

Conceções e Práticas Avaliativas de Professores do  
Ensino Básico

Ana Maria Diego Lisboa Martins



Mestrado em Supervisão Pedagógica

Conceções e Práticas Avaliativas de Professores do  
Ensino Básico

Ana Maria Diego Lisboa Martins

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em  
Supervisão Pedagógica

Orientadora: Professora Doutora Lúcia Amante

Lisboa, 20 de Janeiro de 2013



"Diz-me como ensinas, e eu dir-te-ei como avalias"

Domingos Fernandes (2009)



## **Agradecimentos**

Gostaria de apresentar aqui o meu profundo agradecimento à Professora Doutora Lúcia Amante, Professora da Unidade Curricular de Modelos de Avaliação das Aprendizagens e Orientadora desta Dissertação, pela constante disponibilidade que sempre demonstrou e pelos seus conselhos que me proporcionaram uma aprendizagem muito rica.

À Professora Doutora Ivone Gaspar, na qualidade de Coordenadora do Curso de Mestrado, pela colaboração prestada, quer na fase inicial de apoio à definição e elaboração do pré-projecto quer pelos saberes que me transmitiu ao longo do primeiro ano de mestrado.

À D. Liberdade Almeida, Secretária do Departamento de Educação e Ensino à Distância por responder atempadamente a todas as minhas dúvidas e solicitações.

A todos aqueles que colaboraram nesta investigação através do preenchimento dos questionários e a todos os que colaboraram comigo na sua recolha.

Finalmente, de uma forma especial, à minha família por todo o apoio que me deram e pela compreensão, para que eu conseguisse concretizar este sonho.

A todos o meu agradecimento.

Janeiro 2013



## Resumo

A avaliação é uma questão complexa, em permanente discussão e geradora de muitas dúvidas e constrangimentos. Apesar de ser um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas dos professores, tem também a função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas pelos alunos.

Sabemos que a realização de trabalhos de investigação sobre avaliação tem vindo a aumentar sendo que este interesse pela investigação em avaliação poderá resultar da progressiva consciencialização da importância do papel da avaliação, na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Esta dissertação é o resultado de um estudo empírico que consiste em compreender de que modo um grupo de quatrocentos e quatro professores do ensino básico percecionam a avaliação das aprendizagens e a concretizam na sua prática quotidiana.

Para o efeito construímos um inquérito por questionário, usando o formato de escala tipo Lickert. Nesta escala, apresentam-se vários itens em relação a diferentes aspetos da avaliação das aprendizagens e o grau de concordância ou discordância é medido através de quatro tipos de respostas (discordo totalmente, discordo em parte, concordo em parte e concordo totalmente). A aplicação deste questionário e posterior tratamento dos dados permitiu-nos compreender as conceções e práticas avaliativas deste grupo de professores.

Os resultados desta investigação sugerem que as conceções e práticas avaliativas se associaram ainda muito à certificação das aprendizagens, servindo prioritariamente ao professor apesar de transparecer alguma valorização e familiarização com a auto-avaliação, com o feedback e o erro.

Tais resultados, longe de serem conclusivos, clarificam no entanto, a nossa compreensão a respeito da conceção e práticas dos docentes sobre a avaliação das aprendizagens, fornecendo um conjunto de informações muito pertinente, tanto do ponto de vista da reflexão teórica, como da prática pedagógica.

Estes resultados permitem-nos refletir sobre a pertinência e urgência de contemplar a temática “*avaliação das aprendizagens*” na futura formação inicial e contínua de professores. Também é nossa convicção que este estudo contribuirá certamente para futuras investigações nesta área do conhecimento.

**PALAVRAS CHAVE:** Avaliação das aprendizagens, avaliação formativa e reguladora, práticas avaliativas, auto-avaliação, critérios de avaliação.



## ABSTRACT

Evaluation is a complex issue in a permanent discussion and generating many questions and constraints. Despite being an integral element which regulates the pedagogical practices of teachers, it also has the function of certification of learning undertaken and skills developed by the students.

We know that research on assessment has been carried out and also increasing and this interest in research evaluation may result in the gradual awareness of the importance of the role of assessment in improving students learning.

This dissertation is the result of an empirical study which consists in understanding how a group of four hundred and four elementary school teachers perceive learning assessment and how they materialize it in their daily practice.

For this purpose we did a questionnaire survey, using Likert type scale format. On this scale, we present various items in relation to different aspects of learning assessment and the degree of agreement or disagreement is measured through four types of responses (strongly disagree, disagree partly, partly agree and strongly agree). The application of this questionnaire and subsequent treatment of the data allowed us to understand the conceptions and evaluation practices of this group of teachers.

The results of this investigation suggest that the conceptions and evaluation practices are still very much associated with the certification of learning, serving primarily the teacher although it indicates some appreciation and familiarization with self-assessment, with feedback and error.

Such results are far from conclusive, however they clarify our understanding about the conception and practice of teachers on evaluation of learning by providing a set of very relevant information, both from the point of view of theoretical reflection, as well as pedagogic practice .

These results allow us to reflect on the relevance and urgency to contemplate the topic "learning assessment" in future initial and continuous training of teachers. It is also our belief that this study will certainly help future research in this area of knowledge.

**KEYWORDS:** Evaluation of learning, formative assessment and regulatory evaluation practices, self-assessment, assessment criteria



---

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO GERAL.....	1
CAPÍTULO I – APRESENTAÇÃO DO ESTUDO .....	3
1.1 Justificação do estudo.....	3
1.2 Problema e questões da investigação.....	4
1.3 Pertinência da investigação .....	7
CAPÍTULO II – CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO .....	11
Introdução.....	11
2.1 Avaliação: ao encontro de uma definição.....	12
2.2 Enquadramento normativo da avaliação .....	13
2.3 Contextualização da avaliação educacional.....	15
2.4 Funções da avaliação .....	17
2.5 Modalidades de avaliação.....	19
2.5.1 Avaliação diagnóstica.....	20
2.5.2 Avaliação formativa .....	21
2.5.3 Avaliação sumativa .....	24
2.6 Técnicas e instrumentos de avaliação.....	25
2.7 O professor e a avaliação .....	29
2.8 Contextualização da conceção de avaliação.....	30
2.9 Avaliação Reguladora .....	31
2.9.1 O feedback.....	33
2.9.2 Como lidar com o erro.....	34
2.10 Conceções e práticas de avaliação .....	35
CAPÍTULO III – METODOLOGIA UTILIZADA.....	38
3.1 Natureza do estudo.....	38
3.2 Participantes no estudo.....	39
3.3 Instrumento de recolha de dados .....	41
3.3.1 Inquérito por questionário.....	41
3.4 Apresentação de procedimento de aplicação dos instrumentos.....	46
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS .....	51
Introdução.....	51
4.1 Caracterização da amostra .....	51
4.2 Análise Fatorial de Componentes Principais .....	55
4.3 Análise de consistência interna das dimensões utilizadas.....	62

---

Conjunto de itens referentes às cinco dimensões validadas. ....	68
4.4 Estatística Descritiva para as dimensões .....	69
4.5 Correlação entre as Dimensões da Escala e a Idade e o Tempo de Serviço dos Professores.....	70
4.6 Correlação entre as Dimensões da Escala, a Idade, o tempo de serviço e os instrumentos de avaliação utilizados.....	72
4.7 Instrumento final nas diferentes “seções” que o constituem .....	75
CAPÍTULO V - INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	77
INTRODUÇÃO.....	77
5.1 Discussão dos resultados e conclusões.....	77
5.1.1 Dimensão auto- avaliação e resultados.....	78
5.1.2 Dimensão formação em avaliação .....	79
5.1.3 Dimensão avaliação formadora .....	80
5.1.4 Dimensão função da avaliação .....	81
5.1.5 Dimensão <i>feedback</i> .....	82
5.2 Correlação entre as Dimensões da Escala e os 8 itens não utilizados na análise fatorial e que se referem a instrumentos de avaliação. ....	84
CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES GERAIS .....	92
6.1 Comentário final.....	92
6.2 Limitações do estudo .....	95
6.3 Implicações do estudo em formação futura de professores.....	96
6.4 Linhas de investigação futura.....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS .....	116
ANEXOS.....	118
Anexo I – Pedido de autorização de aplicação do questionário.....	118
Anexo II – Questionário.....	119
Anexo III – Resultados obtidos considerando a escala validada .....	122

## ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1: DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO A SUA IDADE.....	52
TABELA 2: DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO A SITUAÇÃO PROFISSIONAL:.....	52
TABELA 3: DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO TEMPO DE SERVIÇO:.....	53
TABELA 4: DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA ONDE SE ENCONTRA ATUALMENTE .....	54
TABELA 5: RESULTADOS DA ANÁLISE: KMO E TESTE DE BARTLETT .....	55
TABELA 6: COMUNALIDADES .....	57
TABELA 7: VARIÂNCIA TOTAL EXPLICADA .....	58
TABELA 8: MATRIZ RODADA PELO MÉTODO VARIMAX .....	59
TABELA 9: ESTATÍSTICAS DE CONSISTÊNCIA INTERNA:.....	62
TABELA 10: CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA.....	63
TABELA 11: ESTATÍSTICAS DE CONSISTÊNCIA INTERNA:.....	63
TABELA 12: CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA.....	63
TABELA 13: ESTATÍSTICAS DE CONSISTÊNCIA INTERNA:.....	64
TABELA 14: CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA.....	64
TABELA 15: ESTATÍSTICAS DE CONSISTÊNCIA INTERNA:.....	64
TABELA 16: CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA.....	65
TABELA 17: ESTATÍSTICAS DE CONSISTÊNCIA INTERNA:.....	65
TABELA 18: CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA.....	65
TABELA 19: ESTATÍSTICAS DE CONSISTÊNCIA INTERNA:.....	66
TABELA 20: CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA.....	66
TABELA 21: ESTATÍSTICAS DE CONSISTÊNCIA INTERNA:.....	66
TABELA 22: CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA.....	67
TABELA 23: ESTATÍSTICAS DE CONSISTÊNCIA INTERNA:.....	67
TABELA 24: CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA.....	67
TABELA 25: ESTATÍSTICAS .....	69
TABELA 26: PERCENTAGENS DE RESPOSTAS AOS ITENS REFERENTES AOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO .... <b>ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.</b>	
TABELA 27: TABELA DE CORRELAÇÕES DE PEARSON R.....	71
TABELA 28: COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO DE PEARSON R.....	72

---

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS SEGUNDO VALORES DA IDADE.....	52
GRÁFICO 2: DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS SUJEITOS SEGUNDO A SITUAÇÃO PROFISSIONAL.....	53
GRÁFICO 3: DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS SUJEITOS SEGUNDO O TEMPO DE SERVIÇO.....	54
GRÁFICO 4: DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS SUJEITOS SEGUNDO TEMPO DE SERVIÇO NESTA ESCOLA.....	55
GRÁFICO 5: ILUSTRAM-SE GRAFICAMENTE OS VALORES MÉDIOS OBSERVADOS .....	69

## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - FUNÇÕES E TIPOS DE AVALIAÇÃO .....	18
QUADRO 2 - DIMENSÕES E ITENS DEFINIDAS PARA ESTE ESTUDO. ....	44

---

## INTRODUÇÃO GERAL

Durante muito tempo a avaliação foi vista apenas como uma medida permanecendo inalteradas as concepções e práticas predominantes no que diz respeito às formas de avaliar os processos e resultados de aprendizagem dos alunos. Este entendimento tem progressivamente vindo a alterar-se no sentido de se tornar um ato de interação entre professor aluno (Leal 1992).

Todavia nos últimos anos, a avaliação tem vindo a assumir uma importância crescente, chegando a ser vista por alguns sectores da nossa sociedade, como resposta a alguns problemas sociais. Assim, a sua grande visibilidade a nível social no campo da educação é um dos aspetos que contribui para a complexidade das práticas avaliativas, visto que tem influência nas decisões sobre como melhorar a qualidade do ensino, assim como a confiança social no que diz respeito ao funcionamento do sistema educativo.

Todavia, as mais recentes orientações preconizam a avaliação ao serviço das aprendizagens dos alunos, procurando que as diferentes formas de avaliar, proporcionem simultaneamente situações de aprendizagem. Isto exige que quando pensamos em avaliação escolar pensemos no tipo de avaliação centrada na aprendizagem da heterogeneidade dos alunos da escola de hoje.

A avaliação ao serviço das aprendizagens, deve obrigatoriamente ter em conta os conhecimentos de que os alunos já têm, proporcionando desta forma uma aprendizagem consistente e duradoura, o que corrobora a opinião de alguns autores como Ausubel (1980) e Graça e Valadares (1988).

Assim, o processo avaliativo é um meio que os professores dispõem, para compreender melhor a situação dos alunos, de forma a permitir intervir com mais segurança, não se limitando apenas a uma recolha de informação, mas intervindo de uma forma orientada através dos dados recolhidos.

Desenvolver uma avaliação com vista a melhorar a aprendizagem, é um grande desafio para os professores da escola de hoje.

Assim, o nosso interesse na realização deste estudo, prendeu-se com a necessidade de recolher dados que nos permitam conhecer melhor as concepções e práticas avaliativas utilizadas por um grupo de professores. Para tal, optamos por realizar uma investigação de carácter quantitativo, em que a recolha de dados é feita através de um inquérito por questionário a um grupo de professores do ensino básico.

Neste contexto, o nosso trabalho estrutura-se em torno de seis capítulos, partindo da parte teórica para a parte empírica.

No que diz respeito ao capítulo um, é apresentada a justificação do estudo, o problema, as questões da investigação e a pertinência deste estudo.

No capítulo dois fazemos todo o enquadramento teórico, iniciamos o capítulo com a procura de uma definição de avaliação. Fazemos também o enquadramento normativo de avaliação e a contextualização da avaliação educacional. De seguida referimo-nos às funções e modalidades de avaliação. Fazemos também referência a algumas técnicas e instrumentos de avaliação. Na parte final do capítulo, fazemos a contextualização da conceção de avaliação e fazemos referência à avaliação reguladora.

No capítulo três centramo-nos em toda a metodologia seguida no nosso estudo, começamos o capítulo com a descrição da natureza do estudo e dos participantes no nosso estudo. Referimo-nos também ao instrumento de recolha de dados que utilizamos no nosso estudo, ou seja, o inquérito por questionário. Por fim apresentamos toda a metodologia estatística utilizada.

No que diz respeito ao capítulo quatro, apresentamos pormenorizadamente todo o tratamento estatístico dos dados, terminando este capítulo com a apresentação do instrumento final nas diferentes seções que o constituem.

No capítulo cinco centramo-nos na interpretação pormenorizada e na discussão dos resultados.

Relativamente ao capítulo seis e último deste trabalho, apresentamos um comentário final e algumas limitações sentidas no nosso estudo. Fazemos também uma breve alusão às implicações do estudo para a formação futura de professores. Terminamos o capítulo com sugestões para linhas de investigação futura.

---

## CAPÍTULO I – APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

### 1.1 Justificação do estudo

Para a tomada de decisão acerca da escolha do tema desta investigação, tivemos em conta três fatores: a curiosidade pessoal, o reconhecimento da necessidade de aprofundar conhecimentos no domínio da avaliação das aprendizagens e a pertinência e atualidade da temática em questão.

Assim, o trabalho de acompanhamento científico e pedagógico a um grupo de professores de agrupamentos de escolas do distrito de Viseu, no âmbito do Plano da Matemática e do Novo programa de Matemática do Ensino Básico, levou-nos a sentir necessidade de aprofundar algumas temáticas, entre as quais, a avaliação das aprendizagens.

O facto de acompanharmos durante três anos o trabalho científico e pedagógico de professores, permitiu-nos aperceber-nos que existem ainda alguns professores nas escolas, com dificuldade em ir para além das práticas avaliativas tradicionais.

Também no nosso exercício da profissão docente, a avaliação das aprendizagens dos alunos sempre nos suscitou algum constrangimento e inquietação, dado o seu impacto no percurso escolar dos alunos.

Também ao longo do segundo semestre da realização deste Mestrado, e na Unidade Curricular: Modelos de Avaliação das Aprendizagens, fomos aprofundando alguns conhecimentos e alimentando o gosto e a curiosidade que tínhamos por estas questões relacionadas com a avaliação das aprendizagens dos alunos, de forma a melhorarmos as nossas práticas e o nosso desempenho enquanto profissionais do ensino.

Na reorganização curricular do ensino básico a avaliação e o currículo são vistos como componentes do mesmo sistema. Como tal, a avaliação abarca a interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino-aprendizagem, sendo a sua principal função orientar os alunos para o sucesso educativo.

Neste contexto, referimo-nos de seguida ao ponto três do Despacho Normativo 30/2001, de 19 de julho, que estabelece para avaliação das aprendizagens as seguintes finalidades:

*“a) Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projetos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à seleção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos;*

- b) *Certificar as diversas competências adquiridas pelo aluno no final de cada ciclo e à saída do ensino básico;*
- c) *Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento.”*

Assim, achámos pertinente levar a cabo uma investigação que nos permitisse identificar as conceções e práticas de avaliação de um grupo de professores do ensino básico. Para o efeito, construímos um instrumento adequado a esse objetivo, aplicamo-lo a um grupo de professores e procedemos à respetiva validação.

É também nosso objetivo, que o este estudo possa conduzir futuramente a melhores práticas avaliativas, com vista à obtenção de mais sucesso dos alunos na aprendizagem.

## **1.2 Problema e questões da investigação**

*“Uma investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões. A investigação fundamental diz respeito à relação entre duas ou mais variáveis. É realizada a partir da identificação de um problema, examinando as variáveis relevantes já selecionadas através de uma revisão da literatura, construindo uma hipótese plausível, criando um design de investigação para estudar o problema, recolhendo e analisando os dados apropriados e, então, extrair as conclusões acerca da relação entre as variáveis” (Tuckman, 2002, p.5).*

Assim, o estudo que nos propomos levar a cabo, consiste em compreender de que modo um grupo de professores perceciona a avaliação das aprendizagens dos alunos e identificar as práticas avaliativas mais utilizados por estes professores.

Desde os anos oitenta, os diversos normativos para a avaliação das aprendizagens, bem com os diversos documentos curriculares orientadores, têm dado especial atenção à vertente formativa do processo avaliativo. Sendo que no paradigma atual a avaliação das aprendizagens, pressupõe um processo mediador na construção do currículo e encontra-se intimamente relacionada com a gestão das aprendizagens dos alunos.

Avaliar é, sem dúvida, uma das maiores preocupações de todos os professores e representam para eles um grande desafio. Talvez por ser um processo muito complexo e de grande importância na promoção de um ensino de qualidade, achamos que obrigatoriamente deverá passar a fazer parte, da formação inicial de professores.

Assim, na perspectiva de Stufflebeam (1980), a avaliação é o processo pela qual se delimita, obtém e fornece informação útil que conduz a uma tomada de decisões sobre os alunos, que contribui para a melhoria das aprendizagens.

No entanto, nem tudo o que é prescrito se verifica nas práticas avaliativas na sala de aula, os documentos oficiais só por si, não produzem grandes mudanças nas práticas quotidianas dos professores, apenas proporcionam uma visão de que a avaliação pode ser feita de forma diferente.

*“Continuam a prevalecer modelos de avaliação pouco integrados no ensino e na aprendizagem, mais orientados para a atribuição de classificações, do que para a análise do que o que os alunos sabem e fazem, para a compreensão das dificuldades e para a ajuda à sua superação”* (Fernandes, 2005, p.15).

Apesar do papel central que se tem atribuído à escola, o sistema educativo continua a apresentar dificuldades na aplicação de *“práticas de ensino e de avaliação que contribuam para que as crianças e jovens desenvolvam as competências indispensáveis para prosseguirem livremente as suas vidas escolares.”* (Fernandes, 2005, p.19). Os resultados dos exames são usados não só para certificar os alunos mas também para fazer *“rankings”* de escolas, como resposta a um conjunto de exigências sociais e políticas. É aos professores que os alunos, os encarregados de educação e a própria sociedade atribuem responsabilidades pelos resultados dos exames. Simultaneamente, sugere-se o recurso a uma variedade de instrumentos e formas de avaliação, através de uma prática avaliativa formativa, formadora e reguladora. No entanto, esta situação implica mudança na prática pedagógica, no tipo e na natureza das tarefas a apresentar aos alunos e no método de trabalho utilizado, o que implica necessariamente repensar no papel do professor e do aluno dentro da sala de aula.

A este respeito, referimo-nos ao diagnóstico realizado pelo grupo de trabalho *Matemática 2001* da Associação de Professores de Matemática no que diz respeito à avaliação das aprendizagens.

Segundo dados recolhidos por este grupo de trabalho, verifica-se que a situação real em Portugal está longe da desejada. Segundo este relatório ainda persiste uma conceção de avaliação que valoriza especialmente a sua função classificativa e que a vê acima de tudo como meio de controlar a progressão dos alunos ao longo da sua escolaridade.

No referido estudo, este grupo de trabalho, recomenda o seguinte:

---

*“Devem ser proporcionadas oportunidades de formação que alarguem e diversifiquem as perspetivas dos professores em relação à avaliação dos alunos, valorizando os seus aspetos formativos e a sua função no diagnóstico de dificuldades de aprendizagem e na redefinição de estratégias de ensino” (APM, 1998, p. 29).*

Parece-nos assim, urgente criar oportunidades de formação para professores, que valorizem outras funções e componentes da avaliação que permitam que alternativas claras e credíveis na avaliação correspondam às exigências da escola atual.

Sabemos que há alguns constrangimentos próprios do sistema educativo e razões relacionadas com os professores, como por exemplo, as suas conceções da avaliação e as condições existentes nas escolas. A este respeito, sabemos também que algumas das dificuldades que os professores apresentam em relação à avaliação prendem-se, particularmente, com *“a representação que têm de avaliação, construída ao longo de décadas pela prática social e institucional...”*(Roldão, 2004, p. 41). Todavia, nos últimos anos tem havido alguma discussão sobre a avaliação mas, talvez o desconhecimento ou a não apropriação da importância da prática formativa e reguladora por parte dos professores, tem contribuído em grande parte para a dificuldade de vencer os grandes obstáculos para os caminhos da mudança de práticas avaliativas.

Nas últimas décadas as investigações realizadas sobre avaliação das aprendizagens, apontam para uma clara mudança de paradigma da avaliação. No entanto, temos que reconhecer que, qualquer mudança, requer mais que informação, exigindo também alguma coragem, vontade, determinação e motivação por parte dos professores que a praticam. A posição mais próxima do senso comum é aquela que considera que a função da avaliação é medir o grau de aprendizagem do aluno, ou seja, mostrar as suas reais competências e habilidades. Neste caso a avaliação tem um papel muito reduzido e pobre no ensino aprendizagem, sendo utilizada apenas para verificar o grau de domínio alcançado pelos alunos em certos conteúdos, centrando-se apenas nos seus resultados obtidos pelos alunos. Neste caso a avaliação, não interfere diretamente no processo ensino aprendizagem, mas apenas fornece informações sobre as competências e habilidades adquiridas pelos alunos. Esta posição tem sido contestada por muitos investigadores que defendem que a avaliação influencia e orienta os conteúdos ensinados e os métodos de ensino aprendizagem utilizados.

De acordo com Perrenout (1999), o processo avaliativo contribui para criar e manter uma hierarquia de excelência que separa os alunos entre os bem sucedidos e os fracassados de acordo com a sua posição nesta hierarquia. Este tipo de avaliação pode provocar consequências nas relações entre alunos e professores. Também a

ideia de justificar a avaliação como meio de pressão para o cumprimento dos programas, subentende que só assim se tem a garantia de que o professor será um profissional responsável. Esta é uma perspectiva de avaliação como forma de controlo, assente numa lógica de suspeição. Este tipo de avaliação pode ser um grande obstáculo às mudanças pedagógicas.

Para que a avaliação possa ser implementada com sucesso é urgente que os professores modifiquem o modo como encaram o ato de ensinar e avaliar.

*“O principal objetivo da avaliação deve ser o de melhorar a aprendizagem dos alunos. Por consequência é importante que se encontrem formas de avaliação que nos permitam conhecer melhor os alunos dando-lhes, simultaneamente, oportunidades para demonstrarem o que, de facto, sabem”* (Fernandes, 1991, p.280).

Assim, o nosso objetivo com este trabalho, conhecer as concepções e as práticas avaliativas dos professores sobre a avaliação das aprendizagens, pareceu-nos um desafio interessante, pois acreditamos que a mudança e a evolução só é possível com o conhecimento da própria realidade.

Nesse sentido, dada a ausência de instrumentos validados para realizar uma avaliação das concepções dos professores e das suas práticas avaliativas, surgiu a necessidade de construir de raiz um instrumento neste âmbito, aplicando-o e validando-o, para dar resposta ao objetivo do nosso estudo, podendo vir a ser futuramente usado noutras investigações.

### **1.3 Pertinência da investigação**

O processo de avaliação deverá fornecer aos professores, informações capazes de conduzir e orientar o ensino aprendizagem, para que o mesmo se torne mais útil e eficiente para a melhoria da aprendizagem do aluno. O objetivo é, para além da melhoria da aprendizagem do aluno, contribuir para o aperfeiçoamento dos procedimentos didáticos e pedagógicos do professor.

Esta forma de ver a avaliação das aprendizagens dos alunos, abandona assim, o conceito e a função da avaliação tradicional que a ligavam apenas à certificação, classificação e aos resultados dos exames.

Na escola de hoje, pretende-se uma avaliação para a reflexão sobre o ensino aprendizagem e que contribua para que o aluno construa autonomamente o seu próprio conhecimento.

---

A avaliação das aprendizagens dos alunos deve pois, ser uma prática do quotidiano do professor na realização das suas atividades, uma vez que é através dela que poderá inteirar-se da evolução dos alunos.

Com esta visão do papel da avaliação, o professor tem oportunidade de tomar decisões, no sentido de desenvolver atividades de remediação e/ou recuperação que permitam que os alunos atinjam objetivos até aí não conseguidos. Esta prática de avaliação não quer dizer baixar o nível de aprendizagem, muito pelo contrário, significa ser exigente no processo da aprendizagem de todos os alunos. Trata-se da construção em conjunto do processo de ensino aprendizagem, com base no diálogo e na negociação.

Neste contexto, os professores atualmente são confrontados com uma grande heterogeneidade de alunos, tanto a nível das aprendizagens realizadas, como na forma de pensar e de aprender, para já não falar das diferentes culturas, valores e domínios da língua portuguesa.

Continuamos a ter uma elevada taxa de retenções como o demonstram os fracos resultados obtidos nos exames realizados a nível nacional. Enquanto professores que somos, não somos indiferentes a esta preocupante realidade que nos envolve e afeta a todos.

A este respeito Canário (2005, p.87) defende que *“é desejável agir estrategicamente no presente, para que o futuro possa ser o resultado de uma escolha e não a consequência de um destino”*.

Assim, definimos duas questões norteadoras do nosso trabalho:

- ♦ Construção de uma escala sobre conceção e práticas de avaliação das aprendizagens.
- ♦ Analisar as conceções e as práticas de avaliação das aprendizagens levadas a efeito por um grupo de professores do ensino básico.

Na nossa sociedade é necessário a criação de uma cultura de avaliação, que assuma um papel de destaque no campo pedagógico, onde a recolha de informações contribua necessariamente para a construção de uma escola de qualidade.

Consideramos que em ambiente de ensino aprendizagem, a avaliação é necessária e imprescindível. No entanto, o objetivo da avaliação não deve ser apenas atribuir classificações, mas sim atingir uma série de objetivos que se traduzem em termos de realização de aprendizagens. Assim, cabe justamente à avaliação orientar e aumentar as aprendizagens de forma consistente e duradoura direcionando o ensino.

Estamos conscientes que, apesar das dificuldades inerentes a este processo, esta visão da avaliação pode representar uma poderosa alavanca para a construção de uma escola onde se aprende com qualidade.

*“Em particular, na última década, tem havido a preocupação em investigar práticas de avaliação formativa para que, a partir da sua compreensão, se possa analisar as suas relações com as aprendizagem dos alunos com os processos de regulação e de auto-regulação que utilizam ou com a natureza do feedback distribuído pelos professores” (Fernandes, 2009, p.91).*

Também a própria legislação sublinha a importância da avaliação formativa enquanto instrumento orientador que ajuda e apoia os professores, Despacho Normativo nº 98/A92. A avaliação formativa corresponde assim a uma *“função orientadora do professor, num sentido restrito”* (Pinto & Santos, 2006, p.26).

A este respeito, também o Despacho Normativo nº 30/2001 de 19 de julho, prescreve um papel mais interveniente dos alunos no processo da avaliação. Jorro (2000) fala-nos também no significado de avaliação formativa, assente no paradigma da compreensão. Para este autor a avaliação formativa passa a ser entendida como uma forma de procurar interpretar e compreender os processos desenvolvidos pelo aluno na construção do seu saber.

Considerando as complexidades inerentes ao processo de avaliação das aprendizagens, acreditamos que ao identificarmos as conceções e práticas avaliativas dos professores poderemos estar a contribuir para a promoção de melhorias significativas nas suas práticas avaliativas.



---

## CAPÍTULO II – CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

### Introdução

Na segunda metade do século XVIII, a avaliação das aprendizagens surgiu de uma forma mais estruturada. Com o alargamento da escolaridade obrigatória para todas as classes sociais, vigorou durante muito tempo um paradigma avaliativo centrado apenas na medição e certificação dos resultados das aprendizagens (Afonso,1998).

Esta metodologia de avaliar as aprendizagens dos alunos, está ligada à escola tradicional, em que o ritmo das aprendizagens é marcado apenas pelo ensino do professor e em que os alunos que não conseguirem acompanhar este processo de ensino, são automaticamente excluídos.

Deste modo, o processo avaliativo dos alunos é claramente *“encarado como uma medição, ou seja, como um processo que implica comparar e traduzir essas comparações através de números”* (Valadares & Graça, 1999, p.39).

Tratava-se de um tipo de avaliação em que o principal objetivo consistia na medição dos resultados, seriando-se os alunos de acordo com uma escala de classificação elaborada para o efeito. Os resultados de aprendizagem dos alunos, eram corrigidos e classificados tendo em conta os critérios normativos da época. Estes critérios constituindo o referente da avaliação, tinham por objetivo fazer comparações entre as respostas dadas pelos alunos, com o objetivo de os hierquizar numa escala de classificação construída, em função do cumprimento dos referidos critérios (Figari,1996).

Esta era claramente, uma avaliação com uma função essencialmente sumativa, que, sendo concretizada no final do processo de ensino e de aprendizagem, visava apenas *“produzir um juízo final global”* (Sacristán, 1993, p.372).

Desta forma, fazia todo o sentido que a avaliação das aprendizagens se baseasse apenas nos resultados dos testes, já que estes apenas medem as capacidades do aluno num determinado tempo e espaço.

Este juízo de valor, era demonstrado através das notas atribuídas aos alunos e conduzia a decisões de *“reprovação”* ou *“aprovação”*. Desta forma, as aprendizagens realizadas pelos alunos e o controlo do desempenho escolar eram certificados, perante o mercado de trabalho e perante a sociedade.

Estas práticas de avaliação dominantes na época, representam um modelo curricular que admite o conhecimento como um produto acabado e compartimentado, em que aprender é unicamente acumular conhecimentos descontextualizados.

Por se ter prolongado demasiado o período em que a avaliação das aprendizagens foi encarado apenas como uma medição de resultados, Pacheco (1996, p. 129) é de opinião que *“o significado mais usual de avaliação é dar notas, atribuir uma classificação, integrada numa escala, equivalendo a uma medida”*, o que contribuiu para se enraizar nas conceções e práticas avaliativas do quotidiano de muitos professores.

De acordo com Perrenoud (2003) o significado atribuído à avaliação das aprendizagens nas últimas décadas, tem vindo a mudar de paradigma, resultado da grande preocupação com a melhoria da qualidade da educação, sendo que um dos grandes desafios que se têm colocado aos professores, é a clarificação dos processos pedagógicos utilizados nas escolas.

No entanto, esta responsabilização em prol da qualidade educativa vem exigir também a necessidade de se avaliar o processo de ensino e de aprendizagem, de forma a obter os melhores resultados.

Uma das aspirações centrais da proposta curricular atual, é melhorar o significado e a funcionalidade das aprendizagens realizadas, para permitir que os alunos integrem o saber com o saber fazer, desenvolvendo desta forma, competências para a vida ativa. Neste contexto, podemos afirmar que o sistema educativo português tem evoluído no sentido de ter feito importantes progressos no domínio da legislação relativa à avaliação das aprendizagens.

Assim, *“de uma avaliação quase exclusivamente associada à certificação, passou-se gradualmente para uma avaliação mais associada à melhoria e ao desenvolvimento das aprendizagens e do ensino”* (Fernandes, 2007, p.587).

## **2.1 Avaliação: ao encontro de uma definição**

No nosso estudo, faz todo o sentido começarmos por procurar encontrar uma definição de avaliação.

Assim, considerámos a definição, segundo a qual:

*“o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um objetivo determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para solucionar os problemas de responsabilidade e para promover a compreensão dos fenómenos implicados.”* (Stufflebeam, 1998, p.89)

Se procurarmos conhecer a origem da palavra “*avaliação*” encontramos uma variedade de significados como por exemplo: “*verificar, julgar, estimar, situar, determinar, dar um conselho*” (Hadji, 1994, p.27).

