

A avaliação e a autoavaliação como elementos reguladores de aprendizagem

Relatório de Projeto

Carla Susana de Pinho Correia Leal

Trabalho realizado sob a orientação de
Professora Doutora Maria Antónia Barreto
Professora Doutora Marlene Sousa

Leiria, julho 2024

Ciências de Educação – Gestão Escolar
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Ao Mário, por seres a minha rede de segurança e pelo amor que me deste neste percurso atribulado.

À Eva, razão da minha vida, por teres compreendido o tempo que não te dei ao longo destes anos.

Aos meus amigos, por todo o apoio e nunca me deixarem desanimar.

À Comunidade Educativa do Agrupamento de Escolas em análise, por toda a colaboração, abertura e força que me deram.

Às Professoras Doutoradas Antónia Barreto e Marlene Sousa pela partilha de saberes e da preciosa orientação.

Às professoras Doutoradas Isilda Silva e Leonor Carvalho pela vossa inestimável colaboração e disponibilidade.

A todos os colegas que percorreram este caminho comigo. Foi difícil, mas chegamos, finalmente, à praia!

A todos, estarão sempre comigo, no meu coração!

RESUMO

O desenvolvimento tecnológico sem precedentes que temos assistido nas últimas décadas tem suscitado mudanças ao nível político, económico e social. A sociedade, cada vez mais consciente e alerta, tem exigido do poder político uma maior intervenção no sistema educativo no sentido de satisfazer as suas necessidades mais prementes, nomeadamente o desenvolvimento de futuros cidadãos, plenos e com competências variadas, preparados para darem respostas a problemáticas complexas no mundo económico e social.

Os normativos legais vigentes que orientam toda a ação educativa propõem orientações para satisfazer essas mesmas exigências. O estabelecimento do currículo nacional, com enfoque numa crescente autonomia curricular, na valorização da avaliação e na maior participação dos alunos na sua própria avaliação, obriga a mudanças ao nível educativo.

O estudo de caso realizado, cuja metodologia é de carácter misto, centrou-se na avaliação e autoavaliação como elementos reguladores de aprendizagem, procurando analisar de que forma é que os alunos do ensino secundário percecionam e aplicam a avaliação e a autoavaliação nos seus processos de aprendizagem, através de um inquérito por questionário. Foi igualmente realizada uma análise documental dos documentos orientadores do Agrupamento em estudo.

Constatámos que o Agrupamento de Escolas procura ter os seus documentos orientadores em consonância com os normativos legais vigentes e que os alunos já integram, no seu processo de avaliação e autoavaliação, processos dinâmicos e autónomos que lhes permitem desenvolver as competências exigidas para a escolaridade obrigatória.

Palavras-chave:

Aprendizagens; Autoavaliação da aprendizagem; Autorregulação da aprendizagem; Avaliação da aprendizagem; Competências.

ABSTRACT

The unprecedented technological development we have witnessed in recent decades has led to changes on a political, economic and social level. Society, increasingly aware and alert, has demanded that the political power intervene more in the education system to meet its most pressing needs, namely the development of future citizens, able and qualified with numerous skills, prepared to respond to complex problems in the economic and social world.

The current legal regulations that guide all educational action propose guidelines to meet these same demands. The establishment of the national curriculum, with its focus on increasing curricular autonomy, the valorization and greater participation by students in their own assessment, is forcing changes on the educational level.

The case study, whose methodology is of a mixed nature, focused on assessment and self-assessment as elements that regulate learning, seeking to analyze how secondary school students perceive and apply assessment and self-assessment in their learning processes, through a questionnaire survey. We also carried out a document analysis of the Cluster's guiding documents.

We were able to ascertain that the Cluster of Schools in study endeavours to have its guiding documents in line with current legal regulations and that the students already integrate dynamic and autonomous processes into their assessment and self-assessment process, enabling them to develop the competences required upon compulsory schooling.

Keywords

Assessment of learning; Competencies; Learning; Self-assessment of learning; Self-regulation of learning.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Figuras	vii
Índice de Tabelas	viii
Abreviaturas.....	ix
Introdução.....	1
Capítulo I: Enquadramento teórico.....	3
1.1. Avaliação em contexto escolar	3
1.1.1. Mudanças no sistema educativo	6
1.1.2. A avaliação dos alunos em contexto escolar	10
1.2. A autoavaliação em contexto escolar	33
1.2.1. A autoavaliação como elemento regulador de aprendizagens.....	36
Capítulo II – Metodologia	42
2.1. Problemática, questões de investigação e objetivos	42
2.2. Paradigma de investigação	44
2.3. Tipo de estudo	46
2.4. Técnicas de recolha de dados	48
2.5. População do estudo	54
2.6. Contexto do estudo	57
2.7. Análise de documentos e de informações qualitativas dos questionários	57
Capítulo III – Apresentação, análise e discussão de resultados	60
3.1. Análise dos dados do questionário aos alunos	60
3.2. Análise dos documentos do Agrupamento	72
3.2.1. Projeto Educativo	72

3.2.2. Referencial de Avaliação do Agrupamento.....	80
3.2.3. Critérios e Instrumentos de Avaliação.....	86
Conclusões.....	92
Bibliografia.....	95
Documentos Consultados	98
Legislação.....	99
Anexos	1
Anexo 1	2
Anexo 2	3

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Caraterísticas principais da classificação clássica e da classificação pedagógica	18
Figura 2. Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	22
Figura 3. A regulação contínua das aprendizagens	38
Figura 4. Desenho de procedimentos adotada	44
Figura 5. Apresentação dos critérios aos alunos	60
Figura 6. Clarificação quanto aos critérios apresentados.....	60
Figura 7. Grelha de critérios específicos do Agrupamento em análise	80
Figura 8. Grelha de descritores do desempenho do ensino secundário do Agrupamento	81
Figura 9. Cabeçalhos usados no Agrupamento para testagem	87
Figura 10. Cabeçalhos da Ficha de Informações Intercalares do Agrupamento	88
Figura 11. Exemplo de uma ficha de autoavaliação do Agrupamento.....	90

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.	Inquérito por questionário	50
Tabela 2.	Procedimentos metodológicos na elaboração de um questionário	52
Tabela 3.	Grau de conhecimento dos conceitos utilizados na avaliação das aprendizagens por parte do Agrupamento	61
Tabela 4.	Dados recolhidos das questões sobre a Avaliação Formativa	62
Tabela 5.	Dados recolhidos das questões sobre a Avaliação Sumativa	63
Tabela 6.	Dados recolhidos das questões sobre a Autoavaliação	63
Tabela 7.	Dados recolhidos das questões sobre Feedback	64
Tabela 8.	Dados recolhidos das questões acerca das formas e processos de aprendizagem	66
Tabela 9.	Dados recolhidos das questões sobre a Autoavaliação efetuada pelos alunos.....	67
Tabela 10.	Dados recolhidos das questões sobre o impacto pessoal da avaliação no ensino secundário	68
Tabela 11.	Categorização e codificação dos dados do questionário da questão 6.1. ...	70
Tabela 12.	Categorização e codificação dos dados do questionário da questão 6.2. ...	70
Tabela 13.	Comparação entre os Valores apresentados no PASEO e no PE	72
Tabela 14.	Comparação da Visão apresentada no PASEO e no PE	73
Tabela 15.	Comparação entre o DL 55/2018 e o PE, no que concerne o processo de avaliação e autoavaliação dos alunos	76
Tabela 16.	Comparação de descritores operativos entre o Referencial de Avaliação do Agrupamento e o PASEO	83

ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

ENEC – Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania

MAIA – Projeto Nacional de Monitorização e Acompanhamento e Investigação em
Avaliação Pedagógica

NR – Não respondeu

PASEO – Perfil Dos Alunos à Daída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo do Agrupamento em análise

RD – Respostas Dadas

UR – Unidades de Registo

INTRODUÇÃO

Em anos recentes, a questão da avaliação de e para as aprendizagens tem estado no cerne de todo um conjunto de mudanças ao nível do sistema educativo português, em larga escala, e, de igual forma, a impactar fortemente toda a comunidade educativa, em especial as escolas e as suas formas de atuação.

A introdução de normativos legais, destacando o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais para as variadas disciplinas, criou a necessidade de uma profunda reflexão acerca de todo o processo existente até então.

Verificou-se que a mudança de paradigma introduzida pelos normativos legais, com a valorização dos alunos como interveniente direto em todo o processo de aprendizagem e avaliação / autoavaliação, a valorização da avaliação formativa, bem como a mudança da posição do professor como orientador e facilitador das aprendizagens, teria forçosamente de impactar todo o sistema de avaliação em vigor nas instituições educativas.

É nossa convicção que é premente uma reflexão profunda e inevitável por parte de toda a comunidade educativa, por forma a absorver as significativas alterações no processo avaliativo dos nossos alunos e, conseqüentemente, prepará-los para um futuro tecnológico incerto, dotando-os de competências variadas que os permitam enfrentar esse futuro e serem bem-sucedidos, como cidadãos plenos, empáticos e conscientes das várias realidades à sua volta.

Para alcançar este propósito, os nossos alunos deverão desenvolver competências, aprendizagens essenciais e concluir a escolaridade obrigatória com o perfil determinado pelos normativos em vigor. As competências propostas centram-se, entre outras, na autonomia, flexibilidade e autoavaliação para melhoria do próprio indivíduo.

A escolha da temática do nosso trabalho de investigação centrou-se na questão da avaliação e autoavaliação como elementos reguladores de aprendizagem por parte dos

alunos. Foi selecionado o grupo de ensino secundário uma vez que este grupo tem conhecimento do antes e do depois dos normativos legais referidos supra.

Nesse sentido, definimos como pergunta de partida: como é que os alunos do ensino secundário regular do Agrupamento de Escolas X compreendem e integram a avaliação e a autoavaliação no seu processo de aprendizagem?

Para alcançarmos uma resposta à nossa pergunta, foram definidos três objetivos centrais: 1) avaliar qual o nível de compreensão dos alunos sobre a avaliação e autoavaliação, atendendo os normativos legais em vigor; 2) analisar como os alunos integram a avaliação e a autoavaliação no seu processo de aprendizagem; e 3) analisar as metodologias utilizadas pelo Agrupamento em análise relativamente à promoção da avaliação e autoavaliação dos seus alunos.

O nosso estudo apresenta-se dividido em três capítulos. O Capítulo I – Enquadramento teórico – inicia com uma breve contextualização das mudanças que têm ocorrido ao longo dos anos no sistema educativo português quanto ao processo avaliativo das aprendizagens. Seguidamente, desenvolvemos os conceitos de avaliação e autoavaliação em contexto escolar, destacando as mudanças que os normativos legais vigentes têm originado, e consubstanciados pelos autores lidos.

De seguida, o Capítulo II – Metodologia – contextualiza o nosso trabalho quanto à forma, apresentando a problemática, a pergunta de partida e objetivos do estudo, o paradigma selecionado, a tipologia de estudo, as técnicas aplicadas, a população em estudo e o contexto do estudo.

Quanto ao Capítulo III – Apresentação, análise e comentário de resultados – são apresentados, analisados e comentados os dados obtidos através do inquérito por questionário realizado à população em estudo e a análise documental realizada aos documentos do Agrupamento em análise, iniciando pelo Projeto Educativo, depois o Referencial de Avaliação em vigor e, seguidamente, os critérios e instrumentos utilizados pelos professores na avaliação e autoavaliação dos alunos.

Por fim, apresentamos as conclusões do nosso trabalho, dando a resposta à nossa pergunta de partida e a confirmação dos objetivos definidos para o mesmo.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“Saber é bom e vale por si. Mas usar o que sabemos é ainda melhor. Além disso, gera vontade de saber mais.”
(Costa e Couvaneiro, 2019, p.50)

1.1. AVALIAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

A sociedade, ao nível global, enfrenta um período de instabilidade e imprevisibilidade. Temos experienciado profundas alterações nas nossas vidas não só a nível económico, mas igualmente ao nível social, cultural e político. A incerteza sobre o futuro nunca foi tão sentida como nos dias de hoje. A necessidade de educar para sobreviver num mundo global e para carreiras que ainda não existem tornaram-se questões fulcrais para todo o sistema educativo, assombrando a sociedade, os pais e encarregados de educação das crianças e jovens em idade escolar, bem como as organizações educativas nas quais recai a responsabilidade de capacitar as crianças e jovens com competências que lhes permitam ser bem-sucedidos no seu futuro.

A legislação em vigor reflete estas inquietações. O Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, foca precisamente esse ponto no prefácio, onde refere que “... a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem.”

De igual forma, Brzezinski (2001) destaca que “Hoje, na sociedade do conhecimento e também na escola, vive-se em tempos de incertezas e rápidas mudanças notadamente no que diz respeito às informações.” (p.70)

Será então altura de colocar em causa o velho lugar-comum de ‘um trabalho para a vida inteira’. Esse conceito deixará, pois, de fazer sentido na nossa sociedade atual. Poderemos até colocar em cima da mesa uma nova máxima ‘os vários trabalhos ao longo de uma vida’, uma vez que a incerteza que enfrentamos hoje sobre o futuro não nos permite considerar esse tipo de estabilidade. Ao falarmos em vários trabalhos ao longo de uma vida, apresentam-se como relevantes e incontornáveis quais as capacidades e as competências que esses vários trabalhos irão exigir, sendo certo que cada trabalho apresenta inúmeras especificidades e exige competências próprias.

Perante esta realidade, poderemos questionar-nos como vamos nós, professores e intervenientes diretos no sistema educativo, dotar os futuros cidadãos de toda uma miríade de competências e capacidades que lhes permitam alcançar os seus próprios objetivos.

Nesse sentido, é exigido ao sistema educativo a preparação de indivíduos com a capacidade de realização de pensamentos complexos, de resolução de problemas variados e com capacidades comunicativa e de trabalho colaborativo. É igualmente exigido à escola e à sociedade em geral a construção de cidadãos proativos e críticos, empáticos, cidadãos desenvolvidos em toda a sua plenitude, não só em conhecimentos, mas em ações, gestos e sentimentos.

Essa exigência leva, sem dúvida, a transformações ao nível do sistema educativo e a uma rutura com o passado, não somente ao nível de sala de aula, mas de igual forma ao nível das próprias instituições educativas. Zeichner (citado por Brzezinski, 2001, p.76) destaca que a maior mudança “não requer somente uma mudança individual ... a mudança tem que ser institucional”.

Ao longo destes últimos 20 anos, foram introduzidos inúmeros normativos legais que fixaram e balizaram essas mudanças. Destacamos, como mais pertinentes para o nosso trabalho e nos quais nos iremos sustentar, o Decreto-Lei nº 55/2018, e o Decreto-Lei nº 54/2018, ambos de 6 de julho; o referencial do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (homologado pelo Despacho 6478/2017, de 26 de julho); o

Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho, que homologa as Aprendizagens Essenciais; a Portaria 223-A/ 2018, de 3 de agosto; a Portaria 226-A / 2018, de 7 de agosto; o Despacho nº 6605-A/2021, de 6 de julho; a Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, e o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril.

Estes normativos pretendem estabelecer uma reorganização / reconfiguração nas organizações educativas, não só ao nível dos processos de ensino e aprendizagem numa situação mais direta e mais intimista, mas, de igual forma, na organização e gestão das escolas, tendo sempre como base e propósito tornar o nosso sistema educativo igualitário e abrir caminho para uma crescente melhoria do próprio sistema com a promoção do sucesso educativo.

Ao longo das nossas leituras, pudemos constatar que pressupostos como a valorização da avaliação formativa, uma maior participação dos alunos na sua avaliação e a sua crescente autonomia e autorreflexão / autoavaliação para a melhoria das suas aprendizagens significativas, bem como a valorização do desenvolvimento de competências, constantes dos normativos referidos supra, são conceitos que têm vindo a ser investigados e objeto de vários estudos há já algumas décadas por autores como Alarcão (2001), Fernandes (2004; 2008; 2022), Cosme (2018; 2020) e De Ketele (2008).

Nesse sentido, consideramos relevante a integração de autores cuja data antecede os normativos vigentes, mas que comprovam a nossa assunção.

O nosso trabalho irá centrar-se na temática da avaliação e autoavaliação dos alunos como elementos reguladores de aprendizagens, uma vez que, na nossa perspetiva, é neste aspeto que se evidencia uma quebra mais visível com o passado.

Consideramos relevante estabelecer uma breve contextualização inicial, não só histórica, mas também política e social, por forma a clarificar o porquê de todas estas mudanças neste momento.

1.1.1. MUDANÇAS NO SISTEMA EDUCATIVO

Com a entrada de Portugal na União Europeia, em 1 de janeiro de 1986, verificou-se uma grande expansão ao nível económico, social, político e cultural. A mobilidade mais facilitada de pessoas, produtos, informação e conhecimentos originou mudanças na nossa sociedade. A informação e o conhecimento alargaram-se, os cidadãos abriram os seus horizontes para outras culturas, outras formas de viver e de trabalhar, com um aprofundar do conceito de igualdade de oportunidades.

O sistema educativo tornou-se então numa pedra basilar da sociedade. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) refere, no seu artigo 1º, ponto 2, que “O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.”

A massificação do ensino, a globalização maciça cada vez mais presente na nossa sociedade, bem como o desenvolvimento tecnológico sem precedentes originaram alterações em toda a nossa sociedade.

É, portanto, como consequência que, ao longo destas últimas décadas, temos observado a implementação de alterações profundas no sistema educativo português. Essas alterações foram sentidas ao nível do currículo, da sua flexibilização, da crescente autonomia das escolas, do alargamento da escolaridade obrigatória, da escola inclusiva e da avaliação das aprendizagens dos alunos, não somente ao nível micro e macro, mas igualmente ao nível meso.

Surgiram conceitos como ‘competitividade’, ‘comparabilidade’, ‘*accountability*’, ‘responsabilização’ – conceitos apresentados pela nova gestão pública – que deram origem a mudanças de paradigma no que concerne a avaliação do sistema educativo. Machado (2008) refere que as mudanças sentidas pretendem “responder à pressão de performatividade, dos resultados, da competitividade” (p.187), numa “lógica de confiscação da avaliação, tornando-se um recurso de gestão” (p. 189). Em suma, o termo ‘qualidade’ ganhou um peso preponderante nas sociedades de hoje.

E, é certo que, quando nos confrontamos com profundas alterações sociais, essas recaem, de igual forma, sobre os ombros das organizações educativas, uma vez que estão intrinsecamente interligadas. As escolas não vivem à parte da sociedade em que estão inseridas e a sociedade espera das escolas uma resposta adequada aos problemas emergentes.

Sá-Chaves (2001) refere que “parece de novo e como sempre caber à educação a parte fundamental dessa difícil e complexa tarefa de conciliar crescimento económico e desenvolvimento social, de assegurar os valores inerentes à cidadania plena, assegurando, para tanto, as condições para o seu exercício.” (p.88)

Por outro lado, Brzezinski (2001) aponta para outra vertente social destacando que “Outra função social e política da escola, em uma sociedade na qual o acesso à informação, a produtividade e a competitividade são critérios de valorização do homem, é a de prepará-lo para ingressar no mundo do trabalho ... e para o cumprimento de seus deveres como cidadão.” (p.73)

Estamos, portanto, perante uma mudança de mentalidade e de forma de perceber a escola. As organizações educativas têm a seu cargo o desenvolvimento pleno dos seus alunos, não só na dotação de conhecimentos e capacidades, mas também no seu desenvolvimento pessoal e social. Por outras palavras, pretende-se que as organizações educativas desenvolvam cidadãos. Quando dotamos o aluno de capacidades para pensar e de agir de uma forma crítica, autónoma, proativa e com uma visão mais aberta do mundo, estamos, de igual forma, a fornecer-lhe uma base sustentada para perceber e agir no futuro. Os alunos, ao tornarem-se cidadãos proativos e empáticos, irão, idealmente, mudar a sociedade em que estarão envolvidos, dispostos e capacitados para mudar as desigualdades que se sentem hoje na nossa sociedade.

Todavia, Roldão (2001) alerta para a forma como as mudanças exigidas ao sistema educativo têm vindo a ser tratadas. As mudanças deverão ocorrer, sim, mas sustentadas por uma base sólida de conhecimentos, investigações e pensamento analítico e crítico.

“Fabular a mudança, transformando-a em um slogan inoperante, como a retórica profissional e política vem fazendo, sem a correspondente desmontagem analítica ...constitui, a nosso ver, um real impedimento ao conceber crítico de direções, tendências e cenários estrategicamente pensados e cientificamente analisados para a

escola e o currículo de que a escola é ainda, na sociedade atual e em um futuro próximo previsível, socialmente responsável.” (p. 116)

A via para a monitorização da pertinência das mudanças e o alcançar do sucesso tão pretendido passa pela centralidade de uma avaliação sistemática e reflexiva sobre as medidas que se têm vindo a aplicar. A avaliação aqui adquire contornos relevantes. Tal como refere Nóvoa, no prefácio que escreveu para o livro de Fernandes (2008) “A avaliação é a peça central da «modernidade escolar»”.

Figari (1996) destaca igualmente a importância da avaliação nas organizações educativas. Para este autor, a avaliação traduz-se numa reflexão entre e com todos os intervenientes nesse processo, conducente a um ‘juízo de valor’ que deverá consubstanciar-se num ‘referencial’, ou seja, num conjunto de definições que sustentem todo o processo avaliativo. “... qualquer juízo proferido no domínio educativo, quer ele seja sobre o indivíduo ou sobre o sistema, exige ser fundamentado sob pena de se tornar insuportável e / ou inoperante, e porque só o método utilizado para proferir um juízo pode constituir um fundamento.” (p.27)

E essa avaliação tem-se sentido em todas as vertentes do sistema educativo. Têm sido introduzidos normativos legais no que concerne à avaliação dos alunos, dos professores, dos assistentes operacionais e das direções das escolas, para nomear algumas das vertentes. Todas elas se apresentam, de acordo com a legislação que as suporta, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, do sistema educativo.

Muitas das avaliações referenciadas supra baseiam-se em estudos internacionais de avaliação, nos quais Portugal tem feito parte, tais como os trabalhos desenvolvidos pela OCDE- *Organização e Cooperação de Desenvolvimento Económico*¹, o PISA- *Programme for International Student Assessment*, o ETS – *Educational Testing Service*, e IEA – *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, todos pretendendo estabelecer uma qualificação de recursos humanos e o desenvolvimento pleno (pessoal, profissional e social) dos cidadãos.

¹ Podemos destacar aqui um exemplo de um projeto da OCDE, *Future of Education and Skills 2030*, no que concerne as Aprendizagens Essenciais que se encontram em vigor neste momento, e que está referenciado no Despacho nº 6605-A/2021.

De igual forma, o conceito de avaliação tem sido alvo de inúmeros estudos, nomeadamente no que concerne a avaliação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Nóvoa (no prefácio escrito para Fernandes, 2008) refere que:

“Nenhum tema deu origem a tantos estudos e pesquisas. Os investigadores e os especialistas procuraram compreender esta realidade, elaborando instrumentos cada vez mais sofisticados. Os professores basearam grande parte da sua autoridade pedagógica, e mesmo a sua identidade profissional, no exercício da avaliação. Os decisores políticos colocaram-na no centro das suas preocupações. As famílias encararam sempre a avaliação como o elemento central da sua ligação à escola.”

A avaliação comporta igualmente um peso preponderante perante a sociedade em geral, quer a nível nacional, quer internacional, pois é através da avaliação que a escola expõe todo o trabalho desenvolvido no seu interior. Autores como Pacheco (2006), Alves e Machado (2008), Fernandes (2004; 2008; 2022) e Cosme (2018; 2020) refletem sobre este aspeto, de forma reflexiva e crítica e evidenciam a importância cada vez maior da avaliação em contexto escolar.

Mas Pacheco (2006) destaca um aspeto deveras perturbador: “a mais investimento não têm correspondido melhores resultados, tal como a mais reformas educativas e curriculares não têm correspondido mudanças significativas das práticas” (p.254). Para este autor, continua-se a “privilegiar a avaliação de resultados face à avaliação de processos” (idem, p.255)

É para a importância da avaliação dos processos que as investigações recentes têm apontado. Por outras palavras, o momento avaliativo deverá ser um momento crucial em todo o processo educativo, não sendo percecionado como um trabalho final, mas como uma etapa de bastante relevância para alcançar o sucesso pretendido para todos os alunos, uma altura de reflexão e pausa, onde todos os intervenientes possam analisar e ponderar mudanças de sentido e de estratégia, ou seja, refletir sobre os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

1.1.2. A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS EM CONTEXTO ESCOLAR

A nível escolar, a avaliação sempre fez parte de todo o processo de ensino e de aprendizagem. Poderemos fazer um exercício mental e relembrarmos do nosso passado nas escolas onde passamos uma grande parte das nossas vidas e que, de uma forma positiva ou negativa, nos marcaram. Desde que temos memória dos nossos anos escolares como alunos, a avaliação da nossa prestação esteve sempre presente, apresentada de uma forma classificativa, e sustentada por exames, provas ou testes de avaliação.

Nas últimas décadas, temos observado que o conceito de avaliação, os processos e os instrumentos que a sustentam têm vindo a alterar-se, bem como o papel de todos os intervenientes no processo avaliativo. Pretende-se que o professor deixe de ser o foco do conhecimento para ocupar o lugar de orientador, um veiculador, para que o aluno, de forma cada vez mais autónoma, atinja o conhecimento e que deixe de ser um sujeito passivo para passar a ser, ele próprio, um ator participativo em todo o seu processo de aprendizagem. Desta forma, ao tornar-se num ator participativo, deverá igualmente fazer parte de todo o processo avaliativo.

A publicação da Lei nº 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo – no seu artigo 52º, refere que “O sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspetos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural.” Assim, constatamos que a avaliação do e no sistema educativo está igualmente sujeita a muitos fatores externos.

Como referimos anteriormente, a avaliação no sistema educativo é relevante não só ao nível micro – em sede de sala de aula-, mas igualmente ao nível macro – para as organizações –, e meso – para os governos. É importante para os intervenientes diretos no processo de ensino e aprendizagem (professores, alunos e os encarregados de educação), para as organizações educativas e a forma como o seu sucesso é percecionado na sociedade em que se inserem, e, igualmente, para os governos, a fim de avaliarem os resultados das suas iniciativas. Todavia, não nos devemos esquecer que a

avaliação por parte de todos estes atores pressupõe que a mesma seja objeto de uma reflexão sentida e cuidadosa.

Para cada um destes atores, a avaliação tem um sentido e um propósito específicos: para os alunos e pais e encarregados de educação, a avaliação permite estabelecer juízos de valor quanto ao trabalho desenvolvido pela escola e pelos professores, bem como ajuizar sobre os pontos fortes e fracos diagnosticados nos seus educandos e perceber qual o melhor caminho a percorrer para o sucesso escolar. Para os professores e as direções das escolas, a avaliação é uma base que conduz a uma reflexão crítica e sustentada a fim de melhorar o seu desempenho e as suas ações. E, para os governantes, a avaliação serve para estabelecer uma monitorização da qualidade do ensino e proceder a alterações devidamente consubstanciadas em resultados.

