

# INCTE 2019

IV Encontro Internacional de Formação na Docência  
4th International Conference on Teacher Education

## Livro de Atas Proceedings



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Bragança | 3 e 4 de maio | 2019

Livro de Atas

**IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)**

Proceedings

**4<sup>th</sup> International Conference on Teacher Education (INCTE)**

**Título:** IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas  
**Edição:** Instituto Politécnico de Bragança  
**Editores:** Manuel Vara Pires Instituto Politécnico de Bragança  
Cristina Mesquita Instituto Politécnico de Bragança  
Rui Pedro Lopes Instituto Politécnico de Bragança  
Elisabete Mendes Silva Instituto Politécnico de Bragança  
Graça Santos Instituto Politécnico de Bragança  
Raquel Patrício Instituto Politécnico de Bragança  
Luís Castanheira Instituto Politécnico de Bragança  
**Ano:** 2019  
**ISBN:** 978-972-745-259-0  
**Handle:** <http://hdl.handle.net/10198/15084>

# Organização

O INCTE 2019 é organizado pelo IPB, onde decorrem as sessões.

## Comissão Organizadora

Adorinda Gonçalves (IPB, Portugal)  
Cristina Mesquita (IPB, Portugal)  
Elisabete Mendes Silva (IPB, Portugal)  
Elza Mesquita (IPB, Portugal)  
Graça Santos (IPB, Portugal)  
Jacinta Costa (IPB, Portugal)  
Luís Castanheira (IPB, Portugal)  
Manuel Vara Pires (IPB, Portugal)  
Maria José Rodrigues (IPB, Portugal)  
Maria Raquel Patrício (IPB, Portugal)  
Mário Cardoso (IPB, Portugal)  
Paula Vaz (IPB, Portugal)  
Rui Pedro Lopes (IPB, Portugal)

O gestor escolar e a coesão social na escola .....	113
<i>Marisa Batista</i>	
Pedagogia e política como vocações do professor: dilemas atuais da formação docente .....	125
<i>Henrique Ramalho</i>	
Pensar o currículo na educação pré-escolar: processos de (trans)formação colaborativos .....	138
<i>Isabel Tomázio Correia, Maria Manuela Matos, Sofia Figueira</i>	
Produções e usos de materiais curriculares da probabilidade no início da escolarização .....	148
<i>Michaëlle R. M. de Santana, Rute Elizabete de S. R. Borba</i>	
Propuesta para evaluar la competencia digital de estudiantes de educación obligatoria .....	160
<i>Sonia Casillas Martín, Marcos Cabezas González, Ana García Valcárcel-Muñoz Repiso</i>	
Proyecto Teaming Day: un proyecto para compartir .....	171
<i>Sonia Rodríguez Cano, Vanesa Delgado Benito, Vanesa Ausín Villaverde, Laura Sebastián Vega</i>	
Significados da avaliação na perspectiva de professores de cursos de formação docente .....	180
<i>Guilherme Henrique Rezende Bittencourt, Adorinda Gonçalves, Gisélia Maria Campos Ribeiro</i>	
Tarefas matemáticas com vista à avaliação e à comunicação para a aprendizagem .....	189
<i>Cristina Martins, António Guerreiro</i>	
Trabalho de projeto e flexibilidade curricular: contributos para a formação de professores .....	199
<i>Carlos Alberto Ferreira</i>	
<b>Didática e Formação de Educadores e Professores .....</b>	<b>207</b>
A prática de yoga com um grupo de 3 e 4 anos .....	209
<i>Sofia Neto Serra, Maria Helena Horta, Luís Sérgio Vieira</i>	
As tecnologias com potencial transformador em contexto educativo: realidade ou utopia? .....	222
<i>Sandra Oliveira, Maria do Céu Ribeiro</i>	
Assessment alternatives of teachers' well-being and school climate on students' achievements ..	231
<i>Mária Hercz, Zewude Girum Tareke</i>	
Avaliação das aprendizagens: conceções de alunos do ensino básico sobre seus significados .....	244
<i>Guilherme Henrique Rezende Bittencourt, Luís Castanheira, Patrícia Perdigão, Rosana Pinto, Luís Cipriano, Ana Raimundo</i>	
Bebeteca: uma biblioteca para a primeira infância .....	256
<i>Mônica Correia Baptista, Cynthia Terra, Camila Petrovitch, Laís Penna</i>	
Constrangimentos na prática letiva de professores de ciências sem formação pedagógico-didática	266
<i>Giuseppe Bachini, Delmina Maria Pires, Vitor Hugo Borba Manzke</i>	
Desenvolvimento da linguagem da criança no jardim de infância .....	275
<i>Carla Sofia Araújo</i>	
El DUA como facilitador de la participación del alumnado con discapacidad visual .....	287
<i>Raquel Pérez Gutiérrez, Raquel Casado-Muñoz</i>	