Segundo Hadji (1994, p. 31), no momento de avaliar estão presentes “*dados que são da ordem do facto em si e que dizem respeito ao objetivo real a avaliar, dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projetos que se aplicam no mesmo objetivo*”.

Na perspectiva dos autores Pinto e Santos (2006), o conceito de avaliação, teve quatro gerações. A primeira geração de avaliação dizia respeito à avaliação tipo medida que predominou nos meados do século XIX, tendo por base o modelo do ensinar, um tipo de avaliação centrada apenas no papel do professor e na medição dos resultados escolares obtidos pelos alunos através de escalas normativas da época.

Mais tarde na década de cinquenta seguiu-se a avaliação como congruência entre objetivos atingidos e desempenhos dos alunos. Este tipo de avaliação começava a preocupava-se com a ideia de formar os alunos, centrando a sua atenção nos processos que sustentam os desempenhos dos alunos.

Depois, na década de setenta aparece a avaliação como um julgamento de especialistas que tem em consideração as relações e os contextos.

Nos anos noventa surge a avaliação como uma interação complexa centrada no aluno e preocupada com a forma de aprender.

Verificamos assim, que à medida que os sistemas educativos vão evoluindo, novos pedidos são exigidos ao processo de avaliar, mais concretamente a sua intervenção no campo pedagógico. De uma avaliação seletiva e exclusiva, passa-se para uma cultura de avaliação ao serviço da aprendizagem, onde a gestão do ensino aprendizagem coloca novos desafios aos professores nem sempre fáceis de pôr em prática.

Neste contexto, os autores Pinto e Santos (2006, p. 46) consideram que “*a rapidez da evolução teórica não foi acompanhada da necessária evolução das práticas*”, sendo que na prática se constata uma certa “*tendência para um encaixe de umas práticas nas outras, não parecendo claro que algumas perspectivas de avaliação impliquem uma rutura no sentido epistemológico com a conceção anterior*”.

## **2.2 Enquadramento normativo da avaliação**

Novas formas de avaliação assumem-se como situações de aprendizagem onde as componentes de regulação e de auto regulação adquirem relevo, e onde o aluno tem

---

um papel mais ativo, no seu processo avaliativo. (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - DGIDC 2007; Nacional Council of Teachers of Mathematics - NCTM 1999; 2007).

Também a legislação atual dá ênfase à função reguladora e formativa do ato avaliativo: *“a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem”* Despacho Normativo n.º 6/2010 de 19 de fevereiro.

De acordo com Abrantes (2002) a avaliação das aprendizagens preconizada na reorganização curricular no ensino básico, que entrou em vigor desde o ano de 2001, exige uma recolha de informação, elaboração de juízos e a tomada de decisões adaptadas a cada aluno, tendo como função principal regular as aprendizagens realizadas pelos alunos.

Verificamos assim, a necessidade de contrariar as resistências existentes e superar alguns constrangimentos e dificuldades, para se poder afirmar que *“esta tarefa de regulação pedagógica já não é só uma tarefa do professor, ela é essencialmente uma tarefa do próprio aluno”* (Hadji, citado por Pinto, 2008, p. 21).

Isto permite-nos afirmar que a avaliação formativa não deve estar circunscrita apenas aos momentos formais de avaliação durante o ano letivo, mas inevitavelmente, deve estar sempre presente no quotidiano da sala de aula, em todos os momentos de atividades de aprendizagem e de reflexão sobre as aprendizagens.

Neste contexto, podemos dizer que a avaliação formativa tem como principal objetivo, contribuir para a melhoria das aprendizagens realizadas pelos alunos.

O novo sistema de avaliação implementado no nosso país, parece coerente com as tendências atuais da avaliação, baseando-se na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, que tem como princípios, a promoção da igualdade de oportunidades, a promoção do sucesso educativo, a continuidade, a positividade, a correção, a compreensão e, também, a promoção da participação de todos os envolvidos na definição dos percursos escolares (Campos, Conceição & Alaiz, 1993).

As mudanças introduzidas no processo avaliativo, inserem-se nas alterações surgidas no que diz respeito às finalidades da educação e no alargamento da escolaridade obrigatória a todas as classes sociais.

O Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de junho, que definiu e implantou o novo sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico, indicou como principais mudanças no sistema de avaliação, o reforço da função formativa do processo avaliativo. Este despacho definiu claramente, a prática de um sistema de

apoios e complementos educativos, a avaliação interna no final de cada ciclo de ensino e o carácter excecional da retenção para todo o ensino básico. Também reforça o papel dos alunos e dos encarregados de educação na escola, assim como a avaliação sumativa externa no final da escolaridade obrigatória, a articulação entre o sistema de avaliação dos alunos e a avaliação do sistema de ensino.

Perrenoud (1988) explicita que sendo o processo avaliativo muito complexo, a consistência das mudanças nas práticas de avaliação implicam necessariamente uma mudança de lógica no próprio processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, a passagem de um processo a outro, resulta também numa mudança na lógica de avaliar. Desta forma uma mudança decisiva no processo de avaliação implica necessariamente uma mudança na própria situação pedagógica.

Fazendo a avaliação parte do processo de ensino aprendizagem, contribui obrigatoriamente para aumentar a aprendizagem e também para tomar decisões sobre o ensino no sentido de o orientar.

Diversificar e diferenciar o ensino aprendizagem é o caminho necessário para poder promover o desenvolvimento de competências o que requer também diversificar os contextos e formas de avaliar. Desta forma, esta maneira de avaliar, permitirá que o aluno compreenda, quais os conhecimentos e os desempenhos mais valorizados pelos professores, permitindo assim que se oriente melhor no seu trabalho escolar.

## **2.3 Contextualização da avaliação educacional**

As preocupações com a avaliação do processo de aprendizagem dos alunos, comparativamente às de medição de resultados de aprendizagem, são de facto muito recentes. Foi no final dos anos sessenta que o investigador Scriven (1967) apresentou a distinção entre avaliação sumativa e a formativa o que originou a atribuição de mais importância à avaliação das aprendizagens no sentido de se centrar no processo de aprendizagem de cada aluno. Na perspetiva deste autor estes dois tipos de avaliação são ambos necessários uma vez que se complementam.

Também de acordo com Leite (1992), os objetivos de aprendizagem, enquanto referenciais da avaliação das aprendizagens realizadas, deveriam apenas servir de controlo contínuo do processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem possibilitando a intervenção pedagógica sempre que se revelasse necessário. Desta forma, é possível obter melhores resultados na avaliação sumativa. Neste contexto, a avaliação das aprendizagens, para além da medição dos resultados, passa a ter funções de informação e de regulação do processo de ensino e de aprendizagem.

Desta forma, a componente formativa da avaliação das aprendizagens começa a evoluir no seu significado e na sua função.

Tal como referem Pinto e Santos (2006, p. 129) “*À medida que a sociedade evolui novas exigências se colocam à escola*”. No entanto, verifica-se que a evolução do conceito de avaliação, não é acompanhada da mesma forma, pela mudança de práticas pedagógicas na sala de aula. A história mais recente da educação em Portugal demonstra que a avaliação das aprendizagens tem sido um dos temas mais complexos e polémicos deste a implementação da Reforma Educativa no nosso país.

Atualmente, avaliação aparece associada a uma imagem de escola que assume a heterogeneidade dos alunos que comporta e é capaz de trabalhar de uma forma diferenciada para os diferentes alunos. Uma escola onde a avaliação é claramente olhada como um processo de produção de informação para ser utilizada na melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos.

Assim, uma das principais funções da escola é desenvolver no aluno a capacidade de aprender a aprender, ultrapassando a visão tradicional que nos remetia para uma simples aquisição de saberes acumulados suportada apenas pela memorização das matérias apresentadas, impotente para satisfazer as necessidades de um mercado de trabalho que valoriza cada vez mais outras competências como, a autonomia, a criatividade e a responsabilidade.

A sociedade que tem os jovens de hoje e a incerteza do que o futuro lhes exigirá, determinam que o ensino se centre na capacidade de aprender a aprender e releve a avaliação como um processo essencialmente regulador, posto ao serviço do aluno e das suas aprendizagens, assumindo um papel de destaque no campo pedagógico. Neste contexto, consideramos que as mudanças que se desejam nas mentalidades e consequentemente nas práticas avaliativas devem desde logo ser introduzidas na própria formação inicial de professores.

A este respeito, salienta-se ainda outra condição fundamental defendida por Pinto (2008, p.19) em que “*o papel central do professor é assegurar o desenvolvimento de uma boa relação que passa necessariamente por desenvolver uma boa comunicação*”.

Assim, a avaliação tem um papel de destaque no campo pedagógico, pois fornece dados relevantes sobre o desempenho escolar dos alunos, fornece informações para ajudar o aluno a aprender melhor e constitui assim uma das componentes mais importantes no processo de ensino e aprendizagem.

Simultaneamente, deve fazer parte do quotidiano escolar, para permitir que se regule, de forma correta e desejada, o exercício pedagógico, as aprendizagens dos alunos, as relações entre as metodologias de ensino e as relações escola comunidade.

Uma vez que a avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, assume também a função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas, melhorando também a qualidade de ensino.

Assim, a avaliação das aprendizagens tem-se revelado um dos grandes desafios do desenvolvimento do processo pedagógico nos diferentes níveis e modalidades de ensino, exigindo reflexões sobre a importância de se discutir a valorização das diversas práticas avaliativas.

É a reflexão sobre questões em torno da avaliação que nos permite caminhar em direção à mudança para a prática de boas práticas de forma a melhorar significativamente as aprendizagens dos alunos.

## 2.4 Funções da avaliação

A principal função da avaliação tem sido essencialmente classificar através da atribuição de notas aos alunos. Na opinião de Perrenoud (1999) a classificação tem constituído praticamente a única fonte de informação a partir do qual o aluno, a escola e os encarregados de educação se têm interligado.

Somos de opinião que a atribuição de uma classificação aos alunos, desenvolve sentimentos de competição precoce entre eles. Muitas vezes é a sua principal preocupação deixando para segundo plano a compreensão. Isto resulta numa prática quotidiana exagerada de luta pela nota e na utilização de práticas negativas como as de copiar e de memorizar todas as matérias sem ter a preocupação de as compreender. Este tipo de avaliação gera conflitos no que diz respeito à relação professor/aluno e por vezes entre aluno/aluno.

Esta forma de avaliar tem também a função de informar os professores da posição dos alunos em relação uns aos outros. Identificam os “bons” e os “maus” alunos, fazendo-se desta forma uma seleção que poderá marcar o aluno negativamente para toda a sua vida.

Segundo Baptista (1999), existem duas grandes funções da avaliação situadas em posições opostas: uma função social e certificativa, que é necessariamente uma avaliação sumativa, através de uma recolha de informação com instrumentos de avaliação que têm o objetivo de medir os saberes dos alunos, passando ao lado da aprendizagem e da função pedagógica e formativa, que requer uma avaliação mais negociada e que se estabelece a partir da interação entre professor e aluno.

Na opinião de Perrenoud (1999), a avaliação das aprendizagens no novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo e encontra-se intimamente

relacionada com a gestão das aprendizagens. O professor que trabalha em interatividade com o aluno, tem a noção ao longo de todo o ano, da participação e produtividade de cada um dos seus alunos.

No que diz respeito à avaliação sumativa, é mais uma formalidade obrigatória do sistema escolar, exigindo algum cuidado tanto na sua elaboração como na sua aplicação de forma a não deixar marcas negativas nos alunos.

No quadro seguinte apresentamos as diferenças entre estas duas grandes funções da avaliação apresentadas por Batista (1999):

**Quadro 1 - Funções e tipos de avaliação**

Social ou externa	Pedagógica ou interna
Certificação	Estratégias para melhorar
Seleção/Orientação	Regulação das aprendizagens
Sumativa	Formativa
Normativa	Descritiva
Objetiva	Subjetiva
Instrumentada	Intuitiva
Numérica	Qualitativa
Psicométrica	Dinâmica
Metrológica	Interativa
Formalizada	Negociada
Avaliador solitário	Avaliador participante
Punitiva	Confidencial

Fonte: Baptista (1999)

Como podemos verificar, é na coluna da direita que se encontram as funções do novo modelo de avaliação. Uma avaliação que possibilita o direito à educação e ao sucesso de todos os alunos com aprendizagens significativas e duradouras, tal como é referido na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Somos de opinião que nem tudo o que se ensina se deve avaliar, pois nem tudo o que se aprende é possível ser avaliado. Se por um lado, os alunos aprendem mais do que aquilo que o professor vai avaliar, não é tão claro, que aquilo que o professor avalia seja realmente o mais importante.

No entanto a avaliação assume várias outras funções. Segundo Bonami, (cit. por Afonso, 1998), a avaliação constitui um elemento importante na orientação da aula, na medida em que influencia orientando as aprendizagens e as próprias motivações dos alunos e fornece ao professor indicadores sobre a atuação profissional e sobre os métodos pedagógicos que deve seguir. A avaliação é também ainda vista como um instrumento que alguns professores utilizam, para manter a autoridade e a disciplina na sua sala de aula.

Consideramos que a relação existente entre o professor e o aluno, enquanto avaliador e avaliado, é olhada como uma relação de poder, em que a função da avaliação exige

àquele que avalia uma determinada postura. Segundo Afonso (1998) esta situação faz com que a relação entre avaliador e avaliado seja vivida como uma relação de poder de um, em relação ao outro.

É através desta perspectiva, que a avaliação assume uma função sumativa comparando-se os resultados dos alunos em função do grau de aproximação ou afastamento dos conhecimentos do professor ou em função dos objetivos definidos.

## 2.5 Modalidades de avaliação

Durante muito tempo, a avaliação foi vista somente como uma medida, tendo apenas a finalidade, de hierarquizar os alunos. Foi precisamente este tipo de avaliação que as pessoas viveram durante um longo período de tempo deixando para segundo plano as aprendizagens realizadas pelos alunos.

Contudo, a avaliação das aprendizagens e dos comportamentos e atitudes dos alunos, deve ser realizada em vários momentos e de diferentes modos e com diferentes instrumentos de avaliação ao longo de todo o ano letivo, permitindo verificar a sua evolução e perceber de que forma e em que aspeto o professor deverá orientar o seu trabalho de forma a melhorar a aprendizagem. Isto exige que os professores estejam familiarizados com todas as potencialidades e as fragilidades de cada uma das diferentes modalidades de avaliação, pois só deste modo as podem utilizar correta e adequadamente:

*“o que é importante sobretudo para quem está envolvido em educação é não encarar estes diferentes processos numa postura maniqueísta, como sendo bons ou maus. Como todos sabemos, habitualmente qualquer professor recorre a diferentes tipos de avaliações no seu trabalho. No entanto o que é importante é não utilizar preferencialmente uma ou outra forma de avaliar sem perceber os significados que se ocultam por detrás de diferentes prática”* (Cortesão, 2002, p.42).

De acordo com a opinião de Pacheco (1994) as diferentes modalidades de avaliação têm por base dois modelos de avaliação: a avaliação interna e a externa. No que diz respeito à avaliação interna, é realizada pelo próprio aluno, ou seja a denominada autoavaliação das aprendizagens. Enquanto que a avaliação externa é realizada pelo professor que emite um juízo de valor em função da aprendizagem realizada pelo aluno.

Contudo, como refere Hadji (1994, p.45), *“em avaliação, um professor não tem a liberdade de fazer o que quer. Pode avaliar a sua ação, compreendê-la, interpretá-la e*

---

*melhorá-la. Porém, o sistema obriga-o a avaliar e a divulgar o desempenho dos seus alunos, o que o encaminha para uma determinada prática.”*

É neste sentido que nos parece pertinente analisar aqui as diferentes modalidades de avaliação contemplados nos normativos atuais no nosso sistema educativo, que são a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

### **2.5.1 Avaliação diagnóstica**

O Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, relativo à reorganização curricular, no ponto 1 do artigo 13, indica que *“a avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, avaliação formativa e a avaliação sumativa.”*

Na opinião de Leite (2002) este tipo de avaliação constitui, pois, o primeiro passo para a conceção e o desenvolvimento de qualquer projeto curricular e para a organização de procedimentos de concretização desses projetos.

A avaliação diagnóstica, segundo Rosales (1988) não deve ocorrer ao fim de um processo de formação, mas sim antes deste se iniciar e sempre que se justifique. A sua principal função é conhecer o grau de preparação do aluno antes de se iniciar uma determinada unidade didática ou ano escolar, podendo deste modo o professor conhecer as dificuldades que os alunos têm e adaptar o seu método de ensino aos níveis de conhecimentos dos alunos. A avaliação diagnóstica ajuda também o professor a determinar as causas que estão por detrás de determinados erros ou dificuldades que decorreram durante a aprendizagem. Também na perspetiva da mesma autora, a avaliação diagnóstica pode ainda fornecer informações sobre a orientação escolar e vocacional dos alunos que alguns autores designam por avaliação preditiva ou prognóstica.

*“A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.”* Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, ponto 2

A estes respeito Cortesão (2002) chama a atenção para a importância de se ter muito cuidado com o modo como se tratam as informações recolhidas através deste tipo de avaliação. Esta avaliação, além de possibilitar ao professor e aos alunos adequarem os seus métodos de trabalho em função dos dados que recolheram, pode também ser prejudicial para os alunos se os professores não tiverem cuidado com este tipo de informações. Na perspetiva do mesmo autor, as características deste tipo de avaliação, aproxima-se muito da avaliação formativa.

*“Os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não podem ser tomados como um “rótulo” que se “cola” para sempre ao aluno, mas sim como um conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e o professor, em conjunto, consigam um progresso na aprendizagem. A avaliação diagnóstica pode ainda ter porém uma segunda intenção que é a de “colocar” o aluno num determinado nível ou tipo de aprendizagem ou até de prever, o seu percurso escolar” (Cortês, 2002, p.39).*

### **2.5.2 Avaliação formativa**

A legislação tem vindo a reforçar a importância da avaliação formativa desde 1992 Despacho Normativo nº 98/A/92, enquanto instrumento de ajuda e apoio aos professores na construção de situações de ensino e de aprendizagem mais eficazes. Todavia, o Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de julho vai mesmo bastante mais longe, no que diz respeito ao papel que atribui à avaliação formativa.

*“A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem” (ponto 16), assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem.*

Mais tarde o Despacho Normativo n.º 14/2011, e que regulamenta a avaliação no Ensino Básico, reforça a ideia da avaliação formativa ser a principal modalidade de avaliação assumindo um carácter contínuo e sistemático com o objetivo de regular o ensino e a aprendizagem, fornecendo ao professor, ao aluno e ao encarregado de educação informações sobre o desenvolvimento das aprendizagens, a partir de uma diversidade de instrumentos de avaliação.

Neste despacho é também reforçada a importância de explicitar/negociar os critérios de avaliação e o papel mais interveniente dos alunos no processo de avaliação através da autoavaliação reguladora das aprendizagens, procurando criar uma maior transparência do processo de avaliação através de uma maior participação de todos os intervenientes no processo.

Segundo Abrecht (1994, p.19):

*“a avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos. É antes o interrogar-se sobre um processo; é o refazer do caminho percorrido, para refletir sobre o processo aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajetória e não um estado de conhecimentos, dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o, ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o, deste*

---

*modo, a buscar, ou nos casos de menor autonomia, a solicitar, os meios para vencer as dificuldades.”*

De acordo com Cortesão (2002) a avaliação formativa desempenha um papel fundamental na reorganização e orientação do processo de ensino-aprendizagem no interior da sala de aula ou no processo de desenvolvimento do currículo, devendo-se obter o maior número de informações que auxiliem os alunos e professores a orientar o seu trabalho, de forma a encontrar as falhas para lhe permitir melhorar a sua prática. É atribuída uma enorme importância a um ambiente de aprendizagem que valorize os valores, interesses e conhecimentos dos alunos, favorecendo os processos avaliativos reflexivos e participados. Isto exige que os professores não assumam sozinhos o ato de definir critérios de avaliação e de avaliar.

Neste contexto, destaca-se o contributo da auto-avaliação na aprendizagem, como uma avaliação integrada nas atividades da aula. Os resultados desta avaliação permitem ao aluno fazer a autoavaliação das aprendizagens e ao professor conhecer os pontos fracos e fortes de cada um dos seus alunos, sendo esta uma forma privilegiada de avaliação

Neste linha de pensamento, também Santos (2002), identificando-se com as teorias cognitivas da aprendizagem, defende que o aluno terá necessariamente de desempenhar um papel fundamental na regulação da sua própria aprendizagem.

*“Entendemos por regulação da aprendizagem todo o ato intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua diretamente para a progressão e/ou redireccionamento dessa aprendizagem. Ao falarmos numa ação sobre os mecanismos de aprendizagem, estamos a considerar o papel central do sujeito, daquele que aprende”*

Também a investigação no domínio da avaliação das aprendizagens realizada nos últimos anos tem dado grande destaque à auto avaliação regulada dos alunos e demonstrado que quando o aluno avalia e regula de forma autónoma e consciente a sua aprendizagem consegue melhores resultados.

A prática de uma avaliação reguladora sistemática e contínua, é uma forma privilegiada de desenvolver as aprendizagens, passa a ser uma forma de avaliação integrante do currículo (Pinto & Santos, 2003).

A existência destes processos participados implica que os professores partilhem com os alunos o poder que a avaliação confere, isto é: o aluno tem o direito de saber como e porquê está a ser avaliado de forma a poder avaliar-se a si próprio. Este envolvimento partilhado entre ambos no processo avaliativo, significa uma excelente oportunidade de formação que passa a ser uma avaliação formadora (Leite & Fernandes 2002).

---

Apesar de alguns investigadores, considerarem a avaliação formativa simultaneamente formadora, existem claramente algumas diferenças entre estas duas designações.

A este respeito Alves (2002, p. 151) considera que “*A avaliação formadora tem por ambição aproximar-se mais do processo de ensino na sua globalidade apresentando-se como um sistema assente num pedagogia centrada no aluno*”, uma vez que dá ênfase à auto regulação do aluno. Nesta perspetiva a avaliação formadora centra o processo ensino aprendizagem na auto regulação, sendo as decisões do próprio aluno, contribuindo deste modo para que vá evoluindo gradualmente na sua aprendizagem.

Não é de forma alguma um conceito distinto da avaliação formativa, mas é uma forma de encarar o ensino aprendizagem como um todo, articulando as diferentes fases de aprendizagem tendo em conta a eficácia pedagógica.

Todavia, a recolha de informação não é suficiente para que aconteça a avaliação formadora, mas sim quando se interpreta devidamente a informação que resultará numa intervenção reguladora. Também a definição e a negociação de critérios de avaliação e respetivos indicadores são essenciais para a concretização de uma avaliação formadora. Em função destes critérios, o professor deve recolher informações de uma forma sistemática e continuada sobre as aprendizagens dos alunos, através da utilização de técnicas e instrumentos diversos, que devem ser adequados aos diferentes objetos avaliativos. Os critérios de avaliação na avaliação formativa são apresentados previamente aos alunos para se familiarizarem com eles. Assim, a avaliação formativa passa a ser encarada como um processo de acompanhamento, sendo o seu objetivo ajudar e orientar o aluno (Leite & Fernandes 2002). Desta forma, o professor consegue concretizar uma avaliação ao serviço da aprendizagem e do ensino, conseguindo de uma forma permanente e continuada uma melhoria do ensino aprendizagem.

Segundo Santos (2002) a interação entre aluno e professor ao longo do ensino aprendizagem com o apoio de instrumentos e procedimentos de avaliação diversificados, é fundamental. Para que a aprendizagem aconteça e seja consistente e duradoura, nomeadamente através da presença de erros, é necessário que estes sejam reconhecidos e compreendidos pelo professor e principalmente pelo próprio aluno.

A expressão “*avaliação formadora*” em vez de “*avaliação formativa*” tem o propósito de reforçar o papel do aluno no processo de ensino aprendizagem, sendo a regulação feita obrigatoriamente pelo próprio aluno (Nunziati, 1990, p.50).

A avaliação formativa é interna ao processo de ensino aprendizagem, servindo ao professor para reorganizar a sua atividade e ao aluno para auto regular as suas aprendizagens. Nesta linha de pensamento, a avaliação formadora além de servir o professor serve também o aluno numa perspetiva diferente. A auto regulação não resulta das decisões do professor, mas sim das decisões do próprio aluno. É através da regulação da prática da avaliação formativa e formadora que a avaliação da aprendizagem contribui para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Desta forma, a avaliação é formativa e formadora, uma vez que o aluno consciencializa-se do seu processo de aprendizagem através da realização autónoma e responsável da auto-avaliação superando as suas dificuldades fazendo uma aprendizagem duradoura. Para o professor, porque o leva a refletir sobre a adequação ou não, das diferentes estratégias utilizadas para os diferentes alunos.

É exatamente para destacar a evolução do entendimento atribuído à modalidade de avaliação formativa que Nunziati (1990), optou por designá-la por “*avaliação formadora*”.

### **2.5.3 Avaliação sumativa**

Relativamente a este tipo de avaliação, o Despacho Normativo 30/01 de 19 de julho, refere que a avaliação sumativa consiste na formulação de uma síntese de informações recolhidas referentes ao desenvolvimento das aprendizagens realizadas e competências definidas para cada área curricular, no âmbito do respetivo projeto curricular de turma.

Esta modalidade de avaliação é “*a mais praticada e a mais conhecida desde sempre, tem lugar no fim de um determinado processo didático, verifica os resultados do mesmo e serve de base para adotar decisões de certificação, de promoção ou repetição, de seleção*” (Rosales 1992, p. 36).

Tem por objetivo certificar as aprendizagens e verificar se os objetivos finais ou terminais da formação foram ou não atingidos pelos alunos. O principal responsável pela avaliação sumativa é o professor, atribuindo uma nota aos alunos, tendo por base os resultados conseguidos.

De acordo com Alves (2001) esta modalidade de avaliação além de informar os professores, informa também os alunos e os encarregados de educação sobre o nível de aprendizagem conseguido num determinado momento do ano letivo.

A avaliação sumativa é assim, uma modalidade direcionada para a avaliação dos resultados do processo de ensino e aprendizagem com vista à classificação e à certificação de conhecimentos e competências adquiridas, capacidades e atitudes

desenvolvidas pelo aluno. Este tipo de avaliação, tem por objetivo, fazer o julgamento das aprendizagens dos alunos e é realizada em momentos determinados, como por exemplo no fim de uma unidade temática ou no fim de um período. Neste sentido, podemos dizer que a avaliação sumativa é exterior ao processo de ensino e aprendizagem, não proporcionando a regulação das aprendizagens dos alunos. Este tipo de avaliação, procura de uma forma breve traduzir a que distância o aluno ficou de atingir uma meta que se definiu ser importante.

Na perspetiva de Cortesão (2002) este tipo de avaliação tem características de balanço final, daí ser aplicada no final de unidades curriculares ou no final de um período letivo, sendo que o pressuposto onde assenta este tipo de avaliação é acreditar que é possível de algum modo medir saberes.

## **2.6 Técnicas e instrumentos de avaliação**

Os atuais documentos curriculares orientadores ao preconizarem uma avaliação ao serviço das aprendizagens, seguem a linha de pensamento defendida por Pinto e Santos (2006), para quem a avaliação deve servir de apoio às aprendizagens realizadas pelos alunos.

Neste contexto, as novas formas de avaliação assumem-se como situações de aprendizagem onde as componentes de regulação e de autorregulação se evidenciam e onde o aluno tem um papel mais ativo no processo de avaliação DGIDC (2007); NCTM (1999, 2007).

Para que a avaliação possa desempenhar corretamente as suas funções, há necessidade de combinar adequadamente, várias técnicas e instrumentos de avaliação. Desta forma a diversidade de técnicas e instrumentos utilizados na avaliação permitem avaliar a aprendizagem, as capacidades e atitudes dos alunos de forma adequada.

Assim, parece-nos pertinente referir-nos às potencialidades de alguns instrumentos de avaliação, que foram já objeto de estudo por alguns investigadores do nosso país. Referimo-nos concretamente ao teste em duas fases, o relatório escrito, o portefólio e o questionamento oral e escrito.

Na perspetiva de Leal (1992) o teste em duas fases pode comportar diferentes tipos de questões, como por exemplo, questões de resposta curta, questões de resposta aberta e questões de ensaio. Este tipo de teste é realizado em dois momentos distintos, numa primeira fase é realizado na sala de aula em tempo pré determinado, com ou sem consulta, sendo que o professor fornece ao aluno o *feedback* escrito,

---

identificando eventuais erros e fornecendo pistas de orientação, para que o aluno realize numa segunda fase o mesmo teste, tendo em conta essas orientações fornecidas pelo professor.

Com o *feedback* fornecido pelo professor, o aluno tem oportunidade de refletir sobre as eventuais questões colocadas e pistas fornecidas, contribuindo deste modo para que a avaliação melhor a sua aprendizagem (Leal, 1992; Menino, 2004).

Desta forma dá-se oportunidade ao aluno de ajustar e aperfeiçoar a primeira versão, tendo oportunidade de voltar a olhar para o erro e procurar de forma responsável e autónoma, estratégias para o ultrapassar.

A segunda fase, é realizado de forma autónoma, durante um período de tempo definido por ambos num tempo normalmente mais alargado e entregue ao professor novamente, para que este proceda a uma nova verificação, tendo em conta toda a evolução verificada. O desenvolvimento deste instrumento, caracteriza-se por ser um processo de avaliação formativa reactiva, dado o teste ser aplicado depois de uma sequência de ensino, mas igualmente cria um momento de aprendizagem estimulando e incentivando a autonomia e a autoavaliação. Ainda, segundo Martins (2003) os comentários, que o professor faz na primeira produção do aluno, promove uma maior aproximação entre aluno e professor, beneficiando assim a aprendizagem significativa. No final, o professor atribui uma classificação em que tem em conta os desempenhos dos alunos nas duas fases realizadas e toda a evolução verificada.

Relativamente ao relatório escrito, Varandas (2000) defende que este instrumento é definido como uma produção escrita onde o aluno descreve, analisa e critica uma determinada situação ou atividade realizada. Pode ser realizado individualmente ou em grupo, sobre diferentes tarefas, dentro ou fora da sala de aula, relacionados ou não com o trabalho da sala de aula, durante um período mais ou menos longo pré determinado.

O relatório escrito além de ser um instrumento de avaliação privilegiado na regulação e autorregulação das aprendizagens é também uma forma de aprendizagem, uma vez que o aluno tem de aprender a registar por escrito o que pensa, articulando as suas ideias e explicando de forma clara os seus procedimentos (Santos & Pinto 2006).

Este instrumento de avaliação, por ser ainda pouco conhecido, requer documentos de apoio e orientação à sua utilização, nomeadamente a existência de um guião de elaboração do relatório e a definição clara dos critérios de avaliação, através dos respetivos descritores. No uso deste instrumento, a vertente escrita tem grandes potencialidades porque contribui para o desenvolvimento da comunicação escrita, para a compreensão de conceitos e processos e para o desenvolvimento de capacidades como por exemplo a reflexão, a interpretação, a autonomia, a exploração de ideias e o

---

sentido de responsabilidade. Quando o aluno descreve o processo seguido, com a identificação das estratégias usadas, das dificuldades sentidas e dos erros, repensa e reflete sobre o todo o processo realizado e desenvolve a sua autonomia e responsabilidade. Assim, o uso do relatório escrito constitui um momento de aprendizagem, promovendo simultaneamente a autonomia e a responsabilidade dos alunos (Santos & Pinto, 2006). Para isso é necessário da parte do professor uma escrita avaliativa clara e transparente de forma a ser totalmente compreendida pelos alunos.

Quando o relatório escrito é sujeito a duas versões, a componente reguladora da avaliação é seguramente potencializada, uma vez que a primeira versão tem a apreciação e os comentários do professor no sentido de orientar e fornecer pistas, sendo que o seu desenvolvimento poderá constituir um novo momento de aprendizagem para o aluno (Leal, 1992; Santos, 2004).

Criam-se deste modo condições favoráveis à criação de um ambiente de reflexão sobre a experiência de aprendizagem, à identificação das dificuldades apresentadas e à oportunidade de apresentarem estratégias de melhoria, através da autoavaliação das aprendizagens realizadas.

Também o instrumento de avaliação portefólio tem vindo a ser utilizado por alguns professores como forma alternativa de avaliação dos alunos dos diferentes níveis de escolaridade, sendo a sua utilização necessariamente, um processo contínuo e sistemático ao longo de todo o ano letivo.

De acordo com Pinto e Santos (2006) o portefólio é um instrumento que tem o objetivo de documentar o desenvolvimento da aprendizagem realizada pelos alunos, normalmente num ano letivo. Comporta um conjunto de trabalhos produzidos, registos de auto reflexões realizadas pelos alunos e também comentários feitos pelos professores sobre a evolução da aprendizagem realizada pelo aluno e das necessidades apresentadas. Tem a função de desenvolver diferentes competências, tal como, a autoavaliação, a reflexão e a organização na apresentação dos trabalhos realizados. A sua elaboração deve ser da responsabilidade do professor e do aluno, que decidem em conjunto, o que se deve incluir no portefólio, em que condições e com que objetivos.

Os trabalhos a incluir no portefólio podem ser diversos, como por exemplo referir-se a descrições escritas de resultados de trabalhos práticos realizados, projetos ou investigações feitas, testes realizados, análises críticas, gráficos, fotografias e outros materiais.