Neste sentido, Fernandes (2008) destaca a importância da avaliação das aprendizagens para o sistema educativo, referindo que:

“a avaliação, componente indissociável do processo constituído pelo ensino e pela aprendizagem, é um elemento essencial de desenvolvimento dos sistemas educativos porque é muitas vezes a partir e através dela que, por exemplo:

- as escolas podem empobrecer ou enriquecer o currículo;
- os professores podem organizar o ensino com maior ou menor ênfase na experimentação ou na resolução de problemas;
- os alunos podem estudar com maior ou menor orientação;
- os pais e encarregados de educação podem acompanhar a vida escolar dos seus filhos ou educandos com maior ou menor interesse;
- a sociedade em geral pode estar mais ou menos informada acerca do que os jovens estão a aprender e como estão a aprender;
- os governos podem, ou não, delinear mais fundamentada e adequadamente as políticas educativas e formativas.” (p.16)

Figari (1996) adota uma série de expressões que consideramos bastante pertinentes e exatas quando se refere à importância da avaliação no sistema educativo (o que ele denomina de dispositivos) de e para todos os seus intervenientes. Para este autor, “é forte a procura da avaliação” (p.34), quer seja ao nível da sociedade em que a organização está inserida por forma a dar resposta às exigências sociais do momento (a ‘procura social’), quer seja ao nível das próprias organizações e da sua estruturação e funcionamento com o intuito de atingirem os objetivos pretendidos (a ‘procura

institucional’), bem como a tentativa de dar resposta a um conjunto de diretrizes internacionais (a ‘procura internacional’), e a necessidade de um contínuo desenvolvimento pessoal e profissional dos seus intervenientes (a ‘procura pedagógica’).

Uma vez que todos os intervenientes são partes interessadas no processo avaliativo, a responsabilização (a ‘accountability’), no nosso entender, no que concerne ao sucesso pretendido, também deverá ser partilhada por todos.

Mas a responsabilização continua a recair, maioritariamente nos professores e nos alunos – os intervenientes mais diretos no processo de ensino e de aprendizagem. Todavia, os pais e encarregados de educação, as organizações educativas e os governos deverão, de igual forma, deter uma parte dessa responsabilização. Os pais e encarregados de educação não se podem imiscuir da sua responsabilidade de acompanhamento dos seus educandos. As organizações educativas deverão ser responsáveis por uma estruturação coordenada e coerente e disponibilização de condições adequadas para o bom funcionamento da sua instituição. Os governos deverão responsabilizar-se pelas medidas que propõem e, ao avaliá-las, ter como base critérios sólidos e analíticos, com auscultação dos próprios intervenientes e não se focarem em aspetos das suas agendas políticas ou pressões exteriores ou internacionais.

Pacheco (2006) foca este ponto. “Actualmente, a escola é responsabilizada pelo fracasso escolar como se as políticas económicas e sociais nada tivessem a explicar. Cada vez mais inscrita nos valores de mercado, e sobretudo numa mentalidade de eficiência, excelência e qualidade, a escola está numa encruzilhada de tensões que resultam de uma lógica dominante do Estado quer na concepção e normalização do conhecimento escolar, quer na regularização dos processos de avaliação.” (p. 257)

É crucial ter presente que os objetos da nossa avaliação são indivíduos, pessoas com especificidades e objetivos próprios, isto é, o público a quem a nova gestão pública designa de ‘clientes’. Para que as organizações educativas possam dar resposta às suas necessidades, é preciso tempo. Não podemos esperar que a publicação de normativos legais dê frutos imediatos.

Toda a mudança requer tempo para ser posta em prática. Idealmente, o processo de mudança deve possibilitar a aquisição de conceitos, métodos e práticas, a análise dos

primeiros resultados obtidos com vista à consideração sobre se o rumo é ou não o correto, assim como permitir a introdução das alterações ou adaptações consideradas necessárias, voltando o processo a este ciclo constante.

E aqui, a avaliação apresenta-se como crucial em todo este processo cíclico. Deve ser uma avaliação reflexiva e analítica para permitir as mudanças que irão, desejavelmente, levar ao sucesso educativo pretendido por todos. Portanto, a avaliação nunca deverá ser considerada como uma finalidade em si ou como o propósito final de toda a atividade educativa, mas sim como mais uma etapa, entre outras, para alcançar os objetivos propostos.

Em suma, reiteramos que o processo avaliativo se reveste de uma grande importância no sistema educativo. A etapa avaliativa pressupõe uma pausa para uma reflexão profunda e crítica, uma mudança de caminhos, opções e estratégias para atingir os objetivos pretendidos.

Poderemos levantar várias questões que consideramos pertinentes nesta altura: o que é a avaliação no processo de ensino e de aprendizagem? Avaliar o quê? Com que critérios e parâmetros? E como é que essa avaliação deverá ser aplicada por forma a facilitar uma efetiva aprendizagem significativa?

Iremos, então, começar por colocar a seguinte questão: **O que é a avaliação da aprendizagem?**

Ao longo das nossas leituras constatamos que os autores relevam a importância da avaliação em todo o processo de ensino e de aprendizagem, considerando-a como a etapa mais decisiva e crucial em todo o processo, uma vez que é neste período que se pretende uma reflexão profunda de todo o trabalho desenvolvido e a tomada de decisão sobre o caminho a seguir. No entanto, não há uma definição unânime de avaliação, e as definições apresentadas variam conforme a tipologia de avaliação aplicada, os processos e instrumentos utilizados e o objetivo que se pretende alcançar com a mesma.

Figari (1996) considera a avaliação como um “processo de regulação dos sistemas de aprendizagem que consiste em recolher e em interpretar a informação com vista a tomarem-se decisões para o seu melhoramento” (p.117).

Roullier (2008) destaca que “O acto de avaliar resulta numa comparação entre as informações de referência e as informações construídas.” “A acção avaliativa insere-se num processo dinâmico que integra nomeadamente a produção de sentido e de ajuda à decisão.” “Avaliar é reconhecer, fazer existir a alteridade, iniciar uma prática social, simultaneamente intelectual, educativa e profissional” (p. 75).

Já Veiga Simão (2008), reitera que “A avaliação influencia cada um dos intervenientes no processo avaliativo (aprendizagem, professores, alunos, métodos, programas, motivação, expectativas, ..., estando a avaliação ao serviço de todos eles, por fornecer dados que permitem reajustamentos em cada momento.” (p. 131).

Ariana Cosme (2018) refere que “A avaliação das aprendizagens dos alunos é uma das atividades curriculares e pedagogicamente mais decisivas que têm lugar nas escolas.” (p.24). Para a autora, o objetivo de avaliar o aluno é que irá determinar a forma de atuação do professor, definindo o que e como ensinar, bem como todo o processo avaliativo. Por seu lado, o aluno irá mobilizar os seus saberes para a concretização das tarefas apresentadas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.

Por seu lado, Fernandes (2022a), considera a avaliação como “um processo pedagógico”, e parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, construindo-se um paradigma de ‘aprender – ensinar – avaliar’ e neste processo pedagógico “os alunos podem aprender melhor, isto é, com mais compreensão e profundidade. Um processo em que o diálogo, a interação social e, em geral, a relação pedagógica, assumem uma importância decisiva.” (p.3)

De igual forma, Costa e Couvaneiro (2019) defendem que “a avaliação é parte inerente do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, do currículo”, “não sendo o fim e objectivo da aprendizagem.” (p.129)

Analisando o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, a avaliação surge como “parte integrante da gestão do currículo enquanto instrumento ao serviço do ensino e das aprendizagens.” (artigo 4º, alínea t). Na secção III, Avaliação das aprendizagens, artigo 22º, ponto 2, estipula-se que, “Enquanto processo regulador do ensino e da aprendizagem, a avaliação orienta o percurso escolar dos alunos e certifica aprendizagens realizadas ...”.

A avaliação é aqui descrita como tendo duas vertentes: a vertente que permite regular todo o processo de ensino e aprendizagem, por forma a criar possibilidade de reajustamento para a prossecução eficaz dos objetivos pretendidos, e a vertente de certificação, na qual está contemplada a certificação das aprendizagens de acordo com o Quadro Europeu das Qualificações.

Nessa mesma secção, são apresentadas duas modalidades de avaliação: a avaliação interna e a avaliação externa. Para o propósito do nosso trabalho, iremos abordar as modalidades previstas para a avaliação interna, nomeadamente a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

Segundo o artigo 24º, pontos 1 e 2, a avaliação formativa “assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação ...” que permitam sustentar as estratégias definidas com o propósito de “diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar ... com vista ao ajustamento de processos e estratégias.”

O ponto 3 do referido artigo regista que a avaliação sumativa “traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação.”²

Atendendo à nomenclatura expressa supra, Cosme (2020) propõe “alargar o léxico no campo da avaliação, procurando não só ressignificar o conceito de instrumento de avaliação, mas também introduzir outros, como técnicas de recolha de informação, tarefa de avaliação ou monitorização de aprendizagens.” (p.15)

² A utilização de nomenclaturas como avaliação formativa, avaliação sumativa, classificação, certificação, parece, na nossa perspetiva, estar a causar algum distúrbio nas escolas, nomeadamente em relação aos pais e encarregados de educação. O que nos leva a questionar se não estará na altura de repensar a nomenclatura utilizada no sistema educativo. Como professores, continuamos a ser confrontados com a necessidade de recorrer a explicações para a terminologia utilizada perante os pais e os encarregados de educação, e a própria sociedade. É frequente sermos abordados pelos pais com dúvidas quando falamos em avaliação formativa e avaliação sumativa, avaliação interna e avaliação externa, aferição, instrumentos de avaliação, domínios, classificações, entre outros, pelo que se torna crucial o domínio de todos estes conceitos pelos próprios docentes.

Socialmente, as classificações numéricas continuam a ser alvo de um maior destaque, com a publicação de pautas, notas de exames e os *rankings* nacionais que, apesar de não serem da autoria do Ministério, continuam a ter peso fora das instituições educativas.

No entanto, a avaliação formativa não é considerada da mesma forma. Autores como Pacheco, Fernandes ou Cosme reiteram que é a avaliação formativa que deverá ter um peso preponderante em todo o processo de ensino e de aprendizagem. E este pressuposto não é, mais uma vez, um conceito recente.

Pacheco (2006) destaca que o conceito de avaliação formativa surge referenciado em normativos legais que remontam a 2005 (Despacho Normativo 1/2005, de 5 de janeiro). “A avaliação formativa, principal modalidade no ensino básico, está ausente das práticas de avaliação” (p. 261). O autor reitera que “Uma escola sem avaliação formativa, uma escola incapaz de adoptar mecanismos curriculares que permitam aos alunos ultrapassar as suas dificuldades de aprendizagem está condenada a perpetuar os resultados negativos” (idem).

Fernandes (2008) refere que “Dezenas de anos de investigação evidenciam claramente que a utilização sistemática e regular de práticas de avaliação formativa melhora de forma muito significativa as aprendizagens das crianças e dos jovens e, conseqüentemente, a qualidade geral do sistema educativo.” (p.16) e questiona-se por que razão a implementação deste tipo de avaliação tem sido tão tardia.

Também Costa e Couvaneiro (2019) destacam que “não se avalia apenas no final do percurso para perceber o que correu bem ou mal, mas sim para que o próprio processo avaliativo faça parte da forma de aprender. Se se avaliar o processo, se se avaliar durante o processo, consegue-se ir mais longe ... serve para identificar dificuldades, serve para saber o que fazer para melhorar, serve para reforçar situações de aprendizagem em que os resultados não foram satisfatórios, serve para voltar atrás, se necessário.” (p.129).

Nesse sentido, Cosme, Ferreira, Sousa, Lima & Barros (2020) admitem que o conceito de ‘avaliação formativa alternativa’ apresentado por Domingos Fernandes (Projeto

Maia)³ é o que mais se aproxima dos pressupostos estipulados nos normativos legais vigentes.

Fernandes (2008) considera a avaliação formativa alternativa como “uma construção social complexa, um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado, interactivo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos” (p.65). Nesse sentido, a avaliação formativa é considerada como a desejável para que os alunos possam alcançar todo o seu potencial, sendo fulcral, para tal, um feedback estruturado e integrado no processo de ensino e de aprendizagem. Para que seja possível estabelecer esse feedback, torna-se fundamental uma via aberta para o diálogo e uma interação constante e contínua entre alunos e professores em sala de aula, uma vez que é através dessa interação que os alunos podem reconhecer os seus pontos fortes e fracos relativamente ao seu processo de aprendizagem e o professor pode reconfigurar o seu projeto de trabalho por forma a fornecer estratégias de melhoria aos seus alunos.

Quanto à avaliação sumativa, de acordo com Cosme *et al* (2020), esta “permite formular juízos globais sobre as aprendizagens, as capacidades desenvolvidas pelos alunos e as atitudes expressas.” (p.70)

Já Fernandes (2022a) considera a avaliação sumativa como um “processo pedagógico que é essencial para que se possam fazer balanços, pontos de situação ou sínteses acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer após um período mais ou menos alargado de ensino.” (p.24)

Todavia, ambos os autores alertam para a necessidade de se estabelecer uma distinção clara entre avaliação sumativa e classificação, situação que, por vezes, ainda não está bem elucidada no seio educativo. A avaliação sumativa ocorre em determinados períodos estabelecidos previamente entre professor e alunos após a leção de determinado conteúdo, com a utilização de instrumentos desenhados para esse efeito, numa perspetiva de ponto de situação. Por outro lado, a classificação surge sob a forma de numérico, no final dos períodos, constituindo uma súmula de todo o trabalho

³ Projeto Nacional de Monitorização e Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica, que se iniciou em 2019, sob a coordenação do Professor Dr. Domingos Fernandes.

desenvolvido pelo aluno e do seu progresso quanto às aprendizagens realizadas. Tal como refere Cosme “estas informações [da avaliação sumativa] conduzem à classificação do aluno, num processo em que a classificação depende da avaliação, mas não torna a avaliação dependente ou sinónimo da classificação.” (idem, p.70)

De igual forma, Fernandes (2022a) considera que “as notas [outro termo para classificação] não são mais do que uma designação ... que se utilizam para representar a qualidade do trabalho de um aluno ou as aprendizagens e competências que pode evidenciar num dado momento” (p.59). O autor propõe, nesse sentido, a utilização do conceito de ‘classificação pedagógica’ em detrimento da ‘classificação clássica’, que é a mais predominante no nosso sistema educativo.

Embora não seja nosso propósito aprofundar este conceito uma vez que o nosso trabalho não pretende explorar a problemática da classificação, consideramos pertinente a apresentação das diferenças entre ambas, tal como expõe o autor.

Classificação Clássica	Classificação Pedagógica
Referida à norma.	Referida a critérios.
Resulta de uma amálgama de dados de natureza <i>cognitiva</i> e <i>não cognitiva</i> , sendo geralmente difícil determinar o seu real significado.	Resulta de dados de natureza <i>cognitiva</i> para clarificar o seu significado. Tende a avaliar e/ou a classificar à parte os dados de natureza <i>não cognitiva</i> .
Baseada na utilização de métodos de avaliação utilizados (e.g., testes, quizzes, relatórios).	Baseada na definição e utilização de objetivos de aprendizagem e de critérios de avaliação que os têm em conta.
Baseada num sistema de ponderações que são atribuídas às diferentes tarefas de avaliação sumativa com fins classificatórios ou aos métodos utilizados.	Baseada em descritores ou indicadores que correspondem a diferentes níveis de consecução dos critérios ou objetivos. Ponderações atribuídas aos domínios.
Tudo o que os alunos fazem <i>conta para a nota</i> .	Só <i>contam para a nota</i> as tarefas de avaliação sumativa com fins classificatórios.
Nota final resulta de uma agregação e de uma média das notas obtidas em todas as tarefas.	Nota final é baseada nos resultados mais recentes.
Uma única nota por disciplina.	Várias notas por disciplina.

Figura 1: Características principais da Classificação Clássica e da Classificação Pedagógica, in *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*, Fernandes, 2022a, p. 26

Ao analisarmos o quadro, verificamos que a lógica apresentada por Fernandes se rege por uma simplicidade inegável. O Decreto-Lei 55/ 2018, de 6 de julho, propõe-nos uma avaliação por competências, tendo em consideração o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais, que iremos tratar posteriormente. A avaliação, tal como constatámos supra, deverá ser clara para o aluno por forma a que possa aplicar estratégias para desenvolver os seus pontos mais frágeis e adquirir aprendizagens significativas. Nesse sentido, a classificação a atribuir também deveria mostrar claramente quais as competências que o aluno já adquiriu uma vez que, de acordo com o autor, não é numa única nota globalizante que o aluno conseguirá discernir os seus pontos fracos. Desta forma, é lançada a proposta de várias notas por disciplina – classificação parcial, ou classificação por objetivos –, sendo que cada competência seria avaliada individualmente.

Todavia, a utilização da classificação pedagógica no sistema educativo levaria, na nossa perspetiva, a sérias implicações práticas. Em primeiro lugar, esta mudança teria de ocorrer em todos os níveis de ensino a fim de se estabelecer uma linha contínua quanto à avaliação. Em segundo lugar, teria de ocorrer mudanças na própria avaliação externa, por forma a avaliar dentro dos mesmos parâmetros. Perante isto, a forma como a classificação é percecionada a nível social – e principalmente pelos pais e encarregados de educação - sofreria igualmente alterações, sendo necessário uma explicação mais cabal de todo o processo avaliativo. Por último, a mudança do tipo de classificação entraria em oposição com os modelos internacionais vigentes, podendo excluir o nosso sistema educativo da participação em estudos internacionais.

Fernandes (2022b), destaca ainda um aspeto que, para nós, se reveste de uma particularidade bastante relevante – o objeto da avaliação. “Todas as formas de avaliação são processos humanos, pois estamos a lidar e somos humanos.” Para tal, torna-se necessário que os professores se tornem estudiosos e reflexivos entre si e com os seus alunos e que se libertem dos modelos anteriores onde o professor e o aluno se encontram em pontos opostos. “Temos a tendência para formalizar, estruturar tudo e isso dá trabalho. Temos de ser mais simples, fazer de forma diferente,” uma vez que “o propósito fundamental da avaliação é levar os alunos a aprender mais e melhor.” (idem).

Perante o exposto supra, constatamos que a avaliação formativa é a avaliação que deverá ser privilegiada nas escolas, uma vez que é através desta atividade contínua e

sistemática que o trabalho desenvolvido pelos professores e pelos próprios alunos levará a uma efetiva aprendizagem, conduzindo a um processo de ensino e aprendizagem eficaz e com resultados positivos, i.e., o alcance do sucesso pretendido.

Podemos concluir que a avaliação dos alunos, não obstante o tipo de avaliação efetuada (formativa, sumativa ou classificativa / certificativa), é uma emissão de um juízo de valor. Essa emissão de juízo é validada e consubstanciada por uma interpretação dos dados recolhidos através dos vários instrumentos aplicados, de acordo com a avaliação pretendida. Os critérios que sustentam essa avaliação deverão ser estabelecidos com e para os alunos, por forma a ser claro para os mesmos o que se pretende atingir em todo o processo avaliativo e eles próprios serem parte integrante de todo o processo.

Torna-se claro que a subjetividade inerente a um juízo de valor nunca poderá ser eliminada. O que lhe dá validade é a sua sustentação em variados registos instrumentais e o facto de a definição dos critérios ser clara e evidente para os alunos. Só assim é que a avaliação efetuada em todo o processo de ensino e de aprendizagem será, de facto, eficiente e eficaz, e que conduzirá a uma aprendizagem realmente significativa.

Tal como explanado anteriormente, avaliar sim, mas, **Avaliar o quê?**

O Despacho nº 6605-A/ 2021, de 6 de julho, sustentado pelo Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, revoga os programas curriculares das várias disciplinas e estipula como referenciais curriculares para todo o processo educativo três documentos orientadores: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (comumente designado de PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (ENEC). O referido Despacho destaca ainda que os documentos indicados foram sujeitos a uma análise intensiva, com a participação de um variado número de entidades nacionais e internacionais, pretendendo uma harmonização de visão e objetivos entre eles.

O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, define, no seu preâmbulo que “[este] constitui, pois, um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões às várias dimensões do desenvolvimento curricular.” tornando-se numa “matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória,

designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.” (art. 2º do referido Despacho).

No prefácio do documento que define o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, escrito por Guilherme d’Oliveira, é reforçada a dimensão global do desenvolvimento do indivíduo como cidadão pleno e ativo na sociedade. “Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos.” (p.5)

Ao analisarmos este documento estruturante, constatamos que ele se subdivide em dois momentos: Princípios e Visão, e Valores e Áreas de Competência.

Os Princípios “justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares” (p.9), isto é, conceitos globais que deverão estar no cerne de todo o processo educativo e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas, nomeadamente, a Base Humanista, o Saber, a Aprendizagem, a Inclusão, a Coerência e flexibilidade, a Adaptabilidade e ousadia, a Sustentabilidade e a Estabilidade.

A Visão apresenta um conjunto de intenções cujo pressuposto é o desenvolvimento do aluno em toda a sua plenitude, como cidadão, ao longo da escolaridade obrigatória, e que estabelece uma interligação com os Princípios apresentados.

De seguida, o documento estipula como Valores, “orientações segundo os quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis.” (idem) e que são a Responsabilidade e integridade, a Excelência e exigência, a Curiosidade, reflexão e inovação, a Cidadania e participação e a Liberdade.

O documento aborda também as Áreas de Competência a serem trabalhadas no ensino, com o propósito de dotar os alunos de competências variadas para que possam “aprender e continuar a aprender ao longo da vida.” (p.19). Estas competências englobam várias valências, tais como competências cognitivas, metacognitivas, sociais, emocionais, físicas e práticas, e são apresentadas como equitativas pelo que nenhuma é considerada mais relevante que as restantes, com uma interligação entre todas. As dez áreas de competência são apresentadas mais pormenorizadamente ao longo do

documento, onde estão referenciados os objetivos e os descritores operativos para cada uma.

Por forma a sistematizar todo o conceito abrangente e transversal do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), apresentamos a Figura 2, que representa o Esquema Conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, constante no documento.

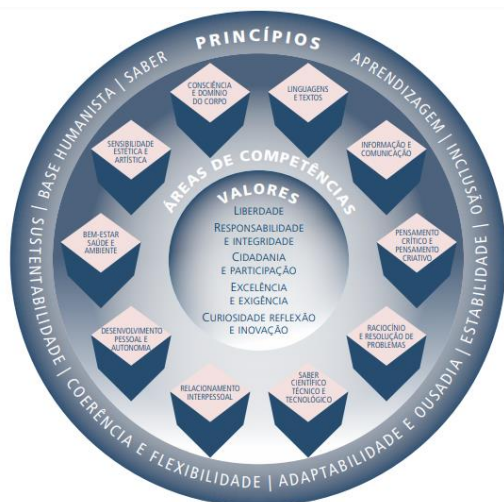


Figura 2- Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, in *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 2017, p.11

Na nossa perspetiva, o Perfil do Aluno apresenta-se como um documento bastante inovador, no sentido em que estabelece uma interligação disciplinar que não existia anteriormente, ou seja, os Princípios, os Valores e as Áreas de Competências presentes no mesmo deslocam a tónica do conhecimento estanque e segregado das disciplinas para uma abrangência e transversalidade que não se observava anteriormente, uma vez que se pretende que todas as disciplinas, dentro da sua área de especialidade, desenvolvam o mesmo conjunto de competências.

Sobre o conceito de ‘competência’, Pacheco (2006) destaca que o mesmo não é um conceito recente, mas que data às décadas de 1950 e 1960, nos EUA, estando relacionado com o aspeto profissional “subordinado ao mundo empresarial” (p. 265) e à formação de adultos – numa perspetiva de educação ao longo de uma vida.

De Ketele (2008) classifica competência como “a capacidade de uma pessoa mobilizar um conjunto de recursos ... para realizar uma série de tarefas ou resolver um conjunto

de situações-problemas” (p.114), o que, no sentido pedagógico, deverá estender-se para a produção de atos comunicativos significativos.

Costa e Couvaneiro (2019) associam o conceito ao ‘saber em uso’, a um ‘saber em ação’.

De igual forma, o Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, entende as competências como “uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que os torna [referindo-se aos alunos] aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação” (Preâmbulo).

É nesse sentido que Costa e Couvaneiro (2019) consideram que os conceitos de conhecimento e competência não podem ser percebidos como independentes um do outro. “Não há competência sem conhecimento. O conhecimento é a base sobre a qual tudo se constrói” (p.34). Os autores acrescentam ainda que “o verdadeiro conhecimento, aquele que prevalece, se integra e cresce, desenvolve-se na resolução das contradições da vida prática, em contextos e situações reais”, sendo que “as competências mais consistentes e efetivas desenvolvem-se de forma mais robusta quando se associam a saberes que lhes dão densidade crítica e reflexiva.” (p.37)

Portanto, podemos sistematizar o conceito de competência como uma capacidade adquirida e desenvolvida através da utilização de conhecimentos e de saberes aplicados em contextos práticos, na resolução de problemas e situações que se nos apresentam no dia-a-dia, para que, futuramente, esses conhecimentos e competências possam ser replicados e melhorados em situações novas. Torna-se claro que a avaliação em contexto escolar se deve debruçar sobre a avaliação das referidas competências, competências essas que são transversais a todas as disciplinas e que mobilizam um conjunto vasto de conhecimentos. “A avaliação de competências é objetiva e não sacrifica a avaliação de conhecimentos, muito pelo contrário. A demonstração de competências tende a ser a forma mais cabal de verificar o efetivo conhecimento.” (Costa e Couvaneiro, 2019, p. 132)

O segundo documento orientador do processo educativo refere-se às Aprendizagens Essenciais (AE), homologado pelo Despacho nº 6944-A/ 2018, de 19 de julho, igualmente sustentado pelo Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho.

O Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, no artº 3º, alínea b), considera Aprendizagens Essenciais “o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente para todos os alunos em cada área disciplinar, ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação.”

Destacam-se já aqui alguns aspetos relevantes a serem tidos em consideração. O primeiro é o facto de os conhecimentos constantes das AE serem os considerados de ‘indispensáveis’, isto é, os conhecimentos que deverão ser adquiridos devem revestir-se de uma tónica de essencialidade. Os docentes de cada área disciplinar deverão, em conjunto, estabelecer quais os conhecimentos que consideram prioritários para leção por cada ano de escolaridade por forma a atingir as Aprendizagens Essenciais definidas para esse mesmo ano. Isto implica, novamente, trabalho colaborativo na sua verticalidade entre os vários grupos disciplinares. O segundo aspeto refere-se às ‘capacidades e atitudes a desenvolver’, o que nos remete para as competências-chave constantes no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Tomando como exemplo as Aprendizagens Essenciais da disciplina de Inglês – a nossa área-, propomos uma breve análise desses documentos para todos os anos de escolaridade, desde o 3º ano ao 11º ano.

