

INCTE 2017

II Encontro Internacional de Formação na Docência
II International Conference on Teacher Education

Livro de Atas



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Bragança | 5 e 6 de maio | 2017

Livro de Atas

II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)

II International Conference on Teacher Education (INCTE)

Título: II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas
Edição: Instituto Politécnico de Bragança
Editores: Manuel Vara Pires, Cristina Mesquita, Rui Pedro Lopes, Graça Santos,
Mário Cardoso, João Sousa, Elisabete Silva, Carlos Teixeira (Eds.)
Ano: 2017
ISBN: 978-972-745-222-4
Handle: <http://hdl.handle.net/10198/4960>

Apoios



União das Freguesias de
Sé, Santa Maria e Meixedo



Hotel Santa Apolónia



MERCADO
CLUB | LOUNGE

Comunicação matemática: a articulação entre ver, ouvir e falar	258
<i>Isabel Vale, Ana Barbosa</i>	
Condicionantes de la g-educación: desarrollo de un modelo socio-didáctico de innovación	266
<i>Rui Pedro Lopes, Anabel Paramá, Juan R. Coca, Jesús A. Valero Matas</i>	
Da planificação à textualização: atividades promotoras do desenvolvimento de competências de escrita	273
<i>Sofia Meireles, Carlos Teixeira, Maria Eduarda Possacos</i>	
Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx	285
<i>Maria João Hortas, Alfredo Gomes Dias</i>	
Ensino do algoritmo “usual” da subtração: uma proposta didática sem mnemónicas	294
<i>Susana Dias, Ana Santiago, Fernando Martins</i>	
Experiência prática e reflexiva com futuros professores para desenvolvimento da literacia estatística	303
<i>Isabel Duque, Fernando Martins</i>	
Herbário: uma proposta de trabalho interdisciplinar no 1.º ciclo do ensino básico	314
<i>Teresa Mendes, Fernando Rebola, Luísa Carvalho</i>	
Histórias com matemática: alunos escritores	323
<i>Ana Sofia Rézio</i>	
Integração de atitudes/valores no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos	330
<i>Gabriela Dinis, Cristina Martins</i>	
Matemática e música: uma proposta interdisciplinar no 1.º ciclo do ensino básico	339
<i>Helena Campos, Bruna Costa, Paula Catarino</i>	
Matemática na vida do dia a dia: uma experiência envolvendo a família	347
<i>Maria José Machado, Ana Paula Aires</i>	
O blogue da turma: uma experiência de ensino em contexto de estágio	357
<i>Helena Campos, Sofia Teixeira, Sofia Sampaio</i>	
O envolvimento das crianças em atividades investigativas: uma experiência em educação pré-escolar	366
<i>Maria Azevedo, Cristina Mesquita</i>	
Perceções de estudantes acerca do papel e da importância dos seus professores	374
<i>Daniela Diesel, Nélia Amado, Suzana Feldens Schwertner</i>	
Prática profissional de uma professora de matemática no estado novo	382
<i>Isabel Teixeira, Cecília Costa, Paula Catarino, Maria Manuel Nascimento</i>	
Práticas promotoras do desenvolvimento de competências de leitura: a compreensão leitora	394
<i>Carlos Teixeira, Alda Correia</i>	
Processos de comunicação e de avaliação: como efetivar a sua articulação?	403
<i>Cristina Martins, António Guerreiro</i>	
Reflexão escrita sobre experiências de ensino e aprendizagem: articulação conteúdo-profundidade	411
<i>Cristina Martins, Manuel Vara Pires, João Carvalho Sousa</i>	

Integração de atitudes/valores no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos

Gabriela Dinis¹, Cristina Martins¹
gtdinis25@hotmail.com, mcesm@ipb.pt

¹*Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

Resumo

No decurso do estágio do Mestrado em ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico, da primeira autora, desenvolvemos uma investigação que apresentava como um dos objetivos: identificar e interpretar as perceções de professores sobre o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos e, mais especificamente, sobre a integração das atitudes/valores dos alunos neste processo. Relativamente à metodologia de investigação seguida, optámos por uma perspetiva qualitativa. Os participantes nesta investigação foram seis professores dos 1.º e 2.º ciclos. A recolha de dados foi efetuada através de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados consistiu na seleção dos dados mais representativos e na sua interpretação e organização de acordo com as categorias definidas a priori, baseadas nos tópicos constantes no guião da entrevista: (i) Conceito de avaliação; (ii) Domínios integrantes da avaliação; (iii) Instrumentos de avaliação dos alunos; (iv) Funções da avaliação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos; (v) Forma de integração das atitudes, comportamentos e valores no processo de avaliação; (vi) Provas de avaliação externa; e (vii) Articulação entre a avaliação interna, currículo e avaliação externa. As subcategorias foram criadas *a posteriori*, ou seja, foram geradas a partir dos dados recolhidos. Em relação a algumas das categorias delineadas, é possível adiantar que, na opinião dos professores, o conceito de avaliação é associado ao seu papel, sendo entendido como uma verificação das aprendizagens, permitindo adequar e mudar estratégias, bem como regular e obter *feedback* das aprendizagens realizadas. As provas externas foram alvo de diversos pareceres, pois para uns têm meramente a função de verificar o que os alunos aprenderam, de modo a aferir o professor e a escola, para outros servem para complementar os elementos obtidos na avaliação contínua e, para outros, não têm qualquer utilidade. As opiniões apontam, especificamente, para a importância da integração de competências, conhecimentos, comportamento e atitudes/valores no processo de avaliação das aprendizagens, indicando a ponderação de cada uma destas componentes na operacionalização do referido processo e com os instrumentos que consideram mais adequados. É na escola que os alunos adquirem o saber disciplinar, sendo também dever desta contribuir para a sua formação enquanto cidadãos conscientes da importância das suas atitudes e valores para a vivência em sociedade.

Palavras-Chave: processo de avaliação das aprendizagens; atitudes/valores; perceções de professores.

1 Contexto do estudo

No âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado de Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, decorrido no ano letivo de 2015/2016, na Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB), desenvolvemos uma investigação centrada no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. Este é um dos aspetos fundamentais da prática letiva dos professores, devendo ser um elemento integrante e regulador desta. Tem também influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino, assim como na confiança social quanto ao funcionamento do sistema educativo. Particularmente, consideramos que a avaliação das atitudes/valores e dos comportamentos dos alunos é determinante para uma avaliação completa e integral das suas aprendizagens. Assim, no relatório de estágio da primeira autora, foi efetuada uma análise do que é referido nos documentos oficiais orientadores do processo de avaliação do ensino básico, no que respeita à avaliação das aprendizagens dos alunos, bem como nos documentos específicos do agrupamento em que a primeira autora

realizou o seu estágio. Contudo, neste artigo é dado destaque à parte da investigação que procura compreender as percepções de alguns professores sobre este processo. Corroborando a ideia de Ponte (2002), consideramos que o professor, na concretização da sua missão, tem necessidade de se envolver em investigação que o ajude a lidar com as situações problemáticas que constantemente surgem na sua prática. Para este autor, “a investigação sobre a prática profissional, a par da sua participação no desenvolvimento curricular, constitui um elemento decisivo da identidade profissional dos professores” (Ponte, 2002, p. 6). Igualmente Alarcão (2001) assinala que “ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p. 6).

