



Perspetivas de avaliação das aprendizagens, no ensino básico

Teresa Jesus Correia Paulino Santos*, Maria Palmira Alves**

*Agrup. de Escolas Gil Vicente, Portugal ** Universidade do Minho, Portugal

Resumo

A revisão da literatura sobre a avaliação em educação evidencia uma significativa alteração concetual, traduzida numa sistemática apreciação do mérito e do valor dos objetos avaliados, a incluir professores, projetos, currículos, programas, materiais, ensino ou políticas, com vista a uma melhoria sustentada de todos os dispositivos, nomeadamente, os relativos às aprendizagens dos alunos. A avaliação das aprendizagens deve ser integrada no processo de ensino e estar ao serviço da aprendizagem. Este artigo apresenta os resultados de um estudo, em que se identificam as perspetivas de professores e de alunos do 3º ciclo do ensino básico sobre o ensino e a avaliação das aprendizagens.

Os resultados mostram que os alunos evidenciam perspetivas muito positivas sobre o ensino e a avaliação de que são objeto e que os professores são capazes de construir dinâmicas contextualizadas, valorizando a avaliação formativa. Estes resultados questionam as atuais políticas educativas, orientadas para a performatividade e competitividade, suportadas num currículo nacional enroupado em metas de aprendizagem, em que a avaliação surge ligada aos padrões de desempenho, presentes nos referentes internacionais e nacionais sobre o domínio das qualificações.

Palavras-chave: avaliação, autoavaliação, ensino, aprendizagem

Introdução

O conceito de avaliação tem sofrido várias alterações ao longo dos tempos. Essa evolução está relacionada, entre outros, com os contextos históricos e sociais, os propósitos que se pretendem alcançar e, ainda, com as convicções filosóficas daqueles que a desenvolvem e concretizam. Guba e Lincoln (1989) sustentam que a avaliação e as práticas de avaliação sofreram, desde o final do séc. XIX até aos nossos dias, uma evolução, sinalizando quatro gerações: na primeira geração, avaliar e medir são sinónimos. O pensamento era de que testes bem elaborados permitiam medir com rigor (precisão e isenção) as aprendizagens dos alunos. A verdadeira racionalização da avaliação, como prática específica, surge a partir de meados do século XIX, essencialmente, em virtude de um interesse crescente pela medida (pelo seu rigor e procedimentos); do aumento da complexidade dos sistemas educativos, acarretando novas exigências de seleção e orientação, ou organização no sistema escolar; e da tendência geral para normalizar o comportamento humano em diversos campos em que a atividade se regista.

Na segunda geração, a avaliação está centrada nos objetivos e é “uma comparação entre os objetivos que constituem o sistema de referência e o estado do aluno na

consecução desses objetivos” (Pinto & Santos, 2006, p. 21). A avaliação adquire um sistema de referência criterial, em que os critérios previamente definidos vão permitir verificar o cumprimento, ou não, dos objetivos.

Na terceira geração, o ato de avaliar integra o ato de julgar (Hadji, 1994), isto é, o objetivo da avaliação é fornecer um juízo sobre o “mérito ou valor” daquilo que é avaliado. Scriven (1967) refere a possibilidade de a avaliação assumir funções diversas, de aperfeiçoamento e de balanço do processo educativo e estabelece, pela primeira vez, a diferença entre avaliação sumativa e avaliação formativa. A avaliação formativa é integrada no processo de aprendizagem e atua como recurso adequado para regular e adaptar a programação às necessidades e dificuldades dos alunos. Para tal, deve investir-se na construção de instrumentos de avaliação que possam ser fiáveis e testem aquilo que é de fato importante. Estes instrumentos centram-se nos objetivos terminais de cada programa e a sua utilização permite verificar a evolução dos alunos, nos diferentes domínios do saber (Pinto & Santos, 2006, p. 27). O diagnóstico e a remediação passam a ser componentes fundamentais desta avaliação. Nesta geração, a evolução do pensamento sobre a avaliação alargou-se definitivamente, passando a englobar o contexto e o quadro de relações (Pinto & Santos, 2006), entrando em linha de conta com redes de interrelações e interdependências entre diversos contextos de tomada de decisão.