Na introdução dos documentos para todos os níveis de ensino é referenciado a interligação com as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, onde são apresentadas propostas de atividades que promovam o conhecimento, competências cognitivas, bem como a prioridade do desenvolvimento pleno dos alunos como cidadãos. Estão igualmente enumerados os documentos orientadores para a disciplina, destacando o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas⁴, que estabelece os níveis pretendidos para cada ano de escolaridade.

Relativamente à operacionalização das Aprendizagens Essenciais, o documento assume as mesmas características para todos os anos de escolaridade, o que demonstra uma

⁴ Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), Conselho da Europa, 2001, o qual estabelece os níveis propostos para cada ano de escolaridade, de acordo com a Escala Global, iniciando no nível A1: Utilizador Elementar (3º ano) até ao nível B2: Utilizador Independente (11º ano).

continuidade progressiva de orientações por forma a que as competências sejam trabalhadas de igual forma, com o aumento gradual da complexidade, e, assim, sejam alcançadas e consolidadas com sucesso.

Na disciplina de Inglês, as competências a desenvolver são apresentadas em três grandes domínios: a Competência Comunicativa, a Competência Intercultural e a Competência Estratégica, onde cada domínio apresenta as Aprendizagens Essenciais a desenvolver. A título de exemplo, na Competência Comunicativa, está definido o que o aluno ‘deve ser capaz de fazer’ ao nível da compreensão oral, compreensão escrita, interação oral, interação escrita, produção oral e produção escrita. Ligadas a cada uma destas Aprendizagens, surgem exemplos de ações / atividades a desenvolver por forma a sua prossecução eficaz, bem como os Descritores do Perfil dos Alunos, de novo uma interligação entre os vários documentos orientadores.

Um outro documento fundamental no trabalho curricular é a Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (ENEC), de setembro de 2017, de acordo com o definido no Despacho nº 6173/2016, de 10 de maio.

O referido documento, em perfeito alinhamento com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, procura estabelecer orientações para o desenvolvimento global dos alunos e alunas, para serem cidadãos responsáveis, empáticos e participativos na construção de um futuro mais igualitário e justo, com competências “não apenas para compreender o mundo que os rodeia, mas também para procurar soluções que contribuam para nos [portugueses] colocar na rota de um desenvolvimento sustentável e inclusivo.” (Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania, 2017, s.p.) e que engloba todos os ciclos de ensino, desde o ensino pré-escolar ao secundário.

São igualmente apresentados três grupos distintos de domínios / temas a desenvolver: o primeiro, de carácter obrigatório para todos os ciclos, uma vez que se trata de temas transversais a todos os ciclos; o segundo em dois dos ciclos; e o terceiro como opcional em qualquer ano de escolaridade. O documento apresenta ainda, como área disciplinar autónoma, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, apesar de ser destacado a vertente interdisciplinar com as restantes disciplinas.

Assente numa perspetiva de desenvolvimento pleno dos alunos, o referido documento estipula uma intervenção dentro de variadas áreas, algumas de carácter obrigatório,

outras facultativas, tendo em consideração a autonomia escolar de estabelecer o mais apropriado para o seu público-alvo e a sociedade em que o estabelecimento escolar se insere. Nesse sentido, são encorajadas parcerias com instituições extraescolares, nomeadamente autarquias locais, ONGs, grupos de cidadãos organizados, entre outros.

Este propósito remete para uma prática educativa assente em competências, no saber-em-ação, e devidamente contextualizada não somente a nível social, mas também a nível de desenvolvimento de uma cultura de escola, quer ao nível de sala de aula, quer ao nível da comunidade educativa, e tendo como pano de fundo o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas / Escolas Não Agrupadas.

É de salientar que, no documento, as parcerias são apresentadas como relevantes e pertinentes, no entanto, a denominação atribuída é de *Stakeholders*- denominação utilizada com frequência nos meios económicos, como sendo indivíduos com interesses económicos numa determinada empresa ou que, de alguma forma, são afetadas pelas ações da mesma (Collins Dictionary), o que nos remete para uma vertente mais económica.

Por fim este documento estipula ainda o perfil adequado para o Coordenador da Estratégia de Educação para a Cidadania, bem como o perfil do docente a quem será atribuída a referida disciplina.

Pela análise dos documentos orientadores, constatamos uma mudança de paradigma no que concerne todo o processo de ensino e de aprendizagem. Essa mudança deverá, sem qualquer dúvida, ocorrer igualmente quando nos referimos à avaliação, pois não podemos alterar o objeto em avaliação sem alterar o processo que o avalia.

Avaliar sim, mas: **Como avaliar?**

Ao estabelecermos quais os domínios e as competências que pretendemos desenvolver nos nossos alunos, torna-se crucial, como passo seguinte, estabelecer de forma igual e paralela, os procedimentos que deverão ser adotados nas práticas avaliativas dessas mesmas competências.

Figari (1996) considera que, uma vez que o professor tem ao seu dispor uma panóplia de instrumentos disponíveis para obter as informações através das quais irá basear a sua avaliação, deve ser elaborado um documento orientador denominado de ‘referencial’,

através do qual as informações recolhidas serão categorizadas, interpretadas e diagnosticadas, com a contribuição dos seus autores, ou seja, um documento de suporte e de referência que sustentará a avaliação. No entanto, destaca igualmente que este referencial tem um “*limite de vida*”, no sentido em que deverá estar continuamente a ser reapreciado e reformulado, tendo em consideração a problemática que lhe deu origem. O autor evidencia igualmente um aspeto que consideramos relevante, que é a definição de um ‘projecto de avaliação’. Para este autor, o projeto de avaliação consistirá em dois passos: o primeiro, na construção de um sistema de referências, estabelecido por todos os autores que irão nele intervir; e o segundo, na recolha e na interpretação de informação. Esta interpretação será sustentada numa matriz, onde será evidenciada a forma mais pertinente de tratar a informação recolhida.

Roullier (2008) defende um conjunto de procedimentos a ter em consideração na avaliação de competências. Ele destaca que, primeiramente, deverá haver lugar a uma seleção de todo um conjunto de situações reais a serem colocadas em prática por forma a desenvolver aprendizagens significativas; em segundo lugar, deverão ser estabelecidos previamente um conjunto de critérios e indicadores para a avaliação dessas mesmas práticas.

Nesta mesma linha de pensamento, surgem outros autores como Cosme e Fernandes. Para Cosme *et al* (2020), a interdependência entre as tarefas selecionadas e o cumprimento das Aprendizagens Essenciais é essencial, visto que “também são as tarefas planificadas que se constituem como a base de trabalho de redefinição dos critérios de avaliação, num ciclo que nunca termina.” (p.119)

Relativamente a este assunto, Fernandes (2022a) aponta para uma ‘avaliação criterial’ – avaliação baseada em critérios, evidenciando que esta avaliação demonstra ser a mais vantajosa em todo o processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que “o processo de avaliação torna-se mais transparente e justo pois os trabalhos dos alunos são apreciados a partir do mesmo conjunto de critérios que é definido e conhecido à partida.” (p.33)

Nesse sentido, torna-se relevante falar em critérios e em indicadores. Para Figari (1996), o conceito ‘critério’ refere-se a uma categorização da informação que se pretende avaliar, sendo que o ‘indicador’ permite reunir um conjunto de dados para esse mesmo critério. O autor defende que os indicadores são um “elo metodológico intermédio de

avaliação” (p.110). Por seu lado, Fernandes (2022b) considera que o critério permite “orientar a comunidade educativa” pois, através da elaboração e apresentação dos critérios, os alunos têm uma perceção bastante clara para onde devem ir, tornando-se numa valiosa orientação do seu trabalho. E, para os docentes, permite orientar as suas práticas pedagógicas e estabelecer pontos de situação.

Fernandes (2022a) considera ainda que, para a elaboração de critérios fiáveis e transparentes, estes deverão atender às seguintes características: Abrangência (tudo o que é considerado de relevante), Observabilidade (a apresentação de indicadores permite que o critério seja observável e mensurável), Adequação e clareza (adequados e claros para cada foco de avaliação) e Independência (os critérios não se devem sobrepor uns aos outros). Todavia, o autor alerta para o cuidado a ter por forma a não ficarmos “reféns de uma espécie de definição pura de critérios, ainda que seja desejável que o possamos fazer da melhor maneira possível.” (p. 42).

Esta ‘melhor maneira possível’ passa por uma definição de critérios e indicadores a nível de escola, uma vez que os mesmos devem ser debatidos, elaborados e analisados em sedes de grupo disciplinar, de departamentos curriculares e mesmo em sede de Conselho Pedagógico (Cosme, 2020; Fernandes, 2008, 2022).

Existe aqui, igualmente, um interveniente que não deve ser relegado para segundo plano: o aluno. De acordo com as mudanças paradigmáticas introduzidas pelo Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, os alunos deverão ser parte integrante de todo o processo avaliativo, pelo que deverão ser ouvidos nesta matéria. Os critérios deverão ser pré-definidos em sede de docentes e, ao serem dados a conhecer aos alunos, os professores deverão atender às suas opiniões e fazer as alterações que, em conjunto, sejam classificadas como as mais adequadas, por forma a tornar mais claro esses mesmos critérios. Esta reflexão em conjunto permite um maior envolvimento dos alunos na sua própria avaliação.

A reflexão à volta dos critérios que sustentam a avaliação dos alunos torna-se, portanto, uma mais-valia para todos os professores no sentido em que eles se apresentam como uma segurança, uma rede estrutural de apoio para o professor a nível individual, validando de forma mais exata o seu juízo de valor perante o trabalho efetuado pelo aluno.

Nesse sentido, destaca-se a relevância da construção de um Referencial Comum de Avaliação para as escolas / agrupamentos de escolas. Este referencial estabelece uma base de trabalho comum a todos os docentes, sustentando a avaliação, sempre com o seu quê de subjetividade, numa camada de consistência, clareza e maior objetividade. A uniformização de critérios de avaliação vem, por conseguinte, sustentar a avaliação e, posteriormente, a classificação atribuída aos alunos.

Fernandes (2022a) propõe um conjunto de etapas a ter em consideração na definição do Referencial Comum de Avaliação, começando pela análise do currículo, por forma a serem definidos os objetivos da aprendizagem. A partir dessa definição, serão elaborados os respetivos critérios e indicadores, tendo sempre presente que todos os aspetos mais relevantes deverão ser considerados. A especificidade das disciplinas é outro aspeto que não deverá ser negligenciado, tendo em consideração os critérios transversais já definidos para todo o agrupamento / escola.

Coutinho (2004) defende a necessidade de se estruturar modelos de avaliação “que terão de ser flexíveis, maleáveis e capazes de se adaptarem à multiplicidade e unicidade de cada processo de avaliação específico e concreto.” (p.445). Para o autor, estes modelos ‘plurimetodológicos’ incidiriam sobre dados objetivos e mensuráveis (hard data), bem como dados qualitativos (soft data). Ressalta ainda que a participação de todos os intervenientes – professores, alunos e encarregados de educação – “virão seguramente revolucionar as práticas da avaliação das nossas escolas”. (idem)

Perante o exposto, podemos então destacar que:

- o processo avaliativo tem igualmente de evoluir para acompanhar a mudança de paradigma no que concerne a avaliação;
- por forma a tornar todo o processo mais transparente e claro, deverá ser estabelecido um referencial, onde constam os objetivos da avaliação, critérios e respetivos indicadores para uma avaliação imparcial do trabalho dos alunos;
- esses critérios deverão ser estabelecidos por todos os intervenientes, incluindo os próprios alunos, que devem saber exatamente como se vai processar a avaliação do seu trabalho;
- as tarefas propostas aos alunos no decorrer das aulas deverão estar em concordância com o que se pretende avaliar (não podemos avaliar o aluno numa situação que nunca experienciou);

- os critérios estabelecidos não são duradouros, ou seja, eles próprios deverão ser alvo de reflexão contínua por parte de todos os intervenientes, por forma a sofrerem alterações sempre que necessário.

A mudança de paradigma presente hoje na avaliação implica forçosamente uma mudança ao nível das práticas pedagógicas diárias. Ao alterarmos o foco do conhecimento para as competências, para um saber em ação, tal como referenciado em todos os documentos orientadores do processo de ensino e de aprendizagem e consequente avaliação, deverão ocorrer igualmente mudanças nas tarefas e práticas letivas.

Costa e Couvaneiro (2019) destacam que “Ao defenderem-se práticas em que a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências andem de mão dada, temos de garantir a mobilização de instrumentos de avaliação que sejam retratos exatos, focados e claros, que incidam sobre o conhecimento adquirido e as competências desenvolvidas” (p.130). Nesse sentido, os autores consideram que os tradicionais testes de avaliação como único instrumento de recolha de dados são muito limitativos.

Nesta mesma linha de pensamento, Cosme (2018) argumenta igualmente que, tendo como base o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e os restantes documentos orientadores, a avaliação não se poderá limitar aos testes, mas “terá obrigatoriamente de se alargar o campo dos instrumentos de avaliação a mobilizar” (p. 87). Apesar da crítica à utilização deste instrumento de avaliação, a autora não defende a sua extinção. Ela considera que esta é a altura ideal para uma reflexão sobre os mesmos por forma a torná-los num instrumento mais viável.

Também Fernandes (2008) partilha desta opinião. O autor considera os testes “necessários e podem ser muito úteis no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. É necessário melhorar a natureza das questões, diversificar a possibilidade de administração, relativizar o seu peso no contexto de todos os elementos de avaliação que se recolhem e ter consciência de que, tal como todas as outras estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação, os testes têm limitações” (p.97).

Portanto, o que devemos ter em consideração é que a utilização de um único instrumento de avaliação não permite uma avaliação válida e fiável, uma vez que os alunos apreendem de formas diferentes. A utilização de um instrumento de avaliação

não permite aos alunos que demonstrem todas as competências adquiridas e, como tal, torna-se incompleto no que concerne a avaliação.

Por isso, Cosme *et al* (2020) defendem a utilização de várias técnicas de recolha de informação, nomeadamente os Inquéritos, a Observação, a Análise e a Testagem. Todavia, os autores evidenciam a necessidade de distinguir uma ‘técnica’ de um ‘instrumento’, sendo que a primeira é “uma forma de recolher informação, organizada de acordo com determinadas características” enquanto o segundo é considerado como “uma ferramenta concreta que integra a técnica e permite a recolha de um determinado tipo de informação em circunstâncias específicas” (p.140).

Os autores De Ketele, 2008; Costa e Couvaneiro, 2019; Cosme, 2020; Fernandes, 2022a, apresentam algumas propostas de metodologias a serem introduzidas nas práticas letivas que consideram serem passíveis de aplicabilidade diária e, embora tenham vantagens e desvantagens – como qualquer metodologia – creem ser as mais vantajosas para uma avaliação de competências rigorosa e válida.

A título exemplificativo, as propostas apresentadas por Cosme *et al* (2020) no que concerne as metodologias ativas contemplam duas fases do processo:

- fase um: Planificação prévia por parte do professor, na qual são contemplados os objetivos da aprendizagem, em consonância com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais; ações estratégicas ou tarefas a apresentar; a avaliação dessas mesmas tarefas; e a monitorização das referidas tarefas com recursos de apoio;

- fase dois: Monitorização do trabalho dos alunos, onde são apresentados os problemas e a respetiva orientação; a concretização do trabalho em grupo; e a sistematização dos trabalhos em plenários.

É de destacar que todos os problemas apresentados aos alunos para desenvolvimento dos trabalhos baseiam-se sempre em situações reais e próximos dos próprios alunos, a fim de incutir um maior sentido de envolvimento e de praticabilidade.

Mais uma vez, Fernandes (2022a, 2022b) alerta para a questão temporal já referenciada em situações anteriores. Novas abordagens pedagógicas necessitam de tempo para serem profícuas, quer por parte dos docentes (que têm de as dominar para, da melhor

maneira, orientar os seus alunos), quer por parte dos alunos (que necessitam de tempo para as interiorizar e se adaptar a novas metodologias).

Por seu lado, Pacheco (2006) refere que “Se bem que a legislação interfira directamente nos processos de avaliação, as práticas avaliativas dos professores não são, na realidade, susceptíveis de uma mudança brusca ou de uma mudança decretada por via do despacho” (p.262).

Na nossa perspetiva, a classe docente necessita de ‘reaprender’ a valorização da reflexão nas suas práticas pedagógicas, na valorização do trabalho colaborativo, de estabelecer uma maior abertura quanto ao seu trabalho, de ‘abrir as portas’ das suas salas e permitir um diálogo crítico e construtivo com os seus pares. Por outro lado, os docentes sentem uma necessidade crescente de registos visíveis e exaustivos na tentativa de consubstanciar o seu juízo de valor quanto à avaliação do desempenho dos seus alunos perante os mesmos e os encarregados de educação, uma vez que estes últimos ainda se referem com frequência às ‘notas dos testes’ como único instrumento válido de classificação.

Seria então pertinente estabelecer formas de esclarecer os pais e encarregados de educação sobre estas mudanças de paradigma no que concerne a avaliação, e aqui o papel do Diretor de Turma ganha uma preponderância maior, como elo de ligação entre a realidade escolar e a vida pessoal dos alunos. Uma outra via será, porventura, uma maior participação de representantes dos pais e encarregados de educação na tomada de decisão quanto ao sistema avaliativo proposto pelo Agrupamento / escola, como por exemplo, na elaboração do Referencial Comum de Avaliação.

Tal como refere Fernandes (2022a), “Seremos simples, tratarmos o problema de forma simples, não significa que não saibamos reconhecer a complexidade que, invariavelmente, os caracteriza” (p.74).

Falar, debater e refletir sobre avaliação e inovação pedagógica revela que a classe docente está aberta a mudanças, e isso, na nossa perspetiva, é ser um profissional da educação, é aceitar a mudança e ter sempre presente o que é melhor para aqueles que olham para nós à procura de orientação: os nossos alunos.

1.2. A AUTOAVALIAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

“Quem não se conhece, deixa-se alienar. A alienação é a principal consequência negativa da ausência do conhecimento. Não conhecemos, não nos conhecemos, e deixamos que outros que aparentemente são detentores do conhecimento nos digam como pensar e agir.”
(Costa e Couvaneiro, 2019, p.32)

No conceito de autoavaliação, verifica-se verdadeiramente uma mudança de paradigma no que concerne a avaliação em contexto escolar. De acordo com o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, constata-se, pela primeira vez, e ao contrário dos normativos legais que o precedem, nomeadamente o Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de julho e o Decreto-Lei nº 176/2012, de 2 de agosto (revogados pelo primeiro), uma valorização do conceito de autoavaliação e da maior tomada de posição do aluno como interveniente ativo no processo de ensino e de aprendizagem e avaliação.

Ao longo do referido Decreto-Lei em vigor, podemos constatar a posição elevada do aluno como interveniente ativo. No preâmbulo, no ponto iii) é referido que, as escolas deverão “Fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar;”. De igual forma, surge no artigo 19º, ponto 3, “As escolas devem promover o envolvimento dos alunos, definindo procedimentos regulares de auscultação e participação dos alunos no desenho de opções curriculares e na avaliação da sua eficácia e aprendizagem.” Outro exemplo consta do artigo 24º, referente à Avaliação Interna, ponto 5: “A avaliação formativa...com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens, fundamentar o apoio às mesmas [referindo-se aos instrumentos de avaliação formativa]”.

Complementarmente, surge-nos a Portaria nº 223-A/2018, de 3 de agosto, que regula a oferta formativa bem como a avaliação e a certificação das aprendizagens, tal como definido no ponto 6 do artigo 22º do Decreto-Lei nº55/2018. Aí, no ponto 3 do artigo

20º, podemos ler que “Na avaliação interna são envolvidos os alunos, privilegiando-se um processo de autorregulação das suas aprendizagens.”

Os conceitos de autoavaliação e valorização do aluno como interveniente direto em todo o processo avaliativo, não são conceitos recentes.

Citando Habermas, Alarcão (2001) defende a ideia de “só o EU que se conhece a si próprio e questiona a si mesmo é capaz de aprender, de recusar tornar-se coisa e de obter autonomia” (p.25). Ou seja, adjacente a esta ideia, defendemos que só o aluno que se conhece a si próprio, que aprende a identificar os seus pontos fortes e fracos, e que saiba aplicar estratégias de melhoria e metodologias de trabalho eficazes, mobilizando saberes e conhecimentos, é que desenvolverá, de uma forma eficaz e eficiente, as competências pretendidas.

No entanto, não podemos pressupor que os alunos o saibam fazer com autonomia sem serem preparados para tal, e o professor tem aqui igualmente um papel crucial no desenvolvimento do aluno. Fernandes (2022a) destaca que “as práticas sistemáticas de autoavaliação têm de ser pensadas e preparadas para que os alunos aprendam o que e como proceder ao longo dos processos” (p. 55) e que “os professores têm de mostrar abertura / diálogo para partilhar o poder de avaliar” (p.56), devendo ser postas em prática de forma sistemática.

Também Alarcão (2001) salienta que os alunos devem ser estruturados a aprender, a aprender a resiliência, e que o trabalho e esforço serão recompensados futuramente. “Não se aprende sem esforço, e as crianças e os jovens precisam aprender a se esforçar, a trabalhar, a investir no estudo, na aprendizagem, na compreensão.” (p. 17)

Fernandes considera igualmente que “as aprendizagens significativas, as chamadas aprendizagens com compreensão ou aprendizagens profundas, são reflexivas, construídas activamente pelos alunos e auto-reguladas. Por isso os alunos... [são] sujeitos activos na construção das suas estruturas de conhecimento.” (2008, p. 26). O autor considera que a regulação das aprendizagens por parte dos alunos deve ser um processo colocado em prática de forma consciente, deliberada e propositada pelos mesmos, por forma a consolidar aprendizagens ou encontrar formas para ultrapassar os pontos fracos que identificam nessas mesmas aprendizagens. Fernandes (2022 a); 2022 b)) considera que a autoavaliação é uma produção de juízo de valor por parte dos

alunos, sustentado nos critérios apresentados previamente. Assim, os alunos não se comparam aos restantes colegas, mas sim aos critérios e descritores, destacando aqui o papel que detêm na sua própria avaliação. Conhecendo os critérios e os descritores que sustentarão a sua avaliação, o aluno torna-se responsável pelo seu próprio desempenho nas tarefas e, conseqüentemente, na sua própria classificação.

Para Roullier (2008), “Autoavaliar-se é tornar visível a sua ação, é construir a sua identidade, é realizar-se através da confrontação:” “Auto-avaliar integra a avaliação de si próprio para si próprio” e salienta ainda que “Através de uma atitude reflexiva, ele [o aluno] toma consciência da ação e da lucidez indispensável a qualquer aprendizagem significativa” (p.76).

Da mesma forma Costa e Couvaneiro (2019) defendem que “a capacidade de ir monitorizando o que se está a aprender ao longo do próprio processo de aprendizagem melhora o próprio processo” (p.96). Igualmente, Fernandes (2022a) salienta que a autoavaliação deverá ser tendencialmente contínua e acompanhar os processos de ensino, de avaliação e de aprendizagem.

De acordo com Cosme *et al* (2020, p.136), na autoavaliação, o aluno analisa o seu próprio desenvolvimento na concretização das tarefas, comparando-se com critérios (com o que é esperado dele) e reflete, de seguida, qual o caminho a seguir para melhorar o seu desempenho. Para as autoras, qualquer tipo de avaliação (seja ela autoavaliação ou heteroavaliação) pressupõe uma apresentação clara dos objetivos e critérios, sempre em consonância com as tarefas propostas, sendo sustentada por uma relação de abertura e diálogo.

Em suma, o conceito de autoavaliação pressupõe um trabalho mental por parte do aluno, realizando uma reflexão individual sobre o seu desempenho e, através dessa mesma reflexão, direcionar e, conseqüentemente, melhorar as suas aprendizagens significativas, tendo em consideração os critérios definidos anteriormente, critérios esses que apresentam as características enumeradas previamente.

Esse trabalho inclui os seguintes aspetos fundamentais:

- a periodicidade deste trabalho mental não poderá ocorrer somente no final de cada período ou ano letivo. Esta reflexão deverá ocorrer ao longo da realização das tarefas

propostas, por forma a melhorar o seu desempenho de uma forma progressivamente mais consistente;

- o aluno deverá ter conhecimento prévio dos critérios de avaliação e dos objetivos propostos para cada tarefa, para que possa direcionar o seu trabalho;

- para que esta autoavaliação seja eficaz, os alunos deverão estar preparados para a mesma, o que implica um trabalho prévio sistemático e contínuo (quer por parte do professor, quer por parte dos alunos), por forma a estarem familiarizados com a mesma e se tornarem cada vez mais autónomos na sua própria monitorização;

- esta atividade reflexiva implica igualmente uma abertura / uma relação pedagógica saudável entre o professor e o aluno, baseada na confiança e no diálogo aberto. Neste ponto, o feedback torna-se crucial, uma vez que é esse reforço orientador e positivo que levará o aluno para o desenvolvimento das suas aprendizagens;

- a autoavaliação coloca o aluno numa situação de detentor de responsabilidade pelo seu próprio sucesso educativo.

1.2.1. A AUTOAVALIAÇÃO COMO ELEMENTO REGULADOR DE APRENDIZAGENS

A autoavaliação desempenha cada vez mais um papel primordial no desenvolvimento das competências previstas nos documentos orientadores e na prossecução de um desenvolvimento global do aluno como futuro cidadão, com competências para melhorar o seu futuro e, conseqüentemente, a sociedade em que se insere. Todavia, este processo autoavaliativo, cujo cerne é o próprio aluno, não se apresenta como uma competência inata, mas sim como algo que deverá ser desenvolvido gradualmente ao longo da escolaridade obrigatória.

Para Zimmerman & Schunk (2008), o conceito de ‘auto-regulação’ ou ‘a aprendizagem auto-regulada’ refere-se ao processo praticado pelos alunos, no qual são ativados processos cognitivos, afetivos e comportamentais que são sistematicamente orientados para os objetivos da aprendizagem. De acordo com os autores, estudos sugerem que a

aprendizagem por parte dos alunos não é somente explicada pelas suas capacidades, mas a motivação e a autorregulação, entre outros, são igualmente processos importantes a ter em consideração. “SRL [Self-Regulated Learning] studies show that the outcome can have some shortcomings, depending on variables such as the students’ motivation to self-regulate... their goal orientations, social sources, values, self-perception, personal competence...” (p.2)

Para os autores, a motivação torna-se num ponto fulcral no que concerne o sucesso estabelecido pelo próprio aluno, uma vez que é através da motivação que o aluno estabelece os seus objetivos, a sua autoestima, estabelece as suas comparações sociais, valores e emoções. Poderemos mesmo argumentar que quanto mais o aluno está motivado, maior será o seu progresso na aprendizagem, visto que consegue implementar estratégias mais eficazes, é capaz de monitorizar e avaliar o seu desempenho com mais rigor, procura assistência com frequência e expande os seus esforços para alcançar os objetivos estabelecidos por si.