## **Avaliação das aprendizagens: concepções de alunos do ensino básico sobre seus significados**

Guilherme Henrique Rezende Bittencourt<sup>1</sup>, Luís Castanheira<sup>2</sup>, Patrícia Perdigão<sup>2</sup>,  
Rosana Pinto<sup>2</sup>, Luís Cipriano<sup>2</sup>, Ana Raimundo<sup>2</sup>  
guilhermehenrique.r.b@hotmail.com, luiscastanheira@ipb.pt,  
patriciaperdigao\_@hotmail.com, rosana\_pynto@hotmail.com,  
luiscipriano\_147@hotmail.com, ana.filipa.9@hotmail.com

*<sup>1</sup>Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Campus  
Congonhas, Brasil*

*<sup>2</sup>Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

### **Resumo**

A despeito de sua riqueza e complexidade, a avaliação das aprendizagens é, frequentemente, reduzida a um instrumento de caráter estritamente punitivo e classificatório, de modo que as suas dimensões diagnóstica e formativa são desprezadas e os seus aspetos sumativos são supervalorizados. Nesse contexto, os autores desse trabalho foram incitados a realizar uma pesquisa, de natureza qualitativa, cujo objetivo era refletir sobre a seguinte questão: Quais são as concepções de alunos dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) de uma escola da cidade de Bragança a respeito do papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem? Assim, um questionário com sete questões - quatro dissertativas e três de múltipla escolha - foi elaborado e aplicado a vinte alunos do 1º CEB e a dezoito alunos do 2.º CEB de uma escola da cidade de Bragança, cujo nome não será apresentado por razões éticas. Para a interpretação das respostas obtidas, utilizou-se a análise de conteúdo e a análise estatística descritiva. Verificou-se que, apesar dos alunos, em certa medida, vislumbrarem atribuições formativas na avaliação, não reconhecem a sua função diagnóstica. Mostraram-se notavelmente predominantes percepções que enfocam o papel sumativo da avaliação, concebendo-a como uma ferramenta de verificação de conhecimentos, atribuição de notas e classificação dos alunos. Pôde-se verificar que os alunos são avaliados de diversas maneiras, por meio de: testes, trabalhos individuais, trabalhos em grupo, atitudes e valores. Notou-se que, diante de testes de avaliação, a maior parte dos alunos manifesta ansiedade e nervosismo. Este facto reflete a concepção punitiva que têm a respeito da avaliação. Constatou-se que procurar estudar mais e ficar mais atento nas aulas são as medidas que, em geral, os alunos tomam para obterem melhores resultados nas avaliações. O presente trabalho, portanto, promove reflexões sobre os processos avaliativos vivenciados por alunos do Ensino Básico e, nesse sentido, contribui para que docentes e discentes de cursos de formação de professores pensem a respeito do papel desempenhado pela avaliação no contexto do Ensino Básico, procurando adequá-la de modo a que as suas dimensões diagnóstica e formativa não sejam perdidas de vista.

**Palavras-Chave:** concepções, avaliação, aprendizagens, ensino básico.

### Abstract

In spite of its richness and complexity, the evaluation of learning is often reduced to an instrument of strictly punitive and classificatory character, so that its diagnostic and formative dimensions are neglected and its summative aspects are overvalued. In this context, the authors of this work were prompted to conduct a qualitative research, whose objective was to reflect on the following question: What are the concepts of students of the 1st and 2nd Cycles of Basic Education (CEB) of a school in the city of Bragança about the role of evaluation in the teaching and learning process? Thus, a questionnaire with seven questions - four dissertation questions and three multiple choice questions - was developed and applied to twenty students from the 1st CEB and eighteen students from the 2nd CEB from a school in the city of Bragança, whose name will not be presented for ethical reasons. For the interpretation of the obtained answers, the content analysis and the descriptive statistical analysis were used. It was found that, although the students, to some extent, perceive formative attributions in the evaluation, do not recognize their diagnostic function. There have been remarkably predominant perceptions that focus on the summative role of evaluation, conceiving it as a tool for verifying knowledge, assigning grades, and classifying students. It was possible to verify that the students are evaluated in several ways, through: tests, individual works, group work, attitudes and values. It was noted that, in the case of evaluation tests, most students show anxiety and nervousness. This reflects their punitive conception of evaluation. It was found that seeking to study more and to be more attentive in the classes are the measures that, in general, the students take to obtain better results in the evaluations. The present work, therefore, promotes reflections on the evaluative processes experienced by students of Basic Education and, in this sense, contributes for teachers and students of teacher training courses to think about the role played by evaluation in the context of Basic Education, looking for adapt it so that its diagnostic and formative dimensions are not lost sight of.

**Keywords:** conceptions, evaluation, learning, basic education.

## 1 Introdução

Dinamismo e complexidade são características intrínsecas ao processo de ensino e aprendizagem. Cada aluno possui características, dificuldades e potencialidades que lhe são peculiares. Assim, cada aluno é único no modo de perceber, conceber e interpretar o universo ao seu redor e os fenômenos que nele ocorrem.

É notório, portanto, o quão desafiador é para o professor desenvolver a sua prática de modo a promover as aprendizagens e a contemplar as necessidades específicas de cada um dos alunos que compõe o público para o qual leciona.

