As percepções de professores portugueses sobre a avaliação das e para as aprendizagens[1]

Carlos Alberto Ferreira[2]
Orcid: 0000-0003-1752-1796
Elizabete Pereira[3]
Orcid: 0009-0002-2824-4739

Resumo

É através da avaliação dos alunos que se medem e classificam os seus resultados de aprendizagem (avaliação das aprendizagens) e se avaliam os seus processos de aprendizagem para que aprendam mais e melhor (avaliação para as aprendizagens). Assim, questionámos as percepções de professores de todas as disciplinas de uma turma do 9º ano de escolaridade de um agrupamento de escolas do norte de Portugal sobre estas modalidades de avaliação das aprendizagens. Pretendemos compreender as percepções desses professores sobre os conceitos e as finalidades das duas modalidades de avaliação, bem como sobre a prática desta última. Foi realizado um estudo exploratório de caso, com a entrevista semi-estruturada aos professores de todas as disciplinas da referida turma. Os resultados mostraram que, para os professores, a avaliação das aprendizagens relaciona-se com a medição e a classificação dos resultados de aprendizagem dos alunos; a avaliação para as aprendizagens apresenta-se como sendo contínua e toma por objeto os processos de aprendizagem. Contudo, esta era realizada de forma intuitiva, sem critérios de avaliação explicitados, sem significativa participação dos alunos, mas dela resultando alguma forma de regulação do processo de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave

Avaliação das aprendizagens – Avaliação para as aprendizagens – Percepções – Professores.

1- Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi disponibilizado no Repositório UTAD e pode ser acessado em: https://hdl.handle.net/10348/12796

2- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal. Contato: caferreira@utad.pt

3- Agrupamento de Escolas de Eiriz, Baião, Portugal. Contato: elizabtpereira@gmail.com

https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551287541
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

The portuguese perceptions teacher's of and for learning assessment

Abstract

It is through the assessment of students that their learning results are measured and classified (assessment of learning) and their learning processes are evaluated so that they learn more and better (assessment for learning). Therefore, we questioned the perceptions of teachers of all subjects in a 9th grade class in a school group in the north of Portugal about these learning assessment modalities. We intend to understand these teachers' perceptions about the concepts and purposes of the two assessment modalities, as well as the practice of the latter. An exploratory case study was carried out, with semi-structured interviews with teachers of all subjects in the aforementioned class. The results showed that, for teachers, assessment of learning is related to the measurement and classification of students' learning outcomes; assessment for learning is presented as being continuous and takes learning processes as its object. However, this was carried out intuitively, without explicit evaluation criteria, without significant student participation, but resulting in some form of regulation of the teaching and learning process.

Keywords

Assessment of learning – Assessment for learning – Perceptions – Teachers.

Introdução

A avaliação dos processos e dos resultados de aprendizagem dos alunos é incontornável no contexto das políticas e das práticas de avaliação. Numa perspetiva sumativa, a avaliação possibilita medir e classificar resultados de aprendizagem dos alunos e, com eles, aferir a qualidade do serviço educativo prestado pelas escolas e pelos seus professores. Já a avaliação formativa, concebida e realizada para que os alunos aprendam mais e melhor, constitui uma prática integrada no processo de ensino e de aprendizagem e, por isso, é contínua. É realizada com a definição de critérios de avaliação das tarefas de aprendizagem, que têm de ser compreendidos pelos alunos para que possam entender o *feedback* descritivo dado pelo professor ou pelos colegas e autorregularem as suas aprendizagens. Trata-se, por isso, de uma avaliação para as aprendizagens, como foi designada pelo Assessment Reform Group (2002) e por Stiggins (2005).

Estando estas duas modalidades de avaliação previstas nas orientações curriculares para os ensinos básico e secundário portugueses "Decreto-Lei nº 55/2018" (Portugal, 2018), questionámos as percepções dos professores de uma turma do 9º ano de escolaridade de um agrupamento de escolas do norte de Portugal, correspondente ao último ano do ensino básico, sobre o conceito e as práticas de avaliação das e para as aprendizagens. Por isso,

CC BY

estabelecemos os seguintes objetivos de investigação: compreender as percepções dos professores da turma do 9º ano de escolaridade português sobre os conceitos de avaliação das e para as aprendizagens; identificar caraterísticas das práticas de avaliação para as aprendizagens apontadas pelos referidos professores.

Para respondermos ao problema e aos objetivos da investigação, optámos por uma metodologia de investigação qualitativa, com o estudo exploratório de caso, concretizado pela realização de entrevista semi-estruturada aos professores de todas as disciplinas da turma atrás indicada.

Assim, iniciamos o presente artigo com um ponto teórico sobre o conceito e as finalidades da avaliação das aprendizagens, isto é, da avaliação sumativa, bem como o conceito, as finalidades e caraterísticas da prática da avaliação para as aprendizagens, de natureza formativa. Depois, indicamos o problema e os objetivos da investigação e descrevemos os procedimentos metodológicos usados no estudo. Por fim, apresentamos e discutimos os resultados da realização das entrevistas, no sentido de compreendermos e problematizarmos as percepções dos referidos professores sobre a avaliação das e para as aprendizagens dos alunos.

A avaliação das aprendizagens: sentidos e finalidades

Com uma longa tradição, a avaliação das aprendizagens é aquela realizada no final do processo de ensino e de aprendizagem para a medição dos resultados de aprendizagem dos alunos, pela comparação das respostas por eles dadas nos testes com critérios normativos, resultando na classificação dos alunos numa escala oficialmente adotada (Fernandes, 2019; Leite; Fernandes, 2002; Santos; Pinto, 2018). Nesta avaliação sumativa, as "[...] evidências são usadas para inventariar as aquisições dos estudantes num certo momento da sua aprendizagem [...] e tomar decisões em conformidade com o estabelecido administrativamente" (Santos; Pinto, 2018, p. 508). É com elas que se certificam as aprendizagens feitas pelos alunos. Exercendo uma função social que lhe está inerente, "[...] a avaliação somativa reúne informações sobre o que os alunos sabem em um dado momento, proporcionando informações sintetizadas que se destinam a registrar e a tornar público o que foi apendido" (Trevisan, 2024, p. 6).

É desta forma que os professores e as escolas provam ao poder político e à sociedade que os alunos realizaram as aprendizagens social e economicamente exigidas que estão descritas nos objetivos definidos para cada disciplina de cada ano de escolaridade (Perrenoud, 1999; Santos; Pinto, 2018). Isto porque é com os resultados dos alunos na avaliação sumativa interna e externa que os professores prestam contas do serviço educativo proporcionado e que é reconhecida socialmente a qualidade das aprendizagens dos alunos (Afonso, 2011; Ferreira, 2015; Pacheco, 2012; Teodoro, 2022). Daí Pereira (2023, p. 2) afirmar que as políticas de avaliação estão vinculadas à qualidade da educação escolar, "[...] principalmente quando associadas às políticas de responsabilização, produzem efeitos organizacionais na escola e tendem a gerar intensa pressão sobre educadores e gestores, preocupados com o resultado dos escores alcançados [...]."