Já Costa e Couvaneiro (2019) admitem a dificuldade existente em motivar alunos que não se identificam com a escola ou as tarefas propostas. Os autores consideram que o background do aluno, o seu socioeconómico e familiar onde está inserido, adquire na questão da motivação uma certa relevância. Para ultrapassar esta dificuldade, os autores propõem a realização de atividades do foro mais prático e que vão de encontro aos interesses dos alunos ou aos problemas reais sentidos e apresentados por eles. Esta relação prática entre as tarefas da escola e a sua realidade fá-los-ão ter mais motivação, pois estarão a procurar respostas para um problema vivido.

Por seu lado, Veiga Simão (2008) considera que o processo autoavaliativo posto em prática pelo aluno ao longo da sua aprendizagem lhe permite criar um “sistema pessoal para aprender e melhorar progressivamente” (p.125). Nesse sentido, o que se pretende com a autoavaliação é que “os alunos se tornem cada vez mais autónomos, regulando os seus próprios processos de pensamento e de aprendizagem”. (p.131)

	Regulação contínua das aprendizagens	
	Facilita	
	Aprendizagem significativa do aluno	
Para:	Sustenta-se em:	Para:
Adequar o processo de ensino às necessidades e aos progressos dos alunos	Regulação por parte do professor Auto-regulação por parte do aluno Interacção social na aula	Conseguir autonomia e ir criando um sistema pessoal de aprender
Elementos que favorecem o processo:		
Comunicação, negociação, concentração		

Figura 3: A regulação contínua das aprendizagens, in *Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens*, Veiga Simão, 2008, p.130

Todavia, para que tal seja possível, torna-se necessário que o professor planifique a sua prática pedagógica para incluir momentos de autorreflexão com alguma regularidade, de reapreciação do trabalho efetuado, e assim permitir que o aluno possa distinguir os seus pontos fortes e fracos e pensar em estratégias para melhorar a sua prestação. E, para tal, será necessário criar um período de diálogo, de feedback positivo e orientador para o aluno.

Fernandes (2022b) considera a autoavaliação levada a cabo pelos alunos como “um processo eminentemente cognitivo”, no qual os alunos olham para o seu trabalho e demonstram capacidade para analisar o seu desempenho, existindo sólida investigação que apoia esta ideia da participação dos alunos na autoavaliação. O autor considera ainda que “os alunos, quando desenvolvem processos de autoavaliação, sentem-se empoderados relativamente ao que têm de aprender, sentem que têm uma palavra a dizer, tornam-se mais conscientes e, portanto, mais autónomos.” E, desta forma, poderão “desenvolver capacidades de reflexão crítica, pensamento crítico e processos de gestão e controlo das suas aprendizagens e competências ... [tornando-se] mais autónomos, mais motivados e capazes de desenvolverem importantes capacidades e competências que são transversais” (2022a, p.55)

Podemos, então, destacar aqui o conceito de autonomia como outro fator crucial para o sucesso educativo. Para Costa e Couvaneiro (2019) “A autonomia traz confiança, a capacidade de identificar meios para aprender melhor promove mais vontade de aprender” (p.96), isto é, o aluno mais autónomo tem maior capacidade para procurar estratégias alternativas para alcançar o seu sucesso, adquire maior iniciativa e não fica à espera de que lhe digam o que fazer, adquirindo as competências e as aprendizagens significativas para que possa lidar com situações futuras.

Tavares (2001) considera que “os cidadãos terão de ser preparados, formados, de maneira diferente, para poderem dar respostas mais adequadas, competentes, democráticas e eficazes aos enormes desafios que nos esperam na nossa sociedade emergente.” (p.51), e que é através da autoavaliação que será possível alcançar este propósito, visto que, neste processo, são necessários não só conhecimentos cognitivos, mas também “competências básicas e específicas, cognitivas, afetivas, atitudinais, decisórias, em que a consciência emocional e o sentimento de si assumem uma importância primordial.” (p. 46). Nesse sentido, o autor apresenta-nos os conceitos de ‘resiliência’ e ‘flexibilidade’ para a construção do indivíduo como um todo, pelo que podemos estabelecer aqui uma ponte com a Base Humanista proposta no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O autor estabelece uma ligação entre a resiliência e outras capacidades, incluindo a autonomia. “os atributos da qualidade de resiliência têm muito a ver com elasticidade, flexibilidade, disponibilidade, naturalidade, vida, espírito, lucidez, inteligência, emoção, liberdade, autonomia e responsabilidade, elementos que confluem naquilo que se entende por pessoa” (p.44). Esta resiliência, esta capacidade de perseverar perante as adversidades, torna-se, de facto, uma característica primordial para o desenvolvimento pleno do indivíduo, não somente ao nível educativo, mas para todas as situações da vida: “Ser reflexivo, resiliente, implica a aquisição de uma certa invulnerabilidade, mas sem tornar a pessoa insensível, indiferente.” (p.46)

Tavares defende ainda que a escola tem um peso preponderante na estabilidade emocional do aluno. A aprendizagem de flexibilidade, resiliência e reflexibilidade permitirá, assim, a construção de um indivíduo estável e flexível, capaz de ultrapassar, de uma forma saudável, todas as barreiras que lhe poderão surgir no futuro.

Assim sendo, constatámos que são vários os autores que, nas suas reflexões, destacam um conjunto de características que deverão ser desenvolvidas nos e pelos alunos, nomeadamente a autonomia, a resiliência e flexibilidade, a autoconfiança, a motivação e a reflexibilidade.

Também é salientada a importante função do professor neste processo. Nesse sentido, Tavares (2001) admite a necessidade de nos desprendermos daquilo que achamos que sabemos e que estamos habituados a fazer para podermos alterar as nossas práticas e

efetuar, na realidade, a mudança que tanto se exige. Nesta mesma linha de pensamento, são vários os autores que promovem estratégias ou metodologias para o desenvolvimento reflexivo e autorregulador de aprendizagens.

Uma das metodologias que é apresentada com frequência é a elaboração de um Portefólio. Para Veiga Simão (2008), esta atividade “leva, por um lado, o aluno a tomar consciência do que faz e para que se faz, potenciando mudanças no sentido da prossecução do(s) objectivo(s) definido(s) e, por outro, pode funcionar como um feedback interno, que lhe permite auto-avaliar a sua aprendizagem.” (p.135). No mesmo sentido, Pacheco (2006), considera o portefólio como a atividade que aumenta a autoestima e a motivação dos alunos, pois desenvolve a “colaboração, a reflexão, a capacidade de iniciativa, a responsabilidade pela própria aprendizagem, a auto-identidade, a auto-avaliação e a negociação.” (p.259)

De igual forma, Cosme *et al* (2020) consideram o portefólio como “um dos instrumentos de avaliação que maior importância atribui ao aluno no processo de avaliação” (p.144), pois é nele que o aluno irá integrar todo o seu trabalho e as suas reflexões acerca do mesmo.

Fernandes (2022a) apresenta-nos uma outra proposta de processo autoavaliativo: a Avaliação entre pares. O autor evidencia que esta proposta de atividade apresenta vantagens ao nível da motivação, da reflexão e da interação entre pares. Refere que esta metodologia se revela como uma oportunidade para os alunos no sentido de “ensinar, avaliar e aprender num modo colaborativo com os seus pares e os seus professores.” (p.58), onde terão de ‘ocupar’ o lugar do professor, a fim de criticar, de uma forma construtivista, o trabalho dos colegas tendo em consideração os critérios apresentados previamente e distribuir um feedback eficaz para possibilitar a evolução dos seus pares, desenvolvendo, desta forma, competências de autoavaliação para o seu próprio trabalho.

Concluindo, a avaliação e a autoavaliação têm ganho cada vez mais preponderância, com o aluno como agente interventivo e participativo, corresponsável pelas suas aprendizagens e sucesso educativo. Todavia, surge uma outra vertente que não pode deixar de ser considerada: a situação particular de cada escola / Agrupamento e o contexto socioeconómico em que está inserida. Fernandes (2022a) destaca precisamente este aspeto. O autor refere que a “diversidade de problemas que temos de resolver (e.g.

definir objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação, determinar classificações, definir políticas de avaliação e de classificação numa escala de agrupamento) não há uma só resposta possível”, e, continuando, afirma que “as práticas pedagógicas são situadas, isto é, contextualizadas em certos tempos e espaços e, conseqüentemente, não há receitas que lhes possam valer.” (p. 74)

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

2.1. PROBLEMÁTICA, QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

A crescente complexidade e exigências sentidas nas organizações educativas no que concerne a dotação dos seus alunos de todo um conjunto de aptidões e competências diversas que lhes permitam estar preparados para o futuro imprevisível que os espera, originou uma mudança de paradigma no seio das escolas. É-nos, então, apresentado o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, e os restantes documentos legais orientadores, como os instrumentos que permitem dar um salto qualitativo significativo para uma nova realidade.

Por forma a validar e a ajuizar sobre a aquisição dessas competências, surge-nos a avaliação e a autoavaliação dos alunos como pilares decisivos e orientadores dos processos de ensino e de aprendizagem, etapas cruciais e cíclicas, desenvolvidas nas organizações educativas a fim de alcançar o sucesso educativo, através da definição de caminhos, processos e formas de atuação, quer por parte dos professores, quer por parte dos próprios alunos como intervenientes diretos em todo o processo educativo. Tal como defende Fernandes (2022a), “A avaliação é perspectivada não como uma mera técnica ou como um procedimento ... para a atribuição de classificações, mas antes como um processo marcadamente pedagógico através do qual os alunos podem aprender melhor, isto é, com mais compreensão e profundidade.” (p.3)

Realizamos um estudo circunscrito a um Agrupamento de Escolas no que concerne todo o processo avaliativo realizado no seio de uma organização escolar. O nosso estudo centrou-se em duas vertentes complementares: a primeira, pretende analisar a perspetiva dos alunos, saber como estes compreendem os conceitos presentes nos normativos legais e como os integram em todo o seu processo individual de aprendizagem; a segunda, de que forma é que o Agrupamento em estudo viabiliza e orienta todo o processo avaliativo. Para tal, foi realizado um questionário aos alunos a fim de dar resposta à primeira vertente. Para a segunda, estabelecemos uma análise documental. Também a análise das metodologias utilizadas pelos docentes do Agrupamento surge como parte integrante do nosso estudo no sentido em que não podemos excluir a análise

estabelecida pelos alunos sem estarmos cientes dos procedimentos adoptados pelo próprio Agrupamento e, por conseguinte, os seus professores.

Nesse sentido, estabelecemos a nossa pergunta de partida:

Como é que os alunos do ensino secundário regular do Agrupamento de escolas X compreendem e integram a avaliação e a autoavaliação no seu processo de aprendizagem?

Para obter resposta à nossa pergunta, foi selecionado um Agrupamento de Escolas no distrito de Leiria, o qual denominamos de Agrupamento X. A seleção do Agrupamento recaiu sobre a facilidade do acesso a toda a informação necessária para a realização do nosso estudo, uma vez que é o Agrupamento onde exercemos a nossa função. Bodgen e Birken (1994) alertam para a dificuldade de distanciamento por parte do observador ao selecionar um local com uma relação com o mesmo. Todavia, procuramos limitar essa dificuldade ao realizar um questionário aos alunos do ensino secundário, sem ligação com os investigadores.

Após a formulação da nossa pergunta de partida, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

- i) Analisar qual o nível de compreensão dos alunos relativamente à avaliação da aprendizagem;
- ii) Analisar como os alunos integram a avaliação e a autoavaliação nos seus processos de aprendizagem;
- iii) Refletir se as metodologias utilizadas pelo Agrupamento contribuem para a promoção da avaliação e autoavaliação dos alunos.

Estabeleceu-se um desenho do procedimento para obter uma resposta à nossa pergunta de partida. Tendo como base as etapas de procedimento propostas por Quivy (1998), criou-se o seguinte desenho:

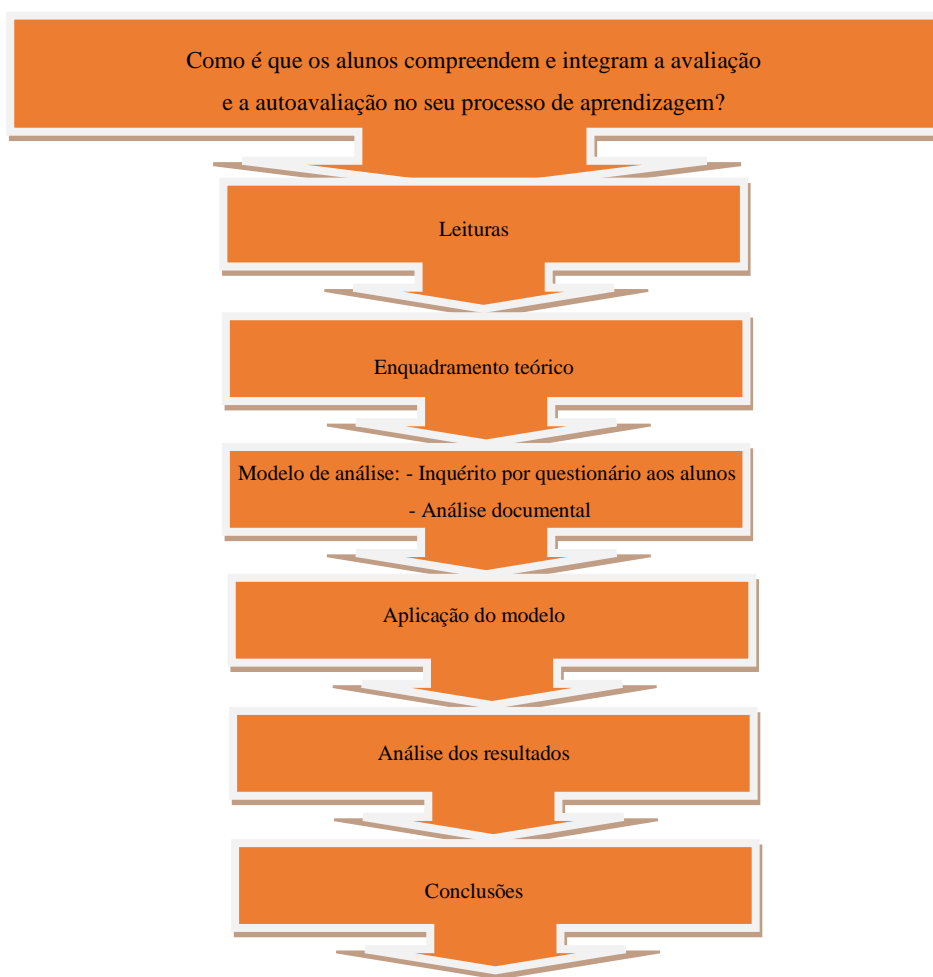


Figura 4: Desenho de procedimentos. Fonte própria - baseado em Quivy and Campenhoudt, 1998

2.2. PARADIGMA DE INVESTIGAÇÃO

Atendendo à problemática estipulada para o nosso estudo, procuramos definir qual o(s) método e técnica(s) mais adequada(s) que nos permitisse(m) chegar às respostas pretendidas. Para Sousa e Baptista (2011), “O dilema inerente à escolha da metodologia de investigação tem por base não só os objectivos do trabalho a desenvolver, mas o facto de se poder pretender que os resultados se assumam como generalizações...” (p.52)

Nesse sentido, procurou-se definir qual o método mais adequado para o nosso trabalho: o método quantitativo ou o método qualitativo, através de leituras de vários autores (Bogdan e Biklen, 1994; Carmo e Ferreira, 2008, 2015; Sousa e Baptista, 2011; Amado, 2014; Sá *et al.*, 2021).

Sousa e Baptista (2011) classificam o objetivo do método quantitativo como “a identificação e apresentação de dados, indicadores, e tendências observáveis.” (p. 53), enquanto o método qualitativo “centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes e os valores.” (p.56)

De igual forma, Bogdan e Biklen (1994, pp. 72-74) apresentam a oposição de ambos os paradigmas atendendo às suas características (como por exemplo ao nível de Expressões, Conceitos – chave, Afiliação teórica e académica, Objetivos, Plano, entre outras).

Assim, uma vez que a nossa pergunta de partida nos leva para o mundo da compreensão de um dado problema, do ‘Como?’ e do ‘De que forma?’, a natureza da nossa investigação sugere o enquadramento no paradigma qualitativo.

Extrapolando dados recolhidos em Reichardt e Cook (1986), Carmo e Ferreira (2008, p. 195; 2015, p.158) consideram o paradigma qualitativo como “fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo e indutivo”, cuja descrição deve ser rigorosa e estar baseada nos dados recolhidos.

Também Bogdan e Biklen (1994) consideram que o “objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanas.” (p.70), procurando desenvolver a compreensão do investigador quanto ao caso estudado e com a utilização de dados descritivos ou documentos oficiais (idem, p. 73).

Já Lopes e Sousa (2021), reiteram que a análise qualitativa “centra-se na compreensão dos problemas sociais e caracteriza-se pelo foco no processo ao invés de nos resultados, pela flexibilidade do plano de investigação e pelo papel fundamental do investigador.” (p. 52)

Amado (2014) salienta a relevância da contextualização do problema, característica do método qualitativo. “A investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto ‘natural’ em que se desenvolve” (p. 41).

Todavia, são vários os autores que sugerem a utilização de uma metodologia mista. “Para estudar o caso o investigador pode ter que recorrer a técnicas quantitativas em complemento das técnicas qualitativas.” (Amado, 2014, p. 125) Outro autor, Rios (2021) refere que “Há ainda a pesquisa dita mista, ou quasi-mista, a qual privilegia

instrumentos de questões abertas e fechadas e formas múltiplas de recolha de dados que podem ser analisados estatística e textualmente.” (p.14)

Já Bogdan e Biklen (1994) destacam que “os dados quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva” (p.194) uma vez que os investigadores relevam não os dados quantificáveis, mas “em como as estatísticas revelam a compreensão do senso comum dos sujeitos.” (p. 195)

Por fim, Carmo e Ferreira (2008, p. 193; 2015, p. 156) destacam que “Nas últimas décadas têm sido objeto de discussão não só as vantagens e inconvenientes relativos à adequada utilização de métodos quantitativos e de métodos qualitativos em trabalhos de investigação em Ciências Sociais, como tem sido encarada a possibilidade de utilizar uma articulação de ambos.”

Neste sentido, a metodologia que se enquadra na nossa problemática é a mista, uma vez que se pretende estabelecer uma visão holística do problema em questão enquadrada numa realidade específica, com a utilização de instrumentos característicos do método quantitativo, cujos dados são analisados de uma forma descritiva.

2.3. TIPO DE ESTUDO

Após a caracterização do paradigma misto para a nossa investigação, o tipo de estudo realizado centra-se no estudo de caso.

Parafraseando Yin (1988), Carmo e Ferreira (2015) referem que o “estudo de caso constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de “como” ou “porquê”; o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno atual no seu próprio contexto” onde “os dados recolhidos podem ser de natureza qualitativa, quantitativa ou ambos.” (p.188)

Sousa e Baptista (2011) apresentam uma classificação de estudo de caso como uma “exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na acção, onde o investigador recolhe informação detalhada” para análise. (p. 64)

Atendendo aos objetivos inerentes aos estudos de caso, Amado (2014, p. 134) identifica como um objetivo a procura da compreensão para determinados comportamentos, perspetivas ou atitudes de um grupo de estudo limitado a um contexto.

Já Rios (2021) estabelece como objetivo o “proporcionar ao pesquisador uma descrição e análise minuciosa de um sistema limitado” (p.14). O autor destaca que, no estudo de caso, são recolhidos dados de uma realidade limitada e contextualizada com o propósito de ‘explicar, explorar ou descrever fenómenos’ atuais num contexto limitado e definido e sem a intervenção por parte do investigador, por forma a minimizar a manipulação dos comportamentos dos intervenientes.

De igual forma, Bogdan e Biklen (1994, p.73) destacam que um dos objetivos dum estudo de caso é o desenvolvimento da compreensão do mesmo, com a utilização de dados descritivos ou documentos oficiais, isto é, na “observação detalhada de um contexto” (p.89).

Uma vez que o estudo de caso requer uma delimitação clara do contexto em que se insere, coloca-se em questão a possibilidade de generalização neste tipo de estudo. Tal como refere Amado (2014), “o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização” (p.139). Todavia, o mesmo autor acrescenta que a questão da generalização não está totalmente fechada, uma vez que existe a possibilidade de “transferir para outros contextos o conhecimento construído a partir desses casos”, o que é designado de ‘aplicabilidade’ ou ‘transferebilidade’. (idem)

Da mesma forma, Yin (2001) evidencia que “os estudos de caso são generalizáveis a proposições teóricas e não a populações ou universos. Nesse sentido, o estudo de caso como o experimento, não representa uma “amostragem”, e o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística).” (p. 29)

Já Amado (2014, p. 140) acrescenta que:

“Basseby (1990, cit. por Bell, 2002:24) considera que “o facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado” e, em seu entender, “se estes estudos forem prosseguidos sistemática e criticamente, se visarem o melhoramento da educação, se forem relatáveis e se, através da

publicação das suas conclusões, alargarem os limites do conhecimento existente, então podem ser consideradas formas válidas de pesquisa educacional” (ibid.).”

Portanto, é nossa convicção que existe a possibilidade de transferibilidade do nosso estudo para outras realidades, estabelecendo uma generalidade analítica. Dever-se-á, contudo, ter sempre em mente a necessidade de uma contextualização delimitada do estudo de caso á sua realidade.

Assim, o nosso estudo de caso centra-se na procura da compreensão de atitudes e perspectivas de um grupo bem definido de intervenientes, nomeadamente os alunos do ensino secundário regular (10º, 11º e 12º) quanto aos processos de avaliação e autoavaliação, num contexto restrito que é o Agrupamento de Escolas X.

2.4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Após a definição do paradigma para a nossa investigação e o tipo de estudo, debruçamo-nos de seguida nas técnicas passíveis de utilização.

Carmo e Ferreira (2008), recorrendo a Madeleine Grawitz (1993), destacam que existe uma considerável diversidade de definições no que concerne os métodos e técnicas de investigação em Ciências Sociais e Humanas. Para os autores, o ‘método’ é um esquema conceptual elaborado com o propósito de “seleccionar e coordenar as técnicas” (p.193) e a ‘técnica’ um conjunto de “procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, susceptíveis de serem novamente aplicados nas mesmas condições, adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em causa.” (idem).

De igual forma, Sousa e Baptista (2011) consideram as técnicas de recolha de dados um “conjunto de processos operativos que nos permitem recolher os dados empíricos que são parte fundamental dos processos de investigação.” (p.70). Sá et al. (2021), destacam que são vários os autores que atestam que “a seleção das técnicas e dos instrumentos tem muito a ver com a natureza da investigação, pois dependem intrinsecamente dos objetivos do estudo, das questões e da situação concreta da investigação.” (p.15)

Nesse ponto, Carmo e Ferreira (2015, p. 190) identificam diferentes técnicas passíveis de serem aplicadas em estudo de caso, nomeadamente a observação, a entrevista, a análise documental e o questionário. A nossa escolha recaiu sobre o questionário e a análise documental.

De acordo com a literatura consultada, a técnica de recolha de dados por inquérito é aplicada mediante dois instrumentos: o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista. Atendendo às características apresentadas pelos autores analisados, a nossa opção recai sobre o inquérito por questionário.

Quivy e Campenhoudt (1998) consideram o inquérito por questionário como “em colocar a um conjunto de inquiridos... uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, ... às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.” (p.188)

Para Carmo e Ferreira (2008), o inquérito é uma técnica de recolha de dados que permite a “recolha sistematizada, no terreno, de dados” (p.139) que se enquadra e fornece dados para possibilitar dar resposta à pergunta de partida do estudo.

Além disso, Sá *et al* (2021a) destacam ainda que esta técnica é considerada como uma “técnica e/ou estratégia de recolha de dados amplamente difundida no âmbito nas Ciências Sociais e Humanas e com particular destaque na investigação em Educação.” (p. 15), tornando-se “relevante quando se pretende compreender fenómenos como atitudes, opiniões, preferências e representações, para obter dados de alcance geral sobre fenómenos que se produzem num dado momento ou numa dada sociedade.” (idem, p. 90).

Carmo e Ferreira (2008), consideram como principal distinção entre o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista a ausência ou presença do inquiridor, respetivamente, e na formulação das questões. “A presença ou a ausência do investigador no acto de recolha de dados é assim determinante no que respeita aos procedimentos técnicos de concepção e de administração dos inquéritos.” (p. 141). Nessa mesma linha de pensamento, Sousa e Baptista (2011) destacam igualmente que o inquérito por questionário é uma técnica que “visa recolher informações... que

abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interação direta entre estes e os inquiridos.” (p. 90)

Também Quivy e Campanhoudt (1998) referem que o inquérito por questionário é uma técnica que inclui uma ‘observação indireta’ por parte do inquiridor, no sentido em que “o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada. Ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação.” (p.164). Para os autores, o questionário é uma técnica que “exige uma elaboração mais aprofundada” por forma a reduzir / minimizar a possibilidade de lacunas. No entanto, destacam ainda que o inquérito, precisamente pela necessidade de uma cuidada elaboração, é “Precisa e formal, adequa-se particularmente bem a uma utilização pedagógica.” (idem)

A questão da formalidade rigorosa, necessária para a elaboração do questionário, é igualmente salientada por Carmo e Ferreira (2008), no sentido em que a sua elaboração requer um ‘grau de diretividade’ das questões, sendo premente que o investigador realize um trabalho prévio aprofundado sobre o tema para que possa elaborar uma estruturação consistente dos instrumentos de recolha de dados.

Atendendo a vários autores, foi elaborada a seguinte tabela que apresenta os aspetos positivos e negativos do inquérito por questionário:

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	
Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> • Permite a recolha de dados de um maior nº de indivíduos • Apresenta uma maior diretividade nas questões • Permite uma maior rapidez na recolha de dados • Permite uma maior simplicidade em relação à análise de dados • É um instrumento que não implica custos (principalmente se for feito online) • É menos ‘time-consuming’ 	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilidade de existir um nº elevado de não-respostas • Necessita de um grande cuidado na conceção do instrumento • Poderá surgir dificuldades na compreensão de respostas (no caso de questionário aberto ou misto) • Poderão surgir respostas pouco claras ou incompletas)

Tabela 1- Inquérito por questionário; Fonte própria (baseado em Quivy and Campenhoudt, 1998; Carmo e Ferreira, 2008; Sousa e Baptista, 2011; Sá et al., 2021)

Todavia, existem autores que consideram o inquérito por questionário como instrumento prevalente no paradigma quantitativo, no sentido em que este recurso permite estabelecer uma quantificação de dados passíveis de serem generalizados e

permitem igualmente a “análise e integração dos resultados de um conjunto mais ou menos alargado de investigações já realizadas sobre o tema” (Sousa e Baptista, 2011, p. 55).