Não obstante, o docente tem ao seu dispor uma ferramenta que perpassa todos os momentos dos processos de ensino e aprendizagem e que lhe permite diagnosticar a aprendizagem, orientar e reorientar a sua prática, a saber: a avaliação das aprendizagens.

A despeito de sua fundamental importância, a avaliação é, frequentemente, reduzida a um instrumento de caráter punitivo e classificatório (Libâneo, 1990). Nesse contexto, Libâneo (1990) afirma que um erro comum é:

tomar a avaliação unicamente como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos. O professor reduz a avaliação à cobrança daquilo que o aluno memorizou e usa a nota somente como instrumento de controle. Ainda hoje há professores que se vangloriam por deter o poder de aprovar ou reprovar (p. 198).

Corroborando a proposição de Libâneo (1990), Aranha (2006) advoga que, ao se reduzir a avaliação a uma ferramenta de atribuição de notas e classificação dos alunos, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem é gravemente comprometida, pois torna-se comum que o aluno veja a aprendizagem como uma mera habilitadora da aprovação para um nível posterior do sistema de ensino. Desse modo, a aprendizagem passa a ser “estimulada por meio de prêmios e punições, pela competição dos alunos, submetidos a um sistema classificatório” (Aranha, 2006. p. 224).

Libâneo (1990) advoga que a avaliação deve possuir um caráter contínuo, estando presente em todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o autor compreende que a avaliação não diz respeito apenas às aprendizagens dos alunos, mas fornece, também, informações sobre a qualidade dos métodos didático-pedagógicos utilizados pelo professor:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de se constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para correções necessárias (p. 195).

Rica em significados, a avaliação é, frequentemente, identificada com as seguintes modalidades: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

Para Coll et al. (2004), a avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um dado período letivo com o fim de se identificar os conhecimentos prévios, potencialidades, fragilidades e necessidades específicas dos alunos. Assim, o professor pode conduzir a sua prática em conformidade com as características diagnosticadas.

A avaliação formativa, por sua vez, corresponde a um processo contínuo e permanente, funcionando como uma “bússola” a nortear o complexo caminho seguido pelo professor e pelos alunos, à medida em que fornece *feedbacks* a respeito do andamento do trabalho que docente e discentes empreendem em conjunto (Libâneo, 1990).

No que se refere à avaliação sumativa, geralmente apresenta-se ao final de uma determinada sequência de ensino, com a finalidade de se verificar as aprendizagens desenvolvidas e compará-las com os objetivos de ensino inicialmente propostos. Frequentemente, a avaliação sumativa é traduzida na forma de resultados de natureza quantitativa, a partir dos quais os alunos são ou não classificados no âmbito do sistema de ensino em que se encontram inseridos (Coll et. al, 2004).

Não obstante a avaliação seja compreendida a partir das três funções referidas anteriormente, os aspectos diagnóstico, formativo e sumativo se inter-relacionam de tal modo que uma mesma atividade didático-pedagógica pode assumir distintas características que a enquadrem simultaneamente em mais de uma dessas funções (Coll et. al, 2004).

Diante da importância da avaliação nos processos de ensino-aprendizagem, é imprescindível que ela seja usada de maneira consciente e reflexiva por docentes que atuam em todos os níveis de ensino. Especialmente, no âmbito do Ensino Básico, é necessário que a avaliação seja concebida de maneira coerente com as necessidades específicas dos alunos, que se encontram nos anos iniciais de uma formação que envolve aprendizagens não apenas cognitivas, mas também de caráter afetivo, social e motor (Coll et. al, 2004).

Nesse contexto, os autores do presente trabalho pretendem refletir sobre os métodos e finalidades da avaliação a partir de uma investigação qualitativa a respeito das concepções de alunos dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico sobre o papel da avaliação nos processos de ensino-aprendizagem.

## 2 Procedimentos metodológicos

A pesquisa aqui descrita foi desenvolvida no âmbito da unidade curricular Seminário de Investigação em Iniciação à Prática Profissional, referente ao curso de Licenciatura em Educação Básica do Instituto Politécnico de Bragança, em Portugal. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, pois reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos que compõem o contexto da pesquisa (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

Partiu-se da seguinte questão de pesquisa: Quais são as concepções de alunos dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) de uma escola da cidade de Bragança a respeito da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, a quais instrumentos de avaliação os alunos são submetidos, quais são os sentimentos apresentados pelos alunos diante de avaliações tradicionais e como seus pais lidam com resultados insatisfatórios nas avaliações?

Na referida investigação, assume-se como essencial compreender como alunos do Ensino Básico percebem a avaliação. Pois as formas como os indivíduos concebem a avaliação refletem os pressupostos epistemológicos nos quais suas concepções a respeito do processo de ensino-aprendizagem se baseiam (Coll et. al., 2004).