No contexto de uma agenda globalizada de avaliação educacional (Afonso, 2011; Marinho; Fernandes, 2023), influenciada por políticas educativas transnacionais de influência neoliberal (Afonso, 2011; Ferreira, 2015; Teodoro, 2022), assiste-se ao reforço e ao aprofundamento das práticas avaliativas centradas nos resultados dos alunos e que são medidos através dos testes e exames (Afonso, 2011; Contreras; Torres, 2023; Ferreira, 2015; Sousa, 2012). A tradicional cultura da testagem é reforçada e aprofundada com essas políticas transnacionais, com fortes impactos nas práticas de ensino e de aprendizagem (Marinho; Fernandes, 2023; Teodoro, 2022). Os professores ensinam para que os seus alunos tenham o melhor desempenho possível nos testes e nos exames, preocupando-se, por isso, com a sua preparação para o efeito. Consequentemente, a aprendizagem dos alunos torna-se desintegrada curricularmente e consiste na memorização dos conteúdos ensinados (Marinho; Fernandes, 2023; Sousa, 2012).

Uma vez que a qualidade das aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos constituem finalidades educativas, também surgem orientações internacionais e nacionais para a realização, pelos professores, de práticas de avaliação formativa, centradas nos alunos e nos seus processos de aprendizagem (Ferreira, 2015; Pacheco, 2012). É com uma avaliação contínua dos processos de aprendizagem e de ensino, do feedback e da regulação das aprendizagens participada pelos alunos que estes podem obter melhores resultados na avaliação sumativa externa (Pacheco, 2012). A par desta ideia, Fernandes (2022) afirma que a avaliação sumativa pode assumir uma dimensão formativa, caso dela resulte o *feedback* aos alunos sobre o que precisam melhorar na sua aprendizagem e como o poderão fazer.

A avaliação formativa: uma avaliação para as aprendizagens

Com a influência das teorias construtivistas e socio-construtivistas da aprendizagem, o conceito de avaliação formativa evoluiu, passando a ser entendido como uma prática que está integrada no processo de ensino e de aprendizagem, que é participada pelos alunos e que é reguladora da aprendizagem e do ensino para que os alunos aprendam mais e melhor (Black *et al*., 2004; Fernandes, 2019; Ferreira; Folgado, 2023).

Stiggins, em 2005, utilizou o termo *avaliação para as aprendizagens* para se referir à avaliação formativa participada pelos alunos e que tem por finalidade a melhoria contínua das suas aprendizagens (Stiggins, 2005). Ao ter esta finalidade, a avaliação para as aprendizagens pressupõe: que o processo de ensino e de aprendizagem se estruture por tarefas que envolvam ativamente os alunos na construção das suas aprendizagens; a definição de critérios de avaliação para cada tarefa de aprendizagem e a sua interiorização pelos alunos; o *feedback* atempado e de qualidade dado pelo professor, que possibilita a autorregulação das aprendizagens pelos alunos; a autoavaliação do próprio aluno (Cid; Fialho, 2013; Fernandes, 2022; Ferreira; Folgado, 2023; Pinto, 2019; Sanmartí, 2007).

a) A importância das tarefas de aprendizagem

A estruturação do processo de ensino e de aprendizagem por tarefas ativas de aprendizagem é importante para a realização de aprendizagens com qualidade pelos alunos

(Cosme *et al.*, 2020; Lopez, 2015). Mas a decisão por essas tarefas pressupõe o conhecimento profundo de cada aluno, de modo a serem adequadas às diferentes necessidades e interesses deles (Santos, 2020). As tarefas devem ser significativas e interativas, levando os alunos a apropriarem e a utilizarem os conhecimentos e as suas capacidades de forma contextualizada (Cid; Fialho, 2013). Por isso, cabe ao professor disponibilizar os recursos necessários, orientar os alunos na realização dessas tarefas e dar *feedback* facilitador da autorregulação das suas aprendizagens (Cosme *et al.*, 2020; Fernandes, 2022).

b) O papel dos critérios de avaliação das tarefas de aprendizagem

Para que o professor e os alunos possam avaliar e autorregular o seu desempenho nas tarefas de aprendizagem, têm de ser definidos e compreendidos os critérios de avaliação dessas tarefas. Estes critérios constituem "[...] proposições descritivas que dão informações sobre qualidades, caraterísticas de uma tarefa específica" (Pinto, 2019, p. 31), indicando, por isso, as caraterísticas que tem de assumir para ser bem realizada. A estes critérios de avaliação devem corresponder os descritores de desempenho, isto é, as ações ou os procedimentos a realizar na tarefa para que os alunos sejam nela bem-sucedidos (Pinto, 2019).

Tendo de estar alinhada com os objetivos de aprendizagem, a definição dos critérios de avaliação implica que o professor saiba, antecipadamente, os resultados desejáveis da tarefa a propor (Pinto, 2019). A compreensão destes critérios permite aos alunos planificarem a sua resolução e monitorizarem-na, comparando o seu desempenho com os referidos critérios e verificando a necessidade, ou não, de proceder a alterações ou a reajustamentos, autorregulando as suas aprendizagens (Fernandes, 2022; Pinto, 2019; Santos, 2020). A importância da compreensão dos critérios de avaliação pelos alunos é mencionada por Santos (2020, p. 4), quando refere que "[...] efetivamente apropriados pelos alunos poderão ajudá-los a perceber o que o professor valoriza e o que espera que façam, e a orientá-los para o que devem fazer para lá chegar".

Estes critérios de avaliação e os respetivos descritores de desempenho podem ser estabelecidos por níveis de desempenho, criando-se assim rubricas. Estes níveis de desempenho podem ser qualitativos, com menções descritivas, ou quantitativos (Brookhart, 2013). Não sendo do interesse a comparação dos desempenhos dos alunos entre si, na avaliação para as aprendizagens as rubricas são relevantes para informar os alunos sobre o que conseguiram aprender e sobre o que precisam melhorar na sua aprendizagem (Brookhart, 2013; Fernandes, 2022).

Durante a realização das tarefas pelos alunos, o professor tem de observar e de diagnosticar as dificuldades ou os erros que eles vão sentindo, por meio do diálogo reflexivo que possibilita a compreensão dos raciocínios dos alunos e, dessa forma, a identificação das causas dessas dificuldades ou dos erros (Santos; Pinto, 2018). De acordo com Black et al. (2004) e com Santos (2020), é através das questões sobre aspetos críticos para o desenvolvimento da compreensão dos alunos que se torna possível ao professor identificar representações erróneas feitas pelos alunos sobre as tarefas e sobre raciocínios e procedimentos, podendo, assim, decidir sobre estratégias pedagógicas mais adequadas para a sua superação.

c) O papel do *feedback* na autorregulação das aprendizagens

O *feedback* consiste na informação dada ao aluno, em tempo útil, sobre as aprendizagens que está a fazer ou que acabou de fazer, sobre o que precisa melhorar na sua aprendizagem e o que tem de realizar para isso (Black *et al*., 2004; Fernandes, 2022; Hattie; Clarke, 2019). Com potencial na prática da avaliação para as aprendizagens (Fernandes, 2022), o *feedback* resulta da avaliação formativa realizada durante a tarefa de aprendizagem e, por isso, da comparação dos desempenhos dos alunos com os critérios de avaliação da mesma. Com o *feedback* dado pelo professor ou pelos colegas, este último no âmbito da avaliação pelos pares, o aluno reflete sobre essa informação, interpreta-a e procede a alterações na tarefa de aprendizagem para que seja concluída com êxito (Hattie; Clarke, 2019; Ferreira; Folgado, 2023). Black *et al.* (2004) afirmam que o *feedback* proporcionado pelos pares tem impacto, porque é dado numa linguagem comum aos alunos, o que facilita a compreensão e a aceitação dos aspetos que têm de ser melhorados na aprendizagem e do modo como o têm de fazer.