A este respeito, Santos (2006) destaca a importância do papel central que o professor assume no sentido de acompanhar a sua construção, podendo ser *“mais determinante*

*do que o próprio instrumento.*” A possibilidade do aluno interagir com o professor dará mais oportunidades de intervir e assumir responsabilidades no seu processo educativo. Deste modo, a sua função reguladora é a sua principal potencialidade, uma vez que permite aos alunos evoluir na sua aprendizagem. O aluno tem oportunidade de refletir, após os comentários do professor, favorecendo a criação de novos momentos de aprendizagem.

Enquanto recurso avaliativo, o portefólio durante o período da sua construção, pode constituir um importante contributo para a evolução da aprendizagem, desenvolvida através da autoavaliação, do *feedback* dado pelo professor, da reflexão sobre o que se aprendeu e como se aprendeu e da identificação de pontos fortes e fracos a necessitar de desenvolvimento (Tillema, 1998). Este é uma forma de desenvolver no aluno a capacidade de refletir sobre o que fez e de que forma fez, e de lhe dar maior autonomia e responsabilidade para tomar decisões, proporcionando assim ao aluno um papel mais interveniente na sua própria avaliação (Clarke 1996). Só desta forma, é possível fomentar uma atitude reflexiva sobre a sua aprendizagem, favorecendo a tomada de consciência sobre as suas dificuldades e os seus progressos desenvolvendo simultaneamente as suas capacidades metacognitivas.

De acordo com Pinto e Santos (2006) os portefólios são instrumentos de aprendizagem e de avaliação que se fundamentam na capacidade de proporcionar ao aluno o envolvimento na sua própria avaliação de forma a melhorar a sua aprendizagem.

Como refere Pinto e Santos (2006) outra forma de avaliar as aprendizagens, é através do questionamento oral e escrito. O professor deverá esforçar-se por criar um ambiente rico de comunicação na sala de aula, no qual os alunos são motivados e estimulados a partilhar as suas ideias e a procurar respostas para as suas dúvidas e inquietações. Explicar, questionar, debater e atribuir sentido são sem dúvida, atividades naturais dentro de uma sala de aula. Para implementar este tipo de aulas, os professores terão que estabelecer um clima de confiança e respeito mútuos, adquiridos por meio de apoio aos alunos, à medida que estes vão evoluindo na sua própria aprendizagem.

Estes instrumentos de avaliação aqui abordados que permitem a recolha de dados, não são os únicos, existem outros que também nos permitem recolher dados muito úteis e de muita importância sobre a evolução da aprendizagem dos alunos.

## 2.7 O professor e a avaliação

A avaliação, na perspectiva dos autores Webb e Briars, referenciados por Matos e Serrazinha (1996), “*deve ser uma interação entre o professor e os alunos, com o professor continuamente a procurar compreender o que o aluno pode fazer e como é capaz de fazê-lo e usar esta informação para orientar o seu ensino.*”

De acordo com Matos e Serrazinha (1996) a avaliação está diretamente relacionada com a dimensão dos objetivos educacionais do professor. Para estes autores, quando a avaliação se limita apenas à utilização de simples procedimentos, através da utilização dos tradicionais testes, o professor está só a recolher elementos sobre o nível de desempenho do aluno. No entanto, a avaliação não se deve limitar a fazer apenas o retrato do nível de desempenho, mas ir mais além, como “*regular as ações de todos os participantes na situação de aprendizagem*”. A avaliação deve fazer parte da atividade normal da sala de aula, em vez de uma interrupção da mesma. Deverá também refletir aquilo que todos os alunos deverão saber e ser capazes de produzir, devendo centrar-se no conhecimento e compreensão dos alunos.

Neste contexto, também os professores necessitam saber, de forma clara, o que deverá ser ensinado e aprendido, e a avaliação deve estar em sintonia com os seus objetivos. Ao fornecer informação acerca do progresso individual e coletivo dos alunos, em direção a esses objetivos, a avaliação poderá ajudar a assegurar que todos caminhem de forma produtiva na direção certa (Pinto & Santos, 2006).

A este respeito os mesmos autores, realçam a importância de se utilizarem métodos e instrumentos de avaliação diversificados, não rotineiros.

Deste modo, é urgente que os professores tenham um vasto conhecimento dos diferentes modos e instrumentos de avaliação, das potencialidades e limitações de cada um, pois só assim poderão optar com maior segurança por aqueles que melhor se adaptem aos propósitos da avaliação que pretendem implementar na sala de aula e às características dos seus alunos.

Na opinião de Santos (2003) o professor deverá ter o cuidado de utilizar tarefas adequadas, discutir e negociar com os seus alunos os critérios de avaliação, questionar os alunos, dar-lhes *feedback* acerca das suas produções e fomentar a autoavaliação e a coavaliação. Deste modo, o professor deve colocar em prática uma diversidade de instrumentos de avaliação, tendo em conta que há instrumentos que se adaptam mais à recolha de determinada informação, às características dos alunos e idade cronológica.

Também Hadji (1994, p. 167), ressalva que, acima de tudo, o professor terá de adquirir uma competência pedagógica, de modo a poder imaginar e construir situações-problema adequadas.

*“Competência que exige um trabalho de reflexão sobre a essência da disciplina ensinada, e um esforço constante de atenção às capacidades e ao saber-fazer efetivamente dominadas pelos seus alunos”.*

Assim, os professores deverão compreender de uma forma aprofundada os seus objetivos, deverão perceber o que os alunos poderão estar a pensar, deverão saber utilizar eficazmente os meios e instrumentos de avaliação de que dispõem para avaliar o conhecimento dos alunos e deverão ser competentes na interpretação das informações provenientes de múltiplas fontes.

Para que os professores atinjam o conhecimento necessário à concretização de uma avaliação correta, é necessário que a avaliação seja fortemente valorizada na preparação e no desenvolvimento profissional do professor.

## **2.8 Contextualização da conceção de avaliação**

A avaliação curricular é o conjunto de pressupostos que se desejam alcançar e de todos os passos que se dão para atingir as metas, ou seja, os conhecimentos, as habilidades, as atitudes que são consideradas pertinentes para serem trabalhadas na escola. Procura-se assim, determinar a decisão a tomar em referência a um objetivo determinado e no quadro do processo ensino aprendizagem (Zabalza,1994).

De acordo com Pinto e Santos (2006) a avaliação é um saber em ação que está em permanente evolução tanto a nível teórico, como prático. Neste contexto, a avaliação não é só medir as aprendizagens realizadas, é um processo socialmente construído, resultado de uma ação reguladora dos processos de ensino aprendizagem.

É através do processo avaliativo que o professor recolhe informações que lhe permitem apreciar a evolução dos alunos na disciplina, diagnosticar problemas e dificuldades na aprendizagem, verificando a necessidade ou não, de alterar a sua planificação e ação didática. A avaliação deve, por isso, fornecer informações relevantes e substantivas sobre o estado das aprendizagens dos alunos, no sentido de ajudar o professor a orientar o processo de ensino aprendizagem.

Neste contexto, é necessária uma avaliação continuada posta ao serviço da gestão curricular de carácter formativo e regulador. É através da regulação do processo de

ensino e de aprendizagem, resultante da prática da avaliação formativa e formadora, que a avaliação da aprendizagem serve para melhorar o ensino e a aprendizagem dos diferentes alunos. Com este entendimento, a avaliação é um instrumento que faz o balanço entre o estado real das aprendizagens do aluno e aquilo que era esperado, ajudando o professor a tomar decisões ao nível da gestão do programa, sempre numa perspetiva de melhoria do ensino aprendizagem.

Na prática da avaliação das aprendizagens com uma função reguladora, os alunos devem ser encorajados e estimulados a autoavaliarem a sua aprendizagem e a encontrarem, autonomamente, as melhores estratégias para superarem as suas dificuldades e os seus erros (Pinto & Santos 2006).

Apesar do papel do aluno ser preponderante na prática deste tipo de avaliação, não menos relevante é o do professor. Para que consiga uma prática educativa adequada aos diferentes percursos de aprendizagem dos alunos, é fundamental que o professor assuma, de uma forma contínua uma atitude de reflexão sobre as estratégias de ensino que utiliza, verificando a necessidade, ou não, de as alterar para as ajustar a esses diferentes percursos e às necessidades dos diferentes alunos. Só assim conseguirá que a sua prática de ensino constitua um estímulo à aprendizagem, conseguindo obter a tão almejada qualidade educativa (Pinto & Santos, 2006).

Deste modo, o professor consegue realizar uma avaliação que esteja ao serviço da aprendizagem e do ensino e que seja um dispositivo permanente de melhoria deste processo. Por outro lado, o professor ao promover a avaliação como processo contínuo construído na sala de aula e com a participação ativa e consciente dos alunos, está a estimular a metacognição que:

*“favorece o desenvolvimento de capacidades como a comunicação, a interpretação, contribui para a autoconfiança do aluno, o sentido de responsabilidade; a perseverança; e o empenho nas tarefas, favorecendo o desenvolvimento de competências transversais” (Pinto & Santos, 2006, p. 136).*

## **2.9 Avaliação Reguladora**

Desde que surgiu o novo paradigma da avaliação, na década de sessenta, passou a privilegiar-se o processo de ensino e de aprendizagem como objeto avaliativo, uma vez que até aí predominou um paradigma avaliativo centrado na medição exclusiva de resultados de aprendizagem.

A avaliação começa então a pensar-se e a estabelecer uma ligação com a pedagogia utilizada na sala de aula. Deste modo o objetivo fundamentalmente da avaliação é

orientar a ação do aluno e o trabalho do professor, diagnosticando-se as dificuldades, com o objetivo de ajudar o aluno a descobrir os processos que lhe proporcionam uma melhor aprendizagem.

Este tipo de avaliação exprime-se pela descrição das aprendizagens e das dificuldades que os alunos vão evidenciando ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, para a intervenção pedagógica que possibilite aos alunos continuarem a aprendizagem com sucesso, superando as suas dificuldades.

Tal como defende Nunziati (1990) a avaliação para além de sumativa, é, também, formativa e formadora quer para o aluno, quer para o professor. Para o aluno, porque toma consciência do seu processo de aprendizagem, através da autoavaliação superando dificuldades e erros continuando a aprendizagem com sucesso. Para o professor, porque o leva a refletir sobre a adequação ou não das estratégias de ensino utilizadas. Este tipo de avaliação dá oportunidade ao professor de quando se revelar necessário, reajustar e procurar novas estratégias de ensino de forma a responder às dificuldades apresentadas pelos alunos e aos diferentes ritmos de aprendizagem.

Ao constituir uma parte integrante do ensino, a avaliação contribui de forma significativa, para a aprendizagem de todos os alunos. Quando a avaliação é discutida em conexão com as normas, muitas vezes, é centrada no uso de testes para certificar as aquisições dos alunos, embora existam outros propósitos, igualmente importantes, na avaliação. A avaliação deverá ser mais do que um teste no final do período de ensino, com o intuito de verificar o desempenho dos alunos perante determinadas condições, deverá sim constituir uma parte integrante do ensino, que informa e orienta os professores nas suas decisões. A avaliação não deverá ser meramente feita aos alunos, mas deverá ser feita para os alunos, para melhorar e orientar a sua aprendizagem.

Assim, a avaliação poderá ainda fornecer aos professores as informações de que necessitam para tomar decisões durante o processo de ensino. Juntamente com os vários tipos de avaliação formal, como testes e questionários, os professores deverão reunir, de forma contínua, informações sobre a evolução dos seus alunos por meios informais, como a colocação de questões durante a aula, a condução de entrevistas individuais com alunos, e a elaboração de pequenos comentários por escrito. Desta forma os professores contribuem para que os alunos aprendam e atinjam os objetivos.

A realização de uma avaliação com uma função reguladora do ensino e da aprendizagem implica que a avaliação se centre na aprendizagem do aluno, se analisem as informações recolhidas, em função de critérios de realização das tarefas e que os erros do aluno contribuam para a sua aprendizagem (Pinto & Santos 2006). Os

erros deverão ser objeto de análise para a compreensão do que os motivou e, em função disso, intervir neles adequadamente. Servirão também para que o professor reflita sobre a adequação ou não, dos métodos e das estratégias de ensino que utiliza nos percursos de aprendizagem dos diferentes alunos ( Doly, 1999; Santos, 2002).

Nas práticas da avaliativas das aprendizagens com uma função reguladora do ensino e da aprendizagem, os alunos têm que ser estimulados e encorajados a autoavaliarem a sua aprendizagem e a encontrarem, autonomamente, as melhores estratégias para superarem as suas dificuldades.

*“Toda a ação educativa só pode estimular o auto desenvolvimento, a auto aprendizagem, a auto regulação de um sujeito, modificando o seu meio, entrando em interação com ele. Não se pode apostar, afinal de contas, senão na auto avaliação”*( Perrenoud 1999, p.96).

Apesar do papel do aluno ser preponderante na prática deste tipo de avaliação, o papel do professor é também fundamental. Para que consiga uma prática educativa adequada aos alunos com diferentes percursos de aprendizagem, é imprescindível que o professor assuma continuamente, uma postura de reflexão sobre as estratégias de ensino que utiliza nas suas aulas, verificando se há necessidade de as ajustar aos diferentes percursos e necessidades dos diferentes ritmos alunos.

Deste modo, contribuiremos para que a prática de ensino constitua um estímulo à aprendizagem dos alunos e consiga a tão desejada qualidade educativa (Ferreira, 2010).

### **2.9.1 O feedback**

A prática do feedback, representa uma forma com muito potencial de desenvolver a avaliação reguladora das aprendizagens. É uma forma de proporcionar ao aluno a reflexão sobre o trabalho que realizou e o conseqüente aperfeiçoamento desse mesmo trabalho.

Assim, feedback escrito deve ser:

*“Uma escrita avaliativa conducente à regulação por parte do aluno da sua aprendizagem deve ser clara, para que autonomamente possa ser compreendida pelo aluno, apontar pistas de ação futura, de forma que a partir dela o aluno saiba como prosseguir, incentivar o aluno a reanalisar a sua resposta, não incluir a correção do erro, no sentido de dar ao próprio a possibilidade de ser ele mesmo a identificar o erro e a alterá-lo de forma a permitir que aconteça uma aprendizagem mais duradoura ao longo do tempo e identificar o que já está bem feito, no sentido não só de dar autoconfiança como igualmente permitir que aquele saber seja conscientemente reconhecido”* (Pinto & Santos 2006, p. 106).

A este respeito Gipps (1999) distingue *feedback avaliativo* e *feedback descritivo*, sendo que o *feedback avaliativo* implica um juízo de valor, com uma utilização implícita ou explícita de normas, sendo que não regula a aprendizagem. O *feedback descritivo* incide na tarefa realizada pelo aluno. Esta autora ainda vai mais longe, subdividindo o *feedback* descritivo em dois tipos: o que especifica a evolução conseguida pelo aluno, fornecido apenas pelo professor, e o *feedback orientador do caminho* que o aluno deve seguir desenvolvendo-se este em interação entre professor e aluno. Segundo a mesma autora, este último, encoraja a realização de uma compreensão mais profunda e consistente das tarefas, encorajando os alunos a refletirem e a avaliarem o trabalho que realizaram.

De acordo com Wiliam (1999) a escolha do momento certo para dar o *feedback* ao aluno é um momento de grande importância. Este autor defende que se deve dar o *feedback* depois do aluno ter tido oportunidade de pensar e trabalhar na tarefa, para que o efeito seja potenciado. O facto de existir uma segunda fase, implica interação entre o professor e o aluno, tendo o professor oportunidade de colocar questões e estimular um trabalho posterior. Neste contexto, o professor tem oportunidade de recolher um conjunto de evidências sobre o que os alunos são capazes de fazer, permitindo-lhe refletir e regular o ensino aprendizagem, relativamente às competências que pretendia desenvolver.

Entende-se aqui por regulação do ensino e da aprendizagem “*um processo deliberado e intencional que visa controlar os processos de aprendizagem, para que possa consolidar, desenvolver ou redirecionar essa mesma aprendizagem*” (Fernandes, 2005, p.67).

Deste modo a interação escrita, é uma das formas de levar à prática uma avaliação ao serviço da regulação das aprendizagens, normalmente designada por *feedback escrito* ou escrita avaliativa.

### **2.9.2 Como lidar com o erro**

De acordo com Santos (2003) para que a avaliação seja realmente reguladora, não deve corrigir os erros, mas sim fornecer pistas orientadoras, não validar a informação, mas questionar de forma a ser o próprio aluno a procurar e desenvolver um argumento convincente sobre o seu pensamento.

Considera-se que é com a função de regulação estruturada pela utilização de estratégias de ensino diferenciadas e individualizadas que se criam mais condições pedagógicas que contribuem para o sucesso do aluno uma vez que são adaptadas às suas dificuldades e diferentes ritmos de aprendizagem.

Para que a regulação das aprendizagens se concretize, é importante ter um conjunto de etapas em conta, tal como *“fixar um objetivo e orientar a ação em relação ao mesmo; controlar a realização da ação face a esse objetivo; assegurar um retorno à ação (um feedback, uma retroação); confirmar ou reorientar a trajetória da ação e/ou redefinir o objetivo”* (Allal, 2007, p.8).

É através destas etapas que se diagnostica atempadamente os erros e as dificuldades dos alunos e se adotam estratégias e recursos que permitam aos alunos superá-los, evitando, desta forma, que acumulem dificuldades.

De acordo com Demo (2000) o erro não é algo de estranho, nem uma falha na aprendizagem, mas é parte integrante do processo ensino aprendizagem, uma vez que o erro surge naturalmente neste processo. Desta forma os erros e as dúvidas dos alunos são encarados como uma oportunidade de direcionar o ensino. Podemos, por isso, afirmar que a realização de uma avaliação com uma função reguladora do ensino e da aprendizagem implica que a avaliação se centre no processo de aprendizagem.

Pinto e Santos (2006) consideram que quando são analisadas as informações recolhidas, em função de critérios de realização das tarefas, os erros do aluno não deverão ser punidos, uma vez que fazem parte do processo de aprendizagem.

O erro deve ser objeto de análise para a compreensão do que o provocou e em função disso, intervir adequadamente. O erro também servirá para o professor refletir sobre a adequação dos métodos e das estratégias de ensino que está a utilizar nas suas aulas (Doly, 1999; Santos,2002).

Neste contexto a avaliação enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das aquisições realizadas. Nesta perspetiva a avaliação da aprendizagem e para a aprendizagem, fundamenta-se numa abordagem alternativa da própria avaliação, de natureza essencialmente formativa.

## **2.10 Conceções e práticas de avaliação**

A avaliação das aprendizagens é ainda um processo pouco transparente nas escolas e vista como uma imposição do poder do professor e fundamentalmente um assunto que diz respeito apenas ao próprio professor.

Normalmente os critérios de avaliação de correção e de classificação não são, em geral, apresentados, negociados nem clarificados com os alunos. A avaliação tende a ser pouco rigorosa e pouco diversificada e os testes sumativos continuam a prevalecer nas salas de aula.

São poucas as investigações que mostram que existe partilha dos processos de avaliação com os alunos, com os pais ou até mesmo entre professores.

O objetivo principal de avaliação é o conhecimento das matérias do currículo, avaliado apenas através de testes sumativos e outros trabalhos escritos que constituem as estratégias privilegiadas de recolha de informação avaliativa.

As reformas educativas têm tido pouco impacto nas práticas avaliativas dos professores e mesmo até no que diz respeito à sua conceção. Também os professores não têm uma perspetiva crítica relativamente aos normativos da avaliação por desconhecem os seus princípios básicos. Neste contexto, o professor passou a ser visto como possuidor de crenças e conceções que, de algum modo, determinam e influenciam a sua ação pedagógica (Ponte, Matos & Abrantes, 1998). Este pressuposto deu origem à realização de muitas investigações, apesar de existirem também muitas divergências no que concerne à definição do conceito de conceções. A este respeito Thompson (1992) diz-nos que não há uma definição clara, do termo conceções que seja partilhada pelos diferentes investigadores.

Na perspetiva de Alves (2001, p.194):

*“as conceções dos professores sofrem a influência de múltiplos fatores: a formação inicial; a experiência profissional; o peso do discurso oficial; a imagem do aluno; as escolhas axiológicas; os modelos teóricos sobre o ensino aprendizagem; as teorias curriculares; os dados empíricos e intuitivos e ainda as teorias ou modelizações dos investigadores.”*

No entanto na perspetiva de Pajares (1992) as conceções adquirem-se cedo e são difíceis de alterar, mesmo quando confrontadas com situações que as contrariem.

Para Canavarro (1993), um fator que promove a evolução das conceções de um professor é a prática pedagógica, pois o confronto com a realidade educativa ou seja, situações de sala de aula, gera conflitos que ele é obrigado a resolver, adaptando as suas práticas pedagógicas, às conceções. Esta perspetiva está de acordo com a visão de Ernest (1992) em que as conceções determinam as práticas avaliativas. Ainda segundo Canavarro (1993), é através da reflexão que se promove o confronto entre as conceções e as práticas.

*“Apesar de ser uma atividade difícil, que não pertence aos hábitos dos professores, a reflexão parece contribuir para a consciencialização das auto-conceções de cada indivíduo e constitui uma oportunidade para compreender e tornar mais racional a relação entre as conceções e práticas, favorecendo o encarar de diferentes perspetiva e alternativas”*( Canavarro, 1993, p.59).

---

Na reorganização curricular do ensino básico, *“as concepções e práticas de avaliação decorrem das concepções e práticas relativas aos processos de ensino e aprendizagem, com as quais devem estar estreitamente ligadas, as quais, por sua vez, refletem perspectivas sobre o que significa, hoje, uma escola básica e uma educação para todos com qualidade”* (Abrantes, 2002, p.10).

De acordo com Ponte, Matos e Abrantes (1998, p.262) que afirmam que *“as concepções dos professores sobre a avaliação exercem uma significativa influência sobre as suas práticas pedagógicas.”*

A este respeito Thompson (1992, p.128), salienta a pertinência de se fazerem investigações no que diz respeito ao que se passa no ambiente de sala de aula, o que vem reforçar a necessidade de se realizarem estudos sobre o ensino aprendizagem. O mesmo autor é de opinião que a necessidade de se fazer investigação sobre concepções de professores, permite obter informação que pode orientar o professor a refletir sobre as suas práticas de ensino. Da mesma opinião é também Ponte (1992, p. 234) que defende que *“compreender as realidades do mundo dos que vivem o dia a dia das escolas é uma condição indispensável para a transformação dessas realidades.”*

Daí a pertinência deste estudo que passa por avaliar o tipo de percepções/concepções que um grupo de professores tem sobre a avaliação das aprendizagens e de que forma a concretizam na sua prática quotidiana.

É nosso propósito contribuir para melhorar as práticas avaliativas e que consequentemente se traduzam numa melhoria das aprendizagens, em resultado de um processo avaliativo mais transparente, coerente e rigoroso. Estamos convictos que este trabalho poderá também representar um contributo para o aprofundamento de algumas dimensões importantes sobre esta temática.

## CAPÍTULO III – METODOLOGIA UTILIZADA

### 3.1 Natureza do estudo

Todos os trabalhos de investigação educacional são “*uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos*” (Pacheco, 1985, p.9).

Uma investigação, enquanto processo rigoroso ao procurar descrever, interpretar e analisar a realidade, exige do investigador consistentes conhecimentos dos diferentes métodos que lhe permitam desenvolver a investigação. Para o mesmo autor, toda a investigação deve ser realizada com muito rigor e clareza científica e em sintonia com os objetos definidos para o estudo.

Para o investigador não é fácil, optar pela técnica mais adequada à sua investigação, sendo que a qualidade e o tipo de investigação a realizar, depende inevitavelmente dos objetivos definidos e das situações reais que o investigador vai encontrar no terreno. A este respeito os autores Almeida e Pinto (1995, p. 381) defendem que:

*“a seleção das técnicas, o controle da sua utilização, a integração dos resultados parciais obtidos, constituem a função dos métodos de pesquisa. Compete assim aos métodos organizar criticamente as práticas de investigação, sendo o seu campo de incidência constituído pelas operações propriamente técnicas, das quais portanto se distinguem.”*

Todavia, “*as técnicas de investigação são conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha de informação requerida pela atividade de pesquisa*” (Idem, p.85).

No tipo de investigação quantitativa o investigador procura seguir uma metodologia que evite perder informação, nomeadamente através da análise fatorial de componentes principais. Este método de investigação recorre a um plano pré-estabelecido, analisando um conjunto de variáveis que lhe permite verificar se é possível agrupar as respostas que são interpretadas de forma idêntica pelos sujeitos da amostra, determinando o seu posicionamento nesse conjunto de variáveis.

Este método de trabalho permite proceder à transformação das variáveis que integram uma escala, num número mais reduzido de fatores (Kaiser, 1974).

As dimensões iniciais de análise que consideramos no nosso estudo, foram definidas da seguinte forma:

- ◆ Conceção dos professores face à avaliação das aprendizagens;
- ◆ Atitude dos professores face à sua prática avaliativa;

- 
- ◆ Atitude dos professores face aos momentos de avaliação;
  - ◆ Conceção dos professores face aos critérios de avaliação;
  - ◆ Atitude dos professores em relação aos critérios de avaliação;
  - ◆ Atitude dos professores face aos instrumentos de avaliação;
  - ◆ Conceção dos professores em relação ao erro;
  - ◆ Atitude dos professores face ao erro;
  - ◆ Conceção dos professores em relação ao feedback;
  - ◆ Atitude dos professores em relação ao feedback;
  - ◆ Conceção dos professores em relação à auto-avaliação;
  - ◆ Atitude dos professores em relação à auto-avaliação;
  - ◆ A prática reflexiva dos professores face aos resultados dos alunos;
  - ◆ As práticas avaliativas dos professores ao longo da sua carreira;
  - ◆ Necessidade de formação;
  - ◆ Oferta formativa nesta área;

A apresentação, análise e interpretação dos dados relativos a cada dimensão, será efetuada a partir dos resultados obtidos, tendo por referência a dimensão em que se enquadram e não a ordem pela qual foram apresentadas no questionário.

Assim, procuramos levar a cabo este estudo, através do qual pretendemos desenvolver um instrumento que nos permita atingir os seguintes objetivos:

- ◆ Construção de uma escala sobre conceção e práticas de avaliação das aprendizagens.
- ◆ Analisar a conceção e as práticas de avaliação das aprendizagens levadas a efeito por um grupo de professores do ensino básico.

De acordo com a natureza do nosso estudo optamos por construir uma escala de raiz, aplicá-la a um grupo de professores e validá-la, para obter dados que nos permitam conhecer as conceções e práticas avaliativas deste grupo de professores do ensino básico.

### **3.2 Participantes no estudo**

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p.160) a população em estudo deve ser entendida como um *"conjunto de elementos constituintes de um todo."*

No nosso caso concreto, a população alvo, foi um grupo de professores do ensino básico de escolas públicas do distrito de Viseu.

Inicialmente o nosso objetivo visava analisar as concepções e práticas avaliativas de professores de matemática de uma escola da cidade de Viseu. Todavia, dado o número exíguo de professores que a escola comportava, não nos permitia a validação do instrumento que construímos. Optámos então, por alargar a nossa amostra, passando a considerar os professores de todas as áreas disciplinares, o que veio trazer uma nova amplitude ao nosso estudo. Passando assim, a abranger professores de todas as áreas disciplinares, permitindo-nos para além do estudo de um grupo mais alargado de professores, validar um instrumento que nos permite analisar as concepções e práticas avaliativas destes professores e que poderá ser explorado e usado noutros estudos futuros que necessitem deste tipo de análise.

A nossa amostra é constituída por quatrocentos e quatro professores, com idades compreendidas entre os trinta a sessenta e cinco anos, fazendo parte, maioritariamente dos quadros de aproximadamente, quarenta agrupamentos de escolas do distrito de Viseu.

Na amostra, a idade dos inquiridos, apresenta um valor médio de 46,6 anos, com uma dispersão de valores de 14%, sendo os valores mínimo e máximo de, respetivamente, 30 e 65 anos. Pela análise dos dados verificamos que a idade cronológica se verifica entre os 40 e 55 anos. 98% dos inquiridos fazem parte do quadro de agrupamento e 2% do quadro de zona pedagógica.

Relativamente ao tempo de serviço dos professores, os dados recolhidos apresentam um valor médio de 21,8 anos, com uma dispersão de valores de 29%, sendo os valores mínimo e máximo de, respetivamente, 1 e 38 anos. A distribuição de anos do tempo de serviço verifica-se principalmente entre 15 e 30 anos.

No que diz respeito ao tempo de serviço efetuado na escola, apresenta um valor médio de 9,1 anos, com uma dispersão de valores de 64%, sendo os valores mínimo e máximo de, respetivamente, 1 e 28 anos. A distribuição de anos do tempo de serviço na escola situa-se principalmente entre 1 e 15 anos.

Importa referir que a investigadora desempenhava o cargo de professora acompanhante, apoiando pedagógica e cientificamente professores de algumas destas escolas, o que facilitou a abordagem dos professores na fase de aplicação e recolha dos questionários.

### 3.3 Instrumento de recolha de dados

#### 3.3.1 Inquérito por questionário

De acordo com Sousa (2005, p. 204) o inquérito por questionário é um instrumento de investigação que tem por objetivo, a recolha de informações a um grupo de sujeitos, geralmente realizada por escrito e que se *“convertem em dados suscetíveis de serem analisados”* sendo muito utilizado em investigações tipo quantitativas.

Contudo, o investigador encontra-se frequentemente na necessidade de ter de construir de raiz instrumentos próprios para obter os dados que lhe permitem responder às questões da sua investigação. O investigador de acordo com os seus objetivos, pode socorrer-se de questionários já validados para os mesmos objetivos ou mesmo adaptando-os (Tuckman 2000).

Ao mesmo tempo Tuckman (2002, p.15) diz-nos que *“a investigação por questionário é um tipo específico de investigação que aparece frequentemente no campo da educação”* mas acrescenta que *“a interpretação dessas respostas pode não ser a mais correta, dado não existir um termo de comparação”*. No entanto este autor é de opinião que o inquérito é *“uma técnica potencialmente muito útil em educação, com um valor inegável na recolha de dados”*.

Na perspetiva de Foddy (1996), a investigação com recurso ao questionário requer uma definição muito clara e transparente do assunto que se deseja investigar. Segundo o mesmo autor, é conveniente que os inquiridos conheçam bem a informação que se pretende recolher nas questões para evitar más interpretações.

Ainda segundo o mesmo autor, as respostas dos diferentes inquiridos podem ser comparadas entre si, o que permitirá um maior conhecimento e aprofundamento do objeto em estudo para garantir a fiabilidade e o rigor da investigação.

Quivy e Campenhoudt (1998) defendem que o inquérito por questionário pelas suas próprias características, é adequado a uma investigação pedagógica. É um instrumento de simples análise permitindo a recolha de informação de uma forma não dispendiosa. No entanto a sua conceção não é fácil, não devendo ser aplicado a qualquer população.

De qualquer maneira, o questionário é um instrumento de recolha de dados muito útil, desde que seja bem construído, uma vez que *“É muito fácil elaborar um questionário, mas não é fácil elaborar um bom questionário”* (Hill e Hill 2000, p.83).

De acordo com Comprido (1985, p.22) o questionário *“É um instrumento de avaliação de conhecimentos, ou de avaliação de atitudes usado maioritariamente para recolher*

---

*informação sobre um determinado assunto, recolhendo opiniões de uma determinada amostra”.*

Assim, neste estudo pareceu-nos adequada a construção de um inquérito por questionário que nos permitisse compreender as concepções e práticas avaliativas de um grupo de professores do ensino básico.

A construção do referido questionário, foi orientada pela revisão da literatura efetuada que nos permitiu a sua operacionalização. O desenvolvimento do questionário com os respetivos itens e os processos de validação utilizados foram consistentes com os procedimentos psicométricos estabelecidos na literatura consultada (Tuckman, 2000, Hill & Hill, 2005).

Neste sentido, a nossa linha de atuação foi começar por definir duas dimensões gerais que tiveram como suporte a revisão da literatura, a saber: concepção dos professores face à avaliação das aprendizagens e atitude dos professores face à sua prática avaliativa.

De seguida definimos a população alvo e planeamos o questionário com todas as questões requerendo resposta de natureza fechada.

Começámos por idealizar duas partes no questionário: uma primeira que pretende obter uma caracterização do sujeito da amostra, nomeadamente explorar as variáveis idade, situação profissional, tempo de serviço e tempo de serviço na escola onde se encontram a lecionar.

Uma segunda parte em que as questões são apresentadas em quatro categorias (concordo totalmente, concordo em parte, discordo em parte e discordo totalmente), o que permite que cada indivíduo tenha quatro alternativas de resposta, devendo o inquirido assinalar o item com o qual concorda entre quatro opções de resposta.

Iniciámos a construção do questionário propriamente dita pela definição das grandes dimensões que queríamos estudar e a partir daí construimos então os vários itens referentes a cada dimensão em estudo.

A elaboração dos itens foi trabalhada exaustivamente, procurando evitar ambiguidades de linguagem que interferissem na sua interpretação. As versões foram-se sucedendo, sempre na procura de aperfeiçoamento da versão final para aplicar aos sujeitos em estudo. Assim, foi também solicitado quer à orientadora desta dissertação, quer a uma especialista externa que fizessem uma revisão crítica do mesmo, o que contribuiu muito para o seu aperfeiçoamento.