Para Carmo e Ferreira (2008), esta perspetiva do inquérito por questionário é considerada de ‘profundamente redutora’, no sentido que,

“uma vez que o que define um inquérito não é a possibilidade de quantificar a informação obtida mas a recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema. Aliás, conforme o têm demonstrado vários autores, o critério da quantificação não é diferenciador porque cada vez mais é viável quantificar informação aparentemente difícil de ser submetida a tal tratamento.” (p.139)

Concluindo, Sá et al. (2021a) consideram que a literatura já disponível nos dias de hoje estabelece que a técnica de inquérito por questionário no âmbito da investigação, “continua a revelar potencialidades no estudo de uma panóplia de situações e comportamentos do estudo de fenómenos educativos e sociais” e que “Permite, por conseguinte, a captação de dimensões subjetivas que ultrapassam outras técnicas de investigação.” (p.32)

Sousa e Baptista (2011) e Carmo e Ferreira (2008) apresentam um conjunto de procedimentos metodológicos a ter em consideração aquando da elaboração de um inquérito por questionário, bem como as condicionantes a ter presente na sua elaboração. Perante o exposto pelos autores, a elaboração do nosso questionário seguiu o seguinte procedimento:

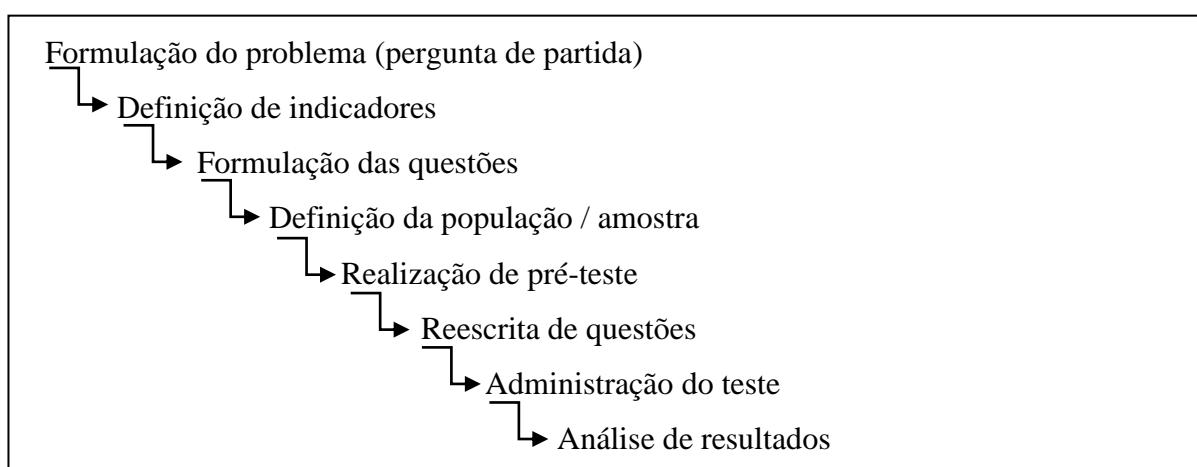


Tabela 2 – Procedimentos metodológicos na elaboração de um questionário; Fonte própria (baseado nos autores referidos)

A nossa opção para este estudo recaiu sobre o inquérito por questionário, no sentido em que não há interação direta entre o inquirido e o inquiridor e as perguntas elaboradas e presentes no questionário estão sustentadas num trabalho prévio e estruturado, permitindo extrapolar os dados obtidos no questionário para que possamos responder à nossa pergunta de partida.

Atendendo à nossa pergunta de partida, foram delineados os seguintes indicadores: o primeiro consiste na dimensão da compreensão, ou seja, pretendemos analisar como os alunos do ensino secundário compreendem a avaliação e a autoavaliação no que concerne os conceitos previstos nos normativos legais vigentes e que interpretação fazem dos mesmos. O segundo indicador prende-se com a integração dos processos avaliativos no próprio processo de aprendizagem dos alunos, ou seja, a forma de atuação e a frequência com que os alunos aplicam as formas avaliativas no seu processo de aprendizagem.

Assim, estabelecidos os nossos indicadores, iniciou-se o processo de formulação das questões a introduzir no nosso questionário.

Considerando as indicações propostas por Sá *et al* (2021a), o nosso questionário dividiu-se em três secções: a introdução, onde estão descritos o tema do questionário, os objetivos, a apresentação do inquiridor e destacou-se a formalidade da confidencialidade e anonimato, bem como a utilização dos dados apenas no contexto do estudo em questão; de seguida, surge a secção I, onde são pedidos alguns dados pessoais, por forma a “obter características dos inquiridos, quebrar o gelo e estabelecer relação com o inquirido” (citando Hill, 2014, p. 23) ; e finalmente a sessão II, onde constam o conjunto de perguntas a colocar de acordo com a temática em estudo.

A Secção II divide-se num conjunto de 5 questões. As duas primeiras são referentes aos critérios de avaliação das diferentes disciplinas, no sentido de apurar a apresentação e a clarificação dos critérios de avaliação definidos pelo Agrupamento X por parte dos professores.

Com a questão 3, pretendemos estabelecer qual o grau de conhecimento dos alunos no que concerne os conceitos presentes nos normativos legais vigentes relativamente à avaliação e a autoavaliação.

A questão 4 pretende obter a opinião dos estudantes relativamente à avaliação e a autoavaliação realizada no Agrupamento de escolas em estudo, onde constam 20 proposições relativas aos 2 indicadores estabelecidos previamente, nomeadamente a compreensão e a integração dos processos avaliativos. Para tal, as proposições apresentadas são respondidas atentando a uma escala de atitudes, por forma a “medir atitudes e opiniões do inquirido” (Carmo e Ferreira, 2008, p. 159), sendo utilizada a escala de Likert, que “consiste na apresentação de uma série de proposições, de modo a que inquirido possa indicar o grau de concordância ou de discordância em relação a uma série de proposições (fechadas) que digam respeito a ele próprio...” (Sá et al, 20021a, p.24).

Quanto à questão 5, pretendemos fazer a análise de como é realizado o processo de aprendizagem individual dos alunos e de que forma estes integram a avaliação e a autoavaliação nesse mesmo processo. Foi igualmente criado um conjunto de 20 proposições e utilizada uma escala que indica a frequência com que os alunos aplicam as estratégias de aprendizagem.

Finalmente, são introduzidas 2 respostas abertas, onde se pretende dar espaço para que o estudante possa realizar um comentário mais alargado sobre a forma como a avaliação melhorou, ou não, o seu processo individual de aprendizagem. Tal como defendem Sousa e Baptista (2011), “As questões de resposta aberta permitem ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, permitindo, assim, a liberdade de expressão” (p. 97), facultando “Respostas mais fiéis e representativas da opinião do inquirido” (idem, p. 98).

Ao longo da construção de todo o questionário foram tidas sempre em consideração as recomendações dos vários autores enunciados anteriormente, nomeadamente a clareza e o rigor das questões e das proposições, a não sequencialização das perguntas, a utilização de perguntas de descanso, a introdução de perguntas de controlo e a sua dimensão quanto ao número de questões.

Concluindo, o nosso inquérito por questionário apresenta-se como um questionário misto, com a utilização de respostas fechadas e respostas abertas, o que, de acordo com Sá et al (2021a) é “útil quando o investigador pretende obter informação qualitativa que sirva, por exemplo, como complemento ou elemento indicador do contexto da

informação quantitativa obtida” (p. 18), claro e objetivo, com a dimensão adequada e uma apresentação apelativa.

Como etapa seguinte, impõe-se a realização de um pré-teste. Quivy e Campenhoudt (1998) consideram este teste como “um conjunto de verificações feitas, de forma a confirmar que ele é realmente aplicável com êxito, no que diz respeito a dar uma resposta efectiva aos problemas levantados pelo investigador” (p.100).

A elaboração do pré-teste adquire, por conseguinte, uma função primordial no nosso estudo, no sentido em que este irá permitir uma verificação global do nosso questionário quanto à compreensão das perguntas e das proposições por parte dos inquiridos, a sua extensão e pertinência e, conseqüentemente, a sua validade e fiabilidade.

2.5. POPULAÇÃO DO ESTUDO

Para Carmo e Ferreira (2008), a população a ser considerada para estudo compõe-se de elementos que apresentam “uma ou mais características que os diferenciam de outros conjuntos de elementos” (p. 209). Nesse sentido, a população do nosso estudo apresenta as seguintes características:

1. São alunos inscritos no ensino secundário regular, nos cursos científico-humanísticos;
2. São alunos que são parte integrante das turmas dos 10º, 11º e 12º anos;
3. São alunos que pertencem ao mesmo Agrupamento X.

De acordo com os dados recolhidos no Agrupamento, a nossa população perfaz um número total de 128 alunos, no momento em que o questionário foi aplicado.

Após a definição clara da nossa população, seguiu-se a necessidade de uma amostragem, no sentido em que a análise de toda uma população tornaria o nosso trabalho bastante moroso e dispendioso a nível temporal. Perante esta constatação, a seleção de uma amostra tornou-se o percurso mais lógico.

A escolha de uma amostra representativa do nosso universo permite “obter as mesmas informações com uma certa margem de erro, um erro calculável que é possível tornar suficientemente pequeno” (Sousa e Baptista, 2011, p. 73), no sentido em que todos os

elementos constituintes da amostra apresentam as mesmas características mencionadas supra.

A nossa amostra é de 20% do nosso universo, o que se traduz numa análise de 26 questionários, após arredondamento, uma vez “Quanto maior for a amostra, mais possibilidades tem de ser representativa da população” (Carmo e Ferreira, 2008, p. 214) e “Se a população é pequena, pode ser necessário uma amostra de 20%” (idem, p. 210).

Atendendo às várias opções explanadas pelos diversos autores lidos (Carmo e Ferreira, 2008; Gonçalves, 2004; Sousa e Baptista, 2011), a nossa amostra é uma amostra probabilística aleatória simples, no sentido em que cada indivíduo do nosso universo tem uma probabilidade real de ser selecionado. Tal como define Gonçalves (2004), “Na amostra aleatória simples, os elementos são retirados estritamente ao acaso, a partir de uma base de sondagem, tendo todos os elementos a mesma probabilidade, conhecida, de sair.” (p. 49)

Para a seleção aleatória desses elementos a partir do nosso questionário, utilizamos uma tabela de números aleatórios, presente em anexo em Carmo e Ferreira, 2008, p.375. A aplicação da mesma revela-se simples, uma vez que todos os elementos que responderam ao questionário fazem parte de uma lista de onde será retirada a nossa amostra. Para a seleção dos números da amostra, será utilizada a tabela numérica, sendo que os números que iremos retirar pertencerão a uma escala de 00 a 128, portanto, apenas os últimos três dígitos da tabela ditarão quais os questionários que farão parte da nossa amostra.

Como etapa seguinte, impõe-se a realização de um pré-teste. Quivy e Campenhoudt (1998) consideram este teste como “um conjunto de verificações feitas, de forma a confirmar que ele é realmente aplicável com êxito, no que diz respeito a dar uma resposta efectiva aos problemas levantados pelo investigador” (p.100).

A elaboração do pré-teste adquire, por conseguinte, uma função primordial no nosso estudo, no sentido em que este irá permitir uma verificação global do nosso questionário quanto à compreensão das perguntas e das proposições por parte dos inquiridos, a sua extensão e pertinência e, conseqüentemente, a sua validade e fiabilidade.

Assim, o nosso questionário inicial foi apresentado em formato de papel a um conjunto de inquiridos que apresentam as mesmas características da nossa população. No entanto, e uma vez que o universo do Agrupamento X seria passível de ser selecionado para o estudo, foi pedida a colaboração de uma escola pertencente ao mesmo distrito e a pouca distância do Agrupamento em questão, por forma a que os inquiridos sejam “diferentes do que foram incluídos na amostra” (Quivy e Campendhoudt, 1998, p. 172). A amostra dos inquiridos do pré-teste foi de 30 alunos, número semelhante ao da nossa amostra.

Tendo em consideração a questão levantada por Sousa e Baptista (2011) no que concerne ao objetivo do pré-teste, onde os autores destacam que, no mesmo, “os inquiridos deverão não apenas fornecer as respostas às perguntas, mas também desenvolvê-las, complementando-as com comentários e observações sobre o significado que atribuem às questões.”(p.101), o nosso pré-teste apresentou espaços para observações no final de cada questão, onde os inquiridos puderam acrescentar ideias, opiniões, dúvidas ou comentários.

Após a receção e análise das respostas dos inquiridos no pré-teste, foram realizadas algumas alterações ao nosso questionário principal. As sugestões apresentadas pelos alunos foram no sentido de reformulação de questões, nomeadamente as duas questões de resposta aberta - grupo 6, o que levou a um desenvolvimento mais explanatório das mesmas. De igual forma, foi sugerido a introdução de mais uma opção de resposta nas questões fechadas do grupo 5, a opção “Frequentemente”.

De seguida, procedeu-se à aplicação do questionário aos alunos do Agrupamento X. No Agrupamento em questão, optamos pela aplicação de um questionário online, uma vez que é um método mais rápido e fácil de administrar e de recolher dados e informação, tal como defende Carmo e Ferreira (2008), “usando as auto-estradas da informação, o investigador pode em muito pouco tempo obter respostas a questões específicas, por parte de um número significativo de utilizadores” (p.155).

As dificuldades que poderiam advir da utilização deste modelo, nomeadamente a necessidade de literacia digital e o acesso à internet (Sá et al., 2021a), não se colocaram, uma vez que os alunos possuem competências nesta área para a sua concretização, estando familiarizados com a plataforma GoogleForms.

É de ressaltar que todos os procedimentos legais para a aplicação do questionário aos alunos do Agrupamento X foram cuidadosamente acautelados.

2.6. CONTEXTO DO ESTUDO

O Agrupamento de Escolas X está localizado na zona centro do país, distrito de Leiria, localizado na periferia do distrito, e com uma população global de cerca de 1200 alunos, sendo um agrupamento vertical. A sede do Agrupamento concentra os níveis de ensino desde o 2º ciclo do ensino básico ao ensino secundário e profissional. A área circundante é predominantemente rural, existindo alguma indústria de cimento e moldes.

2.7. ANÁLISE DE DOCUMENTOS E DE INFORMAÇÕES QUALITATIVAS DOS QUESTIONÁRIOS

Paralelamente à utilização do inquérito por questionário, foram igualmente analisados os documentos orientadores do Agrupamento X no que concerne a avaliação e a autoavaliação. A seleção dos documentos está em total concordância com o propósito da nossa investigação uma vez que os documentos analisados têm uma implicação direta em como o Agrupamento formaliza, aplica e monitoriza a avaliação e autoavaliação dos seus alunos do ensino secundário regular.

Para Gonçalves (2004), “A análise de documentos permite inferências sobre os seus produtores, bem como os seus contextos e destinatários” (p.60), tendo sempre em consideração as limitações apresentadas pelo autor, nomeadamente no que diz respeito à sua fiabilidade, erros que possam ocorrer por negligência, a sua produção e aplicação, bem como “respectivas alterações no espaço e no tempo” (idem).

Na mesma linha de pensamento, Quivy (1998) alerta que “a recolha de dados preexistentes pode efetivamente por muitos problemas, que devem ser resolvidos de uma forma correcta.” (p. 202), tendo sempre presente o cuidado com a questão da

‘autenticidade’ e a ‘exatidão’ das informações que se encontram disponíveis nos mesmos.

Por outro lado, Bogdan e Biklen (1994) evidenciam benefícios quanto à utilização de documentos oficiais, uma vez que “o seu [investigador] interesse na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas impele-o para a literatura oficial. Nesses documentos, os investigadores podem ter acesso à “perspetiva oficial”, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica.” (p.180)

Nesse sentido, optámos por uma análise crítica interna, isto é, uma análise mais aprofundada do conteúdo dos documentos em si. Tal como defende Sousa e Baptista (2011), a análise crítica interna é aplicada em projetos de investigação quando “o conteúdo do documento é sujeito a uma análise muito rigorosa e, para tal, é necessário colocar algumas questões” (p. 113), questões essas que orientaram o processo de análise.

Perante o exposto, foi utilizado como documento-base o documento “Avaliação Pedagógica - Referencial de Autoavaliação”, proposto por Machado et al (dezembro de 2022), relativamente ao Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (Projeto MAIA). Neste documento estão referenciados os domínios sobre os quais as escolas deverão refletir para melhorar o seu desempenho, ou seja, “através dos quais os professores e as escolas, nos diversos momentos, possam regular adequadamente as dinâmicas instituídas.” (p.2), nomeadamente as Políticas de avaliação e classificação, Avaliação formativa, Avaliação sumativa, Classificação e Critérios. Para cada um dos domínios, são apresentados campos de análise em formato de questões.

Para o nosso trabalho, foram abordados três domínios: i) Políticas de Avaliação e Classificação; ii) Avaliação Interna; e iii) Critérios de avaliação. Nesse sentido, os documentos analisados foram o Projeto Educativo do Agrupamento, o Referencial de Avaliação do Agrupamento e os documentos utilizados para a Avaliação interna no mesmo. A sequencialidade dos documentos analisados surge no sentido de iniciar a análise pelos documentos mais abrangentes e orientadores (Projeto Educativo) e avançar para os documentos que são aplicados no Agrupamento no que refere a avaliação e a autoavaliação (Referencial de avaliação e os restantes documentos).

Para a análise das respostas abertas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, uma vez que se pretende examinar as respostas dadas pelos alunos num inquérito, por forma a estabelecer determinadas inferências interpretativas (Bardin, 1977).

De acordo com Sá *et al.* (2021b), a análise de dados de uma resposta aberta é um “processo de sistematização e síntese de dados qualitativos que permite construir inferências válidas e replicáveis das comunicações” (p. 48). Para tal, foi estabelecida uma análise categorial dos dados obtidos nas respostas, através dos quais procurou-se “encontrar padrões, semelhanças e estabelecer relações entre os dados obtidos” (p.54).

Nesse sentido, as respostas foram trabalhadas em duas Categorias: situações positivas da avaliação que melhoraram a aprendizagem e situações negativas da avaliação que não beneficiaram a aprendizagem. Cada categoria foi subdividida em Unidades de Registo (UR) e foram apresentados exemplos para cada uma das unidades. Além disso, é referenciado o número de Respostas Dadas (RD), bem como o número de alunos que Não Responderam (NR). As respostas dos alunos que não apresentavam quaisquer dados quanto às situações referidas nas questões (como por exemplo, *Nada* ou *Não Sei*) foram classificadas como não respondidas.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

3.1. ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

De acordo com os normativos legais e os documentos orientadores no que concerne o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, o aluno é colocado numa posição de interveniente direto e parte integrante de todo o processo. Nesse sentido, uma vez que pretendemos analisar a avaliação e a autoavaliação como elementos reguladores de aprendizagens, torna-se relevante a recolha de dados neste universo, procurando a recolha de informação que nos permita avaliar o nível de compreensão dos alunos do ensino regular quanto à avaliação e à autoavaliação e a integração destes dois elementos nas suas aprendizagens significativas.

A avaliação pedagógica apresenta como base fundamental uma clarificação por parte do professor dos critérios através dos quais o desempenho do aluno será confrontado. Nesse sentido, Fernandes (2022a) destaca que os alunos se devem “familiarizar[em] com a utilização dos critérios através dos quais o seu trabalho é avaliado. A discussão dos critérios com os alunos é uma prática pedagógica crucial para focar os seus esforços de aprendizagem e de avaliação” (p. 55), uma vez que “os alunos ficam mais conscientes acerca do que é importante aprender e avaliar, da situação em que se encontram relativamente às aprendizagens a desenvolver e das estratégias que poderão utilizar para ultrapassar eventuais dificuldades,” (idem, p. 15).

O nosso questionário iniciou com a pergunta 1, onde os inquiridos foram questionados se os critérios de avaliação haviam sido apresentados nas diferentes disciplinas, e cujas respostas encontram-se explanadas na figura abaixo.

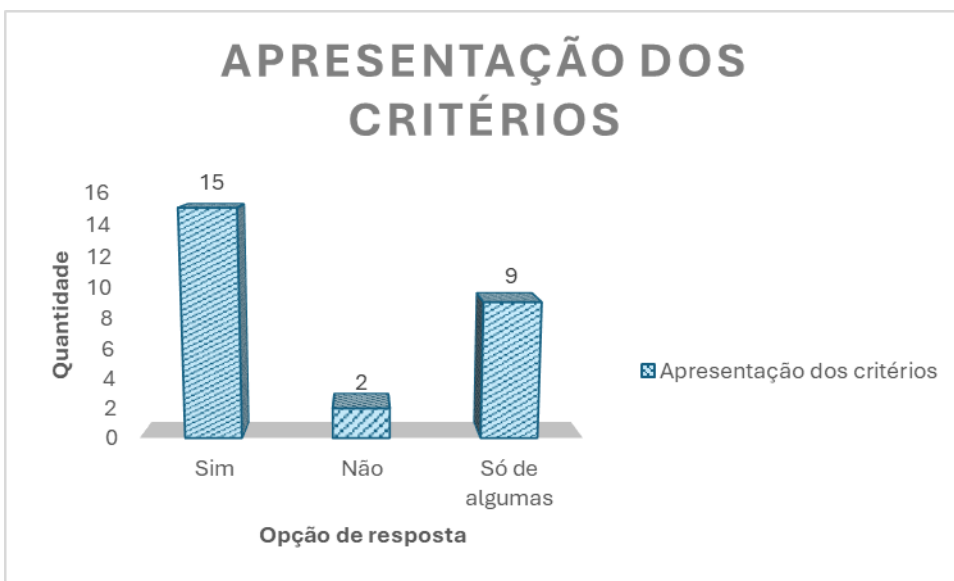


Figura 5 - Apresentação dos critérios aos alunos

De seguida, foram igualmente inquiridos quanto à clarificação desses mesmos critérios no processo avaliativo, cujas respostas foram:

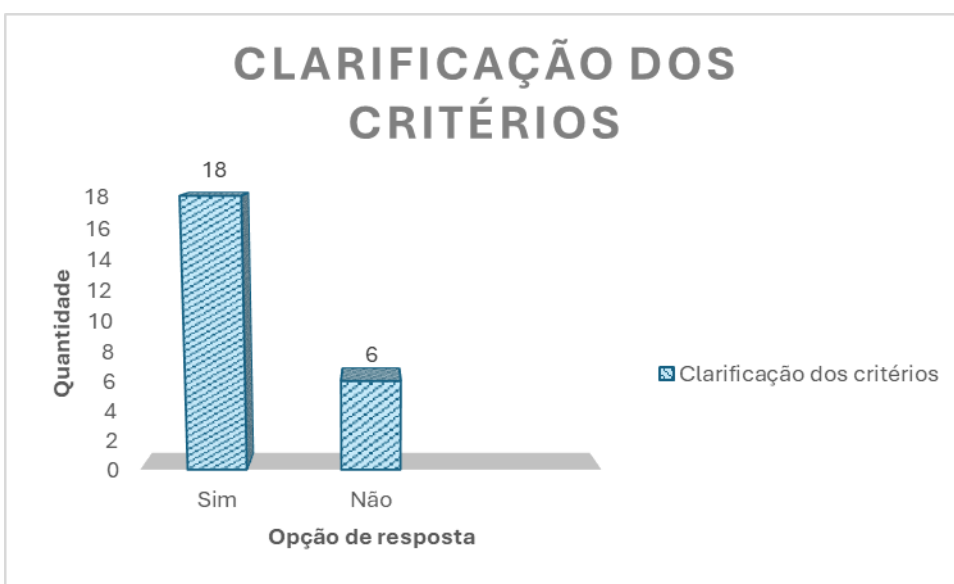


Figura 6 - Clarificação quanto aos critérios apresentados

Através da análise das figuras apresentadas, concluímos que 58% dos alunos inquiridos referem que os critérios de avaliação foram apresentados em todas as disciplinas, 35% referem que só algumas disciplinas é que o fizeram e apenas 8% referiram não terem sido apresentados (dados da figura 5). Comparando estes resultados com os da figura 6, que se refere à clarificação desses mesmos critérios por parte dos docentes, verificamos

que 69% referem terem sido esclarecedores e claros, em oposição a 23% que referem que os mesmos não foram claros nem esclarecedores.

No sentido de comprovar a compreensão plena por parte dos alunos acerca dos critérios de avaliação do Agrupamento a que pertencem, foi colocada a questão seguinte (questão 3), cujo propósito se destinou à verificação do grau de compreensão dos conceitos utilizados nos critérios de avaliação, e cujos dados são apresentados na tabela seguinte:

	Não conheço	Conheço pouco	Conheço	Conheço muito bem
Avaliação interna	6	5	11	4
Avaliação externa	6	6	10	4
Aprendizagens essenciais	0	3	16	7
Áreas de competência	4	8	12	2
Critérios transversais	12	5	8	1
Critérios específicos	7	9	9	1
Avaliação formativa	3	5	14	4
Avaliação sumativa	2	5	13	6
Instrumentos de avaliação	3	1	17	5
Autoavaliação	2	1	14	9
Feedback	2	4	15	5

Tabela 3: Grau de conhecimento dos conceitos utilizados na avaliação das aprendizagens por parte do Agrupamento

Estabelecendo uma análise global dos resultados apresentados na tabela, constatamos que o grau de conhecimento por parte dos alunos do Agrupamento dos conceitos utilizados na avaliação das aprendizagens centra-se no *Conheço* e *Conheço Muito Bem*. O que nos leva a concluir que a percentagem apresentada na figura 6 quanto à compreensão dos critérios de avaliação é, de facto, verdadeira.

No entanto, destacam-se dois valores relevantes que se referem ao grau de conhecimento dos alunos quanto aos conceitos de *Critérios Transversais* e *Critérios Específicos*. Os valores apresentados nestes dois conceitos apontam que os mesmos não foram devidamente esclarecidos ou claros (uma vez que a percentagem maior de respostas recai sobre o *Não Conheço* ou *Conheço Pouco*), o que coloca a questão da forma como os critérios foram apresentados e clarificados perante os alunos. Atendendo que estes conceitos estão presentes nos documentos orientadores de avaliação do Agrupamento (vide p. 66), podemos inferir que existe neste parâmetro uma falha de comunicação, pelo que se sugere que o Agrupamento em análise reflita sobre a melhor forma de comunicar eficazmente estes conceitos aos alunos.

Por outro lado, é de todo pertinente destacar que a compreensão da nomenclatura dos conceitos presentes nos critérios de avaliação do Agrupamento não é representativa, *per si*, do conhecimento efetivo que o aluno tem sobre o que concerne o conceito ou a sua aplicabilidade.