Na quarta geração, pretende-se que a avaliação conduza a discursos consensuais sobre o objeto da avaliação e que os avaliados sejam, também, responsáveis por ela, sendo vista como uma negociação e como uma construção coletiva de sentido(s) (Alves & Machado, 2008). Na perspetiva de Cardinet (1993), a tarefa de ensinar é muito vasta e complexa e tem a função de facilitar a aprendizagem, funcionando a avaliação como um guia da ação. Atualmente, muitos autores (Figari, 1996; Alves, 2004) consideram que a avaliação consiste, basicamente, numa relação entre dois elementos: o “referido”, isto é, aquilo que existe, um determinado comportamento, uma determinada realidade concreta e o “referente”, isto é, aquilo que é esperado, um modelo de comportamento, uma situação ideal. Nesta perspetiva, avaliar é comparar estas duas realidades que, mesmo não existindo, são objeto de uma construção que se traduz num juízo: “este é um bom aluno”, “esta é uma boa escola”, “este professor é competente”, etc. Assim, segundo Hadji, (1994, p.31), avaliar é “o ato pelo qual se formula um juízo de ‘valor’ incidindo num objeto

determinado (indivíduo, situação, ação, projeto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries que são postas em relação”.

A avaliação transforma-se, em larga medida, numa ação feita por pessoas e para pessoas, cujo principal objetivo é encontrar respostas em situação dinâmica, sendo entendida como um processo de construção social e político, que envolve uma colaboração entre vários parceiros, toma a realidade como socialmente construída e dinâmica, admite a divergência, lida com resultados imprevisíveis e a sua ação vai, também, gerando a própria realidade.

Nesta perspectiva, avaliador e avaliado são agentes de mudança, colaborando, discutindo e negociando o ato avaliativo, que deve estar sempre integrado no processo de ensino aprendizagem. Assim, as conceções atuais de avaliação afastam-se dos modelos psicométricos, objetivistas e quantitativos, acentuando-se as perspetivas formativas, reguladoras e reflexivas, pelo que sustentamos, com De ketele, (1991, p.266), que a avaliação como procedimento “consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis, para examinar o grau de adequação entre este conjunto de informações e um conjunto de critérios escolhidos adequadamente, para fundamentar a tomada de decisão”.

Em síntese, a avaliação vem-se tornando mais complexa e sofisticada, evoluindo muito, nomeadamente, ao nível dos métodos utilizados para avaliar as aprendizagens (Fernandes, 2005). O conceito de aprendizagem tem, também, adquirido vários significados: “condicionamento, aquisição de informação (aumento do conhecimento), mudança comportamental estável, uso do conhecimento na resolução de problemas, construção de novos significados, de novas estruturas cognitivas, revisão de modelos mentais” (Moreira, 2011, p. 13), sendo que cada um deles tem implicações nos modos de ensinar e de avaliar.

A escolarização formal, encontra-se vinculada a necessidades e motivos das mais variadas ordens, que têm lugar nas instituições de ensino, centrando-se na pessoa do aluno e no seu desenvolvimento individual. Scheffler (1973) refere que ensinar, numa perspetiva construtivista, é ter como objetivo "promover a aprendizagem" mas não, necessariamente, alcançá-la, isto é, umas vezes refere-se a uma tentativa, outras vezes, ao seu sucesso. Jacques Delors (1996) sustenta que a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens, consideradas fundamentais e que, durante a vida toda serão, de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.**

O construtivismo surge como o fundamento epistemológico de uma reação às reformas curriculares dos anos 60 e 70 e procura concentrar as atenções na individualidade do aprendiz, nos contextos onde aprendeu e aprende e no envolvimento social das aprendizagens (Osborne, 1996).