Posteriormente os itens foram misturados entre eles, para a estrutura do questionário se tornar menos transparente.

Realçamos o nosso cuidado com a clara elaboração de instruções de preenchimento, onde garantíamos o anonimato e o carácter confidencial das informações recolhidas.

É de referir que neste estudo procurámos também seguir os passos propostos por Kornhauser e Sheatsley citado em Hoz (1985): 1ª Passo: Determinar a informação relevante referente ao problema de investigação; 2ª Passo: Elaborar as questões que devem ser adequadas e relevantes. 3ª Passo: Aplicação de um questionário piloto, que permita realizar um pré-teste do instrumento de modo a procurar aperfeiçoá-lo em função de eventuais dúvidas ou comentários dos respondentes.

A este respeito também Tuckman (2002, p.335), defende que:

*“É francamente desejável fazer um teste-piloto sobre o questionário e revê-lo com base nos resultados desse teste. Aplicando um teste-piloto a um grupo de sujeitos que constituem parte da população intencional do teste, mas que não irão fazer parte da amostra, procura-se determinar se os itens do questionário possuem as qualidades inerentes à medição e descriminalidades referidas.”*

Assim, tornou-se necessário garantir que o questionário fosse de fato, claro, aplicável à amostra em estudo e que respondesse efetivamente ao que pretendíamos. O conjunto dos cem itens foi então, administrado a um grupo restrito de dez professores com características idênticas à da amostra em estudo.

O objetivo deste pré-teste foi detetar eventuais ambiguidades no instrumento de modo a que os indivíduos do estudo real, não encontrassem qualquer dificuldade em responder. Pretendíamos que o questionário garantisse um vocabulário acessível, que a compreensão dos itens não oferecesse qualquer ambiguidade e que a pertinência dos itens fosse garantida, refletindo as dimensões que nos propusemos estudar.

Esta nossa preocupação vai ao encontro da perspectiva de Ghiglione e Matalon (1993, p. 157) em que o investigador deve realizar um pré-teste ao questionário construído, *“em pequena escala e em condições tanto quanto possível idênticas à da sua aplicação definitiva”* de forma a garantir que o questionário seja de facto aplicável e que corresponde aos objetivos formulados.

Após esta fase, todos os questionários aplicados foram analisados verificando-se a necessidade de proceder a pequenos reajustes, de forma a tornar mais clara e transparente a linguagem de alguns itens.

O quadro 2 apresenta de forma sistematizada, as dimensões definidos pelo questionário bem como o conjunto de itens que fazem parte de cada uma delas:

**Quadro 2 - Dimensões e itens definidas para este estudo.**

<b>Dimensões</b>	<b>Itens</b>
1 - <u>Conceção dos professores face à avaliação das aprendizagens</u>	<p>A avaliação desmotiva para a aprendizagem</p> <p>A avaliação permite regular o ensino aprendizagem</p> <p>Com a avaliação não obtenho informação sobre o ensino aprendizagem</p> <p>O desempenho dos alunos é independente da avaliação</p> <p>A avaliação não certifica as aprendizagens realizadas</p> <p>A avaliação diagnostica dificuldades de aprendizagem</p> <p>A avaliação leva a ajustar a aprendizagem aos objectivos</p> <p>A avaliação visa verificar se os objectivos foram ou não alcançados</p> <p>A avaliação visa testar os conhecimentos dos alunos</p>
2 - <u>Atitude dos professores face à sua prática avaliativa</u>	<p>Atribuo classificações recorrendo a testes</p> <p>Habitualmente questiono oralmente o aluno e oriento-o para a correcção</p> <p>Todas as atividades realizadas pelos alunos são objeto de avaliação.</p> <p>Avalio através de registos que levem os alunos a reflectir e a corrigir o erro.</p> <p>Todos os comportamentos e atitudes dos alunos são alvo de avaliação</p>
3 - <u>Atitude dos professores face aos momentos de avaliação</u>	<p>Avalio fundamentalmente no final de cada período</p> <p>Avalio praticamente todos os dias.</p> <p>Avalio no final de cada tópico</p> <p>Avalio em todos os momentos da aula.</p> <p>Avalio em dois ou três momentos específicos ao longo do período</p>
4 - <u>Conceção dos professores face aos critérios de avaliação</u>	<p>É importante definir critérios de avaliação.</p> <p>Os critérios de avaliação não devem ser negociados com os alunos.</p> <p>É irrelevante dar a conhecer os critérios de avaliação aos alunos.</p> <p>Dar a conhecer os critérios de avaliação é tornar o processo mais transparente.</p> <p>O conhecimento dos critérios constitui um referente para a auto-avaliação do aluno.</p> <p>O desempenho dos alunos é independente do seu conhecimento dos critérios de avaliação.</p> <p>A apropriação dos critérios pelos alunos proporciona a auto-regulação das aprendizagens</p>
5 - <u>Atitude dos professores em relação aos critérios de avaliação</u>	<p>Não dou a conhecer os critérios de avaliação porque não considero necessário.</p> <p>Apresento os critérios de avaliação de forma a implicar os alunos no processo.</p> <p>Sou a única(o) responsável pela definição dos critérios de avaliação que utilizo.</p> <p>Negoceio os critérios de avaliação com os alunos como forma de os motivar para a aprendizagem.</p>
6 - <u>Atitude dos professores face aos instrumentos de avaliação</u>	<p>Utilizo habitualmente o relatório escrito como instrumento de avaliação.</p> <p>A elaboração de portefólios faz parte das minhas estratégias de avaliação.</p> <p>Avalio, habitualmente, através de testes sumativos.</p> <p>Utilizo habitualmente fichas de trabalho como instrumento de avaliação.</p> <p>A resolução de exercícios/problemas na aula constitui uma forma de avaliação.</p> <p>Avalio através de testes formativos como forma de orientar o ensino aprendizagem.</p> <p>Avalio apenas através de pequenos trabalhos escritos.</p> <p>Avalio através de debates/discussões</p>
7 - <u>Conceção dos professores em relação ao erro</u>	<p>O erro pode representar uma fonte rica de informação.</p> <p>Através do erro fico a conhecer melhor as necessidades de aprendizagem dos alunos.</p> <p>O erro ajuda a orientar adequadamente os alunos.</p> <p>Através do erro posso questionar e apontar pistas de ação futura.</p> <p>O erro não fornece informação relevante sobre o processo de aprendizagem dos alunos</p>
7 - <u>Conceção dos professores em relação ao erro</u>	<p>Habitualmente risco o que está errado para o aluno ver onde errou.</p> <p>Por norma coloco anotações que levem o aluno a reflectir sobre o que errou.</p> <p>Confronto, frequentemente, os alunos com diferentes resoluções</p> <p>Como prática habitual corrijo e informo os alunos sobre o que erraram.</p> <p>Normalmente coloco oralmente aos alunos questões reflexivas</p>
9 - <u>Conceção dos</u>	<p>Considero que o feedback deve ser informativo e orientador.</p>

Dimensões	Itens
<u>professores em relação ao feedback</u>	<p>O feedback não deve fornecer pistas de resposta.</p> <p>Cada aluno deve ter um feedback específico.</p> <p>Entendo que o feedback deve ser igual para todos os alunos.</p> <p>Existem momentos certos para dar feedback aos alunos.</p> <p>O feedback deve ser descritivo e claro.</p> <p>O feedback deve ser incentivador.</p> <p>O feedback deve incluir a correcção do erro.</p> <p>O momento em que se fornece o feedback sobre uma dada actividade é irrelevante</p>
10 - <u>Atitude dos professores em relação ao feedback</u>	<p>Faço uso do feedback em todos os trabalhos realizados.</p> <p>Não vejo vantagens no uso de feedback.</p> <p>Apenas uso o feedback escrito em testes escritos.</p> <p>Utilizo o feedback sempre que é oportuno</p>
11 - <u>Conceção dos professores em relação à auto-avaliação</u>	<p>A auto-avaliação, na prática, não traz vantagens ao ensino aprendizagem.</p> <p>A auto-avaliação é uma forma de o aluno participar na sua avaliação.</p> <p>A auto-avaliação é uma perda de tempo e não funciona a nível prático.</p> <p>A auto-avaliação não fornece informação ao nível da progressão dos alunos.</p> <p>A auto-avaliação é uma oportunidade do aluno reflectir sobre a sua aprendizagem.</p> <p>A auto-avaliação ajuda o aluno a analisar e reflectir sobre as aprendizagens realizadas.</p> <p>A auto-avaliação contribui para desenvolver o auto-questionamento nos alunos.</p> <p>A auto-avaliação permite ao aluno recolher informações para melhorar a sua aprendizagem</p>
12 - <u>Atitude dos professores em relação à auto-avaliação</u>	<p>Fomento a auto-avaliação de todos os trabalhos realizados pelos alunos.</p> <p>Nunca promovo junto dos alunos práticas de auto-avaliação.</p> <p>A auto-avaliação dos alunos, na prática, nunca é concretizada.</p> <p>Proporciono a auto-avaliação dos alunos só no final do período.</p> <p>Proporciono aos alunos alguns momentos de auto-avaliação.</p>
13 - <u>A prática reflexiva dos professores face aos resultados dos alunos</u>	<p>Os resultados dos testes mostram-me onde os alunos têm mais dificuldades.</p> <p>Os resultados das fichas de trabalho dão-me a informação de quem trabalha e não trabalha.</p> <p>Os resultados dos trabalhos individuais, mostram-me onde os alunos têm mais facilidade.</p> <p>Através da resolução de problemas obtenho, informação sobre o tipo de alunos que tenho.</p> <p>Como prática habitual corrijo e informo os alunos sobre o que erraram.</p> <p>Os resultados dos testes mostram-me onde tenho de reforçar o meu trabalho com os alunos</p>
14 - <u>As práticas avaliativas dos professores ao longo da sua carreira</u>	<p>Avalio de forma tradicional porque este processo de avaliação é mais objetivo</p> <p>Alterei as minhas práticas devido à actual exigência dos encarregados de educação</p> <p>Continuo a avaliar de forma tradicional por ser mais prático.</p> <p>Alterei as minhas práticas de avaliação porque fui obrigado a isso</p> <p>Não consegui ainda adaptar-me às novas formas de avaliação.</p> <p>Alterei as minhas práticas de avaliação porque senti essa necessidade.</p> <p>A sobrecarga de trabalho não me permite adotar novas formas de avaliação.</p> <p>O trabalho colaborativo entre professores é uma estratégia facilitadora do processo avaliativo.</p> <p>Não há tempo para colocar em prática as novas formas de avaliação.</p> <p>Tenho adotado com alguma facilidade as novas formas de avaliação</p>
15 - <u>Necessidade de formação</u>	<p>Sinto pouca necessidade de formação na temática da avaliação.</p> <p>Prefiro formação noutras temáticas que não a da avaliação.</p> <p>Sinto muita necessidade de formação na temática da avaliação.</p> <p>Não necessito de formação sobre a temática da avaliação.</p> <p>Frequento formações sobre a temática da avaliação, sempre que possível.</p>
16 - <u>Oferta formativa nesta temática</u>	<p>Deveria haver mais oportunidades de formação na temática da avaliação.</p> <p>Tem havido muitas ofertas de formação na temática da avaliação.</p> <p>Não há necessidade de haver formação na temática da avaliação.</p> <p>As instituições de formação deveriam dar mais destaque à temática da avaliação.</p> <p>Tem havido poucas ofertas de formação na temática da avaliação</p>

### **3.4 Apresentação de procedimento de aplicação dos instrumentos.**

Os inquéritos por questionários foram administrados aos sujeitos da amostra e respondidos pelos próprios inquiridos, classificando-se este método por um inquérito por administração direta (Quivy e Campenhoud, 2003).

A aplicação aos inquiridos decorreu durante os meses de abril, maio e junho de 2012 e a respetiva recolha nos meses de junho, julho e agosto de 2012.

Os questionários foram entregues em mão aos professores em estudo, com o apoio e colaboração dos coordenadores de departamento e coordenadores do conselho de docentes, tendo sido enviados alguns via e-mail.

Apesar deste processo não ter sido fácil, uma vez que no decorrer do processo, os professores iam sendo lembrados da importância do seu preenchimento e respetiva devolução, consideramos que o número de questionários respondidos pode ser considerado bom.

É importante referir neste processo, o empenhamento e colaboração dos coordenadores de departamento e de conselho de docentes, na recolha do maior número possível de questionários, que muito contribuíram para a concretização desta fase com sucesso.

A segunda parte do questionário diz respeito às conceções e práticas avaliativas dos sujeitos.

O tratamento e análise estatística dos dados, incluíram vários procedimentos que a seguir vamos descrever.

O tratamento e análise dos dados foi apoiada pelo programa SPSS (*Statistical Package for Social Science - Windows*), versão 10, o que nos permitiu proceder: à análise fatorial exploratória da escala, à análise de consistência interna de cada dimensão, à análise de inferência estatística das dimensões construídas e à análise da inferência estatística da relação entre as dimensões, com a idade e o tempo de serviço bem como com alguns itens não considerados na análise fatorial.

Como já referimos, no nosso estudo a escala de medida de cada item é uma escala ordinal do tipo Likert com quatro categorias, o que permitiu que cada indivíduo tivesse ao seu dispor quatro alternativas de resposta (de “1” a “4”) entre “discordo totalmente” e “concordo totalmente”, sendo inicialmente constituída por 100 itens, os quais se organizam em 16 dimensões.

Assim, na nossa análise de dados começamos por realizar a análise fatorial de 87 itens, uma vez que optamos por retirar aos 100 iniciais 13 itens. Destes foram

removidos cinco por chegarmos à conclusão que não se referem claramente a uma atitude, percepção, opinião, e oito itens que se referem todos eles a instrumentos de avaliação. Desta forma, optamos por fazer o estudo na estatística descritiva da correlação entre estes oito itens e as dimensões finais.

A correlação consiste em verificar se existe ou não correlação entre duas ou mais variáveis quantificáveis (Tuckman, 2000; Hill & Hill, 2005).

A análise fatorial é um método que analisa um conjunto de variáveis com o objetivo de verificar se é possível agrupar as respostas que são interpretadas da mesma forma pelos elementos da amostra. Este método possibilita-nos determinarmos o seu posicionamento nesse conjunto de variáveis.

Os fatores resultantes da análise fatorial estarão associados a um conjunto de variáveis, permitindo proceder à transformação das variáveis que integram uma escala num menor número de fatores que são chamados os componentes principais.

No que diz respeito à análise fatorial exploratória da escala, é uma técnica estatística que permite mostrar a estrutura das relações entre as variáveis e a identificação de traços psicológicos principais. As correlações entre variáveis permitem "*encontrar um conjunto de fatores que teoricamente representam o que têm em comum as variáveis analisadas*" (Hill & Hill 2009, p.152).

A intensidade da saturação dos itens, permitiu-nos testar a unidimensionalidade do instrumento quando este corresponde ao modelo teórico subjacente. Com o objetivo de transformar os coeficientes das componentes principais retidas numa estrutura simplificada foi necessário fazer uma rotação, dividindo o conjunto inicial das variáveis em subconjuntos com um maior grau de independência possível.

Para determinar o número de componentes a incluir na análise decidimos utilizar o critério de Kaiser que exclui as componentes cujos valores próprios são inferiores a 1, cumprindo-se o critério de que os fatores devem explicar pelo menos perto de 60% da variação total observada nas variáveis originais.

Após esta análise, os resultados obtidos foram sujeitos a uma análise quantitativa descritiva dos itens em função das médias, desvio-padrão, distribuição dos resultados (valores mínimos e valores máximos) e o cálculo de *Alpha de Cronbach*.

Procedemos à transformação das variáveis que integravam uma escala num menor número de fatores que são os componentes principais para fazer a análise de interferência estatística das dimensões construídas.

As análises fatoriais realizadas foram repetidas o número de vezes que se revelou necessário de forma a permitir-nos obter dimensões com um número relevante de itens, a fim de se conseguir uma estrutura fatorial adequada.

Para definir qual o número de componentes a reter, foi necessário fazer uma análise preliminar, aplicando a análise fatorial e interpretando os resultados obtidos.

Uma vez que se observam alguns valores omissos para algumas variáveis, e que basta que exista um valor omissos num caso para que esse caso seja retirado da análise, optou-se por utilizar a opção “*substituir valores omissos pela média*”, para não perder informação nas análises realizadas.

Assim, quando os dados tiverem uma estrutura multidimensional, o *Alpha de Cronbach* apresentará um valor baixo. Se as correlações inter-variáveis forem altas, então há evidência que as variáveis medem a mesma dimensão. É este o significado de uma consistência interna (*reliability*) alta. O coeficiente de consistência interna de 0.80 ou mais é considerado como “*bom*” na maioria das aplicações de Ciências Sociais e um coeficiente de consistência interna entre 0.70 e 0.80 é considerado como “*aceitável*”.

Quando existem *missing values*, os elementos da amostra correspondentes são excluídos dos cálculos efectuados para o *Alpha de Cronbach*.

A fiabilidade refere-se à capacidade de reproduzir resultados Lévy-Leboyer (1991). Na escala de *Likert*, é o modelo *Alpha de Cronbach*, que avalia a fidelidade através da consistência interna, calculando a correlação entre os valores obtidos em cada item e os valores obtidos pelo conjunto do instrumento (Hill & Hill 2009).

Os dados obtidos na escala final, permitem-nos concluir que o instrumento é considerado de fiabilidade apropriada se o valor do coeficiente *Alpha Cronbach* for superior ou igual a 0,70, aceitando-se contudo o valor de 0,60 Nunnally (1978).

No nosso estudo, regista-se uma Medida de Avaliação da Amostra,  $MAA=0,770$ , valor que nos permite concluir sobre a possibilidade de uma análise fatorial dos dados com uma qualidade média.

Neste contexto, os resultados das análises apresentadas no nosso trabalho permitem-nos concluir que validam as dimensões construídas, sendo consideradas aceitáveis, uma vez que o valor *Alpha de Cronbach* se situa entre 0.70 e muito próximo do valor 0.80.

Deste modo, garantimos a validade e fidedignidade da escala *Alpha Cronbach* (Ferguson1984).

Procedeu-se de seguida a uma análise de consistência interna de cada dimensão construída para a escala utilizada, resultante da análise fatorial e alguns itens foram eliminados por apresentarem baixa correlação com o score total da escala.

O procedimento utilizado calcula medidas de consistência interna da escala e fornece informação sobre as relações entre itens individuais numa escala. Calculamos os intervalos de confiança para cada dimensão que permitem a comparação entre elas para estudar os seguintes objetivos:

- ◆ Conceções dos professores sobre a avaliação das aprendizagens;
- ◆ Práticas avaliativas mais adotadas pelos professores.

Procedemos então à análise de interferência estatística da relação entre as dimensões construídas a idade e o tempo de serviço em que se encontravam a lecionar à data da resposta ao questionário assim como o tempo de serviço dos professores na escola onde se encontram a lecionar.

Utilizámos a estatística inferencial num nível de significância  $\alpha = .05$ . A escolha do teste estatístico mais adequado teve em conta as sugestões encontradas na literatura (Tuckman 2000).

Cada dimensão mede um determinado conceito, sendo constituída por itens formulados na positiva, que estão diretamente relacionados com o conceito em estudo e por itens formulados na negativa, que estão inversamente relacionados com o conceito em estudo. Para que as respostas aos diversos itens possam ser integradas num único conceito, em primeiro lugar, invertemos a escala de medida dos itens formulados na negativa, para ser possível calcular as respetivas correlações.

Após esta análise os resultados obtidos foram submetidos a uma análise quantitativa de índole descritiva dos itens em função das médias (M), desvio-padrão (DP), distribuição dos resultados (valores mínimos e valores máximos).

Por fim foi realizada a análise de interferência estatística da relação entre as dimensões finais construídas e os oito itens referentes aos instrumentos de avaliação usados ou não pelos professores.



---

## CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

### Introdução

Tendo em conta o tipo de questões, Tuckman (2000) é de opinião que se pode utilizar a análise estatística do qui-quadrado ou a estatística paramétrica. O qui-quadrado é um teste de hipóteses que se destina a encontrar um valor da dispersão para duas variáveis nominais e a avaliar a associação existente entre variáveis qualitativas. É um teste não paramétrico, ou seja, é um teste que não depende de parâmetros populacionais, como a média e a variância.

O princípio básico deste método é comparar proporções, isto é, as possíveis divergências entre as frequências observadas e as esperadas.

Neste caso, o primeiro passo a seguir perante um conjunto de dados recolhidos com a aplicação de um inquérito por questionário, é a criação de um ficheiro de dados estatísticos. O segundo passo, é proceder à análise exploratória dos dados, aplicando técnicas de estatística descritiva (Hill & Hill 2002).

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos na análise realizada sustentados pelos dados recolhidos através da aplicação do questionário por inquérito já anteriormente apresentado.

Os dados foram introduzidos, tratados e analisados, com recurso ao programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 10.0.

### 4.1 Caraterização da amostra

No nosso estudo a população alvo é um "*conjunto de elementos constituintes de um todo*" (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.160), ou seja, um grupo de professores do ensino básico de alguns agrupamentos de escolas do distrito de Viseu. Os questionários foram aplicados a quatrocentos e quatro professores de escolas públicas, sendo a sua caracterização sustentada pela sua idade, situação profissional, tempo de serviço e o tempo de serviço na escola onde se encontram a lecionar.

Como já referimos, construímos um inquérito por questionário de resposta fechada, usando o formato de escala tipo Lickert. Nesta escala, apresentam-se vários itens em relação a diferentes aspetos da avaliação das aprendizagens e o grau de concordância ou discordância é medido através de quatro tipos de respostas (concordo totalmente, concordo em parte, discordo em parte e discordo totalmente).

Neste caso, para as variáveis da escala de medida, apresentam-se alguns dados significantes, como por exemplo:

- ◆ Os valores médios obtidos para cada questão (para as questões numa escala de 1 a 4, um valor superior a 2,5 é superior à média da escala).
- ◆ Os valores do desvio padrão associados a cada questão que representam a dispersão absoluta de respostas perante cada questão.
- ◆ O coeficiente de variação, que ilustra a dispersão relativa das respostas: quanto maior, maior é a dispersão de respostas.
- ◆ Os valores mínimos e máximos observados.
- ◆ Gráficos e tabelas ilustrativos dos valores médios das respostas dadas às várias questões.

Apresentamos de seguida, as variáveis de caracterização da amostra através de tabelas e gráficos que ilustram as distribuições de valores verificados.

Assim, temos respetivamente as tabelas e os gráficos:

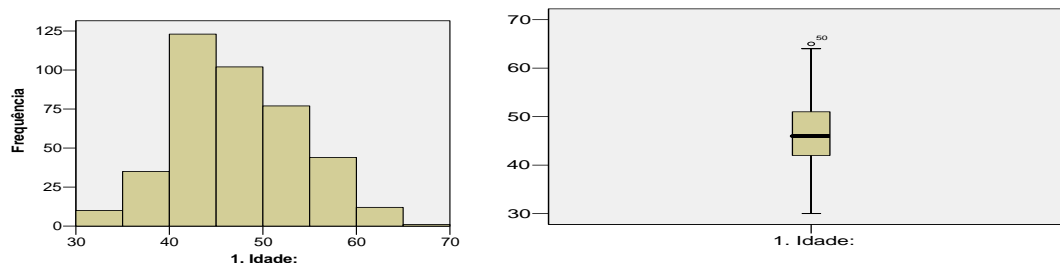
**Tabela 1: Distribuição dos sujeitos segundo a sua idade**

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
Idade:	404	46,6	6,48	14%	30	65

Como podemos verificar na amostra, a idade apresenta um valor médio de 46,6 anos, com uma dispersão de valores de 14%.

Relativamente aos valores mínimos e máximos são, respetivamente, 30 e 65 anos. No histograma e diagrama tipo caixa seguintes, mostra-nos a distribuição de valores da idade.

**Gráfico 1: Distribuição dos sujeitos segundo valores da idade**



Podemos observar que a distribuição de anos referente à idade se verifica principalmente entre 40 e 55 anos.

**Tabela 2: Distribuição dos sujeitos segundo a situação profissional:**

	Frequência	Porcentagem
Professor do Quadro de Zona Pedagógica	9	2,4
Professor do Quadro de Agrupamento	373	97,6
Total	382	100,0

Através da observação dos dados desta tabela, verificamos que de um total de 404 inquiridos, obtivemos 382 respostas a este item, verificando-se assim, 22 não respostas, o que corresponde a 5,4% da amostra total do nosso estudo.

**Gráfico 2: Distribuição percentual dos sujeitos segundo a situação profissional**



Na nossa amostra, verificamos que 98% dos professores pertencem ao quadro de agrupamento da escola e apenas 2% ao quadro de zona pedagógica.

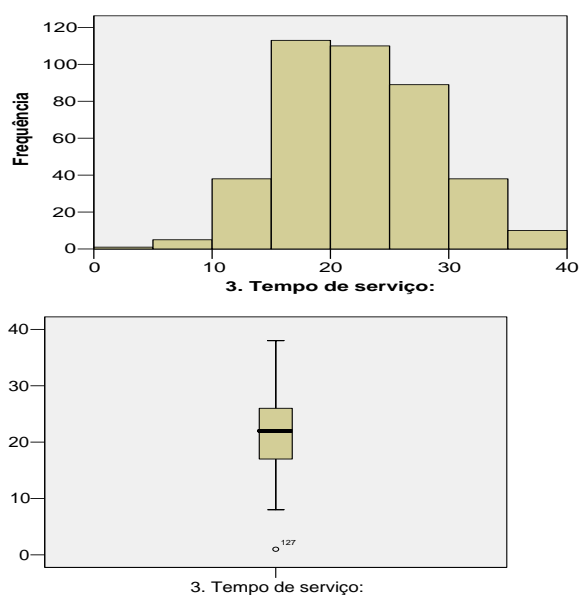
**Tabela 3: Distribuição dos sujeitos segundo tempo de serviço:**

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
Tempo de serviço:	404	21,8	6,26	29%	1	38

Relativamente ao tempo de serviço dos professores da nossa amostra, apresenta um valor médio de 21,8 anos, com uma dispersão de valores de 29%.

Quanto aos valores mínimo e máximo são, respetivamente, 1 e 38 anos, como podemos verificar nesta tabela.

No histograma e diagrama tipo caixa seguintes, podemos ver a distribuição de valores do tempo de serviço dos professores.

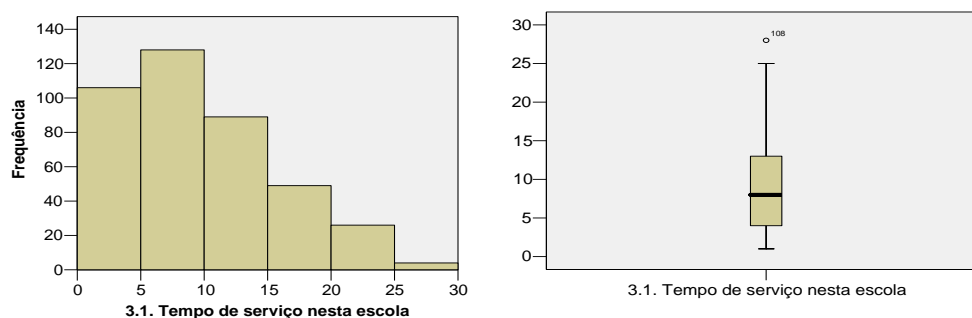
**Gráfico 3: Distribuição percentual dos sujeitos segundo o tempo de serviço**

Através destes gráficos, podemos observar que a distribuição de anos do tempo de serviço se verifica principalmente entre 15 e 30 anos.

**Tabela 4: Distribuição dos sujeitos segundo tempo de serviço na escola onde se encontra atualmente**

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. de Variação	Mínimo	Máximo
Tempo de serviço nesta escola	402	9,1	5,82	64%	1	28

Na amostra em estudo, o tempo de serviço na escola onde se encontra a lecionar, apresenta um valor médio de 9,1 anos, com uma dispersão de valores de 64%. Relativamente aos valores mínimos e máximos são, respetivamente, 1 e 28 anos. No histograma e diagrama tipo caixa seguintes, podemos verificar a distribuição de valores do tempo de serviço na escola.

**Gráfico 4: Distribuição percentual dos sujeitos segundo tempo de serviço nesta escola**

Os gráficos permitem-nos observar que a distribuição de anos do tempo de serviço na escola se verifica principalmente entre 1 e 15 anos.

## 4.2 Análise Fatorial de Componentes Principais

Este método de análise fatorial analisa um conjunto de variáveis com o objetivo de verificar se é possível agrupar as respostas que são interpretadas de forma idêntica pelos elementos da amostra, determinando o seu posicionamento nesse conjunto de variáveis.

Quando isso acontece, os fatores resultantes da análise estariam associados a um conjunto de variáveis.

A análise fatorial também permite proceder à transformação das variáveis que integram uma escala num menor número de fatores que são os componentes principais. Para definir qual o número de componentes a reter, é necessária uma análise preliminar, aplicando a análise fatorial e interpretando os resultados obtidos.

A amostra deve ser constituída por observações que sejam pelo menos o quíntuplo das variáveis em análise, o que se verifica para a escala que construímos e utilizámos. Uma vez que se observam alguns valores omissos para algumas variáveis, e que basta que exista um valor omissos num caso para que esse caso seja retirado da análise, optamos por utilizar a opção “*substituir valores omissos pela média*”, para não perder informação nas análises realizadas.

**Tabela 5: Resultados da análise: KMO e Teste de Bartlett**

Medida de Adequação da Amostra de Kaiser-Meyer-Olkin.		<b>0,770</b>
Teste da Esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado	5218,935
	Graus de liberdade	595
	Valor de prova	** 0.000

Como o valor da significância do teste *da Esfericidade de Bartlett* é inferior a 5%, a análise permite rejeitar a hipótese de não existir correlação entre as variáveis, pelo que nos permitiu prosseguir com a análise.

Numa primeira tentativa de agrupamento, foram retirados do modelo os itens que apareciam isolados num único fator, sem agruparem com outros.

Após este procedimento repetimos a análise fatorial com o número de itens resultante após terem sido retirados os itens referidos. Fizemos várias tentativas de agrupamento de itens, eliminando os itens não agrupados em nenhum fator, depois os itens em grupos de dois fatores, com o objetivo de verificar as possibilidades de aumentar o *Alpha de Cronbach* para obter uma estrutura fatorial adequada.

As comunalidades obtidas indicam a proporção da variância explicada pelos componentes principais de cada fator.

As variáveis com comunalidades inferiores a 0,3 têm pouco em comum com as outras, não são explicadas pelos fatores, podendo ser retiradas (Tabachnick e Fill,2001).

As comunalidades indicam a proporção da variância explicada pelos componentes principais de cada fator. Após uma extração variam de zero (quando os fatores não explicam nenhuma variância) a um (quando explicam totalmente a variância, devendo assumir sempre um valor maior ou igual a 0,6.

Na nossa análise, depois de verificarmos a possibilidade de executar adequadamente a análise fatorial, prosseguimos com a extração dos fatores a partir das 35 variáveis, através da análise das seguintes tabelas:

**Tabela 6: Comunalidades**

	Extração
5 - Avalio no final de cada tópico.	,579
18 - A apropriação dos critérios pelos alunos proporciona a auto-regulação das aprendizagens.	,680
21 - Apresento os critérios de avaliação de forma a implicar os alunos no processo.	,412
(-) 22 - A avaliação não certifica as aprendizagens realizadas.	,612
24 - Avalio através de registos que levem os alunos a refletir e a corrigir o erro.	,523
30 - A avaliação diagnostica dificuldades de aprendizagem.	,669
32 - A avaliação visa verificar se os objetivos foram ou não alcançados.	,587
34 - O erro pode representar uma fonte rica de informação.	,665
37 - O erro ajuda a orientar adequadamente os alunos.	,483
(-) 40 - Habitualmente risco o que está errado para que o aluno veja onde errou.	,629
47 - Cada aluno deve ter um feedback específico.	,641
(-) 49 - Entendo que o feedback deve ser igual para todos os alunos.	,726
53 - O feedback deve ser descritivo e claro.	,612
55 - O feedback deve ser incentivador.	,641
(-) 57 - O feedback deve incluir a correção do erro.	,732
63 - Como prática habitual corrijo e informo os alunos sobre o que erraram.	,585
70 - Fomento a auto-avaliação de todos os trabalhos realizados pelos alunos.	,670
73 - Sinto muita necessidade de formação na temática da avaliação.	,493
(-) 75 - Os resultados dos testes mostram - me onde os alunos têm mais dificuldades.	,641
76 - A auto-avaliação é uma oportunidade do aluno refletir sobre a sua aprendizagem.	,625
(-) 77 - Os resultados dos trabalhos individuais, mostram - me onde os alunos têm mais facilidade.	,637
78 - A auto-avaliação ajuda o aluno a analisar e refletir sobre as aprendizagens realizadas.	,731
(-) 79 - Nunca promovo junto dos alunos práticas de auto-avaliação.	,653
81 - Como prática habitual corrijo e informo os alunos sobre o que erraram.	,620
(-) 82 - A auto-avaliação dos alunos, na prática, nunca é concretizada.	,615
83 - Os resultados dos testes mostram - me onde tenho de reforçar o meu trabalho com os alunos.	,514
(-) 85 - Os resultados das fichas de trabalho dão - me a informação de quem trabalha e não trabalha.	,587
87 - As instituições de formação deveriam dar mais destaque à temática da avaliação.	,604
(-) 89 - Prefiro formação noutras temáticas que não a da avaliação.	,582
(-) 91 - Sinto pouca necessidade de formação na temática da avaliação.	,681
(-) 93 - Não necessito de formação sobre a temática da avaliação.	,705
94 - Deveria haver mais oportunidades de formação na temática da avaliação.	,799
95 - O trabalho colaborativo entre professores é uma estratégia facilitadora do processo avaliativo.	,745
97 - Frequento formações sobre a temática da avaliação, sempre que possível.	,569
(-) 98 - Não há necessidade de haver formação na temática da avaliação.	,581

Método de extração: Análise de Componentes Principais.