2 Processo de avaliação: o que é? Para que serve? Como efetuar-lo?...

A avaliação constitui uma das dimensões fundamentais do processo educativo. Mas, o que significa avaliar? Quais as suas funções? Quais os elementos e instrumentos a considerar neste processo? Na opinião de Santos (2002), o significado de avaliação tem sofrido alterações ao longo do tempo, bem como as suas funções. A ideia da avaliação associada à medida passou a ser vista como um ato de comunicação e interação entre pessoas e objetos de avaliação. As funções da avaliação têm também vindo a ampliar-se, isto é, a uma função social veio juntar-se uma função pedagógica, visando encetar a avaliação como um elemento primordial no processo de ensino-aprendizagem. Avaliar deixa de ser só medir ou validar, devendo desempenhar um papel relevante na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. É igualmente neste sentido que Fernandes (2007) refere que “as normas legais referentes à avaliação das aprendizagens no sistema educativo português têm sofrido profundas alterações, particularmente nos últimos 30 anos”, passou-se de uma avaliação quase exclusivamente associada à classificação e à certificação para uma avaliação mais associada à melhoria e ao desenvolvimento das aprendizagens e do ensino. De acordo com Menino e Santos (2004), a avaliação, na vertente de reguladora da aprendizagem, assume cada vez mais grande importância. Neste âmbito, os autores, consideram que a avaliação quando é desenvolvida pelo aluno, ou seja, a autoavaliação, é entendida como um processo de metacognição, isto é, um processo mental através do qual o aluno toma consciência dos seus aspetos da atividade cognitiva. Quando a avaliação é desenvolvida pelo professor, avaliação formativa, pode ocorrer na realização de uma tarefa ou ao longo de todo o processo de aprendizagem.

Diversos autores (*e.g.* Rosales, 1992; Santos, 2003; Zabalza, 1992) defendem que a avaliação apenas tem significado quando está realmente integrada no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação deve ser uma componente dinâmica do próprio processo e, conseqüentemente, uma ferramenta fundamental do seu desenvolvimento. Através da análise dos resultados da avaliação procurar-se-á identificar lacunas, encontrar soluções para as deficiências detetadas, elaborar outras estratégias de ensino, readaptar o ritmo e, inclusivamente, alterar a própria forma de fazer avaliação. A avaliação não tem razão de existir a menos que melhore o ensino, sendo que “a avaliação não deve apenas ser feita sobre os alunos, mas deve também ser feita para os alunos, para os guiar e potenciar a sua aprendizagem” (NCTM, 2007, p. 22).

Segundo Rafael (1998), no processo de avaliação deve estar contido o conhecimento dos alunos, as atitudes, forma de agir e pensar em sala de aula, bem como o seu empenho face às tarefas propostas. Para esta autora, a avaliação dirige-se mais para os processos do que para os produtos, valorizando os processos de pensamento, ou seja, avaliando não só o que os alunos sabem, mas também como pensam. Raven (1992) afirma que “não faz sentido tentar avaliar separadamente as componentes cognitivas, afetiva e conativas de uma atividade”, uma vez que estas se interpenetram. Segundo Rafael (1998), as diversas técnicas de avaliação a usar devem ser consistentes com o currículo, tendo em conta os fins a que se destinam, devendo, pois, ser escolhidas de acordo com o tipo de informação que se pretende, bem como com o uso a dar-lhe. Menino (2004) vem alertar que, tradicionalmente, o instrumento de avaliação mais utilizado tem sido o teste escrito com questões fechadas e realizado em tempo limitado. Segundo este autor, este instrumento de avaliação é insuficiente para dar ao professor um conhecimento profundo sobre o pensamento e compreensão dos seus alunos, não respondendo aos objetivos atuais. Também Menino (2004) vem chamar a atenção para a necessidade de o professor diversificar os instrumentos de avaliação, especificando que a utilização destes requer rigor. Rafael (1998) destaca que,

além da importância de diversificar os instrumentos de avaliação, é também crucial saber conjugar esses diferentes instrumentos, de modo a que se obtenha uma aprendizagem significativa. Dada a natureza das aprendizagens, nenhum instrumento isolado, por si só, pode fornecer todas as informações sobre o conjunto das aprendizagens e o desenvolvimento de competências (Abrantes, 2002). Nunes (2004) defende que a avaliação deve ser formativa e reguladora das aprendizagens, coerente com as práticas, modos e instrumentos de avaliação.

3 Investigando sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos

Na investigação realizada, procuramos perceber as opiniões dos professores sobre o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, tendo esta investigação partido da ideia inicial de compreender particularmente como era (ou não) efetuada a integração do comportamento e das atitudes/valores neste processo.

Assim, subdividimos este ponto em dois. No primeiro, Abordagem metodológica, apresentamos a questão e objetivo da parte da investigação aqui apresentada, o tipo de investigação, os participantes, a recolha de dados e a análise de dados. No segundo, apresentamos os resultados emergentes do estudo realizado, a que chamamos: A voz dos professores participantes sobre o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.

