

# 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>

## Perceções de professores sobre avaliação: um estudo na formação contínua de professores

Graça Santos<sup>1</sup>, Cristina Martins<sup>1,2</sup>  
gmsantos@ipb.pt, mcesm@ipb.pt

<sup>1</sup> *Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

<sup>2</sup> *Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

### Resumo

Nesta comunicação pretendemos dar conta do trabalho desenvolvido numa ação de formação contínua, modalidade de oficina de formação, intitulada “Avaliação das aprendizagens dos alunos”, e sobre o qual temos vindo a apresentar resultados noutros encontros científicos. Muito embora o tema pareça relevar a importância da avaliação numa dimensão mais classificativa, é nosso entendimento que a avaliação deve ser vista no seu duplo propósito: avaliação das e para as aprendizagens, ou seja, uma avaliação que permite regular o processo de ensino e aprendizagem. Tendo por base este pressuposto, delineamos o desenvolvimento da ação perspetivando a valorização dos conhecimentos anteriores dos formandos; a dinamização de espaços de debate e trocas de experiências e a elaboração de instrumentos de e para a avaliação das aprendizagens. Tendo em consideração os participantes na ação – professores dos ensinos básico e secundário - idealizámos a realização de um estudo que nos servisse como ponto de partida para a discussão de cada um dos temas integrantes da oficina e nos permitisse averiguar as perceções dos participantes sobre o tema em apreço. Especificamente este estudo seguiu uma metodologia qualitativa. Como instrumento de recolha de dados recorreremos a um questionário, administrado em três momentos distintos, com nove perguntas abertas e centradas essencialmente em: (i) conceitos associados à avaliação e sua(s) função(ões); (ii) instrumentos de avaliação; (iii) modalidades de avaliação. Para a análise da informação recorreremos à análise de conteúdo das respostas dos professores participantes na oficina de formação. É nossa intenção dar continuidade a este estudo, mas é desde já possível adiantar que as perceções dos professores indicam que o conceito de avaliação é associado à ideia de avaliação das e para as aprendizagens, assumindo-a com carácter diagnóstico e formativo. Os instrumentos identificados como os mais utilizados são as fichas de avaliação, as grelhas de observação e outros instrumentos mais específicos de cada nível ou área disciplinar. Verifica-se, ainda, a prevalência da modalidade de avaliação formativa, pois contribui para a averiguação, construção e consolidação das aprendizagens realizadas e a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

**Palavras-Chave:** formação contínua de professores, conceito de avaliação, instrumentos de avaliação, modalidades de avaliação.

### Abstract

In this communication we intend to report on the work carried out in a continuous training course, a training workshop modality entitled "Evaluation of student learning",

and on which we have presented results in other scientific meetings. Although the theme seems to highlight the importance of evaluation in a more classificatory dimension, it is our understanding that evaluation should be seen in its dual purpose: evaluation of and for learning, that is, an evaluation that allows to regulate the process of teaching and learning. Based on this assumption, we outline the development of the action aiming at valuing the previous knowledge of the trainees; the stimulation of spaces for debate and exchange of experiences and the elaboration of instruments for and for the evaluation of learning. Taking into account the participants in the action - teachers of primary and secondary education - we idealized the realization of a study that served as a starting point for the discussion of each of the themes of the workshop and allowed us to ascertain the participants' perceptions about the theme concerned. Specifically, this study followed a qualitative methodology. As a data collection instrument, we used a questionnaire, administered at three different moments, with nine open questions focused essentially on: (i) concepts associated with the evaluation and its function(s); (ii) evaluation tools; (iii) modalities of evaluation. For the analysis of the information we used the content analysis of the answers of the teachers participating in the training workshop. It is our intention to continue this study, but it is already possible to advance that the teachers' perceptions indicate that the concept of evaluation is associated with the idea of evaluation of and for the learning, assuming it with a diagnostic character and formative. The instruments identified as the most used are evaluation sheets, observation grids and other more specific instruments at each level or subject area. It is also verified the prevalence of the formative evaluation modality, since it contributes to the investigation, construction and consolidation of the learning carried out and the improvement of the teaching and learning process of the students.