Nesse sentido, na questão 4, foi apresentado aos alunos um conjunto de 20 proposições, através das quais se pretende verificar esse conhecimento mais aprofundado, especialmente no que concerne a temática do nosso estudo, ou seja, a avaliação e a autoavaliação. Assim, as proposições desta questão foram agrupadas para análise atendendo aos tópicos: Avaliação formativa, Avaliação sumativa, Autoavaliação e Feedback, apresentadas em formato de tabela onde constam o número de respostas e a percentagem correspondente, arredondada às unidades.

Relativamente à Avaliação formativa, foi colocado o seguinte conjunto de questões, cujos resultados foram sistematizados na tabela que se segue:

		Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Q 4.1	A avaliação formativa incide sobre o estado das aprendizagens.	3	12%	1	4%	17	65%	5	19%
Q 4.5	A avaliação deverá ter um carácter contínuo e sistemático, por forma a permitir reajustamentos.	0	0%	2	8%	13	50%	11	42%
Q 4.7	A avaliação contínua deverá ter um peso preponderante no processo de aprendizagem.	0	0%	3	12%	19	73%	4	15%

Tabela 4- Dados recolhidos das questões sobre Avaliação Formativa

Atendendo ao conceito de avaliação formativa exposto pelos autores apresentados anteriormente no nosso enquadramento teórico, ou seja, a avaliação como um ato contínuo, sistemático, passível de reorientação e como elemento central no processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação, as respostas dos alunos centram-se no *Concordo* e no *Concordo Totalmente*, o que nos leva a concluir que os alunos têm uma perceção clara do que é a avaliação formativa.

No que concerne a Avaliação sumativa, recolheram-se os seguintes dados:

		Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Q 4.2	A avaliação sumativa é a atribuição de uma classificação no final de cada período letivo.	1	4%	4	15%	15	58%	6	23%
Q 4.10	Em geral, os professores sustentam a sua avaliação em testes escritos.	0	0%	3	12%	12	46%	11	42%
Q 4.11	No geral, os professores baseiam a sua avaliação em diversos instrumentos aplicados.	3	12%	6	23%	13	50%	4	15%

Tabela 5- Dados recolhidos das questões sobre Avaliação Sumativa

Relativamente à questão 4.2., podemos constatar que permanecem ainda dúvidas entre o conceito de avaliação sumativa e o conceito de classificação por parte dos alunos, ou seja, 81% dos inquiridos não conseguem distinguir a diferença entre as duas. Atendendo que a classificação é a atribuição de uma nota final e a avaliação sumativa é todo um conjunto de instrumentos utilizados que suportam essa classificação, os alunos ainda não estabelecem essa diferença.

Quanto à questão 4.10., a percentagem de respostas obtidas no *Concordo* e no *Concordo totalmente* sugere que os professores continuam a basear a sua classificação em testes escritos (88%), em oposição à questão 4.11., onde apenas 65% referem a utilização de instrumentos diversificados. Nesse sentido, o Agrupamento em estudo deverá refletir em que instrumentos é que os professores sustentam as suas classificações, procurando alargar o leque além da técnica de testagem.

No que concerne o outro aspeto em análise, a Autoavaliação, recolheram-se os seguintes dados:

		Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Q 4.4	A avaliação é relevante, pois permite que os estudantes reflitam sobre o seu desempenho.	1	4%	3	12%	16	62%	6	23%
Q 4.6	Através da avaliação, os estudantes estabelecem estratégias de melhoria de resultados.	0	0%	5	19%	17	65%	4	15%
Q 4.14	Os estudantes são incentivados em avaliar o seu próprio trabalho e/ou os dos seus pares.	1	4%	7	27%	13	50%	5	19%
Q 4.16	A realização da autoavaliação deverá ocorrer	0	0%	5	19%	12	46%	9	35%

	após a entrega dos momentos de avaliação.								
Q 4.17	A realização da autoavaliação deverá ocorrer em todas as aulas.	3	12%	8	31%	11	42%	4	15%
Q 4.18	A autoavaliação deverá ocorrer no final de cada período letivo.	0	0%	2	8%	13	50%	11	42%

Tabela 6- Dados recolhidos das questões sobre Autoavaliação

Neste grupo de questões relativamente à Autoavaliação, podemos constatar que a mesma é percebida pelos alunos como um processo relevante para a melhoria das suas aprendizagens significativas, no sentido em que a percentagem dos alunos que a utilizam para a melhoria dos seus resultados escolares centra-se nos 80% (questões 4.4. e 4.6.). No entanto, quando inquiridos sobre a avaliação do seu trabalho e o dos pares, é relevante a percentagem presente no *Discordo Totalmente* e no *Discordo*, situando-se nos 31%, sugerindo que a avaliação ao trabalho individual do aluno e a avaliação entre pares não está devidamente aprofundada.

Quanto às questões 4.16., 4.17. e 4.18., que se referem ao momento da realização do processo de autoavaliação, as percentagens demonstram que os alunos concordam com esta reflexão e a mesma está sempre associada a momentos de avaliação e de classificação, ou seja, após a entrega dos instrumentos de avaliação e no final de cada período letivo – esta última com a percentagem de 92%.

A autoavaliação, considerada pelos autores revistos no capítulo I, indicam que a mesma “deve ser tendencialmente contínua e acompanhar os processos de ensino, de avaliação e de aprendizagem” devendo ser “praticada regularmente.” (Fernandes, 2022a, p. 56). No entanto, apenas 57% dos inquiridos concordam com a realização da autoavaliação como sistema rotineiro em sede de sala de aula.

Relativamente ao processo de Feedback, os dados recolhidos são apresentados de seguida:

		Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Q 4.12	O professor deverá criar momentos de reflexão conjunta com os alunos após as avaliações.	0	0%	2	8%	15	58%	9	35%
Q 4.13	O professor deverá estabelecer uma relação	1	4%	0	0%	10	38%	15	58%

	aberta e dialogante com os alunos, por forma a permitir uma melhor orientação do trabalho.								
Q 4.19	O feedback dado pelo professor no final de cada tarefa / momento de avaliação permite aos estudantes reconhecerem os seus pontos fortes e fracos.	0	0%	3	12%	17	65%	6	23%
Q 4.20	Os estudantes deverão refletir sobre o feedback dado pelo professor e os seus pares.	0	0%	3	12%	15	58%	8	31%

Tabela 7- Dados recolhidos das questões sobre Feedback

Analisando os dados recolhidos, constatámos que o conceito de feedback se apresenta já fortemente enraizado no processo de aprendizagem. Uma elevada percentagem dos inquiridos respondeu afirmativamente sobre a relevância de momentos de reflexão conjunta com o professor após as avaliações (Q 4.12.- 93%) e no final de cada tarefa (Q 4.19. - 88%), permitindo, assim, criar uma oportunidade de autorreflexão por parte do aluno (Q 4.20 - 89%). É de salientar que 96% dos inquiridos concordam sobre a necessidade de uma ligação aberta e dialogante entre o professor e os alunos.

Atendendo à segunda dimensão proposta para análise nos questionários – a integração dos processos avaliativos no próprio processo de aprendizagem -, foram dados aos alunos um conjunto de 20 proposições, agrupadas na questão 5.

Fernandes (2004) destaca que o ritmo de aprendizagem por parte dos alunos apresenta variações no sentido em que os alunos não aprendem todos da mesma forma nem ao mesmo ritmo, existindo uma grande variedade “nas formas e ritmos com que as pessoas aprendem, nas capacidades de atenção e memória e na aprendizagem de conceitos” pelo que deverão ser aplicadas estratégias de aprendizagem variadas, tendo em consideração que “as aprendizagens significativas são reflexivas, construídas activamente pelos alunos e autorreguladas” (p.26).

Perante o exposto, o conjunto de proposições da questão 5 foram subdivididas em duas secções: a primeira procurou auscultar os inquiridos sobre as formas e processos de aprendizagem que usualmente aplicam no decurso do seu processo de aprendizagem; e a segunda as metodologias que aplicam na sua aprendizagem que estão diretamente

relacionadas com o processo avaliativo, nomeadamente a Reflexão, a Autonomia e o Feedback.

Quanto às formas e processos de aprendizagem por parte dos alunos, verifica-se:

		Nunca		Raramente		Às vezes		Frequentemente		Sempre	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Q 5.1	Realizo as tarefas propostas pelos professores em todas as disciplinas.	0	0%	2	8%	7	27%	10	38%	7	27%
Q 5.2	Aprendo melhor quando o professor expõe a matéria.	0	0%	2	8%	1	4%	10	38%	13	50%
Q 5.3	Aprendo melhor quando o professor utiliza uma diversidade de dinâmicas de ensino (trabalho de grupo, trabalho de pares, trabalhos individuais).	0	0%	1	4%	5	19%	7	27%	13	50%
Q 5.4	Aprendo melhor quando o professor utiliza recursos digitais (powerpoint, internet, gaming).	1	4%	3	12%	5	19%	11	42%	6	23%
Q 5.7	Ao longo das aulas, procuro a ajuda do professor para esclarecer dúvidas.	2	8%	3	12%	10	38%	8	31%	3	12%
Q 5.9	O meu estudo é diário.	3	12%	2	8%	5	19%	11	42%	5	19%
Q 5.10	O meu estudo está sempre direcionado para os momentos de avaliação.	2	8%	2	8%	5	19%	10	38%	7	27%
Q 5.11	Quando me é entregue um instrumento de avaliação, procuro esclarecer as dúvidas que ainda tenho.	1	4%	5	19%	6	23%	10	38%	4	15%

Tabela 8- Dados recolhidos acerca das formas e processos de aprendizagem.

Observando a tabela supra, podemos concluir que, embora os inquiridos admitam que realizam as tarefas propostas pelos professores (Q 5.1.), a sua expressão nos parâmetros de *Frequentemente* e *Sempre* não é muito expressiva, atingindo somente 38% e 27% respetivamente. Por outro lado, as percentagens apresentadas na Q 5.9. acerca da realização de um estudo diário recaem na opção *Frequentemente* com 42%. Mais ainda, destaca-se igualmente que 65% (38% no *Frequentemente* e 27% no *Sempre*) dos inquiridos referem que o estudo dos tópicos lecionados acontece tendo em consideração o agendamento dos momentos de avaliação.

É relevante verificar que, no que concerne às melhores formas de aprendizagem, a opinião dos alunos divide-se entre a exposição por parte do professor e a utilização de dinâmicas de ensino diversificadas (50% para cada), o que sugere uma estratégia mista

de aprendizagem, onde o professor é ainda percecionado como elemento central de conhecimento (modelo tradicional) mas é igualmente o facilitador e orientador. Todavia, o recurso ao apoio do professor para esclarecimento de dúvidas nas aulas centra-se num valor intermédio de 38% na resposta *Às vezes*. De igual forma, o esclarecimento de dúvidas após a entrega de um instrumento de avaliação recai no *Frequentemente* com a percentagem de 38%, igualmente.

Foi deveras interessante observar que, no que concerne a utilização de meios tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem, as percentagens voltam a estar diluídas, destacando os 35% do *Frequentemente*.

De seguida, o conjunto de proposições agrupadas centra-se nas metodologias de avaliação e autoavaliação aplicadas pelos alunos no seu processo de aprendizagem:

		Nunca		Raramente		Às vezes		Frequentemente		Sempre	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Q 5.5	Na generalidade das aulas, tenho tempo para refletir sobre o que aprendi.	2	8%	5	19%	10	38%	7	27%	2	8%
Q 5.6	Ao longo do decurso das aulas, tenho tempo para realizar trabalho autónomo.	3	12%	5	19%	8	31%	8	31%	2	8%
Q 5.8	Fora das aulas, realizo as tarefas propostas pelos professores de forma autónoma.	0	0%	3	12%	3	12%	14	54%	6	23%
Q 5.14	Ouço com atenção o feedback que é dado pelo professor quanto ao meu desempenho.	0	0%	2	8%	4	15%	11	42%	9	35%
Q 5.15	Ouço com atenção o feedback que é dado pelos meus colegas quanto ao meu desempenho.	0	0%	3	12%	6	23%	13	50%	4	15%
Q 5.16	Identifico os meus pontos fortes e fracos e defino estratégias para melhorar.	1	4%	3	12%	6	23%	10	38%	6	23%
Q 5.17	Procuro reorientar o meu estudo de acordo com as orientações dadas pelo professor.	1	4%	1	4%	8	31%	11	42%	5	19%

Tabela 9- Dados recolhidos das questões sobre Autoavaliação

Atendendo às respostas apresentadas, constatamos que, relativamente ao conceito global de Reflexão perante as aprendizagens efetuadas, as respostas recaem maioritariamente nas opções *Às vezes* e *Frequentemente*. Na Q 5.5., verifica-se que, sob a perspetiva do aluno, o mesmo considera o tempo dado para a reflexão das suas aprendizagens nas aulas de 38% *às Vezes* e 27% *Frequentemente*. De igual forma, na Q 5.6., os valores

diluem-se entre os 23% no *Às vezes*, 38% no *Frequentemente* e novamente 23% no *Sempre*. Quanto ao desenvolvimento de novas estratégias para a melhoria dos resultados, baseada nessa mesma reflexão, Q 5.17, os valores apresentados permanecem no *Às vezes* com 31%, e no *Frequentemente*, com uma expressão de 42%.

No que concerne ao conceito de Autonomia, a variação entre a realização de trabalho autónomo nas aulas e trabalho autónomo fora das aulas é relevante. Na Q 5.6., é referido pelos alunos que a autonomia nas aulas é de 31% no *Às vezes* e no *Frequentemente*, enquanto que, na Q 5.8., relativamente ao trabalho autónomo fora das aulas, os valores mais elevados recaem nos 54% no *Frequentemente* e 23% no *Sempre*.

No que concerne ao Feedback, verifica-se que os alunos dão mais primazia ao feedback dado pelos professores do que pelos seus colegas. A Q 5.14., relativamente aos professores, apresenta maiores valores nas categorias de *Frequentemente* e *Sempre* com 42% e 35%, respetivamente. A Q 5.15., que diz respeito aos colegas, apresenta uma expressão de 50% no *Frequentemente* e apenas de 15% no *Sempre*.

Consideramos ainda pertinente apresentar um conjunto de proposições que nos permitisse estabelecer uma certa correlação entre a classificação atribuída aos alunos do ensino secundário e o impacto pessoal que ela tem nos mesmos, cientes da importância de uma média final do ensino secundário para o ingresso ao ensino superior. Assim, foram colocadas as seguintes proposições:

		Nunca		Raramente		Às vezes		Frequentemente		Sempre	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Q 5.12	As minhas dúvidas centram-se na minha classificação.	1	4%	4	15%	8	31%	9	35%	4	15%
Q 5.18	A avaliação é, para mim, motivo de ansiedade.	3	12%	4	15%	3	12%	9	35%	7	27%
Q 5.19	Quando a avaliação é inferior às minhas expectativas, tenho a tendência para desistir e desmotivar.	3	12%	3	12%	5	19%	8	31%	7	27%
Q 5.20	No ensino secundário, a classificação é muito importante.	0	0%	1	4%	2	8%	9	35%	14	54%

Tabela 10- Dados recolhidos das questões sobre o impacto pessoal da avaliação no ensino secundário.

A análise dos resultados das questões referidas apresenta-se, globalmente, de uma forma muito dispersa. Relativamente à Q 5.12., as respostas dadas centram-se no *Às Vezes* e no *Frequentemente*, com 31% e 35%, respetivamente, sendo os valores na categoria de *Raramente* e *Sempre* iguais (15%). A diluição dos resultados é ainda mais evidente na Q 5.18., no que concerne a Ansiedade. O mesmo resultado verificou-se na Q 5.19., relativamente às expectativas e desmotivação por parte dos alunos quanto à sua classificação. Estes valores sugerem que as questões da ansiedade, desmotivação e resiliência não parecem ter um grande impacto nos alunos quanto se poderia pensar.

Todavia, surge aqui a última questão que se destaca. Quando questionados sobre o grau da importância da classificação no ensino secundário, a resposta dos alunos foi claramente no *Sempre*, com 54%.

Concluída a análise das respostas fechadas do nosso questionário, seguiu-se a análise das duas respostas abertas, Q 6.1. e Q 6.2., as quais procuravam que os alunos identificassem um aspeto positivo e um aspeto negativo, respetivamente, em relação à avaliação efetuada das suas aprendizagens.

É de referir que a percentagem de alunos que não responderam ou cuja informação não continha dados relevantes foi elevada, tendo sido de 38,5% na Q 6.1. e de 46% na Q 6.2.. Estas percentagens vêm comprovar uma das fragilidades da utilização de um questionário com respostas abertas, uma vez que os inquiridos poderão optar por não responder, visto levar mais tempo que as restantes respostas fechadas. Por conseguinte, estas percentagens trouxeram limitações quanto à análise apresentada seguidamente.

Os dados recolhidos seguem nas tabelas apresentadas a seguir.

Categoria	UR	Exemplos	RD	NR
Situações positivas da avaliação no processo de aprendizagem	Avaliação por domínios	“avaliação por domínios”	1	10
		“A Filosofia os domínios ajudaram-me a perceber que tenho de melhorar a minha argumentação.”	1	
		“Quando tive boa nota no domínio com maior valor”	1	
	Instrumentos de avaliação	“Testes, obrigam a estudar”	1	
“Testes práticos”		1		
“Questão aula em grupo”		1		
Feedback		“Melhorar os meus pontos fracos”	1	

		“o professor ser próximo dos alunos”	1	
	Atividades	“trabalhos de grupo”	2	
		“Atividades laboratoriais e simuladores”	3	
		“Apresentações em grupo”	1	
		“Trabalhos Práticos”	1	
		“Power point”	1	

Tabela 11- Categorização e codificação dos dados recolhidos do questionário quanto à questão 6.1.

Atendendo ao exposto na tabela, constatámos que as atividades em grupo e as atividades de âmbito mais prático foram consideradas como as mais positivas no processo de aprendizagem por parte dos alunos. Foi também referenciado que o feedback é igualmente positivo, no sentido em que orienta o trabalho dos alunos e aproxima mais os professores destes.

É interessante destacar que, quanto à avaliação por domínios – situação integrada pela Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho –, para alguns alunos, é uma forma positiva de melhoria de resultados, uma vez que dá origem ao desenvolvimento de competências, como a argumentação / pensamento crítico. Por outro lado, no que concerne os instrumentos de avaliação, os alunos referiram somente os testes e questões-aula como elementos positivos, i.e., referiram apenas uma técnica de recolha de dados, a testagem.

De seguida, foram categorizadas as respostas à questão 6.2:

Categoria	UR	Exemplos	RD	NR
Situações negativas da avaliação no processo de aprendizagem	Avaliação por domínios	“Os domínios introduzidos nos testes para a nota final vieram estragar muitas das notas que deveriam ser dadas.”	1	12
		“Quando tive má nota no domínio com maior valor”	1	
	Instrumentos de avaliação	“Momentos de ansiedade antes de testes”	2	
		“Testes”	1	
		“Testes Online”	1	
		“O teste de matemática em grupo”	1	
	“O processo de avaliação não beneficiou a minha aprendizagem em certas situações, já que dá demasiado valor aos testes e no fim de certos anos considero que não devia existir exames já que trabalhaste o ano todo	1		

		para ter uma média boa e no fim do ano o exame não correu bem e destróis a tua média por causa disso” “Cenas de português - no geral, o português não me serviu para nada. Saí do 12 com o mesmo conhecimento do 9.”	1	
	Feedback	“o professor não ser tão próximo dos alunos”	1	
	Atividades	“Apresentação oral”	3	
		“Gaming”	1	

Tabela 12- Categorização e codificação dos dados recolhidos do questionário quanto à questão 6.2.

Em relação às situações negativas apresentadas pelos alunos, destacam-se as apresentações orais como uma atividade que não beneficiou o aluno no seu processo de aprendizagem. Um outro ponto negativo foi a utilização da técnica de testagem como única forma de avaliação dos conhecimentos dos alunos, originando igualmente ansiedade. De novo, verificamos que alguns alunos ainda não consideram a avaliação por domínios como uma vantagem, referindo a questão de médias e médias finais com os exames nacionais.

3.2. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DO AGRUPAMENTO

3.2.1. PROJETO EDUCATIVO

A organização de uma instituição educativa está sustentada em documentos orientadores que estipulam a visão global dessa mesma instituição para a comunidade educativa que serve e que devem estar em concordância com os normativos legais vigentes. Neste contexto surge-nos o Projeto Educativo das escolas, onde estão referenciados a missão, os valores e os objetivos dessa mesma instituição educativa por um período de três anos. Nesse sentido, torna-se relevante que a nossa análise crítica interna se inicie por este mesmo documento.

Para a análise deste documento, pretendemos responder às seguintes questões:

- i) O Projeto Educativo (PE) do Agrupamento em questão apresenta uma visão em consonância com os normativos legais vigentes (nomeadamente o Perfil dos

alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC))?

- ii) Quais são as linhas gerais que o Projeto Educativo estipula relativamente ao processo de avaliação e autoavaliação do desempenho dos alunos?

O Projeto Educativo 2021-2024 do Agrupamento apresenta-se como um projeto em confluência com os Projetos Educativos anteriores “O presente PE, o sétimo, pretende dar continuidade à centralidade da dimensão comunitária, desígnio essencial no desenvolvimento dos nossos Projetos Educativos, como forma de solucionar ou mitigar os problemas mais prementes diagnosticados.” (PE, p.3), cujo lema ilustra a interdependência entre o ‘Indivíduo’ e a ‘Comunidade’ em que se insere – Saber Ser e Ser com Saber... em Comunidade.

Estabelecendo uma análise comparativa entre o Projeto Educativo do Agrupamento X e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, constatamos a existência de várias similaridades. O referido Projeto identifica os Princípios de PASEO como sendo seus. “Assumir, como seus, os princípios que orientam, justificam e dão sentido ao “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PE, p. 31 / PASEO, p.13).

No que concerne aos Valores, constatámos que o PE apresenta um maior número de valores a promover. Ao analisarmos mais profundamente para o que cada um dos valores remete, pudemos constatar que, embora a nomenclatura varie, os conceitos mais relevantes estão presentes, nomeadamente o respeito por si e pelos outros, a partilha de conhecimento, a intervenção ativa e interventiva, a solidariedade e a livre iniciativa. Todavia, o PASEO apresenta um valor que não foi possível encontrar na análise do PE, que é o conceito de ‘perseverança’ perante as dificuldades, um ponto que consideramos relevante para a prossecução do sucesso educativo, principalmente no que concerne o desenvolvimento pessoal e social do próprio aluno. Um outro aspeto divergente refere-se ao valor de Eficiência no PE, que remete para a gestão de recursos por parte da escola e não na perspetiva do desenvolvimento do aluno.

PASEO (p.17)	PE (p.32)
<ul style="list-style-type: none">• Responsabilidade e integridade• Excelência e exigência	<ul style="list-style-type: none">• Democraticidade• Responsabilidade e integridade

<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidade, reflexão e inovação • Cidadania e participação • Liberdade 	<ul style="list-style-type: none"> • Humanismo • Competência • Eficiência • Cooperação • Excelência e exigência
---	--

Tabela 13 - Comparação entre os Valores apresentados no PASEO e no PE; Fonte própria (adaptado dos documentos mencionados)

No que concerne à Visão, o PE enfatiza a importância de uma Cultura de escola, desenvolvida em várias subsecções, nomeadamente:

- Cultura de Qualidade numa Escola para Todos;
- Cultura de Escola baseada em valores humanistas e ambientais;
- Cultura de valorização do Trabalho e da Aprendizagem ao Longo da Vida;
- Cultura de abertura à Comunidade e ao Meio;
- Cultura de Agrupamento Promotor de Saúde.” (PE, p. 32)

As várias subsecções de Cultura remetem para a Visão proposta no PASEO (p.15), no que concerne as múltiplas literacias a desenvolver nos alunos, o pensamento crítico, a autonomia, o respeito pela dignidade humana e a aprendizagem ao longo da vida. São exemplos disso:

PASEO	PE
Múltiplas literacias (p.15; p.19)	“Conceber, planificar e implementar metodologias de diferenciação pedagógica de forma a dotar os alunos com Àreas de Competência...” “Dotar os alunos de literacias múltiplas...” (p.33)
Pensamento crítico (p. 15; p.31)	“Organizar o ensino, prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados...atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes” (p.33)
Autonomia (p.15; p.31)	“Promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores” (p.33)

Respeito pela dignidade humana (p.15)	“Desenvolver nas crianças/jovens a responsabilidade, a solidariedade e a tolerância” (p .34)
Aprendizagem ao longo da vida (p.15)	“Desenvolver a capacidade de construção de um projeto de vida, como um processo de identificação e de realização de competências que promovam a sedimentação de uma identificação pessoal e de um percurso de vida” (p.33)

Tabela 14 - Comparação da Visão apresentados no PASEO e no PE; Fonte própria (adaptado dos documentos mencionados)

O Projeto Educativo do Agrupamento faz igualmente referência ao DL 54/2018, de 6 de julho, considerando-se como uma Escola Inclusiva que “Desde sempre atendeu e logo integrou o processo rumo à inclusão, aceitando o compromisso com o exercício de boas práticas inclusivas.” (p.38), referindo as estruturas de apoio existentes no Agrupamento, nomeadamente a Equipa Multidisciplinar de Educação Inclusiva e o Centro de Apoio às Aprendizagens.

Tomando como base de análise outro documento orientador, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, pudemos constatar que, embora este documento não esteja referido de forma explícita, ao longo do PE estão evidenciados aspetos que estão relacionados com a ENEC.

O documento *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* apresenta três eixos convergentes, tal como recomendado pelo Documento do Fórum Educação para a Cidadania, em 2008, os quais se perspetivam como as linhas orientadoras para o desenvolvimento holístico do indivíduo:

- Atitude cívica individual (identidade cidadã, autonomia individual, direitos humanos);
- Relacionamento interpessoal (comunicação, diálogo);
- Relacionamento social e intercultural (democracia, desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência, paz e gestão de conflitos).

São exemplos disso constantes no projeto Educativo de Agrupamento,

- “promoção de valores como a Democraticidade, Responsabilidade e Integridade” (p.32)

- “organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolas” (p.33)
- “Transmitir valores fundamentais baseados numa educação para a saúde, a cidadania, a segurança, a ecologia e a preservação do património natural e histórico” (p.34)
- “Que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático” (p.36).

É de salientar que a Estratégia Nacional pressupõe ainda, a nível de escola, o desenvolvimento de projetos que poderá ocorrer “preferencialmente em parceria com entidades da comunidade, ..., numa perspetiva de trabalho em rede. A conceção e o desenvolvimento de projetos assentes nas necessidades, recursos e potencialidades da comunidade corporizam situações reais de vivência da cidadania.” (p.11)

Assim, no Projeto Educativo do Agrupamento, surge como exemplo o “Alargamento e aprofundamento de Projetos de Prevenção e Educação para a Saúde, promovendo a saúde física e mental, utilizando a parceria com o Centro de Saúde local e com outras responsabilidades neste âmbito.” (p. 58), no âmbito do Projeto de Saúde Escolar.