Nesta perspetiva, a aprendizagem pressupõe a construção de estruturas através da reflexão e abstração,

não se resumindo a uma ligação estímulo-resposta. É como resultado de reflexão sobre as suas experiências que o ser humano constrói a sua própria compreensão do mundo onde vive. Aprender é, pois, uma construção pessoal de significados realçando-se o papel ativo do sujeito. O aluno torna-se central no processo de ensino-aprendizagem e o professor é o mediador.

Ensinar é ajudar a aprender tendo em conta “o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão do objeto e com o empenho crítico do aluno de ir entrando, como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento deflagrado pelo professor” (Carvalho, 2013, p. 66). A aprendizagem é sempre construída pelo aluno, depende do seu esforço, que o deve tornar capaz de compreender bem e comunicar o compreendido. O professor não é um substituto do aluno, nem um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea e o aluno não pode ser passivo, acrítico e mero reprodutor de informação e de tarefas. O aluno deve desenvolver a sua criatividade e deverá ser dado suficiente relevo à sua curiosidade e motivação intrínsecas (Almeida, Vasconcelos & Praia, 2003, p.12).

A avaliação, de inspiração cognitivista e construtivista, associada a um conjunto de características e práticas próprias da avaliação formativa, pode referir-se a uma avaliação que se limita a utilizar instrumentos e estratégias de recolha de informação alargada, sem que, no entanto, nada de muito relevante se tenha alterado em aspetos, tais como, as interações professor-aluno ou aluno-aluno, a autoavaliação, a autorregulação ou a integração da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem.

Deste modo “na prática, articular a aprendizagem, a avaliação e o ensino resulta, em boa medida, do predomínio do chamado paradigma da transmissão” e do “paradigma da interação social” (Fernandes, 2011, p.136). Os alunos devem participar ativamente na construção das suas aprendizagens e “os professores têm que apostar na seleção e utilização criteriosa de uma diversidade de tarefas”. Fernandes (2005, p.64) considera que o ensino, a aprendizagem e a avaliação constituem como que um ciclo articulado e coerente, ou seja, “uma construção social complexa, um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos”.

O caráter regulador da avaliação, aliado ao papel de melhorar as aprendizagens dos alunos, é também sublinhado por Alves (2004) e pelo relatório da OCDE (2013), ao referir que os alunos devem estar “plenamente envolvidos no seu processo de aprendizagem, e ser encorajados a avaliar o seu próprio progresso”, (...) devem ainda “monitorizar os resultados mais amplos do processo de aprendizagem, incluindo o desenvolvimento de um pensamento crítico, de competências sociais, do empenho em prol da aprendizagem e do bem estar geral”.

Opções metodológicas

Objetivos

No sentido de compreender a forma como se articula a aprendizagem, a avaliação e o ensino, no ensino básico, formulámos os seguintes objetivos: analisar as perceções dos alunos e dos professores sobre as práticas de avaliação; compreender as relações entre a aprendizagem, a avaliação e o ensino.

Contexto do estudo e participantes

O estudo foi realizado num Agrupamento de Escolas, localizado na zona norte de Portugal, cujo território educativo abrange três freguesias, que fazem parte integrante da área urbana da cidade, ainda que tenha algumas características rurais. Do Agrupamento de Escolas fazem parte três estabelecimentos de educação pré-escolar, quatro estabelecimentos do 1.º ciclo do ensino básico e um estabelecimento do 2.º e 3.º ciclos. Frequentam o agrupamento 1050 alunos, assim distribuídos: 81 na educação pré-escolar, 374 no 1º ciclo do Ensino Básico, 240 o 2º ciclo e 355 o 3º ciclo. A educação e o ensino são assegurados por 127 professores na totalidade dos ciclos, dos quais, 99% pertencem aos quadros. A sua experiência profissional é significativa, pois 100% lecionam há 7 ou mais anos.

Participaram no estudo 53 professores e 237 alunos do 2º e 3º ciclo.