Como podemos verificar as comunalidades extraídas são superiores a 43%, valores que permitem explicar pelo menos 28% da variância.

**Tabela 7: Variância Total Explicada**

Componente	Valor Próprio inicial			Após rotação		
	Total	% de Variância	% Cumulativa	Total	% de Variância	% Cumulativa
1	6,349	18,140	18,140	3,884	11,096	11,096
2	4,007	11,449	29,589	2,995	8,557	19,654
3	2,386	6,816	36,405	2,677	7,648	27,302
4	2,053	5,866	42,271	2,509	7,168	34,470
5	1,879	5,369	47,640	2,286	6,531	41,001
6	1,534	4,383	52,023	2,102	6,005	47,006
7	1,293	3,695	55,718	1,963	5,607	52,613
8	1,183	3,380	59,098	1,892	5,405	58,018
9	1,146	3,275	62,373	1,524	4,355	62,373
10	,975	2,786	65,159			
11	,936	2,674	67,833			
12	,810	2,314	70,147			
13	,789	2,254	72,402			
14	,771	2,204	74,606			
15	,696	1,987	76,593			
16	,677	1,935	78,528			
17	,638	1,822	80,349			
18	,622	1,777	82,126			
19	,594	1,696	83,822			
20	,539	1,540	85,362			
21	,500	1,428	86,789			
22	,483	1,381	88,170			
23	,455	1,300	89,471			
24	,443	1,266	90,737			
25	,414	1,182	91,919			
26	,398	1,137	93,056			
27	,377	1,076	94,132			
28	,328	,938	95,070			
29	,313	,894	95,964			
30	,293	,837	96,801			
31	,279	,796	97,597			
32	,260	,742	98,340			
33	,226	,647	98,986			
34	,185	,527	99,514			
35	,170	,486	100,000			

Método de extração: Análise de Componentes Principais.

São deste modo retidos 9 fatores, que explicam 62,3% da variação total observada nas 35 variáveis originais.

**Tabela 8: Matriz Rodada pelo método Varimax**

	Fator								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
(-179	,783	-,033	,006	-,109	-,036	-,004	-,002	,129	,094
78	,777	,019	,256	,108	,167	,074	,014	,027	,129
(-82	,678	,266	,066	-,035	-,116	-,131	,058	,184	,109
76	,675	,171	,295	,185	,084	-,067	,072	-,013	,028
(-85	-,613	-,035	-,014	-,343	-,142	,101	,204	,057	,130
83	,564	,175	,127	,120	,297	-,160	-,011	-,145	,005
94	,085	,847	,070	-,034	,110	,186	-,137	-,011	-,049
(-93	,220	,703	-,055	,107	-,103	-,123	-,102	,270	-,196
73	-,015	,662	,139	-,015	,077	-,106	,074	-,031	-,109
97	-,007	,536	,073	-,155	,214	,172	,065	,303	,284
(-98	,186	,529	-,161	-,027	,294	-,266	,260	,063	,108
87	,303	,482	,248	,060	,297	,318	,040	,075	,136
18	-,045	-,019	,795	-,056	,098	-,163	,063	,009	-,047
34	,273	,079	,602	,279	-,129	-,118	-,095	,211	-,245
24	,264	,059	,580	,090	,069	-,152	-,236	-,146	-,027
70	,258	,016	,579	-,157	,055	,033	-,065	,178	,451
21	,129	,084	,567	-,101	,095	,123	,075	,072	,151
37	,353	,135	,424	,158	,226	,158	-,094	,161	-,157
(-75	-,142	-,076	,069	-,745	,162	,148	,039	,012	,072
30	,075	-,050	-,058	,722	-,008	,336	,069	,136	-,017
32	-,063	-,108	,040	,678	,123	-,178	,053	-,059	,239
(-77	-,208	-,033	-,180	-,562	-,078	,487	,034	-,007	-,017
55	,134	,161	,047	,069	,762	-,013	-,029	-,088	,041
53	,078	,052	,135	-,038	,707	-,015	,198	,182	-,108
47	,032	,131	,105	-,057	,661	-,007	-,208	,345	-,092
95	,229	,100	,127	,178	,043	-,774	-,094	,019	,159
(-22	,185	,006	,063	,378	,171	-,077	,628	,042	,002
(-40	,090	-,101	-,300	-,145	-,100	,296	,593	,221	,036
63	,162	,007	-,052	,095	,068	-,040	-,592	-,056	,433
81	,496	-,128	,045	-,030	-,027	-,163	-,561	-,064	,091
(-49	,019	,029	,165	,010	,113	,100	,170	,798	-,094
(-91	,146	,398	-,031	,032	,177	-,309	,009	,596	-,134
(-89	,085	,226	,026	,179	,197	,440	,196	,468	,034
5	,136	-,082	,007	,119	-,301	-,127	-,096	-,233	,608
(-57	-,095	,235	-,006	-,122	-,027	,481	,355	,080	-,537

Método de Rotação: Varimax com a normalização de Kaiser.  
a Rotação convergiu em 10 iterações.

As saturações das variáveis em cada fator são, na maioria dos casos, superiores ao mínimo exigido de 40%. Verificamos as seguintes associações entre os fatores relativos às concepções e práticas avaliativas e as variáveis em estudo:

**Fator 1:**

- (-) 79 - Nunca promovo junto dos alunos práticas de auto-avaliação.
- 78 - A auto-avaliação ajuda o aluno a analisar e refletir sobre as aprendizagens realizadas.
- (-) 82 - A auto-avaliação dos alunos, na prática, nunca é concretizada.
- 76 - A auto-avaliação é uma oportunidade do aluno refletir sobre a sua aprendizagem.
- (-) 85 - Os resultados das fichas de trabalho dão - me a informação de quem trabalha e não trabalha.
- 83 - Os resultados dos testes mostram - me onde tenho de reforçar o meu trabalho com os alunos.

**Fator 2:**

- 94 - Deveria haver mais oportunidades de formação na temática da avaliação.
- (-) 93 - Não necessito de formação sobre a temática da avaliação.
- 73 - Sinto muita necessidade de formação na temática da avaliação.
- 97 - Frequento formações sobre a temática da avaliação, sempre que possível.
- (-) 98 - Não há necessidade de haver formação na temática da avaliação.
- 87 - As instituições de formação deveriam dar mais destaque à temática da avaliação.

**Fator 3:**

- 18 - A apropriação dos critérios pelos alunos proporciona a auto-regulação das aprendizagens.
- 34 - O erro pode representar uma fonte rica de informação.
- 24 - Avalio através de registos que levem os alunos a refletir e a corrigir o erro.
- 70 - Fomento a auto-avaliação de todos os trabalhos realizados pelos alunos.
- 21 - Apresento os critérios de avaliação de forma a implicar os alunos no processo.
- 37 - O erro ajuda a orientar adequadamente os alunos.

**Fator 4:**

- (-) 75 - Os resultados dos testes mostram - me onde os alunos têm mais dificuldades.
- 30 - A avaliação diagnostica dificuldades de aprendizagem.
- 32 - A avaliação visa verificar se os objectivos foram ou não alcançados.
- (-) 77 - Os resultados dos trabalhos individuais, mostram - me onde os alunos têm mais facilidade.

**Fator 5:**

- 55 - O feedback deve ser incentivador.
- 53 - O feedback deve ser descritivo e claro.
- 47 - Cada aluno deve ter um feedback específico.

**Fator 6:**

- 95 - O trabalho colaborativo entre professores é uma estratégia facilitadora do processo avaliativo.

**Fator 7:**

- (-) 22 - A avaliação não certifica as aprendizagens realizadas.
- (-) 40 - Habitualmente riscou o que está errado para que o aluno veja onde errou.
- 63 - Como prática habitual corrijo e informo os alunos sobre o que erraram.
- 81 - Como prática habitual corrijo e informo os alunos sobre o que erraram.

**Fator 8:**

- (-) 49 - Entendo que o feedback deve ser igual para todos os alunos.
- (-) 91 - Sinto pouca necessidade de formação na temática da avaliação.
- (-) 89 - Prefiro formação noutras temáticas que não a da avaliação.

**Fator 9:**

- 5 - Avalio no final de cada tópico.
- (-) 57 - O feedback deve incluir a correção do erro.

São eliminados do modelo os itens que ficam isolados num fator, sem agruparem com outros ou que foram agrupados apenas em grupos de dois itens:

**Fator 6:**

- 95 - O trabalho colaborativo entre professores é uma estratégia facilitadora do processo avaliativo.

**Fator 9:**

- 5 - Avalio no final de cada tópico.
- (-) 57 - O feedback deve incluir a correção do erro.

Foram, portanto, eliminados um total de 62 itens.

### 4.3 Análise de consistência interna das dimensões utilizadas

Cada fator mede um determinado conceito, sendo constituído por itens formulados na positiva, que estão diretamente relacionados com o conceito em estudo e por itens formulados na negativa, que estão inversamente relacionados com o conceito em estudo. Para que as respostas aos diversos itens possam ser integradas num único conceito, em primeiro lugar, é necessário inverter a escala de medida dos itens formulados na negativa.

Assim, questionário inicial era composto por 100 itens, dos quais foram selecionados 28 através da análise fatorial apresentada no ponto anterior, que se organizam em 7 dimensões:

#### Fator 1 - Auto-avaliação e resultados

(-) 79 - Nunca promovo junto dos alunos práticas de auto-avaliação.

78 - A auto-avaliação ajuda o aluno a analisar e refletir sobre as aprendizagens realizadas.

(-) 82 - A auto-avaliação dos alunos, na prática, nunca é concretizada.

76 - A auto-avaliação é uma oportunidade do aluno refletir sobre a sua aprendizagem.

85 - Os resultados das fichas de trabalho dão - me a informação de quem trabalha e não trabalha.

83 - Os resultados dos testes mostram - me onde tenho de reforçar o meu trabalho com os alunos.

**Tabela 9: Estatísticas de consistência interna:**

Alfa de Cronbach	N de Itens
<b>0,820</b>	6

Como podemos verificar o valor do *Alpha de Cronbach* é superior ao valor de 0,80, pelo que podemos considerar os dados adequados como unidimensionais: as 7 variáveis medem de forma adequada uma única dimensão.

Testes adicionais indicam que não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do *Alpha* seja mais elevado:

**Tabela 10: Correlação Item-Total Corrigida**

	Correlação Item- Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
76 - A auto-avaliação é uma oportunidade do aluno refletir sobre a sua aprendizagem.	,661	,779
78 - A auto-avaliação ajuda o aluno a analisar e refletir sobre as aprendizagens realizadas.	,701	,766
(-) 79 - Nunca promovo junto dos alunos práticas de auto-avaliação.	,573	,795
(-) 82 - A auto-avaliação dos alunos, na prática, nunca é concretizada.	,559	,798
83 - Os resultados dos testes mostram - me onde tenho de reforçar o meu trabalho com os alunos.	,533	,804
85 - Os resultados das fichas de trabalho dão - me a informação de quem trabalha e não trabalha.	,532	,809

### 3.2. Fator 2 - Formação em avaliação

94 - Deveria haver mais oportunidades de formação na temática da avaliação.

(-) 93 - Não necessito de formação sobre a temática da avaliação.

73 - Sinto muita necessidade de formação na temática da avaliação.

97 - Frequento formações sobre a temática da avaliação, sempre que possível.

(-) 98 - Não há necessidade de haver formação na temática da avaliação.

87 - As instituições de formação deveriam dar mais destaque à temática da avaliação.

**Tabela 11: Estatísticas de consistência interna:**

Alfa de Cronbach	N de Itens
<b>0,759</b>	6

O valor do *Alpha de Cronbach* é superior ao valor de 0,70, pelo que podemos considerar os dados aceitáveis como unidimensionais: as 5 variáveis medem de forma aceitável uma única dimensão: a “*Formação sobre avaliação*”.

Testes adicionais indicam que não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do *Alpha* seja mais elevado:

**Tabela 12: Correlação Item-Total Corrigida**

	Correlação Item- Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
73 - Sinto muita necessidade de formação na temática da avaliação.	,460	,737
87 - As instituições de formação deveriam dar mais destaque à temática da avaliação.	,474	,730
(-) 93 - Não necessito de formação sobre a temática da avaliação.	,529	,716
94 - Deveria haver mais oportunidades de formação na temática da avaliação.	,703	,672
97 - Frequento formações sobre a temática da avaliação, sempre que possível.	,448	,742
(-) 98 - Não há necessidade de haver formação na temática da avaliação.	,436	,741

### 3.3. Fator 3 - Avaliação formadora

- 18 - A apropriação dos critérios pelos alunos proporciona a auto-regulação das aprendizagens.  
 34 - O erro pode representar uma fonte rica de informação.  
 24 - Avalio através de registos que levem os alunos a refletir e a corrigir o erro.  
 70 - Fomento a auto-avaliação de todos os trabalhos realizados pelos alunos.  
 21 - Apresento os critérios de avaliação de forma a implicar os alunos no processo.  
 37 - O erro ajuda a orientar adequadamente os alunos.

**Tabela 13: Estatísticas de consistência interna:**

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,735	6

O valor do *Alpha de Cronbach* é superior ao valor de 0,70, pelo que podemos considerar os dados aceitáveis como unidimensionais: as 6 variáveis medem de forma aceitável uma única dimensão.

Testes adicionais indicam que não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do *Alpha* seja mais elevado:

**Tabela 14: Correlação Item-Total Corrigida**

	Correlação Item- Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
18 - A apropriação dos critérios pelos alunos proporciona a auto-regulação das aprendizagens.	,529	,681
21 - Apresento os critérios de avaliação de forma a implicar os alunos no processo.	,412	,714
24 - Avalio através de registos que levem os alunos a refletir e a corrigir o erro.	,480	,696
34 - O erro pode representar uma fonte rica de informação.	,505	,689
37 - O erro ajuda a orientar adequadamente os alunos.	,436	,708
70 - Fomento a auto-avaliação de todos os trabalhos realizados pelos alunos.	,478	,698

### 3.4. Fator 4 - Função da avaliação

- 75 - Os resultados dos testes mostram - me onde os alunos têm mais dificuldades.  
 30 - A avaliação diagnostica dificuldades de aprendizagem.  
 32 - A avaliação visa verificar se os objetivos foram ou não alcançados.  
 77 - Os resultados dos trabalhos individuais, mostram - me onde os alunos têm mais facilidade.

**Tabela 15: Estatísticas de consistência interna:**

Alfa de Cronbach	N de Itens
0,664	4

O valor do *Alpha de Cronbach* está próximo do valor de 0,70, pelo que podemos considerar os dados próximo de aceitáveis como unidimensionais: as 4 variáveis medem de forma próxima de aceitável uma única dimensão.

Testes adicionais indicam que agora não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do *Alpha* seja mais elevado:

**Tabela 16: Correlação Item-Total Corrigida**

	Correlação Item- Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
30 - A avaliação diagnostica dificuldades de aprendizagem.	,402	,666
32 - A avaliação visa verificar se os objectivos foram ou não alcançados.	,467	,592
75 - Os resultados dos testes mostram - me onde os alunos têm mais dificuldades.	,575	,515
77 - Os resultados dos trabalhos individuais, mostram - me onde os alunos têm mais facilidade.	,408	,622

### 3.5. Fator 5 - Feedback

55 - O feedback deve ser incentivador.

53 - O feedback deve ser descritivo e claro.

47 - Cada aluno deve ter um feedback específico.

**Tabela 17: Estatísticas de consistência interna:**

Alfa de Cronbach	N de Itens
<b>0,662</b>	3

O valor do *Alpha de Cronbach* está muito próximo do valor de 0,70, pelo que podemos considerar os dados próximo de aceitáveis como unidimensionais: as três variáveis medem de forma próxima de aceitável uma única dimensão.

Testes adicionais indicam que não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do *Alpha* seja mais elevado:

**Tabela 18: Correlação Item-Total Corrigida**

	Correlação Item- Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
47 - Cada aluno deve ter um feedback específico.	,402	,666
53 - O feedback deve ser descritivo e claro.	,493	,547
55 - O feedback deve ser incentivador.	,512	,564

### 3.6. Fator 6

- (-) 22 - A avaliação não certifica as aprendizagens realizadas.
- (-) 40 - Habitualmente risco o que está errado para que o aluno veja onde errou.
- 63 - Como prática habitual corrijo e informo os alunos sobre o que erraram.
- 81 - Como prática habitual corrijo e informo os alunos sobre o que erraram.

No processo de tratamento de dados constatámos a existência de um lapso, relativo à apresentação repetida de um mesmo item. Com efeito os itens 63 e 81, pelo que, na prática, este fator é composto apenas por 3 itens.

**Tabela 19: Estatísticas de consistência interna:**

Alfa de Cronbach	N de Itens
<b>-0,430</b>	4

O valor do *Alpha de Cronbach* é negativo, pelo que não podemos considerar os dados aceitáveis como unidimensionais: as 4 variáveis não medem de forma aceitável uma única dimensão.

Testes adicionais indicam que os itens estão correlacionados de forma negativa com a escala:

**Tabela 20: Correlação Item-Total Corrigida**

	Correlação Item- Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
(-) 22 - A avaliação não certifica as aprendizagens realizadas.	-,090	-,503(a)
(-) 40 - Habitualmente risco o que está errado para que o aluno veja onde errou.	-,228	-,082(a)
63 - Como prática habitual corrijo e informo os alunos sobre o que erraram.	-,143	-,322(a)
81 - Como prática habitual corrijo e informo os alunos sobre o que erraram.	-,156	-,294(a)

a valor negativo devido a média de covariância negativa entre itens, o que viola os pressupostos do modelo.

Se colocarmos os itens 22 e 40 na sua escala original:

- 22 - A avaliação não certifica as aprendizagens realizadas.
- 40 - Habitualmente risco o que está errado para que o aluno veja onde errou.
- 63 - Como prática habitual corrijo e informo os alunos sobre o que erraram.
- 81 - Como prática habitual corrijo e informo os alunos sobre o que erraram.

**Tabela 21: Estatísticas de consistência interna:**

Alfa de Cronbach	N de Itens
<b>0,525</b>	4

O valor do *Alpha de Cronbach* é inferior ao valor de 0,70, pelo que ainda não podemos considerar os dados aceitáveis como unidimensionais: as 4 variáveis não medem de forma aceitável uma única dimensão.

Testes adicionais indicam que agora não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala, mas que o item 22 contribui para que o valor do *Alpha* não seja mais elevado:

**Tabela 22: Correlação Item-Total Corrigida**

	Correlação Item- Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
22 - A avaliação não certifica as aprendizagens realizadas.	,201	,565
40 - Habitualmente risco o que está errado para que o aluno veja onde errou.	,332	,441
63 - Como prática habitual corrijo e informo os alunos sobre o que erraram.	,392	,407
81 - Como prática habitual corrijo e informo os alunos sobre o que erraram.	,389	,401

### 3.7. Fator 7

- (-) 49 - Entendo que o feedback deve ser igual para todos os alunos.
- (-) 91 - Sinto pouca necessidade de formação na temática da avaliação.
- (-) 89 - Prefiro formação noutras temáticas que não a da avaliação.

**Tabela 23: Estatísticas de consistência interna:**

Alfa de Cronbach	N de Itens
<b>0,625</b>	3

Embora positivo é inferior ao valor de 0.70. Entendemos pois, não considerar os dados como unidimensionais, dado que a este valor de *Alpha* se junta o fato da pouca validade aparente existente entre os itens reunidos nesta dimensão, especialmente no que se refere ao item 49.

Testes adicionais indicam que não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do *Alpha* seja mais elevado:

**Tabela 24: Correlação Item-Total Corrigida**

	Correlação Item- Total Corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
(-) 49 - Entendo que o feedback deve ser igual para todos os alunos.	,481	,456
(-) 89 - Prefiro formação noutras temáticas que não a da avaliação.	,421	,547
(-) 91 - Sinto pouca necessidade de formação na temática da avaliação.	,407	,566

O fator 6 e o fator 7, não foram pois considerados por se verificar não terem um valor de *Alfa* adequado.

### Escala final

Após o tratamento realizado obtivemos finalmente uma estrutura fatorial adequada.

Assim, a escala inicial era constituída por 100 itens os quais se organizaram em 16 dimensões. Destes retiramos 13 itens (5 deles por chegarmos à conclusão que não se referem claramente a uma atitude, percepção, opinião, e 8 por se referirem todos eles a instrumentos de avaliação), ficando assim, a escala reduzida a 87 itens.

O tratamento e análise estatística dos dados incluíram vários procedimentos, entre os quais, a análise fatorial de que resultaram 28 itens que se organizaram em 7 dimensões. Duas destas dimensões, por apresentarem um valor *Alpha* demasiado baixo não foram considerados nas análises posteriores. A escala ficou assim, com 25 itens agrupados em 5 dimensões: Auto-avaliação e resultados, Formação em avaliação, Avaliação formadora, Função da avaliação e Feedback.

Conjunto de itens referentes às cinco dimensões validadas
18 - A apropriação dos critérios pelos alunos proporciona a auto-regulação das aprendizagens.
21 - Apresento os critérios de avaliação de forma a implicar os alunos no processo.
24 - Avalio através de registos que levem os alunos a refletir e a corrigir o erro.
30 - A avaliação diagnostica dificuldades de aprendizagem.
32 - A avaliação visa verificar se os objetivos foram ou não alcançados.
34 - O erro pode representar uma fonte rica de informação.
37 - O erro ajuda a orientar adequadamente os alunos.
47 - Cada aluno deve ter um feedback específico.
53 - O feedback deve ser descritivo e claro.
55 - O feedback deve ser incentivador.
70 - Fomento a auto-avaliação de todos os trabalhos realizados pelos alunos.
73 - Sinto muita necessidade de formação na temática da avaliação.
75 - Os resultados dos testes mostram - me onde os alunos têm mais dificuldades.
76 - A auto-avaliação é uma oportunidade do aluno refletir sobre a sua aprendizagem.
77 - Os resultados dos trabalhos individuais, mostram - me onde os alunos têm mais facilidade.
78 - A auto-avaliação ajuda o aluno a analisar e refletir sobre as aprendizagens realizadas.
79 - Nunca promovo junto dos alunos práticas de auto-avaliação.
82 - A auto-avaliação dos alunos, na prática, nunca é concretizada.
83 - Os resultados dos testes mostram - me onde tenho de reforçar o meu trabalho com os alunos.
85 - Os resultados das fichas de trabalho dão - me a informação de quem trabalha e não trabalha.
87 - As instituições de formação deveriam dar mais destaque à temática da avaliação.
93 - Não necessito de formação sobre a temática da avaliação.
94 - Deveria haver mais oportunidades de formação na temática da avaliação.
97 - Frequento formações sobre a temática da avaliação, sempre que possível.
98 - Não há necessidade de haver formação na temática da avaliação.

Na parte final, analisamos a correlação entre as dimensões validadas da escala e os oito itens referentes a instrumentos de avaliação e verificamos a existência de correlações significativas entre as dimensões da escala final e os referidos itens.

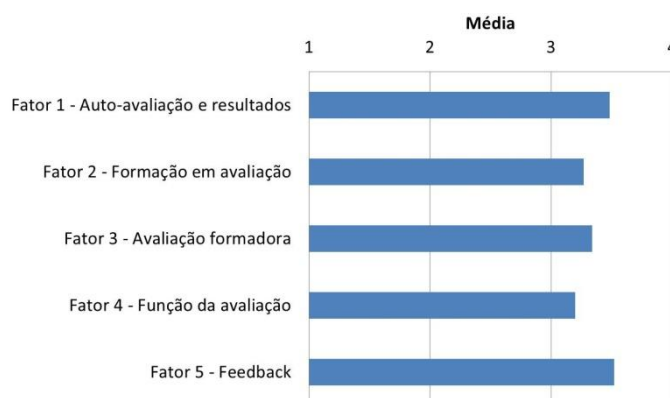
#### 4.4 Estatística Descritiva para as dimensões

Para cada uma das dimensões, os seus valores foram determinadas a partir do cálculo da média dos itens que as constituem.

**Tabela 25: Estatísticas**

	N	Média	Desvio	Coef.	Mínimo	Máximo
			Padrão	Variação		
Fator 1 - Auto-avaliação e resultados	398	3,48	0,52	15%	1,50	4,00
Fator 2 - Formação em avaliação	404	3,27	0,58	18%	1,67	4,00
Fator 3 - Avaliação formadora	404	3,34	0,51	15%	1,50	4,00
Fator 4 - Função da avaliação	404	3,20	0,56	17%	1,50	4,00
Fator 5 - Feedback	404	3,52	0,53	15%	1,00	4,00

**Gráfico 5: Ilustram-se graficamente os valores médios observados**



Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo em parte; 3- Concordo em parte; 4- Concordo totalmente.

Através deste gráfico de barras, podemos verificar que as dimensões que apresentam valores mais elevados na escala são: Fator 5 – Feedback e Fator 1 - Auto-avaliação e resultados, seguidos de Fator 3 - Avaliação formadora, e Fator 2 - Formação em avaliação, depois Fator 4 - Função da avaliação, todas com valor acima do ponto intermédio da escala de medida.

Apresentam-se a seguir, os resultados obtidos nos itens referentes a instrumentos de avaliação, não considerados na análise fatorial, mas usados posteriormente no estudo de correlação com as diferentes dimensões.

**Tabela 26: Percentagens de respostas aos itens referentes aos instrumentos de avaliação**

ITENS/NÍVEIS	1	2	3	4
27- Utilizo habitualmente o relatório escrito como instrumento de avaliação	36,4%	30,4%	27,2%	5,9%
29- A elaboração de portfólios faz parte das minhas estratégias de avaliação.	34,4%	25,2%	29,7%	10,6%
31- A resolução de exercícios/problemas na aula constitui uma forma de avaliação.	0,5%	7,4%	39,6%	52,5%
33- Avalio através de debates/discussões.	4,5%	17,2%	58,5%	19,9%
36- Avalio habitualmente através de testes sumativos.	23,6%	28,4%	43,0%	43,0%
41- Utilizo habitualmente fichas de trabalho como instrumento de avaliação	7,0%	11,4%	51,5%	30,1%
46- Avalio através de testes formativos como forma de orientar o ensino aprendizagem.	3,0%	13,6%	55,4%	28,0%
56- Avalio apenas através de pequenos trabalhos escritos.	55,1%	28,5%	10,4%	6,0%

#### **4.5 Correlação entre as Dimensões da Escala e a Idade e o Tempo de Serviço dos Professores**

No nosso estudo todas as variáveis cuja relação se pretende estudar são variáveis quantitativas, pelo que nos permitem ser analisadas utilizando o coeficiente de correlação de Pearson R.

Tabela 27: Tabela de correlações de Pearson R.

		1. Idade:	3. Tempo de serviço:	3.1. Tempo de serviço nesta escola
Fator 1 - Auto-avaliação e resultados	Coef. Correlação	-,132(**)	-,033	-,059
	Valor de prova	,009	,517	,243
	N	398	398	397
Fator 2 - Formação em avaliação	Coef. Correlação	,002	,042	,185(**)
	Valor de prova	,964	,395	,000
	N	404	404	402
Fator 3 - Avaliação formadora	Coef. Correlação	-,097	-,010	,078
	Valor de prova	,052	,835	,118
	N	404	404	402
Fator 4 - Função da avaliação	Coef. Correlação	-,059	,034	,133(**)
	Valor de prova	,236	,494	,008
	N	404	404	402
Fator 5 - Feedback	Coef. Correlação	-,065	-,135(**)	,023
	Valor de prova	,194	,007	,646
	N	404	404	402

\*\* Correlação forte, para um nível de significância de 0.01.

\* Correlação normal, para um nível de significância de 0.05.

Quando a correlação entre duas variáveis for significativa (apresentar um valor de prova inferior a 5%) é assinalada. As correlações estatisticamente significantes podem ser positivas: significa que a um aumento de uma variável corresponde um aumento significativo da outra ou negativas: significa que a um aumento de uma variável corresponde uma diminuição significativa da outra.

Neste contexto no fator 1 - Auto-avaliação e resultados e a idade, constatamos que existe uma correlação negativa, estatisticamente significativa. Estes dados permitem-nos concluir que os professores mais velhos, dão menor importância à dimensão Auto-avaliação e resultados.

Em relação ao fator 2 - Formação em avaliação, constatamos que existe uma correlação positiva, estatisticamente significativa, considerando o tempo de serviço na escola. Assim, os professores com mais tempo de serviço na escola dão mais importância à Formação em avaliação.

No que diz respeito ao fator 4 - Função da avaliação, verificamos a existência de uma correlação positiva, considerando o tempo de serviço na escola. Estes dados permitem-nos concluir que os professores que têm mais tempo de serviço na escola dão mais importância à Função da avaliação.

Relativamente ao fator 5 - Feedback e a idade, constatamos que existe uma correlação negativa, estatisticamente significativa com o tempo de serviço. Estes dados permitem-nos concluir que quem apresenta mais tempo de serviço, dá menor importância ao Feedback :

## 4.6 Correlação entre as Dimensões da Escala, a Idade, o tempo de serviço e os instrumentos de avaliação utilizados.

No nosso estudo todas as variáveis cuja relação se pretende estudar, são variáveis quantitativas ou escalares, pelo que nos permitem ser analisadas utilizando o coeficiente de correlação de Pearson R.

**Tabela 28: Coeficiente de correlação de Pearson R.**

		27 - Utilizo habitualmente o relatório escrito como instrumento de avaliação.	29 - A elaboração de portefólios faz parte das minhas estratégias de avaliação.	31 - A resolução de exercícios/ problemas na aula constitui uma forma de avaliação.	33 - Avalio através de debates/discussões.
Fator 1 - Auto-avaliação e resultados	Coef. Correlação	-,056	,198(**)	,265(**)	,255(**)
	Valor de prova	,265	,000	,000	,000
	N	398	398	398	396
Fator 2 - Formação em avaliação	Coef. Correlação	-,133(**)	,023	,055	,091
	Valor de prova	,007	,649	,267	,067
	N	404	404	404	402
Fator 3 - Avaliação formadora	Coef. Correlação	-,068	,108(*)	,378(**)	,504(**)
	Valor de prova	,174	,030	,000	,000
	N	404	404	404	402
Fator 4 - Função da avaliação	Coef. Correlação	-,107(*)	-,006	,263(**)	,031
	Valor de prova	,031	,902	,000	,534
	N	404	404	404	402
Fator 5 - Feedback	Coef. Correlação	,011	,017	,063	,133(**)
	Valor de prova	,820	,733	,206	,008
	N	404	404	404	402

		36 - Avalio, habitualmente, através de testes sumativos.	41 - Utilizo habitualmente fichas de trabalho como instrumento de avaliação.	46 - Avalio, através de testes formativos, como forma de orientar o ensino aprendizagem.	56 - Avalio apenas através de pequenos trabalhos escritos.
Fator 1 - Auto-avaliação e resultados	Coef. Correlação	,047	,256(**)	,233(**)	-,038
	Valor de prova	,348	,000	,000	,452
	N	396	396	398	397
Fator 2 - Formação em avaliação	Coef. Correlação	-,100(*)	-,026	,108(*)	-,173(**)
	Valor de prova	,045	,597	,030	,000
	N	402	402	404	403
Fator 3 - Avaliação formadora	Coef. Correlação	-,126(*)	,261(**)	,357(**)	-,068
	Valor de prova	,011	,000	,000	,173
	N	402	402	404	403
Fator 4 - Função da avaliação	Coef. Correlação	,194(**)	,182(**)	,159(**)	,206(**)
	Valor de prova	,000	,000	,001	,000
	N	402	402	404	403
Fator 5 - Feedback	Coef. Correlação	-,046	-,006	,188(**)	,015
	Valor de prova	,354	,912	,000	,761
	N	402	402	404	403

\*\* Correlação forte, para um nível de significância de 0.01.

\* Correlação normal, para um nível de significância de 0.05.

---

Verificamos uma relação estatisticamente significativa entre:

- ◆ Fator 1 - Auto-avaliação e resultados e:
  - 29 - A elaboração de portefólios faz parte das minhas estratégias de avaliação.
  - 31 - A resolução de exercícios/problemas na aula constitui uma forma de avaliação.
  - 33 - Avalio através de debates/discussões.
  - 41 - Utilizo habitualmente fichas de trabalho como instrumento de avaliação.
  - 46 - Avalio, através de testes formativos, como forma de orientar o ensino aprendizagem.

Expressa-se uma relação positiva o que significa que quem concorda mais com cada um dos itens indicados dá maior importância a este Fator 1 - Auto-avaliação e resultados.