No contexto da teoria construtivista a avaliação tende a ser concebida como processual, contínua e permanente, na medida em que necessita de acompanhar o permanente e contínuo processo de construção das aprendizagens, cumprindo, assim, seu papel didático-pedagógico. Segundo Moreira (1999), a teoria de Ausubel, por exemplo, leva à compreensão de que

uma longa experiência em fazer exames faz com que os estudantes se habituem a memorizar não só proposições e fórmulas, mas também causas, exemplos, explicações e maneiras de resolver “problemas típicos”. Propõe-se, então, que ao procurar evidência de compreensão significativa, a melhor maneira de evitar a “simulação da aprendizagem significativa” é formular questões e problemas de uma maneira nova e não familiar, que requeira máxima transformação do conhecimento adquirido. Testes de compreensão, por exemplo, devem, no mínimo, ser fraseados de maneira diferente e apresentados em um contexto de alguma forma diferente daquele originalmente encontrado no material instrucional (p. 156).

Assim, um questionário, constituído de quatro questões dissertativas e três questões de múltipla escolha, foi elaborado e aplicado a vinte alunos do 1º ciclo e dezoito alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico de uma escola da cidade de Bragança, Portugal. O nome da escola não será explicitado por razões éticas.

Após a recolha de dados, as respostas dos alunos foram transcritas e submetidas à análise de conteúdo, com o fim de se explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem e o contexto da mensagem (Oliveira, 2003).

Desse modo, pretendia-se: (1) compreender as concepções dos alunos sobre os significados e finalidades da avaliação das aprendizagens; (2) identificar os instrumentos e métodos de avaliação presenciados pelos alunos no contexto escolar; (3) perceber o que os alunos sentem diante de uma avaliação tradicional (teste); (4) compreender as relações existentes entre as concepções que os alunos têm sobre a avaliação e a maneira como concebem a aprendizagem; (5) identificar as atitudes dos alunos diante de resultados ruins numa avaliação; e (6) compreender as atitudes dos pais diante de resultados ruins dos filhos nas avaliações.

No caso das respostas apresentadas às questões dissertativas, a análise de conteúdo permitiu que as concepções manifestadas pelos alunos fossem organizadas em categorias, as quais foram apresentadas em tabelas. Nas referidas tabelas, os alunos são identificados por códigos do tipo “A + número identificador”. Os alunos identificados pelos códigos de “A1” até “A20” são do 1.º CEB, enquanto os alunos cujos códigos identificadores se estendem de “A21” até “A38” são do 2.º CEB. É importante ressaltar que uma mesma resposta pode se enquadrar em mais de uma categoria.

No que se refere às respostas dadas pelos alunos às questões de múltipla escolha, por meio de análise estatística descritiva, foi possível apresentá-las em gráficos. No eixo horizontal dos gráficos, as alternativas de resposta diante das quais os alunos se encontravam são apresentadas, dentre as quais os alunos poderiam escolher uma ou mais opções. O percentual correspondente ao número de alunos que marcou uma dada opção é apresentado no eixo vertical.

### 3 Resultados e discussão

A Tabela 1 a seguir diz respeito às respostas dadas pelos alunos à primeira questão, que inquire a respeito das finalidades da avaliação das aprendizagens.

Tabela 1: Concepções identificadas nas respostas dadas à primeira questão.

<b>Questão 1: Para que serve a avaliação das aprendizagens dos alunos?</b>	
<b>Concepção</b>	<b>Alunos</b>
Verificação de conhecimentos/saberes/aprendizagens.	A3, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A12, A17, A20, A22, A25, A26, A28, A29, A32, A36, A38, A27
Forma dos alunos identificarem os seus erros e buscarem melhorias/verificarem sua evolução.	A14, A19, A21, A23, A24, A25, A35
Ferramenta de classificação e atribuição de notas.	A2, A4, A9, A15, A18, A37
Verificação da atenção que os alunos têm nas aulas.	A16, A17, A26
Avaliação associada às atitudes e valores.	A2, A9
Verificação da inteligência dos alunos.	A34
Não responderam ou não atenderam ao comando da questão.	A1, A11, A13, A30, A31, A33

É possível verificar que, predominantemente, a avaliação é compreendida como ferramenta de verificação de conhecimentos, saberes e aprendizagens. Tal concepção reflete aspectos muito mais sumativos do que formativos da avaliação, na medida em que ela é entendida como um instrumento que se manifesta ao final de uma dada sequência de ensino com fins de certificação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, ao invés de assumir um caráter contínuo e permanente, passando por todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem.

Refletindo uma ideia classificatória associada à avaliação, o aluno A18, por exemplo, afirma que a avaliação serve “para os professores verem se podemos passar de ano”.

Não obstante, aspectos da dimensão formativa da avaliação foram identificados nas concepções que consideram que, a partir da avaliação, os alunos podem identificar os seus próprios erros e procurar superá-los. Nesse sentido, o aluno A14 entende que a avaliação serve para os alunos “perceberem no que erraram e aprender com os erros”.

Parte dos alunos compreendem que os resultados das avaliações refletem a atenção que têm durante a aula. Dessa forma, compreendem que estarem atentos nas aulas contribui para melhores resultados e a falta de atenção implica ter resultados negativos.