Instrumentos de Recolha de Dados

O estudo, de natureza quantitativa (Moreira, 2006), recorreu ao inquérito por questionário (Tuckman, 2000; Ghiglione & Matalon, 2001; Hill, M. & Hill, 2009), com questões fechadas, utilizando uma escala Likert¹.

A investigação quantitativa é centrada “na análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação de variáveis comportamentais e/ou sócio afetivas, passíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas” (Coutinho, 2011, p. 24). A investigação quantitativa constitui um processo sistemático de recolha de dados observáveis e quantificáveis sobre um conjunto alargado de pessoas, relativos a um certo número de questões pré-determinadas. Procedemos à elaboração de dois questionários, um para alunos, outro para professores. Embora os mesmos fossem específicos para cada uma das populações alvo, incluíram-se, na sua maioria, questões iguais, de modo a permitir a comparação das perspetivas, relativamente a aspetos julgados pertinentes.

A validade de conteúdo foi procurada na leitura de textos sobre a problemática (Moreira, 2011; Coutinho, 2011), tendo servido de base à formulação de itens

entretanto associados às dimensões. O questionário dos professores é composto por: i) uma nota introdutória, onde é feito o esclarecimento dos objetivos do questionário e garantida a confidencialidade dos dados; ii) um bloco de questões respeitantes aos dados pessoais, constituído por 3 itens: grupo etário, situação profissional e sexo. iii) um segundo bloco constituído por 3 itens, para avaliar o conhecimento do: projeto educativo, do regulamento interno e do projeto curricular do agrupamento: iv) o último bloco do questionário apresenta 48 itens, divididos em 5 dimensões: práticas de avaliação; prestação de serviço educativo; organização e gestão escolar; liderança; capacidade de autorregulação e melhoria. Quanto ao questionário dos alunos i) uma nota introdutória, onde é feito o esclarecimento dos objetivos do questionário e garantida a confidencialidade dos dados; ii) um segundo bloco constituído por 2 itens, para avaliar o conhecimento do: projeto educativo, do regulamento interno do agrupamento: iii) o último bloco do questionário apresenta 33 itens, divididos em 3 dimensões: práticas de ensino; práticas de avaliação; organização e gestão escolar.

Para o tratamento dos dados recorreremos ao programa estatístico SPSS (18) e à estatística descritiva para a sua análise.

Nesta comunicação, apresentamos e analisamos as dimensões: as práticas de ensino e avaliação implementadas pelos professores na sala de aula (questionário alunos) e as práticas de avaliação implementadas pelos professores (questionário professores).

Apresentação e discussão dos resultados

No âmbito deste artigo, centramos a nossa análise apenas aos resultados que consideramos mais significativos para a reflexão que fazemos ao longo deste texto e que emergiram do inquérito por questionário aos alunos, relativos à dimensão 1 - práticas de ensino e de avaliação implementadas pelos professores na sala de aula e do inquérito por questionário aos professores relativamente à dimensão 2 - práticas de avaliação das aprendizagens.

Dimensão 1- as práticas de ensino e avaliação implementadas pelo professor na sala de aula.

De acordo com os dados (tabela 1) e no que concerne às práticas de ensino implementadas pelo professor na sala de aula, constatámos que os alunos, na sua maioria, consideram que “são informados pelos professores sobre as finalidades e os objetivos das disciplinas”, situando-se as respostas no sempre e no bastantes vezes, numa percentagem total de 80,7%. Perspetiva positiva têm, ainda, os alunos, quando questionados sobre se “os professores lhes apontam os progressos e dificuldades, ao longo do processo de avaliação”, pois referem que tal acontece sempre e bastantes vezes, totalizando (75,4%).

Estes resultados revelam que os professores comprometem os alunos pelos progressos das suas

¹ Uma escala de Likert segundo Tuckman (2000, pp.279-280) é “uma escala de cinco níveis, em que um desses níveis é considerado de igual amplitude. É designado como seja semelhante a uma escala de intervalo, que se passa para registar o grau de concordância ou o de discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença, ou um juízo de valor”

aprendizagens, contribuindo para a melhoria dos resultados escolares.