Seja proporcionado de forma oral ou escrita, pelo professor ou pelos pares (Black *et al*., 2004; Ferreira, 2020), o *feedback* permite a consciencialização de cada aluno sobre a sua aprendizagem e fornece orientações para a autorregular.

d) A relevância da autoavaliação do aluno

A avaliação para as aprendizagens implica a participação do aluno na avaliação das suas aprendizagens, através da sua autoavaliação e da autorregulação. Para isso, têm de ter interiorizados os critérios de avaliação das tarefas de aprendizagem (Pinto, 2019). Nesta autoavaliação, "[...] o que cada aluno faz é utilizar os critérios que previamente se definiram para avaliar a qualidade do seu próprio trabalho e, desta forma, desenvolve ações tendo em vista a reorientação e/ou regulação das suas aprendizagens" (Fernandes, 2022, p. 54). Trata-se de um processo de reflexão do aluno sobre o trabalho realizado, pela comparação com os critérios de avaliação definidos, o que lhe permite a consciencialização do que precisa melhorar na sua aprendizagem e decidir o que fazer para o conseguir.

Também os colegas, na avaliação pelos pares, podem ajudar o aluno na identificação do que conseguiu fazer bem, do que aprendeu, do que precisa melhorar e de como o fazer. Segundo Fernandes (2022), a avaliação pelos pares contribui para a motivação dos alunos, para a distribuição de *feedback* de qualidade e dos seus efeitos na melhoria das aprendizagens, permitindo que os alunos se tornem mais autónomos e responsáveis pelas mesmas.

Problema e objetivos da investigação

A avaliação das aprendizagens através de testes e de exames tem grande tradição nas práticas avaliativas dos professores e tem vindo a ser aprofundada e alargada em resultado das orientações de políticas educativas internacionais e nacionais de *accountability*, isto é, de responsabilização e prestação de contas das escolas, dos professores e dos próprios alunos pela qualidade da educação escolar (Afonso, 2011; Marinho; Fernandes, 2023;

CC BY

Pacheco, 2012). Por outro lado, é evidente a relevância das práticas de avaliação formativa na melhoria e na qualidade das aprendizagens que os alunos fazem (Black; William, 1998; Stiggins, 2005), pelo que, de uma forma híbrida, as referidas políticas educativas também impulsionam práticas avaliativas desta natureza (Marinho; Fernandes, 2023).

Nesta ordem de ideias, as orientações curriculares para os ensinos básico e secundário portugueses (Portugal, 2018) prescrevem a prática da avaliação formativa e da sumativa na avaliação das aprendizagens dos alunos. Referem, inclusive, a avaliação formativa participada pelos alunos como a principal modalidade de avaliação, como se pode verificar no ponto 5 do artigo 24º do Decreto-Lei nº 55/2028:

> [...] a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo, com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens, fundamentar o apoio às mesmas [...] (Portugal, 2018).

Apesar disso, os alunos no final do ensino básico (9º ano de escolaridade) têm de realizar exames escritos às disciplinas de Português e de Matemática (Decreto-Lei nº 55/2028, artigo 25º, ponto 3).

Por o 9º ano de escolaridade ser o ano terminal do ensino básico e, por isso, alunos e professores poderem estar mais familiarizados com as práticas de avaliação formativa, ou de avaliação para as aprendizagens, e de avaliação sumativa, ou avaliação das aprendizagens, questionámos as percepções de professores do 9º ano de escolaridade sobre os conceitos e as práticas de avaliação das e para as aprendizagens. Daí que o problema da investigação se tenha delimitado nas seguintes questões: quais as percepções de professores de uma turma do 9º ano de escolaridade de um agrupamento de escolas do norte de Portugal sobre os conceitos de avaliação das e para as aprendizagens? Quais as caraterísticas das práticas de avaliação para as aprendizagens mencionadas pelos professores da turma do referido ano de escolaridade? Definimos, então, como objetivos da investigação os seguintes: compreender as percepções dos professores de uma turma do 9º ano de escolaridade de um agrupamento de escolas do norte de Portugal sobre os conceitos de avaliação das e para as aprendizagens; identificar as caraterísticas das práticas de avaliação para as aprendizagens referidas pelos mencionados professores.

Opções metodológicas da investigação

Considerando o problema e os objetivos da investigação delimitados, pareceu-nos adequada a utilização de uma metodologia de investigação qualitativa (Amado, 2017), concretizada pelo estudo exploratório de caso (Morgado, 2012), com a realização de entrevistas semi-estruturadas. Sendo a investigação qualitativa aquela realizada pelo investigador em contexto natural para descrever e interpretar os comportamentos e os significados atribuídos pelos atores a um dado fenómeno em estudo (Amado, 2017), considerámo-la apropriada para a compreensão das percepções de professores do 9º ano de

escolaridade sobre a avaliação das e para as aprendizagens. Por outro lado, pretendíamos o estudo com a maior profundidade possível dessas percepções, apesar de se tratar de uma primeira abordagem ao fenómeno em causa. Neste sentido, considerámos adequada a realização de um estudo de caso exploratório, entendendo-o como o estudo do fenómeno em causa num determinado contexto específico, o que permite o levantamento de novas questões para a continuação do mesmo (Morgado, 2012; Yin, 2005). A realização da entrevista semi-estruturada possibilita aceder aos dados pretendidos, sendo com ela possível a justificação das respostas dadas pelos entrevistados.

Assim, foi escolhida aleatoriamente uma escola que lecionava aos 2º e 3º ciclos do ensino básico (dos 5º ao 9º anos de escolaridade) do norte de Portugal, que, depois de autorizada a realização da investigação pela direção do agrupamento de escolas de que fazia parte, nos possibilitou a escolha, também aleatória, dos professores de uma turma do 9º ano de escolaridade. Foram convidados a participar no estudo os 13 professores que lecionavam as 13 disciplinas que compõem o plano de estudos do referido ano de escolaridade português, para a verificação de possíveis diferenças nas percepções em função da disciplina lecionada.

Tendo sido informados dos objetivos da entrevista e tendo-lhes sido garantidos o anonimato e a confidencialidade das informações recolhidas, os ditos professores aceitaram participar no estudo, assinando a declaração de consentimento informado (Lima, 2006). Estas entrevistas semi-estruturadas foram realizadas nos meses de março e abril de 2023, com um guião com algumas questões orientadoras da conversa sobre os conceitos e as finalidades da avaliação das e para as aprendizagens, as diferenças entre essas modalidades de avaliação e sobre as caraterísticas da prática da avaliação para as aprendizagens. No decorrer das entrevistas foram colocadas outras questões para clarificação e aprofundamento das respostas dadas pelos referidos professores.

Em seguida, foram transcritos os discursos gravados em áudio da forma mais fiel possível e foi realizada a análise de conteúdo (Bardin, 1995). Para a análise dos discursos proferidos pelos professores, foram estabelecidas as seguintes categorias a priori, que decorreram das questões colocadas e que foram confirmadas pela leitura flutuante dos protocolos das entrevistas (Esteves, 2006): 1- *Conceito de avaliação das aprendizagens*; 2- *Finalidade da avaliação das aprendizagens*; 3- *Conceito de avaliação para as aprendizagens*; 4- *Finalidades da avaliação para as aprendizagens*; 5- *Prática da avaliação para as aprendizagens*.