3.1 Abordagem metodológica

Apresentamos, pois, a questão orientadora: Quais as perceções dos professores sobre o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos? Particularmente, quais as suas perceções sobre a integração do comportamento e das atitudes/valores neste processo? Em consonância com esta questão, apresentamos o objetivo principal desta investigação: Identificar e interpretar as perceções dos professores sobre o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos e particularmente identificar e interpretar as perceções dos professores sobre a integração do comportamento e das atitudes/valores dos alunos no processo de avaliação das aprendizagens dos mesmos.

Relativamente à metodologia de investigação seguida, optamos por uma perspetiva qualitativa. Este trabalho centra-se sobretudo na interpretação, compreensão e explicação de significados, pretendendo, aprofundar o conhecimento de uma dada situação num contexto específico e não formular generalizações.

Os participantes nesta investigação foram seis professores das várias áreas curriculares dos 1.º e 2.º ciclos, incluindo os professores cooperantes, e foram identificados por P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

A recolha de dados foi realizada através de uma entrevista semiestruturada. A entrevista é um dos processos mais diretos para recolher informação sobre um determinado fenómeno. A entrevista foi validada por quatro dos professores supervisores da ESEB. A análise pressupõe a segmentação dos dados a partir da identificação de temas e padrões. No presente estudo, a análise dos dados consistiu na seleção dos dados mais representativos e na sua interpretação e organização. Assim, para a análise procurámos dar resposta às categorias delineadas no guião da entrevista, sendo as abordadas neste artigo as seguintes: (i) Conceito de avaliação; (ii) Função/utilidade da avaliação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos; (iii) Componentes/domínios integrantes da avaliação; (iv) Forma de integração das atitudes, comportamentos e valores no processo de avaliação; (v) Instrumentos de avaliação dos alunos; e (vi) Contributos para a melhoria do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.

Para ajudar à sistematização e interpretação dos dados, foram construídas tabelas relativas aos aspetos considerados fundamentais. As subcategorias foram definidas *a posteriori*, ou seja, foram geradas a partir dos dados recolhidos.

3.2 A voz dos professores participantes sobre o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos

Neste subponto, apresentamos a análise dos resultados, centrando-nos em cada uma das categorias, agrupando as respostas dos professores em subcategorias e mostrando evidências que as justificam.

1. Conceito de avaliação

Na tentativa de averiguar as percepções dos professores participantes sobre o processo de avaliação, o questionário contemplou a questão: O que significa para si avaliar? Os professores inquiridos manifestaram as suas opiniões, tornando possível agrupá-las em cinco subcategorias (ver Tabela 1).

Tabela 1: Conceito de avaliação.

Subcategorias	Evidências
Ligação à verificação das aprendizagens	Verificar o que no dia a dia consegue fazer, a forma como capta informação. (P2) Avaliar é um processo muito complexo que passa por verificar se o processo de ensino-aprendizagem foi adequado. (P3) Verificar aprendizagens dos alunos ao longo do ano, evolução desde o início até ao final. (P5) Avaliar é verificar se os alunos atingiram ou não os objetivos/metapas pretendidos(as) pelo ministério. (P6)
Ligação entre o conceito e a sua função	Regular a aprendizagem do aluno e do professor. (P1) Ter um feedback, saber se foi aprendido ou não. (P1)
Ligação entre a avaliação e o momento em que deve ser realizada	A avaliação deve ser feita numa avaliação diária, à medida que se dá o conteúdo. (P1)
Ligação entre o conceito e os instrumentos a utilizar	Avaliar não é só fichas de avaliação é muito mais do que isso. (P2)
Avaliar é classificar	Traduzir qualitativamente e quantitativamente as aprendizagens. (P4)

Em síntese, referente à categoria 1, Conceito de avaliação, foi possível verificar que quatro dos professores associaram este conceito à verificação das aprendizagens dos alunos e à adequação do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, foi ainda perceptível a interligação do conceito com a sua função (regulação e *feedback*), com a periodicidade de realização e a referência aos instrumentos a utilizar (ou não). Foi ainda possível verificar que um professor associa a avaliação à classificação.