Relativamente “à utilização de diversos materiais didáticos”, verificamos que 67% dos alunos referem que tal acontece, devendo, contudo, salientar-se que há uma razoável percentagem de alunos (29,3%) que refere que tal só acontece às vezes. Sendo os materiais didáticos artefactos integrados no trabalho da sala de aula, eles são mediadores entre o professor, os alunos e o conhecimento e podem contribuir para o alcance de melhores resultados.

Questionados sobre se “têm à vontade para tirar dúvidas na sala de aula”, 39,1% referem nem sempre se sentir à vontade para o fazer, incluindo-se nesta percentagem 4,4% que diz nunca se sentir à vontade. Estes dados perspetivam que existe um grupo significativo de alunos que não manifesta as suas dificuldades, talvez por timidez, para não se exporem perante a turma ou por receio de ser ‘rotulado’. No entanto, o valor percentual apresentado por este grupo de respondentes situa-se, numa percentagem positiva total de 60,9% (sempre 27,1% e bastantes vezes 33,8%).

Questionados sobre se há uma boa relação entre alunos e professores, a maioria dos alunos refere bastantes vezes (36,6%). Contudo, 25,2 % dos alunos consideram que só às vezes é que existe boa relação.

Estes resultados mostram a importância de construir relações na sala de aula que impliquem os alunos na sua aprendizagem, promovendo a explicação ou o desenvolvimento dos problemas educacionais, sejam eles de índole cognitiva, adaptativa, ou outros.

Questionados sobre se “os professores desenvolvem com os alunos formas de organização do trabalho, criando um ambiente propício à aprendizagem”, 37,8% afirmam que os professores o fazem bastantes vezes, 30% consideram que só às vezes e 26,5 % referem sempre.

Estes resultados corroboram a opinião de Alves (2004, p.829) que sustenta que os professores devem ser organizadores de situações didáticas e atividades que tenham sentido para os alunos, que desenvolvam as aprendizagens fundamentais.

A maior parte dos inquiridos (76,9%) considera que os professores os informam sobre os critérios de avaliação, o que traduz transparência nas “regras do jogo” (Hadji, 1994) e práticas de avaliação de natureza formativa.

Questionados sobre se “os professores são justos na avaliação”, 69,7% dos alunos considera que sim, havendo, contudo, 22% dos alunos que refere que só às vezes é que são justos. Quanto à satisfação com os seus resultados académicos, 30,3% só está satisfeito às vezes, 32,3% está satisfeito bastantes vezes e 24,6% está sempre satisfeito.

Por fim, questionados sobre se “as suas opiniões são tidas em consideração”, constatamos que 20,5% considera que as suas opiniões são sempre tidas em consideração, 40,7% considera que tal acontece

bastantes vezes, enquanto que 29,3% refere que só acontece às vezes.

Tabela 1: Práticas de ensino e avaliação implementadas pelo professor na sala de aula

Itens	Alunos N = 237					
	% de sujeitos					
Os professores:	N	P/ vezes	À/ vezes	B/ vezes	S	n/r
	%	%	%	%	%	%
Informam-nos sobre as finalidades e os objetivos das disciplinas.	3,2	1,2	14	37,8	42,9	,9
Apontam-nos os progressos e dificuldades, ao longo do processo de avaliação.	3,2	3,2	18,2	42	33,4	0
Utilizam diversos materiais didáticos.	1,5	,9	29,3	40	27	,9
Sentimo-nos à vontade para tirar dúvidas na sala de aula.	4,4	6,3	28,4	33,8	27,1	0
Há uma boa relação entre os alunos e os professores.	2,2	6	25,2	36,6	30	0
Incutem-nos hábitos de estudo e de trabalho autónomo.	2,2	3,8	28	40	25,8	2,2
Desenvolvem conosco formas de organização do trabalho, criando um ambiente propício à aprendizagem.	2,5	3,2	30	37,8	26,5	0
Informam-nos sobre os critérios de avaliação.	1,9	3,8	17,4	33,7	43,2	0
São justos na avaliação.	3,2	4,4	22	33,1	36,6	,7
Estou satisfeito com os meus resultados académicos.	3,8	7,3	30,3	32,5	24,6	1,5
As minhas opiniões são tidas em consideração.	5	3,8	29,3	40,7	20,5	,7