**Keywords:** continuing teacher training, evaluation concept, evaluation tools, evaluation modalities.

## 1 Contextualização do estudo: desenvolvimento profissional do professor

Entendemos que o desenvolvimento profissional do professor consiste na atualização, ampliação e aprofundamento de competências: profissionais (respeitantes à disciplina, ao currículo, à didática, aos alunos, ao contexto); de socialização; e do próprio professor (desenvolvimento pessoal). A experiência apresenta-se como fundamental neste processo, contudo poderá não ser suficiente para a resolução de todas as situações decorrentes da prática letiva diária. Assim, o professor deve assumir que o desenvolvimento profissional é um processo que decorre em várias fases e contextos da vida, começando com as suas experiências enquanto estudante, continuando com uma preparação inicial, de modo formal, para uma qualificação escolar e uma certificação de ensino e prosseguindo por etapas formais e informais ao longo da carreira (Zaslavsky, Chapman, & Leikin, 2003). Deverá, pois, ser um processo de formação contínua e continuada ao longo da vida, assumindo diferentes formas, atividades e dispositivos, não havendo, pois, uma forma única para o promover. Contudo, é possível elencar características que as abordagens de desenvolvimento profissional deverão contemplar: (i) estarem ligadas ao currículo; (ii) serem organizadas em torno de problemas reais da prática; (iii) serem integradas na atividade habitual da escola; (iv) estarem relacionadas com a análise do ensino e da aprendizagem do aluno; (v) serem intensivas, sustentadas e contínuas ao longo do tempo; (vi) serem apoiadas pelo supervisor/formador; e (g) serem centradas no trabalho colaborativo (Darling-Hammond, Chung Wei, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009). Segundo o documento *Staying Ahead: In-service*

*Training and Teacher Professional Development* (OCDE, 1998), as oportunidades de desenvolvimento profissional do professor vão influenciar a sua própria prática e, indiretamente, as aquisições dos seus alunos, pelo que não se pode esperar que a formação inicial, por si só, prepare os professores para cumprir plenamente as expectativas, especialmente num contexto de uma rápida e constante mudança social, económica e educacional. Smith e Gillespie (2007) distinguem as atividades de desenvolvimento profissional: (i) experiências formais nas quais o professor tem um papel de recetor de conhecimento e (ii) experiências que passam pela consideração ativa do papel do professor. Na senda de outros autores, entendemos que o professor surge como sujeito fundamental no seu próprio desenvolvimento profissional (Guimarães, 2006; Rocha & Fiorentini, 2006), quer na seleção dos projetos a realizar, quer na sua operacionalização e tendo em consideração a sua integridade totalidade enquanto profissional e a sua história pessoal (Day, 2001).

Desta feita, a promoção do desenvolvimento profissional apresenta uma grande diversidade de objetivos e toma diferentes formas. Pode compreender atividades realizadas dentro ou fora da escola, de carácter formal ou informal, incluindo a chamada formação contínua de professores, referindo-se esta, de forma sucinta, a um acontecimento previamente planeado e estruturado e distinguindo-se de atividades menos formais e menos estruturadas (Day, 2001).

Importa também perspetivar a formação contínua no sentido de compreender um conjunto de formas de interação e de cooperação possíveis entre investigadores, formadores e professores, suscetíveis de favorecer a investigação-ação, a prática reflexiva e a profissionalização interativa, de estimular a sinergia das competências profissionais de todos (Thurler, 2002).

A denominada formação contínua assume particular relevância no processo de desenvolvimento profissional do professor. Em Portugal, o enquadramento legal efetivou-se na publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) que veio reconhecer a formação contínua como um direito de todos os professores. Igualmente no Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, que define os perfis profissionais dos educadores e dos professores, enuncia alguns princípios a que a formação deve obedecer e traduz a importância da formação contínua nos domínios da competência científica e pedagógica. No início da década de 90, a publicação do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores e Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro) aponta a formação contínua como uma das modalidades de formação, operacionalizando o já consagrado no Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, no que respeita aos objetivos a atingir e às iniciativas de formação. Na atualidade, o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro), no artigo 6.º, refere que as ações de formação contínua abrangem as seguintes modalidades: a) cursos de formação; b) oficinas de formação; c) círculos de estudos; d) ações de curta duração. Refere-se ainda que pode ser solicitada acreditação ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), das modalidades de estágio e ou de projeto. As modalidades de formação contínua são objeto de regulamentação própria da responsabilidade do CCPFC.