2. Função/utilidade da avaliação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos

Com o objetivo de recolher informações sobre a função/utilidade do processo de avaliação, foi formulada a questão: Em sua opinião, qual a função/utilidade da avaliação das aprendizagens dos alunos para o professor, para o aluno e para o sistema educativo? As respostas foram agrupadas em seis subcategorias, como se pode ver na Tabela 2.

Respeitante à função/utilidade da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, verificámos que cinco professores indicam que é a de verificar as aprendizagens realizadas, de modo a avaliar o sucesso/insucesso dos alunos, ou seja, um *feedback* acerca da assimilação ou não dos conteúdos. Para um dos professores, a avaliação permite obter conhecimento dos critérios e objetivos pretendidos. Contudo, na opinião de dois professores, a avaliação apenas serve para avaliar a escola e os professores, bem como para estatística. Para outros dois professores, a avaliação serve, por um lado, para o professor refletir acerca do próprio trabalho e das estratégias utilizadas e, por outro, para o aluno tem como utilidade a autoavaliação. A avaliação fornece informações, como refere um dos professores, gera indicadores do seu trabalho e sobre as metas e programas. Para um dos professores, a avaliação tem a função de motivação.

3. Componentes/domínios da avaliação integrantes da avaliação

Para dar cumprimento à concretização do objetivo: Compreender as percepções/vivências dos educadores/professores cooperantes das componentes/domínios da avaliação integrantes da avaliação, foi colocada a questão: Que componentes/domínios integra na avaliação dos seus alunos? As respostas a estas questões foram agrupadas nas quatro subcategorias apresentadas na Tabela 3.

Em síntese, relativamente à categoria em consideração, verificámos que os professores consideram diversos elementos no processo de avaliação (comportamento, participação, pontualidade, trabalho de aula, atitudes, envolvimento e conhecimento). Contudo, nas respostas a esta questão, foi possível

Tabela 2: Função/utilidade da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

Subcategorias	Evidências
Verificação das aprendizagens realizadas	Ter feedback se o conteúdo está ou não assimilado – avaliação formativa. (P1) Serve para avaliar o sucesso ou insucesso dos alunos. (P1) Verificar se atingiu ou não objetivos para avaliar a nós próprios. (P2) Verificar o que se conseguiu. (P3) Regula a aprendizagem, dando feedback. (P4) Regular, permite quantificar em cada parâmetro se encontra o aluno (sucesso/insucesso). (P5)
Conhecimento dos objetivos do processo	Ter conhecimento dos critérios, ter noção dos objetivos que se pretendem. (P1)
Apresentar estatística	Avaliar escola e professores. (P2) Estatística. (P3)
Função de reflexão	Refletir sobre o próprio trabalho. (P3) Para o aluno tem a utilidade de autoavaliação (refletir e tomar consciência) e para o professor a de refletir e verificar estratégias. (P6)
Fornecimento de informação	Dá indicadores do seu trabalho. (P4) Dá informações sobre programas curriculares, metas. (P4)
Função de motivação	Motivação. (P5)

Tabela 3: Componentes/domínios integradas no processo de avaliação.

Subcategorias	Evidências
Consideração de vários elementos no processo	Tudo – comportamento, participação, pontualidade, trabalho de aula. (P2) Componente académica. (P3) Comportamento/atitudes, envolvimento. (P3) Atitudes, comportamento, participação ordenada, empenho, aspeto cognitivo (conhecimento). (P5) Avaliação de conteúdos e atitudes e valores (TPC, comportamento, material). (P6)
Associação das componentes/domínios aos instrumentos de avaliação	Grelhas de avaliação (registos diários). (P1) Fichas. (P2) Observação direta (participação, TPC, material). (P4) Fichas de avaliação. (P4) Trabalho extra-aula. (P4)
Associação às modalidades de avaliação	Dimensão formativa e não sumativa. (P1)
Consideração de critérios de avaliação	[Necessidade de] definição de critérios de avaliação. (P4)

observar a ligação das componentes/domínios aos instrumentos de avaliação, bem como um dos professores fez a associação com as modalidades de avaliação (formativa e não sumativa) e outro com a necessidade de definir critérios de avaliação. Portanto, foi clara a ligação aos domínios do conhecimento e das atitudes/valores, embora alguns professores tenham assinalado aspetos que não respondem explicitamente à questão, mas que estão articulados com a forma de avaliar as componentes/domínios integrantes da avaliação das aprendizagens dos alunos.