- ◆ Fator 2 - Formação em avaliação e:
  - 27 - Utilizo habitualmente o relatório escrito como instrumento de avaliação.
  - 36 - Avalio, habitualmente, através de testes sumativos.
  - 56 - Avalio apenas através de pequenos trabalhos escritos.

Expressa-se uma relação negativa o que significa que quem concorda mais com cada um dos itens indicados dá menos importância a este Fator 2 - Formação em avaliação.

- ◆ Fator 2 - Formação em avaliação e:
  - 46 - Avalio, através de testes formativos, como forma de orientar o ensino aprendizagem.

Expressa-se uma relação positiva o que significa que quem concorda mais com o item indicado dá mais importância a este Fator 2 - Formação em avaliação.

- ◆ Fator 3 - Avaliação formadora e:
  - 29 - A elaboração de portefólios faz parte das minhas estratégias de avaliação.
  - 31 - A resolução de exercícios/problemas na aula constitui uma forma de avaliação.
  - 33 - Avalio através de debates/discussões.

- 41 - Utilizo habitualmente fichas de trabalho como instrumento de avaliação.
- 46 - Avalio, através de testes formativos, como forma de orientar o ensino aprendizagem.

Expressa-se uma relação positiva o que significa que quem concorda mais com cada um dos itens indicados dá maior importância a este Fator 3 - Avaliação formadora.

◆ Fator 3 - Avaliação formadora e:

- 36 - Avalio, habitualmente, através de testes sumativos.

Expressa-se uma relação negativa o que significa que quem concorda mais com o item indicado dá menos importância a este Fator 3 - Avaliação formadora.

◆ Fator 4 - Função da avaliação e:

- 31 - A resolução de exercícios/problemas na aula constitui uma forma de avaliação.
- 36 - Avalio, habitualmente, através de testes sumativos.
- 41 - Utilizo habitualmente fichas de trabalho como instrumento de avaliação.
- 46 - Avalio, através de testes formativos, como forma de orientar o ensino aprendizagem.
- 56 - Avalio apenas através de pequenos trabalhos escritos.

Expressa-se uma relação positiva o que significa que quem concorda mais com cada um dos itens indicados dá maior importância a este Fator 4 - Função da avaliação.

◆ Fator 4 - Função da avaliação e:

- 27 - Utilizo habitualmente o relatório escrito como instrumento de avaliação.

Expressa-se uma relação negativa o que significa que quem concorda mais com o item indicado dá menos importância a este Fator 4 - Função da avaliação.

◆ Fator 5 – Feedback e:

- 33 - Avalio através de debates/discussões.
- 46 - Avalio, através de testes formativos, como forma de orientar o ensino aprendizagem.

Expressa-se uma relação positiva o que significa que quem concorda mais com cada um dos itens indicados dá maior importância a este Fator 5 – Feedback.

## **4.7 Instrumento final nas diferentes “seções” que o constituem**

A terminar este capítulo apresentamos o instrumento final que resultou do nosso estudo.

Assim, a secção 1 reúne os itens de caracterização da amostra. A secção 2, junta os 8 itens relacionados com o uso de diferentes tipos de instrumentos de avaliação. Por fim, a secção 3 refere-se aos 25 itens que superaram a análise fatorial e que nos permitem avaliar as percepções dos professores sobre 5 diferentes dimensões da avaliação.

O instrumento criado apresenta assim, um total de 37 itens, incluindo os 4 itens relativos aos dados de caracterização pessoal.

### **Seção 1 - Conjunto de itens de caracterização da amostra**

- 1 - Idade
- 2 – Situação profissional
- 3 - Tempo de serviço
- 3.1 -Tempo de serviço na escola

### **Seção 2 - Conjunto de itens referentes a instrumentos de avaliação**

- 27 - Utilizo habitualmente o relatório escrito como instrumento de avaliação.
- 29 - A elaboração de portefólios faz parte das minhas estratégias de avaliação.
- 31 - A resolução de exercícios/ problemas na aula constitui uma forma de avaliação.
- 33 - Avalio através de debates/discussões.
- 36 - Avalio, habitualmente, através de testes sumativos.
- 41 - Utilizo habitualmente fichas de trabalho como instrumento de avaliação.
- 46 - Avalio, através de testes formativos, como forma de orientar o ensino aprendizagem.
- 56 - Avalio apenas através de pequenos trabalhos escritos.

### **Seção 3 - Conjunto de itens que “superaram” a análise fatorial referentes às 5 dimensões validadas**

- 18 - A apropriação dos critérios pelos alunos proporciona a auto-regulação das aprendizagens.
- 21 - Apresento os critérios de avaliação de forma a implicar os alunos no processo.
- 24 - Avalio através de registos que levem os alunos a refletir e a corrigir o erro.
- 30 - A avaliação diagnostica dificuldades de aprendizagem.
- 32 - A avaliação visa verificar se os objetivos foram ou não alcançados.
- 34 - O erro pode representar uma fonte rica de informação.
- 37 - O erro ajuda a orientar adequadamente os alunos.
- 47 - Cada aluno deve ter um feedback específico.

- 53 - O feedback deve ser descritivo e claro.
- 55 - O feedback deve ser incentivador.
- 70 - Fomento a auto-avaliação de todos os trabalhos realizados pelos alunos.
- 73 - Sinto muita necessidade de formação na temática da avaliação.
- 75 - Os resultados dos testes mostram - me onde os alunos têm mais dificuldades.
- 76 - A auto-avaliação é uma oportunidade do aluno refletir sobre a sua aprendizagem.
- 77 - Os resultados dos trabalhos individuais, mostram - me onde os alunos têm mais facilidade.
- 78 - A auto-avaliação ajuda o aluno a analisar e refletir sobre as aprendizagens realizadas.
- 79 - Nunca promovo junto dos alunos práticas de auto-avaliação.
- 82 - A auto-avaliação dos alunos, na prática, nunca é concretizada.
- 83 - Os resultados dos testes mostram - me onde tenho de reforçar o meu trabalho com os alunos.
- 85 - Os resultados das fichas de trabalho dão - me a informação de quem trabalha e não trabalha.
- 87 - As instituições de formação deveriam dar mais destaque à temática da avaliação.
- 93 - Não necessito de formação sobre a temática da avaliação.
- 94 - Deveria haver mais oportunidades de formação na temática da avaliação.
- 97 - Frequento formações sobre a temática da avaliação, sempre que possível.
- 98 - Não há necessidade de haver formação na temática da avaliação.

---

## CAPÍTULO V - INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

### INTRODUÇÃO

Neste capítulo fazemos uma pequena referência à caracterização da amostra, seguindo-se a interpretação e discussão dos resultados obtidos, tentando dar resposta aos objetivos iniciais do nosso estudo, tendo por base as questões de investigação e a revisão da literatura efetuada.

A discussão dos resultados é apresentada com base nas dimensões validadas, servindo de suporte para a apresentação das conclusões no capítulo seguinte.

#### 5.1 Discussão dos resultados e conclusões

No nosso estudo, procuramos compreender quais as conceções e as práticas avaliativas de uma amostra de quatrocentos e quatro professores do ensino básico.

O grupo de professores em estudo, apresenta uma média de idade de 46,6 anos, sendo a idade mínima de 30 anos e a idade máxima de 65 anos, ou seja, a amplitude das idades é de 35 anos.

Para o efeito, concebemos um inquérito por questionário usando o formato de escala tipo Lickert. Nesta escala, apresentamos vários itens em relação a diferentes aspetos da avaliação das aprendizagens, sendo o grau de concordância ou discordância medido através de quatro tipos de respostas (concordo totalmente, concordo em parte, discordo em parte e discordo totalmente).

Tendo em vista quantificar o grau de associação entre as dimensões e as variáveis deste estudo foi realizada uma análise de consistência interna das questões (coeficiente de fidedignidade *Alpha* e correlação item total) tendo sido eliminados todos os itens que revelaram baixa correlação com o escore total da escala.

Os resultados obtidos confirmam a existência de correlações significativas entre as dimensões da escala e a idade, o tempo de serviço e o tempo de serviço na escola, utilizando o coeficiente de correlação de Pearson R.

Um instrumento é considerado de fiabilidade apropriada se o valor do coeficiente *alfa* for superior ou igual a 0,70, aceitando-se contudo, o valor de 0,60 (Nunnally, 1978), embora estes valores variem de autor para autor.

No nosso estudo regista-se uma Medida de Avaliação da Amostra ( *MAA*= 0,770), valor que nos permite concluir sobre a possibilidade de uma análise fatorial dos dados, com uma qualidade Média.

A escala inicial é composta por 100 itens, no entanto na fase de tratamento dos dados verificamos que 5 desses itens se apresentavam um pouco ambíguos e não se referiam concretamente a uma atitude ou percepção, tendo sido por isso removidos.

Dos 95 itens restantes, selecionamos 8 itens todos eles relativos ao uso ou não uso de instrumentos de avaliação que optamos por não os considerar na análise fatorial, sendo utilizados posteriormente para o cálculo de correlações com as dimensões identificadas pela análise fatorial, ficando a escala reduzida a 87 itens.

Daqui resultaram 7 dimensões, entre os quais, duas delas por apresentarem um valor *Alpha* demasiado baixo não foram considerados nas análises seguintes.

A escala inicial ficou assim, reduzida a 25 itens que se organizam em 5 dimensões: Auto-avaliação e resultados, Formação em avaliação, Avaliação formadora, Função da avaliação e Feedback.

Por fim analisamos, a correlação entre as dimensões finais da escala e os 8 itens referentes a instrumentos de avaliação, verificando-se a existência de correlações significativas entre as dimensões da escala final e os referidos itens.

### **5.1.1 Dimensão auto- avaliação e resultados**

Em relação à *auto-avaliação e resultados* pretendemos compreender o que os professores pensam sobre a auto-avaliação das aprendizagens e se na sua prática pedagógica da sala de aula proporcionam aos seus alunos momentos para a concretizarem.

Ao nível da estatística descritiva verificámos que a média das respostas face à relevância das práticas de auto-avaliação e resultados e o seu uso apresenta um valor bastante elevado (3,48, numa escala de 4) revelando que em média, os professores se preocupam com esta forma de avaliação e referem concretizá-la na prática com os seus alunos.

Assim, podemos confirmar esta evidência pelos resultados registados através do item 79 "*Nunca promovo junto dos alunos práticas de autoavaliação*" em que 83,9% discorda totalmente da afirmação, e no item 82 "*A auto avaliação dos alunos na prática nunca é concretizada*", onde 79,9% das respostas recaem na discordância total.(anexo III).

Verificamos pois, consistência através dos resultados relativamente à conceção e prática avaliativa da auto-avaliação e resultados dos alunos. Estes resultados permitem-nos concluir que a maioria dos professores revelam considerar que a auto-avaliação é uma forma de o aluno participar ativamente na sua avaliação e

simultaneamente refletir sobre a sua aprendizagem, consciencializando-se do que o professor pretende deles.

Os professores ao apontarem para o uso da auto-avaliação, parecem evidenciar uma preocupação com o desenvolvimento de processos metacognitivos nos seus alunos, entendendo-se metacognição “*como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da sua atividade cognitiva*” (Santos, 2002, p.79).

Verificamos também uma forte correlação negativa e significativa (-,132) para um nível de significância de 0,01 entre a auto-avaliação e a variável idade. (capítulo IV, tabela 29) Isto significa que os professores que apresentam mais idade, atribuem menor importância às práticas de auto-avaliação e resultados.

Parece assim evidenciar-se que a conceção sobre a importância da auto-avaliação e resultados e a prática da auto-avaliação, é menor neste grupo de professores o que poderemos interpretar como um indicador de uma conceção de avaliação mais tradicional, ou seja mais centrada no papel do professor.

### **5.1.2 Dimensão formação em avaliação**

Em relação à dimensão *formação em avaliação* pretendemos compreender o que pensam os professores sobre a necessidade de formação na temática avaliação.

Os dados que obtivemos através da estatística descritiva, permitem-nos concluir que a média das respostas face à relevância da necessidade de formação em avaliação apresenta um valor elevado (3,27, numa escala de 4). Este dado revela que em média estes professores se preocupam em fazer formação sobre avaliação, como é notório no conjunto de itens que constituem esta dimensão.

Assim, através do item 87 “*As instituições de formação deveriam dar mais destaque à temática da avaliação*”, onde 33,4% dos professores diz concordar em parte e 50,7% dizem concordar totalmente com esta afirmação. Ainda no item 94 “*Deveria haver mais oportunidades de formação na temática da avaliação*”, 34,2% diz concordar em parte e 49,6% concorda totalmente com esta afirmação. Através do item 98 “*Não há necessidade de haver formação na temática da avaliação*”, verificamos que 78,2% diz discordar totalmente com esta afirmação. Ainda através do item 93 “*Não necessito de formação sobre a temática da avaliação*”, verifica-se que 57,2% diz discordar totalmente com esta afirmação e 25,5%, diz discordar em parte. (anexo III).

Verificamos assim, que estes dados apontam para uma valorização de oportunidades de formação numa área que os professores consideram necessária para a sua prática

avaliativa. Estes dados permitem-nos concluir que a maioria destes professores revelam ter interesse na realização de formação nesta temática.

Através dos resultados verificamos a correlação positiva e significativa ( $r=,185$ ) para um nível de significância de 0,01 entre formação sobre avaliação e a variável tempo de serviço na escola, (capítulo IV, tabela 29), o que significa que os professores que apresentam mais tempo de serviço na escola, atribuem maior importância à realização de formação em avaliação, ou seja, manifestam mais acentuadamente o seu agrado quanto à criação de oportunidades para realizarem formação nesta área do conhecimento pedagógico.

A conclusão que se extrai com estes dados é que os professores com mais tempo de serviço na escola, parecem evidenciar maiores necessidades de formação na área da avaliação, talvez porque a sua formação inicial não tivesse contemplado as perspetivas mais atuais da avaliação das aprendizagens. O facto de se encontrarem numa situação de estabilidade profissional, poderá também ser um fator que os motive para a realização de formação nesta área.

### **5.1.3 Dimensão avaliação formadora**

Em relação à dimensão *avaliação formadora*, permite-nos avaliar o que pensam os professores sobre a avaliação formadora e se de facto, a colocam em prática na sua sala de aula.

Ao nível da estatística descritiva verificámos que a média das respostas face à relevância da avaliação formadora e o seu uso apresenta um valor elevado (3,34, numa escala de 4) revelando que, em média, os professores dizem fazer uso deste tipo de avaliação, ou seja, uma avaliação ao serviço das aprendizagens em que o aluno tem um papel ativo na sua aprendizagem. Revelam também valorizar o erro, como uma fonte rica de informação, para orientar adequadamente o aluno e valorizam a apropriação dos critérios de avaliação, uma vez que proporcionam a auto-regulação das aprendizagens.

Esta evidência encontra-se retratada nos resultados registados através do item 21 "*Apresento os critérios de avaliação de forma a implicar os alunos no processo*", em que 70,0% concorda totalmente desta afirmação e 22,8% diz concordar em parte, o que nos permite concluir que a grande maioria dos professores está de acordo com esta afirmação. Também no item 18 "*A apropriação dos critérios pelos alunos proporciona a auto-avaliação das aprendizagens*" 51,2% diz concordar totalmente e 30,2% concorda em parte com esta afirmação. Ainda, o item 24 "*Avalio através de registos que levem os alunos a refletir e a corrigir o erro*", revela que 53,2% dos

professores concordam totalmente com esta afirmação e 35,6% diz concordar em parte, o que nos permite concluir que encontram utilidade na prática desta estratégia de avaliação. Através do item 34 “*O erro pode representar uma fonte rica de informação*”, onde 54,5% dos professores diz concordar totalmente e 34,4% dizem concordar em parte com esta afirmação. No item 37 “*O erro ajuda a orientar adequadamente os alunos*”, 42,1% diz concordar totalmente e 45,1% concorda diz concordar em parte.

Através do item 70 “*Fomento a auto-avaliação de todos os trabalhos realizados pelos alunos*”, verificamos que 40,6% diz concordar em parte com esta afirmação e 36,4% diz concordar totalmente. (anexo III).

A conclusão que se extrai destes dados é que estes professores consideram que quando os alunos conhecem os critérios de avaliação assumem um papel ativo na construção da sua aprendizagem, desenvolvendo o sentido de responsabilidade, remetendo-os para a realização da auto-avaliação das suas aprendizagens. O erro é também visto por estes professores, como um contributo para a aprendizagem duradoura, através do qual o aluno assumindo um papel de destaque, regulando a sua aprendizagem em interação com o professor.

Transparece também a ideia de que utilizam os registos para incitarem e estimulam os alunos a refletir sobre os trabalhos que realizam. Nesta linha de pensamento Veslin e Veslin (1992) distingue dois tipos de escrita avaliativa: os registos que transmitem informação e os registos tipo diálogo, em que este último se traduz no fornecimento de pistas de orientação no questionamento e incentivam o aluno à reflexão e à auto-regulação das aprendizagens realizadas.

#### **5.1.4 Dimensão função da avaliação**

Em relação à *função da avaliação*, esta dimensão agrupa os itens que revelam o que pensam os professores da função da avaliação.

Os dados que obtivemos através da estatística descritiva, permitem-nos verificar que a média das respostas face ao que pensam sobre a função da avaliação, apresenta um valor elevado (3,20, numa escala de 4). Este dado revela que em média estes professores têm uma conceção da função de avaliação, como algo que diagnostica dificuldades e que verifica objetivos como é notório no conjunto de itens que fazem parte desta dimensão.

Assim, através do item 30 “*A avaliação diagnostica dificuldades de aprendizagem*” onde 48,8% dos professores diz concordar totalmente e 28,9% diz concordar em parte

com esta afirmação e ainda no item 32 “*A avaliação visa verificar se os objetivos foram ou não alcançados*”, 41,9% diz concordar totalmente e 51,4% diz concordar em parte. Através do item 75 “*Os resultados dos testes mostram-me onde os alunos têm mais dificuldade*”, verificamos que 53,9% diz discordar em parte com esta afirmação e 31,8% diz concordar totalmente. Também através do item 77 “*Os resultados dos trabalhos individuais, mostram-me onde os alunos têm mais facilidade.*” Verificamos que 53,6% diz concordar em parte com esta afirmação e 32,0%, diz concordar totalmente. (anexo III).

A conclusão que se extrai destes dados é que a conceção que os professores têm da função de avaliação, é que ela serve para essencialmente certificar e verificar objetivos.

Verificamos também uma forte correlação ( $r=,133$ ) para um nível de significância de 0,01 entre a função da avaliação e a variável tempo de serviço na escola, (capítulo IV, tabela 29), o que significa que os professores que apresentam mais tempo de serviço na escola, atribuem maior importância à função da avaliação, na perspetiva de diagnosticar aprendizagens e verificar se os objetivos foram ou não alcançados pelos alunos. Esta conclusão é de facto mais evidente nos professores que estão à mais tempo na escola, deixando para segundo plano a avaliação ao serviço da aprendizagem.

### **5.1.5 Dimensão *feedback***

No que diz respeito à dimensão *feedback*, agrupa os itens que revelam o que pensam os professores sobre o *feedback* fornecido aos alunos.

Assim, com esta dimensão pretendemos compreender o que pensam os professores sobre o uso do *feedback*.

Através da estatística descritiva verificámos que a média das respostas face à relevância do uso do *feedback* dado aos alunos, apresenta um valor muito elevado (3,52, numa escala de 4). Segundo os itens que constituem esta dimensão verificamos que em média, estes professores consideram que o *feedback* deve ser incentivador, claro, descritivo e específico para cada aluno

Assim, através do item 53 “*O feedback deve ser descritivo e claro*” em que 57,7% diz concordar totalmente e 28,7% diz concordar em parte com esta afirmação. Com o item 55 “*O feedback deve ser incentivador*” constatamos que 21,3% diz concordar em parte e 77,2% concorda totalmente. Através do item 47 “*Cada aluno deve ter um feedback específico*” constatamos que 53,0% diz concordar totalmente e 35,4% diz concordar em parte. (anexo III).

A consistência dos resultados relativamente à conceção de *feedback*, permite-nos concluir que os professores encontram utilidade no uso de um *feedback* claro, descritivo, incentivador e específico para cada aluno, transparecendo a ideia que com estas características, poderá funcionar como um estímulo à aprendizagem, como uma alavanca de motivação e de grande utilidade para a aprendizagem consistente e duradoura.

Estes resultados levam-nos a concluir que a maioria destes professores tem em linha de conta o que há de específico e particular em cada aluno, relativamente à sua forma de pensar e aprender, o que corrobora o que Pinto e Santos (2006, p. 105) defendem:

*“A regulação pedagógica faz-se através de um processo de comunicação, cara a cara, através do diálogo, ou por escrito, através de anotações, isto é, por um dizer avaliativo. A qualidade desse dizer, é muito importante para assegurar o funcionamento de um processo de comunicação eficaz, isto é, onde professores e alunos se entendam mutuamente.”*

A este respeito, também Bruno (2006) defende que a forma clara, interrogativa e descritiva, quer como motivação ou estímulo para a reflexão, quer para solicitar a melhoria da produção dos alunos, facilita a compreensão, do conteúdo do *feedback*, facilitando a compreensão daquilo que o professor deseja que o aluno faça.

Na perspetiva de Santos e Dias (2006) também os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, beneficiam quando o professor assinala o erro acompanhado de uma pista clara, descritiva e explícita surte efeitos positivos, contribuindo assim, para a melhoria das aprendizagens.

Neste caso, verificamos uma correlação negativa e significativa (-,135) para um nível de significância de 0,01 entre o *feedback* e a variável tempo de serviço, o que significa que quem apresenta mais tempo de serviço, atribui menor importância ao uso do *feedback*. (capítulo IV, tabela 29).

Estes dados permitem-nos concluir que os professores com mais tempo de serviço, parecem não valorizar tanto o *feedback*.

Em contrapartida, os professores mais novos, por inerência e presumivelmente com maior insegurança face à sua profissão, podem dar mais valor ao *feedback*, ou, simplesmente, perante o questionário sentem-se mais pressionados a dar respostas que valorizem a questão do *feedback*, por ser isso que sentem como desejável.

## 5.2 Correlação entre as Dimensões da Escala e os 8 itens não utilizados na análise fatorial e que se referem a instrumentos de avaliação.

O coeficiente de correlação de Pearson R, é uma medida da associação linear entre variáveis quantitativas que varia entre -1 e 1. Se o valor for positivo e próximo de 1, podemos concluir que as variáveis em causa se correlacionam positivamente de uma forma significativa. Se as variáveis, apresentam um valor negativo e próximo do -1, as variáveis correlacionam-se negativamente e fortemente. Assim, quanto mais próximo estiver dos valores extremos, tanto maior é a associação entre as variáveis.

**Em relação ao fator 1** - Constatamos que existe uma correlação forte, para um nível de significância de 1% sendo uma correlação **positiva** e estatisticamente significativa, entre a *autoavaliação e resultados* e as respostas dos professores aos seguintes itens:

- 29 - A elaboração de portefólios faz parte das minhas estratégias de avaliação.
- 31 - A resolução de exercícios/problemas na aula constitui uma forma de avaliação.
- 33 - Avalio através de debates/discussões.
- 41 - Utilizo habitualmente fichas de trabalho como instrumento de avaliação.
- 46 - Avalio, através de testes formativos, como forma de orientar o ensino aprendizagem.

Através do coeficiente de correlação de Pearson verificamos que a auto avaliação e resultados apresenta forte correlação com o item 29 – “*A elaboração de portefólios faz parte das minhas estratégias de avaliação*” (,198), com o item 31 – “*A resolução de exercícios/problemas na aula constitui uma forma de avaliação*” (,265), e com o item 33 – “*Avalio através de debates e discussões*” (,255), e com o item 41 – “*Utilizo habitualmente fichas de trabalho como instrumento de avaliação*” (,256), e com o item 46 – “*Avalio através de testes formativos como forma de orientar o ensino aprendizagem*” (,233).(capítulo IV, tabela 30)

Confirmou-se portanto, uma correlação forte e estatisticamente significativa entre a importância da auto-avaliação e resultados e todos estes itens. Assim, para um nível de significância de 1%, obtivemos uma correlação positiva e significativa de ,198; ,265; ,255; ,256; ,233 respetivamente, para um valor de prova de ,000.

A conclusão passível de se extrair destes dados, permite-nos concluir que os professores da nossa amostra que utilizam os portefólios, a resolução de exercícios, os debates/discussões, as fichas de trabalho e os testes formativos como instrumentos de avaliação nas suas práticas avaliativas, atribuem maior importância à realização da auto-avaliação e resultados. Supostamente, todos estes professores criam condições propícias na sua sala de aula para concretizarem a auto-avaliação das aprendizagens. Considerando que os professores que usam habitualmente estes instrumentos de avaliação, constituem uma parte significativa da nossa amostra (tabela 26, cap. IV) parece poder concluir-se que regra geral este grupo de professores manifesta preocupar-se com a concretização da auto-avaliação das aprendizagens pelos alunos.

**Relativamente ao fator 2** - Constatamos que existe uma correlação forte, para um nível de significância de 1% sendo a correlação **negativa** e estatisticamente significativa, entre *formação em avaliação* e as respostas dos professores aos seguintes itens:

- 27 - Utilizo habitualmente o relatório escrito como instrumento de avaliação.
- 36 - Avalio, habitualmente, através de testes sumativos.
- 56 - Avalio apenas através de pequenos trabalhos escritos.

O que é confirmado através dos resultados obtidos através da análise do coeficiente de correlação entre o fator *formação em avaliação*, apresentando uma forte correlação com o item 27 – “*Utilizo habitualmente o relatório escrito como instrumento de avaliação*” (-,133), e com o item 56 – “*Avalio apenas através de pequenos trabalhos escritos*”(-,173), o item 36 – “*Avalio, habitualmente, através de testes sumativos*”(-,100).(capítulo IV, tabela 30). Assim, para um nível de significância de 1%, obtivemos uma correlação negativa e significativa de -,133; -,173; -,100, para um valor de prova ,007; ,045; ,000 respetivamente .

A conclusão que podemos extrair destes dados, é que os professores da amostra que utilizam habitualmente nas suas práticas avaliativas os pequenos trabalhos escritos, os testes sumativos e os relatórios escritos, dão menos importância à realização de formação em avaliação das aprendizagens. Esta conclusão é mais evidente nos professores que avaliam através de pequenos trabalhos escritos.

Considerando que apenas 16,4% dos docentes da nossa amostra dizem recorrer, em exclusivo, a esta forma de avaliação, e 33% ao relatório escrito (tendo em conta a

soma das respostas do nível 3 e 4, tabela 26, capítulo IV) podemos afirmar que , a maioria dos docentes inquiridos atribui bastante importância à formação em avaliação.

**Ainda relativamente ao fator 2** - Constatamos que existe uma correlação normal para um nível de significância de 5% sendo uma correlação **positiva**, entre *formação em avaliação* e a respostas dos professores ao seguinte item:

- 46 - Avalio, através de testes formativos, como forma de orientar o ensino aprendizagem.

Através do coeficiente de correlação de Pearson obtivemos uma correlação normal entre *formação em avaliação* e o item 46 – “*Avalio, através de testes formativos, como forma de orientar o ensino aprendizagem*”(,108) para um valor de prova de ,030.(capítulo IV, tabela 30)

Assim, uma correlação normal, para um nível de significância de 5%, obtivemos uma correlação positiva de ,108, para um valor de prova de ,030.

Estes dados, permitem-nos concluir que os professores da amostra que avaliam, através de testes formativos, como forma de orientar o ensino aprendizagem dão mais importância à realização de formação em avaliação das aprendizagens.

Registe-se que a percentagem de professores que indicam recorrer a este instrumento de avaliação, são cerca de 83% dos docentes da amostra, (considerando a soma das respostas do nível 3 e 4, tabela 26, capítulo IV).

**No que diz respeito ao fator 3** - Constatamos que existe uma correlação forte, para um nível de significância de 1% sendo uma correlação **positiva**, estatisticamente significativa, entre a *avaliação formadora* e a respostas dos professores aos seguintes itens:

- 29 - A elaboração de portefólios faz parte das minhas estratégias de avaliação.
- 31 - A resolução de exercícios/problemas na aula constitui uma forma de avaliação.
- 33 - Avalio através de debates/discussões.
- 41 - Utilizo habitualmente fichas de trabalho como instrumento de avaliação.
- 46 - Avalio, através de testes formativos, como forma de orientar o ensino aprendizagem.

A análise do coeficiente de correlação revelou que a *avaliação formadora*, apresenta forte correlação para um nível de significância de 1% com o item 31 –“*A resolução de exercícios/problemas na aula constitui uma forma de avaliação*” (,378), com o item 33 –“*Avalio através de debates/discussões*”(,504), com o item 41 –“*Utilizo habitualmente fichas de trabalho como instrumento de avaliação*” (,261) e com o item 46 – “*Avalio, através de testes formativos, como forma de orientar o ensino aprendizagem*”(,357) para um valor de prova de ,000.

Apresenta correlação normal, para um nível de significância de 5% com o item 29–“*A elaboração de portfólios faz parte das minhas estratégias de avaliação*” (,108) para um valor de prova de ,030.(capítulo IV, tabela 30)

Confirmou-se portanto, a correlação positiva e significativa entre a importância *avaliação formadora* e os referidos itens. Assim, para um nível de significância de 1%, obtivemos uma correlação positiva e significativa de,378; ,504; ,261; ,357 respectivamente, para um valor de prova de ,000. No entanto para o item 29, apresenta um valor mais baixo,108 com um valor de prova de ,030.

A conclusão que podemos extrair destes dados, é que quem utiliza na sua avaliação, resolução de exercícios/problemas, debates/discussões, fichas de trabalho, testes formativos dá também maior importância à prática da avaliação formadora.

O que significa que quem concorda mais com cada um dos itens indicados dá também maior importância à avaliação formadora. Considerando os dados obtidos sobre os docentes que usam estes instrumentos (tabela 26, cap. IV) parece que os docentes da nossa amostra estão na verdade preocupados com a avaliação formadora. Verifica-se no entanto, uma relação menos acentuada nos professores que dizem utilizar nas suas práticas avaliativas a elaboração de portfólios.

Simultaneamente verifica-se que este instrumento de avaliação é relativamente pouco utilizado, parecendo existir algum desconhecimento sobre as suas potencialidades.

**Ainda em relação ao fator 3** - Constatamos que existe uma correlação **negativa** e normal para um nível de significância de 5% entre a *avaliação formadora* e a respostas dos professores ao seguinte item:

- 36 - Avalio, habitualmente, através de testes sumativos.

A análise revelou que a avaliação formadora, apresenta uma correlação normal com o item 36 – “*Avalio, habitualmente, através de testes sumativos*” (-,126) para um valor de prova de ,011.(capítulo IV, tabela 30)

Os dados obtidos permitem-nos concluir que os professores da amostra que avaliam, através de testes sumativos, dão menor importância à utilização da avaliação formadora nas suas práticas avaliativas. O que significa que quem concorda mais com o item indicado dá menor importância à avaliação formadora.

**No que diz respeito ao fator 4** - Constatamos que existe uma correlação forte para um nível de significância de 1% sendo uma correlação **positiva** e estatisticamente significativa, entre a *função da avaliação* e as respostas dos professores aos seguintes itens:

- 31 - A resolução de exercícios/problemas na aula constitui uma forma de avaliação.
- 36 - Avalio, habitualmente, através de testes sumativos.
- 41 - Utilizo habitualmente fichas de trabalho como instrumento de avaliação.
- 46 - Avalio, através de testes formativos, como forma de orientar o ensino aprendizagem.
- 56 - Avalio apenas através de pequenos trabalhos escritos.

Através da análise do coeficiente de correlação a *função da avaliação*, apresenta forte correlação com o item 31 –“*A resolução de exercícios/problemas na aula constitui uma forma de avaliação*”(,263), com o item 36 –“*Avalio, habitualmente, através de testes sumativos*”(,194), com o item 41 –“*Utilizo habitualmente fichas de trabalho como instrumento de avaliação*”(,182) com o item 46 –“*Avalio, através de testes formativos, como forma de orientar o ensino aprendizagem*”(,159) para um valor de prova de ,000 e com o item 56 –“*Avalio apenas através de pequenos trabalhos escritos*”(,206) para um valor de prova de ,000.(capítulo IV, tabela 30)

Assim, para um nível de significância de 1%, obtivemos uma correlação positiva e estatisticamente significativa de ,263; ,194; ,182; ,159;,206 respetivamente, para um valor de prova de ,000.

A conclusão que podemos extrair destes dados, é que os professores que concordam mais com cada um dos itens indicados dão maior importância à *função da avaliação* numa perspetiva de verificar e certificar aprendizagens e objetivos dos alunos. Ou seja, os que utilizam na prática da sua avaliação, resolução de exercícios/problemas, testes sumativos, fichas de trabalho, testes formativos, pequenos trabalhos escritos dão maior importância à função da avaliação numa perspetiva de verificar e certificar aprendizagens e objetivos pré-definidos. Verificando-se no entanto, uma relação mais

acentuada nos professores que utilizam a resolução de exercícios/problemas e os pequenos trabalhos escritos.

Ou seja, considerando que uma grande percentagem dos docentes da nossa amostra recorre a estes instrumentos de avaliação (tabela 26, cap. IV) a conclusão que podemos tirar é que, embora a nossa amostra de docentes se preocupe com a avaliação formadora, conforme vimos atrás, continua, simultaneamente, a manifestar fortes preocupações com a avaliação enquanto forma de verificar e certificar aprendizagens e objetivos.