Dimensão 2 - Práticas de avaliação das aprendizagens

As questões que colocamos, no ponto anterior, aos alunos, foram, parcialmente, colocadas aos professores da escola, procurando encontrar nesta confrontação de percepções, algumas linhas de (des) continuidade sobre a problemática em estudo.

Da leitura da tabela 2, constatámos que um número significativo de professores “considera que o Conselho Pedagógico promove a reflexão, o debate e a articulação entre os vários setores da escola/agrupamento”, pois posicionam-se na opção bastantes vezes 35% e 28% sempre, também é relevante observar que 25% posicionam-se na opção às vezes. Este resultado mostra que a intencionalidade em fomentar a articulação é perspetivada pelos professores, ou seja, pelos diversos

departamentos curriculares/grupos de recrutamento Este trabalho orienta o desenvolvimento do currículo, de modo a favorecer as aprendizagens nos níveis de educação e ensino subsequentes e a promover a complementaridade dos saberes.

Quando inquiridos os professores se “a avaliação é um elemento fundamental do processo de ensino e de aprendizagem”, os dados da tabela permitem observar que 52,5% dos professores referem sempre e 37% referem bastantes vezes. No entanto, as opções nunca, poucas vezes e às vezes, totalizam 37%, o que nos parece significativo em termos de concepções de avaliação, que oscilam entre o processo e o produto, mas globalmente inscritas no processo.

De acordo com os dados da tabela, os professores referem que informam os alunos sobre os critérios de avaliação que utilizam, 51% referem sempre e 28% referem bastantes vezes, totalizando 79%. Referem também que utilizam a avaliação diagnóstica e formativa, visando a melhoria das aprendizagens, posicionando-se no nível bastantes vezes e sempre, num total de 82,5% dos respondentes.

Tal como sustenta Pacheco (2002, p. 52), os alunos, para entenderem a avaliação como um ato de responsabilidade de utilidade educativa e social, devem ser confrontados com critérios bem definidos.

Continuando a analisar os dados pode, ainda, observar-se que “os professores promovem a autoavaliação sistemática dos alunos” bastantes vezes e sempre, totalizando 75,4%. Se acrescentarmos os valores das percentagens poucas vezes e às vezes que totalizam 21%, apercebemo-nos que apenas uma minoria não promove a autoavaliação.

Este resultado traduz práticas de avaliação em conformidade com os normativos ao mesmo tempo que o desenvolvimento de processos de autoavaliação permitirá aos alunos gerir os seus progressos com a capacidade de encorajar o aluno no seu percurso aceitando que os erros “são fontes essenciais de regulação e progresso” Alves (2004, p.86).

Quando questionados se “informam regularmente os seus alunos sobre os seus progressos nas aprendizagens”, referem sempre 43,8% e bastantes vezes 36,8%, num total de 80,6%. Este resultando indicia práticas de avaliação com função de regulação.

No último item desta dimensão do questionário, constatámos que os professores referem que promovem estratégias diferenciadas, através de processos interativos de aprendizagem e ajuda, sempre e bastantes vezes, totalizando 73,8%.

Neste sentido, poderemos inferir que os profesoress consideram que os processos de aprendizagem não são propriamente lineares, desenvolvendo-se em múltiplas direções e a ritmos que nem sempre obedecem a padrões regulares (Almeida, Vasconcelos & Praia, 2003).