No caso particular deste estudo, a ação inscreveu-se na modalidade de oficina de formação, com a duração de 50 horas (25 horas presenciais e 25 horas de trabalho

autônomo), destinada a professores dos ensinos básico e secundário. De acordo com a ficha da ação, as metodologias de realização da ação incluíram a valorização dos conhecimentos anteriores dos formandos; a dinamização de espaços de debate e trocas de experiências (eventuais reformulações); a elaboração de instrumentos de apoio à avaliação das aprendizagens. Sob orientação das formadoras, os formandos elaboraram um projeto de avaliação numa turma, com a elaboração, aplicação e avaliação de um instrumento de avaliação (trabalho autónomo).

No processo de planificação desta oficina, idealizámos a realização de um estudo que simultaneamente fosse útil como ponto de partida para a discussão de cada um dos temas integrantes da oficina e nos permitisse averiguar as perceções dos participantes sobre o tema *processo de avaliação dos alunos*. Neste artigo damos conta de três aspetos específicos: (i) conceito de avaliação; (ii) instrumentos de avaliação; e (iii) modalidades de avaliação.

## **2 Enquadramento teórico do estudo: processo de avaliação**

Sustentamos que a avaliação é uma parte integrante do desempenho de funções docentes, sendo indispensável no processo de ensino e da aprendizagem, visando a sua melhoria e regulação.

Atualmente, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens. Desta forma pretende-se garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Gomes, Brocardo, Pedroso et al., 2017), sendo reconhecida a dimensão da avaliação numa vertente reguladora. É referido que, ao ensinar, o professor deve estabelecer critérios que lhe permitam classificar, mas sobretudo, regular as aprendizagens dos alunos, recorrendo a diversos instrumentos. A avaliação formativa deve ser assumida como a modalidade mais útil nas práticas de sala de aula do professor.

É neste sentido que consideramos que o conceito de avaliação deve ser associado, como defendem Fernandes (2011) e Santos e Pinto (2018), à ideia de avaliação das (avaliação sumativa) e avaliação para as aprendizagens (avaliação formativa).

Posicionamo-nos na mesma linha destes autores: “avaliar não é classificar, ainda que nos possa ajudar a fazê-lo com rigor, com sentido ético e com justiça. Avaliar é, acima de tudo, um processo pedagógico que tem a ver com a aprendizagem e com o ensino” (Fernandes, 2011, p. 86). Segundo ele “ainda persistem alguns mal-entendidos na literatura relativamente ao conceito de avaliação formativa”, assinalando: “o que é necessário é sabermos qual a utilização que vamos dar à informação obtida, seja ela quantitativa ou qualitativa”. Explicita a sua ideia, exemplificando que quando o professor administra, corrige e classifica quantitativamente um teste, os seus resultados poderão ter um intuito exclusivamente formativo, ou seja, “distribuir feedback aos alunos que os ajude a aprender e a regular as suas aprendizagens”. Acrescenta ainda tratar-se de “uma avaliação interativa e contínua que pressupõe a participação ativa dos alunos, nomeadamente através dos processos de autoavaliação, de autorregulação e de autocontrolo” (Fernandes, 2011, p. 89).

Para Santos e Pinto (2018), a avaliação sumativa é um processo “no qual as evidências são usadas para inventariar as aquisições dos estudantes num certo momento da sua aprendizagem (reportar, informar, ...) e tomar decisões em conformidade com o estabelecido administrativamente (hierarquizar, selecionar, ...)” (p. 508). Já a avaliação formativa ou avaliação para as aprendizagens, “usa as evidências para perceber onde o aluno está em termos de aprendizagem para tomar decisões no sentido de providenciar mais e melhores aprendizagens e para regular o ensino” (p. 508). Assim, os procedimentos de recolha de evidências de aprendizagem têm como principal finalidade apoiar e orientar os alunos na melhoria das suas aprendizagens.

Segundo Pinto e Santos (2006), o uso deste ou daquele instrumento requer uma reconceptualização da avaliação, do seu papel e das funções que lhe estão associadas, acreditando “que o maior desafio de todos é desenvolver uma prática coerente e continuada sustentada num quadro de referência teórico e nas concepções de cada um, após a sua reflexão, questionamento e tomada de consciência” (p. 35).

### 3 Abordagem metodológica: um estudo qualitativo

Iniciamos este ponto recordando o objetivo do estudo - averiguar as perceções dos participantes sobre o tema *processo de avaliação dos alunos* – de forma a valorizar os conhecimentos e necessidades de formação dos intervenientes na oficina de formação.