**Ainda no que concerne ao fator 4** - Constatamos que existe uma correlação normal, para um nível de significância de 5% sendo uma correlação **negativa**, entre a *função da avaliação* e as respostas dos professores ao seguinte item.

- 27 - Utilizo habitualmente o relatório escrito como instrumento de avaliação.

Através da análise do coeficiente de correlação a *função da avaliação*, apresenta uma correlação normal com o item 27 –“*Utilizo habitualmente o relatório escrito como instrumento de avaliação*”(–,107) para um valor de prova de ,031.(capítulo IV, tabela 30).

A conclusão que podemos extrair destes dados, é que quem avalia habitualmente através do relatório escrito, dá menor importância à função da avaliação numa perspectiva de verificar e certificar aprendizagens e objetivos. O que significa que quem concorda mais com o item indicado dá menor importância a esta função da avaliação. Quem avalia habitualmente através do relatório escrito, cerca de 33% dos docentes da amostra, (considerando a soma das respostas do nível 3 e 4, tabela 26, capítulo IV) atribuem menor importância à função da avaliação numa perspectiva de verificar e certificar aprendizagens e objetivos.

**No que diz respeito ao fator 5** – Constatamos que existe uma correlação forte, para um nível de significância de 1% sendo uma correlação **positiva**, estatisticamente significativa, entre o *feedback* e as respostas dos professores aos seguintes itens:

- 33 - Avalio através de debates/discussões.
- 46 - Avalio, através de testes formativos, como forma de orientar o ensino aprendizagem.

Através dos dados obtidos com a análise do coeficiente de correlação de Pearson verificamos que o *feedback* apresenta uma forte correlação com o item 33 –“Avalio através de debates/discussões”(,133) e o item 46 –“Avalio, através de testes formativos, como forma de orientar o ensino aprendizagem”(,188) para um valor de prova de ,008 e ,000 respectivamente.(capítulo IV, tabela 30).

A conclusão que podemos extrair destes dados, é que os professores da nossa amostra que avaliam através de testes formativos e através de debates/discussões dão maior importância à utilização do *feedback* na avaliação. O que significa que quem concorda mais com cada um dos itens indicados dá maior importância à utilização do *feedback* na avaliação das aprendizagens. Verifica-se no entanto, uma relação mais acentuada nos professores que utilizam os testes formativos, como forma de orientar o ensino aprendizagem.

Olhando para os resultados obtidos (tabela 26, cap. IV), sobre o uso destes instrumentos de avaliação, podemos afirmar que uma boa parte da nossa amostra de docentes parece dar real importância à utilização do *feedback* na avaliação dos seus alunos.



---

## CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES GERAIS

### 6.1 Comentário final

Com o decorrer dos tempos, o significado atribuído à função da avaliação tem vindo a alterar-se. Da associação da função da avaliação à ideia de medida, vista apenas como um gesto mecânico, este entendimento da função da avaliação tem progressivamente vindo a caracterizar-se como uma forma de comunicação e de interação, que ocorre num contexto social. (Matos & Serrazinha, 1996; Batista, 1999; Perrenoud, 1999; Wiliam, 1999; Santos, 2002; Pinto & Santos, 2006). *“uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de autoavaliação e de autoregulação das aprendizagens”* (Fernandes 2006, p.23).

Nos últimos anos, a investigação realizada em avaliação das aprendizagens tem destacado a prática da autoavaliação regulada dos alunos e demonstrado que é quando se proporcionam situações para que o aluno avalie e regule a sua própria aprendizagem, que melhores resultados se obtêm. Trata-se de um passo importante na procura do sucesso educativo.

Assim, ao longo do nosso estudo, tivemos sempre presente o nosso objetivo geral: conhecer as conceções e práticas avaliativas considerando para o efeito uma amostra de quatrocentos e quatro professores de diversos Agrupamentos de Escolas do distrito de Viseu.

Através dos resultados obtidos, registámos como aspetos positivos, a valorização acentuada por parte destes professores da prática da autoavaliação das aprendizagens. Se as opiniões expressas corresponderem à sua prática, podemos considerar que este grupo de professores procura que os alunos participem de uma forma ativa na sua avaliação. Parece-nos assim, ser dada aos alunos, oportunidade de refletirem sobre as suas aprendizagens. Em contrapartida, os professores têm oportunidade de os conhecer melhor e os próprios alunos são levados a descobrir o que é necessário mudar para melhorar o seu desempenho. Esta visão da autoavaliação vai ao encontro do que Santos (2002) defende, designadamente que a autoavaliação é um processo interno ao próprio aluno e apresenta-se, por isso, como uma forma privilegiada de regular as aprendizagens.

No entanto, dentro deste grupo, os professores mais velhos, revelam dar menos importância à prática desta vertente da avaliação, parecendo assim, estarem menos conscientes da importância deste tipo de prática avaliativa. Verificamos também um reconhecimento geral do uso de um feedback claro, descritivo e específico para cada

aluno, o que corrobora o que Pinto e Santos (2006) defendem. Tal como na dimensão anterior, os resultados mostram-nos que os professores que apresentam mais tempo de serviço dão menor importância ao uso do feedback, denotando também aqui uma conceção de avaliação que poderemos designar de mais tradicional.

Quanto à formação em avaliação, os resultados do estudo permitem-nos concluir que os professores da nossa amostra reconhecem claramente, que necessitam de fazer formação nesta temática, o que consideramos um aspeto positivo a ter em conta. Há um reconhecimento geral de que há poucas oportunidades de formação nesta área, o que poderá querer demonstrar que estes professores estão disponíveis e recetivos para fazer formação. Todavia, verificamos que esta necessidade é mais acentuada, nos professores que têm mais tempo de serviço na escola onde se encontram a lecionar. Uma explicação para este resultado poderá estar associada ao facto dos professores com mais tempo de serviço na escola, não se sentirem tão à vontade face às perspetivas de avaliação mais recentes, o que de algum modo vai ao encontro dos resultados registados face ao uso da autoavaliação e do feedback.

A conceção destes professores relativamente ao erro é também um aspeto positivo a assinalar. De facto, este parece ser visto como uma fonte rica de informação para o professor, utilizada para orientar o aluno na sua aprendizagem. Realçamos o reconhecimento da importância do erro como um contributo para a aprendizagem significativa e consistente, mais concretamente como fonte de informação para poderem questionar e apontar pistas de ação futura de forma a conduzir o aluno a evoluir autonomamente construindo uma aprendizagem mais sólida e duradoura. Estes professores parecem assim, preocupar-se com a oportunidade de dar ao aluno um papel mais ativo na construção da sua aprendizagem, regulando-a em interação com o próprio professor. No entanto, não parecem dar oportunidade aos alunos para interagirem na participação da construção dos descritores e critérios de avaliação.

A este respeito, a maioria dos professores refere que o conhecimento dos critérios de avaliação proporcionam a autoregulação das aprendizagens. Apesar de considerarem importante que os alunos conheçam os critérios, ainda não conseguem partilhar e negociar com eles o processo da definição desses critérios. Ainda não conseguem abrir mão disso! É como se ainda não estivessem preparados para isso, para dividir essa responsabilidade, como se refere na citação:

*“...a existência destes processos participados e reflexivos implica que os professores não assumam sozinhos a responsabilidade de avaliar, de definir critérios para avaliação, de emitir juízos de valor sobre os modos de construção dos saberes, de fazer o balanço das atividades realizadas e das aprendizagens conseguidas, ou seja, implica que os professores partilhem com os alunos o poder que a avaliação confere” (Leite, C. 2002).*

Outro dado importante a reter do nosso estudo diz respeito à função da avaliação. Na verdade, a conceção dos professores continua a ser muito centrada na avaliação que serve objetivos de certificação e verificação de objetivos. Ou seja, ainda que estes professores revelem nas dimensões anteriores bastantes preocupações com a prática da auto-regulação das aprendizagens, com a natureza do feedback a utilizar, com a utilização pedagógica do erro evidenciam, nesta dimensão, que continuam simultaneamente demasiado centrados na perspetiva da avaliação certificativa. Ou seja, para estes professores o papel da avaliação é ainda em grande parte avaliar o desempenho dos alunos. Ao conceberem a função da avaliação desta forma, tenderão a privilegiar nas suas práticas pedagógicas a componente de verificação dos saberes, ainda que manifestem preocupações com a avaliação formativa.

Este resultado, poderá explicar-se pelo facto da maioria destes professores ter tido uma formação inicial que considerava a avaliação como *“um meio de verificação e controlo da aprendizagem dos alunos, independentemente do momento em que é feita ou da multiplicidade desses momentos ao longo do ano. Assim, este modelo pedagógico reforça uma avaliação centrada na medida dos resultados de um programa.”* (Pinto & Santos, p.18) Ou seja, uma avaliação caracterizada pela medição dos resultados de aprendizagem com uma função sumativa. Outra razão para estes resultados poderá ser também o facto, de durante um longo período de tempo a escola ter essencialmente valorizado a avaliação sumativa como forma de avaliação das aprendizagens dos alunos.

Apesar desta preocupação revelada com a função certificativa da avaliação, não podemos deixar de sublinhar a evolução registada face à conceção do erro, às preocupações com a autoavaliação, à importância da definição e a apropriação dos critérios de avaliação por parte dos alunos.

Estes resultados encontram a sua justificação no investimento que tem sido feito nos últimos anos em formação de professores e na atribuição de tempos destinados a trabalho conjunto e apoios diversos. Referimo-nos, nomeadamente ao nível do Plano da Matemática, à implementação do Novo Programa de Português e à implementação do Novo Programa de Matemática no Ensino Básico, que poderão explicar, em parte, os resultados encontrados no nosso estudo que traduzem alguma evolução das conceções e práticas de avaliação.

O estímulo e incentivo ao trabalho colaborativo e articulado, entre professores de diferentes ciclos nas escolas, a questão da reflexão em torno de temas pertinentes como a avaliação das aprendizagens, a partilha de experiências e materiais nas escolas, muito têm contribuído para apoiar os professores na sua prática do quotidiano

e no desenvolvimento da autoconfiança e autoestima imprescindível e essencial para uma mudança continuada de práticas tendo em vista o sucesso pedagógico.

No entanto acreditamos que há ainda muito trabalho a desenvolver no interior das escolas, dando continuidade à reflexão conjunta, à partilha de experiências e materiais, ao autoconhecimento e autoconfiança dos professores, para se construir uma escola melhor e com mais qualidade. Tal como refere Alarcão (2009, p.121) *“todos têm a função de se entreajudarem e de contribuírem para uma escola melhor”*.

Neste contexto, este trabalho de investigação, além de nos ter permitido compreender as concepções e práticas avaliativas destes professores, evidencia que existe correlação significativa entre as cinco dimensões resultantes da análise e os instrumentos de avaliação utilizados, correlações essas que parecem, na sua maioria, confirmar a relação entre a natureza dos instrumentos usados e as concepções reveladas pelos professores nas cinco dimensões consideradas. Os professores que revelam avaliar mais através de testes sumativos, são os que concebem essencialmente a função da avaliação como certificativa, visando conferir objetivos e dando menos importância à avaliação formadora.

Por outro lado, os professores que procuram ir ao encontro de uma avaliação formadora e conseqüentemente à prática da autoavaliação das aprendizagens, utilizam nas suas práticas avaliativas os portefólios, os debates, os testes formativos e a resolução de exercícios.

Por último é de referir que os dados obtidos nesta investigação permitiram-nos validar uma escala que foi construída de raiz e que, apesar das suas limitações, poderá constituir-se como um instrumento a ser usado noutras investigações que necessitem de usar uma escala desta natureza.

## **6.2 Limitações do estudo**

O questionário original elaborado exaustiva e detalhadamente, procurou abarcar de diversas formas a concepção dos professores do ensino básico, sobre as concepções de avaliação e práticas avaliativas dominantes.

Contudo poderia enriquecer este estudo, a inclusão da observação direta na metodologia investigativa. A observação, em contexto de sala de aula, poderia suscitar a recolha de dados mais ricos e interessantes bem como a realização de entrevista a grupos focais de professores, permitindo-nos aprofundar alguns aspetos que os dados quantitativos, só por si, não revelam.

A ausência de experiência de investigação dificultou em parte a concretização de algumas tarefas, tal como a elaboração do questionário e o tratamento estatístico.

A pretensão do estudo inicial foi dirigido apenas a professores de matemática do ensino básico. A necessidade de recolher dados numa amostra mais abrangente, levou a que fosse alargado a professores do ensino básico, de todas as áreas disciplinares. Todavia, o questionário elaborado não permitiu caracterizar a amostra a esse nível, pelo que há informação que se perde, designadamente a relação entre as conceções e práticas avaliadas pelo instrumento utilizado e as diferentes áreas disciplinares dos professores.

### **6.3 Implicações do estudo em formação futura de professores**

Na perspetiva de Formosinho (1987, p.145), a escola de hoje *“obriga o professor a defrontar-se com um problema, terá de ensinar muitos alunos que só frequentam a escola porque a isso são obrigados pela lei ou pela pressão da família, isto é, encontrará muitos alunos desmotivados e alienados”*.

Todavia, a formação contínua de professores, embora já reconhecida como um direito de todos os professores, não tem sido suficiente para dar resposta às mudanças que estes enfrentam no seu quotidiano. O aumento da escolaridade obrigatória, ou seja, as diversas mudanças que se têm vindo a verificar no sistema educativo não acompanham as necessidades de formação dos professores. Hoje aos professores é exigido que assumam novos papéis dentro da escola, cada vez com mais responsabilidades, sendo confrontados com situações completamente novas e imprevisíveis, para as quais não foram devidamente preparados.

*“A tarefa dos professores está portanto, bastante alargada, tanto pelos problemas comportamentais dos alunos, como pelas seções educativas suplementares que se acumulam sobre os ombros dos professores. Ora, estes nunca foram suficientemente preparados para dar cumprimento a estas tarefas, que, em boa parte, são absolutamente novas. Estes aspetos da sua missão constituem os desafios suplementares que não podem subestimar” (De Landsheere, 1996, p.95).*

Sem dúvida que numa escola o professor é o elemento imprescindível na promoção do sucesso educativo, sendo a escola *“uma organização social, com uma cultura própria, que funciona, articulando-se de modo diferenciado e seletivo com diferentes grupos sociais que constituem um público escolar social e culturalmente heterogéneo”*

(Canário, 1994, p.59). A este respeito pode ler-se o seguinte, no projeto global elaborado pela Comissão da Reforma do Sistema Educativo (CRSE, 1987):

*“É reconhecido por todos que o professor é uma componente fulcral do sistema educativo. O ato educativo é, em última instância, realizada pelo professor. A sua boa preparação profissional é, pois, essencial ao sucesso educativo. É indispensável melhorar a pertinência e a qualidade da formação inicial de raiz e em serviço dos professores.” (CRSE, p.39)*

Neste sentido consideramos que, as futuras ações de formação contínua de professores deveriam ter uma forte ligação à prática pedagógica, sendo preferencialmente centradas nas próprias escolas em torno de atividades que correspondam aos interesses e necessidades efetivas dos professores. É necessário ver a escola como um lugar educativo, onde os professores possam trabalhar e simultaneamente formar-se, tal como defendem Nogueira e Rodrigues e Ferreira (1990, p. 23):

*“O Sistema de Formação Contínua de Professores deve ser concebido a partir da escola. Esta é o núcleo privilegiado de formação, porque é nela que se gera a profissão, se desenvolvem novos processos, técnicas e métodos, se realiza o ajustamento entre a teoria e a prática, se reforçam os valores da responsabilidade e da necessidade de inovação”.*

Acreditamos que a formação só será eficaz se encarada numa perspetiva crítica-reflexiva, criativa e livre, de forma a dar resposta a questões que se lhes colocam no seu quotidiano. Só uma formação planeada e articulada com a componente prática contribuirá para o desenvolvimento da autoconfiança essencial para concretizar práticas na avaliação com qualidade.

Apesar de no nosso estudo se verificarem algumas evidências avaliação formativa e formadora, não nos parece uma absoluta certeza a sua aplicação prática. Há necessidade de promover a clarificação conceptual, a reflexão sobre as práticas existentes e a implementação de estratégias de melhoria, monitorizando as mudanças numa lógica de supervisão colaborativa.

Outro aspeto a clarificar seria a forma como os instrumentos de avaliação são usados na sala de aula, uma vez que a prática de uma avaliação ao serviço da aprendizagem não se confina à utilização de instrumentos de avaliação, mas inclui necessariamente a forma como estes instrumentos são utilizados. Os resultados obtidos, reforçam a nossa convicção de que há, ainda, um longo caminho a percorrer para que as práticas de avaliação sejam verdadeiramente integradas no processo pedagógico privilegiando

a aprendizagem em lugar da sua certificação. Continua portanto a ser importante lançar programas de formação contínua sobre esta temática.

A necessidade de repensar a formação de professores tendo em conta as alterações verificadas no ensino, tem sido claramente reconhecida por muitos investigadores. No entanto Esteve (2001, p.108), reconhece que, *“continuamos a formar professores para ensinar em salas de aula ideais e em escolas que já não existem”*. E refere ainda que *“a mesma sociedade que coloca novas exigências aos professores, não os prepara adequadamente durante a sua formação inicial para enfrentar as realidades profissionais que os esperam”*.

Sabemos que um ensino de qualidade, exige também professores de qualidade, que sejam qualificados e demonstrem facilidade em adaptar-se à complexidade inerente à sua profissão. As exigências e responsabilidades colocadas aos professores de hoje, são cada vez mais complexas, pois além de terem de lidar com uma maior diversidade de alunos envolvendo-os no processo de aprendizagem espera-se que eles reflitam sobre a sua prática e que evoluam profissionalmente.

Apesar deste estudo se reportar apenas a uma amostra de quatrocentos e quatro professores, acreditamos que os resultados encontrados refletem a realidade de muitos professores do nosso país. Ainda que com limitações que lhe reconhecemos, permitiu, relativamente às dimensões validadas da escala, identificar um conjunto de conceções sobre o objeto em estudo que nos dão indicações úteis sobre a forma como os professores percebem e desenvolvem a avaliação na sala de aula.

#### **6.4 Linhas de investigação futura**

Os diversos estudos que se têm realizado no nosso país sobre avaliação das aprendizagens, nomeadamente Fernandes (2006) permitem-nos afirmar que avaliação formativa/formadora não faz parte das práticas quotidianas dos professores e quando a usam, não é praticada com a profundidade que lhe é inerente.

Esperamos, com o nosso estudo, dar um pequeno contributo para a realização de investigações mais profundas no âmbito da avaliação das aprendizagens mas, sobretudo, que este possa contribuir para melhorar as práticas avaliativas dos professores que conseqüentemente se traduzam numa melhoria dos resultados da aprendizagem, com base num processo avaliativo mais transparente e rigoroso. Assim, ao longo desta investigação, foram surgindo novas ideias e novos conhecimentos. Os resultados obtidos nesta investigação remetem-nos para novas e possíveis investigações que com certeza poderão completar este trabalho agora

terminado. Investigações essas que poderão ser conduzidas no sentido de perceber entre outros aspetos, as seguintes questões:

- Tipo de feedback que os professores mais utilizam nas suas aulas;
- De que forma é dado o feedback aos alunos;
- Consistência do feedback utilizado;
- Impacto da auto-avaliação nas aprendizagens dos alunos;
- Como se reflete na prática pedagógica o investimento na formação contínua dos docentes.

A terminar queremos referir que apesar de nos normativos legais para a avaliação se dar ênfase à avaliação formativa/formadora como principais modalidades da avaliação do ensino básico, o sistema de retenção mantêm-se, colocando em segundo plano este tipo de avaliação, desvalorizando as suas potencialidade. A reintrodução dos exames no ensino básico significa para nós um retrocesso no que diz respeito ao novo paradigma da avaliação.

Há assim, ainda um longo caminho a percorrer nesta área de modo a vermos refletidas na prática avaliativa as evidências que a investigação tem vindo progressivamente a disponibilizar.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, P & LEAL, L.C. (1991). A avaliação da aprendizagem/avaliação na aprendizagem. *Inovação*, 3 (pp.63-76).

ABRANTES, P., SERRAZINHA, L., & OLIVEIRA, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

ABRANTES, P. & ARAÚJO, F. (2002). *A avaliação das aprendizagens no Ensino Básico. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

ABRANTES, P. (2002). Princípios sobre o currículo e a avaliação. Em Paulo Abrantes, *Reorganização curricular do Ensino Básico – Princípios medidas e implicações* Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.

ABRECH, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Rio Tinto: Edições Asa.

AFONSO, A. J. (1998). Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma análise sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

ALARCÃO, I. (1996). Ser professor reflexivo. Em I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores-Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, (pp.170-190).

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Editora Almedina.

ALARCÃO, I. (2009). *Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência*. Lisboa: FPCEUL Sísifo Revista de Ciência da Educação nº8

ALLAL, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação: In: *Avaliação num ensino diferenciado - Atas do colóquio realizado na Universidade de Genebra, março 1978*. Coimbra: Livraria Almedina, ( pp. 175-209).

---

ALLAL, I., CARDINET, J. & PERRENOUD, P. (1986) *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina.

ALLAL, L. (1986). Estratégias de Avaliação Formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. Em L. Allal, J. Cardinet & Perrenout (Eds.) *A avaliação formativa num ensino diferenciado* Coimbra: Livraria Almedina, (pp.177-209).

ALMEIDA, J. e PINTO, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Presença.

ALONSO, L. (2002). Integração Currículo Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? Em P. Abrantes, & F. Araújo (coord). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens, das Concepções às Práticas* Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, (pp.15-25).

ALVES, M.P.C. & FLORES, M.A. (1996). A avaliação formativa: da concepção à prática. Em L. Almeida, J. Silvério e S. Araújo (Orgs), *Actas do II Colóquio Galaico-Português de Psicopedagogia* Braga: Universidade do Minho.

ALVES, M.P.C. (2001). *A (des) construção do currículo: o papel dos professores na avaliação dos alunos*. Universidade do Minho/Universidade e Grenoble. Tese de doutoramento.

ALVES, M.P.C. (2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação*. Tese de Doutoramento - Universidade do Minho – Braga.

ALVES, M.P.C. (2002). *A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor*. Porto: Porto Editora.

ALVES, M.P.C. (2003). A avaliação de competências: mudar os nomes ou mudar as práticas? *Revista Elo Especial*, (pp. 202-215).

ALVES, M.P.C. (2004). *O Currículo e a avaliação. Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.

APM - Associação de Professores de Matemática (1998). *Matemática (2001): Recomendações para o ensino e a aprendizagem da Matemática*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

AUSUBEL, D. P. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro, Ed. Interamericana.

BARREIRA, C. (2002). Teoria e prática da avaliação das aprendizagens em contexto escolar. Em J. Costa, A- Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Avaliação das organizações Educativas: atas do II Simpósio sobre organização e gestão*. Aveiro: Universidade.

BARREIRA, C. & PINTO, J. (2005). *A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens (1990-2005)*. Investigar em Educação, 4, (pp. 22-107).

BATISTA, J.A. (1999) *Aprender por medida*. Porto: Porto Editora.

BEAU, MICHEL. (1997) *Arte da tese. Como redigir uma tese de mestrado ou de doutoramento, uma monografia ou um trabalho universitário*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

BENAVENTE, A. (1995). Professora Doutora Ana Benavente. Em Conselho Nacional de Educação (Ed.), *A avaliação dos alunos da educação básica e do ensino secundário*. Lisboa: Autor, (pp. 69-80).

BEST, J. (1981) *Como investigar em educación (3ª Ed.)*. Madrid: Ediciones Morata.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto. Porto Editora.

BRUN, J. (1986). A. Avaliação formativa num ensino diferenciado da matemática. Em L. Allal, J. Cardinet & Perronoud (orgs). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado* Coimbra: Livraria Almedina, (pp. 232-250).

CAMPOS, C.M. (1996). *Concepções e práticas de professores sobre avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

CANAVARRO, A. (1993). *Concepções e práticas de professores de matemática – Três estudos de caso*. (Dissertação de Mestrado da Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.

CARDINET, T. (1993). *Avaliar é medir?* Rio Tinto: Edições Asa (Tradução Portuguesa do original do ano de 1986).

---

CARMO, H. & FERREIRA, (2008) M. M. *Metodologia da Investigação – Guia para a auto-aprendizagem*, 2ª Edição Lisboa, Universidade Aberta.

CLARKE, D. (1996). Assessment. In A. Bishop; K. Clements; C. Keitel; J. Kilpatrick and C. Laborde (Eds.), *International handbook of mathematics education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, (pp. 327-370).

COLL, C. & MARTIN, E. (2001). A avaliação das aprendizagens no currículo escolar: *uma perspectiva construtivista*. Em C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Sole, & A. Zabala. (Orgs.), *Construtivismo na sala de aula – novas perspectivas para a ação pedagógica* Porto: Edições Asa, (pp. 190-225).

CORTESÃO, L. (1992). Nos bastidores da Avaliação in *Decisões nas Políticas e nas Práticas Educativas*, Porto, Sociedade Portuguesa de C. Educação.

CORTESÃO, L. (1993). *A avaliação formativa – Que desafios?* Porto: Edições Asa.

CORTESÃO, L. & TORRES, M.A. (1994). *Avaliação Pedagógica II. Mudança da escola – mudança na avaliação*. (4ª edição). Porto: Porto Editora.

CORTESÃO, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. Em P. Abrantes & F. Araújo (Coord). *Avaliação das aprendizagens das concepções às práticas* Lisboa: Ministério da Educação. (pp. 30-45).

CUNHA, A. (2001). *A Avaliação das Aprendizagens do Ensino Básico*. Análise aconselhada no Despacho Normativo nº 30/2001. Porto: Edições Asa.

CYRINO, M. C., SOARES, M.T. & BURIASCO, R (2003). *Da avaliação do rendimento escolar à avaliação da aprendizagem em matemática: uma investigação no estado do Paraná/Brasil*, Actas do XIV Seminário de Investigação em Educação Matemática, Lisboa: APM. (pp.377-415).

DE KELETE, J. M. (2002). *Caminhos para uma avaliação por competências*. Texto de conferência proferida na Universidade do Minho - Fevereiro 2002.

DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Competências essenciais. Lisboa: Autor.

---

DEMO, P. (2000). *Educação e Qualidade*. Campinas: Editora Papirus.

DESHAIES, B. (1992); *Metodologia da investigação em ciências humanas*; Lisboa: Instituto Piaget.

DEVELLIS, R.F. (1991). *Scale Development. Theory and applications*. London: Sage Publications.

DOLY, A. M. (1999). Metacognição e mediação na escola. In M. Grangeat (Coord.). *A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos*. Porto: Porto Editora. ( pp. 17-59).

DOMINGOS, A. M., NEVES, I.P. & GALHARDO, L. (1987). *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.

ERNEST, P. (1992). Problem Solving: Its assimilation to the teachers' perspective. Em J. P. Ponte, J. F. Matos, J. M. Matos e D. Fernandes (Eds), *Mathematics problem solving and new information technologies: Research in contexts of practice*. Berlin: Springer-Verlag. (pp. 287-300).

FERGUSON, G.A.(1984). *Statistical Analysis in Psychology and Education*. Singapore: McGraw-Hill International Book.

FERNANDES, D. (1991).Resolução de problemas e avaliação. Em Martins, A. I. Andrade, A. Moreira, M. H.A. Sá, N. Costa & A. F. Paredes Eds.9, *Didática: projeto de formação e investigação – Atas do 2º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro. Universidade de Aveiro (pp.270-295).

FERNANDES, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

FERNANDES, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19(2), Universidade do Minho (pp. 20-50).

FERNANDES, D. (2006). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*.

---

FERNANDES, D. (2007). *A Avaliação das Aprendizagens no Sistema Educativo Português*. Revista Educação e Pesquisa, Volume 33, nº 3, (pp.580-605).

FERNANDES, D. (2008). *Avaliação: Um Conceito em Evolução. A avaliação das Aprendizagens: Da Teoria à Prática*. Seminário Pedagógico. Centro Nacional de Formação de Formadores. Lisboa: IIEFP.

FERNANDES, D. (2009). *O papel dos professores no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens*. Em *Sapiens 2009* (Ed.), Anais do VIII Congresso Internacional de Educação, Recife - PE: Sapiens – Centro de Formação e Pesquisa (pp. 42-44).

FERNANDES, D., FERRAZ, M., CARVALHO, A., DANTAS, C., CAVACO, H., BARBOSA, J., TOURAIS, L. & NEVES (1994). *Avaliação formativa: algumas notas. Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.

FERNANDES, M. (2002). Métodos de avaliação pedagógica. *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens - Das conceções às práticas*. Coord. P. Abrantes & F. Araújo. Lisboa: Ministério da Educação -Departamento da Educação Básica.

FIGARI, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.

FODDY, W. (1996). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas para entrevistas e questionários*. Celta. Oeiras.

FORMOSINHO, J. (1999). Currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. *In vários. O insucesso Escolar em Questão*. Braga: Universidade do Minho. (pp.40-50).

FORMOSINHO, J. (1999). *Comunidades Educativas: novos desafios à educação Básica*. Braga: Livraria Minho.

GOMES, A. (2006). *Auto-avaliação das aprendizagens dos alunos e investimento na apropriação de critérios*. Tese de Mestrado - Universidade de Lisboa.

GÓMEZ, A. P. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em António Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua profissão*. Lisboa: Publicações Dom Quixote (pp.90-115).

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (1993). *O inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

GUIMARÃES, H. (1988). *Ensinar Matemática. Conceções e práticas*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa. Lisboa: APM.

GUIMARÃES, R. C.; SARSFIELD C., J. A. (2010). *Estatística*, 2ª Edição. Verlag Dashöfer.

GUIMARÃES, R. C. ; SARSFIELD CABRAL, J. A. (2010). *Estatística*, 2ª Edição. Verlag Dashöfer.

GIPPS, C. (1999). Sócio cultural. Aspects of assessment. *Review of Reserch in Education*, 24 (pp.354-395).

HADJI, C. (1994). *A avaliação, regras de jogo*. Porto: Porto Editora.

HADJI, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris: ESF Éditeur.

HAIR, J., ANDERSON, RE., TATHAM, R.L. &BLACK, W. (1995). *Multivariate Data: Analysis with readings*. New Jersey: Prentice-Hall.

HILL, M., & HILL, A. (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa. Edições: Sílabo.

JORRO, A. (2000). *L'enseignant et lévaluation. Des gestesévaluatifs en question*. Bruxellesw: De Boeck Université.

KAISER, H.F. (1974) *An index of factorial simplicity*. *Psychometrika*, 39, (pp.30-36).

LANDSHEERE, Gilbert (1974). *Avaliação contínua e exames*. Coimbra. Livraria Almedina.

LEAL, M. L. (1992). *Avaliação das aprendizagens em contexto de inovação curricular* Tese de mestrado - Universidade de Lisboa -.Lisboa: APM.

LEITE, C. (1995). Um olhar curricular sobre a avaliação. *Em C. Leite (Org), Avaliar a avaliação*. Porto: Edições Asa. (pp. 8-20).

---

LEITE, C. (1993). Um Olhar Curricular Sobre a Avaliação. In C. Leite (Org.). *Avaliar a Avaliação*. Porto: Edições Asa. (pp. 7-23).

LEITE, C. (2002). A avaliação e Projetos Curriculares de Escola e/ou Turma. In *Avaliação das Aprendizagens – das concepções às práticas*. Lisboa: DEB.

MARCONI, M. A. & LAKATOS, Eva Maria (1983). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Atlas.

MARTINS, M. (1996). *A avaliação das aprendizagens em matemática: concepções dos professores*. Tese de mestrado, Universidade católica portuguesa. Lisboa: APM.

MARTINS, Gilberto de Andrade (2000). *Manual para elaboração de monografias e dissertações*. São Paulo: Atlas.

MARTINS, A.; Saporiti, C.; Neves, P.; Bastos, R. & Trindade, S. (2003). *Testes em duas fases: uma experiência*. Educação e Matemática, 74, (pp.43-47).

MATOS VILAR, A. (1993). *Avaliação dos alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.

MATOS, J. M. & SERRAZINHA, M. L. (1996). *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

MÉNDEZ, J.M.A. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Rio Tinto: Edições Asa.

MENINO, H. (2004). *O relatório escrito, o teste em duas fases e o portefólio como instrumentos de avaliação das aprendizagens em Matemática: um estudo no 2º ciclo do ensino básico*. Tese de mestrado, Universidade de Lisboa. Lisboa: APM.

MUNIZM, J. (2003). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirâmide.

MUNIZ, J., FIDALGO, A.M., GARCIA CUETO, E., MARTINEZ, R.J. & MORENO, R. (2005). *Análisis de los ítems*. Madrid: La Muralla.

---

MURTEIRA, B., RIBEIRO, C., SILVA, J. & PIMENTA, C. (2001). *Introdução à estatística*. Lisboa: McGraw-Hill.

NCTM (1994). *Normas para a avaliação em matemática escolar*. Lisboa: APM.

NCTM (1994). *Normas para o currículo e a avaliação em Matemática (2ª. Ed)*. Lisboa: APM e Instituto de Inovação Educacional.

NÓVOA, A. (1999). Formação de professores e a profissão docente. Em Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote (pp.17-30).

NÓVOA, A. (2005). Prefácio. In Domingues F. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: desafios às práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores. (pp. 10-14).