Da leitura flutuante dos discursos dos professores (Bardin, 1995) integrados na categoria *Prática de avaliação para as aprendizagens*, emergiram as seguintes subcategorias: percepções sobre o *feedback* aos alunos; contributo da autoavaliação dos alunos; contributo da avaliação pelos pares; intervenção nas dificuldades e erros dos alunos. A emergência destas subcategorias ocorreu para "[...] ficar com a certeza (e de a demonstrar) de que as categorias elaboradas pelo analista traduzem o verdadeiro sentido dos dados e, portanto, não são ambíguas" (Amado; Costa; Crusoé, 2017, p. 339).

CC BY

As percepções de professores de uma turma do 9º ano de escolaridade português sobre a avaliação das e para as aprendizagens

Por forma a visualizar as respostas ao problema de investigação e darmos cumprimento aos objetivos definidos, apresentamos e discutimos os resultados da investigação por categorias e subcategorias estabelecidas.

O conceito de avaliação das aprendizagens

Tradicionalmente, a avaliação das aprendizagens tem sido associada àquela que ocorre no final do processo de ensino e de aprendizagem para verificar, aferir e medir os resultados de aprendizagem dos alunos. Esta avaliação é concretizada pela utilização de testes ou de exames escritos, cuja correção é feita com critérios normativos, permitindo a classificação numa escala oficialmente adotada (Fernandes, 2019; Ferreira, 2020; Santos; Pinto 2018). É pelas classificações que as escolas e os professores prestam contas e se responsabilizam pela qualidade do serviço educativo efetuado (Afonso, 2011; Marinho; Fernandes, 2023; Pacheco, 2012).

Contudo, Fernandes (2022) afirma que da avaliação sumativa, ou avaliação das aprendizagens, pode ser dado, pelo professor, *feedback* aos alunos, indicando-lhes o que conseguiram aprender, o que precisam melhorar na aprendizagem e como o poderão fazer, assumindo, neste caso, uma dimensão formativa.

Questionados os professores de uma turma do 9º ano de escolaridade de uma escola dos 2º e 3º ciclos do ensino básico pertencente a um agrupamento de escolas do norte de Portugal sobre o conceito de avaliação das aprendizagens, associaram-no àquela feita no final de um tempo de ensino e de aprendizagem para verificarem os resultados de aprendizagem dos alunos:

> Significa avaliar aquilo que o aluno apreendeu em relação àquilo que foi trabalhado na aula (Prof. Geografia).

> É verificar o que é que os alunos conseguiram apreender, o que é que eles conseguem aplicar (Prof. Francês).

> Acho que tem a ver com a avaliação daquilo que os alunos vão assimilando durante as aulas na parte prática e na parte teórica (Prof. Música).

Estes discursos evidenciam uma avaliação realizada após um determinado período de ensino e de aprendizagem para a verificação do que os alunos aprenderam e do que não conseguiram aprender e a respetiva classificação (Leite; Fernandes, 2002; Ferreira, 2007), como indicam os seguintes discursos:

> Esta avaliação depois, como a própria lei diz, traduz-se no final de cada período numa avaliação sumativa, sob propostas ao Conselho de Turma (Prof. Educação Tecnológica).

> Avaliar aquilo que é proposto aos alunos desenvolverem e depois fazer a avaliação final das aprendizagens que eles adquiriram ou não (Prof. Educação Física).

> Enquanto a avaliação sumativa vai abranger um juízo globalizante daquilo que vamos ter em consideração na atribuição da classificação do aluno (Prof. Educação Visual).

Destes discursos ressalta uma conceção de avaliação como medição de resultados de aprendizagem dos alunos, pelo que confundiam a avaliação com a classificação (Fernandes, 2022). A classificação é o juízo avaliativo que resulta da intencionalidade de medir resultados de aprendizagem, embora saibamos que avaliação é mais do que a classificação. Enquanto processo social, cultural e educativo planificado, sistemático e estruturado, a avaliação dos alunos envolve outras intencionalidades, nomeadamente aquelas relacionadas com a melhoria e com a qualidade das aprendizagens (Fernandes, 2022; Ferreira, 2007; Santos, 2019).

Tradicionalmente, as classificações resultam de um juízo globalizante sobre as aprendizagens feitas no final do processo de ensino e de aprendizagem, na sequência das respostas dadas pelos alunos nos testes escritos (Marinho; Fernandes, 2023). A necessidade destas classificações resulta do facto de ser através das notas que os professores demonstram ao poder político e à sociedade em geral que os alunos cumpriram as *normas de excelência* (Perrenoud, 1999), isto é, que realizaram as aprendizagens exigidas social e economicamente à educação escolar e que estão presentes nos objetivos de aprendizagem definidos oficialmente para cada disciplina (Ferreira, 2007; Perrenoud, 1999).

Finalidades da avaliação das aprendizagens

A avaliação das aprendizagens, ou avaliação sumativa, tem por finalidade a verificação, a medição e a classificação das aprendizagens realizadas pelos alunos e que são demonstradas nas suas respostas nos testes e exames (Fernandes, 2022; Leite; Fernandes, 2002). É pelas classificações que os professores e a própria escola comprovam que os alunos fizeram as aprendizagens previstas e exigidas em termos sociais e educativos (Fernandes, 2022; Perrenoud, 1999):

> É para testar se, lá está, se os conhecimentos são adquiridos ou não pelos alunos (Prof. História).

> Arranjar uma forma de quantificar essas aprendizagens (Prof. Matemática).

> Eu acho que por uma questão até de organização social, não é? Até certo ponto ainda deve ser assim. Pelo menos tem que ser assim, porque um aluno que vai acabar o ensino secundário, se ele quer ingressar no ensino superior, ele precisa de mostrar aquilo que vale numericamente, que é mesmo assim (Prof. Geografia).

CC BY

> Uma chamada de atenção para os pais, por exemplo, no caso dos alunos que têm más notas ou em que esse balanço, digamos assim, não é tão bom (Prof. Físico-Química).

Estes discursos evidenciam a preponderância da avaliação sumativa enquanto modalidade que se foca nos resultados de aprendizagem e na sua classificação, por ser exigida socialmente e permitir as decisões de hierarquização dos alunos, de aprovação e de reprovação. Para além disso, é através das notas que os alunos acedem ao ensino superior.

Também a informação dada pelos professores aos encarregados de educação toma por foco os resultados de aprendizagem, as respetivas classificações e as dificuldades dos alunos. Contudo, quando se pretende uma avaliação ao serviço das aprendizagens dos alunos, estes últimos intervenientes deveriam ser informados sobre as aprendizagens e as dificuldades sentidas de forma contínua, para que possam colaborar na intervenção pedagógica adequada para a superação das dificuldades de aprendizagem dos seus educandos (Barreira, 2019; Ferreira, 2007).

Conceito de avaliação para as aprendizagens

A avaliação para as aprendizagens refere-se à avaliação formativa integrada no processo de ensino e de aprendizagem, que é estruturada por tarefas ativas para os alunos e para as quais são definidos critérios de avaliação, imprescindíveis para avaliação do professor, para a autoavaliação e para a autorregulação das aprendizagens pelos alunos (Fernandes, 2022; Ferreira; Folgado, 2023; Stiggins, 2005). Trata-se de uma avaliação verdadeiramente formativa e formadora dos alunos e do próprio professor, na medida em que tem por finalidade a regulação contínua do processo de ensino e de aprendizagem e, assim, a criação de condições pedagógicas para que os alunos aprendam mais e melhor e de forma cada vez mais autónoma e responsável (Fernandes, 2019; Santos, 2019; Santos, 2020).