4. Forma de integração das atitudes, comportamentos e valores no processo de avaliação

De forma a considerar o objetivo: Compreender como é feita a integração de atitudes, comportamentos e valores na classificação final dos alunos, foi efetuada a questão: Como integra a avaliação das atitudes, comportamentos e valores na classificação de fim de período? Foram criadas as seis subcategorias referidas na Tabela 4.

Tabela 4: Formas de integração das componentes/domínios no processo de avaliação.

Subcategorias	Evidências
Indicação da percentagem	30% (P1) 40% (P2) 40% (P3) 20% (P4) Através da grelha. 20% atitudes e 80% testes. (P5) Domínio socioafetivo (10%). (P6)
Indicação da origem da percentagem considerada	De acordo com a escola. Critérios (pais, alunos). (P1) Em grupo, com critérios pelo departamento do 1.º ciclo. (P3) Critérios do agrupamento. (P4) A nível do departamento, tem uma percentagem estipulada. Grelha Excel, atribui a percentagem. (P6)
Indicação de elementos a considerar	Avaliação dos cadernos no fim do período. (P4)

Em relação às formas de integração das componentes/domínios no processo de avaliação, pudemos constatar que é delineada, em cada departamento disciplinar ou de ciclo de ensino, uma percentagem para atribuir aos domínios considerados, variando no que concerne ao domínio socioafetivo, nas palavras dos professores, entre os 10% e os 40%. Um dos professores indicou particularmente a consideração da avaliação do caderno diário.

5. Instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos

No referente ao objetivo: Identificar os instrumentos mais utilizados pelos professores no processo de avaliação e por quem são produzidos, como e quando, foram formuladas as questões: (i) Que instrumentos utiliza para avaliar as aprendizagens dos alunos? (ii) Quem elabora os instrumentos de avaliação? Como e quando? (iii) Quais as razões que justificam opções referidas? As respostas a estas questões permitiram a criação de quatro subcategorias (ver Tabela 5) alinhadas com as subquestões formuladas.

De acordo com as questões formuladas, os professores identificaram vários instrumentos de avaliação, destacando-se: fichas/testes de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), grelhas de registo de comportamento, grelhas de observação, fichas do manual e questões-aula. A acrescentar a estes, foram também apontados aspetos a considerar na avaliação (a oralidade), técnicas de recolha de dados (observação) e foi dado destaque à importância de realizar avaliação contínua na sala de aula.

A responsabilidade pela elaboração dos instrumentos de avaliação foi, previsivelmente, outorgada ao professor. Em relação à periodicidade da aplicação dos instrumentos de avaliação, verificámos que os professores encaminharam a sua resposta para a realização das provas de avaliação sumativa e um professor admitiu que a avaliação é realizada diariamente e que deve contemplar autoavaliação e a reflexão.

Relativamente à fundamentação das opções dos instrumentos de avaliação utilizados, é relevada por um dos professores – o que destaca como instrumentos a oralidade, grelhas, fichas de avaliação, testes

Tabela 5: Instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos.

Subcategorias	Evidências
Identificação de instrumentos de avaliação	Oralidade, grelhas, fichas de avaliação, testes. (P1) Observação, fichas de avaliação sumativa. (P2) Testes de avaliação, avaliação contínua na sala de aula, grelhas de registo do comportamento (regulares). (P3) Grelhas de observação. (P4) Fichas de avaliação e fichas do manual. (P4) Ficha de diagnóstico, grelhas de observação, questões aula, testes, fichas formativas. (P5) Testes formativos; testes de avaliação; testes diagnósticos; grelhas de observação. (P6)
Responsável pela elaboração dos instrumentos de avaliação	Professora. (P1) São elaboradas pela professora. (P3) Professora. (P4) Professora. (P5)
Quando é realizada a avaliação	Realizada diariamente, envolvendo autoavaliação e reflexão. (P1) 2 (testes) por período. (P2) Trimestrais. (P3) Por unidade. (P4) Com questões diversificadas. 2 (testes) por período. (P5)
Fundamentação das opções referidas	É feito de acordo com o objetivo pretendido, de acordo com os critérios, os alunos têm que ter conhecimento. (P1) De acordo com as unidades trabalhadas na disciplina. (P3) Para fazer avaliação mais contínua. (P5)