Alguns alunos, ao associarem a avaliação à educação e ao bom comportamento, reconhecem que, para além de aspectos cognitivos, a avaliação atinge o âmbito das atitudes e dos valores.

A Tabela 2 a seguir diz respeito às respostas dos alunos à segunda questão, que indagava sobre o que significa aprender.

Tabela 2: Concepções identificadas nas respostas dadas à segunda questão.

<b>Questão 2: O que é para ti aprender?</b>	
<b>Concepção</b>	<b>Alunos</b>
Aquisição/acréscimo de conhecimentos e saberes.	A1, A2, A4, A5, A9, A19, A20, A21, A22, A23, A26, A27, A28, A29, A30, A35
Aumento de inteligência e de capacidades.	A3, A12, A17
Aprendizagem passiva/subordinada ao ensino do professor (“Educação Bancária”).	A6, A18, A30, A33, A36, A37
Aprendizagem associada a ler, escrever, estudar e estar atento nas aulas.	A6, A7, A9, A10, A15
Aprendizagem motivada pelas boas notas.	A5
Aprendizagem útil para a vida e/ou para o futuro.	A8, A12, A27, A29, A32, A35
Descoberta de novos saberes.	A14, A24, A25, A26, A28, A29, A31, A32, A34, A38
Evolução pessoal.	A35
Memorização.	A37
Não responderam/não atenderam ao comando da questão.	A11, A13, A16

A conceção predominante, significa a aprendizagem como aquisição de conhecimentos e saberes. O discente A26, por exemplo, afirma que “aprender é obter novos conhecimentos”. Tal conceção se relaciona com a conceção predominante a respeito das finalidades da avaliação, apresentada na Tabela 1, em que se destaca a função sumativa de verificação de conhecimentos. Uma vez que a aprendizagem é concebida como aquisição de conhecimentos e saberes, a avaliação tende a ser reduzida a um instrumento de verificação desses conhecimentos e saberes.

A conceção de aprendizagem como um processo em que o aluno é um ser passivo e o professor – enquanto detentor do conhecimento – comunica ao aluno um conjunto de saberes, identifica-se com a ideia de “Educação Bancária”, na qual o ensino é concebido como o ato de “depositar” informações numa espécie de acervo de conhecimentos dos alunos (Freire, 1987). O discente A6, por exemplo, afirma que aprender consiste em “escutar com atenção o que o professor diz e ler várias vezes”, refletindo uma ideia de que aprender implica em escutar o professor – que supostamente detém o conhecimento – e em repetir mecanicamente a leitura daquilo que foi por ele proposto. O aluno A33 alega: “para mim aprender é ensinarem-nos”, concebendo a sua própria aprendizagem como estando subordinada ao ensino de um terceiro.

Parte dos alunos associa a aprendizagem às competências ler e escrever, bem como estudar e estar atento nas aulas.

Mostra-se presente a ideia de que a necessidade de alcançar boas notas é o fator que estimula as aprendizagens. Nesse sentido, as notas são vistas como uma forma de “recompensa” ou “prêmio” que motiva as aprendizagens dos alunos. Assim, os alunos tendem a estudar com o fim de obter uma boa nota, ao invés de buscar aprendizagens significativas (Martins & Santos, 2016).

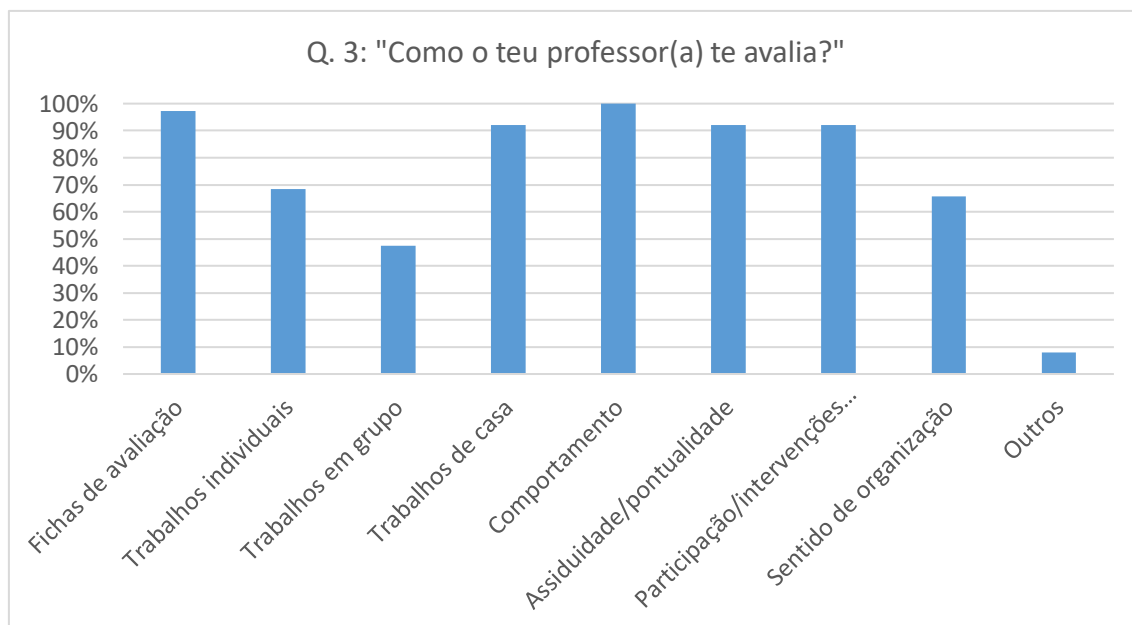


Figura 1: Gráfico referente às respostas dadas à terceira questão.