NUNES, C. (2004). *A avaliação como regulação do processo de ensino-aprendizagem da Matemática*. Teses de mestrado, Universidade de Lisboa.

NUNNALLY, J.C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

NUNZIAT, G (1988). Les objectifs d'une formation à l'évaluation formatrice. In *Dauvisis, M-CL. (éd): Evaluer, évaluation*. Dijon: INARAP.

NUNZIAT, G (1990). Para construir um dispositivo de avaliação formadora. In *Cahiers Pédagogiques*, nº280, Janeiro, ( pp.47-64).

OCDE (1985). *O ensino na sociedade moderna*. Porto. Edições Asa 1989.

OCDE (1989). *As escolas e a qualidade*. Porto. Edições Asa.

OLIVEIRA, I. P., J.S.& FERNANDES D. (1993). *Desenvolvimento de instrumentos de avaliação da aprendizagem em matemática*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

PACHECO, J. (1996). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma (2ªed)*. Porto. Porto Editora.

PACHECO, J. A. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma – Propostas de trabalho*. Porto. Porto Editora.

---

PACHECO, J. A. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto. Porto Editora.

PACHECO, J. (1998). A avaliação das aprendizagens. In L. Almeida e J. Tavares (org). *Conhecer, aprender e avaliar*, Porto. Porto Editora. (pp.110-132).

PACHECO, J. (2002). *Critérios de avaliação na escola, Avaliação das Aprendizagens - das concepções às práticas*. Braga. Universidade do Minho. (pp. 55-64).

PACHECO, J.; MORAES, M.; EVANGELISTA, M. (2003). *Formação de Professores*. Porto. Porto Editora.

PERALTA, M. H. (2002). Como avaliar competências. Algumas considerações. Em P. Abrantes e F. Araújo (Orgs.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens das concepções às práticas* Lisboa. Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação. (pp.20-34).

PEREIRA, A. (2004). *SPSS Guia Prático de Utilização. Análise de dados para as Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa. Edições Sílabo.

PERRENOUD, P. (1999). Não mexam na minha avaliação. Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In Albano Estrela & António Nódoa (Orgs) *Avaliação em educação: Novas perspetivas*. Porto. Porto Editora. (pp. 171-190).

PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre. ARTMED (Trabalho original em francês, publicado em 1998).

PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre. Artes Médicas Sul.

PERRENOUD, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In Joaquim Azevedo (Coords). *Avaliação dos resultados escolares*. Porto. Edições Asa. (pp. 105-127).

PINTO R. (2009). *Introdução à análise de dados com recurso ao SPSS*. Lisboa. Edições.

---

PONTE, J. P. (1992). Concepções dos professores de Matemática e processos de Formação. Em M. Brown, D. Fernandes, J.F. Matos e J. P. Ponte (Orgs.), *Educação Matemática: Temas de Investigação* Lisboa. Instituto de Inovação Educacional e Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (pp.180-240).

PONTE, J., MATOS, j. & ABRANTES, P. (1998) Fevereiro. Investigação em educação matemática e desenvolvimento curricular (versão de trabalho).

QUIVY, R. & CAMPENHNDT, V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Editora Gradiva.

QUIVY, R. & CAMPENHNDT, V. (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. (2ª edição) Lisboa.Gradiva.

QUIVY, R. & CAMPENHNDT, L. Van (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 4.ª Edição. Lisboa. Gradiva.

ROLDÃO, M. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa. Editorial Presença.

RAFAEL, A. (2003). *Um olhar sobre as concepções dos professores sobre a avaliação no ensino secundário*. Educação Matemática, Nº 74, (pp. 50-55).

RAMOS, C. (2005). *Tendências Evolutivas das Sociedades Contemporâneas*. Lisboa. Universidade Aberta.

RIBEIRO, L. C. (1989). *Planificação e Avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta.

RIBEIRO, L. C. (1993). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa. Texto Editora.

ROLDÃO, M. C., (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. (2.º ed.). Lisboa. Editorial Presenças.

ROSALES, C. (1988). *Didática: Núcleos fundamentais*: Madrid. Narcea.

- 
- ROSALES, C. (1995). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Rio Tinto. Edições Asa.
- RUIZ, João Álvaro (1879). *Metodologia científica*. São Paulo. Atlas.
- SACRISTAN, G. *O Currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre. Editora Artmed, 2000.
- SANTOS, L. & PINTO, J. (2003) O que pensam os alunos sobre avaliação? *Educação e Matemática*, 74.
- SANTOS L., J. & PINTO, J. (2006). *É mesmo possível uma regulação no quotidiano do trabalho do professor e do aluno?* Profmat2006 (CD ROM). Lisboa. APM.
- SANTOS, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? *Em P. Abrantes & F. Araújo (Coord.) Avaliação das Aprendizagens: das conceções às práticas*. Lisboa. ME e DEB.
- SANTOS, L. (2004). A reprovação no ensino obrigatório: Sim ou não? *Programa do ProfMat2004* Lisboa. APM. (pp. 14-15).
- SANTOS, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa. Universidade Aberta.
- SANTOS, L.; PINTO, J.; RIO, F.; VARANDAS, J.; MOREIRINHA, O.; DIAS, P.; DIAS, S. & BONDOSO, T. (2010). *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto. Porto Editora e Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- SILVA, A. L. (2004). *A auto-regulação na aprendizagem*. In A.L. Silva; A. M. Duarte; I. Sá & A. M. V. Simão (Ed.) *Aprendizagem Auto-regulada pelo Estudante*. Porto. Porto Editora.
- SIMONS, H. (1993). *Avaliação e Reforma das Escolas. Avaliações em Educação: Novas Perspetivas*. Org. Estrela, A.; Nóvoa, A., Cap. VI, Porto. Porto Editora. (pp.151-172).
- SOUSA, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa. Livros Horizonte.

STAKE, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

STEVENS, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.

STUFFEBEAM, D. L., FOLEY, W. J., GEPHART, W. J., GUBA, E. G., HAMMOND, R. L., MERRIMAN, H. O. e PROVUS, M. M. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa. Les Éditions N.H.P

SCRIVEN, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. Tyler, R.M. Gagné e M. Scriven (Eds). Perspectives of Curriculum Evaluation, 39-83. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation (1). Chicago. Rand Mac Nally.

THOMPSON, A. (1992). Teacher' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grows (Ed.), *Handbook of research in Mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York. Macmillan.

TRINDADE, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação* (em Supervisão). Lisboa. Universidade Aberta.

TUCKMAN, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

TUCKMAN, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*, 3.<sup>a</sup> Edição. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

VALADARES, (1988). *A avaliação educativa: perspetiva histórica e perspetiva atual*. Lisboa. Plátano Edições Técnicas.

VALADARES, J. & Graça. M. (1999). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa. Plátano Edições Técnicas.

VARANDAS, J., (2000). *Avaliação de investigações matemáticas: uma experiência*. Tese de Mestrado. Lisboa. Portugal, Universidade de Lisboa.

YIN, R. (1994). *Case study research – Design and methods* (2<sup>a</sup> ed.). London. Sage Publications.

ZABALTA, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto. Edições Asa.

ZABALTA, M. (1994). *Diários de Aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto. Porto Editora.

ZEICHNER, K. (1992). *Novos caminhos para a prática. Uma perspetiva para os anos 90*. Em Nódoa (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Publicações Dom Quixote. (pp.110-140).

---

## REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Lei nº 46/86, de 14 de outubro de 1986 – Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo. Estabelece que todos os portugueses têm direito à educação e à cultura.

Despacho Normativo nº98 – A/92, de 20 de junho – Estabelece o regime de avaliação dos alunos do ensino básico (alterado pelo Despacho Normativo nº 644 – A/94, de 15 de setembro).

Despacho Normativo nº 338/93, de 21 de outubro – Define o regime de avaliação dos alunos do ensino básico.

Decreto-lei nº 6/2001, 18 de janeiro de 2001-Reforça a necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos.

Despacho Normativo nº 30/2001, Avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico, Diário da República, I Série B, 19 de julho de 2001.

Despacho Normativo nº 14-2011, de 18 de novembro - Avaliação dos alunos do Ensino Básico, introduziu um ajustamento na organização curricular, e alargou a avaliação das aprendizagens ao 2.º ciclo do ensino básico através da implementação de provas finais.

Despacho Normativo n.º 24-A/2012, que revogou o Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro e o Despacho Normativo n.º 50/2005 de 9 de novembro.



## ANEXOS

### Anexo I – Pedido de autorização de aplicação do questionário

14  
Mar

[mime-noreply@gepe.min-edu.pt](mailto:mime-noreply@gepe.min-edu.pt)

Ex mo (a) Sr.(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0247700001, com a designação *Práticas avaliativas na disciplina de Matemática do 2º ciclo*, registado em 27-01-2012, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo (a) Senhor(a)

Dr(a) Ana Maria Diego Lisboa Martins

Venho por este meio informar que o pedido de aplicação do questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Diretora de Serviços

DGE

Observações:

a) Sugere-se que as variáveis idade e tempo de serviço sejam abertas, de modo a permitir tratamentos estatísticos e a construção de intervalos mais coerentes com a situação realmente encontrada após a inquirição

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

## Anexo II – Questionário

### Questionário

Caro (a) colega:

Este questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação com o objetivo de elaborar uma Dissertação de Mestrado, na Universidade Aberta com o título **“Conceções e Práticas Avaliativas de Professores do Ensino Básico”**

A informação que lhe solicitamos é muito importante para o conhecimento destas questões, pelo que o rigor, a objetividade e a clareza das suas respostas serão essenciais para a consecução dos objetivos e para a qualidade deste estudo. As respostas são anónimas e estão garantidas as condições de confidencialidade.

Agradecemos a sua inestimável colaboração.

#### I - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Assinale com uma cruz (X) no respetivo  a(s) resposta(s) que correspondem ao seu caso.

1. Idade:

\_\_\_\_\_

2. Situação Profissional:

Professor do Quadro de Zona Pedagógica

Professor do Quadro de Agrupamento

3. Tempo de serviço:

\_\_\_\_\_

3.1 Tempo de serviço nesta escola

\_\_\_\_\_

**Instruções:** A cada um dos itens pedimos-lhe que responda considerando a seguinte escala:

1	2	3	4
Concordo totalmente	Concordo em parte	Discordo em parte	Discordo totalmente

## II –Práticas Avaliativas

1-A avaliação permite regular o ensino aprendizagem.	1	2	3	4
2-Atribuo classificações recorrendo a testes.	1	2	3	4
3-Com a avaliação <b>não</b> obtenho informação sobre o ensino aprendizagem.	1	2	3	4
4-Todos os comportamentos e atitudes dos alunos são alvo de avaliação.	1	2	3	4
5-Avalio no final de cada tópico.	1	2	3	4
6-A avaliação desmotiva para a aprendizagem.	1	2	3	4
7-Avalio em dois ou três momentos específicos ao longo do período.	1	2	3	4
8-É importante definir critérios de avaliação.	1	2	3	4
9-Habitualmente questiono oralmente o aluno e oriento-o para a correção.	1	2	3	4
10-É irrelevante dar a conhecer os critérios de avaliação aos alunos.	1	2	3	4
11-Avalio fundamentalmente no final de cada período.	1	2	3	4
12-Dar a conhecer os critérios de avaliação é tornar o processo mais transparente.	1	2	3	4
13-O desempenho dos alunos é independente da avaliação.	1	2	3	4
14-O conhecimento dos critérios constitui um referente para a auto-avaliação do aluno.	1	2	3	4
15-Avalio praticamente todos os dias.	1	2	3	4
16-O desempenho dos alunos é independente do seu conhecimento dos critérios de avaliação.	1	2	3	4
17-Todas as atividades realizadas pelos alunos são objeto de avaliação.	1	2	3	4
18-A apropriação dos critérios pelos alunos proporciona a auto-regulação das aprendizagens.	1	2	3	4
19- <b>Não</b> dou a conhecer os critérios de avaliação porque não considero necessário.	1	2	3	4
20-Avalio em todos os momentos da aula.	1	2	3	4
21-Apresento os critérios de avaliação de forma a implicar os alunos no processo.	1	2	3	4
22-A avaliação <b>não</b> certifica as aprendizagens realizadas.	1	2	3	4
23-Sou a/o única(o) responsável pela definição dos critérios de avaliação que utilizo.	1	2	3	4
24-Avalio através de registos que levem os alunos a refletir e a corrigir o erro.	1	2	3	4
25-Negoceio os critérios de avaliação com os alunos como forma de os motivar para a aprendizagem.	1	2	3	4
26-Alterei as minhas práticas devido à atual exigência dos encarregados de educação.	1	2	3	4
27-Utillizo habitualmente o relatório escrito como instrumento de avaliação.	1	2	3	4
28-Os critérios de avaliação <b>não</b> devem ser negociados com os alunos.	1	2	3	4
29-A elaboração de portefólios faz parte das minhas estratégias de avaliação.	1	2	3	4
30-A avaliação diagnostica dificuldades de aprendizagem.	1	2	3	4
31-A resolução de exercícios/problemas na aula constitui uma forma de avaliação.	1	2	3	4
32-A avaliação visa verificar se os objetivos foram ou não alcançados.	1	2	3	4
33-Avalio através de debates/discussões.	1	2	3	4
34-O erro pode representar uma fonte rica de informação.	1	2	3	4
35-Alterei as minhas práticas de avaliação porque fui obrigado a isso.	1	2	3	4
36-Avalio, habitualmente, através de testes sumativos.	1	2	3	4
37-O erro ajuda a orientar adequadamente os alunos.	1	2	3	4
38-A avaliação leva a ajustar a aprendizagem aos objetivos.	1	2	3	4
39-O erro <b>não</b> fornece informação relevante sobre o processo de aprendizagem dos alunos.	1	2	3	4
40-Habitualmente risco o que está errado para que o aluno veja onde errou.	1	2	3	4
41-Utillizo habitualmente fichas de trabalho como instrumento de avaliação.	1	2	3	4
42-Normalmente coloco oralmente aos alunos questões reflexivas.	1	2	3	4
43-Considero que o feedback deve ser informativo e orientador.	1	2	3	4
44- <b>Não</b> vejo vantagens no uso de feedback.	1	2	3	4
45-O feedback <b>não</b> deve fornecer pistas de resposta.	1	2	3	4
46-Avalio, através de testes formativos, como forma de orientar o ensino aprendizagem.	1	2	3	4
47-Cada aluno deve ter um feedback específico.	1	2	3	4
48-Apenas uso o feedback escrito em testes escritos.	1	2	3	4
49-Entendo que o feedback deve ser igual para todos os alunos.	1	2	3	4
50-Através do erro posso questionar e apontar pistas de ação futura.	1	2	3	4
51-Existem momentos certos para dar feedback aos alunos.	1	2	3	4

52-A avaliação visa testar os conhecimentos dos alunos.	1	2	3	4
53-O feedback deve ser descritivo e claro.	1	2	3	4
54-Através do erro fico a conhecer melhor as necessidades de aprendizagens dos alunos.	1	2	3	4
55-O feedback deve ser incentivador.	1	2	3	4
56-Avalio apenas através de pequenos trabalhos escritos.	1	2	3	4
57-O feedback deve incluir a correção do erro.	1	2	3	4
58-A auto-avaliação é uma forma de o aluno participar na sua avaliação.	1	2	3	4
59-O momento em que se fornece o feedback sobre uma dada atividade, é irrelevante.	1	2	3	4
60-Por norma coloco anotações que levem o aluno a refletir sobre o que errou.	1	2	3	4
61-Utilizo o feedback sempre que é oportuno.	1	2	3	4
62-A auto-avaliação é uma perda de tempo e não funciona a nível prático.	1	2	3	4
63-Como prática habitual corrijo e informo os alunos sobre o que erraram.	1	2	3	4
64-A auto-avaliação não fornece informação ao nível da progressão dos alunos.	1	2	3	4
65-Faço uso do feedback em todos os trabalhos realizados.	1	2	3	4
66-A auto-avaliação contribui para desenvolver o auto-questionamento dos alunos.	1	2	3	4
67-Confronto, frequentemente, os alunos com diferentes resoluções.	1	2	3	4
68-A auto-avaliação permite ao aluno recolher informações para melhorar a sua aprendizagem.	1	2	3	4
69-Continuo a avaliar de forma tradicional por ser mais prático.	1	2	3	4
70-Fomento a auto-avaliação de todos os trabalhos realizados pelos alunos.	1	2	3	4
71-A auto-avaliação, na prática, não traz vantagens ao ensino aprendizagem.	1	2	3	4
72-Proporcio a auto-avaliação dos alunos só no final de cada período.	1	2	3	4
73-Sinto muita necessidade de formação na temática da avaliação.	1	2	3	4
74-Proporcio aos alunos alguns momentos de auto-avaliação.	1	2	3	4
75-Os resultados dos testes mostram-me onde os alunos têm mais dificuldades.	1	2	3	4
76-A auto-avaliação é uma oportunidade do aluno refletir sobre a sua aprendizagem.	1	2	3	4
77-Os resultados dos trabalhos individuais, mostram-me onde os alunos têm mais facilidade.	1	2	3	4
78-A auto-avaliação ajuda o aluno a analisar e refletir sobre as aprendizagens realizadas.	1	2	3	4
79-Nunca promovo junto dos alunos práticas de auto-avaliação.	1	2	3	4
80-Alterei as minhas práticas de avaliação porque senti essa necessidade.	1	2	3	4
81-Como prática habitual corrijo e informo os alunos sobre o que erraram.	1	2	3	4
82-A auto-avaliação dos alunos, na prática, nunca é concretizada.	1	2	3	4
83-Os resultados dos testes mostram-me onde tenho de reforçar o meu trabalho com os alunos.	1	2	3	4
84-Avalio de forma tradicional porque este processo de avaliação é mais objetivo.	1	2	3	4
85-Os resultados das fichas de trabalho dão-me a informação de quem trabalha e não trabalha.	1	2	3	4
86-Não consegui ainda adaptar-me às novas formas de avaliação.	1	2	3	4
87-As instituições de formação deveriam dar mais destaque à temática da avaliação.	1	2	3	4
88-A sobrecarga de trabalho não me permite adotar novas formas de avaliação.	1	2	3	4
89-Prefiro formação noutras temáticas que não a da avaliação.	1	2	3	4
90-Não há tempo para colocar em prática as novas formas de avaliação.	1	2	3	4
91-Sinto pouca necessidade de formação na temática da avaliação.	1	2	3	4
92-Através da resolução de problemas obtenho, informação sobre o tipo de alunos que tenho.	1	2	3	4
93-Não necessito de formação sobre a temática da avaliação.	1	2	3	4
94-Deveria haver mais oportunidades de formação na temática da avaliação.	1	2	3	4
95-O trabalho colaborativo entre professores é uma estratégia facilitadora do processo avaliativo.	1	2	3	4
96-Tem havido muitas ofertas de formação na temática da avaliação.	1	2	3	4
97-Frequento formações sobre a temática da avaliação, sempre que possível.	1	2	3	4
98-Não há necessidade de haver formação na temática da avaliação.	1	2	3	4
99-Tenho adotado com alguma facilidade as novas formas de avaliação.	1	2	3	4
100-Tem havido poucas ofertas de formação na temática da avaliação.	1	2	3	4

Obrigada pela sua colaboração

## Anexo III – Resultados obtidos considerando a escala validada

**Tabela: Resultados obtidos sobre concepções e práticas de avaliação considerando a escala validada**

	1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1 - A avaliação permite regular o ensino aprendizagem.			2	,5%	165	40,8%	237	58,7%
2 - Atribuo classificações recorrendo a testes.	19	4,7%	44	10,9%	282	69,8%	59	14,6%
3 - Com a avaliação não obtenho informação sobre o ensino aprendizagem.	302	74,8%	81	20,0%	18	4,5%	3	,7%
4 - Todos os comportamentos e atitudes dos alunos são alvo de avaliação.	28	6,9%	27	6,7%	157	38,9%	192	47,5%
5 - Avalio no final de cada tópico matemático.	32	7,9%	89	22,0%	191	47,3%	92	22,8%
6 - A avaliação desmotiva para a aprendizagem.	263	65,3%	113	28,0%	22	5,5%	5	1,2%
7 - Avalio em dois ou três momentos específicos ao longo do período.	176	43,6%	83	20,5%	81	20,0%	64	15,8%
8 - É importante definir critérios de avaliação.	4	1,0%	8	2,0%	30	7,5%	358	89,5%
9 - Habitualmente questiono oralmente o aluno e oriento-o para a correção.	17	4,2%	27	6,7%	139	34,4%	221	54,7%
10 - É irrelevante dar a conhecer os critérios de avaliação aos alunos.	312	77,2%	58	14,4%	22	5,4%	12	3,0%
11 - Avalio fundamentalmente no final de cada período.	244	60,5%	73	18,1%	69	17,1%	17	4,2%
12 - Dar a conhecer os critérios de avaliação é tornar o processo mais transparente.	23	5,7%	22	5,4%	64	15,8%	295	73,0%
13 - O desempenho dos alunos é independente da avaliação.	189	46,8%	116	28,7%	63	15,6%	36	8,9%
14 - O conhecimento dos critérios constitui um referente para a auto-avaliação do aluno.	17	4,2%	15	3,7%	90	22,3%	282	69,8%
15 - Avalio praticamente todos os dias.	4	1,0%	16	4,0%	174	43,1%	210	52,0%
16 - O desempenho dos alunos é independente do seu conhecimento dos critérios de avaliação.	128	31,7%	134	33,2%	93	23,0%	49	12,1%
17 - Todas as actividades realizadas pelos alunos são objeto de avaliação.	8	2,0%	25	6,2%	153	37,9%	218	54,0%
18 - A apropriação dos critérios pelos alunos proporciona a auto-regulação das aprendizagens.	22	5,4%	53	13,1%	122	30,2%	207	51,2%
19 - Não dou a conhecer os critérios de avaliação porque não considero necessário.	354	87,6%	24	5,9%	13	3,2%	13	3,2%
20 - Avalio em todos os momentos da aula.	28	6,9%	72	17,8%	150	37,1%	154	38,1%
21 - Apresento os critérios de avaliação de forma a implicar os alunos no processo.	6	1,5%	23	5,7%	92	22,8%	283	70,0%
22 - A avaliação não certifica as aprendizagens realizadas.	168	41,6%	104	25,7%	108	26,7%	24	5,9%
23 - Sou a/o única(a) responsável pela definição dos critérios de avaliação que utilizo.	331	81,9%	43	10,6%	17	4,2%	13	3,2%
24 - Avalio através de registos que levem os alunos a refletir e a corrigir o erro.	6	1,5%	39	9,7%	144	35,6%	215	53,2%
25 - Negoceio os critérios de avaliação com os alunos como forma de os motivar para a aprendizagem.	72	17,8%	77	19,1%	170	42,1%	85	21,0%
26 - Alterei as minhas práticas devido à atual exigência dos encarregados de educação.	211	52,2%	130	32,2%	54	13,4%	9	2,2%

	1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
27 - Utilizo habitualmente o relatório escrito como instrumento de avaliação.	147	36,4%	123	30,4%	110	27,2%	24	5,9%
28 - Os critérios de avaliação não devem ser negociados com os alunos.	160	39,7%	154	38,2%	65	16,1%	24	6,0%
29 - A elaboração de portefólios faz parte das minhas estratégias de avaliação.	139	34,4%	102	25,2%	120	29,7%	43	10,6%
30 - A avaliação diagnostica dificuldades de aprendizagem.	47	11,7%	43	10,7%	116	28,9%	196	48,8%
31 - A resolução de exercícios/problemas na aula constitui uma forma de avaliação.	2	,5%	30	7,4%	160	39,6%	212	52,5%
32 - A avaliação visa verificar se os objetivos foram ou não alcançados.	6	1,5%	21	5,2%	207	51,4%	169	41,9%
33 - Avalio através de debates/discussões.	18	4,5%	69	17,2%	235	58,5%	80	19,9%
34 - O erro pode representar uma fonte rica de informação.	8	2,0%	37	9,2%	139	34,4%	220	54,5%
35 - Alterei as minhas práticas de avaliação porque fui obrigado a isso.	207	51,4%	126	31,3%	60	14,9%	10	2,5%
36 - Avalio, habitualmente, através de testes sumativos.	95	23,6%	114	28,4%	173	43,0%	20	5,0%
37 - O erro ajuda a orientar adequadamente os alunos.	4	1,0%	47	11,8%	180	45,1%	168	42,1%
38 - A avaliação leva a ajustar a aprendizagem aos objetivos.	8	2,0%	30	7,4%	182	45,0%	184	45,5%
39 - O erro não fornece informação relevante sobre o processo de aprendizagem dos alunos.	228	57,0%	116	29,0%	42	10,5%	14	3,5%
40 - Habitualmente risco o que está errado para que o aluno veja onde errou.	54	13,4%	61	15,1%	165	40,9%	123	30,5%
41 - Utilizo habitualmente fichas de trabalho como instrumento de avaliação.	28	7,0%	46	11,4%	207	51,5%	121	30,1%
42 - Normalmente coloco oralmente aos alunos questões reflexivas.	2	,5%	17	4,2%	151	37,4%	234	57,9%
43 - Considero que o feedback deve ser informativo e orientador.	25	6,2%	7	1,7%	85	21,0%	287	71,0%
44 - Não vejo vantagens no uso de feedback.	345	85,4%	53	13,1%	2	,5%	4	1,0%
45 - O feedback não deve fornecer pistas de resposta.	185	45,9%	120	29,8%	68	16,9%	30	7,4%
46 - Avalio, através de testes formativos, como forma de orientar o ensino aprendizagem.	12	3,0%	55	13,6%	224	55,4%	113	28,0%
47 - Cada aluno deve ter um feedback específico.	10	2,5%	37	9,2%	143	35,4%	214	53,0%
48 - Apenas uso o feedback escrito em testes escritos.	163	40,3%	142	35,1%	79	19,6%	20	5,0%
49 - Entendo que o feedback deve ser igual para todos os alunos.	208	51,5%	113	28,0%	47	11,6%	36	8,9%
50 - Através do erro posso questionar e apontar pistas de ação futura.	3	,7%	15	3,7%	112	27,7%	274	67,8%
51 - Existem momentos certos para dar feedback aos alunos.	57	14,1%	47	11,7%	147	36,5%	152	37,7%
52 - A avaliação visa testar os conhecimentos dos alunos.	12	3,0%	56	14,0%	200	49,9%	133	33,2%
53 - O feedback deve ser descritivo e claro.	4	1,0%	51	12,6%	116	28,7%	233	57,7%
54 - Através do erro fico a conhecer melhor as necessidades de aprendizagens dos alunos.	6	1,5%	28	6,9%	126	31,3%	243	60,3%
55 - O feedback deve ser incentivador.	4	1,0%	2	,5%	86	21,3%	312	77,2%
56 - Avalio apenas através de pequenos trabalhos escritos.	222	55,1%	115	28,5%	42	10,4%	24	6,0%
57 - O feedback deve incluir a correção do erro.	69	17,1%	75	18,6%	96	23,8%	164	40,6%
58 - A auto-avaliação é uma forma de o aluno participar na sua avaliação.	5	1,2%	13	3,2%	81	20,1%	304	75,4%
59 - O momento em que se fornece o feedback sobre uma dada atividade, é irrelevante.	280	69,7%	91	22,6%	19	4,7%	12	3,0%

	1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
60 - Por norma, coloco anotações que levem o aluno a refletir sobre o que errou.	2	,5%	23	5,7%	186	46,4%	190	47,4%
61 - Utilizo o feedback sempre que é oportuno.	4	1,0%	11	2,7%	156	38,6%	233	57,7%
62 - A auto-avaliação é uma perda de tempo e não funciona a nível prático.	291	72,2%	68	16,9%	29	7,2%	15	3,7%
63 - Como prática habitual corrijo e informo os alunos sobre o que erraram.	6	1,5%	25	6,2%	124	30,7%	249	61,6%
64 - A auto-avaliação não fornece informação ao nível da progressão dos alunos.	171	42,4%	137	34,0%	76	18,9%	19	4,7%
65 - Faço uso do feedback em todos os trabalhos realizados.	6	1,5%	61	15,3%	183	45,8%	150	37,5%
66 - A auto-avaliação contribui para desenvolver o auto-questionamento nos alunos.	12	3,0%	37	9,2%	96	23,8%	258	64,0%
67 - Confronto, frequentemente, os alunos com diferentes resoluções.	1	,2%	5	1,2%	126	31,2%	272	67,3%
68 - A auto-avaliação permite ao aluno recolher informações para melhorar a sua aprendizagem.	12	3,0%	27	6,7%	118	29,2%	247	61,1%
69 - Continuo a avaliar de forma tradicional por ser mais prático.	295	73,0%	83	20,5%	16	4,0%	10	2,5%
70 - Fomento a auto-avaliação de todos os trabalhos realizados pelos alunos.	31	7,7%	62	15,3%	164	40,6%	147	36,4%
71 - A auto-avaliação, na prática, não traz vantagens ao ensino aprendizagem.	302	74,8%	76	18,8%	20	5,0%	6	1,5%
72 - Proporciono a auto-avaliação dos alunos só no final de cada período.	164	40,9%	84	20,9%	109	27,2%	44	11,0%
73 - Sinto muita necessidade de formação na temática da avaliação.	47	11,6%	90	22,3%	160	39,6%	107	26,5%
74 - Proporciono aos alunos alguns momentos de auto-avaliação.	19	4,7%	31	7,7%	168	41,7%	185	45,9%
75 - Os resultados dos testes mostram - me onde os alunos têm mais dificuldades.	12	3,0%	45	11,3%	215	53,9%	127	31,8%
76 - A auto-avaliação é uma oportunidade do aluno refletir sobre a sua aprendizagem.	1	,2%	23	5,7%	116	28,7%	264	65,3%
77 - Os resultados dos trabalhos individuais, mostram - me onde os alunos têm mais facilidade.	6	1,5%	52	12,9%	216	53,6%	129	32,0%
78 - A auto-avaliação ajuda o aluno a analisar e refletir sobre as aprendizagens realizadas.	10	2,5%	25	6,2%	120	29,7%	249	61,6%
79 - Nunca promovo junto dos alunos práticas de auto-avaliação.	339	83,9%	34	8,4%	22	5,4%	9	2,2%
80 - Alterei as minhas práticas de avaliação porque senti essa necessidade.	49	12,1%	60	14,9%	161	39,9%	134	33,2%
81 - Como prática habitual corrijo e informo os alunos sobre o que erraram.	9	2,2%	29	7,2%	118	29,2%	248	61,4%
82 - A auto-avaliação dos alunos, na prática, nunca é concretizada.	322	79,9%	50	12,4%	25	6,2%	6	1,5%
83 - Os resultados dos testes mostram - me onde tenho de reforçar o meu trabalho com os alunos.	14	3,5%	17	4,2%	164	40,6%	209	51,7%
84 - Avalio de forma tradicional porque este processo de avaliação é mais objetivo.	264	65,3%	97	24,0%	37	9,2%	6	1,5%
85 - Os resultados das fichas de trabalho dão - me a informação de quem trabalha e não trabalha.	26	6,5%	71	17,6%	197	48,9%	109	27,0%
86 - Não consegui ainda adaptar - me às novas formas de	253	62,6%	121	30,0%	18	4,5%	12	3,0%

	1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
avaliação.								
87 - As instituições de formação deveriam dar mais destaque à temática da avaliação.	13	3,2%	51	12,6%	135	33,4%	205	50,7%
88 - A sobrecarga de trabalho não me permite adotar novas formas de avaliação.	114	28,4%	135	33,6%	123	30,6%	30	7,5%
89 - Prefiro formação noutras temáticas que não a da avaliação.	134	33,3%	139	34,6%	86	21,4%	43	10,7%
90 - Não há tempo para colocar em prática as novas formas de avaliação.	158	39,1%	133	32,9%	94	23,3%	19	4,7%
91 - Sinto pouca necessidade de formação na temática da avaliação.	137	33,9%	171	42,3%	78	19,3%	18	4,5%
92 - Através da resolução de problemas obtenho, informação sobre o tipo de alunos que tenho.	26	6,5%	56	13,9%	240	59,7%	80	19,9%
93 - Não necessito de formação sobre a temática da avaliação.	231	57,2%	103	25,5%	51	12,6%	19	4,7%
94 - Deveria haver mais oportunidades de formação na temática da avaliação.	7	1,7%	58	14,4%	138	34,2%	200	49,6%
95 - O trabalho colaborativo entre professores é uma estratégia facilitadora do processo avaliativo.	5	1,2%	32	7,9%	51	12,6%	316	78,2%
96 - Tem havido muitas ofertas de formação na temática da avaliação.	246	60,9%	106	26,2%	41	10,1%	11	2,7%
97 - Frequento formações sobre a temática da avaliação, sempre que possível.	45	11,2%	47	11,7%	131	32,5%	180	44,7%
98 - Não há necessidade de haver formação na temática da avaliação.	316	78,2%	56	13,9%	26	6,4%	6	1,5%
99 - Tenho adotado com alguma facilidade as novas formas de avaliação.	6	1,5%	79	19,6%	253	62,6%	66	16,3%
100 - Tem havido poucas ofertas de formação na temática da avaliação.	24	5,9%	60	14,9%	121	30,0%	199	49,3%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo em parte; 3- Concordo em parte; 4- Concordo totalmente.