e que indica que a avaliação deve ser realizada diariamente, contemplando autoavaliação e reflexão – a articulação com o objetivo pretendido e os critérios, bem como a importância à avaliação do conhecimento. Outro professor indica que devem ser utilizados “de acordo com as unidades trabalhadas na disciplina”, adiantando que os instrumentos de avaliação que utilizava eram testes de avaliação, avaliação contínua na sala de aula, grelhas de registo do comportamento, resposta pouco articulada com a indicação da periodicidade (“trimestrais”), parecendo, neste caso, indiciar referir-se a instrumentos de avaliação sumativa. Um outro professor fundamenta a utilização dos instrumentos na importância de “fazer avaliação mais contínua”, o que se apresenta perfeitamente articulada com os instrumentos de avaliação indicados (ficha de diagnóstico, grelhas observação, questões aula, testes, fichas formativas), muito embora, na referência à periodicidade, seja notória a incidência nas fichas de avaliação sumativa.

6. Contributos para a melhoria do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos

Com o objetivo de recolher contributos para a melhoria do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, foi pedido: Sugira algumas propostas para a melhoria do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos (ver Tabela 6).

Quanto aos contributos para a melhoria do processo de avaliação, verificámos que dois professores sugerem a alteração dos documentos curriculares. Cinco professores sugerem uma avaliação contínua, que seja realizada ao longo de todo o ano. Os pais e os alunos deverão participar mais na escola. Verificámos que a avaliação externa, de acordo com a opinião de dois professores, deveria ser realizada no final do ciclo e nunca a meio do mesmo. Há ainda um professor que considera que a avaliação externa não deveria existir, pois apenas serve para avaliar as escolas. Outro professor sugere turmas mais pequenas, considerando que seria um contributo para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Relativamente à existência de provas de aferição e exames, há um professor que concorda com a existência destas, se realizadas no final do ciclo de ensino e não no 2.º ano. Outro concorda com a existência de exames e não com as provas de aferição, justificando que, não sendo a sua classificação considerada na avaliação final dos alunos, conduz a que os alunos não se empenhem.

Tabela 6: Contributos para a melhoria do processo de avaliação.

Subcategorias	Evidências
Alteração dos documentos curriculares	[Sugiro] a remodelação das metas. (P1) Concordo com documentos oficiais existentes, mas dependem do contexto, escola, turma. (P4) As metas são ambiciosas, os alunos não atingem. (P4) Não concorda com as alterações a meio do ano letivo. (P4)
Consideração da avaliação contínua	Avaliação contínua, avaliação feita do dia a dia. (P1) Sim, a avaliação deve ser diária. (P2) Tem que haver avaliação contínua sempre. (P3) Avaliação ao longo do ano. (P4)Concordo com avaliação ao longo do ano. (P5)
Existência das provas de aferição e exames	Concordo com provas de aferição, mas não concorda que seja no 2.º ano, mas sim no final de ciclo. (P1) Não concordo que [as provas de aferição] sejam no 2.º ano. (P3) Concordo com a existência de exames e não provas de aferição (os alunos não se empenham, não contam para nota.) (P5)
Alteração do número de alunos por turma	Turmas mais pequenas ajudam na aprendizagem dos alunos. (P2)
Inexistência de avaliação externa	Não deve existir, só serve para avaliar as escolas. (P2)
Momento de realização da avaliação externa	Feitas no final de ciclo. (P3) No final de ciclo (não faz sentido ser a meio do ciclo). (P4)
Intervenientes no processo	Deviam ser mais empenhados os pais e os alunos. (P3) Mais acompanhamento dos pais. Mais empenho e motivação dos alunos. (P5) Os pais mais ativos na escola e educação dos alunos. (P6)