Alguns alunos demonstram conceber a aprendizagem como uma ferramenta necessária para a vida que se encontra além do âmbito escolar. Assim, o discente A8 declara:

“aprender é uma coisa importante porque sem aprendermos no nosso futuro não conseguimos fazer nada”.

As respostas dadas à questão 3 – que diz respeito às formas de avaliação vivenciadas pelos alunos – são apresentadas no gráfico da figura 1 a seguir.

Conforme apresentado no gráfico da figura 1, as formas de avaliação presenciadas pelos alunos são: Fichas de avaliação; trabalhos individuais/em grupo; trabalhos de casa; atitudes e valores (comportamento, assiduidade/pontualidade, participação nas aulas e sentido de organização).

Verificou-se que há diversidade nos métodos de avaliação, o que, de facto, mostra-se necessário, pois, para que possam contemplar a multiplicidade de aspetos que as aprendizagens assumem, os métodos de avaliação necessitam, também, de serem diversificados.

A Tabela 3 a seguir apresenta as conceções manifestadas a partir das respostas que os alunos deram à questão 4. Esta questão diz respeito às mudanças necessárias para que os alunos sejam melhor avaliados.

Tabela 3: Conceções identificadas nas respostas dadas à quarta questão.

<b>Questão 4: O que acrescentarias para seres melhor avaliado?</b>	
<b>Conceção</b>	<b>Alunos</b>
Estudar mais implica ter melhores resultados.	A1, A7, A8, A12, A13, A14, A15, A18, A19, A20, A23, A24, A28, A29, A30
Bom comportamento/atenção (atitudes e valores) nas aulas e/ou nos testes implicam em melhores resultados.	A1, A2, A5, A8, A14, A15, A17, A18, A19, A24, A25, A30, A31, A32, A33, A34, A35, A38
Trabalhos em grupo/individuais são importantes para a avaliação.	A21, A22, A31, A36
Autoconfiança implica em melhores resultados.	A32
Há necessidade de mais tempo de aula.	A37
Não responderam/não atenderam ao comando da questão.	A3, A4, A6, A9, A10, A11, A16, A26, A27

Mostra-se predominante a conceção de que o bom comportamento e a atenção nas aulas implicam em bons resultados nas avaliações. Assim, os alunos associam atitudes e valores às notas obtidas.

Muitos alunos compreendem que estudar mais implica ter melhores resultados nas avaliações, o que reflete a ideia de que os resultados obtidos nas avaliações fornecem uma medida do quanto os alunos se dedicaram aos estudos. Nesse sentido, o aluno A15 diz: “Acrescentaria para ser melhor avaliado, estudar e estar atento ao que o professor diz”.

No gráfico da figura 2 a seguir são apresentadas as respostas dos alunos à questão 5. Essa questão indagava a respeito dos sentimentos dos alunos diante de uma avaliação tradicional, do tipo prova/teste.

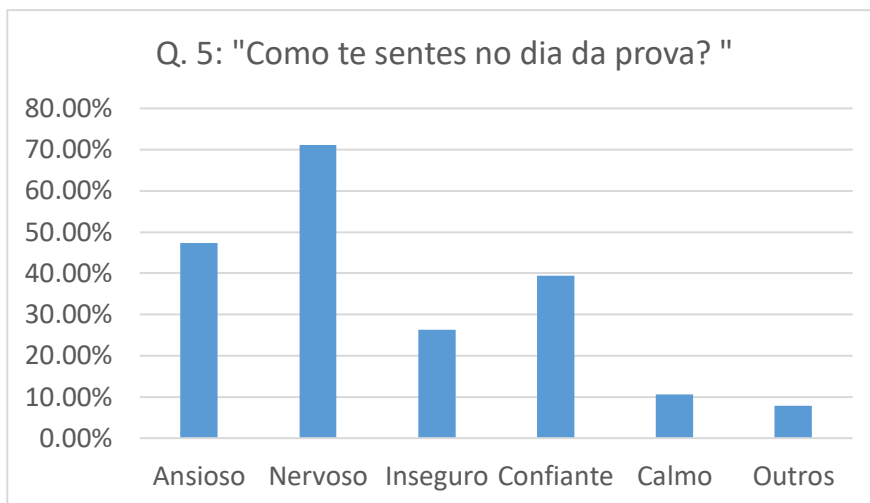


Figura 2: Gráfico referente às respostas dadas à quinta questão.

É possível perceber que nervosismo e ansiedade são os sentimentos mais comuns dentre os alunos, quando se encontram diante de uma prova/teste. Estes sentimentos são consequências da avaliação ser concebida como um instrumento de caráter punitivo e classificatório. Apesar disso, alguns alunos demonstram-se confiantes e calmos diante de uma prova. Na opção “outros”, foram identificados dois sentimentos: alegria, que decorre do sentimento de confiança; e medo de ser reprovado, que reflete uma concepção da avaliação como ferramenta de caráter punitivo.

A figura 3 a seguir apresenta um gráfico no qual as respostas dos alunos à questão 6 são apresentadas. Esta questão indagava a respeito das medidas tomadas pelos alunos diante de resultados ruins nas avaliações.

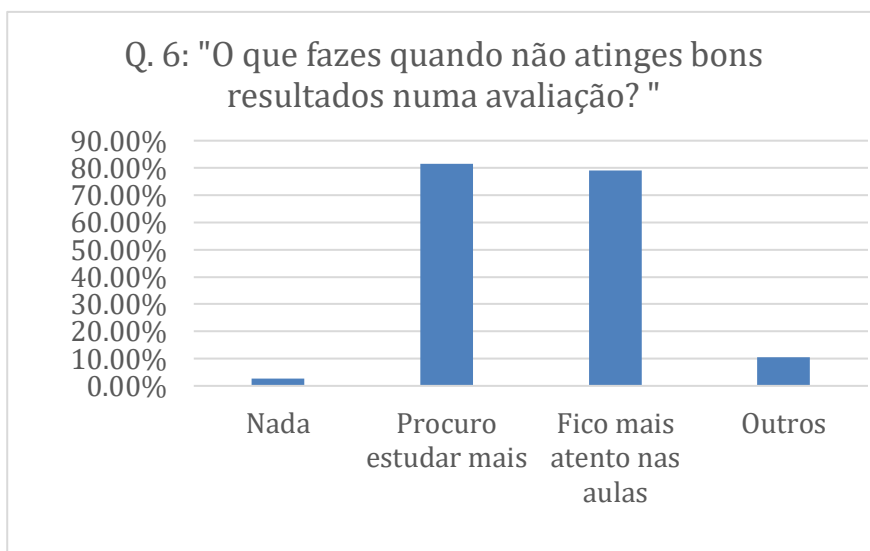


Figura 3: Gráfico referente às respostas dadas à sexta questão.

Pode-se verificar que, diante de resultados ruins nas avaliações, a maior parte dos alunos procura estudar mais e ficar mais atento nas aulas. Um pequeno percentual de alunos afirma não fazer nada. Além disso, na opção “outros” os seguintes sentimentos/attitudes foram identificados como consequências de resultados ruins nas avaliações: tristeza e mau humor (sentimentos); estudar diariamente e comportar-se melhor nas aulas (attitudes).

As respostas dadas pelos alunos à questão 7 – que diz respeito às attitudes dos pais diante de maus resultados dos filhos nas avaliações – são apresentadas na Tabela 4 a seguir.

Tabela 4: Concepções identificadas nas respostas dadas à sétima questão.

<b>Questão 7: Quando não atinges bons resultados numa avaliação, qual é o comportamento dos teus pais?</b>	
<b>Attitudes/sentimentos apresentados pelos pais</b>	<b>Alunos cujos pais apresentam as referidas attitudes/sentimentos</b>
Aconselham e/ou recomendam que os filhos se dediquem mais aos estudos.	A6, A9, A14, A18, A19, A24, A25, A26, A27, A28, A29, A32, A33
Castigam os filhos com o fim de que eles se dediquem mais aos estudos.	A7, A8, A10, A15, A19, A38
Ajudam os filhos e/ou ensinam a eles as matérias estudadas.	A11, A14, A35
Confiam no potencial dos filhos.	A12, A17, A18, A22, A26
Ficam tristes/desapontados.	A3, A5, A14, A17, A20, A22, A23, A27, A30, A34, A36, A37
Ficam nervosos.	A5, A21
Compreendem/aconselham os filhos.	A24, A25, A26, A27, A28, A29, A30, A32, A33
Não responderam a questão/não atenderam ao comando da questão.	A1, A2, A4, A13

Os pais que assumem a postura de aconselhar os filhos encontram no diálogo uma forma de ajudá-los no desenvolvimento das aprendizagens. Enquanto a atitude de castigar é assumida pelos pais que compreendem que privar os filhos de atividades de lazer os levará a estudar e a aprender de forma mais eficiente. Nesse sentido, o aluno A8, por exemplo, afirma que a consequência imposta pelos pais diante de resultados ruins em avaliações é: “Ficar sem tablet e obrigar-me a estudar mais.”

Na atitude de ajudar os filhos e ensinar-lhes as matérias estudadas, os pais demonstram-se mais próximos dos filhos, como alguém a guiá-los e a apoiá-los ao longo do processo de aprendizagem.