O estudo segue uma metodologia de natureza qualitativa, tendo como principal propósito congregar e interpretar informação sobre o tema em análise.

Participaram no estudo 10 professores dos ensinos básico e secundário, ou seja, todos os formandos participantes na oficina de formação, especificamente três professores do 1.º ciclo do Ensino Básico; dois de Física/Química; um de Artes Visuais; um de Biologia/Geologia; um de Filosofia; um de Inglês e um de Português/História.

No respeito por questões éticas foi solicitada a autorização para a participação livre no estudo, depois de prestadas as informações e os esclarecimentos necessários. Cada um dos participantes assinou o termo de consentimento e confidencialidade, uma vez que, tal como refere Ribeiro (2002), “a figura do consentimento informado foi pensada para garantir os direitos, liberdades e garantias das pessoas” (p. 12). Desta forma foi assegurada a participação voluntária e anónima no estudo, bem como a garantia que os dados recolhidos eram sigilosos e exclusivamente destinados a fins científicos. Partilhamos do que defendem Amado e Vieira (2017), ao afirmarem que “em todo o tipo de investigação, o teste fundamental à ética do investigador reside na proteção e na utilização que vai fazer dos dados recolhidos” (p. 408).

Para a recolha de dados utilizámos um questionário, com nove perguntas abertas, administrado em três momentos distintos da formação, concretamente na sessão inicial de cada um dos três principais conteúdos abordados na oficina de formação. Neste artigo destacamos três subtemas, cada um pertencente a um dos conteúdos da oficina: (i) conceitos associados à avaliação e sua(s) função(ões); (ii) instrumentos de avaliação; (iii) modalidades de avaliação.

Para o tratamento dos dados recolhidos (respostas dos professores participantes na oficina de formação) e, em virtude de se tratar de questões abertas, recorreremos à análise

de conteúdo, pois estamos de acordo com Amado, Costa e Crusoé (2017) quando referem que o

aspecto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (p. 306).

Sabendo que etapas de realização da análise de conteúdo são sequencialmente a descrição, a inferência e a interpretação (Carmo & Ferreira, 1998), fizemos inicialmente uma leitura de todas as respostas, comparamo-las e discutimo-las, o que permitiu especificar as categorias e subcategorias e indicadores a utilizar. Definimos para unidade de análise a frase ou o excerto de frase, pelo que numa mesma resposta puderam ser encontrados diferentes indicadores.

A criação das categorias baseou-se nos conteúdos abordados na oficina e a das subcategorias teve em consideração o que de mais relevante se apresentava nas respostas dos participantes a cada uma das questões. Quer a criação das categorias quer a das subcategorias foi também apoiada no enquadramento teórico do estudo e orientada pelo objetivo enunciado para o efeito.

#### **4 Apresentação de resultados: conceito, instrumentos e modalidades de avaliação**

Neste artigo pretendemos apresentar resultados relativos a três das nove questões, cada uma incluída, respetivamente, em uma das três categorias definidas sobre as perceções dos professores: (i) significado de avaliar; (ii) instrumentos de avaliação; e (iii) modalidades de avaliação.

##### **4.1 Significado de avaliar**

A partir da análise das respostas obtidas à primeira questão *o que significa avaliar?*, ou seja, relativamente às perceções sobre o significado de avaliar, foi possível agrupar os dados e assim definir as seguintes subcategorias, conforme o explicitado na Tabela 1.

Conforme se pode constatar, as perceções dos professores incidem na associação do significado de avaliar à perspetiva de avaliação das aprendizagens. Concretamente, nas subcategorias relativas à *verificação da assimilação dos conteúdos* (e conceitos pelos alunos), na *aferição de conhecimentos* e na *quantificação/medição das aprendizagens*.

Consideramos, também, ser visível, nas suas perceções, a associação do conceito de avaliação à perspetiva de avaliação para as aprendizagens, nomeadamente no carácter diagnóstico e formativo deste processo, patente na subcategoria *regulação das aprendizagens pelo aluno*.

Uma das perceções encontradas refere-se ao conceito de avaliação associado à regulação das práticas dos professores. Denota-se que as suas perceções incidem na relação entre o processo de avaliação e a atividade docente, em contexto de sala de aula, e na importância deste como oportunidade de reflexão e de mudança das práticas pedagógicas do professor.

Tabela 1: Significado de avaliar.