A avaliação para as aprendizagens com aquelas caraterísticas está prevista no ponto 1 do artigo 24º do Decreto-Lei nº 55/2018, sendo, por isso, contínua e participada pelos alunos. Assume como finalidade a regulação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, questionados os entrevistados sobre o conceito de avaliação para as aprendizagens, os seus discursos orientaram-se para a avaliação formativa, centrada nos processos de aprendizagem dos alunos e reguladora dos mesmos, como é referido por Abrecht (1994), Barreira (2019), Fernandes (2022), Santos (2019), entre outros autores:

> Eventualmente tudo aquilo que conduz à... que encaminha os alunos a aprender (Prof. Francês).

> Portanto, o tomar conhecimento, o tomar consciência do que se consegue já, as capacidades e as competências adquiridas e não adquiridas para poderem focar-se nas necessidades (Prof. Inglês).

> A avaliação para as aprendizagens nos alunos, pensar se o aluno vai ser capaz de realizar, já conhecendo o aluno previamente, o trabalho que ele faz nas aulas, aquilo que o aluno poderá fazer (Prof. Música).

Apesar de nestes discursos a avaliação para as aprendizagens ser mencionada em concordância com as suas caraterísticas teóricas, os professores não fizeram referência aos critérios de avaliação das tarefas de aprendizagem, critérios estes que têm de ser interiorizados pelos alunos para que possam autoavaliar a resolução das tarefas de aprendizagem e decidirem, em caso de necessidade, as alterações a fazer para cumprirem os referidos critérios e, assim, realizarem as aprendizagens esperadas com a tarefa (Fernandes, 2022; Ferreira; Folgado, 2023; Hattie; Clarke, 2019; Santos, 2020). Tal facto pode decorrer da dificuldade dos professores na explicitação dos critérios ou na sua negociação com os alunos, por falta de formação neste domínio (Barreira, 2019; Pinto, 2019). Apesar de os professores poderem ter uma intenção com determinada tarefa de aprendizagem e de com ela poderem saber as aprendizagens esperadas nos alunos, esta não é prática corrente e eles têm dificuldade na sua informação aos alunos (Barreira, 2019).

No entanto, alguns professores enfatizaram que esta avaliação é realizada com vários instrumentos que possibilitam a recolha de diversificadas informações sobre os processos de aprendizagem dos alunos (Neves; Ferreira, 2015):

> A avaliação formativa é a aplicação de todos os instrumentos de avaliação e não só. Aliás, é tudo. É o constante. É o que nós fazemos nas aulas todos os dias, é a avaliação formativa (Prof. Físico-Química).

> Ora, a avaliação para as aprendizagens, para mim seria a nível formativo. Fazer essa avaliação formativa que nos dá a entender se essas aprendizagens estão a ser adquiridas ou não (Prof. Português).

Apesar de os professores referirem a utilização de diversificados instrumentos de recolha de informações sobre as aprendizagens que os alunos estão a realizar e sobre as suas dificuldades ou erros (Neves; Ferreira, 2015; Barreira, 2019), não é perceptível que se tratasse de uma avaliação planificada e estruturada, com uma proposta intencional de tarefas ativas de aprendizagem com critérios de avaliação definidos para cada uma delas. Também não mencionaram a participação ativa dos alunos nesse processo (Fernandes, 2022; Pinto, 2019; Santos, 2020). Tais ausências nos discursos dos professores evidenciam uma percepção de avaliação para as aprendizagens mais centrada no papel do professor na avaliação e na regulação dos processos de aprendizagem e de ensino. Contudo, a avaliação para as aprendizagens pressupõe processos avaliativos participados pelos alunos, que autorregulam as suas aprendizagens em função do *feedback* obtido pelo professor ou pelos colegas (Barreira, 2019; Fernandes, 2022; Ferreira; Folgado, 2023; Santos, 2019).

Finalidades da avaliação para as aprendizagens

A avaliação formativa para as aprendizagens tem por finalidade criar as condições pedagógicas para que os alunos ultrapassem dificuldades e erros e aprofundem as aprendizagens feitas, numa perspetiva de se tornarem, progressivamente, mais autónomos

CC BY

e responsáveis pelas suas aprendizagens (Fernandes, 2022; Stiggins, 2005; Sanmartí, 2007; Santos, 2020). Sobre as finalidades desta avaliação, os professores afirmaram o seguinte:

> Ir acompanhando o que o aluno vai compreendendo, vai assimilando e ir corrigindo aquilo que possivelmente não esteja tão bem, para que depois, em termos de avaliação das aprendizagens, as coisas possam correr melhor (Prof. Ciências Naturais).

> Este tipo de avaliação garante-nos que, eu vou repetir um bocadinho daquilo que eu disse atrás, mas ao fim ao cabo é isso, permite-me ver se determinado conteúdo foi entendido (Prof. Educação Tecnológica).

> É fazer com que os alunos percebam o que estão a fazer e que consigam chegar ao conhecimento (Prof. Francês).

Verifica-se, assim, que é através da avaliação para as aprendizagens que os professores vão avaliando o que os alunos vão aprendendo ou não e corrigindo os erros com estratégias de regulação retroativa (Allal, 1986), com vista ao seu sucesso na avaliação sumativa. Mais uma vez não se torna clara a intenção de os alunos participarem na avaliação, o que os motivaria mais e os tornaria mais responsáveis pelas suas aprendizagens (Black; William, 1998; Black *et al.*, 2004; Fernandes, 2022).

Contudo, o professor de Geografia mencionou que esta avaliação permite a informação do aluno sobre o seu processo de aprendizagem e que a avaliação sumativa pode assumir uma dimensão formativa:

> Era fazermos essa avaliação a partir da formativa, isto é, a ideia será sempre formar e informar o aluno sobre o seu processo de aprendizagem. Na realidade, eu quando faço uma ficha de avaliação, que pode ser considerada sumativa, eu atribuo-lhe a nota e entrego ao aluno e também acaba por ser formativa (Prof. Geografia).

Apesar de evidenciar a preocupação com a informação do aluno sobre as aprendizagens feitas e sobre o que precisa melhorar ou aprofundar nelas, não é evidente que a entrega do teste ao aluno com a nota seja acompanhada de *feedback* descritivo que lhe permita consciencializar-se do que aprendeu, do que precisa melhorar na aprendizagem e de como o fazer (Fernandes, 2022; Hattie; Clarke, 2019; Machado, 2021). Só com este *feedback* é que a situação de avaliação sumativa assumiria uma dimensão formativa e formadora do aluno, porque teria condições para autorregular as suas aprendizagens (Fernandes, 2022; Hattie; Clarke, 2019).

Prática da avaliação para as aprendizagens

Como referido anteriormente, a prática da avaliação para as aprendizagens implica que o processo de ensino e de aprendizagem se estruture por tarefas que envolvam ativamente os alunos na construção das suas aprendizagens e que haja a definição de critérios de avaliação das mesmas com vistas à autoavaliação e à autorregulação das

aprendizagens pelos alunos (Black *et al.*, 2004; Fernandes, 2022; Ferreira; Folgado, 2023). Comparando os desempenhos dos alunos nas tarefas com os respetivos critérios, o professor ou os colegas podem dar-lhes *feedback* descritivo, potenciador de melhores aprendizagens (Cid; Fialho, 2013; Fernandes, 2022; Sanmartí, 2007).

Percepções sobre o feedback aos alunos

O entendimento dos professores entrevistados sobre o *feedback* é que se trata da informação que dão aos alunos sobre os resultados das tarefas de aprendizagem e sobre os erros ou dificuldades sentidas, permitindo-lhes tomarem consciência das suas aprendizagens e corrigirem o que precisam:

> Dar, digamos assim, o *output*, ou resultado daquilo que eles forem fazendo nas várias tarefas, sendo que há *outpts* mais relacionados com a sumativa, não é? (Prof. Geografia).

> Portanto, quando eles intervêm e não está correta a intervenção deles, dar-lhes logo esse *feedback*, dar-lhes logo essa informação de que não é, que deverá ser, não é? (Prof. Ciências Naturais).

> Informar o que é que falhou, o que é que correu bem e o que correu menos bem (Prof. Matemática).

> Será a consciência que os alunos têm dessas mesmas... da avaliação, das lacunas e das competências que adquiriram (Prof. Inglês).

Apesar de estes discursos apontarem para o *feedback* como informação aos alunos sobre as aprendizagens feitas e sobre o que precisam melhorar (Hattie; Clarke, 2019), não mencionaram que também se tem de indicar procedimentos, ações, novas tarefas que os alunos poderão realizar para ultrapassarem as suas dificuldades, ou para aprofundarem aquelas que fizeram (Fernandes, 2022; Hattie; Clarke, 2019). Para isso, teriam de realizar uma avaliação que questionasse os raciocínios feitos pelos alunos e que os conduziram a determinado erro ou dificuldade, porque só sabendo as causas das dificuldades de aprendizagem é que os professores podem indicar, por meio do *feedback*, a intervenção adequada na tarefa para que ultrapasse as dificuldades e melhore as suas aprendizagens (Pinto; Santos, 2006; Santos, 2019).

Apesar de os professores não mencionarem nos seus discursos que a avaliação formativa e o respetivo *feedback* permitem ao professor regular a sua prática de ensino, alterando e diversificando as estratégias, as tarefas e os recursos didáticos em função das diferentes necessidades evidenciadas pelos alunos, a melhoria do processo de ensino ajuda a criar as condições pedagógicas para que os alunos aprendam mais e com qualidade (Barreira, 2019; Fernandes, 2022). Mesmo assim, consideraram o *feedback* dado aos alunos importante, porque permite a sua consciencialização sobre as suas aprendizagens e dificuldades e porque dele resulta alguma forma de regulação das aprendizagens:

CC BY

> Eu acho que é extremamente importante, não só para os alunos. Falar com eles, fazê-los refletir (Prof. Educação Visual).

> Eu acho que é fundamental porque é nesse feedback que se vai detetar, em que os alunos vão perceber se, de facto, a aprendizagem está a ser feita de forma correta ou não (Prof. História).

> Eles saberem que estão a progredir, saber que estão a fazer as coisas bem e que querem passar para o próximo patamar [...] (Prof. Música).

Destacando a importância do *feedback*, os professores referiram que com ele os alunos compreendem o estado da sua aprendizagem e o que têm de corrigir ou melhorar para conseguirem as aprendizagens desejadas, o que pode possibilitar aos alunos um maior envolvimento na construção das suas aprendizagens, autocontrolando os processos e responsabilizando-se pelos mesmos (Fernandes, 2022; Hattie; Clarke, 2019; Santos, 2020).

Contributo da autoavaliação do aluno

A autoavaliação do aluno, enquanto reflexão sobre o que está a fazer ou a aprender, ou que acabou de fazer ou de aprender, pela comparação com os critérios de avaliação definidos (Ferreira, 2020), integra a avaliação para as aprendizagens. A autoavaliação dos alunos e a avaliação pelos pares para a autorregulação das aprendizagens constituem uma marca distintiva da avaliação para as aprendizagens, comparativamente com uma conceção de avaliação formativa mais tradicional e da responsabilidade única do professor (Assessment Reform Group, 2002; Black *et al*., 2004; Cid; Fialho, 2013; Stiggins, 2005). Pois, se o aluno é o principal interessado na avaliação formativa (Abrecht, 1994) e se essa avaliação visa possibilitar que realize mais e melhores aprendizagens, tem de participar na avaliação e na regulação do seu processo de aprendizagem, porque mais garantias há com o compromisso e a responsabilização do aluno pelas suas aprendizagens e, consequentemente, com o seu sucesso escolar.

É neste sentido que é referido no ponto 5 do artigo 24º do Decreto-Lei nº 55/2018, que a avaliação formativa, ou avaliação para as aprendizagens, tem de ser participada pelos alunos, através da sua autoavaliação e da autorregulação dos seus processos de aprendizagem.

Os professores entrevistados consideraram a autoavaliação dos alunos importante, porque lhes permite consciencializam-se das aprendizagens feitas e do que precisam melhorar, funcionando como um *feedback* interno para a reorientação da sua aprendizagem (Ferreira, 2007; Santos 2020):

> Porque ao fazerem essa reflexão, acabam por redefinir, reorientar-se, redefinir objetivos, por exemplo, e eu acho que a autoavaliação ajuda no caminho que eles estão a percorrer. Acaba por ser um *feedback*, não do professor, mas do próprio aluno (Prof. Físico-Química).

> Acho que a autoavaliação é muito importante. E há coisas que até o próprio professor, ao ver a autoavaliação do aluno, consegue, também, ele próprio, ter uma noção mais completa daquilo que o a aluno está a fazer (Prof. Geografia).

A autoavaliação, na perspetiva destes discursos, consiste num processo reflexivo do aluno sobre as suas aprendizagens e sobre o que e como poderá melhorar nelas, o que, de alguma forma, constitui o *feedback* dado ao professor, que com ele pode complementar a sua própria avaliação.

Mas alguns professores, sem compreenderem o conceito de autoavaliação, também se referiram àquela feita pelo aluno no final do processo de ensino e de aprendizagem para propor uma nota em função do trabalho e das aprendizagens que julga ter feito. Realizam este procedimento unicamente por uma obrigação legal:

> Porque eles assim, se não trabalharem, já sabem que da próxima não vão pode ter grande nota, porque eles próprios têm, acabam por ter que verbalizar aquilo que têm de pedir, não é? Aí está, isso acaba por pô-los um bocado em contacto com aquilo que eles fizeram (Prof. Ciências Naturais).

> Conforme manda a lei, os alunos têm direito a fazer a autoavaliação (Prof. Educação Tecnológica).

Estes discursos mostram que para estes professores a autoavaliação é uma imposição legal, não se tratando de uma prática com a intencionalidade de os alunos monitorizarem os seus processos de aprendizagem em função dos critérios definidos para cada tarefa de aprendizagem (Fernandes, 2022; Santos, 2019). Deste modo, pareceram não compreender a autoavaliação do aluno como a reflexão contínua sobre as aprendizagens que está a fazer e sobre as dificuldades sentidas, feita pela comparação entre o seu estado real de aprendizagem e os critérios de avaliação interiorizados (Barreira, 2019; Fernandes, 2022; Ferreira; Folgado, 2023; Pinto, 2019).

Contributo da avaliação pelos pares

Sobre a avaliação pelos pares, os professores entrevistados consideraram-na importante para que os alunos sejam mais responsáveis pelas suas aprendizagens. Contudo, mencionaram que os alunos do 9º ano de escolaridade ainda não tinham maturidade para a fazer, como vemos nos discursos seguintes:

> Agora, no terceiro ciclo, acho que essa heteroavaliação, acho que ainda não têm assim muita maturidade para essa heteroavaliação. Embora eu ache que seja importante e que se deve fazer, mas acho que eles ainda são assim muito imaturos (Prof. Francês).