O Projeto Educativo estabelece igualmente, para cada ciclo/ valência escolar, nos seus objetivos gerais, referência aos eixos presentes na Estratégia Nacional. Nos 2º e 3º ciclos e no ensino secundário, é referido “consciencializá-lo [referindo ao aluno] do seu papel na sociedade em que vive como ser responsável, livre, autónomo e crítico” (p. 38). Todavia, na nossa perspetiva, haverá a necessidade de desenvolver, de forma mais explícita, o mesmo para os restantes ciclos, nomeadamente na Educação Pré-Escolar, que refere “desenvolvimento educativo global”, e no 1º ciclo “formação/educação plena e equilibrada” (idem). Por outro lado, nas vertentes mais profissionais, como é o caso dos cursos CEF e cursos EFA, não existe qualquer referência ao conceito de cidadania.

Como conclusão, constatámos que, através da análise efetuada ao PE do Agrupamento, consideramos que a resposta à nossa pergunta é afirmativa, no sentido em que o PE do Agrupamento está em concordância, na sua grande maioria, com os documentos orientadores vigentes, havendo, no entanto, lugar para uma melhoria nos pontos destacados.

No que concerne à nossa segunda questão, linhas orientadoras no PE quanto à avaliação e autoavaliação dos alunos, foi comparado o mesmo com as orientações contidas no Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho. O Projeto Educativo do Agrupamento apresenta, no campo global denominado de *Dimensões, Campos de intervenção, Referentes, Objetivos, Estratégias/Ações, Metas e Indicadores*, os vários domínios de intervenção. No domínio *Prestação do serviço Educativo*, surge-nos o campo de intervenção *Ensino / Aprendizagem / Avaliação*, com um conjunto de referentes nos quais se enquadram os dois que nos debruçamos: as Estratégias de ensino e aprendizagem orientadas para o sucesso e a Avaliação para e das aprendizagens. Uma vez que são propostos objetivos e estatégias para a concretização dos referentes propostos, apresentamos aqui as estratégias contempladas no Projeto Educativo, no sentido de analisar de que forma é que essas mesmas estratégias são colocadas em prática pelo Agrupamento.

Nesse sentido, foram registadas comparações:

Decreto-Lei 55/2018	Projeto Educativo
<p>“A avaliação, sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação” (art.22º, nº1)</p>	<p>“- Fomento da avaliação das aprendizagens, sustentada por uma dimensão formativa, como parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação.” (p.69)</p> <p>“- Valorização da avaliação formativa, também conhecida como avaliação para as aprendizagens, como principal modalidade de avaliação, que permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, ajudando o docente a determinar as atividades a realizar com toda a turma e/ou individualmente e dar “feedbacks” aos alunos das aprendizagens realizadas e das que deverá realizar visando a melhoria contínua das suas aprendizagens.” (p.69)</p>
<p>“Na avaliação devem ser utilizados procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados às finalidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher,</p>	<p>“-Dinamizar as práticas pedagógicas privilegiando a utilização de estratégias e atividades diversificadas, baseadas na construção do conhecimento, na sua mobilização transdisciplinar</p>

<p>que variam em função da diversidade e especificidade do trabalho curricular a desenvolver com os alunos” (art.22º, nº2)</p>	<p>para resolver problemas, na comunicação, na interação e na atitude pró-ativa face à aprendizagem e à formação cidadã.” (p. 67)</p> <p>“- Aposta na dinamização do trabalho de projeto, de atividades experimentais e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas, o desenvolvimento do espírito crítico, a resolução de problemas e o trabalho em equipa.” (idem)</p> <p>“-Conceção, planificação e implemento de metodologias de diferenciação pedagógica de forma a dotar os alunos com Áreas de Competências, entendidas como combinações complexas, interligadas, de conhecimentos, capacidades e atitudes e valores que conduzam a aprendizagens essenciais que os alunos devem conseguir mobilizar em contextos diversificados.” (p.68)</p> <p>“-Utilização de diferentes processos de recolha de informação tendo por base a observação, a análise de conteúdo, a testagem e o inquérito.” (p. 69)</p> <p>“- Definição de critérios de avaliação transversais ao Agrupamento, como matriz de avaliação de e para as aprendizagens.” (idem)</p> <p>“-Definição de critérios de avaliação específicos, devidamente integrados nos critérios de avaliação transversais ao Agrupamento e do perfil de competências a desenvolver em cada disciplina, visando a consecução do Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade Obrigatória.” (idem)</p> <p>“-Criação de formas de aferição de critérios e instrumentos de avaliação.”</p> <p>“-Elaboração de um Referencial de Avaliação do Agrupamento orientador das suas políticas de avaliação no quadro legislativo e da Autonomia e Flexibilidade Curricular.”</p> <p>“- Utilização da avaliação sumativa, também</p>
--	--

	chamada avaliação das aprendizagens como a formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação.”
“A escola deve assegurar a participação informada dos alunos e dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens, promovendo, de forma sistemática, a partilha de informações, o envolvimento e a responsabilização dos vários intervenientes, de acordo com as características da sua comunidade educativa.” (art. 26º, nº2)	“-Criação de formas de devolver aos alunos e aos encarregados de educação, com qualidade e regularidade, a informação obtida pelos processos de recolha de informação (“Feedback” de qualidade).” (p.69)

Tabela 15 - Comparação entre o DL 55/2018 e o PE, no que concerne o processo de avaliação e autoavaliação do desempenho dos alunos; Fonte própria (adaptado dos documentos referidos)

Como podemos constatar, o Projeto Educativo do Agrupamento tem presente o exposto nos normativos legais, com clara referência à valorização da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem, na diversificação de processos e instrumentos de avaliação, bem como o papel relevante do aluno no seu processo de ensino e aprendizagem.

Todavia, consideramos pertinente salientar duas questões no que concerne a participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos. O exposto supra apenas menciona a transmissão de informação unilateralmente, isto é, por parte da escola aos alunos e encarregados de educação. A segunda questão é que a referência da participação dos pais e encarregados de educação está presente no Projeto Educativo, no referente *Reforço do papel dos pais ou encarregados de educação no envolvimento em todo o processo educativo dos seus educandos*, mas somente integrado no Campo de intervenção da Educação Inclusiva. É nossa convicção que o reforço do papel dos pais e encarregados de educação deve abranger todo o leque de alunos do Agrupamento, tal como referenciado no Decreto-Lei 55/2018, artº 26, e exposto na tabela.

3.2.2. REFERENCIAL DE AVALIAÇÃO DO AGRUPAMENTO

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento em análise, a elaboração de um Referencial de Avaliação do Agrupamento é apresentada como uma estratégia presente para a Avaliação das e para as aprendizagens, sob a ótica de um documento “orientador das suas [Agrupamento] políticas de avaliação no quadro legislativo e da Autonomia e Flexibilidade Curricular” (Projeto Educativo, p. 69).

Nesse sentido, sob a nossa lógica de sequencialidade, analisamos de seguida o Referencial de Avaliação do agrupamento, questionando:

- i) O Referencial de Avaliação do Agrupamento está em concordância com os normativos legais vigentes?
- ii) De que forma é que o Referencial está estruturado? Permite uma consulta facilitada? É transparente, coerente e orientador?

Para iniciarmos a análise do Referencial, foi necessário o pedido presencial do mesmo, uma vez que não foi possível encontrá-lo publicado no site oficial do Agrupamento, o que contradiz o disposto no Referencial, que refere “c) O documento será disponibilizado, para efeitos de divulgação a toda a comunidade escolar, na página da internet do Agrupamento...” (p. 28). O documento enviado refere-se ao ano letivo 22/23, aprovado em sede de Conselho Pedagógico a 8 de setembro de 2022.

Ao longo de todo o documento, é possível encontrar referências aos normativos legais vigentes, nomeadamente o Decreto-lei nº 55/2018, de 6 de julho, o Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade Obrigatória, a Portaria nº 223-A/2018, de 3 de agosto, a Portaria nº 226-A/ 2018, de 7 de agosto, a Portaria nº 235-A/2018, de 23 de agosto, e o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho. O documento apresenta ainda uma secção destinada a referências bibliográficas, onde constam todos os normativos vigentes, bem como um pequeno sumário do normativo para melhor consulta nas páginas 29 e 30.

O Agrupamento define, logo na introdução do documento, uma mudança de paradigma no que concerne a avaliação das aprendizagens, procurando dar maior relevância à avaliação formativa. Nesse sentido, estabelece os seguintes princípios para a avaliação no Agrupamento:

“- **transparência** nos procedimentos e nos critérios de avaliação, que permita aos intervenientes conhecer e compreender antecipadamente os descritores dos níveis de desempenho para cada tarefa de avaliação, aquilo que se espera que consigam fazer e ser capazes de fazer e de como será realizada a avaliação do seu trabalho;

- **sustentabilidade**, ou seja, uma avaliação exequível, equitativa, consistente e que maximize a objetividade dos juízos através da definição de critérios de avaliação relativos às competências a desenvolver, permitindo articular as aprendizagens com o ensino e a avaliação;

- **participação**, isto é uma avaliação pautada por critérios de exigência e rigor nos procedimentos e nos critérios de avaliação, através do envolvimento e participação informada dos alunos e dos pais e encarregados de educação e a corresponsabilização de todos os intervenientes na partilha sistemática de informações.” (p.4)

Através da nossa análise, constatámos que o Referencial estabelece um conjunto de parametrizações, em formato de grelhas, a serem utilizadas por todo o Agrupamento e que se apresentam de uma forma transparente, coerente e de fácil leitura.

O documento inicia com a identificação de Critérios únicos/transversais “definidos no Agrupamento e aprovados em Conselho Pedagógico” (p.5), ressaltando que um dos Critérios transversais “deverá expressar-se, de igual forma, em todas as disciplinas” (idem), sendo apresentados num quadro síntese onde estão igualmente descritos os perfis de desempenho alternados pretendidos. Na mesma grelha, é possível já identificar menções classificativas qualitativas e quantitativas, quer para o nível básico, quer para o nível secundário.

Relativamente aos critérios específicos de avaliação para cada disciplina/área curricular, que surgem de seguida, o documento apresenta as orientações que deverão ser seguidas por todos os Departamentos Curriculares para o preenchimento de uma grelha contendo:

Critérios de avaliação únicos/transversais	Domínios	Ponderação dos Domínios/Temas	Descritores de desempenho (tendo em conta as Aprendizagens Essenciais)	Contributos Perfil dos alunos	Processos de recolha de informação
--	----------	-------------------------------	--	-------------------------------	------------------------------------

•					
---	--	--	--	--	--

Figura 7 – Grelha de critérios específicos; Fonte: retirado do Referencial de avaliação (p.12)

É igualmente apresentada a ponderação definida para o critério transversal *Relacionamento Interpessoal e autonomia*, critério comum a todo o Agrupamento. Nesse sentido, a lógica da ponderação para cada ciclo de escolaridade deste domínio estar já definida e aprovada é coerente. De igual forma, o documento especifica os processos de recolha de informação a utilizar, nomeadamente a Observação, Análise de conteúdo, Testagem e Inquérito, que deverão igualmente constar da grelha, sendo a sua seleção deixada ao cargo dos vários departamentos.

No que concerne os Contributos do Perfil dos alunos, o documento apresenta as dez Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (p.8), que se encontram discriminadas com maior pormenor nos Anexos (pp.33-39).

De seguida, o documento estipula a discriminação de descritores de desempenho para os ensinos básico e secundário, atendendo às Aprendizagens Essenciais de cada disciplina /área curricular e o Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória, a ser preenchida por cada grupo disciplinar /departamentos curriculares.

ENSINO SECUNDÁRIO					
Critérios únicos/transversais	Perfil de Aprendizagens Específicas/Perfil de desempenho – Disciplina				
	MUITO BOM 17,5 – 20 valores	BOM 13,5-17,4 valores	SUFICIENTE 9,5 – 13,4 valores	INSUFICIENTE 7,5 – 9,4 valores	INSUFICIENTE 0 – 7,4 valores
Conhecimento		Nível intercalar		Nível intercalar	
Resolução de Problemas					
Comunicação					

Figura 8 – Grelha de descritores de desempenho do ensino secundário; Fonte: Referencial de avaliação (p.14).

O restante documento inclui um conjunto de orientações que incluem: Modalidades de avaliação (formativa e sumativa) – onde é estabelecida uma distinção entre ambas as modalidades de avaliação -, a importância do Feedback, as Modalidades e Momentos de avaliação, a Classificação de provas escritas e outros trabalhos para todos os níveis

de ensino, os Intervenientes no processo de avaliação dos alunos, os Procedimentos gerais, as Condições de transição e de aprovação nos ensinos básico e secundário, e as condições de aprovação, transição e progressão dos alunos escolarizados ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho.

Podemos, portanto, concluir, pela nossa análise, que o Agrupamento elaborou um documento bem estruturado, baseado nos normativos legais vigente, e com orientações claras e diretas sobre quais os procedimentos a serem aplicados em todo o Agrupamento e os seus intervenientes diretos, nos vários ciclos de escolaridade, no que concerne a avaliação das aprendizagens dos seus alunos.

Todavia, é nossa perspetiva que existem ainda alguns aspetos que poderão ser colocados à consideração do Agrupamento, numa lógica de melhoria.

O Referencial analisado apresenta como Critério Transversal / Único a todo o Agrupamento e para todos os ciclos de ensino o *Relacionamento Interpessoal e Autonomia*. Neste critério, a classificação recai sobre quatro domínios: a Participação/ Colaboração, a Responsabilidade, a Autonomia e a Autoavaliação, sendo estipulados os descritores de desempenho para cada um destes domínios (Referencial de Avaliação, p. 12; 14).

Fernandes (2022b), denomina estes domínios de ‘aspetos não cognitivos’, ou seja, um conjunto de comportamentos de “natureza sociocomportamental, socioafetivo e /ou socioemocional” (p.69), que poderão (ou não) ser relevantes para as aprendizagens académicas dos alunos. A pertinência destes aspetos não cognitivos deverá ser debatida, definida e avaliada da mesma forma por todo o Agrupamento por forma a “assegurar a consistência dos meios para avaliar e/ou classificar” (p.69)

Por outro lado, o autor destaca igualmente que “na literatura contemporânea se considera que, por exemplo, não faz sentido que aspetos tais como a persistência e o esforço sejam *misturados* com os resultados académicos para determinar uma nota” (p.67) considerando-se “inadequado ou mesmo erróneo misturar hipotéticas medidas de objetivos não cognitivos com hipotéticas medidas de objetivos cognitivos” (idem).

Para este autor, os aspetos não cognitivos estão já referenciados nas áreas de competência a desenvolver constantes nos documentos orientadores, nomeadamente o

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. A título de exemplo, verificamos que, no PASEO, já estão definidas áreas de competência que aludem ao Relacionamento Interpessoal definido pelo Agrupamento, nomeadamente o *Relacionamento Interpessoal*, o *Desenvolvimento Pessoal e Autonomia* e o *Bem-Estar, Saúde e Ambiente*.

Também Cosme *et al* (2020) questionam a pertinência de uma avaliação das atitudes do aluno. Ela questiona “Então, se a avaliação está intimamente relacionada com as aprendizagens, porque continuamos a avaliar aspetos de natureza comportamental...?” (p.128)

Analisando os descritores operativos constantes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, verificamos que os mesmos estão presentes nos descritores utilizados pelo Agrupamento no que concerne o Critério Transversal /Único, o que, na nossa perspetiva cria uma redundância de critérios de avaliação ou, sob outra ótica, a avaliação, a duplicar, dos mesmos descritores.

Referencial do Agrupamento (p.12)		PASEO	
Domínio	Descritor	Área de competência	Descritor operativo
Participação / Colaboração	<ul style="list-style-type: none"> - Colabora com os outros - Apoia os seus pares na realização de tarefas - Empenha-se na realização das atividades e intervém com pertinência - Respeita os outros e a diversidade humana 	Relacionamento interpessoal (p. 25)	Os alunos: “juntam esforços para atingir objetivos, valorizando a diversidade de perspetivas” “em contextos de colaboração, cooperação e interajuda” “envolvem-se em conversas, trabalhos e experiências... debatem, negociam, acordam, colaboram” “resolvem problemas de natureza relacional de forma pacífica, com empatia e com sentido crítico”
Responsabilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Assume responsabilidades - Cumpre normas e compromissos - Respeita materiais e equipamento 	Bem-estar, saúde e ambiente (p.27)	“assumem uma crescente responsabilidade para cuidarem de si, dos outros e do ambiente” “fazem escolhas que contribuem para a sua segurança e a das comunidades onde estão inseridos”
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - Organiza e realiza, progressivamente e de forma autónoma, as tarefas - Mostra disponibilidade para o autoaperfeiçoamento 	Desenvolvimento pessoal e autonomia (p.26)	“reconhecem os seus pontos fracos e fortes” “são capazes de expressar as suas necessidades e de procurar as ajudas e apoios mais eficazes”

Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica os pontos fracos e fortes das suas aprendizagens - Realiza a auto e heteroavaliação para melhoria de saberes - Reorienta o seu trabalho, individualmente ou em grupo a partir do feedback do professor 		<p>“desenham, implementam e avaliam, com autonomia, estratégias para conseguir as metas”</p> <p>“são confiantes, resilientes e persistentes, construindo caminhos personalizados de aprendizagem”</p>
---------------	---	--	---

Tabela 16 - Comparação de descritores operativos entre o referencial de Avaliação e o PASEO; Fonte própria (retirados dos documentos identificados)

Ao longo de todo o Referencial do Agrupamento em análise, não consta os intervenientes na elaboração do mesmo, não sendo possível averiguar até que ponto os alunos e os pais e encarregados de educação colaboraram de forma ativa e participativa nesta elaboração. Foram identificados intervenientes diretos, como é o caso dos docentes e de outras estruturas da organização educativa, na construção de partes do Referencial, nomeadamente nos Critérios Específicos das várias disciplinas (p. 12), nos Perfis de Aprendizagem Específicos (p.13 e p.15) e na elaboração de rúbricas (p.17), bem como na seção 9- Procedimentos Gerais (pp.23-24).

Um outro aspeto a salientar diz respeito á divulgação. No Referencial de Avaliação, está explícito que “No início do ano letivo,...o professor de cada disciplina...deverá dar conhecimento aos alunos e encarregados de educação dos critérios de avaliação aprovados e facultar, se solicitado, o link do local onde podem ser obtidos” (p.23).

Acedendo ao link da plataforma Moodle do Agrupamento, de acordo com o link constante no Referencial, encontramos os Critérios Específicos e os Conteúdos de cada disciplina e ano de escolaridade, para consulta por parte dos Encarregados de Educação. Encontra-se igualmente um questionário para o mesmo, onde é solicitado que tome conhecimento dos documentos presentes.

No entanto, não é possível encontrar o Referencial de Avaliação do Agrupamento disponível em nenhuma plataforma do Agrupamento, contradizendo o estabelecido anteriormente, bem como no próprio Projeto Educativo.

3.2.3. CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Atendendo ao estabelecido no Projeto Educativo do Agrupamento em análise, está previsto a “criação de formas de aferição de critérios e de instrumentos de avaliação” bem como a “criação de formas de devolver aos alunos e encarregados de educação, com qualidade e regularidade, a informação obtida pelos processos de recolha de informação.” (p.70)

Nesse sentido, foram analisados os documentos utilizados pelo Agrupamento relativamente à aferição de critérios nas várias disciplinas e ciclos (Critérios de Avaliação Específicos), os instrumentos de avaliação e autoavaliação, e o documento que permite devolver feedback aos alunos e aos encarregados de educação, procurando responder às seguintes questões:

- i) As aprendizagens são apresentadas atendendo os critérios de avaliação específicos estipulados no Referencial de Avaliação do Agrupamento?
- ii) São apresentados processos de recolha de informação diversificados, atendendo as várias técnicas possíveis?
- iii) Quais os instrumentos aplicados para a autorregulação e autoavaliação? Com que frequência?
- iv) De que forma é que o feedback é dado aos alunos e encarregados de educação das aprendizagens realizadas?

De acordo com o Referencial de Avaliação do Agrupamento, as várias áreas curriculares são responsáveis pela elaboração dos Critérios Específicos das suas disciplinas, atendendo ao modelo apresentado (pp. 13; 15), de onde constam os domínios / temas de cada área, a ponderação respetiva, e os descritores de desempenho, tendo como pressuposto as Aprendizagens Essenciais.

Os critérios específicos de todas as disciplinas e anos de escolaridade, bem como os conteúdos a serem lecionados, encontram-se disponíveis para consulta no site do Agrupamento (plataforma MOODLE).

Através da nossa análise, verificamos que todas as disciplinas e níveis de ensino aplicaram a modalidade da grelha apresentada no Referencial de Avaliação, estabelecendo as ponderações para cada domínio, os descritores de desempenho e os processos de recolha de informação, o que permite ao Encarregado de Educação uma visão mais clara e globalizante de todo o processo avaliativo a que o seu educando irá ser sujeito.

Todavia, no que concerne os processos de recolha de informação, foram detetadas algumas discrepâncias, que poderão suscitar alguma dificuldade de entendimento por parte do encarregado de educação e no próprio aluno.

O Referencial de Avaliação do Agrupamento apresenta as quatro técnicas passíveis de recolha de informação, nomeadamente a Observação, a Testagem, a Análise de Conteúdo e o Inquérito. (p.10)

Ao analisarmos os critérios específicos das várias disciplinas para o 3º ciclo e o Ensino Secundário regular, constatamos que:

- surgem disciplinas que estipulam os critérios específicos para cada ano de escolaridade e outras englobam os mesmos por ciclos. A título de exemplo, as disciplinas de Geografia, Cidadania, Matemática e Educação Física apresentam os critérios específicos para todos os anos de escolaridade, enquanto disciplinas como o Francês, Inglês, História, Ciências Naturais, Físico-química apresentam-nos por ciclos;

- relativamente aos processos de recolha de informação nas várias disciplinas, surge igualmente uma discrepância, no sentido em que disciplinas como Ciências Naturais, Francês, Inglês, Português, apresentam claramente qual a técnica utilizada e os instrumentos a utilizar dentro de cada uma delas, enquanto que disciplinas como Físico-química, Matemática, TIC, História identificam os processos sem enunciar a que técnica é que pertencem;


- foi possível constatar igualmente que todas as disciplinas onde estão identificadas as técnicas de recolha de dados, apresentam, no mínimo, três técnicas.

Embora compreendamos que as áreas curriculares apresentam especificidades características da sua área, consideramos relevante que o Agrupamento se debruce sobre uma possível uniformização relativamente à apresentação das técnicas e dos respetivos

instrumentos de recolha de dados para tornar a análise por parte dos encarregados de educação e dos alunos mais clara e de maior facilidade de compreensão.

Uma das técnicas identificadas em quase todas as disciplinas (excetua-se as áreas de componente mais prática, como é o caso da oferta de escola, Oficina de Teatro) é a técnica da Testagem. Para tal, o Agrupamento elaborou um cabeçalho comum para todas as disciplinas e níveis de ensino. Seguem-se os exemplos para o 3º ciclo e o Ensino Secundário.

3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

		
Ficha de avaliação de _____		
Nome _____		N.º _____ Turma ____
Data _____		
		Percentagem
Domínios	Domínio X	30/55
	Domínio Y	20/35
	Domínio Z	5/10
		Classificação
		_____ Professora
		_____ Enc.de Educação

ENSINO SECUNDÁRIO


		
Ficha de avaliação de _____		
Nome _____		N.º _____ Turma ____
Data _____		
		Pontos/Valores
Domínios	Domínio X	111/123
	Domínio Y	20/22
	Domínio Z	45/55
		Professora
		_____ Enc.de Educação

Figura 9 – Cabeçalhos usados para testagem. Fonte: Agrupamento de Escolas em análise.

Pela observação da figura, podemos constatar a presença da ponderação por domínios, tal como previsto nas Aprendizagens Essenciais e no Referencial de Avaliação do Agrupamento. Os domínios são identificados pelo docente e a ponderação deverá ser a mesma que consta nos Critérios Específicos de cada disciplina.

Denota-se uma diferença entre os ciclos, que reside na questão da “Classificação”, ou seja, no 3º ciclo, está presente a classificação final englobando os vários domínios e, no ensino secundário, esta classificação final está ausente, levando o aluno a centrar-se mais nos domínios em particular. Neste sentido, sugere-se que haja uniformidade quanto a esta questão, sendo a nossa proposta a eliminação da classificação final no 3º ciclo, por forma a que os alunos se debrucem e analisem autonomamente a ponderação por domínios.

Podemos igualmente questionar quanto à utilização da nomenclatura de ‘Ficha de avaliação’, no sentido em que esta terminologia poderia ser adequada quanto ao que é pretendido pelo instrumento, ou seja, se esta ficha de avaliação pretende fazer um ponto de situação sob a perspetiva de avaliação formativa ou de avaliação sumativa. Neste caso, a proposta reside na alteração do nome atribuído a este instrumento para ‘Ficha de avaliação formativa / Ficha de avaliação sumativa’, clarificando para o aluno o objetivo e a finalidade desse instrumento.

FICHA DE INFORMAÇÕES INTERCALARES

Disciplina:	Ano:	Turma:	Período -
Professor:	Ano Letivo – 202---/202----		

Número	NOME	APROVEITAMENTO	Participação				Comportamento			TPC			
		Avaliação % Questões aula/Teste	BOA	RAZOÁVEL	Fraca	Nula	BOM	Razoável	Mau	SEMPRE	Às vezes	Raramente	Nunca
1													
2													
3													

Figura 10 – Cabeçalho da Ficha de Informações Intercalares. Fonte: Agrupamento de Escolas em análise.

A ficha de informações intercalares aplicada pelo Agrupamento em análise, e apresentada supra, releva inúmeras discrepâncias quando comparada com os Critérios Específicos propostos no Referencial de Avaliação do Agrupamento, destacando-se as seguintes:

- esta grelha de informação intercalar não define se as informações fornecidas provêm de uma avaliação formativa / contínua, ou se provêm de uma avaliação sumativa;

- apresenta uma coluna denominada de ‘Aproveitamento’. Este conceito não se encontra previsto em nenhum documento orientador deste Agrupamento, uma vez que a terminologia sofreu alterações de acordo com as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;

- nessa mesma coluna, surge o termo ‘Avaliação %’, não estando discriminado a que avaliação se refere. Todavia, a presença do símbolo da percentagem conduz a uma percentagem de algum instrumento aplicado;

- na mesma coluna surge ‘Questão aula / Teste’. Ora, estes dois instrumentos são parte da mesma técnica, a técnica de Testagem, não estando presentes as outras técnicas de recolha de dados que constam dos Critérios Específicos de cada disciplina, nomeadamente a Observação e a Análise de Conteúdo;

- a ficha remete ainda para a avaliação a nível atitudinal, destacando a ‘Participação’, o ‘Comportamento’ e o ‘TPC’. Mais uma vez, estamos perante a utilização de conceitos que não se encontram presentes nem discriminados em nenhum documento orientador, exceto o conceito de ‘Participação’. Este conceito surge referenciado no Critério Transversal do Relacionamento Interpessoal e, mesmo assim, não surge de forma discriminada como está nos Critérios Específicos das disciplinas.