Subcategorias	Unidades de registo
Assimilação de conteúdos	Significa para o professor verificar se os conteúdos foram assimilados; Verificar se os conteúdos lecionados estão a ser assimilados pelos alunos; Diferenciar alunos.
Aferição de conhecimentos	Aferir conhecimentos adquiridos pelos alunos em determinados conteúdos lecionados; Recolher dados referentes ao nível das aquisições realizadas sobre conteúdos lecionados/explicados. Aferir sobre aprendizagens, níveis de desempenho obtidos, metodologias e situações de aprendizagem operacionalizados.
Quantificação/medição	Quantificar e qualificar as aprendizagens; Medir/quantificar; Medir o grau de “cumprimento” dos objetivos propostos antes de lecionar um conteúdo; Avaliar é “medir” a evolução das aprendizagens.
Regulação das aprendizagens do aluno	Regular aprendizagens; Poderá ser uma avaliação diagnóstica, sumativa e finalmente formativa; Serve para colmatar as dificuldades dos alunos; Verificar se houve aquisição de competências de forma a poder melhorar/colmatar lacunas existentes;[verificar] o progresso dos alunos para fomentar o sucesso.
Regulação das práticas do professor	Constatar/colmatar falhas minhas; Avaliar significa melhorar atitudes perante as nossas práticas pedagógicas; É também refletir nas suas práticas pedagógicas, adaptá-las e aperfeiçoá-las.

#### 4.2 Instrumentos de avaliação

Nesta categoria, a organização dos dados pelas subcategorias explicitadas na Tabela 2 foram obtidas a partir das perceções dos professores emergentes nas respostas à segunda questão *Quais os instrumentos que mais utiliza nas suas práticas avaliativas?*

Na análise efetuada sobre as perceções dos professores acerca dos instrumentos de avaliação utilizados se verifica-se o predomínio das fichas de avaliação, evidenciadas nas subcategorias *indicação de testes/fichas de avaliação sumativa e referência a fichas de avaliação formativa*.

Um outro aspeto a realçar refere-se à subcategoria *identificação da técnica/instrumento*, sendo evidente que as suas perceções realçam a valorização da *observação/grelhas de observação*.

São ainda evidentes nas suas perceções a importância da utilização de outros instrumentos, que incluímos nas subcategorias *especificação de instrumentos específicos das diferentes áreas disciplinares e referência à sobreposição de instrumentos de avaliação e estratégias de ensino*.

Tabela 2: Instrumentos de avaliação.

Subcategorias	Unidades de registo
Indicação de testes/Fichas de avaliação sumativa	Fichas de avaliação; Testes; Fichas de avaliação (registo escrito), Testes de avaliação sumativa (classificar); Testes sumativos; Fichas de avaliação sumativa (2 ocorrências).
Referência a fichas de avaliação formativa	Testes/fichas de trabalho formativas; Testes formativos; Algumas fichas são utilizadas como fichas formativas; Fichas de avaliação formativa; Testes de diagnóstico.
Identificação da técnica/instrumento – Observação/Grelhas de observação	Observação do comportamento/atitudes; Observação direta nas realizações e produções em espaço de aulas; Grelhas de observação; Grelhas de registo de observação direta em espaço de aula contemplando: atitudes, conhecimentos, habilidades; Grelhas de registo/aprendizagem/comportamento; Grelhas de observação direta de cada aluno (avalia atitudes, comportamentos e aprendizagens); Grelhas de registo de observação direta (comportamentos, trabalhos de sala de aula...); Grelhas de registo de turma (comportamento, T.P.C., pontualidade); Grelha de registo de observação de trabalho experimental.
Especificação de instrumentos específicos das diferentes áreas disciplinares	Testes de compreensão oral; Fichas de leitura; Execução de trabalhos práticos em contexto de aula; Trabalho de recolhas/pesquisa e representações gráficas em espaço de aula; Trabalho de registo gráfico/expressivo a partir de elementos dados; Relatórios das atividades laboratoriais.
Referência à sobreposição de instrumentos de avaliação e estratégias de ensino	Trabalho individual/grupo; Fichas de trabalho (2 ocorrências); Uso com mais frequência fichas de trabalho e relatórios; Avaliação diária de todos os trabalhos realizados; Diálogo em assembleia de turma (recolha oral); Questões – aula; T.P.C.; Grelhas de avaliação; Grelhas de registo e cálculo da média global de desempenho de acordo com os níveis percentuais definidos nos critérios específicos de cada disciplina.

### 4.3 Modalidades de avaliação

Nesta categoria, a partir das respostas obtidas à terceira questão *Qual a modalidade de avaliação que mais utiliza no ensino que pratica? Porquê?*, foi possível agrupar as perceções dos professores de acordo com as subcategorias explicitadas na Tabela 3.

Verificamos que nas perceções dos professores sobre as modalidades de avaliação sobressaem três: diagnóstica, formativa e sumativa (subcategoria *indicação do tipo de modalidade praticada*), sendo claramente mais expressiva a incidência na avaliação formativa.

Na subcategoria *justificação da modalidade de avaliação formativa*, as suas perceções relacionam-se com o contributo da avaliação formativa para a construção e consolidação das aprendizagens, sendo, entre outros aspetos, considerado pelos professores, que permite verificar se os objetivos foram alcançados, bem como sugerir que atividades desenvolver para que o sejam.

Na subcategoria *justificação da modalidade de avaliação sumativa*, destacamos a percepção de um dos professores que evidencia a valorização desta modalidade ao “quantificar” os instrumentos utilizados na sua concretização.

Tabela 3: Modalidades de avaliação.

Subcategorias	Unidades de registo
Indicação do tipo de modalidade praticada	A avaliação formativa (4 ocorrências); Avaliação sumativa (2 ocorrências); Avaliação diagnóstica (1 ocorrência).
Justificação da modalidade de avaliação formativa	Contribui para que os alunos construam/consolidem as suas aprendizagens; Fico com uma perspetiva se os alunos apreenderam os conteúdos que foram lecionados; É a modalidade que me permite saber se os objetivos foram atingidos, se os alunos precisam de mais atividades sobre os conteúdos que não foram bem percebidos; Porque é a mais bem aceite pelos alunos e que vigora no Agrupamento.
Concretização da modalidade de avaliação sumativa	Além de avaliar os conteúdos que os alunos “apreenderam” também avalio a componente prática da biologia e da geologia. Entre testes sumativos e relatórios da componente prática o total será superior às fichas de avaliação formativa; Avaliação diagnóstica – prova escrita/observação direta.

## 5 Considerações finais: um posicionamento

Envolvendo o desenvolvimento de competências, a melhoria das práticas profissionais do professor e do processo de ensino e da aprendizagem, considera-se o desenvolvimento profissional do professor como um processo complexo, sendo a denominada formação contínua, uma das formas de o promover. Atendendo a este pressuposto, foi no contexto da dinamização de uma oficina de formação, centrada no processo de avaliação dos alunos, que tivemos a pretensão de ir ao encontro das necessidades concretas de formação dos formandos, criar um espaço de negociação, partilha, debate e discussão de ideias e experiências, incluindo ligação às práticas de sala de aula e às mudanças a realizar. Para tal, as formadoras tiveram o papel de dinamizadoras/moderadoras, participando na ação como especialistas, parceiras, questionadoras, informadoras, incentivadoras e provedoras de documentação, propondo diversas abordagens e dinâmicas num ambiente de colaboração. Pretendíamos ultrapassar a visão redutora por vezes atribuída às ações de formação contínua, na qual o formador assume o papel de expor/explicar o que de novo (ou não) é de destacar sobre um tema. Desta feita, considerámos que averiguar as percepções dos professores sobre o tema “Processo de avaliação dos alunos” se apresentava como um ponto de partida favorável à nossa ambição.

Quanto às percepções acerca do significado de avaliar, posicionamos as percepções dos professores na perspetiva da avaliação das aprendizagens, mas também na da avaliação para as aprendizagens. Partilhamos, desta feita, a opinião de Fernandes (2015), quando afirma que a avaliação das aprendizagens e a avaliação para as aprendizagens “é um

processo de natureza eminentemente pedagógica cujo fundamental propósito é melhorar o que e como se ensina e o que e como se aprende” (p. 13).

Quanto às percepções dos professores sobre os instrumentos mais utilizados nas suas práticas de sala de aula emerge a valorização das fichas de avaliação, embora outros instrumentos são identificados como, por exemplo, grelhas de observação e ainda outros mais específicos de cada nível ou área disciplinar. Segundo Menino (2004), o teste sumativo é um instrumento de avaliação insuficiente para avaliar o aluno, pois não fornece ao professor um conhecimento profundo sobre o pensamento e compreensão dos seus alunos. A este respeito, Abrantes (2002) considera que, tendo em conta a natureza das aprendizagens, nenhum instrumento isolado dá informações sobre o conjunto das aprendizagens e o desenvolvimento de competências, apontando, assim, a importância da diversificação de estratégias e instrumentos de avaliação.

Nas percepções dos professores prevalece a modalidade de avaliação formativa, fundamentalmente no sentido de contribuir para a averiguação, construção e consolidação das aprendizagens realizadas e de melhoria do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Santos (2002) apela à função de regulação da avaliação, assumindo-a como um ato intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribui diretamente para a progressão ou redirecionamento dessa aprendizagem e que envolve um papel ativo do sujeito a avaliar.

Tendo em conta, a reflexão crítica que realizámos sobre as percepções dos professores participantes na investigação apresentada e o enquadramento teórico de referência, deixamos o nosso próprio posicionamento face ao significado, aos instrumentos e modalidades de avaliação. Assim, o processo de avaliação envolve recolha e análise de dados e tomada de decisões, partilha da análise com os alunos e encarregados de educação, integra o processo de ensino e da aprendizagem, recorre a estratégias e instrumentos diversificados (e.g. testes, relatórios, observação, diálogo, trabalhos de grupo ou individuais), contribui para ajudar os professores e os alunos na regulação do processo de ensino e de aprendizagem e tem como principal propósito promover a melhoria das aprendizagens dos alunos. Encarado desta forma, contemplará de forma natural a noção de avaliação das aprendizagens e, sobretudo, para as aprendizagens.

## 6 Referências

- Abrantes, P. (2002). Avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens* (pp. 9-15). Lisboa: Ministério da Educação e Departamento da Educação Básica.
- Amado, J., Costa, P. C., & Crusoé, N. (2017). A técnica de análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.<sup>a</sup> ed.) (pp. 303-353). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Vieira, C. (2017). Problemáticas da validação, apresentação dos dados e teorização. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.<sup>a</sup> ed.) (pp. 355-419). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Stanford: National Staff Development

- Council. Disponível em [http://www.srnleads.org/resources/publications/pdf/nsdc\\_profdev\\_short\\_report.pdf](http://www.srnleads.org/resources/publications/pdf/nsdc_profdev_short_report.pdf).
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho & H. Salgueiro (Eds.), *TurmaMais e Sucesso Escolar. Contributos Teóricos e Práticos* (pp. 81-107). Évora. CIEPUE. Universidade de Évora.
- Fernandes, D. (2015). Prefácio. In A. C. Neves & A. L. Ferreira (Eds.), *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V. et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em <http://dge.mec.pt/perfil>
- Guimarães, F. (2006). Como se pensa hoje o desenvolvimento profissional? *Quadrante*, 15, 169-192.
- 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 2.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- OCDE. (1998). *Staying ahead: In-service training and teacher professional development*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation of OCDE.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, J. L. P. (2002). O consentimento informado na investigação em psicologia da saúde é necessário? *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3(1), 11-22.
- Rocha, L., & Fiorentini, D. (2006). Desenvolvimento profissional de professores de matemática em início de carreira no Brasil. *Quadrante*, 15, 145-169.
- Santos, L., & Pinto, J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: A avaliação como fator estruturante. In F. Veiga (Coord.), *O ensino como fator de envolvimento numa escola para todos* (pp. 503-539). Lisboa: Climepsi Editores.
- Smith, C., & Gillespie, M. (2007). Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic education. *Review of Adult Learning and Literacy*, 7. Available on [www.ncsall.net/fileadmin/resources/ann\\_rev/smith-gillespie-07.pdf](http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/ann_rev/smith-gillespie-07.pdf)
- Thurler, M. G. (2002). O desenvolvimento profissional dos professores: Novos paradigmas, novas práticas. In P. Perrenoud, M. G. Thurler, L. Macedo, N. J. Machado, & C. D. Alessandrini (Eds.), *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 89-111). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Zaslavsky, O., Chapman, O., & Leikin, R. (2003). Professional development of mathematics educators: Trends and tasks. In A. J. Bishop, M. A. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick, & F. K. S. Leung (Eds.), *Second international handbook of mathematics education – Part two* (pp. 877-917). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

### Legislação consultada

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.
- Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro.
- Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro.
- Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.