> Agora, ver os pares: ah, porque fizeste melhor do que eu; eu consegui isto, tu não conseguiste... Porque muitas vezes eles não sabem o esforço que o outro fez para conseguir aquele objetivo.

CC BY

> E muitas das vezes eles não sabem mesmo que conseguir o poucochinho que aquele aluno conseguiu, para ele foi um esforço enorme (Prof. Música).

Estes discursos mostram que os professores entendiam a avaliação pelos pares como um ato competitivo dos alunos, de comparação dos desempenhos e das aprendizagens realizadas. Tal percepção desvirtua o sentido da avaliação pelos pares, na medida em que ela tem de ser realizada para que, em função dos critérios de avaliação das tarefas de aprendizagem, sejam indicadas pelos colegas as aprendizagens feitas por um aluno, ou grupo de alunos numa tarefa de aprendizagem e o que precisam nela melhorar, dando sugestões de como o fazer (Fernandes, 2022; Hattie; Clarke, 2019; Santos, 2020). Tal acontece pelo facto de a avaliação pelos pares não ser muito comum nas práticas avaliativas, o que é decorrente da falta de formação neste domínio (Barreira, 2019). A necessidade desta formação revela-se urgente, na medida em que a avaliação para as aprendizagens e, em particular, os juízos produzidos pelos pares podem ser mais bem recebidos e compreendidos que aqueles proporcionados pelo professor (Fernandes, 2022; Machado, 2021). Por outro lado, a sua prática sistemática aumenta as competências metacognitivas e de autocontrolo nos alunos, motiva-os e responsabiliza-os mais pelas suas aprendizagens (Hattie; Temperley, 2007; Hattie; Clarke, 2019).

Intervenção pedagógica nas dificuldades e erros dos alunos

A intervenção nas dificuldades e nos erros dos alunos durante o processo de aprendizagem releva para práticas de regulação do processo de ensino e de aprendizagem (Santos; Pinto 2018; Santos, 2020). Para os professores entrevistados, a observação de dificuldades e erros nos alunos conduz a intervenções pedagógicas imediatas, que passam pela repetição de conteúdos e de procedimentos, numa lógica de regulação retroativa (Allal, 1986), mas também pela ajuda de colegas àqueles que têm dificuldades:

> É uma intervenção direta, no momento (Prof. Educação Física).

> Normalmente, o que eu faço, tento explicar ao aluno. Se não conseguir perceber de uma maneira, tento explicar de outra forma (Prof. Inglês).

> A intervenção pedagógica vai sempre parar ao mesmo: o tal diálogo com o aluno. De que modo pode ser? Pode ser de muitas formas, pode ser: olha, eu agora vou ficar aqui ao pé de ti ajudar-te a fazer isso (Prof. Físico-Química).

> Ou vou inseri-lo noutro grupo em que o colega..., ou vou colocá-lo na mesa com quem ele se relaciona, com um aluno da turma (Prof. Educação Visual).

> Em grupo trabalham muito bem. Conseguem muitas vezes em grupo tirar dúvidas uns aos outros (Prof. Inglês).

Alguns professores, para além da intervenção pedagógica imediata nas dificuldades e erros dos alunos, falaram na abordagem formativa e formadora da compreensão dessas dificuldade e erros, tentando perceber com o aluno a sua origem através do diálogo e dando *feedback* aos alunos (Ferreira; Folgado, 2023; Santos; Pinto, 2018):

> Talvez dizer do género: olha fizeste isto e isto bem. Talvez devas melhorar nisto. Porque senão pode desmotivar o aluno e o aluno não vai esforçar-se se o professor for demasiado crítico (Prof. Geografia).

> Levá-lo a entender que aquilo que ele está a referir não será um entendimento mais certo da matéria. E dar-lhe pistas para ele chegar também a essa resposta e a essa conclusão (Prof. Ciências Naturais).

> Acho que devemos falar com eles e mostra-lhes onde é que erraram e porque é que erraram. Não é dizer: Olha isto está mal. Acho que é preciso eles... (Prof. Francês).

Com estas palavras, a abordagem às dificuldades e aos erros nos processos de aprendizagem é formadora para os alunos, na medida em que os professores procuram compreender o erro, a sua causa e, desta forma, a consciencialização do aluno sobre os mesmos, indicando o que fazer para os superar, numa perspetiva de autorregulação das aprendizagens (Pinto; Santos, 2018; Santos, 2019).

Mencionando que a intervenção pedagógica adequada nas dificuldades de aprendizagem e nos erros dos alunos passa, também, por alterações nas estratégias de ensino usadas pelo professor, o docente de História referiu o seguinte:

> Se calhar, aqui até por parte do professor, será um bocadinho o tipo de estratégia para a forma como está a transmitir ou a ministrar um determinado conhecimento (Prof. História).

As dificuldades e erros têm de ser analisados com os alunos, por meio do diálogo reflexivo e questionador dos raciocínios por eles elaborados e que estão na origem das dificuldades. Esta reflexão tem de desencadear a alteração ou diferenciação das estratégias de ensino e de aprendizagem, o que permitirá a superação e a realização das aprendizagens necessárias pelos alunos (Ferreira, 2007; Santos; Pinto, 2018; Santos, 2020). Desta forma, é preciso que os professores diagnostiquem atempadamente as dificuldades e erros dos alunos, explorem as suas causas com os alunos e lhes permitam a autorregulação das suas aprendizagens, por meio da utilização de estratégias, procedimentos e tarefas de ensino e de aprendizagem ajustados à natureza dos mesmos, o que possibilita aos alunos realizarem as aprendizagens de que necessitam para obterem sucesso nas aprendizagens.

Considerações finais

A avaliação das e para as aprendizagens está no centro dos debates educativos por se tratar de um assunto de relevância nos processos pedagógicos, dado o seu papel

na prestação de contas sobre o serviço educativo das escolas e dos professores e na regulação contínua do processo de ensino e de aprendizagem, que permite que os alunos realizem mais e melhores aprendizagens. Deste modo, o estudo sobre as percepções de professores de uma turma do 9º ano de escolaridade permitiu constatar que estes dissociaram a avaliação das aprendizagens, numa lógica de verificação e de medição de resultados de aprendizagem, mas também da avaliação para as aprendizagens, com uma intencionalidade formativa e de melhoria das aprendizagens dos alunos.

Não tendo estes professores perspetivado a complementaridade das duas intenções avaliativas, a avaliação para as aprendizagens era realizada de forma pouco planificada e pouco estruturada e, por isso, intuitiva ou de resposta imediata, não explicitando previamente aos alunos os critérios de avaliação. Estes critérios são imprescindíveis para a avaliação com qualidade do professor e para a autoavaliação dos alunos. Também o *feedback* dado aos alunos não era descritivo de como poderiam autorregular as suas aprendizagens. Deste modo, os professores intervinham nas dificuldades dos alunos com estratégias retroativas, pelo que é necessária a implementação de práticas de autoavaliação dos processos de aprendizagem para que os alunos se consciencializem dos seus processos de aprendizagem e os autorregulem.

Os resultados obtidos evidenciam a necessidade de formação dos professores no domínio da avaliação das e para as aprendizagens, centrada nas necessidades dos professores e realizada com a sua participação ativa e colaborativa.

Tendo sido realizada a investigação com os professores de uma turma do 9º ano de escolaridade, perspetivamos a sua continuação com a participação de mais professores e de outros anos de escolaridade do ensino básico, bem como a inclusão no objeto de estudo de outras dimensões da avaliação das e para as aprendizagens, para um aprofundamento dos resultados obtidos.

Referências

ABRECHT, Roland. **Avaliação formativa**. Porto: Asa, 1994.

AFONSO, Almerindo Janela. Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *In*: ALVES, Maria Palmira; DE KETELE, Jean-Marie (org.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 81-101.

ALLAL, Linda. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. *In*: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986. p. 175-209.

AMADO, João. Fundamentos da investigação qualitativa em educação. *In*: AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2017. p. 19-73.

AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica da análise de conteúdo. *In*: AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2017. p. 303-353.

ASSESSMENT REFORM GROUP. **Assessment for learning**: research-based principles to guide classroom practice - 10 principles. London: Nuffield Foundation, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARREIRA, Carlos. Concepções e práticas de avaliação formativa e sua relação com os processos de ensino e de aprendizagem. *In*: ORTIGÃO, Maria Isabel *et al.* (org.). **Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal**: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2019. p. 192-218.

BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, London, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. DOI: http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102

BLACK, Paul *et al*. Working inside the Black Box: assessment for learning in the classroom. **Phi Delta Kappan**, London, p. 9-21, 2004. DOI: 10.1177/003172170408600105

BROOKHART, Susan. **How to create and use rubrics for formative assessment and grading**. [*S. l.*]: ASCD, 2013.

CID, Marília; FIALHO, Isabel. Avaliar para aprender na escola: um caminho em aberto. *In*: FIALHO, Isabel; VERDASCA, José (org.). **TurmaMais e sucesso escolar:** trajetórias para uma nova cultua de escola. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia- Universidade de Évora, 2013. p. 79-89.

CONTRERAS, Johana; TORRES, Álex. Las evaluaciones educacionales estandardizadas desde la experiencia de los actores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e248451, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349248451es

COSME, Ariana *et al*. **Avaliação das aprendizagens**: propostas e estratégias de ação. Porto: Porto Editora, 2020.

ESTEVES, Manuela. Análise de conteúdo. *In*: LIMA, Jorge Ávila; PACHECO, José Augusto (org.). **Fazer investigação**: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006. p. 105-126.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica**. Lisboa: Leya Educação, 2022.

FERNANDES, Domingos. Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. *In*: ORTIGÃO, Maria Isabel *et al.* (org.). **Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil**: perspetivas teóricas, práticas e de desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2019. p. 139-164.

FERREIRA, Carlos Alberto. A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 153-169, 2015. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022015011892

FERREIRA, Carlos Alberto. **A avaliação no quotidiano da sala de aula**. Porto: Porto Editora, 2007.

CC BY

FERREIRA, Carlos Alberto. A avaliação para e das aprendizagens de futuros educadores e professores: um olhar a partir dos programas das disciplinas. **Meta:** Avaliação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 336-363, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i35.2550

FERREIRA, Carlos Alberto; FOLGADO, Cristina. A avaliação para as aprendizagens: percepções de alunos de um Agrupamento de Escolas português. **Meta**: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 49, p. 863-885, 2023. DOI: http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v15i49.4255

HATTIE, John; CLARKE, Shirley. **Visible learning**: feedback. London: Routledge, 2019.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The power of feedback. **Review of Educational Research**, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. **A avaliação das aprendizagens dos alunos**: novos contextos, novas práticas. Porto: Asa, 2002.

LIMA, Jorge Ávila. Ética na investigação. *In*: LIMA, Jorge Ávila; PACHECO, José Augusto (org.). **Fazer investigação**: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006. p. 127-159.

LOPEZ, Lucie Mottier. **Évaluations formative et cetificative des apprenstissages**: enjeux pour l'enseignement. Bruxelles: De Boeck Université, 2015.

MACHADO, Eusébio André. Feedback. [*S. l.: s. n.*], 2021. **Texto de apoio do Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica**. (Projeto MAIA; 2021).

MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa. O GERM na avaliação das aprendizagens: ressonâncias na cultura escolar e profissional docente. Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro, v. 23, e1150, 2023. DOI: http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v23.1150

MORGADO, José Carlos. **O estudo de caso na investigação em educação**. Santo Tirso: De Facto, 2012.

NEVES, Anabela Costa; FERREIRA, Antonieta Lima. **Avaliar é preciso?** Guia prático de avaliação para professores e formadores. Lisboa: Guerra & Paz, 2015.

PACHECO, José Augusto. Avaliação das aprendizagens: políticas formativas e práticas sumativas. In: ENCONTROS DE EDUCAÇÃO, 2012, Funchal. **Anais** [...]. Funchal: Secretaria da Educação do Governo Regional da Madeira, 2012. p. 1-9.

PEREIRA, Talita Vidal. Políticas e práticas avaliativas: outras possibilidades de interpretar antigos problemas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 23, e1151, 2023. DOI: http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v23.1151

PERRENOUD, Philippe. **L'évaluation des élèves**: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages: entre deux logiques. Buxelles: De Boeck Université, 1999.

PINTO, Jorge. Os critérios de avaliação: importância e utilizações. **Diversidades**, Funchal, n. 59, p. 28-36, 2019.

PINTO, Jorge; SANTOS, Leonor. **Modelos de avaliação das aprendizagens**. Lisboa: Universidade Aberta, 2006.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei nº 55/2018**, de 6 de julho: Currículo para os ensinos básico e secundário portugueses, 2018. Lisboa: ME, 2018.

SANMARTÍ, Neus. **10 Ideas clave**: evaluar para aprender. Barcelona: Graó. 2007.

SANTOS, Leonor. A avaliação pedagógica em matemática: um desafio e uma inevitabilidade? **Educação e Matemática**, Lisboa, n. 14, p. 53-58, 2020.

SANTOS, Leonor; PINTO, Jorge. Ensino de conteúdos escolares: a avaliação como fator estruturante. *In*: VEIGA, Feliciano (coord.). **O ensino como fator de desenvolvimento numa escola para todos**. Lisboa: Climepsi, 2018. p. 503-539.

SOUSA, Hélder. Exames nacionais: instrumentos de regulação de boas práticas de ensino e de aprendizagem? *In*: KARPICKE, Jeffrey: SOUSA, Hélder Diniz; ALMEIDA, Leandro S. **Avaliação dos alunos**. Lisboa: Francisco Manuel dos Santos, 2012. p. 39-69.

STIGGINS, Rick. From formative assessment to assessment for learning: a path to success in standards-based schools. **Phi Delta Kappan**, London, v. 87, n. 4, p. 324-328, 2005.

TEODORO, António. O PISA e as limitações e riscos de um programa de governação global da OCDE. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 56, p. 45-64, 2022. DOI: https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle56.04

TREVISAN, Natália Peixoto. Concepções de professores de língua portuguesa sobre avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, e10221, 2024. DOI: https://doi.org/10.18222/eae.v35.10221

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Recebido em: 13.06.2024
Revisado em: 26.11.2024
Aprovado em: 09.12.2024

Editor responsável: Prof. Dr. Fernando L. Cássio

Carlos Alberto Ferreira é professor auxiliar da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Tem doutorado em educação/desenvolvimento curricular e é investigador integrado no Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto.

Elizabete Pereira é professora de matemática e ciências naturais do Agrupamento de Escolas de Eiriz, com doutorado em ciências da educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.