4 Reflexão final

Relativamente aos conceitos e funções do processo de avaliação, destacamos, respetivamente, que, na opinião dos professores participantes neste estudo, é entendido como uma verificação das aprendizagens e que permite adequar e mudar estratégias, bem como regular e ter *feedback* da aprendizagem. Conforme referido por Santos (2002) e Fernandes (2007), o conceito de avaliação sofreu algumas alterações ao longo do tempo. De um processo associado ao ato de medir e classificar, dando ênfase meramente ao produto, passou a considerar o processo de aprendizagem do aluno. Apresenta, pois, como principal objetivo fornecer informações ao professor e ao aluno e a todos os intervenientes do processo, tendo em vista a aprendizagem dos alunos. É função da avaliação ajudar o professor a detetar as dificuldades de aprendizagem do aluno, contribuindo para um ensino adequado às características deste e, logo, conduzindo a uma melhoria da prática de sala de aula (Menino & Santos, 2004; NCTM, 2007). A avaliação tem que ser parte integrante do processo de ensino-aprendizagem (Rosales, 1992; Santos, 2003; Zabalza, 1992), devendo exercer a função de regulação deste processo (Fernandes, 2007; Menino & Santos, 2004; Santos, 2002).

Quanto às componentes/domínios a considerar no processo de avaliação e aos instrumentos de avaliação a utilizar, constatámos que o comportamento, as atitudes e valores são considerados numa percentagem que é definida em departamento, recolhendo os professores informações com os instrumentos que consideram adequados. As grelhas de observação foram especificamente apresentadas para a avaliação deste domínio. A inclusão no processo de vários domínios, como sejam o dos conhecimentos e capacidades e o socioafetivo é fundamental para a concretização do processo e, conseqüentemente, a diversificação dos instrumentos de avaliação (Abrantes, 2002; Menino, 2004; Nunes, 2004; Rafael, 1998). O teste tem sido um instrumento privilegiado nas opções dos professores (Menino, 2004), contudo este não reflete na totalidade aquilo que os alunos sabem e menos ainda o que pensam. Em nossa opinião, a diversificação e a adequação dos instrumentos de avaliação ao processo de ensino-aprendizagem vão permitir ao professor realizar uma avaliação contínua, completa, global e integradora. No trabalho realizado, os professores, no geral, sugerem que se faça uma avaliação contínua, ao longo do ano, devendo os pais e os alunos ter um papel mais ativo na escola. Há, ainda, professores que consideram

que o currículo deveria sofrer alterações, de forma a estar adequado ao que é compreensível os alunos aprenderem.

Para finalizar, salientamos que a realização desta investigação deixou claro, em nosso entender, o interesse de (re)pensar o processo de avaliação. Os pais, a sociedade e a escola têm o dever de formar pessoas com princípios e valores, ou seja, cidadãos ativos e responsáveis. Em contexto de sala de aula, o professor deverá valorizar a aquisição de conhecimentos pelos alunos e o desenvolvimento de várias capacidades, bem como relevar a aquisição de comportamentos, atitudes e valores consentâneos com as exigências da sociedade atual. Esta relevância deve estar perfeitamente alinhada com o processo de avaliação, sendo, desta forma, possível falar em processo de ensino-avaliação-aprendizagem.

5 Referências

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: DEB, Ministério da Educação .
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora. Acedido em http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos%20_p/01-alarcao.doc
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 581-600.
- 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* (Coleção Teses). Lisboa: Associação de Professores de Matemática (APM).
- 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. In *Atas do XV SIEM, Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 271-291). Lisboa: APM.
- Nunes, C. (2004). *A avaliação como regulação do processo de ensino-aprendizagem da matemática: um estudo com alunos do 3.º ciclo do ensino básico* (Coleção Teses). Lisboa: APM.
- NCTM. (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Rafael, M. A. (1998). *Avaliação em matemática no ensino secundário – concepções e práticas dos professores e expectativas dos alunos* (Coleção Teses). Lisboa: APM.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas* (pp. 77-84). Lisboa: DEB, Ministério da Educação.
- Santos, L. (2003). Avaliar competências: uma tarefa impossível? *Educação e Matemática*, 74, 16-21.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições Asa.