Perante o exposto, sugere-se fortemente que o Agrupamento se debruce sobre esta ficha de informação intercalar e que a reformule por forma a estabelecer ligação com os Critérios Específicos de cada disciplina, bem como que permita dar informações detalhadas e claras ao Encarregado de Educação quanto ao progresso do seu educando, tal como está definido no Referencial de Avaliação do Agrupamento (p.24).

No que concerne a Autoavaliação, a ficha de autoavaliação, a preencher pelos alunos, está ao cargo de cada grupo disciplinar, e na qual deverão constar os Critérios Específicos e Transversais estabelecidos pelo Referencial de Avaliação. A imagem apresentada refere-se ao Grupo 330 – Inglês, para o 3º ciclo de escolaridade.

Ficha de autoavaliação

▪ 1.º Período

Elementos de Avaliação	0 - 20	21 - 49	50 - 69	70 - 89	90 - 100	NÍVEL 1 - 5
Compreensão escrita expressão escrita (50%)						
Compreensão oral (15%)						
Expressão oral (15%)						
Participativo/Colaborador (5%) - Colaboro com os outros; - Apoio os meus pares na realização de tarefas; - Empenho-me na realização das atividades e intervenho com pertinência; - Respeito os outros e a diversidade humana.						
Responsável (5%) - Assumo responsabilidades; - Cumpro normas e compromissos; - Respeito materiais e equipamentos.						
Autónomo (5%) - Organizo e realizo, progressivamente e de forma autónoma, as tarefas; - Mostro disponibilidade para o autoaperfeiçoamento.						
Autoavaliador (5%) - Identifico os pontos fracos e fortes das minhas aprendizagens; - Realizo a auto e heteroavaliação para melhoria de saberes; - Reoriento o meu trabalho, individualmente ou em grupo a partir do feedback do professor.						

Figura 11 – Exemplo de uma ficha de Autoavaliação. Fonte: Agrupamento de escolas em análise.

Podemos constatar que estão presentes os domínios previstos nos Critérios Específicos para este nível de ensino, bem como as ponderações para cada um dos domínios, tal como referenciado no Referencial de Avaliação, estabelecendo aqui uma linha contínua e orientadora.

Todavia, a autoavaliação prevista nesta ficha ocorre somente no final de cada período, o que leva a que o aluno se centre na sua avaliação sumativa, uma vez que é pedido a sua classificação a atribuir no final do período.

Cosme (2020) defende que o momento de autoavaliação e heteroavaliação não devem continuar a ser um momento estanque no final de cada período ou no final do ano (p. 135). Para a autora “importa encontrar momentos de autoavaliação em que os professores convocam os alunos” a refletirem sobre as suas aprendizagens e os seus progressos, e que esta reflexão não seja somente para fins classificatórios.

Após a análise documental efetuada, podemos constatar que existem convergências entre os normativos legais vigentes e os documentos orientadores e utilizados pelo Agrupamento em questão. Todavia, foram referenciados, ao longo da análise, alguns aspetos de melhoria que, na nossa perspetiva, requerem uma atenção mais cuidada e refletida por parte da organização educativa.

CONCLUSÕES

Em 2018, a introdução do novo currículo nacional, consubstanciado por variados diplomas legais, apresentou uma abordagem diferente de todo o processo de ensino, aprendizagem e avaliação das aprendizagens dos alunos. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais para as várias disciplinas tornaram-se os documentos-base para todo o trabalho das organizações educativas, levando a mudanças substantivas no modo e nas formas de ensinar, aprender e avaliar.

As mudanças requeridas suscitaram todo um conjunto de reflexões aprofundadas e procurou-se aplicar os resultados dessas mesmas reflexões nas práticas das instituições educativas, embora lentas e, por vezes, contraditórias.

Na nossa perspetiva, as mudanças que suscitaram maior fervor foram as relacionadas com todo o processo avaliativo das aprendizagens dos alunos. A valorização da avaliação formativa, a utilização de novos instrumentos de recolha de dados, a introdução de domínios de avaliação em detrimento de programas que eram compostos meramente por conhecimentos teóricos, a mudança da tipologia de trabalho em sala de aula, e o desenvolvimento de competências consideradas essenciais para os futuros cidadãos do sec. XXI, provocaram grande instabilidade dentro das escolas.

Foi no sentido de procurar uma flexibilidade atenta e substantiva que permitisse a transição para ir de encontro aos normativos legais que originou a nossa pergunta de partida, bem como os objetivos traçados para o nosso trabalho. Atendendo que a nossa população em estudo integra o ensino secundário, procuramos estabelecer de que forma é que eles compreendem e integram a avaliação e a autoavaliação no seu processo de aprendizagem, de acordo com o currículo nacional.

Atendendo ao nosso primeiro objetivo, que pretendia averiguar a compreensão dos alunos quanto à avaliação e a autoavaliação como constam nos normativos legais, constatamos que, no geral, os alunos conhecem os conceitos e compreendem a sua essência, nomeadamente no que se refere à avaliação formativa, reconhecendo o seu valor para a melhoria do seu processo de aprendizagem. Da mesma forma, verificou-se que o conceito de feedback parece já fazer parte do vernáculo diário do aluno,

compreendendo-o e aplicando-o de uma forma global. Por outro lado, verificou-se alguma confusão no que concerne os conceitos de avaliação sumativa e classificação, sendo dois conceitos distintos e realizados em momentos igualmente distintos. Para alguns dos alunos inquiridos, a avaliação sumativa é a classificação atribuída. Verificou-se ainda que, no que se refere ao conceito criterial, muitos dos alunos admitiram não reconhecer os conceitos de critérios transversais e critérios específicos, embora estejam explanados nos documentos orientadores do Agrupamento quanto à avaliação.

Relativamente ao nosso segundo objetivo, os dados apurados revelam que a integração dos processos de avaliação e autoavaliação (com reflexibilidade, autonomia e tomada de consciência e responsabilização pelas suas aprendizagens) ainda não está bem assente no desempenho dos alunos. A realização de um trabalho sistemático, reflexivo e autónomo apareceu como sendo realizado de uma forma parcial, por vezes pontual, orientado para os momentos de avaliação sumativa. Da mesma forma, a técnica mais referenciada pelos alunos foi a testagem, através da realização de testes, o que, de novo, contradiz as referências estabelecidas no Referencial de Avaliação do Agrupamento quanto às técnicas a serem aplicadas para a obtenção de uma classificação final.

Uma vez que o processo de avaliação e autoavaliação integram uma realidade escolar, definimos como relevante a análise dos documentos orientadores do Agrupamento em questão. Verificamos que, no global, o Projeto Educativo do Agrupamento e o Referencial de Avaliação do Agrupamento estão em consonância com os normativos legais vigentes, verificando-se a preocupação de uma atualização gradual dos documentos, perspetivados pelos elementos que constituem esta estrutura orgânica. Todavia, ao analisarmos os instrumentos de avaliação aplicados pelo Agrupamento, constatamos uma discrepância elevada em alguns destes, nomeadamente nos que pretendem fornecer dados aos encarregados de educação de uma forma mais regular, que não se coaduna com o apresentado nos restantes instrumentos nem no que está referenciado nos documentos orientadores do Agrupamento.

Como conclusão, consideramos que foi possível obter uma resposta para a nossa pergunta de partida. Os alunos do Agrupamento em análise compreendem os conceitos de avaliação e autoavaliação, atendendo ao exposto nos normativos legais, uma vez que os documentos orientadores do Agrupamento procuram igualmente refletir para sua

comunidade escolar os aspetos presentes na lei. No entanto, é um trabalho que deverá continuar a ser realizado pelos elementos desta comunidade. Existem determinados aspetos, nomeadamente o esclarecimento mais cabal de determinados conceitos como critérios transversais e critérios específicos, avaliação sumativa e classificação, que deverão ser considerados. Por outro lado, a integração por parte dos alunos dos processos de avaliação e autoavaliação no seu processo de aprendizagem passa, necessariamente, pelos docentes do Agrupamento, reajustando as suas formas de trabalhar em sala, envolvendo os seus alunos de uma forma mais ativa em todo o processo, permitindo uma reflexão mais sustentada e criando fundações para uma crescente autonomia dos mesmos.

Limitações e recomendações

Sendo o nosso estudo um estudo de caso, limitado a uma realidade com características próprias e específicas (limitações da metodologia empregada), a possibilidade da generalização das nossas conclusões é nula. Todavia, seria de todo pertinente a realização do estudo noutras realidades, por forma a estabelecermos uma relação entre como os alunos de outras realidades compreendem e integram a avaliação e a autoavaliação no seu processo de aprendizagem, bem como os documentos utilizados pelas diversas instituições educativas no distrito de Leiria. Através de uma colaboração dialogante, participativa e reflexiva, talvez consigamos levar os nossos alunos a serem, realmente, cidadãos plenos do próximo século.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2001). A Escola Reflexiva. In Alarcão, I. (Org) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp.15-30). Artmed Editora.
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª Edição). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70
- Bogdan, R.C., Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Brzezinski, I; (2001). Fundamentos Sociológicos, Funções Sociais e Políticas da Escola Reflexiva e Emancipadora: Algumas Aproximações; In Alarcão, I. (Org) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp.65-82). Artmed Editora.
- Carmo, H., Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem*. (2ª Edição). Universidade Aberta.
- Carmo, H., Ferreira, M. M. (2015). *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem*. (pp. 154-165), (pp. 180-196) (3ª Edição). Universidade Aberta.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. (1ª Edição). Porto Editora
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L. & Barros, M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens: Propostas e Estratégias de Ação*. (1º Edição). Porto Editora.
- Costa, J., Couvaneiro, J. (2019). *Conhecimento vs Competências: Uma dicotomia disparatada na Educação*. (1ª Edição). Guerra e Paz Editores
- Coutinho, C. P. (2004). Quantitativo versus Qualitativo: Questões paradigmáticas na pesquisa da avaliação. In *Actas do XVII Colóquio ADMEE – Europa 18/20; Novembro 2004*. (pp. 436-448)

- De Ketele, J. M. (2008). Caminhos para uma perspetiva dialógica de avaliação de escola; In Alves, M. P., Machado, E. A. (Orgs) *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. (1ª Edição) (pp. 109-124). De Facto Editores
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das Aprendizagens: Uma Agenda, Muitos Desafios*. Texto Editora
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafio às Teorias, Práticas e Políticas*. (1ª Edição). Texto Editores
- Fernandes, D. (2022a). *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. (1º Edição). Leya Educação.
- Fernandes, D. (2022b); (24/03/2022) *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. 32º Encontro digital (Webinar). Leya Educação.
https://youtu.be/mtazly_mv1A
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que Referencial?* Porto Editora
- Gonçalves, A. (2004). *Métodos e técnicas de Investigação Social I. Programa, Conteúdo e Métodos de Ensino Teórico e Prático*. Relatório apresentado à Universidade do Minho. Universidade do Minho.
- Lopes, M.B., Sousa, L. (2021). Teoria fundamentada: abordagens e possibilidades em Ciências da Educação. In Moreira, A., Sá, P. & Costa, A. P. (Coords.) *Reflexões em torno de metodologias de Investigação – métodos (volume 1)*. (pp.51-62) (1ª Edição) UA Editora – Universidade de Aveiro.
- Machado, E. A. (2008). Perspetivas e tendências da investigação em avaliar – hipóteses para a (re)interrogação de uma atividade. In Alves, M. P., Machado, E. A. (Orgs) *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. (pp.183 – 201) (1ª Edição). De Facto Editores.
- Machado, E. A. (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação*. Pegado, Lda.
- Pacheco, J. A. (2006). A avaliação das aprendizagens: para além dos resultados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 40-3 (pp. 253 – 269)

- Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª Edição). Gradiva – Publicações.
- Rios, J. (2021). Estudo de caso: método de pesquisa qualitativa ou método qualitativo de pesquisa. In Moreira, A., Sá, P. & Costa, A.P. (Coords.) *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação – métodos (volume 1)* (pp. 13 – 29) (1ª Edição). UA Editora. Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2001). A Mudança Anunciada da escola ou um Paradigma de Escola em Ruptura? In Alarcão, I. (Org) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 115 – 134). Artmed Editores.
- Roullier, J. (2008). A Auto-avaliação de um projecto de escola: uma profissionalização de um actor colectivo. In Alves, M. P., Machado, E. A. (Orgs) *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos* (pp. 73 – 96) (1ª Edição) De Facto Editores.
- Sá-Chaves, I. (2001). Informação, Formação e Globalização: Novos ou velhos paradigmas? In Alarcão, I. (Org) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 83 – 96) Artmed Editores.
- Sá, P., Costa, A.P., Moreira, A. (Coords) (2021a). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (volume 2)* (1ª Edição). UA Editora. Universidade de Aveiro.
- Sá, P., Costa, A.P., Moreira, A. (Coords) (2021b). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados (volume 3)* (1ª Edição). UA Editora. Universidade de Aveiro.
- Sousa, M.J., Baptista, C.S. (2011) *Como fazer Investigação, Dissertações. Teses e Relatórios* (4ª Edição) PACTOR – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- Tavares, J. (2001). Relações Interpessoais em uma Escola Reflexiva. In Alarcão, I. (Org) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 31 – 64) Artmed Editores.

Veiga Simão, A. M. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In Alves, M. P., Machado, E. A. (Orgs) *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos* (pp. 125-151) (1ª Edição) De Facto Editores.

Yin, R.K. (2001). *Estudos de Caso: Planejamento e Métodos* (2ª Edição) Bookman.

Zimmerman, B.J., Schunk, D.H. (2008) *Motivation and Self-Regulated learning: Theory, Research and Applications*. Routledge

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Aprendizagens Essenciais – Articulação com o Perfil dos Alunos. Disciplina de inglês (do 3º ano ao 11º ano de escolaridade). Julho de 2018. Ministério da Educação.

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Setembro de 2017. XXI Governo Constitucional da República Portuguesa.

Machado, E.A., Braga, F., Candeias, F. (dezembro de 2022). *Avaliação Pedagógica – referencial de autoavaliação (Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em avaliação Pedagógica)*. Ministério da Educação.

Perfil dos Alunos à Saída Da escolaridade Obrigatória (2017). Ministério da Educação / Direção Geral da Educação (DGE)

Projeto Educativo (versão integral) 2021/2024 – Agrupamento de Escolas em estudo

Referencial de Avaliação (Proposta). Ano letivo 2022/2023. Aprovado em Conselho Pedagógico do dia 8 de setembro de 2022. Agrupamento de Escolas em estudo

LEGISLAÇÃO

Lei nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de bases do Sistema Educativo). Ministério da Educação. Diário da República, Série I, nº 237

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho. Ministério da Educação. Diário da República. I Série, nº 129

Decreto-Lei nº 176/2012, de 2 de agosto. Ministério da Educação. Diário da República. I Série, nº 149

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Ministério da Educação. Diário da República. I Série, nº 129

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Ministério da Educação. Diário da República. I Série, nº 129

Despacho nº 6173/2016, de 10 de maio. Ministério da Educação. Diário da República. II Série, nº 90

Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho. Ministério da Educação. Diário da República. II Série, nº 143

Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho. Ministério da Educação. Diário da República. II Série, nº 138

Despacho nº 6605-A/2021, de 6 de julho. Ministério da Educação. Diário da República. II Série, nº 129

Portaria nº 223-A/2018, de 3 de agosto. Ministério da Educação. Diário da República. I Série, nº 149

Portaria nº 226-A/2018, de 7 de agosto. Ministério da Educação. Diário da República. I Série, 1º Suplemento, nº 151

Portaria nº 181/2019, de 11 de julho. Ministério da Educação. Diário da República. I Série, nº 111

ANEXOS

ANEXO 1

Tabela de números aleatórios

00	59391	58030	52098	82718	87024	82948	04190	96574	90464	29065
01	99567	76364	77204	04615	27062	96621	43918	01896	83991	51141
02	10363	97518	51400	25670	98342	61891	27101	37855	06215	33116
03	96859	19558	64432	16706	99612	59798	32993	67706	15297	28612
04	11258	24591	36863	55368	31721	94335	34930	02566	80972	08188
05	95068	88628	35911	14530	33020	80428	33930	31855	34334	64865
06	54463	47237	78800	91017	36239	71824	83671	39892	60518	37092
07	16874	62677	57412	13215	81389	62233	80827	73917	82802	84420
08	92494	63157	76593	91316	03505	72389	96361	52887	01087	66091
09	15669	56889	35082	40844	53256	81872	25213	09840	34471	74441
10	99116	75486	84989	23476	62967	67104	39493	39100	17217	74073
11	15696	10703	65178	90637	63110	17622	53985	71097	84148	11670
12	97720	15369	51269	69620	03328	13699	33423	67453	43269	56720
13	11666	13841	71681	98900	35979	39719	87899	07449	47965	46967
14	71628	73130	78783	75691	41632	09847	61547	18707	85489	69944
15	40501	51089	99943	91843	41895	88931	73631	60361	05375	15417
16	22518	55576	98215	82068	10798	86211	26584	67466	69473	40054
17	75112	30485	62173	02132	14878	92879	22281	16783	86352	00077
18	80327	02671	98191	84342	90813	49268	94551	15496	20168	09271
19	60251	45548	02146	06597	48228	81966	34598	72856	68762	17002
20	57430	82270	10421	00540	43648	75888	66049	21511	47676	33444
21	73528	39559	34434	88586	54086	71693	43132	14414	79949	85193
22	25991	52959	70769	64721	86413	33475	42740	06175	82758	66248
23	78388	16638	09134	59980	69806	48472	39318	35434	24057	74739
24	32477	09965	96657	57994	59439	76330	24596	77515	08577	91871
25	83266	32883	42451	15579	38155	29793	40914	65990	10255	17777
26	76970	80876	10237	89515	79162	74798	39357	09054	73579	92359
27	37074	65198	44785	69624	98336	84481	97610	78735	46703	98265
28	83712	06514	30101	78296	54656	85417	43189	60048	72781	72606
29	30287	56862	69727	94443	64936	06360	27227	05158	50326	59560
30	74261	32692	86538	27041	65172	85532	07571	80609	39285	65340
31	64081	49863	08478	96001	18888	14810	70545	89755	59064	07210
32	06617	75818	47750	67814	29675	10526	60192	44464	27068	40467
33	26793	74951	96466	74307	13330	42664	85515	20632	05497	33625
34	65988	72850	48737	54719	52956	01596	03845	35007	03134	70322
35	27366	42271	44300	73399	21105	00280	73457	43091	05192	48657
36	56760	10909	98147	34736	33863	95256	12731	66598	50771	83663
37	72880	43338	93643	58904	59543	23943	11231	83268	65938	81581
38	77888	38100	03062	58103	47961	83841	25878	23746	55903	44115
39	25440	07819	21580	51459	47971	29882	13990	29226	23606	15873
40	63825	94441	77033	12147	51054	49955	58312	76921	96071	05813
41	47606	93410	16359	89033	89696	47231	64496	31776	65363	39902
42	82669	45030	96279	14709	52372	87832	02735	50803	72744	88298
43	16738	60159	07425	62369	07515	82721	37875	71151	21315	00132
44	50348	11695	43751	15865	74739	05572	32688	20271	65128	14551
45	12900	71775	29845	60774	94924	21810	38636	33717	67598	82521
46	75086	23537	49939	33595	13484	97588	28617	17979	70749	35234
47	99495	51534	29181	09993	38190	42553	68922	52125	91077	40197
48	26975	31671	45386	36583	93439	48589	52022	41330	60651	91321
49	13636	93598	23577	51133	95126	61496	42474	45141	46660	42338

Fonte: (Gay, 1981, 409)

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO

<https://docs.google.com/forms/d/1YUvFN9RHvu0CG0oBxequKyKnGw7ev8UkBnTjCVnH2Ak/edit?pli=1>

Caro(a) estudante,

Estou a realizar um estudo no âmbito do meu projeto de mestrado, na área das Ciências de Educação, no Politécnico de Leiria. O tema é **Avaliação e Autoavaliação como elementos reguladores das aprendizagens**, e pretendo estudar de que forma é que os estudantes do ensino secundário regular compreendem e integram a avaliação e a autoavaliação no seu processo de aprendizagem.

A tua opinião é muito importante para mim, pelo que peço que respondas a este questionário com a maior sinceridade possível.

As respostas serão tratadas de forma **anónima e confidencial, e a informação constante no mesmo será utilizada apenas durante o período de recolha de informação**, sendo eliminada posteriormente.

Muito obrigado pela colaboração,
Carla Leal

SECCÃO I – Dados pessoais

1. ANO DE ESCOLARIDADE: 10º _____ 11º _____ 12º _____
2. IDADE: 15 anos _____ 16 anos _____ 17 anos _____ 18 anos _____ Mais de 18 anos _____
3. SEXO: Feminino _____ Masculino _____ Prefiro não dizer _____
4. Expetativas para o teu futuro ao concluir o ensino secundário:
Ingressar no mundo do trabalho: _____
Ingressar no Ensino Superior: _____
Ambas as situações: _____

SECCÃO II –

Avaliação e Autoavaliação

Nesta secção, pretendemos recolher alguns dados genéricos sobre as informações que te foram transmitidas no início do ano letivo.

1. No início do ano letivo foram-te apresentados os critérios de avaliação das diferentes disciplinas?
Sim. _____ Não. _____ Só de algumas. _____
2. Se respondeste Sim, esses critérios foram claros e esclarecedores de todo o processo de avaliação?
Sim. _____ Não. _____

Nomenclatura usada na avaliação

Nesta secção pretendemos recolher dados sobre a tua familiaridade quanto a conceitos usados na avaliação.

3. Refere se conheces os seguintes conceitos que são usados quando nos referimos à avaliação.
(Assinala a tua situação).

	Não conheço	Conheço pouco	Conheço	Conheço muito bem
1. Avaliação interna				
2. Avaliação externa				

3. Aprendizagens Essenciais				
4. Áreas de Competência				
5. Critérios transversais				
6. Critérios específicos				
7. Avaliação formativa				
8. Avaliação sumativa				
9. Instrumentos de avaliação				
10. Autoavaliação				
11. Feedback				

Nesta secção, pretendemos recolher a tua opinião quanto à avaliação.

4. Refere a tua opinião sobre as seguintes afirmações (Assinala a tua opinião). Considera uma escala de 1 a 4, em que na opção 1 Discordas totalmente e na 4 Concordas totalmente.

	1. Discordo totalmente	2. Discordo	3. Concordo	4. Concordo totalmente
1. A avaliação formativa incide sobre o estado das aprendizagens.				
2. A avaliação sumativa é a atribuição de uma classificação no final de cada período letivo.				
3. A definição dos momentos de avaliação deve ser estabelecida entre os professores e os alunos.				
4. A avaliação é relevante, pois permite que os estudantes reflitam sobre o seu desempenho.				
5. A avaliação deverá ter um carácter contínuo e sistemático, por forma a permitir reajustamentos.				
6. Através da avaliação, os estudantes estabelecem estratégias de melhoria de resultados.				
7. A avaliação contínua deverá ter um peso preponderante no processo de aprendizagem.				
8. Os estudantes deverão participar na elaboração dos critérios de avaliação.				
9. Os critérios de avaliação deverão ser apresentados previamente.				
10. Em geral, os professores sustentam a sua avaliação em testes escritos.				
11. No geral, os professores baseiam a sua avaliação em diversos instrumentos aplicados.				
12. O professor deverá criar momentos de reflexão conjunta com os alunos após as avaliações.				
13. O professor deverá estabelecer uma relação aberta e dialogante com os alunos, por forma a permitir uma melhor orientação do trabalho.				
14. Os estudantes são incentivados em avaliar o seu próprio trabalho e / ou os dos seus pares.				
15. A avaliação permite o desenvolvimento da autonomia e da resiliência nos estudantes.				
16. A realização da autoavaliação deverá ocorrer após a entrega dos momentos de avaliação.				
17. A realização da autoavaliação deverá ocorrer em				

todas as aulas.				
18. A autoavaliação deverá ocorrer no final de cada período letivo.				
19. O feedback dado pelo professor no final da cada tarefa /momento de avaliação, permite aos estudantes reconhecerem os seus pontos fortes e fracos.				
20. Os estudantes deverão refletir sobre o feedback dado pelos professores e os seus pares.				

Processo de aprendizagem

Nesta secção, pretendemos recolher dados quanto ao teu processo individual de aprendizagem.

5. Como é que acontece a tua maneira de aprender (Assinala a tua situação)?

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1. Realizo as tarefas propostas pelos professores em todas as disciplinas.					
2. Aprendo melhor quando o professor expõe a matéria.					
3. Aprendo melhor quando o professor utiliza uma diversidade de dinâmicas de ensino (trabalhos de grupo, trabalhos a pares, trabalhos individuais).					
4. Aprendo melhor quando o professor utiliza recursos digitais (powerpoint, internet, gaming)					
5. Na generalidade das aulas, tenho tempo para refletir sobre o que aprendi.					
6. Ao longo do decurso das aulas, tenho tempo para realizar trabalho autónomo.					
7. Ao longo das aulas, procuro a ajuda do professor para esclarecer as dúvidas.					
8. Fora das aulas, realizo as tarefas propostas pelos professores de forma autónoma.					
9. O meu estudo é diário.					
10. O meu estudo está sempre direcionado para os momentos de avaliação.					
11. Quando me é entregue um instrumento de avaliação, procuro esclarecer as dúvidas que ainda tenho.					
12. As minhas dúvidas centram-se na minha classificação.					
13. Tenho conhecimento prévio dos conteúdos a serem avaliados nos vários momentos de avaliação.					
14. Ouço com atenção o feedback que é dado pelo professor quanto ao meu desempenho.					
15. Ouço com atenção o feedback que é dado pelos meus colegas quanto ao meu					

desempenho.					
16. Identifico os meus pontos fortes e fracos e defino estratégias para melhorar.					
17. Procuo reorientar o meu estudo de acordo com as orientações dadas pelo professor.					
18. A avaliação é, para mim, motivo de ansiedade.					
19. Quando a avaliação é inferior às minhas expetativas, tenho a tendência para desistir e desmotivar.					
20. No ensino secundário, a classificação é muito importante.					

6. Sobre a tua experiência escolar:

1. Refere uma situação onde consideres que o processo de avaliação melhorou de forma **POSITIVA** a tua aprendizagem:

2. Refere uma situação onde consideres que o processo de avaliação **não beneficiou** a tua aprendizagem:
