



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

A INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

(Versão final após defesa pública)

BENVINDO LUAU JOÃO

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica
(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Prof. Doutora Fátima Simões

Covilhã, Novembro de 2017

Dedicatória

Dedico a Deus pelo dom da vida

A minha família pelo apoio incondicional nesta longa caminhada

Ao meu avô Luau in memoriam, que foi uma pessoa maravilhosa

A minha tia Tietie in memoriam, que foi uma pessoa muito bondosa

Aos meus Pais que sempre motivaram-me e acreditam no meu potencial

Agradecimentos

Agradeço incondicionalmente a minha orientadora Professora Doutora Fátima Simões pelo auxílio prestado, pelas orientações recomendadas ao longo do trabalho. À todas as professoras do curso de Supervisão Pedagógica pela forma como transmitiram o seu saber garantido desse modo, a absorção dos conhecimentos de forma eficaz. À Direção do Instituto Superior Técnico Militar pela indicação para frequentar o mestrado na Universidade da Beira Interior.

À minha família em especial a minha esposa, ao meu pai António, a minha mãe Sofia, que acompanharam e incentivaram-me constantemente nesta longa caminhada. Aos meus colegas do curso João Lopes, Abel Canhanga, Manuel Coge, Celestino António, Germano Santos, Maria Victor, Mário Francisco, Emanuel Mahina, Paulo Candeias e a Isabel Henriques pelo apoio prestado durante a realização da dissertação.

Meus agradecimentos são extensivos ao Chefe do Departamento de Ciências Militares do Instituto Superior Técnico Militar; Coronel Adão Fontoura e seus colaboradores Tenente Coronel Jorge Palaia, Major João Sardinha, Capitão Evaristo Chissingui, Capitão Orgel Armando, Tenente Borges, Tenente Xavier Jorge, Tenente Judson Caxicula, Tenente Alfredo António, Tenente Eliandro Catumbila, Tenente Jorge Adorino que sempre motivaram-me para a materialização deste trabalho.

À todos os Docentes do Instituto Superior Técnico Militar que colaboraram com vista a consecução deste trabalho. Finalmente, à todos que direta ou indiretamente prestaram o seu contributo com uma palavra de coragem o meu muito obrigado.

Resumo

A avaliação é uma ação natural. No quotidiano, todas as decisões que tomamos são precedidas de avaliação, ou seja, todo o ser humano procede a uma avaliação antes de tomar qualquer decisão. Assim, deve realçar-se que a forma como a avaliação é levada a cabo refletir-se-á na decisão que será tomada posteriormente; por outras palavras, avaliar implica refletir em torno de uma determinada problemática antes de tomar uma decisão. Na escola, o processo de avaliação é de extrema importância, pois este permite orientar o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação é um instrumento para atingir um determinado fim, pois todo o processo de ensino-aprendizagem está assente na avaliação. O presente estudo segue uma metodologia de natureza qualitativa e tem como objetivo geral compreender qual a importância que a avaliação tem no processo ensino-aprendizagem. Os participantes são 8 docentes de diferentes departamentos de ensino do Instituto Superior Técnico Militar (ISTM) de Angola e, como instrumento, recorreu-se à técnica da entrevista semiestruturada. Os dados obtidos corroboram os resultados expressos no estado da arte. Assim, os docentes concebem a avaliação como elemento fundamental do processo de ensino-aprendizagem, pois que visa aferir o nível de conhecimentos dos alunos. Destacam-se dois fatores principais que influenciariam a avaliação no processo ensino-aprendizagem, nomeadamente, fatores pessoais e fatores impessoais. De salientar ainda que, na sua perspetiva, os princípios de avaliação são elementos que guiam e orientam todo processo de avaliação. Na opinião dos mesmos, nenhum instrumento de avaliação é mais importante do que outro; consideram ainda que a aplicação de diferentes instrumentos de avaliação influencia a aprendizagem dos alunos. Os resultados obtidos na presente investigação alertam também para a necessidade de promover formação pedagógica contínua a todos os docentes, no sentido de promover uma correta avaliação dos alunos, uma vez que a forma como os professores avaliam condiciona a aprendizagem.

Palavras-chave

Avaliação; ensino-aprendizagem; diagnóstica; formativa; sumativa; princípios; instrumentos.

Abstract

Evaluation is a natural action. All decisions we made are preceded by an assessment; that is to say every human being will evaluate before decision making. This highlights that the way the assessment is performed will reflect the quality of the decision. In other words, to assess means or implies a reflexion about a certain task before taking a decision. In the school context, evaluation is so important because it guides teaching and learning process so we can say in a different way that the evaluation is an instrument to reach goals. Teaching and learning processes relies on evaluation. The current study follows a qualitative methodology and its aim is to analyze assessment influence in teaching-learning process. Participants are 8 teachers from different teaching department of the Instituto Superior Técnico Militar (ISTM - Military Technique Superior Institute) from Angola and the instrument was a semi-structured interview. The collected data corroborates results presented in the state of the art; the teacher's points of view are identical to those reported in the literature. In fact, they report assessment as a fundamental element to teaching and learning process in that it aims to measure student's knowledge level. Two principal factors come out namely personal factors and impersonal factors. As a highlight, they declare that the evaluations principles are elements that guide and orientate every assessment process. According to their opinion, no evaluation instrument is more important than another. This results points out to the necessity to promote an ongoing pedagogical formation to all teachers so that they can perform valid evaluations.

Keywords: evaluation, addition, diagnostics, formative, principles, instruments

Índice

Dedicatória.....	ii
Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice	vi
Lista de Figuras.....	vii
Lista de Tabelas.....	viii
Introdução.....	1
Capítulo I. Enquadramento teórico	2
1.1.Avaliação e sua importância	2
a. Definição de avaliação	2
b. Funções da avaliação no processo ensino-aprendizagem	6
1.2. Modelos pedagógicos de avaliação	10
1.3. Princípios da avaliação e sua materialização	16
1.4. Modalidades de avaliação	23
1.4.1. Avaliação diagnóstica.....	24
1.4.2. Avaliação formativa.....	25
1.4.3. Avaliação sumativa.....	30
1.5. Instrumentos de avaliação e sua função	32
1.5.1. Portefólios.....	34
1.5.2. Testes em duas fases	35
1.5.3. Relatório escrito.....	36
Capítulo II- Estudo empírico	38
2.Método	39
2.1. Participantes	40
2.2. Instrumento.....	41
2.3. Procedimentos	43
3.Resultados	44
3.4 Conceito de avaliação	44
3.5 Funções de Avaliação	46
3.6 Princípios de Avaliação	46
3.7 Modalidades de Avaliação	47
3.8 Instrumentos de Avaliação	48
4.Discussão.....	49
5.Considerações Finais.....	51
Referências bibliográficas.....	53
ANEXOS	57

Lista de Figuras

Figura 1. Modelo Pedagógico centrado no ensinar	11
Figura 2. Modelo pedagógico centrado no formar	13
Figura 3. Modelo pedagógico centrado no aprender.....	15

Lista de Tabelas

Tabela 1 Caracterização socioprofissional dos sujeitos	40
Tabela 2. Guião de Entrevista	42
Tabela 3 Grelha de análise de conteúdo	44

Lista de Acrónimos

ISTM	Instituto Superior Técnico Militar
UBI	Universidade da Beira Interior

Introdução

A presente dissertação enquadra-se no âmbito da obtenção do grau de mestre em supervisão pedagógica subordinado ao tema: A influência da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Falar de avaliação é sem sombras de dúvidas tratar de um campo bastante vasto e inevitável da atividade humana pois amiúde fizemos apreciações antes de tomar qualquer decisão que seja.

Importa destacar a origem etimológica da palavra avaliar. Para Vanti (2002) o termo avaliar surge do latim *valere* também Frias e Takahashi (2002); Gonçalves e Larchert (2012) têm a mesma conceção porquanto referem que o termo avaliar é de origem latina e descende da formação *a-valere*, que quer dizer conceder valor a... porém, o conceito avaliação é enunciado como sendo a concessão de um valor ou qualidade a qualquer coisa, ato ou curso de ação o que implica um posicionamento positivo ou negativo relativamente ao objeto, ato ou curso de ação avaliado.

Segundo o dicionário da Língua Portuguesa a avaliação significa ato de avaliar, valor determinado pelos avaliadores, estabelecimento do valor de algo, apreciação da competência ou progresso de um aluno ou de um profissional (Porto Editora, 2014). Entretanto, o dicionário de Pedagogia define a avaliação como sendo um dispositivo que teve a sua origem em meados do século XX nos países anglo-saxónicos e que resulta da transposição, para o domínio do ensino, de conceitos e modelos aplicados a partir do século XIX no mundo da economia e, em particular, na Indústria. Na Educação este dispositivo situa-se no âmbito da aplicação da pedagogia por objetivos. A avaliação visa, através de meios científicos, a apreciação objetiva dos efeitos de uma ação pedagógica. Distingue-se do controlo na medida em que não julga os resultados em relação a uma norma definida a montante, de maneira convencional, mas sim por medir uma média estatística e respetivos desvios em função de determinados objetivos (Instituto Piaget, 2013).

Para Rosado e Silva (1999); Coelho, Baptista, Carvalho, Cláudio, Ndahalaemona, André, Gama, Mesquita, Teca, Pedro, Gomes, Fazenda, Mfuansuka, Altunaga, Fortes, Luciano, Faria, Afonso, Carlos, Tiago, Breganha, Airosa, Octávio, Piedade, Fernandes, Cassanga, Zua, Emanuel (2010); Neves e Ferreira (2015) a avaliação aplicada à educação deve-se a Ralph Tyler, considerado o pai da avaliação educacional que nas décadas de 30 e 45 do século precedente, desenvolveu uma conceção que consistia na verificação do alcance dos objetivos de aprendizagem definidos de antemão ou seja, de acordo com o pai da avaliação educacional a avaliação é encarada como a comparação contínua entre os produtos dos alunos, ou o seu desempenho e objetivos, previamente estabelecidos.

Capítulo I. Enquadramento teórico

1.1. Avaliação e sua importância

a. Definição de avaliação

A educação é um fenómeno dinâmico, de igual modo que é o processo avaliativo. Antes de se definir a avaliação importa fazer uma abordagem sucinta da perspectiva histórica da avaliação.

O conceito de avaliação começou a desenvolver-se segundo as principais correntes da educação, as variações económicas, sociais e políticas e as descobertas científicas. Perspetivando a avaliação como uma atividade formal e sistemática, ela é resultante de um processo profundo de construção e reconstrução resultado da interação de influências distintas. Mas, a avaliação enquanto atividade informal ela é inerente a atividade do homem e é transversal à vida uma vez que é uma prática inseparável da decisão (Neves & Ferreira, 2015). Assim sendo, pode se referir, que a decisão precede a avaliação por este motivo não pode ser evitada. De igual modo, Peixoto (2013) advoga que avaliar é uma ação natural e despreziosa pois amiúde, agimos deste modo para analisarmos a maneira como desenvolve-se os nossos planos, e de alguma forma, projetarmos o futuro; no sentido de prosseguirmos, é imprescindível proceder amiudadamente, um cálculo à vida, uma vez que é importante observarmos para o que já foi realizado (avaliar) com vista a entendermos se está bem, e podermos então corrigir a nossa trajetória em conformidade.

Para Neves e Ferreira (2015) avaliação é um conceito que é abordado por profissionais das mais variadas áreas do saber: discentes, docentes, pais, gestores, empregados, superiores hierárquicos, [...] decisores, formandos e formadores. Porém, uma questão é levantada será que todos têm a mesma perceção quanto ao conceito de avaliação? A avaliação é uma palavra polissémica facto que é reconhecido na literatura, motivo pelo qual há dificuldade em definir avaliação como um conceito uno e único. Corroborando, Lopes e Silva (2006) referem que o termo avaliação possui variadíssimos significados que variam em função das perspetivas e contextos a partir dos quais se aborda a palavra. Entretanto, Ferreira (2007) elucida a razão da polissemia do termo; de acordo o referido autor a polissemia da palavra deve-se ao facto de haver vários processos e práticas de avaliação em qualquer nível, classe da vida humana ou social, onde a educação é abarcada.

A história respeitante os primeiros registos de avaliação foram realizados segundo vários autores no exército Chinês. De acordo Neves e Ferreira (2015) no ano 2000 a.C. começaram a emergir os primeiros registos de avaliação das pessoas e programas na época em que os oficiais do exército chinês eram submetidos a exames escritos e no século v a.C. na Grécia o questionamento era utilizado como metodologia de ensino pelos mestres, os referidos autores, destacam também, que na idade média os aprendizes contavam pormenorizadamente aos seus mestres a sua ação diária o que permitia o desenvolvimento de aprendizagens uma vez que eram obrigados a justificarem a sua ação no sentido de evitar insucessos no futuro. Do mesmo modo, Pinto e Santos (2006) referem que no ano 2000 a.C. o exército chinês com o objetivo de selecionar os seus oficiais realizava exames escritos.

Ao longo de muitos anos, a avaliação das aprendizagens esteve relacionada somente ao modelo quantitativo, positivista, baseado nos pressupostos de objetividade, rigor, com destaque no resultado da aprendizagem em pouco tempo e no controlo das variáveis participantes por esta razão, avaliação e medida confundiam-se realça-se que avaliação era feita fora do processo de ensino-aprendizagem e traduzia-se no processo de medir o nível de concretização dos objetivos definidos anteriormente, para cada aluno, revertendo-se num ponto de uma escala de classificação. Daí que Ferreira (2007) salienta que avaliação se manifesta por meio de uma escala de pontuação (nota) de acordo com os objetivos cumpridos pelos alunos. É por esta razão que Pacheco (1996) *cf.* Ferreira (2007) refere que o significado mais comum de avaliação é atribuir notas, ou seja conceder uma classificação, formada numa escala, correspondendo a uma medida.

Os significados que várias vezes são concedidos a palavra avaliar seriam: atingir objetivos? Medir? Verificar? Reportar? Descrever? Compreender? Formular juízos? Sustentar decisões? Fazer exames? Atribuir classificações? Melhorar? Registrar? Progredir? Seriar? Selecionar? Certificar? Aferir? Regular? Acompanhar? Classificar? Leva nos a deduzir que as definições de avaliação foram elaboradas tendo como base: Os objetivos definidos (Tyler); uma descrição isenta de juízos (Stufflebeam); uma formulação de juízos (Scriven, House); uma combinação entre descrição e formulação de juízos (Guba e Lincoln); Ou ainda uma recolha de informação que permite a formulação de juízos e a tomada de decisões (Tenbrink) (Neves & Ferreira, 2015).

A avaliação em todos os níveis de ensino é uma questão complexa, quem tem gerado várias discussões. A avaliação é um elemento que integra e regula as práticas pedagógicas, porém assume também uma função de certificação das aprendizagens efetuadas e das competências desenvolvidas. Outrossim, exerce influência nas decisões que têm como finalidade melhorar a qualidade do ensino, bem como na confiança social relativamente ao funcionamento do sistema educativo (Abrantes, 2002).

Seguidamente, apresentar-se-ão algumas definições da avaliação de acordo com vários autores: Para Peixoto (2013) Avaliação é um processo que visa a coleta de informações em contexto escolar, com o objetivo de melhorar as realizações dos alunos, na qualidade de atores do sistema educativo. Porém, alguns autores consideram que, a avaliação é um indicador que possibilita definir a eficácia e o nível de progresso do ensino-aprendizagem e a formação dos alunos, uma vez que propicia ao professor julgar o seu próprio trabalho e refletir sobre ele no sentido de redirecionar e corrigir, com o objetivo de contribuir consideravelmente com vista a melhorar o ensino e, assim, favorecer uma melhor aprendizagem (Gómez, 2006; Lopes & Silva, 2012). Importa realçar que de acordo o primeiro autor, avaliar implica a realização de um conjunto de atividades continuadas que os docentes executam quotidianamente na sala de aula com vista a obterem informações atinentes ao nível de aprendizagem alcançado pelos alunos; adverte que a mesma não pode ser uma atividade ligada somente com os produtos de testes que representam em última instância, uma redução da avaliação.

Para Peralta (2002) Avaliação consiste na recolha sistemática de informação que servirá de base com vista a formular um juízo de valor que permitirá a conseqüente tomada de decisões. Do mesmo modo, Cronbach (1997) citado por Afonso et al. (2013) define a avaliação como sendo a recolha e a utilização da informação com vista a tomar decisões relativamente a um programa educativo.

Segundo Afonso, Cano, Freitas, Patrocínio, Diogo (2013) a avaliação é um processo de recolha, análise e valoração sistemática de informações importantes e fiáveis sobre as aprendizagens dos alunos, com vista à tomada de decisões que contribuam para a sua melhoria. Cunha, Agostinho, Pedro (2002), *cf.* Afonso et al. (2013), consideram a avaliação como sendo um processo pelo qual comparam-se os resultados obtidos no trabalho realizado pelos alunos (as) com os objetivos previamente definidos, resultados estes que orientam a necessidade de alterar ou não, decisões anteriormente tomadas, com vista a materialização dos resultados preconizados.

De acordo com Luckesi (2005) citado por Coelho et al. (2010), consideram que avaliar pressupõe dois processos articulados e indissociáveis, diagnosticar e decidir. É impossível uma decisão sem diagnóstico assim como não faz sentido um diagnóstico sem uma conseqüente tomada de decisão.

Para Coelho et al. (2010) a avaliação pode ser entendida também sendo um processo sistemático que visa a recolha de informações no sentido de permitir a tomada de decisão e a execução de intervenções pedagógicas com a finalidade de aproximar quanto possível o processo de ensino-aprendizagem aos objetivos pretendidos. No entanto, outros autores consideram a avaliação como sendo um processo que visa demarcar, receber e prover informação profícua no sentido de considerar decisões possíveis assim, a avaliação

abrange a coleta, organização e análise de informação baseando-se num método científico, análise de dados e análise estatística (Stufflebeam, 1973 citado por Pinto & Santos, 2006).

A avaliação constitui uma atividade didática constante e imprescindível do trabalho do professor que deve seguir de forma sequenciada o processo de ensino-aprendizagem é por meio dos resultados obtidos durante uma série de tarefas realizadas pelo docente e alunos que comparamos os objetivos a alcançar com vista a verificar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções que se impõem (Libaneo, 1994 *cf.* Barbosa & Martins, 2011).

Analisando as abordagens conceituais acima descrita por vários autores infere-se que há uma característica comum que é consensual: avaliar admite a existência de recolha de informação Neves e Ferreira (2015). Igualmente, Ferreira (2007) considera que em qualquer processo de avaliação estão presentes três fases: a primeira fase tem que ver com a recolha de informação, a segunda com a análise da informação recolhida e a última fase consiste na emissão de um juízo de valor, apresentado de forma qualitativa ou quantitativa, dependentemente da função e das finalidades da avaliação, que orienta, por conseguinte, à tomada de decisões dissemelhantes. Porém, Rosales (1992) citado por Graça, Duarte, Lagartixa, Tching, Tomás, Almeida, Diogo, Neves, Santos (2011) referem que num sentido mais genérico, todo processo de avaliação pressupõe a existência de três passos: o primeiro passo está relacionado com a recolha de informações, o segundo passo tem que ver com a interpretação da informação recolhida mediante uma teoria estabelecida ou uma estrutura conceptual já o terceiro consiste na tomada de decisões.

Do exposto, depreende-se, que a avaliação pode ser entendida como um processo que tem como escopo a recolha de informações sobre os progressos bem como os insucessos das aprendizagens dos alunos para a tomada de decisão no sentido de escolher as intervenções pedagógicas mais ajustadas contribuindo para melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Avaliar vai além do simples ato de atribuir notas aos alunos. Na escola, é imprescindível realçar a dimensão formativa da avaliação. Os professores não ensinam para avaliar, porém avaliam para ensinar da melhor forma possível e assegurar a essência das aprendizagens. A avaliação é um instrumento, não um fim (Estanqueiro, 2010). Avaliar é ação e não julgamento é a maneira de acompanhar o desenvolvimento ou seja avanços e retrocessos é também o processo de construção de conhecimento do aluno. É importante sublinhar que avaliar não se limita somente em aferir o domínio dos conteúdos mas também verificar o desenvolvimento das capacidades dos alunos.

Rosado e Silva (1999) salientam que os autores Noizet e Caverni (1985); Cardinet (1993), partilham da mesma ideia relativamente ao conceito de avaliação dado que para os referidos autores a avaliação é considerada como um processo que visa a verificação de objetivos, em que o resultado escolar dos alunos é relacionado a um modelo. De acordo com o último autor, o processo de avaliação contribui para a eficácia do ensino na medida em que consiste na análise e interpretação dos seus efeitos ou seja, permite orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola. Os referidos autores consideram de igual modo, avaliação como sendo uma atividade subjetiva, incluindo mais do que medir, a concessão de um valor mediante critérios que abrangem inúmeros problemas técnicos e éticos.

b. Funções da avaliação no processo ensino-aprendizagem

A recolha de informação atinente a qualquer processo de avaliação no que tange a sua multiplicidade e riqueza, é suscetível de ser utilizada de modos distintos com funções diferentes (Neves & Ferreira, 2015).

A avaliação no processo de ensino-aprendizagem admite várias funções decorrentes das exigências e das conceções que lhe são destinados socialmente. Se optarmos por uma classificação que está de acordo com as dimensões plurais da avaliação Pacheco (1994) destaca 4 funções principais da avaliação: a função pedagógica, a função social, a função de controlo e a função crítica.

A função pedagógica tem que ver com a hierarquização dos alunos mediante as suas capacidades com vista a tomada de decisão de certificação ou não dos discentes. Alves (2001) *cf.* Ferreira (2007) sublinha que este facto é a razão da descaracterização da função global dos alunos, sua integração na sociedade e a preparação para o mercado de trabalho.

A função pedagógica categoriza os alunos de acordo as suas valências com a finalidade de tomar decisão de certificação ou não dos alunos. Salientar, que quanto a função pedagógica Pacheco (1994) realça quatro dimensões: a primeira dimensão é a pessoal, a segunda é didática, a terceira é a curricular e a final a educativa.

Na dimensão pessoal, a avaliação fornece informações aos docentes bem como aos alunos a respeito dos seus percursos de aprendizagem, com vista a criar condições que propiciam o sucesso educativo do maior número de alunos, por intermédio da regulação do processo de ensino-aprendizagem (Ferreira, 2007). Relativamente a dimensão didática, Pacheco (1994) sublinha, que esta dimensão contribui para a criação de um ambiente de

aprendizagem, por intermédio do diagnóstico, da melhoria e da verificação dos resultados dos alunos, conforme a natureza diagnóstica, formativa e sumativa da avaliação já no que tange a dimensão educativa, refere que a mesma serve de barómetro da qualidade do sistema educativo, embora que o êxito ou fracasso educativo não sejam fator exclusivo que contribua ou justifique a qualidade do sistema educativo.

Quanto à dimensão curricular, a mesma consiste nos ajustes curriculares, realizados na elaboração de planos pessoais de trabalho dos alunos, com a gestão flexível ou seja transigente do programa devido às diferenças dos alunos. É por meio dos projetos curriculares da escola e de turma que se elabora planos que proporcionam o ajuste do currículo nacional às características da população escolar de um meio específico e ao percurso escolar de cada aluno de forma peculiar (Leite & Fernandes, 2002).

É imprescindível que, por meio da avaliação se faça o diagnóstico das deficiências dos alunos, os ritmos dissemelhantes de aprendizagem, as suas dificuldades, para que o professor possa tomar estratégias ajustadas que possibilitem o desenvolvimento de um processo formativo e de aprendizagem adequado às características díspares que os alunos apresentam. Por isso, pode-se encaixar a função denominada por regulação da aprendizagem que tem como finalidade a recolha de informações ao longo do processo de aprendizagem, com o objetivo de ajustar as estratégias de ensino usadas às deficiências, cadências, interesses e necessidades dos alunos, o que equivale à função formativa da avaliação. O referido autor realça que a função social também designada por certificação ocorre no final de um período de tempo de ensino-aprendizagem e efetua-se pelo controlo das aprendizagens alcançadas por cada aluno. Tem como principal escopo a seleção dos alunos mais capacitados, [...], o que constitui assim a função sumativa da avaliação, que normalmente é expressa por uma nota (Cardinet, 1993 citado por Ferreira, 2007).

Para Neves e Ferreira (2015) a imprescindibilidade de utilizar recursos que nunca são suficientes, no sentido de os tornar rentáveis da maneira bastante eficiente validou a importância social da avaliação. Assim sendo, a informação recolhida pode possibilitar o controlo das competências dos profissionais, e por conseguinte a separação social do trabalho e sucesso na carreira, a supervisão do capital aplicado nos sistemas educativos ou a qualidade das políticas educativas implementadas, assim como a auditoria e validação dos demais programas. Os mesmos autores referem ainda que esta função social de nível macro também se evidencia nos restantes níveis de uma dimensão reduzida.

De acordo com Ferreira (2007) a função social se fundamenta na certificação das aprendizagens realizadas pelos alunos no processo de escolarização. É da responsabilidade da escola garantir a constatação das aprendizagens, por meio da hierarquização e da seleção dos alunos, e ainda do respetivo reconhecimento dos alunos que reúnem os requisitos pretendidos. É através da avaliação que os alunos mais sucedidos são dotados de

competências gerais com vista a integração na sociedade e no mercado de trabalho uma vez que, possuem idiossincrasia de excelência que a sociedade por meio do poder político, institui e tem expectativa. É por meio dos títulos académicos, que as pessoas asseguram de maneira formal os graus das suas competências, dos quais as capacidades são reconhecidas socialmente. Entretanto, Neves e Ferreira (2015) referem que a avaliação desempenha um papel social fulcral visível na sua presença frequente entre sujeitos e no seu uso no sentido de aferir, medir, regular, validar, apoiar, orientar e reorientar processos que incluem pessoas e serviços [...].

Uma outra função que importa referenciar é a função de controlo, sobre esta função Merle (1996) citado por Ferreira (2007) salienta que os professores procuram controlar o trabalho e o comportamento dos seus alunos através das notas. Perrenoud (1998) citado por Ferreira (2007) salienta que as notas representam uma mensagem através da qual o docente ajusta os seus comportamentos em relação aos alunos no decorrer do período letivo. Igualmente, Bonami (1986) citado por Ferreira (2007) considera a avaliação como sendo uma componente importante para o professor com vista à manutenção da ordem e da disciplina na turma.

Do acima descrito depreende-se que vários autores consideram a avaliação como sendo também um mecanismo através do qual o professor controla, mantém ordem e exerce a sua autoridade durante um período específico porém, a avaliação também é controladora não só para os docentes como também para os alunos visto que controla as suas aprendizagens, tal facto de alguma forma estimula os alunos para o trabalho.

De acordo com Ferreira (2007) a avaliação expressa em nota é vista de forma positiva, para os pais, visto que encaram-na como sendo uma retribuição da excelência escolar e do trabalho, mas também um convite ao esforço dos seus filhos outrossim, as notas são percecionadas como sendo a demonstração de êxito ou do insucesso dos seus filhos na aprendizagem facto que o relaciona estreitamente com a progressão académica e/ou da integração na vida laboral.

A última função é a função crítica, esta função consiste em analisar os processos de avaliação e de desenvolvimento do currículo no sentido de melhorar, através da autoavaliação. Nesta senda, a função crítica destina-se a avaliação dos programas para os ajustes mediante as necessidades dos formandos e, por isso, a sua melhoria. Esta função segundo Cardinet (1993) citado por Ferreira (2007) pode também corresponder a regulação da aprendizagem que tem por finalidade a tomada de decisões sobre a forma como os programas são ministrados, com vista a adequar às necessidades dos alunos o referido autor destaca uma outra função que é a função de orientação de aluno que tem a finalidade de orientar o aluno nas escolhas que fizer durante o seu percurso escolar, numa

ideia de orientação vocacional, por isso pode ser designado também de função prognóstica.

Ao longo do último século a avaliação, assumiu substancialmente mais funções de natureza social em relação aos de natureza pedagógica, no sentido de controlar as qualificações, da rentabilidade dos recursos investidos na educação e na garantia da segurança dos indivíduos e da sociedade, na regulação das atividades profissionais todavia, com a transformação dos sistemas educativos e com o surgimento das reformas educativas, novas funções são necessárias à avaliação, particularmente no que tange a dimensão pedagógica, com vista a apoiar os processos de aprendizagem dos alunos (Pinto & Santos, 2006).

Segundo Rosales (1992) citado por Fonseca (2009) advoga que, a avaliação é o resultado da agregação de três funções nomeadamente a coleta de informações atinentes aos elementos e as atividades do ensino; interpretação das informações recolhida, mediante uma determinada teoria ou esquema conceptual; tomada de decisões relacionadas ao aperfeiçoamento do sistema no seu todo e de cada uma das partes.

Mendez (2002) *cf.* Fonseca (2009) advoga que a avaliação desempenha inúmeras funções: seleção, formação, certificação, melhoria da prática docente, função motivadora e de orientação, função reguladora e controlo, exercício da autoridade, administrativa, académica, promoção, recuperação e informação. Como consequência, se reconhece que a multiplicidade de funções cada vez mais se acrescenta à função docente, sendo que, não é só a avaliação dos alunos que está em causa, mas também a dos docentes e das organizações escolares.

Não é possível fugir da avaliação porque ela é intrínseca a toda atividade humana. Indubitavelmente, na escola a avaliação traz benefícios para os alunos como também para os professores. Boggino (2009) refere que, a avaliação é algo benéfico e inevitável no processo de ensino na medida em que, permite a realização de intervenções pedagógicas ajustadas às possibilidades de aprendizagem e conhecimentos dos alunos, outrossim, o simples facto de o professor estar na sala de aula, escutando e observando o trabalho de determinado aluno por si só, pressupõe realizar análise e valorizações, mediante determinados critérios.

1.2. Modelos pedagógicos de avaliação

É impossível dissociar a avaliação do processo de ensino-aprendizagem pois ela é intrínseco a este processo ou seja avaliar está tacitamente relacionada com o processo de ensino-aprendizagem. Assim, importa refletir sobre a avaliação enquanto processo interrelacionado com o processo de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem dos sujeitos constitui seguramente o objeto de avaliação mais remoto. Por aprendizagem entende-se como sendo o processo que consiste na aquisição de conhecimentos. Segundo o dicionário da Língua Portuguesa a aprendizagem significa aquisição de conhecimentos através da experiência ou ensino (Porto Editora, 2014). Na mesma linha de pensamento, Segundo o Dicionário de pedagogia por aprendizagem se entende como o período durante o qual uma pessoa adquire um saber-fazer novo para si e o processo pelo qual esse novo saber se adquire (Instituto Piaget, 2013).

Segundo o dicionário da Língua Portuguesa ensino é a transmissão de conhecimentos e competências (Porto Editora, 2014). O sentido concedido à avaliação está estreitamente relacionado com o que se entende por ensino-aprendizagem como já foi referido no entanto, a avaliação está intimamente interrelacionada com o modelo pedagógico que ajusta-se nas conceções entre ensinar e aprender e nas ligações que estas conceções estabelecem. Assim sendo, pretende-se abordar diferentes modelos pedagógicos de avaliação bem como as suas implicações ou seja, as relações existentes com o processo de ensino-aprendizagem.

Parte-se de um princípio básico que não obstante considera aprender como sendo o processo fulcral de qualquer atividade pedagógica, aprender é inseparável do processo de ensinar e avaliar. Esta conceção supostamente simples, da integração dos três processos, aprender-ensinar-avaliar, requer uma transformação bastante relevante nos domínios e nas conceções preponderantes relativamente a aprendizagem, ao ensino e a avaliação, nas práticas pedagógicas e impreterivelmente, nas atribuições a desempenhar pelos professores e alunos Fernandes (2008).

Com vista a estabelecer esta relação recorrer-se-á a Houssaye (1993) citados por Pinto & Santos (2006) que caracteriza a situação pedagógica como sendo um triângulo constituído por três componentes: o saber (o que é estabelecido), o professor e os alunos, em que duas se consideram sujeitos ativos e outro exerce, uma função passiva ou de morto. De frisar, que qualquer modelo pedagógico está vinculado numa correspondência privilegiada entre duas destas três componentes que formam o triângulo professor, aluno e saber. Os modos de atuar pedagógico podem deste modo ser percebidos por meio da perceção de quem executa a função passiva e, em consonância quais são as componentes

ativas (Pinto & Santos, 2006). Salientar, que um membro passivo ou morto pode tornar-se subitamente ativo, variando a ligação determinada.

Na avaliação não há processos lineares, do mesmo modo que na pedagogia, encontra-se em constantes transformações, é um saber em atuação que prossegue por várias motivações tais como: teóricas, sociais, políticas e éticas. A existência de um processo não implica que os outros estejam ausentes, nem que o seu afastamento pressupõe necessariamente uma mudança sem volta (Pinto & Santos, 2006).

Seguidamente apresentar-se-ão os diferentes paradigmas de avaliação. De acordo com os autores acima referenciados existem três modelos pedagógicos de avaliação: o modelo centrado no ensinar, o modelo centrado no formar e o modelo centrado no aprender.

No modelo pedagógico centrado no ensinar a avaliação é visto como medida, atribui-se privilégio ao eixo professor/saber, concedendo ao aluno um posto passivo (figura 1). Nesse processo o mais importante é a transmissão ou seja na passagem do saber adequadamente. Aprender é entendida como sendo a receção do saber transmitido, quer dizer, ser capacitado em reproduzir do mesmo modo como foi ensinado. Esta característica do processo está centralizado no professor e no que ele diz no entanto, é missão do professor assegurar a transposição adequadamente da informação, que estabelece o programa (Pinto & Santos, 2006; Santos & Correia, 2002).

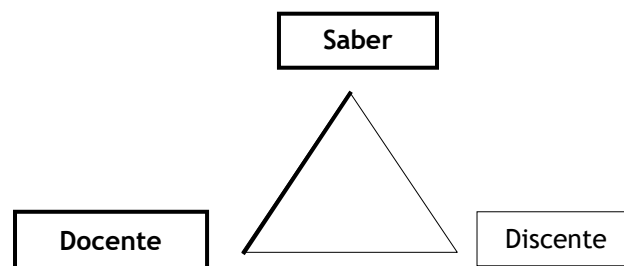


Figura 1 Modelo Pedagógico centrado no ensinar (adaptado de Pinto & Santos, 2006, p. 16)

Neste paradigma as dificuldades de aprendizagem são concedidas fundamentalmente aos defeitos dos próprios alunos, mormente a desatenção ou a falta de memória, a ausência da capacidade intelectual, a falta de empenho, ou então a uma transferência fraca por parte do professor. Salientar, que o ultimo motivo é pouco provável na medida em que a transmissão de saberes é a principal tarefa do professor. Neste sentido, a avaliação não faz parte na relação entre ensino e aprendizagem, ela é extrínseco a este processo (Pinto & Santos, 2006).

Importa destacar, que neste paradigma, a avaliação ocorre invariavelmente no fim de um ciclo de ensino, ou seja a avaliação ocorre num momento particularmente preparado para este propósito. O instrumento de avaliação utilizado por excelência é o teste escrito, realizado individualmente e em período delimitado. No modelo do ensinar, o centro da avaliação versa no saber-se ou não a resposta certa relativamente a um determinado assunto, ou seja, no que o aluno esta capacitado a fazer mais do que na maneira como progride a sua aprendizagem (Romberg, 1991 citado por Pinto & Santos, 2006). Assim sendo, a avaliação é entendida como sendo a medida da dissemelhança existente entre o padrão do docente e a reprodução desse paradigma que o aluno está apto a executar.

Os resultados que foram fornecidos geram, geralmente, a hierarquizações de excelência subjacentes ou explícitas. O erro é considerado uma indicação a valorizar na determinação para a nota, ou numa outra maneira de análise. É um indicador de insipiência, estando portanto, ausente a importância informativa acerca da natureza das deficiências dos alunos. Visto que os motivos para o insucesso são atribuídos ao aluno, não se espera que o professor altera as suas práticas mesmo na presença de resultados insatisfatórios (Begg, 1991 citado por Pinto & Santos, 2006). Como medida, esta agregada a um valor numérico, uma nota. Esta será estabelecida em correspondência à medida do grupo, seja turma ou escola. Dito de outra forma, estamos na presença de uma avaliação normativa (Pinto & Santos, 2006).

Do exposto, pode-se considerar que nesta primeira etapa:

1. A avaliação e a medição são noções intimamente relacionadas. Avaliar e Medir são conceitos indissociáveis ou seja um condiciona o outro;
2. A avaliação foi consideravelmente influenciada pela psicometria, concedendo maior atenção na medida e nos processos que amparam, nomeadamente exames, testes etc;
3. As provas rebuscam informações exclusivamente a respeito dos desempenhos escolares dos alunos por meio de desenvolvimento de ações e processos padronizados no sentido de distinguir os alunos entre si, objetivamente e corretamente;
4. A psicometria influenciou a avaliação que buscava somente analisar os conhecimentos apresentados por cada aluno. A avaliação usa um processo de referência normativa ou seja, a paridade existente entre os resultados pessoais com um sistema que se estabelece como norma (Pinto & Santos, 2006).

Este período que também é designado como sendo a geração de medida (Guba & Lincoln, 1989 citados por Pinto & Santos, 2006).

Há um outro paradigma cujo principal escopo é estabelecer a consonância ou o distanciamento entre objetivos pré-estabelecidos e os desempenhos dos alunos atribuí-se primazia ao eixo professor/aluno, concedendo ao saber o estatuto de passivo. É assim, designado como o modelo pedagógico centrado no formar (figura 2). O maior cuidado reside nas relações existentes entre professor e aluno. As normas entre professores e alunos não estão estabelecidas antecipadamente. Assim sendo, é imprescindível determiná-las, e fazer com que sejam consensuais de maneiras que incluam também a terceira componente, o saber. Nesta senda, o lugar de destaque nesse processo é a comunicação uma vez que ela representa o instrumento de relação (Pinto & Santos, 2006; Santos & Correia, 2002).

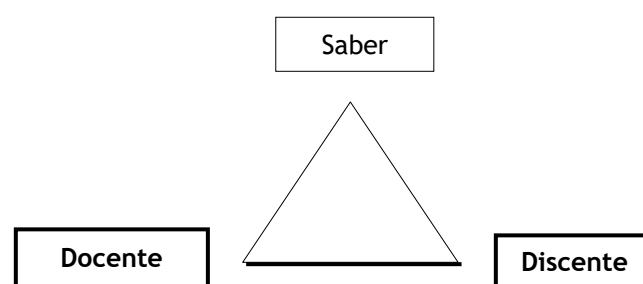


Figura 2 Modelo pedagógico centrado no formar (adaptado de Pinto & Santos, 2006, p. 23)

Nesse paradigma, o papel fulcral do professor é garantir o desenvolvimento de uma boa relação que só será atingível se de facto houver uma boa comunicação. A relação e a comunicação têm como principal finalidade gerar e preservar um alto grau de motivação no aluno, condição essencial para que se faça a inclusão do saber neste referido processo. Entretanto, a concordância entre o grau de motivação e a aprendizagem requer uma especial atenção à maneira como o processo de ensino-aprendizagem é dirigida. Dessa maneira a avaliação desempenhará aqui uma função decisiva uma vez que concede informações pertinentes ao professor atinentes as condições dos alunos com vista a auxiliar a orientar o processo de ensino-aprendizagem. Pode se afirmar que este contexto para além de favorecer uma avaliação constante que seja colocada ao emprego da gestão curricular: A avaliação formativa. A avaliação apresenta-se como um instrumento que executando a análise do momento atual do aluno em relação ao estado desejado, auxilia o professor a decidir ao nível da gestão do programa, com vista a gerar melhores condições de aprendizagem (Pinto & Santos, 2006).

O erro neste processo surge como sendo uma indicação acerca do funcionamento pedagógico. Todavia, decidir para intervenção pressupõe um enquadramento conceptual que possibilita interpretar essa informação Allal, (1986) citados por Pinto e Santos, (2006) salienta, que, atribuir mais tempo para aprender, repetir bastantes vezes, e determinar uma boa ligação entre objetivos a alcançar e as capacidades dos alunos, por outras palavras simplificar as tarefas ou ministrar as aulas lentamente, são as mais constantes.

Porém estas intervenções inúmeras vezes chocam com a imprescindibilidade de respeitar um programa num determinado período de tempo. A imposição relacionada com o tempo e a influência social faz com que inúmeras vezes entra em choque com a imprescindibilidade de efetivar um programa num determinado período de tempo. Os constrangimentos de ordem sociais ou periódicas fazem com que bastantes vezes a postura pedagógica seja abandonada.

Nas organizações que possuem como estrutura o modelo da escola de massas, existe uma tensão incessante entre a necessidade do grupo e a do aluno na sua particularidade. Em virtude desta tensão coloca-se como uma preocupação principal a necessidade de uma nova organização social do trabalho escolar principalmente do trabalho cooperativo em grupo e da gestão dos processos relativos à comunicação entre alunos e professores, mormente um papel mais relevante dos avaliados no processo de avaliação em questão, admitindo que o aluno é uma personagem principal e não um produto passivo ou inerte influenciado pelas suas herdades biológicas ou bens sociais. Pode-se desta forma referir o processo estabelecido nesta relação, encara a avaliação como sendo um sinalizador de obstáculos no processo de ensino-aprendizagem do que um instrumento para os superar (Pinto & Santos, 2006).

Neste paradigma, as matérias que constam dos programas necessitarão de ser repartidos em pequenas partes de conteúdos de ensino. Não obstante, um conjunto categorizado de tarefas, do mais acessível para o mais difícil, deverá ser determinado. Iniciando por proceder os limites e factos, posteriormente as ideias mais abstratas, como conceção e normas, finalizando com processos mais difíceis, especificamente a aplicação e a análise. Dito de outra maneira a taxonomia de Bloom orienta o ensino (Pinto & Santos, 2006).

A avaliação formativa ocorre posteriormente a um período de ensino-aprendizagem e precede invariavelmente uma etapa da avaliação sumativa. Entre as duas etapas os alunos realizam atividades com vista a corrigir ou aprofundar consoante os resultados obtidos por meio da avaliação formativa. Frisar que, a avaliação formativa distingue-se da avaliação sumativa pois a primeira tem como escopo assemelhar, todos alunos testados nos objetivos predefinidos, ao passo que a avaliação sumativa distingue-se tendo como base uma amostra de objetivos. É propósito da avaliação formativa a aprendizagem dos educandos, objetivo a objetivo, ou seja enquanto o tempo vai passando o desempenho vai a chegar-se de forma sucessiva até alcançar o objetivo determinado (Pinto & Santos, 2006).

O terceiro modelo pedagógico de avaliação que importa ressaltar é o modelo pedagógico centrado no aprender. Neste modelo a primazia está na relação entre os alunos e o saber, deste modo o professor exerce o papel passivo (figura 3). De forma geral,

este processo foi influenciado pelo desenvolvimento da psicologia construtivista, considera que os alunos podem ir a busca do saber, excluindo a medição forçada do professor, como ocorre no processo de ensinar (Pinto & Santos, 2006; Santos & Correia, 2002).

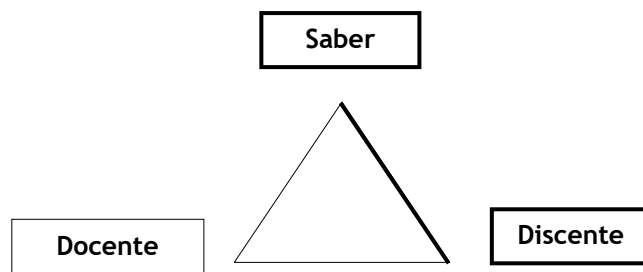


Figura 3 Modelo pedagógico centrado no aprender (adaptado de Pinto & Santos, 2006, p. 37)

Dado que os alunos são os próprios construtores dos seus conhecimentos, uma vez que é consequência de um processo individual de concessão de significado ao que se está aprender, portanto a forma de aceder ao saber pode se fazer diretamente ou seja colocando o aluno em relação com o conjunto de conhecimentos que pretende-se que o aluno aprenda (Pinto & Santos, 2006).

Considerando que os educandos constroem os seus próprios conhecimentos, pode-se aceder ao saber diretamente e imediatamente. Salientar, que este facto não implica que o papel do docente é descartado, simplesmente transforma-se de um simples transmissor de saber para um indivíduo que é responsável por organizar os contextos e também proceder o acompanhamento dando primazia nas aprendizagens dos alunos. No processo de aprender o ponto principal reside precisamente nos processos de aprendizagem, ou seja, nos relacionamentos existentes entre alunos e saberes (Pinto & Santos, 2006).

Neste processo, a avaliação exerce um papel fundamental no próprio processo de aprendizagem. Qualquer processo de aprendizagem inclui indispensavelmente dificuldades e erros, precisamente por ser um processo de reestruturação de reproduções precedentes de saberes que o aluno já tinha. A reconstrução não se realiza uma única vez, todavia é um processo com progressos e retrocessos até uma consolidação. Uma vez que, a avaliação é um processo com progressos e retrocessos e dado que a avaliação é um sinalizador de erros, pode por meio da perceção da natureza peculiares dos erros transforma-se num instrumento em prol das aprendizagens. Não obstante, com vista a ultrapassar o erro é imprescindível que seja reconhecido e percebido não exclusivamente pelo professor, porem basicamente pelo próprio aluno (Pinto & Santos, 2006).

Considerar o aluno como sendo personagem principal da sua própria avaliação pressupõe que a autoavaliação seja considerada como uma maneira de avaliação notável. Dado que o aluno é o centro e causa-lhe a ocasião de pensar relativamente o seu próprio percurso na qualidade de sujeito em aprendizagem. Além de ser ao mesmo tempo sujeito e objeto num processo de reflexão é uma missão muito impertinente, e mesmo, as vezes, muito impreciso uma vez que não é suficientemente perceptível qual é o referencial a ter em conta ou seja, o termo no qual se compara. Assim sendo, as atividades desenvolvidas em torno dos critérios de avaliação transforma-se numa prioridade com vista a elaborar condições para os mesmos critérios apropriados- não negociados ou negociados pelos alunos atuam como referencial da autoavaliação. Mais uma vez a função do professor é decisivo no que tange ao apoio que este pode propiciar ao aluno no desenvolvimento destas atividades que bastante impertinente (Pinto & Santos, 2006). De acordo com os referidos autores uma atitude de constante atenção concernente aos sinalizadores que o professor pode coletar durante os momentos de ensino-aprendizagem é decisiva. Mais um momento, a avaliação é um processo que deve realizar-se em associação com a ação pedagógica e não é encarada mais como um processo que ocorre ao final de um período relativamente prolongado no tempo.

Salientar que, este processo de desempenho pode também entrar em rompimento na eventualidade dos alunos pressionarem o professor para que o mesmo forneça as matérias ou um resultado aos seus problemas, de um modo pronto a absorver, em formato único. Por seu turno o professor pode também determinar que os alunos não possuem ainda, ou que, por força dos contextos não podem usar a autonomia, imprescindível neste processo. Deste modo, pode chegar-se numa situação de ensinar. O que sai no exame com o tempo transfere-se no próprio programa. O que é socialmente cobrado ao professor, não é que os alunos aprendam mais, porém, que o professor prepare os alunos no sentido de obterem sucessos no exame, isto é que ministre a matéria de forma a ser utilizada na situação de exame. Agir de uma maneira diferente é perder tempo (Pinto & Santos, 2006).

1.3. Princípios da avaliação e sua materialização

A avaliação, pressupõe a definição de critérios que visam a superação do carácter subjetivo que lhe é peculiar. Para tal fim, é imprescindível a observação de um conjunto de princípios (Coelho et al. 2010). No entanto, antes de abordarmos a respeito dos princípios da avaliação é necessário conhecermos o que significa princípio. Segundo o dicionário da Língua Portuguesa Princípio significa momento em que uma coisa tem origem; regras fundamentais e gerais (Porto Editora, 2014).

Pode se referir que princípios são linhas orientadoras de todo processo; é sobre estas regras fundamentais e gerais que devem orientar a avaliação que abordar -se-à de

seguida. Segundo Neves e Ferreira (2015) constituem os princípios e pressupostos orientadores da avaliação os seguintes: A adequação, a diversificação, a utilidade, a equidade, a credibilidade, a exequibilidade, a transparência, a integridade, o positivismo e a integração, também Abrantes et al. (1997); Leal (1992) *cf.* Santos (2005) destacam 6 princípios que são: princípio da coerência, princípio da integração, princípio do carácter positivo, princípio da generalidade, princípio da diversidade, princípio da postura,

De frisar que, “a explicitação destes pressupostos está centrada na formação, designadamente, no domínio da avaliação das aprendizagens, em ambiente escolar” (Neves & Ferreira 2015; p. 35). Os mesmos autores referem que, esta opção não deverá impossibilitar a cedência dos conceitos e princípios para outras áreas de intervenção cujas práticas avaliativas exercem um papel fundamental, designadamente, a sua aplicação à avaliação de desempenho, à avaliação de projetos ou programas, entre outros.

Segundo Neves e Ferreira (2015) Avaliação deve ser considerada como um meio e não um fim em si mesma. As atividades de avaliação desenvolvem-se uma vez que precisa-se recolher informação que darão origem a aprendizagem do educando e consequentemente orientar a prática do professor assim, considera-se a aprendizagem como sendo a essência de toda a atividade desenvolvida na escola, e fora dela, tendo em conta que, necessitamos de informação para perceber se há aprendizagens que já foram alcançadas e outras que não foram alcançadas ou seja, aquelas que provavelmente estão a revelar a existência de obstáculos e dificuldades, carecendo de mais tempo ou de abordagens dissemelhantes, por isso, é tão importante e imprescindível a avaliação e a recolha de informação em que ela assenta.

Assim sendo, abordar-se-á de forma sucinta os princípios da avaliação acima referenciados. O primeiro princípio é o da integração, antes de abordarmos sobre este princípio há necessidade de entender o significado da palavra “ Integração”. Segundo o dicionário da Língua Portuguesa Integração significa ato ou efeito de integrar-se; inclusão de novos elementos num sistema (Porto Editora, 2014).

Salienta-se, que as aprendizagens planificadas e os trabalhos e situações que foram preparadas como sendo as fundamentais para os alunos devem definir a natureza das avaliações a serem executadas. Nesta senda, o sistema abarca o ensino, a aprendizagem e a avaliação. Deste modo, a integração é considerada um dos princípios da avaliação (Neves & Ferreira, 2015). De acordo os referidos autores, o princípio da integração advoga que tudo aquilo que for lecionado ou promovido deve ser avaliado e que, sempre que for possível, os trabalhos de avaliação devem corresponder com as tarefas de aprendizagem. Igualmente, Fernandes (2007) refere que a avaliação deve ser um elemento integrante dos processos de ensino e de aprendizagem.

Corroborando, Fernandes (2004), refere que uma integração ajustada possibilita regular o ensino e aprendizagem e usar tarefas que são para ensinar, no sentido de contextualizar a avaliação. Deste modo, haverá uma ligação estreita entre as tarefas de avaliação e os objetivos do ensino ao mesmo tempo. Contudo, Abrantes et al. (1997); Leal (1992) *cf.* Santos (2005) entendem que a avaliação deve ser considerada como componente peculiar da própria aprendizagem, ou seja, toda e qualquer situação de avaliação deve ser causadora de situações de aprendizagem.

Entretanto, Fernandes (2004), sublinha que é por meio da integração que pode-se abarcar mais de modo consequente um vasto leque de domínios do currículo ao oposto do que geralmente ocorre com a avaliação psicométrica. Existe mais congruência e mais estabilidade entre os objetivos do currículo, o ensino e a avaliação. Nota-se, que não existindo a integração, a avaliação apresenta-se como algo exterior ao processo de ensino-aprendizagem e como um processo em que as atribuições são mais de natureza sumativa, seletiva e certificadora e não muito para auxiliar os alunos a aprender a promover as suas aprendizagens.

A materialização deste princípio pode ser observada de forma simples e visível no desenvolvimento do currículo da educação pré-escolar e do 1.º Ciclo de Ensino Básico. Nestas situações, todas as atividades que os alunos efetuam são previstos pelos seus educadores para favorecerem a aprendizagem, porém também possibilitam ao professor a coleta de elementos de avaliação atinentes ao nível de desempenho dos trabalhos à medida que elas são efetuados pelos educandos. Importa sublinhar, que uma das questões muito remotas e que mais tem abalado as práticas de avaliação consiste em avaliar os alunos a respeito de questões que são colocadas de forma mais apurada ou mais sombrio, somente aquelas questões que não são simples ou ainda as menos exercitadas na sala de aula, por esta razão são entendidas como sendo as mais trabalhosas pelos alunos (Neves & Ferreira, 2015). Do exposto, pode-se afirmar que infringe-se o princípio da integração no processo de ensino e aprendizagem quando, as tarefas de avaliação não se ajustam exatamente com as tarefas de aprendizagem.

O segundo princípio é o da positividade, positividade de acordo com o dicionário da língua portuguesa significa estado ou qualidade do que é positivo, disposição para considerar o lado bom de tudo, mesmo em condições adversas (Porto Editora, 2014). De acordo com Neves e Ferreira (2015) o princípio da positividade recomenda a buscar informação a respeito daquilo que o aluno sabe, bem como aquilo que ele aprendeu e sabe fazer, destacando os seus progressos bem como estimulando os alunos a aprender mais e a querer ter um melhor desempenho. Os autores supramencionados ressaltam ainda que em nenhum momento um professor deve esquecer-se de que a sua missão é bastante

imprescindível ao mesmo tempo que a sua tarefa é infundável. Tendo em conta que há inúmeras tarefas a serem realizadas, deste modo, por que razão o professor desperdiçará o tempo a avaliar o que não ensinou de forma clara ou o que de antemão antevê que o aluno dificilmente saberá? Será que é por desejo de exaltar saber ou por falta de oportunidade para reflexão? Acredita-se que será indubitavelmente devido a segunda razão. A mesma conceção é apresentada por Abrantes et al. (1997); Leal (1992) *cf.* Santos (2005) alertando que a avaliação se deve dirigir prioritariamente ao que o aluno conhece, ao que já é capaz de realizar e não ao que ainda desconhece. Igualmente, Coelho et al. (2010) refere que, todo processo de avaliação deve ter caráter positivo, ou seja, os professores devem sublinhar o que os alunos já sabem e desenvolver novas situações para que seja habilitado a produzir outros conhecimentos. Em suma, o professor deve evitar perder tempo a avaliar o que não ensinou ou a avaliar o que antecipadamente sabe que o aluno desconhece.

Um outro princípio que importa destacar é o princípio da diversificação de estratégias. Com vista a perceber melhor este princípio de avaliação há necessidade de destacar o significado das seguintes palavras diversificação e estratégia. Segundo o dicionário da Língua Portuguesa diversificar significa tornar diverso, variado, fazer variar e estratégia quer dizer conjunto dos meios e planos para atingir um fim (Porto Editora, 2014). Desse modo, pode se afirmar que o princípio da diversificação de estratégias da avaliação pressupõe a utilização de formas e meios distintos de ensino com vista a melhorar o processo de avaliação. Do mesmo modo, relativamente a este princípio Abrantes et al. (1997); Leal (1992) Citado por Santos (2005) designa também por princípio da diversidade advoga que qualquer que seja a seleção de determinadas formas ou instrumentos de avaliação deve ser efetuada segundo o propósito que em cada momento se tenciona avaliar e as particularidades dos alunos.

Num mundo em frequentes mutações, apontado pela vertigem da inovação da tecnologia e da globalização, as escolas, embora ao que parece estejam fechadas sobre si próprias, são influenciadas pela sociedade e contemplam nos seus projetos curriculares ou projetos educativos a diversidade e as questões sociais circundantes. As aprendizagens que desenvolvem não são simples, obviamente requer, a diversificação de estratégias de ensino assim como de avaliação (Neves & Ferreira, 2015). Contudo, Fernandes (2007) realça que não há qualquer abordagem que, por si só, seja ajustada à todas as circunstâncias de ensino e aprendizagem motivo pelo qual as estratégias, técnicas e os instrumentos de avaliação devem ser diversificados.

É sabido que quando se faz a recolha de informação e se realiza um processo de codificação, que poderá originar a concessão de uma pontuação, esta se organiza de uma pontuação real mais um erro, um erro característico à medida. O erro pode ser reduzido e

encaminhar-se para um melhor rigor na avaliação através da triangulação, ou seja, mediante a diversificação de estratégias e dos instrumentos utilizados na coleta de informação (Neves & Ferreira, 2015). De modo igual, Fernandes (2004) sublinha que é imprescindível que se faça a diversificação dos métodos e instrumentos de coleta de dados e descobrir formas de atribuir certa sustentação à avaliação de natureza mais informal. O mesmo ponto de vista é apresentado por Menino e Santos (2004) quando frisam que no princípio da diversidade o professor deve utilizar as inúmeras fontes de destaque do desempenho do aluno, permitindo satisfazer às particularidades individuais dos alunos.

A coleta de informação em momentos distintos e através de recursos variados contribui para que a classificação seja mais próxima à verdadeira (Neves & Ferreira, 2015). Todavia, Fernandes (2004) refere que a diversificação de métodos de coleta de informação possibilita avaliar maior parte dos domínios do currículo, enfrentar da melhor forma possível a ampla diversidade de alunos que atualmente estão presentes nas salas de aula outrossim, reduzir os erros atinentes à avaliação. Por outras palavras a avaliação deve ser diversificada ou seja realizada com diferentes instrumentos e técnicas de avaliação.

Todos os professores demonstram uma preocupação enorme no que diz respeito à definição e o emprego de critérios uniformes aos mesmos alunos, nas mesmas condições, para assegurar que sejam tratados com justiça. Nota-se, todavia, que há sujeitos com cadências e necessidades dissemelhantes e que requerem tempos e tarefas distintas com vista a atingir os mesmos resultados. Ao empregarmos as estratégias idênticas de ensino e de avaliação a todos os alunos, estaríamos a observar as diferenças e as necessidades de cada grupo ou estaremos a instituir um ritmo, uma média ou uma regra artificiais? (Neves & Ferreira, 2015). De acordo com os mesmos autores, está é uma das questões que tem suscitado muitos dilemas na atualidade e das que mais conotação negativa pode incluir nos sistemas de educação. Ou seja, dá-se primazia aos alunos que já sabem e que mais apoio social possuem e transportam para a escola desta maneira, mantêm-se as desigualdades e disparidades dos menos favorecidos.

O quarto princípio que também não é menos importante é o princípio da equidade. De acordo com Neves e Ferreira (2015) O princípio da equidade tem que ver com o tratamento diferenciado entre dois ou mais alunos mediante as carências dos alunos de modo a transformá-la mais justa. Considerando-se que alguns alunos necessitam de ritmos diversificados com a finalidade de alcançarem os mesmos resultados portanto, o princípio da equidade desempenha um papel indispensável neste propósito que se pretende alcançar. Os referidos autores advogam também que, a avaliação não deve ser norteada pelo princípio da igualdade mas sim da equidade, tentando garantir que todos tenham acesso a uma formação de base consistente, para qual precisarão de intervenções distintas em quantidade ou qualidade, que possibilita efetivas opções de percursos contestando o determinismo e a reprodução social.

O quinto princípio é o princípio da adequação que tem que ver com o ajuste, isto é, a adaptação em relação a alguma coisa. Importa realçar, que o ajuste visa sempre o objeto avaliado ou seja, o aluno. É sabido que a avaliação não é um fim em si mesma. Todo processo de avaliação deve efetuar-se com a finalidade de melhorar o objeto avaliado. Com vista a consecução deste propósito, há necessidade de se considerar que os processos de avaliação requerem planeamento e uma conceção cautelosa de coleta de informação que se ajuste aos desígnios e o objeto de avaliação. O processo de planificação de avaliação abarca, entre outras questões, a decisão atinente aos momentos formais em que devem ser utilizados os instrumentos selecionados e a indicação dos interveniente e dos participantes (Neves & Ferreira, 2015).

Como já foi referenciado o processo de avaliação deve realizar-se com vista à melhoria do objeto avaliado. O sexto e o sétimo princípio são os princípios da transparência e a credibilidade. Fernandes (2004) salienta que todo processo de avaliação deve ser transparente ou seja, os objetivos, as aprendizagens a serem desenvolvidas bem como todos os processos de avaliação devem ser explícitos nitidamente e devem estar permanentemente disponíveis para quem quiser ter acesso a esses critérios. Os critérios de avaliação devem representar uma componente principal de orientação dos alunos deste modo é necessário que sejam apresentados claramente. Isto é, toda análise que se realiza do trabalho efetuado pelos alunos pressupõe considerar-se os respetivos critérios e os alunos devem estar aptos para entenderem sem dificuldades a sua situação em relação às aprendizagens que devem receber ou desenvolver.

Alguns autores além dos princípios já abordados destacam um outro princípio o princípio da postura que adverte para a necessidade da avaliação realizar-se num ambiente de confiança, clareza, e transparência (Abrantes et al. 1997; Leal, 1992 *cf.* Santos, 2005). Os mesmos pareceres são apresentados por Neves e Ferreira (2015) quando referem que o processo de avaliação deve estabelecer-se claramente e de forma elucidada em conformidade ao princípio da transparência que pressupõe a determinação de critérios e a divulgação dos modos de proceder, dos propósitos e de todas as decisões tomadas o que legitima o ato do avaliador e atribui a credibilidade precisa aos processos desta natureza. Nesta planificação abarcarão também os períodos de entrega dos resultados e modo adequado de o realizar, tendo em atenção as finalidades do retorno e a natureza dos seus destinatários; também Coelho et al. (2010) referem que os critérios de avaliação são estabelecidas de antemão e socializados com os alunos, o propósito é que todos os sujeitos entendam o que e de que forma serão avaliados, assim como os frutos desses processos avaliativos. Fernandes (2007) possui o mesmo ponto de vista, considera que a avaliação deve ser transparente, para o efeito, tanto alunos como os demais protagonistas no

processo avaliativo deverão dominar bem as matérias, processos bem como os critérios de avaliação outrossim, colaborar de forma ativa no seu progresso.

O oitavo e o nono princípio são os princípios da exequibilidade e da utilidade. Segundo o dicionário da Língua Portuguesa exequibilidade significa qualidade do que é exequível, possível, realizável em tempo oportuno; utilidade significa qualidade do que é útil; serventia; proveitoso (Porto Editora, 2014). Segundo Neves e Ferreira (2015) a finalidade de melhoria inerente a qualquer avaliação pressupõe assegurar a eficiência e a eficácia de todo o processo, isto é, respeitar ao princípio da exequibilidade, sendo apto para propiciar informação em tempo oportuno, correspondendo às necessidades de modo útil, e sendo entendida pelos interessados como clara, simples, acessível e pertinente.

O décimo princípio é o princípio da integridade. O processo avaliativo incorpora-se de uma característica de integridade, determinado no cumprimento por todos os sujeitos incluídos, na convicção de que os limites de toda a ação humana são desafios para a admissão do erro ou insipiência e que o aperfeiçoamento é uma obrigação da atividade do homem norteada por princípios éticos. Assim sendo, as contribuições da avaliação desenvolvem a aprendizagem e a qualidade do ensino não obstante, o facto de a avaliação ser transversal torna os princípios anunciados uma presença indeclinável nos serviços públicos da saúde à justiça diferenciando a avaliação na qualidade de prática social, na elevação da qualidade universal das sociedades e da vida dos cidadãos (Neves & Ferreira, 2015).

Fernandes (2007) sublinha um outro princípio. De acordo com o mesmo autor, o modo como se promove o currículo nas salas de aula deve ser consistente; a avaliação formativa deve ser privilegiada nas salas de aulas no sentido de aperfeiçoar as aprendizagens e o ensino bem como a promoção da autoavaliação e realça ainda que tanto a avaliação sumativa como a formativa devem estar estruturados tendo em conta os papéis que essas modalidades exercem no sistema educativo; é imprescindível que a avaliação não se restrinja na intervenção dos professores e alunos, outros participantes são chamados pais e técnicos na área de educação ou seja todas as pessoas que de alguma forma estão ligados com processo educativo e formativo dos alunos.

Para além dos princípios já acima descritos há ainda outros princípios que foram destacados por Coelho et al. (2010) que são: a coerência e contribuir para a aprendizagem. Quanto ao princípio da coerência os referidos autores salientam que a avaliação o professor deve saber dirigir o processo com clareza, conhecer o que irá avaliar, como irá avaliar, com que propósito avaliar e em que momento avaliar vale destacar que este princípio está intimamente ligado ao princípio da transparência já acima enunciada, no que tange ao segundo princípio sublinha-se que a avaliação deve contribuir para a aprendizagem isto é, a avaliação necessita ir além da mera realização dos exames a

fim de se definir se o aluno estará apto ou não, somente há sentido se de fato originar novas aprendizagens.

De igual modo Abrantes et al. (1997); Leal (1992) *cf.* Santos (2005) sublinha o princípio da generalidade que preconiza para a avaliação uma visão holística da aprendizagem ou seja, a progressão do aluno deve ser entendida em relação a ele próprio e não como um elemento dentro do coletivo, no caso específico de se conceder uma classificação, é uma lógica que se atribui primazia a intersubjetividade e não a objetividade que pode determinar o tipo de instrumento ou de classificação a utilizar.

A materialização dos princípios de avaliação no processo de ensino-aprendizagem é benéfica, na medida em que [...] o cumprimento de todos os princípios de avaliação assegura a precisão no processo de ensino-aprendizagem [...] (Coelho et al. 2010). Todavia, Fernandes (2007) realça que embora esses princípios, estejam estreitamente arraigados na investigação e na literatura, a verdade é que, por inúmeros motivos, há ainda uma distância enorme entre o que os princípios defendem e as práticas efetivas que existem no sistema educativo português. Em Angola não é dissemelhante Coelho et al. (2010) referem que a escola angolana necessita integrar, nas práticas educativas, o verdadeiro significado da avaliação, fazendo com que se materializem todos os outros conceitos que engloba. Assim sendo, pode ser evitada a nítida predisposição à atribuição de uma classificação com finalidades seletivas.

1.4. Modalidades de avaliação

Tendo em conta que a avaliação das aprendizagens requer um conjunto de etapas do qual se segue uma sequência que se condicionam e funcionam de forma integrada, tem como escopo a tomada de decisões, que podem ser de diagnóstico das carências, de nortear durante o processo de ensino-aprendizagem e até mesmo de hierarquização como também de certificação dos alunos (Ferreira, 2007). Identicamente, Coelho et al. (2010) refere que em função do objetivo da avaliação consideram-se três atividades do processo de avaliação: um planeamento inicial para a aprendizagem; uma constatação das dificuldades que os alunos têm durante a aprendizagem; o controlo atinentes ao alcance dos objetivos que de antemão foram estabelecidos. De acordo com os referidos autores, as atividades de avaliação enunciadas, desempenham nessa ordem, as modalidades da avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa.

De acordo com Oliveira e Paixão (2013) independentemente do nível, ensino básico, secundário ou superior, a avaliação é classificada em três modalidades principais: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Seguidamente abordar-se-á sobre estas três modalidades de avaliação começar-se-á pela avaliação diagnóstica, posteriormente a avaliação formativa e no final a avaliação sumativa.

1.4.1. Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica também designada por avaliação preliminar à aprendizagem (localização), busca definir em que medida as aptidões dos alunos condizem ou não com as obrigações e graus de realização implicados nos objetivos da aprendizagem. O destaque desta função (prognóstica) da avaliação reflete-se, por exemplo, na imprescindibilidade de conhecermos se o aluno é possuidor ou não dos pré-requisitos substantivos apontados como essenciais ao cumprimento de determinadas tarefas (e à efetuação de certas formas de aprendizagem), seja no que tange as respectivas obrigações aquisitivas seja, provavelmente, no plano dos instrumentos dialéticos e epistemológicos considerados como fundamentais à sua produção (Peixoto, 2001).

Todavia, Cortesão (2002), referem que a avaliação diagnóstica [...] pode ser extremamente importante na medida em que, pode propiciar ao professor componentes que lhe possibilitarão ajustar a especificidade de trabalhos que desenvolverá às particularidades e conhecimentos dos alunos com que trabalhará. Do mesmo modo, Coelho et al. (2010) refere que, a avaliação diagnóstica é uma modalidade de avaliação que efetua-se com o propósito de se verificar os conhecimentos já produzidos pelos alunos e os conhecimentos que ainda carecem de intervenções pedagógicas para a sua produção. Refere-se de saber o que o aluno já conhece e o que necessita aprender. Também Perrenoud (2001) cf. Pinto e Santos (2006), salienta que a avaliação diagnóstica apoia diversas decisões, de seleção, de orientação futura do aluno no sentido de avançar para algumas situações de estudos subsequentes e realiza-se em determinados períodos especialmente planejados para esse propósito.

Para Fonseca (2009), a avaliação diagnóstica possui como principais objetivos a realização de uma análise de saberes e aptidões que o aluno deve ter num determinado período a fim de começar novas aprendizagens, verificar as peculiaridades e estabelecer causas implícitas que possam originar obstáculos no processo de aprendizagem. Esta análise irá possibilitar ao professor efetuar um diagnóstico da situação do aluno e definir medidas adequadas mediante o que foi verificado. A avaliação diagnóstica pode, também, provavelmente constatar se os alunos possuem conhecimentos ou perspectivas alternativas inerentes a novas unidades de ensino, possibilitando ao professor executar os ajustes ou transformações de estratégias pedagógicas subsequentes.

Contudo, Peixoto (2013) sublinha que se as exigências dos objetivos da aprendizagem não se adequarem com as competências reveladas pelos alunos na avaliação realizada na fase inicial, resta, então selecionar entre uma das duas opções: a primeira opção seria ajustar os graus de exigências da aprendizagem às concretas circunstâncias dos

alunos, já a segunda, seria então, a implementação de um programa que visa nivelar à aprendizagem dos alunos mediante as carências diagnosticadas preliminarmente. Também pode, ocorrer que a natureza dos resultados alcançados no diagnóstico de localização sugere o aumento dos níveis de exigência da aprendizagem no sentido de ajustá-los às efetivas dificuldades e aptidões dos alunos.

Porém Cortesão (2002), adverte que a avaliação diagnóstica [...] possui alguns riscos, se o professor não reconhecer a sua peculiaridade no que tange ao tempo; uma vez que, os dados apresentados pela avaliação preliminar (localização) de modo algum devem ser considerado como um rótulo que se cola de forma permanente mas, como uma série de sinalizadores que revelam o grau em que o aluno e professor, em conjunto alcançam um progresso na aprendizagem outrossim, Airasian (2005) citado por Peixoto (2013) adverte, que na fase preliminar do processo avaliativo, deve-se evitar concepções preformadas atinentes a capacidades dos alunos, dos seus desempenhos precedentes, reconsiderando, sempre que for preciso, a informação adquirida por meio dos prognósticos realizados. Acrescenta ainda, a impossibilidade de se retirarem conclusões validas acerca do grau de competência inicial dos alunos tendo como base uma única observação, ou mesmo num número ínfimo de observações respeitante as referidas habilidades e competências.

Tendo em conta que a avaliação diagnóstica visa constatar as peculiaridades dos alunos na fase preliminar do processo de ensino-aprendizagem e considerando que esta modalidade de avaliação precede a abordagem de um tema, ou seja análise dos pré-requisitos necessários dos alunos à fim de começar com a abordagem de uma nova temática pode se considerar que a avaliação diagnóstica é o ponto inicial para o conceito denominado por zona de desenvolvimento proximal.

1.4.2. Avaliação formativa

A avaliação formativa foi elaborada por Scriven em 1967, no início foi usada exclusivamente no âmbito da avaliação curricular, foi Bloom e seus colaboradores que em 1971, usaram pela primeira vez a avaliação formativa, admoestando aos docentes da importância dos processos a desenvolver de modo a ajustarem as suas práticas às dificuldades de aprendizagem identificadas nos alunos (Barreira, 2006).

A mesma opinião é expressa por Lopes e Silva, (2010) quando referem que a origem do conceito é atribuída a Scriven, em 1967, e foi usado somente um ano mais tarde por Benjamim Bloom, que já possui uma história remota e tem evoluído com o propósito de se ajustar às necessidades dos alunos e melhorar a sua aprendizagem.

Santos, Pinto, Rio, Pinto, F., Varandas, Moreirinha e Bondoso (2010), destacam as seguintes transformações ocorridas quanto ao conceito de avaliação formativa. No princípio: o papel do professor era visto como o de perito e decisor e do aluno de executor; a natureza da avaliação era sobretudo retroativa e quanto as práticas eram usadas testes formativos e as ajudas eram normalizadas diferente da atualidade em que a percepção é outra quanto ao papel do professor e do aluno é de interveniente e proponente, a natureza da avaliação é sobretudo interativa já as práticas são várias tais como questionamento, escrita avaliativa, negociação dos critérios de avaliação, autoavaliação e coavaliação; as ajudas diferenciadas.

A avaliação formativa é uma modalidade de avaliação que fornece um feedback continuado respeitante a evolução da aprendizagem e recomenda, por revelação das finalidades de realização não atingidas, as medidas tendentes à superação das deficiências do processo. A literatura da aprendizagem por domínio concede-lhe uma função diagnóstica e prescritiva do sucesso dos alunos (Block & Anderson, 1975 *cf.* Peixoto, 2013).

Existem inúmeros autores que têm usado as denominações avaliação das aprendizagens como sendo a avaliação sumativa e a avaliação formativa como sendo a avaliação para as aprendizagens. Para Fernandes (2008) os objetos de avaliação são consequências da aprendizagem dos alunos por esta razão, a avaliação das aprendizagens ou avaliação sumativa realiza-se posteriormente ao desenvolvimento de uma única unidade curricular ou maior parte das unidades curriculares. Quanto a avaliação das aprendizagens ou a avaliação formativa os objetos que atribuem maior primazia são os processos de aprendizagem e realiza-se ao longo do desenvolvimento do currículo. O mesmo ponto de vista é expressa por Stiggins, (2006) *cf.* Peixoto (2013), quando destaca que há autores que realçam as qualidades e os benefícios na componente motivacional, fundamentando que a avaliação formativa não refere-se de uma avaliação da aprendizagem mas sim de uma avaliação para a aprendizagem.

De uma forma genérica, a avaliação formativa é uma modalidade de avaliação que tem como finalidade melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem. Proporciona dados que permitem ajustar o ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos e não classifica-los em virtude da aprendizagem alcançada, como é o escopo da avaliação de tipo sumativo (Lopes e Silva, 2012).

Para Neves e Ferreira, (2015) a avaliação formativa constitui um processo contínuo que possibilita recolher informação inerentes as realizações produtivas que sustentam a aprendizagem subsequente, pretende favorecer uma aprendizagem real, possibilita fazer plano do currículo e tomar decisões acerca dos recursos e garantir a continuação e o sucesso na aprendizagem. Ademais, permite assinalar os objetivos

realistas de pouca duração; o diagnóstico das deficiências de aprendizagem; esta voltada ao aluno que toma consciência da sua própria aprendizagem, inclui-se cada vez mais no processo; Não é impede a aprendizagem pelo contrário que a integra, adapta-se aos contextos individuais visto que é flexível e aberta a heterogeneidade e multiplicidade; interessa-se tanto com os processos como também com os produtos; origina informação preciosa para o professor, auxilia a identificar as causas das deficiências no sentido de melhor reduzir.

De acordo com os referidos autores a avaliação formativa não é uma verificação de saberes. É efetivamente o questionar-se a respeito de um processo; é o reestruturar da estrada percorrida, no sentido de refletir acerca do processo de aprendizagem em si mesmo, sendo benéfico, fundamentalmente para conduzir o aluno a considerar uma trajetória e não uma disposição (de saberes) atribuindo sentido à sua própria aprendizagem advertindo, simultaneamente para lapsos ou falhas que provavelmente poderá existir no percurso, conduzindo o aluno desta maneira a procurar ou em situações com autonomia reduzida, solicitar os meios para superar as deficiências. Também segundo Bloom, Hastings e Madaus, (1971) *cf.* Barreira, Boavida e Araujo, (2006), a avaliação formativa procura definir o nível de domínio de uma tarefa específica de aprendizagem e sinalizar a parte da tarefa não dominada; por esta razão a finalidade não é conceder uma nota ou um certificado ao aluno porém é auxiliar o professor e o aluno a fixarem-se na aprendizagem peculiar imprescindível para o domínio da matéria.

Assim sendo, Bloom, Hastings e Madaus encaram a avaliação formativa como sendo uma modalidade de avaliação que proporciona um duplo feedback, ao professor e ao aluno respeitante ao sucesso daquele durante uma unidade de ensino, com vista a encontrar as suas deficiências de modo a permitir a escolha de métodos alternativos de recuperação (Barreira, Boavida & Araujo, 2006). Igualmente, Noizet e Caverni (1985) citados por Barreira, Boavida e Araújo, (2006) consideram que a avaliação formativa tem como escopo receber uma retroação dupla acerca do aluno, no sentido de lhe sinalizar as fases que transpôs e os obstáculos; a respeito do professor no sentido de sinalizar o mesmo como progride o seu programa pedagógico e quais as modificações a realizar para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. De igual modo, Reuchlin (1974) citado por Barreira, Boavida e Araújo, (2006) refere que a avaliação formativa ajuda o aluno, atribuindo-o informação concernente ao seu rendimento escolar e concedendo-lhe orientação, e permite ao professor recolher informação atinentes a turma e acerca da produção assim como da eficiência do seu ensino.

De acordo com Cardinet (1990) *cf.* Barreira, Boavida e Araújo, (2006) a avaliação formativa é uma modalidade de avaliação que tem como objetivo encaminhar o aluno na

sua tarefa escolar, buscando identificar e situar as suas deficiências com o propósito de o auxiliar a encontrar formas de prosseguir na aprendizagem.

Segundo Landsheere (1979) citado por Barreira, Boavida e Araújo, (2006) a avaliação formativa tem como única finalidade constatar onde e em que o aluno possui deficiência e busca informá-lo. Esta avaliação não se fundamenta em nota, muito menos em scores. Refere-se de um feedback para o aluno e para o professor.

Na opinião de Allal (1986) citado por Barreira, Boavida e Araújo, (2006), há fases importantes que especificam a avaliação formativa. Na primeira fase, o professor coleta informações que versam dos sucessos e deficiências de aprendizagem dos alunos; na segunda fase interpreta estas informações num ângulo de referencia criterial, buscando diagnosticar os fatores que geram os obstáculos de aprendizagem encontradas. Finalmente, o professor tenta ajustar as ações de ensino e de aprendizagem mediante a interpretação das informações recolhidas, buscando tornar menos rígido e diversificar as estratégias pedagógicas, de modo a satisfazer à particularidade de cada situação educativa.

Desde que o conceito de avaliação formativa começou a ter maior relevância no desenvolvimento da prática educativa assistiu vários desenvolvimentos. Em 1978 em Genebra surgiu um movimento liderado por Allal constituído por investigadores da Suíça, Bélgica, e França denominado Associação para o Desenvolvimento das Metodologias de Avaliação. Este movimento explicitou o conceito da avaliação formativa e considerou-a como sendo um elemento fundamental da pedagogia diferenciada, estabeleceu a dissemelhança com outras modalidades de avaliação sublinhando o contributo que ela pode proporcionar à prática pedagógica dado que o professor deve procurar meios e métodos com vista a encarar às necessidades educativas dos alunos (Bloom et al. 1971 citado por Barreira, Boavida & Araújo, 2006).

A avaliação formativa é a modalidade de avaliação que, tendo como base o diagnóstico, procede as intervenções pedagógicas essenciais para a superação das dificuldades constatadas pelos alunos. Procura perceber como se procede o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação formativa desempenha um papel de extrema importância, no seguimento do decurso escolar (Coelho et al, 2010).

Algumas vezes os professores possuem percepções não positivas no que concerne a avaliação formativa entre várias motivações destacam-se a interrupção do processo de ensino, ou seja, a aula, o desperdício do tempo que serviria para ministrar as aulas, o acréscimo do trabalho de correção, o tempo para a preparação das aulas que é acrescido e

por último o fato da referida modalidade não servir de barómetro para dar notas e conseqüentemente é menos valorizada pelos alunos (Lopes & Silva,2012).

Entretanto, apesar dos professores por vezes terem percepções negativas sobre a avaliação formativa, a investigação a respeito da importância desta modalidade de avaliação espelha que, a utilização da avaliação formativa traz bastantes benefícios no que concerne o acréscimo do desempenho do aluno que todos outros esforços mais dispendiosos (Lopes & Silva, 2012). A mesma concepção é expressa por autores Black e Wiliam (1998) *cf.* Lopes e Silva, (2012) quando destacam que o melhoramento da avaliação formativa aumenta o progresso de um todo e concomitantemente auxilia os alunos com baixo rendimento.

No entanto, com vista a garantir o progresso da avaliação formativa os alunos desempenham um papel fundamental o professor e o aluno devem ser partes que integram o processo para a sua consecução na sala de aula. No sentido de o materializarem têm de ser capazes de estruturar a sua própria aprendizagem participando de forma ativa na autoavaliação e na coavaliação (heteroavaliação), e de possuir conhecimentos que versam a respeito dos critérios de sucesso e os objetivos que precisam alcançar (Lopes & Silva, 2010).

É imprescindível que os alunos tenham conhecimento a respeito dos critérios de sucesso visto que, se os alunos conhecerem os critérios conseguirão até um certo ponto obter feedback construtivo relativamente como serão capazes maximizar os resultados fornecidos e a ajuda do professor nesse processo, a confiança em si mesmo e o desejo de comprometerem-se a trabalhar bastante no sentido de aprender pode crescer (Lopes & Silva, 2010).

De acordo com Stiggins, (2002) cit. Lopes e Silva (2010) Na hipótese de se considerar a avaliação formativa como sendo uma prática generalizada exclusivamente nas salas de aulas de alunos com baixo rendimento escolar, baixo estatuto socioeconómico as assimetrias existentes em termos de desempenho seriam ultrapassadas o referido autor acrescenta ainda, que não há uma outra inovação de melhoramento das escolas que pode reassumir efeitos desta natureza ou tamanho. O mesmo autor destaca que em situações onde os professores acrescentam a precisão das avaliações nas salas de aulas, fornecem aos alunos o feedback descritivo constante, incluem imensamente os alunos na avaliação na sala de aula, apresentam registos e o processo de comunicação; salienta ainda que estes são, os princípios da avaliação para a aprendizagem deste modo os benefícios de rendimento são potencializados. Portanto, na opinião de Marzano, (2007), citado por Lopes e Silva, (2012) avaliação formativa é uma das ferramentas mais eficazes que um professor pode utilizar na sala de aula.

A avaliação formativa que implica um auxílio constante ao aluno na aprendizagem das competências que deve apresentar, desempenha em muitos países uma função cujo destaque não passou ainda da área académica e do desígnio normativo-legal para as práticas educativas de forma genérica. Isto sucede em Portugal onde não se tem efetuado um progresso que possa traduzir-se em termos práticos na apuração ou rejeição das vantagens que a avaliação pode levar ao sistema de ensino nacional. Contudo, numa visão académica, existem estudos que a mais de vinte anos se validam e se reconhecem as virtudes desta modalidade de avaliação (Barreira, Boavida & Araújo, 2006).

Em Angola a situação não é diferente. Coelho et al. (2010) refere que a avaliação da aprendizagem realizada pelas escolas angolanas ainda precisa de assumir alguns princípios pedagógicos capaz de proporcionar inclusão dos alunos no processo ensino-aprendizagem outrossim, adverte a não controlarem somente os produtos como também os processos no sentido de regular os conhecimentos, competências, atitudes, valores bem como as habilidades adquiridas. Os referidos autores consideram ainda, que o professor deve auxiliar o aluno a consolidar e ultrapassar as deficiências dos alunos no sentido de prosseguir na construção dos seus conhecimentos, competências, habilidades, hábitos, atitudes e valores.

1.4.3. Avaliação sumativa

Para Fernandes, (2008) atualmente diversos autores têm designado avaliação sumativa como sendo a avaliação das aprendizagens. Segundo o aludido autor os objetos de avaliação são produtos da aprendizagem dos alunos por esta causa a avaliação sumativa ou das aprendizagens, efetua-se posterior ao desenvolvimento de uma ou várias matérias. De acordo com o mesmo autor a avaliação sumativa realiza uma súmula do que os alunos conhecem e estão capacitados a fazer num dado período. Em alguns casos pode assumir uma utilização formativa, fornecendo um contributo para regular as aprendizagens e o ensino no entanto, geralmente é usada para conceder classificações.

Segundo Cortesão (2002) a avaliação sumativa, como próprio nome diz é uma modalidade que tem como escopo apresentar um sumário, uma análise concentrada, de resultados recebidos num contexto educativo. Esta avaliação realiza-se em períodos específicos, por exemplo no fim de um curso, de um ano, de um período letivo ou de uma unidade de ensino. Os referidos autores referem ainda que a avaliação sumativa, (...) geralmente tem como objetivo representar brevemente e de forma codificada a distância que faltou para alcançar um fim que, de forma explícita ou subjacente se determinou ser importante alcançar.

De acordo com Neves e Ferreira, (2015) a avaliação sumativa representa um balanço que tem como fundamento a interpretação bastante rígida, quanto possível, dos dados coletados ao longo do processo de ensino-aprendizagem em que se analisou não exclusivamente saberes porém as atitudes, as capacidades e as competências. Entretanto, em alguns casos, esta modalidade de avaliação pode consistir em juízo de valor permanente. Segundo os referidos autores a avaliação formativa gera repercussões dissemelhantes mediante os períodos em que se efetua: no final de um tempo de formação justifica as decisões acerca da orientação ou reorientação no decorrer da formação dos alunos no fim de um ano ou uma etapa, permite tomar decisão concernente a sua progressão no culminar da escolaridade viabiliza a concessão de um diploma ou de um certificado.

De igual modo Hadji, (1994) citado por Ferreira (2007) realça que avaliação sumativa é uma modalidade de avaliação que efetua-se no final do processo de ensino-aprendizagem dependentemente do tempo pode ser no fim de um trimestre, semestre ou ainda no final de um ano letivo ou ciclo de estudos geralmente por meio de testes e exames, e consiste no balanço ou seja, uma soma das aprendizagens dos alunos após uma ou inúmeras series de ensino-aprendizagem.

Tem como finalidade fazer a medição e classificação dos produtos de aprendizagem expresso pelos alunos, salientar que os mesmos têm sido fundamentalmente na componente dos conteúdos realçar ainda que manifesta-se de forma quantitativa através da concessão de uma nota num estabelecido ponto da escala de classificação definida de maneira formal, ou por uma palavra que revela uma graduação em virtude do estabelecimento de graus de rendimento que serviram de suporte para os balanços pontuais e para o final, levando a hierarquização dos alunos (Ferreira, 2007). Por esta razão, Hadji, (2001) citado por Ferreira, (2007) denomina-a de cumulativa, uma vez que, realiza um balanço das aprendizagens objetivadas, sendo geral, e reflete a respeito dos trabalhos socialmente significativas.

A preferência pela avaliação formativa não significa que devemos isentar a efetuação da avaliação sumativa sequente das atividades de ensino-aprendizagem. Esta modalidade de avaliação é decisiva no que tange a tomada de decisões atinentes ao sucesso do aluno na aprendizagem, concedendo-lhe uma referência qualitativa ou quantitativa enquanto expressão do nível do bom resultado alcançado por meio de atividades sujeitas aos modos de proceder da avaliação formativa. Este modo de avaliar estabelece, ainda uma das maneiras reconhecidas de certificar o aproveitamento do aluno, seja no que toca a progressão letiva, transição de ano ou, possivelmente de reprovação (Peixoto, 2013).

Importa salientar que na avaliação sumativa pode destacar-se dois campos a avaliação sumativa criterial e a normativa realçar que, a avaliação sumativa criterial tem a capacidade de verificar os resultados da aprendizagem e de os poder colocar em níveis ou categorias reguladas, de modo diferente com os modos de proceder habitual incurso no processo de conceção de notas (Peixoto, 2013).

Para Fernandes (2008) relativamente à avaliação sumativa, diz-se que é criterial, uma vez que as aprendizagens dos alunos são analisados em termos de critérios mais ou menos específicos, previamente estabelecidos, não sendo assim comparadas com algum padrão ou norma porém também é normativa, uma vez que faz comparações das aprendizagens dos alunos com uma norma que pode ser uma média ou ainda com as aprendizagens de uma determinada turma.

A avaliação sumativa é a modalidade de avaliação que visa sistematizar os produtos da aprendizagem dos alunos, com a finalidade de qualificar e quantificar os saberes e competências obtidas, capacidades e atitudes desenvolvidas pelo aluno ao longo da concretização do currículo (Coelho et. al 2010).

Neves e Ferreira (2015), destacam ainda que não são os instrumentos aplicados ou as tarefas usadas que definirão a peculiaridade da avaliação formativa ou sumativa mas, sim os seus desígnios, isto é, o modo como se utiliza a informação.

1.5. Instrumentos de avaliação e sua função

Tendo em conta que a avaliação consiste na recolha sistemática de informação que servirá de base com vista a formular um juízo de valor que permitirá a consequente tomada de decisões (Peralta, 2002). Ou no entendimento de Afonso et al. (2013) a avaliação é um processo cujo a finalidade é a coleta, análise e interpretação de informações com vista a auxiliar os professores e os alunos na tomada de decisões do processo de ensino-aprendizagem, logo, isso implica a aplicação de recursos com os quais efetua-se a coleta das informações: refere-se portanto, da utilização dos instrumentos de avaliação.

Os professores para avaliarem as aprendizagens dos alunos podem utilizar inúmeros instrumentos de avaliação tais como: portefólios, testes, registos de participação oral, trabalhos de pesquisa, relatórios de auto avaliação, seminários etc.

Para Afonso et al. (2013) os instrumentos de avaliação são um conjunto de mecanismos usadas para coletar informações que possibilitam constatar os elementos positivos e negativos do processo de ensino-aprendizagem. Em função dos elementos positivos e negativos que se constatarem, os responsáveis do processo podem interceder com vista a fortalecer os elementos positivos e aperfeiçoar os elementos negativos e, por conseguinte a característica do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Masetto (2003) citado por Oliveira e Paixão (2013) no ensino superior há imprescindibilidade de encarar outros elementos de busca de conhecimento e de pesquisa, uma vez que os professores já não são encarados como os possuidores exclusivos do conhecimento porém um dos parceiros que compartilham os conhecimentos incluindo os alunos. É uma perspectiva dissemelhante de encarar a relação professor e aluno no ensino superior. Do exposto pode se afirmar que no ensino superior o professor não é o único transmissor do saber mas sim um regulador do processo ensino-aprendizagem. Neste contexto, o professor para avaliar as aprendizagens deverá utilizar diversos instrumentos de avaliação que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem.

No ensino superior e não só um dos instrumentos frequentemente utilizados são os testes, todavia, Masetto (2010) citado por Oliveira e Paixão (2013) considera que há mais instrumentos que podem ser aplicados para este nível de ensino nomeadamente estudo de caso, portfólios, seminários etc. porém, Abrantes (2002), adverte não existe possibilidade alguma de progressão relevante numa óptica integrada de currículo e avaliação se os testes habituais constituírem os únicos instrumentos de avaliação considerados como sendo as mais importantes.

Para Haidt (1994) com vista a escolher as técnicas e os instrumentos de avaliação da aprendizagem o professor deve ter em conta: os objetivos pretendidos para o ensino-aprendizagem, a natureza das matérias ministradas, a quantidade de alunos por turma, o fator tempo e por ultimo os métodos, procedimentos utilizados no ensino e contextos de aprendizagem. Santos (2005) Corroborando refere que, a escolha de um determinado instrumento deverá ser com base no que se pretende saber, um instrumento pode ser o mais indicado relativamente alguns aspetos da aprendizagem e não necessariamente em todos os aspectos, a idade, a experiência e as necessidades dos alunos. O referido autor salienta ainda que o professor deve assegurar que todos os alunos terão a oportunidade de apresentar de forma clara e completamente o que conhecem e são capazes de realizar. Igualmente, Fernandes (2002) refere que a seleção dos métodos e instrumentos de avaliação depende de inúmeras causas nomeadamente as finalidades e objetivos a alcançar, o que será o objeto de avaliação, da unidade curricular e do nível de escolaridade, do tipo de tarefa em que o desempenho se manifesta e do contexto e dos avaliadores.

De acordo com Coelho et al. (2010) o professor, ao avaliar as aprendizagens, não pode utilizar exclusivamente um instrumento de avaliação, uma vez que, contraria o princípio de diversificação de estratégias e desconsidera os diferentes níveis de conhecimento da turma. Em suma, a utilização de quaisquer que sejam os instrumentos de avaliação requerem, um estudo relevante e sério, para que melhor sirva os objetivos de avaliação, dentro do contexto considerado.

Como já foi referenciado acima existem vários instrumentos de avaliação entretanto, abordar-se-á três dos vários existentes: o teste em duas fases, o relatório escrito e o portfólio. A escolha deve-se as seguintes razões: considera-se instrumentos que possibilitam amparar diferentes modos de trabalho, conduzem-se a inúmeras fontes das competências do aluno, constituírem os modos possíveis de conduzir à prática uma avaliação reguladora das aprendizagens, especificamente contribuindo para a autorreflexão e autorregulação e, em simultaneamente, serem ajustados a objetivos sumativos e terem sido objeto de estudo (Pinto & Santos, 2006). De realçar que, os autores acima descritos não defendem, nenhum dos instrumentos, porém recomendam a imprescindibilidade da utilização das inúmeras formas e instrumentos de avaliação uma vez que, nenhum instrumento por si só satisfaz todos os requisitos educacionais que se impõe, acrescentam ainda que qualquer instrumento de avaliação possui os seus pontos positivos assim como também como as suas restrições. Assim sendo, optamos por abordar três instrumentos de avaliação e suas funções dos vários instrumentos existentes.

1.5.1. Portefólios

O termo portefólio surge do latim *portare* que quer dizer transportar e do substantivo *foglio* que significa folha. O uso desse instrumento na sala de aula é mais ou menos recente. Os fotógrafos e artistas utilizavam como um instrumento cujo a finalidade é levar as obras com maior qualidade para expor aos demais (Pinto & Santos, 2006).

Segundo Mendes (2005) Portfólio é um conjunto de itens que demonstra, com o passar do tempo, as características dissemelhantes do progresso do aluno e tem como finalidade impulsionar a reflexão e a definição de objetivos uma vez que, o aluno tem o ensejo de expor suas experiências ao longo do processo de aprendizagem e refletir acerca delas. O referido autor acrescenta ainda que é por meio do portfólio que o discente é capaz de compreender seu desenvolvimento académico.

Gouveia (2011) apresenta o mesmo ponto de vista quando refere que um portefólio é um fragmento relevante do trabalho do estudante que manifesta o seu desenvolvimento e esforço, constitui uma alternativa, realizada pelo próprio estudante, dos seus melhores

trabalhos por si concebidos, documentação de trabalhos que demonstram o processo de aprendizagem, avanço e desenvolvimento. O autor acima referenciado acrescenta ainda que o portefólio não inclui só os resultados finais porém o destaque é atribuído também ao processo contínuo de autorreflexão e tomada de decisão durante o decorrer de todo processo o que significa que o estudante participa na escolha de conteúdos, na sinalização dos critérios para a escolha e autoavaliação.

Para Neves e Ferreira (2015) os portefólios são considerados frequentemente como sendo um instrumento privilegiado das práticas de avaliação formativa e uma estratégia de avaliação, perspetivam-se também como sendo uma técnica de análise de dados e informação, com características próprias porque conseguem integrar a aprendizagem, a avaliação e a sociedade.

Segundo Leite e Fernandes (2002), os portefólios realçam o carácter formativo e formador quer no que se refere à motivação dos alunos para a aprendizagem, quer no que tange à autorreflexão dessas mesmas aprendizagens e demonstram que são enormes as vantagens do seu uso, não somente para os alunos, como também para os professores. Relativamente as vantagens aos alunos são: estimulam o pensamento reflexivo, Contribuem para a reflexão dos alunos acerca do seu próprio trabalho e avaliação; estimulam a participação ativa dos alunos no processo de avaliação; dá primazia ao carácter positivo da avaliação, uma vez que os alunos têm mais possibilidade de mostrar os seus conhecimentos e comprovar o progresso da sua autonomia, concorre com o objetivo de advertir os alunos a tomarem consciência do conhecimento que têm (metacognição) e por final ocasiona uma aproximação de aquilo que se ensina, o que se aprende, e o que se avalia. Pode-se afirmar que o uso de portefólios como instrumento de avaliação das aprendizagens traz sempre vantagens acrescidas para os alunos tendo em conta o seu carácter formativo e formador que lhe é peculiar.

1.5.2. Testes em duas fases

Para Pinto e Santos (2006), os testes em duas fases, inspirados nas ideias de Van der Blij, são testes que devem possuir algumas perguntas de natureza aberta como próprio nome indica, são realizadas em duas etapas distintas, numa primeira etapa na sala de aula e em tempo limitado e numa segunda etapa no fora da sala de aula. Realçar que o teste é apresentado aos alunos que o resolveram, na sala de aula, podendo ou não efetua-lo com consulta, geralmente, a primeira metade do teste possui perguntas de resposta curta e segunda metade perguntas de desenvolvimento ou de ensaio. Depois desta etapa, o professor leva os testes, comenta as respostas dadas pelo aluno na primeira etapa e toma para si notas a respeito da qualidade do trabalho efetuado. Salientar que, nesta primeira etapa, o teste pode ser entregue sem dar qualquer tipo de classificação qualitativa ou

quantitativa. Assim estará de certa forma, assegurando aspetos relacionados com a motivação dos alunos assim como a materialização do princípio da positividade.

Os autores acima referenciados acrescentam ainda que na segunda etapa, com base no feedback dado pelo professor, os alunos trabalham novamente o teste, já de forma independente, durante um período de tempo previamente estabelecido, o aluno retorna a entregar o seu trabalho ao professor. Após o final das duas etapas concluídas, cabe ao professor fazer a classificação do teste. Tal classificação recairá acerca de três elementos: a qualidade da primeira etapa, a qualidade da segunda e o desempenho do aluno destacar ainda que, as informações, os comentários e sugestões dadas pelo professor entre as duas etapas desempenham um papel fundamental no trabalho a ser desempenhado pelos alunos, despertando inclusivamente uma proximidade entre professor e aluno.

Os testes em duas fases são geralmente constituído por questões dissemelhantes como questões de resposta curta e aberta de ensaio, é efetuado em dois períodos diferentes, numa primeira fase é realizado na sala de aula com o tempo previamente limitado o professor constata os erros e apresenta feedback para a sua superação, já na segunda fase é realizado num momento mais ou menos alargado, realçar que é com base nos erros constatados e nas correções feitas pelo professor na primeira fase que o aluno realiza a sua tarefa. Posteriormente o teste é devolvido novamente ao professor para uma nova classificação. Assim sendo, tanto o professor como o aluno possuem as duas classificações no final do processo atribui-se uma classificação final que deve conter os desempenhos dos alunos nos dois períodos e a evolução constatada (De Lange, 1987; Leal, 1992 citado por Menino & Santos 2004).

1.5.3. Relatório escrito

De acordo com Pinto e Santos (2006), um relatório é um trabalho que é produzido de forma individual ou em grupo, geralmente escrito, que relata uma determinada tarefa efetuada ou uma situação qualquer, faz a análise e crítica ou que tem a ver com a exploração e desenvolvimento de um tema apresentado. Salientar, que os relatórios envolvem objetivos de um dado nível de complexidade tais como a criatividade, organização, comunicação e interpretação. Ou ainda questões mais de natureza afetiva e social que podem ser persistência, resiliência, responsabilidade pessoal etc. Os autores acima referenciados defendem ainda que o relatório escrito cria nos alunos a autonomia e responsabilidade visto que, os alunos desenvolverão as suas tarefas a respeito de um problema específico ou tema, fazer uma estrutura, pedir recomendações e tratar da parte final outrossim, desenvolve a metacognição dos alunos uma vez que se aprende a refletir de maneira reflexiva não de modo abstrato, porém praticando-a. Entretanto, Menino

(2004), refere que o relatório é um instrumento alternativo de avaliação que pode considerar-se como um principal fomentador de aprendizagem, uma vez que está relacionado ao desenvolvimento de competências de alto nível, incluindo o emprego a novas situações.

O relatório escrito pode ser entendido como sendo uma exposição escrita onde o aluno descreve, analisa e critica uma dada situação ou atividade. Para além de ser um instrumento de avaliação é indubitavelmente um fator de aprendizagem na medida em que o aluno tem de aprender a registar por escrito o seu pensamento, a articular ideias e elucidar procedimentos, conseqüentemente critica os processos usados, avalia os desempenhos do grupo e o resultado final (Varandas, 2000; Menino & Santos, 2004).

Pinto e Santos (2006) salienta que, nas situações em que a realização de relatórios constitui uma experiência de aprendizagem ainda pouco conhecida para o aluno, recomenda-se que se faça previamente uma discussão no que diz respeito a expectativa do professor diante ao trabalho apresentado, e quais as motivações que fundamentam esse pedido. Em suma o relatório escrito é para além de outros instrumentos de avaliação um dos que possibilita produzir simultaneamente uma prática de avaliação reguladora e sumativa desde que existam condições para o efeito. Importa frisar que a avaliação reguladora não acontecerá de forma espontânea, ou seja não surge pelo simples facto do professor solicitar um relatório, é imperioso que o docente tenha o desejo de a desenvolver e para tal a estratégia implica a possibilidade de o primeiro trabalho não ser considerado como o trabalho final dando assim oportunidade ao aluno para melhorar o seu trabalho mediante o feedback fornecido pelo professor.

Capítulo II- Estudo empírico

A avaliação está estreitamente relacionada com a história da humanidade desse modo, a sua história parece ser também bastante remota (Pinto & Santos, 2006). O autor salienta, que falar de avaliação na educação é incluir um campo bastante amplo, onde se pode abranger a avaliação do desempenho dos professores, da qualidade do ensino ou ainda a avaliação das aprendizagens dos alunos (Santos et. al 2010). De facto, a avaliação é um tema que tem suscitado muitas discussões no meio académico, não sendo possível evitá-la, quer na escola como exterior da escola, uma vez que, o ato avaliativo é uma ação que se sucede regularmente no dia-a-dia e na escola.

Para Estanqueiro (2010) os professores para avaliarem as aprendizagens e o sucesso dos alunos podem usar inúmeros instrumentos: testes, trabalhos de pesquisa, portefólios, registos de participação oral e relatórios de autoavaliação. Um dos objetivos é obedecer o dever profissional de conceder classificações, no fim de uma etapa ou do ano letivo. Com o efeito a avaliação constitui uma componente importante do processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta as várias funções que desempenha. Outrossim, sendo ela o mecanismo que orienta e acompanha o processo educativo torna-se inevitável a reflexão sobre a influência que a mesma tem no processo de ensino-aprendizagem. A partir desta compreensão, escolheu-se o tema: A influência da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

O problema de investigação aqui apresentado prende-se com a caracterização do sistema de avaliação dos alunos do Instituto Superior Técnico Militar. Nesse sentido, o objetivo geral do estudo é analisar que influencia a avaliação tem no processo ensino-aprendizagem dos alunos do Instituto Superior Técnico Militar.

Com vista a dar resposta ao objetivo geral foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- (i) Identificar os fatores que influenciam a avaliação no processo ensino-aprendizagem dos alunos do ISTM;
- (ii) Descrever os instrumentos e métodos de avaliação com vista a identificar os mais adequados para aprendizagem dos alunos;
- (iii) Investigar a importância do processo avaliativo dos alunos do ISTM.

2. Método

De acordo com os objetivos definidos, adotou-se, neste estudo uma abordagem qualitativa, embora a mesma apresente algumas limitações, como a abordagem quantitativa também possui as suas limitações. No entanto, a abordagem qualitativa constitui, no que tange o tratamento das questões da educação, uma orientação a que se reconhece cada vez maior importância (Bogdan & Biklen, 1994), e onde foi possível identificar alguns pontos comuns deste tipo de investigação.

Um dos aspectos comuns e significativos da abordagem qualitativa, são as fontes de dados que representam o ambiente natural de ocorrência, constituindo o investigador como instrumento principal ou seja as ações podem ser melhor entendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência, de modo que o investigador qualitativo deve interessar-se mais com o processo, descrição, análise, interações e discursos dos sujeitos, do que com os resultados Bogdan e Biklen (1994). Segundo os referidos autores os investigadores da abordagem qualitativa, entendem que os dados recolhidos são qualitativos, o que significa que são bastantes ricos em detalhes descritivos relativamente a pessoas, lugares ou até mesmo em conversas.

A opção pela realização de um estudo de caso qualitativo justifica-se, ainda, pelo facto da análise de dado ser realizada de forma dedutiva ou seja, parte-se das teorias e leis consideradas gerais e universais procurando elucidar a ocorrência de fenômenos peculiares (Diniz e Silva, 2008).

No sentido de prosseguir nesta análise e porque se pretendeu, recolher as opiniões dos docentes, relativamente à problemática da influência da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, recolheu-se a informação qualitativa, a partir das suas opiniões, através de uma entrevista semiestruturada.

2.1. Participantes

Relativamente a escolha dos sujeitos participantes no estudo em causa os critérios utilizados foram os seguintes:

1. Disponibilidade consentida do sujeito;
2. Um sujeito, representante dos assuntos académicos do ISTM;
3. Um sujeito por cada departamento de ensino.

Tabela 1.

Caraterização socioprofissional dos sujeitos

Departamentos de Ensino	Idade	Sexo	Nº de anos na função
Engenharia Informática	36	M	13
Engenharia Mecânica	60	M	19
Engenharia de Construções e Fortificações	43	M	13
Biotechnology e Ciências da Saúde	53	M	9
Engenharia de Eletrotecna	48	M	20
Assuntos académicos	45	M	9
Ciências Básicas	47	F	9
Psicopedagogia e Orientação Educacional	49	M	20

Como se pode observar na tabela nº 1 a maior parte dos participantes são do sexo masculino, havendo somente uma do sexo feminino, a média de idade dos participantes é de 47 anos, os docentes com menos tempo de serviço exercerem a função entre 9 a 13 anos, há ainda outros professores, a exercem a função num período compreendido entre 19 à 20 anos. Pode se referir que, relativamente ao tempo de serviço de docência todos entrevistados exercem a função a mais de 8 anos; importa realçar, que a média do tempo de serviço é de 14 anos.

2.2. Instrumento

A entrevista semiestruturada foi o instrumento principal de recolha de informação realizada neste estudo. A entrevista semiestruturada possibilita recolher informações de sistematicamente e compreender as perspetivas dos sujeitos, uma vez que demarca os assuntos retratados.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), uma entrevista consiste numa conversa propositada, geralmente por duas pessoas conduzida por uma das pessoas, com a finalidade de obter informações acerca da outra. Neste caso em particular, foi a técnica optada com vista a recolha de dados visto que as informações descritivas na linguagem dos sujeitos possibilitaram ao investigador “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p.134), neste caso a questão da influência da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

Para a realização das referidas entrevistas, foi elaborado um guião de entrevista, o guião das entrevistas foi elaborado tendo em conta os tópicos seguintes: (1) Concepções de avaliação, (2) funções de avaliação, (3) princípios de avaliação, (4) modalidades de avaliação, e (5) instrumentos de avaliação.

Com o primeiro tópico pretendeu-se conhecer as concepções dos docentes sobre a avaliação, avaliação das aprendizagens e a sua importância bem como identificar os fatores que possam de certa forma influenciar a avaliação no processo de ensino-aprendizagem; quanto ao segundo tópico, objetivou recolher dados no que tange as funções de avaliação, o terceiro tópico abordou sobre a importância dos princípios de avaliação; o quarto teve o propósito de recolher dados respeitantes as diferentes modalidades de avaliação existentes bem como apontar a sua importância no processo de ensino-aprendizagem; relativamente ao quinto tópico, este teve como objetivo a recolha de dados atinentes aos instrumentos de avaliação, sua função, assim como a sua influência no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, para cada tópico foram elaboradas as seguintes questões orientadoras:

Tabela 2.

Guião de Entrevista

Questões

1. O que significa para si avaliação?
 2. Qual é a importância da avaliação das aprendizagens?
 3. Que modelo de avaliação tem mais importância para si? Porque?
 4. Na sua opinião que fatores influencia a avaliação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos?
 5. Na sua opinião que importâncias têm os princípios da avaliação?
 6. O que pensa relativamente as funções de avaliação das aprendizagens?
 7. Na sua opinião a observação dos princípios de avaliação tem influência na aprendizagem dos alunos? Porque?
 8. Que vantagem pensa que o docente pode ter se conhecer e materializar os princípios de avaliação?
 9. De que forma pensa que o facto de o professor conhecer as funções da avaliação pode influenciar a aprendizagem dos alunos?
 10. Que modalidade de avaliação considera mais importante na aprendizagem dos alunos? Porque?
 11. Que modalidade de avaliação considera menos importante na aprendizagem dos alunos? Porque?
 12. A aplicação de diferentes modalidades de avaliação durante o processo de ensino influencia a aprendizagem dos alunos?
 13. De que forma pensa que o facto de o professor conhecer ou não as diferentes modalidades de avaliação pode influenciar a aprendizagem dos alunos ?
 14. A aplicação de diferentes tipos de instrumentos de avaliação durante o processo de ensino influencia a aprendizagem dos alunos?
 15. Qual a sua opinião relativamente aos instrumentos de avaliação?
 16. No processo de aprendizagem dos alunos que instrumento julga ser mais importante?
 17. A aplicação de diferentes tipos de instrumentos de avaliação durante o processo de ensino influencia a aprendizagem dos alunos? Porque?
 18. De que forma pensa que o facto de o professor conhecer ou não todos os instrumentos de avaliação pode influenciar a aprendizagem dos alunos?
-

2.3. Procedimentos

Tendo como base a investigação qualitativa, contactámos as pessoas, observamos os variados acontecimentos e comportamentos, capturamos e colhemos as informações, no seu ambiente natural. Para o desenvolvimento desta investigação, começamos o nosso primeiro passo com a elaboração do pedido de autorização para a realização das entrevistas, à Sua Excelência Diretor geral do ISTM.

Após a autorização foram marcadas as entrevistas com os participantes do estudo. O primeiro contato pessoal teve início com uma breve introdução onde foram elucidados os objetivos atinentes à pesquisa em causa, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados, foi pedido que assinassem o consentimento informado (anexo 1), explicitando assim quaisquer dúvidas dos participantes. De seguida, foram efetuadas as entrevistas de forma individual durante o mês de maio 2017, tendo a duração média 45 minutos. As entrevistas foram realizadas de acordo com o recomendado por Bogdan e Biklen (1994), i.e., nas situações em que o sujeito já é conhecido avançamos diretamente à entrevista, sem no entanto descurar a necessidade de reforçar novamente a confidencialidade da entrevista.

Posteriormente a recolha dos dados qualitativos, efetuou-se à transcrição *verbatim* das entrevistas realizadas pelo investigador principal tendo como base uma análise de conteúdo qualitativa e categorial adotando por um processo dedutivo de análise dos dados sua análise (Merriam, 1998; Miles & Huberman, 1994). A codificação das entrevistas foi realizada pelo investigador como o instrumento principal de análise dos dados e tomada de decisão (Bogdan & Biklen, 1994). De acordo com o referido autor a palavra dados pode ser entendida como sendo os materiais em bruto que os investigadores coletam do mundo em que estão a estudar; são as componentes que constituem a base de análise.

A análise de dados é o processo que visa a busca e a organização sistemática de materiais que foram sendo agrupadas, com o propósito de acrescentar o seu próprio entendimento desses mesmos materiais e de possibilitar ao investigador apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise inclui o tratamento de dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, pesquisa de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão acerca do irá ser transmitido aos outros (Bogdan & Biklen, 1994). Com vista a cumprir as recomendações apresentadas por Bogdan e Biklen, (1994) sobre a maneira como se deve proceder no sentido de tornar a análise conceptualmente manipulável, bem como mecanicamente praticável, realizámos a organização sistemática das informações da entrevista, assim como de seguida a análise de conteúdo das mesmas (Quivy, 1998).

3. Resultados

Os objetivos de estudo conduziram o processo de análise dos dados qualitativos assim sendo e seguindo também a grelha de análise de conteúdo da tabela 3, realizou-se uma discussão diferenciada, seguidamente, apresentaremos as categorias foram estabelecidas:

Tabela 3

Grelha de análise de conteúdo

Categorias	Designação
Conceito de avaliação	Perceção dos entrevistados a respeito do conceito de avaliação e os fatores que o influenciam.
Funções da avaliação	Perceção dos docentes relativamente as funções de avaliação
Princípios de avaliação	Perceção dos entrevistados no que diz respeito aos princípios de avaliação e sua materialização.
Modalidades de avaliação	Perceção dos participantes sobre as várias modalidades existentes
Instrumentos de avaliação	Perceção dos protagonistas acerca dos diversos instrumentos de avaliação e as suas funções

De seguida, procedeu-se à análise individual de cada categoria procurando transmitir ao leitor o conteúdo que os protagonistas apresentam através dos seus discursos, mais do que a perspetiva do investigador no que tange o fenómeno em estudo (Granehein & Lundman, 2004).

3.4 Conceito de avaliação

Para os participantes deste estudo o conceito de avaliação pode resumir-se da seguinte forma: “*elemento fundamental do processo de ensino-aprendizagem [...]*” (5 participantes) (SC); (SD); (SE); (SG); (SH).

Havendo (1 participante) que considera a avaliação como sendo

“Um conjunto de procedimentos do qual o docente recorre para determinar até que ponto estão a ser atingidos os objetivos de aprendizagem em suma [...] é um processo que visa determinar a eficácia da aquisição de conhecimento dentro de um processo de ensino aprendizagem” (SF).

Há quem refira (1 participante) que a avaliação é: *“um processo educativo que consiste em avaliar os conhecimentos retidos pelos alunos durante o ensino [...]”*(SB).

Há ainda (1 participante) que considera a avaliação como sendo *“[...]aferirmos o nível de conhecimento adquirido por indivíduos relativamente a um processo de ensino e aprendizagem [...]”*(SA).

Quanto aos fatores que influenciam a avaliação no processo ensino-aprendizagem a informação recolhida é igualmente diversa. Deste modo, (3 participantes) consideram que os fatores são: os conhecimentos que os professores têm acerca da avaliação bem como o nível de preparação que os alunos trazem das classes anteriores (SB); (SC); (SD).

Há (4 participante) que consideram os fatores pessoais e impessoais (SF); (SE); (SG) como salienta um dos participantes.

“Os fatores que para mim influenciam são fatores pessoais e fatores impessoais. Os fatores pessoais, tem que ver com a própria preparação do professor, a competência do professor, a aceitação dos alunos do conteúdo transmitido durante a aula e também as relações interpessoais como é que esse professor lida com os seus estudantes [...] quanto aos fatores impessoais vamos incluir os auxiliares de ensino, o próprio conteúdo esta atualizado ou não os meios de apoio para que a aula ocorra de maneira favorável ou de forma a facilitar a aprendizagem portanto são fatores pessoais e impessoais” (SH).

Há ainda (1 participante) que considera os fatores internos e externos em que os fatores internos tem que ver com a criação das condições mínimas de acomodação tendo em conta a natureza da instituição que é um internato e fatores externos tem a ver com o bem estar da sua família.

“Existem muitos fatores temos desde os fatores internos e os próprios fatores externos [...] fatores extras: também o vão afetar tanto o aluno para além de estar bem psicologicamente, fisicamente ele também tem outros problemas que o afetam por exemplo no caso concreto da nossa instituição onde o aluno para estar bem com ele mesmo existem muitos elementos que concorrem para que ele esteja bem com ele mesmo nós temos que criar nós Instituição temos que criar condições mínimas de acomodação o aluno tem que ter as condições mínimas em termos de fornecimento de eletricidade, alimentação tudo resto ou seja todos os elementos que concorrem para o bem estar do aluno enquanto estiver cá na instituição devem ser criadas porque isso irão afetar direta ou indiretamente no desempenho deste mesmo aluno [...]”(SA).

3.5 Funções de Avaliação

Para os participantes deste estudo, relativamente as funções de avaliação a informação é diversa havendo (5 participantes) que consideram importante todas as funções de avaliação, há (3 participantes) que destacam a função pedagógica e função social.

“Todas as funções de avaliação são importantes, devem ser encaradas também como um sistema. Gostaria de destacar a função pedagógica e função social” (SG).

“Todas as funções de avaliação são importantes, devem ser vistas também como um sistema ou seja, interligado. Gostaria de sublinhar a função que tem por objetivo educar o aluno detetar os erros cometido pelos alunos tomar decisões para supri-las ” (SE).

“Todas as funções de avaliação são importantes, deve ser vista como um todo no entanto, destacaria a função pedagógica e a social” (SH).

“Todas as funções são importantes, embora que cada um tem as suas finalidades. [...]” (SB).

“As funções de avaliação são importantes [...] A primeira função que eu gostaria de apontar é a função educativa ou seja pedagógica [...] ” (SD).

“As funções de avaliação são importantes. Temos a função formativa que é muito importante [...] todas as funções devem estar interrelacionadas [...]” (SC).

“Eu penso que as funções de avaliação não devem ser vistas de forma separada [...] ” (SF).

Há ainda quem refira (1 participante) que *“[...] As funções têm a sua fundamentação lógica nós com cada uma delas conseguimos obter elementos que no final nos vão dar um indicador [...] ” (SA).*

3.6 Princípios de Avaliação

Segundo os protagonistas deste estudo, no que diz respeito os princípios de avaliação a informação é diversa havendo (4 entrevistados) que consideram os princípios de avaliação como sendo *“os elementos que guiam, conduzem, orientam todo processo de avaliação”*(SB); (SC); (SD); (SE).

Há quem refira (1 participante) que *“os princípios visam basilar isto é determinar balizas dentro de todo este processo [...] que norteia a própria avaliação”*(SF).

Há ainda (1 participante) que considera os princípios como sendo:

“Elementos reguladores no processo de avaliação portanto princípios como os da integridade, positividade, transparência, credibilidade ou seja esses princípios todos devem ser tidos em conta nesse processo que consideramos ser fundamental para aferição da qualidade dos nossos alunos” (SA).

De acordo com os sujeitos participantes deste estudo (8 participantes) referem que a observação dos princípios de avaliação influencia positivamente no processo de ensino-aprendizagem uma vez que, a materialização destes princípios melhorará o sistema educativo no geral. Relativamente as vantagens, da materialização desses princípios a informação é diversa.

“Eu penso que só existem vantagens uma vez que se o professor conhecer os princípios de avaliação é um professor preparado para trabalhar individualmente com cada aluno e fazer intervenções diferenciadas tendo em conta os progressos de cada aluno e conseqüentemente melhora o sistema educativo de uma forma geral”(SC).

“Eu penso que há vantagens quando são materializadas os princípios uma vez que, se o professor conhecer os princípios de avaliação poderá identificar as falhas, o erro que os alunos possuem e assim tomar intervenções mais adequadas no sentido de superar essas deficiências. As vantagens são muitas mas a principal é a identificação do que está correr mal e supera-los no sentido de alcançar resultados satisfatórios”(SD).

3.7 Modalidades de Avaliação

De acordo com os participantes deste estudo relativamente as modalidades de avaliação a informação é igualmente diversa embora, todos os entrevistados considerem que as mais variadas modalidades de avaliação existentes são importantes, porém (2 participantes) destacam a avaliação formativa.

“[...] todas as modalidades são importantes. No entanto, a formativa tem maior destaque [...]” (SG);
“Eu considero que todas as modalidades são importantes. Entretanto, se tivesse que escolher uma seria a formativa [...]” (SE);

Há ainda (1 participante) que destaca a avaliação sumativa.

“Eu penso, que todas as modalidades são importantes no entanto, a avaliação sumativa é a mais valorizada é como se fosse o resumo de todas outras modalidades” (SB).

Salientar, que todos os sujeitos são unânimes em referir que a aplicação das diferentes modalidades da avaliação bem como o conhecimento ou desconhecimento

destas, influência a aprendizagem dos alunos, há ainda (3 participantes) que consideram ser bastante importante não só o domínio das modalidades de avaliação mas também a necessidade dos docentes possuírem formação pedagógica com vista a avaliar de forma eficaz.

“[...] O professor tem de saber de pedagogia de uma forma geral ou seja tem de ter preparação pedagógica, assim, poderá aplicar as diferentes modalidades de avaliação com vista a alcançar bons resultados” (SC);

“[...] o facto de o professor conhecer as diferentes modalidades de avaliação aumenta não só as possibilidades do professor avaliar de forma correta mas também, alcança-se melhores resultados. Por isso é necessário o professor ter preparação pedagógica” (SE);

“[...] é necessário que o professor saiba de pedagogia de uma forma genérica ou seja, que tenha preparação pedagógica[...]” (SD).

3.8 Instrumentos de Avaliação

Para os sujeitos participantes neste estudo os instrumentos de avaliação podem resumir-se do seguinte modo: *“elementos que possibilitam o docente a recolha de informação”*(SA); (SB); (SG); (3 participantes); todos os protagonistas (8 participantes) consideram que nenhum instrumento de avaliação é mais importante que o outro, todos são importantes. São unânimes também em referir que a aplicação dos diferentes instrumentos de avaliação influência a aprendizagem dos alunos como refere um dos protagonistas.

“Influência de forma positiva porque estaríamos a vê-lo como um todo como diz um pedagogo creio que é o Chisck devemos formar todo homem e o homem todo ou seja, nas suas várias dimensões e um dos objetivos da nossa formação é a formação integral, se falarmos em formação integral então devemos formar o homem nas suas variadíssimas facetas no aspeto técnico, no aspeto social, ético, e até no aspeto fundamentalmente intrapessoal no aspeto do seu equilíbrio pessoal então são várias estas facetas, acho que é importante; a aplicação dos diferentes tipos de instrumentos de avaliação durante o processo ensino-aprendizagem influencia sim positivamente” (SF).

Há também quem considere (1 participante) que todos os instrumentos de avaliação influenciam de forma positiva desde que sejam aplicados de acordo os objetivos.

“Sim, todos os instrumentos têm os seus objetivos, certamente que se o professor aplicar os diferentes instrumentos de avaliação tendo em conta os objetivos da cadeira e aqueles objetivos específicos traçados pelo professor obterá maior proveito na aprendizagem dos alunos todos os instrumentos influenciam de forma positiva quando aplicados tendo em conta os objetivos a alcançar” (SB)

4. Discussão

Tendo em conta os dados recolhidos e atendendo as categorias contempladas na investigação, pode concluir-se que, de um modo geral os sujeitos entrevistados, consideram a avaliação como sendo um elemento fundamental e parte integrante do processo de ensino-aprendizagem; um conjunto de procedimentos do qual o docente recorre para determinar até que ponto estão a ser atingidos os objetivos de aprendizagem em suma [...] é um processo que visa determinar a eficácia da aquisição de conhecimento dentro de um processo de ensino aprendizagem; é uma parte importante do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação constitui uma das categorias da didática o que corrobora com proposto por Abrantes (2002), que considera a avaliação como sendo um elemento que não só integra e regula as práticas pedagógicas, como também exerce uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas. Outrossim, exerce influência nas decisões que têm como finalidade melhorar a qualidade do ensino, bem como na confiança social relativamente ao funcionamento do sistema educativo. Os docentes entrevistados entendem que a avaliação das aprendizagens é muito importante uma vez que proporciona o feedback relativo ao nível de aprendizagem dos alunos como refere um dos participantes.

Consideram as funções da avaliação bastante importantes, no entanto alguns participantes atribuem maior destaque a função, pedagógica e a função social. A função pedagógica é função que tem maior visibilidade pois é por meio dela que os alunos são hierarquizados tendo em conta o seu mérito [...] (Ferreira,2007). Porém se considerarmos a dimensão didática da referida função ela contribui no sentido de criar um ambiente de aprendizagem por meio do diagnóstico, da melhoria da verificação dos resultados dos educandos [...] (Pacheco, 1994 citado por Ferreira, 2007). Quanto a função social esta fundamenta-se na certificação das aprendizagens efetuadas pelos alunos no processo de escolarização (Ferreira, 2007). Para Pacheco, (1994) citado por Fonseca (2009) esta função Propicia a formação e a certificação, concorrendo para uma hierarquização e democratização da sociedade.

Relativamente aos princípios de avaliação pode-se concluir que os entrevistados entendem como sendo elementos reguladores do processo de avaliação o que vai ao encontro do enunciado por Neves e Ferreira (2015), que de uma forma geral consideram os princípios como uma serie de pressupostos que devem orientar a avaliação. Os participantes consideram ainda que a observação, dos princípios de avaliação influenciam positivamente no processo ensino-aprendizagem, outrossim, só traz várias. Ademais, Coelho et al. (2010) salienta que, a aplicação dos princípios de avaliação garante precisão no processo ensino-aprendizagem.

No que tange as modalidades de avaliação pode se resumir que os participantes entendem que todas as modalidades são importantes embora haja quem realça a avaliação formativa. Vários autores destacam esta modalidade de avaliação o que de certa forma corrobora com o referenciado por Lopes e Silva (2012), de uma forma genérica, a avaliação formativa é uma modalidade de avaliação que tem como finalidade melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem. Ademais, alguns autores Stiggins, (2006); Peixoto (2013), realçam as qualidades e os benefícios na componente motivacional, da avaliação formativa pois é denominada de avaliação para as aprendizagens. De igual modo, o movimento liderado por Allal considerou a avaliação formativa como sendo elemento fundamental da pedagogia diferenciada.

Em relação os dados recolhidos atinentes aos instrumentos de avaliação de uma maneira genérica os participantes entendem que os instrumentos de avaliação são elementos que possibilitam o docente a recolher a informação o que de igual modo vai de encontro do proposto por Afonso et al. (2013) que refere os instrumentos de avaliação são um conjunto de mecanismos usadas para coletar informações que possibilitam constatar os elementos positivos e negativos do processo de ensino-aprendizagem. Os participantes também realçam que nenhum dos instrumentos é mais importantes, os instrumentos são eficazes se forem utilizados de acordo os objetivos a alcançar o que de igual modo corrobora com o proposto por Haidt (1994); Santos (2005); Fernandes (2002) que salientam o seguinte a escolha das técnicas e os instrumentos de avaliação da aprendizagem o professor deve ter em conta: os objetivos pretendidos para o ensino-aprendizagem, a natureza das matérias ministradas, a quantidade de alunos por turma, o fator tempo e por ultimo os métodos, procedimentos utilizados no ensino e contextos de aprendizagem. Em suma, a escolha de um determinado instrumento deverá ser com base no que se pretende saber, um instrumento pode ser o mais indicado relativamente alguns aspetos da aprendizagem e não necessariamente em todos os aspectos, a idade, a experiência e as necessidades dos alunos etc.

Ademais, Pinto e Santos (2006), não defendem, nenhum dos instrumentos como sendo a mais eficaz pelo contrário, advertem a necessidade do uso das inúmeras formas e instrumentos de avaliação dado que, nenhum instrumento por si só é capaz de satisfazer todos os requisitos educacionais, acrescentam ainda que todos os instrumentos de avaliação têm os seus pontos positivos bem como também as suas restrições. Ainda sobre a necessidade de diversificar os instrumentos de avaliação Abrantes (2002) adverte que: “Não há qualquer possibilidade de se progredir significativamente numa perspetiva integrada de currículo e avaliação se os testes usuais forem os instrumentos de avaliação usados em exclusivo ou considerados mais importantes. Estes testes podem fornecer indicações úteis sobre aspetos de algumas aprendizagens ” (p.13).

5. Considerações Finais

Tendo como fio condutor os resultados obtidos podemos concluir que a avaliação é um processo dinâmico. A avaliação é encarada como sendo elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Também, Rodrigues, Monteiro e Santos (2001) referem, que a avaliação é a base principal da eficácia do processo ensino-aprendizagem, não só na qualidade de ser a componente certificadora dos resultados alcançados mas acima de tudo enquanto instrumento que visa regular este mesmo processo. Entretanto, Deketele (1993) citado por Lopes e Silva (2012) refere “diz-me como avalias e dir-te-ei o que os teus alunos aprendem realmente... e dir-te-ei a tua verdadeira conceção de aprendizagem” (p. VII). Esta afirmação demonstra indubitavelmente que o processo de aprendizagem dos alunos depende em certa medida do modo como a avaliação é levada a cabo.

Constatou-se que, apesar das recomendações sobre os pressupostos, princípios que devem orientar todo processo avaliativo estarem arraigados na literatura observa-se ainda uma distância desmedida entre o que é recomendado na literatura e as práticas avaliativas desenvolvidas. A materialização dos princípios, a aplicação de instrumentos de avaliação de forma adequada, assim como, a consideração do caráter formativo da avaliação são questões que na prática ainda merecem bastante atenção. A este respeito Perrenoud (1993) citado por Estanqueiro (2010, p.83), salienta “ é a avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar”. De igual modo, Rodrigues, Monteiro, e Santos (2001) sublinham para a necessidade, na prática os docentes promoverem uma avaliação integrada no processo de ensino-aprendizagem, isto é, uma avaliação interna de natureza formativa, contínua, sistemática e diferenciada. Há ainda, a necessidade de desvalorizar o teste como sendo o único instrumento eficaz para o desenvolvimento de aprendizagens.

Verificou-se ainda que existem vários fatores que influenciam a avaliação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do Instituto Superior Técnico Militar nomeadamente: o fatores pessoal e impessoal de realçar, que os fatores pessoais compreendem a própria preparação do professor, a competência do professor, a aceitação dos alunos relativamente aos conteúdos transmitidos ao longo das aulas, outrossim, a gestão das relações interpessoais ou seja, o modo como o professor relaciona-se com os seus estudantes sem descurar obviamente, da autoridade Meirieu (1997) citado por Estanqueiro (2010, p.61) adverte “ é preciso assumir a nossa autoridade, pois ela é consubstancial à relação educativa”.

Apurou-se ainda, a imprescindibilidade de se promover formação pedagógica contínua a todos os docentes para que possam avaliar corretamente os alunos uma vez que, a aprendizagem dos alunos é também em certa medida influenciada no modo como os

docentes/educadores avaliam os seus alunos. Conforme sustenta Pacheco (1995) citado por Costa (2014, p.22) “a formação pedagógica é imprescindível na preparação de um professor sobretudo quando se define o ensino como uma atividade prática e reflexiva”. Nesta perspetiva, Costa (2014) salienta, o docente tem de assumir uma postura reflexiva, isto é a reflexão não deverá estar ausente ao longo de todo processo de formação. A reflexão poderá ser encarada como sendo um suporte de qualquer ação dado que, antes de se planear é imprescindível refletir, ao longo das observações e depois das observações. Outrossim, é importantíssimo refletir após as tarefas serem desenvolvidas e a reflexão estará presente de igual modo, no fim de cada prática.

A investigação empírica efetuada neste campo revela de modo inequívoco a importância que a avaliação pode ter no melhoramento do ensino e das aprendizagens. Ou seja, a avaliação exerce influência no processo de ensino-aprendizagem. Considerando a avaliação um tema bastante amplo e complexo justifica-se mais estudos nesta área.

Depois destas considerações advogamos, e conforme Pinto e Santos (2006) que o professor compreenda a avaliação de uma forma mais abrangente, como uma prática social portadora de uma cultura, é um dos maiores desafios que se coloca atualmente a todos os cidadãos, em especial aqueles que por diversas motivações se confrontam de uma forma mais direta com a própria avaliação. Reforçamos ainda, Fernandes (2006) citado por Fonseca (2009) A avaliação não é uma temática exata e eventualmente nunca o poderá vir a ser (...). Importa sempre destacar que a avaliação é um processo desenvolvido por seres humanos e com seres humanos visa seres humanos, que abarca valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política.

Pensamos que o presente estudo pode ser uma mais-valia relativamente a temática da avaliação para os docentes e alunos do Instituto Superior Técnico Militar uma vez que, serviu também para mostrar que o processo avaliativo não só serve para aferir a capacidade dos alunos mas também para auxiliar o aluno a aprender e o docente a ensinar e conseqüentemente, melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no Ensino Básico. Em P. Abrantes e F. Araújo (Orgs), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 7-16). Lisboa: ME, Departamento da Educação Básica
- Afonso, M., Cano, C., Freita., M., Patrocínio, M., Agostinho, S., Ngombe, N., Diogo. A., (2013) *Avaliando as aprendizagens do Empreendedorismo em Angola Da Teoria à Prática*. Luanda: INIDE
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Investigação. Um guia prático e crítico* Araújo (Orgs), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 7-16). Lisboa: ME, Departamento da Educação Básica.
- Arenila, L., Gossot, B., Rolland, M., Roussel, M. (2013) *Dicionário de Pedagogia-2ª Edição revista e aumentada*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget
- Barbosa, M. R. L. S., & Martins, A. P. R. (2011). *AVALIAÇÃO: Uma prática constante no processo de ensino e aprendizagem. Rev Da Católica, 3.*
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). *Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. Revista portuguesa de Pedagogia*, Imprensa da Universidade Coimbra (40-3), [consultado em 20 de Agosto 2017]. Disponível em [www: <URI:http://hdl.handle.net/10316.2/4472>](http://hdl.handle.net/10316.2/4472)
- Bogdan, R. C. e Biklen, S.K. (1994) *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Boggino, N. (2009). *A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 9, 79-86*. Universidade Nacional de Rosário, Argentina [consultado em 20 de Agosto 2017] Disponível em [www: < http://sisifo.fpce.ul.pt >](http://sisifo.fpce.ul.pt)
- Coelho, R., Baptista, A., Carvalho, A., Cláudio, A., Ndahalaemona, B., André, D., ... J., Fazenda, J., (2010) *Reflexões sobre currículo - O currículo e Avaliação das Aprendizagens. INIDE, Luanda-Angola.*
- Costa, P.C. (2014) *Aprender Brincando: A Atividade Lúdica na Construção de Aprendizagens, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado, (Universidade dos Açores). Ponta Delgada
- Diniz, C. R. e SILVA, I. B. D. (2008). *Tipos de métodos e sua aplicação. Campina Grande. EDUEP*
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação - o papel dos professores*. Lisboa, Portugal: Presença.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Cacém: Texto Editores
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto, Portugal: Porto editora

- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, 33 (3). [consultado em 20 de Agosto 2017]. Disponível em [www: <URI:http://hdl.handle.net/333132>](http://hdl.handle.net/333132)
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. *Sísifo. Revista de Ciências da educação*, 87-100 [consultado em 20 de Agosto 2017]. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.p>
- Fernandes, D. (2009). O papel dos professores no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens. In *VIII Congresso Internacional de Educação* (pp. 41-45). Recife: Sapiens - Centro de Formação e Pesquisa.
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: análise e discussão de algumas questões essenciais. In Fialho, I & Salgueiro, H. (2011). *Turma Mais e Sucesso Escolar. Contributos teóricos e práticos*. Évora. CIEPUE. Universidade de Évora
- Fernandes, D. & Fialho, N. (2012). Dez anos de práticas de avaliação das aprendizagens no Ensino Superior: uma síntese da literatura (2000-2009). In C. Leite e M. Zabalza (Coords.), *Ensino superior: Inovação e qualidade na docência* (3693 - 3707). Porto: CIEE da Universidade do Porto.
- Fernandes, M. (2002). Métodos de avaliação pedagógica. In P. Abarantes; F. Araújo. *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 67- 74). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Fonseca, C. C. A. M. (2009). *Avaliação: Concepções, Práticas e Constrangimentos*. (tese de mestrado, Universidade da Beira Interior). Covilhã
- Frias, M. A. D. E., & Takahashi, R. T. (2002). Assessment of the teaching-learning process: its meaning for students holding a high school diploma or equivalent and attending a nursing program. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 36(2), 156-163.
- Gómez, F. J. C. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(7), 4.[Consultado em 15 de Agosto de 2017] Disponível em <https://s3.amazonaws.com/academia.edu>.
- Gonçalves, L.A., & Larchert, J. M. (2012). *Avaliação da aprendizagem*. Ilhéus-Bahia, Brasil: Editus.
- Gouveia, C. R. F. (2011). *O e-portefólio como instrumento de avaliação e aprendizagem no contexto de cursos online: a perspectiva dos estudantes* (Tese de Mestrado, Universidade Aberta). Lisboa
- Graça, A., Duarte, A., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J.,... & Santos, R. (2011). *Avaliação do desempenho docente: um guia para a ação*. Portugal, Lisboa: Editora Lisboa.

- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24(2), 105-112.
- Haydt, R. C. C. (1995). Avaliação do processo ensino-aprendizagem. Curso de Didática Geral São Paulo, Brasil: Ática.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Porto: ASA
- Lopes, J., & Silva, H. (2012). 50 Técnicas de avaliação formativa. Lisboa, Portugal: *Edições Lidel*.
- Machado, E. A. (2013). Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação. Lisboa, Portugal: Pedagogo.
- Masetto, M. T. (2010). O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior. *São Paulo: Avercamp*.
- Mendes, O. M. (2005). Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. *Texto extraído do livro VEIGA, Ilma Passos Alencastro, 175-197*.
- Menino, H., & Santos, L. (2004). Instrumentos de avaliação das aprendizagens em matemática. O uso do relatório escrito, do teste em duas fases e do portefólio no 2º ciclo do ensino básico. *Actas do XV SIEM, 271-291*.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Neves, A. C., & Ferreira, A. L. (2015). Avaliar é preciso: Guia prático de avaliação para professores e formadores. Lisboa, Portugal: Editores, SA.
- Oliveira, G. D. (2002). Avaliação formativa nos cursos superiores: verificações qualitativas no processo de ensino-aprendizagem e a autonomia dos educandos. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación. Disponível em: Acesso em, 15*.
- Oliveira, J. D., & Paixão, P. C. M. (2013) Avaliação no ensino superior: modalidades, funções e instrumentos avaliativos no processo de ensino e aprendizagem.
- Pacheco, J. (1994). A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma. *Porto: Porto Editora*.
- Peixoto, E (2013). Avaliação da Aprendizagem. In Feliciano H.Veiga (coord.), Psicologia da Educação. Teoria, investigação e aplicação. Lisboa: Climepsi

- Peixoto, E. (2001). Aprendizagem, raciocínio metacognitivo e auto-regulação em contexto escolar: Princípios de uma teoria emergente. *Educação, cognição e desenvolvimento: Textos de psicologia educacional para a formação de professores*. Lisboa: Edinova.
- Peralta, M. (2002). Como avaliar competência (s)? Algumas considerações. *Reorganização curricular do ensino básico: Avaliação das aprendizagens-das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, 27-33.
- Pereira, A., & Poupá, C. (2004). Como escrever uma tese, monografia ou livro científico usando o Word. *Lisboa: Edições Sílabo*.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). Modelos de avaliação das aprendizagens Lisboa, Portugal: Aberta.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1998). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Rodrigues, M. D. G., Monteiro, A. J., & Santos, J. C. (2001). História C: 10 ano; curso tecnológico de acção social
- Rosado, A., & Silva, C. (1999). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. *Pedagogia do Desporto-Estudos*, 6.
- Santos, D. L., Tomé, I., & Correia, M. (2002). A avaliação pedagógica numa organização curricular centrada no desenvolvimento de competências.
- Santos, L. (2005). A avaliação das aprendizagens em Matemática: Um olhar sobre o seu percurso. *Educação e matemática: Caminhos e encruzilhadas*. Actas do encontro internacional em homenagem a Paulo Abrantes, 169-187.
- Santos, L., Pinto, J., Rio, F., Pinto, F., Varandas, J., Moreirinha, O. & Bondoso, T. (2010). Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Stufflebeam, D. L. (1973). An introduction to the PDK book. *Educational evaluation: Theory and practice*, 128-142.
- Valadares, J. (2006). O Ensino Experimental das Ciências: do conceito à prática: investigação/Ação/Reflexão. *Revista Proformar on-line, Instituto Avanzado de Creatividad Aplicada Total, Santiago de Compostela, Espanha e pela Universidade Fernando Pessoa, Ponte de Lima, Portugal*.
- Vanti, N. A. P. (2002). Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. *Ciência da informação*, 31(2), 152-162
- Varandas, J. (2000). *Avaliação de investigações matemáticas: uma experiência* (Doctoral dissertation, Tese de mestrado, Universidade de Lisboa).
- Veiga, F. (2013). Psicologia da Educação-Teoria, Investigação e Aplicação: *Envolvimento dos Alunos na Escola*, Lisboa, Portugal: Climepsi

ANEXOS

ANEXO I

A preencher pelo investigador
Participante n.º _____ Data: ____ / ____ / _____

FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Declaro que aceito participar no estudo “.....”, enquadrado na dissertação de mestrado de, do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior.

Compreendo que a minha participação é inteiramente voluntária, podendo retirar-me ou desistir de participar a qualquer momento do processo, sem que para isso tenha que apresentar qualquer justificação ou haja qualquer consequência.

Declaro que compreendi os objetivos e procedimentos do estudo, tendo sido assegurado que toda a informação recolhida será tratada de forma anónima e confidencial, sendo que somente o investigador responsável terá acesso aos dados.

Concordo em participar, pelo que, por este meio, declaro que presto o meu consentimento para participar neste estudo.

Assinatura do Participante

Luanda aos, ____ / ____ /2017

ANEXO II



INSTITUTO SUPERIOR TÉCNICO MILITAR

À
SUA EXCELÊNCIA DIRECTOR GERAL DO
INSTITUTO SUPERIOR TÉCNICO MILITAR

=LOCAL=

ASSUNTO: SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS

Respeitosos cumprimentos

100906876, Tenente - Benvindo Luau João, Professor de Administração Militar da Secção de Administração Militar do Departamento de Ciências Militares do ISTM, estudante do curso de mestrado em Supervisão Pedagógica na Universidade da Beira Interior em Portugal.

Vem por este meio solicitar a V. Excia que se digne autorizar a recolha de dados, no âmbito da elaboração de uma dissertação do Mestrado em Supervisão Pedagógica, o qual se encontra frequentar na Universidade da Beira Interior, Covilhã/Portugal, cujo Tema é “ **A influência da avaliação no processo ensino-aprendizagem.**”

A partir da realização das referidas entrevistas aos chefes de Secções (coordenadores das unidades curriculares) dos Departamentos e ao Chefe do Departamento dos assuntos académicos (DAAC) do ISTM, pretende-se perceber qual a importância e a necessidade de avaliar corretamente os alunos (cadetes) do ISTM outrossim, Determinar que influência a avaliação tem no processo educativo (ensino e aprendizagem) dos cadetes (alunos) do ISTM, bem como Identificar os factores que influenciam a avaliação no processo de ensino e aprendizagem dos cadetes do ISTM.

Para além disso, Todas as respostas são estritamente confidenciais: ninguém terá acesso a elas, exceptuando o investigador responsável. Compromete-se desde já realizar as entrevistas, apenas depois da autorização, e, caso V. Excia entenda necessário, prestando os esclarecimentos que pretender, esperamos a vossa melhor disponibilidade sobre o assunto.

Sem mais assunto de momento, saudações

Luanda, aos 18 Maio de 2017

O Mestrando

Benvindo Luau João
Tenente