Ao demonstrar confiança no potencial dos filhos, os pais comunicam-lhes a ideia de que eles são capazes de serem bem-sucedidos e, desse modo, tendem a aumentar-lhes a autoestima. Nesse sentido, o aluno A26 declara que seus pais “ficam bem, pois sabem

que eu consigo obter melhores resultados, mas também me tentam confortar”. Por outro lado, tristeza, decepção e fúria são sentimentos que, ao serem manifestados pelos pais, tendem a gerar nos filhos a sensação de fracasso.

#### **4 Considerações finais**

O presente trabalho permitiu identificar a diversidade das concepções que alunos dos 1.º e 2.º CEB – de uma escola da cidade de Bragança, Portugal – têm a respeito do significado e das finalidades da avaliação das aprendizagens.

Manifestaram-se concepções que enfatizam os aspetos sumativos da avaliação, ao serem atribuídas a ela as funções de verificação de conhecimento, atribuição de notas e classificação dos alunos. Destacam-se, nesse contexto, concepções da avaliação como ato unilateral, isto é, como um ato que parte do professor e vai em direção aos alunos e que, assim, diz respeito apenas às aprendizagens dos alunos, o que diverge da proposição de Libâneo (1990) e Coll et al. (2004) que advogam que a avaliação diz respeito, também, à qualidade dos métodos didático-pedagógicos utilizados pelo professor.

Não obstante, evidenciaram-se, também, concepções que reconhecem e valorizam características formativas na avaliação. Nesse sentido, são destacados aspetos da avaliação como forma dos professores identificarem as dificuldades dos alunos, com o fim de que trabalhem para que tais dificuldades sejam superadas. Além disso, identificou-se concepções que dizem respeito a autoavaliação. Desse modo, a avaliação é compreendida como uma ferramenta que os alunos utilizam para avaliar a própria evolução, rompendo com a unilateralidade atribuída a ela por alguns alunos.

Verificou-se, também, relação entre as concepções que os alunos têm a respeito da avaliação e o modo como compreendem a aprendizagem. Pois as concepções de avaliação como verificação de aprendizagens refletem a ideia da aprendizagem como aquisição de conhecimentos. O facto de grande parte dos alunos conceber a aprendizagem como aquisição de conhecimentos (ver Tabela 2), justifica o facto de muitos deles interpretarem a avaliação como verificação de tais conhecimentos e aprendizagens (ver Tabela 1).

Os sentimentos que os alunos predominantemente manifestam diante de testes de avaliação – a saber: ansiedade e nervosismo – refletem o carácter punitivo e classificatório que a ela associam. Apesar disso, conforme se verifica na figura 2, parte considerável dos alunos mostra-se confiante diante das provas/testes de avaliação.

Notou-se, também, que há diversidade nas formas de avaliação vivenciadas pelos alunos, do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico. Este facto evidencia que os professores destes alunos compreendem que, para se contemplar a multiplicidade de aspetos associados às aprendizagens, faz-se necessária a diversidade dos métodos e instrumentos de avaliação. Nesse contexto, as formas de avaliação vivenciadas pelos alunos dizem respeito não apenas aos aspetos cognitivos da aprendizagem, mas também àqueles associados às atitudes e aos valores, o que aponta para a necessidade de uma formação integral que, para além dos aspetos de construção de conhecimento, tem como objetivo o desenvolvimento pessoal, social, humano e afetivo dos alunos.

Foi possível refletir a respeito da influência dos pais nos processos avaliativos vivenciados pelos filhos. Diante de resultados ruins por parte dos filhos, os pais

geralmente apresentam: sentimentos como tristeza, decepção ou confiança no potencial dos filhos; e atitudes como: castigar, aconselhar e ajudar os filhos com o fim de que atinjam melhores resultados.

Ao fomentar reflexões a respeito dos múltiplos significados e finalidades da avaliação, o presente trabalho corrobora a ideia de que a avaliação das aprendizagens precisa ser permanentemente avaliada (Kenski, 2012).

## 5 Referências

- Aranha, M. L. de A. (2006). *Filosofia da educação*. São Paulo: Editora Moderna.
- Barbosa, J., & Neves, A. (2006). Fantasmas, mitos e ritos da avaliação das aprendizagens. *Revista portuguesa de pedagogia*, 40(3), 219-235.
- Bogdan, R. C., & Bilken, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Coll, C., Palácios, J., & Marchesi, A. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 581-600.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Libâneo, J. C. (1990). *Didática*. São Paulo: Editora Cortez.
- Menino, H., & Santos, L. (2004). Instrumentos de avaliação das aprendizagens em matemática. O uso do relatório escrito, do teste em duas fases e do portefólio no 2.º ciclo do ensino básico. *Actas do XV SIEM (Seminário de Investigação em Educação Matemática)* (pp. 271-291). Lisboa: APM.
- Moreira, M. A. (1999). *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária
- Oliveira, E., Andrade, D. B. S., & Mussis, C. R. (2003). Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, 4(9), 11-27.
- Pacheco, J. A. (1995). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma: Propostas de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: Porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo (Orgs.), *Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/textos/DEBfinal.pdf>
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes, L. Santos, H. Gomes, & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em matemática: Problemas e desafios* (pp. 11-35). Viseu: Secção de Educação e Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/2007.pdf>