Tabela 2 – Resultados - práticas de avaliação focalizadas para obter o sucesso

Itens	Professores N= 53 % de sujeitos					
	N %	P/ vezes %	A/ vezes %	B/ vezes %	S %	N R %
O C. Pedagógico promove a reflexão e o debate sobre ensino e avaliação, entre todos.	3,5	8,5	25	35	28	0
A avaliação é um elemento fundamental do processo de ensino e de aprendizagem.	0	0	7	37	52,5	3,5
Informo os alunos sobre os critérios de avaliação.	0	8,7	12,2	28	51	0
Utilizo a avaliação diagnóstica e formativa visando a melhoria das aprendizagens	0	0	14	38,6	43,9	3,5
Promovo a autoavaliação.	0	3,5	17,5	29,8	45,6	3,5
Informo regularmente os alunos sobre os seus progressos nas aprendizagens.	0	3,5	14	36,8	43,8	1,8
Promovo estratégias diferenciadas através de processos interativos de aprendizagem e ajuda.	0	12,2	14	30	43,8	0

Conclusões

Os resultados apresentados nas tabelas 1 e 2, relativos aos alunos e aos professores revelam opiniões muito favoráveis sobre o ensino e a avaliação, podendo inferir-se um impacto positivo na aprendizagem e alguma articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação.

Estes resultados põem em evidência a importância da interação entre professores e alunos, uma vez que os professores têm que estabelecer *pontes* entre o que se considera importante aprender e o complexo mundo dos alunos, por exemplo, o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como o sentem (Fernandes, 2008, p.356).

Os dados revelaram que os alunos sentem que os seus professores desenvolvem formas de organização do trabalho criando um ambiente propício à aprendizagem e incutem nos alunos hábitos de estudo e de trabalho autónomo. Os professores promovem uma autoavaliação organizada dos alunos, informam regularmente os alunos sobre os progressos nas aprendizagens e promovem estratégias diferenciadas através de processos interativos

de aprendizagem. O desenvolvimento do currículo é monitorizado internamente e a eficácia das medidas de apoio é avaliada. A autoavaliação faz parte também desta dinâmica de participação, sendo um procedimento instituído e generalizado e que responsabiliza os alunos pela sua aprendizagem.

As perspetivas dos alunos sobre a avaliação de que são objeto permitem concluir sobre a importância da diversificação dos métodos de ensino e da mobilização dos alunos para a sua avaliação, nomeadamente, pelo desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação, de forma a serem eles próprios a exercitar e a controlar as suas aprendizagens.

Estes resultados questionam as atuais políticas educativas, orientadas para a performatividade e competitividade, suportadas num currículo nacional enroscado em metas de aprendizagem, baseado nos resultados, em que a avaliação surge ligada aos padrões de desempenho, presentes nos referentes internacionais e nacionais sobre o domínio das qualificações. Estes resultados mostram, ainda, que os professores são capazes de construir dinâmicas contextualizadas, valorizando a avaliação formativa.

Referências bibliográficas

- Almeida, I; Vasconcelos, C; & Praia, J. (2003) Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.)[online], vol.7, n.1, 11-19. ISSN 1413-8557. Acedido em 3 de Fevereiro de 2015 em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572003000100002>.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é Medir?* Rio Tinto: Edições Asa.
- Carvalho, R. B. (2013). Avaliação para a aprendizagem. Doutoramento em Área de Especialização em Avaliação em Educação, Universidade de Lisboa. Acedido em 3 de Fevereiro de 2015 em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10699/1/ulsd067739_td_Rosenei_Carvalho.pdf
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- De ketele, J & Roegiers, X. (1991). *Méthodologie du Recueil d'Information*. Bruxelas: De Boeck.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, Práticas e Políticas*. Porto: Texto Editores.
- Fernandes, J.; Alves, M. & Machado, E. (2008). *Perspetivas e Práticas de Avaliação de Professores de Matemática*. Braga: CIEd.
- Fernandes, D. (2011). Articulação das aprendizagens, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves & J-M. Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. (pp.131-142). Porto: Porto Editora
- Fernandes, D.(2008). Para uma teoria da avaliação domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n.º 41, pp. 347-372. Acedido a 3 de Junho de 2013 em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5526>
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Hadji, Charles (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo das intenções aos instrumentos*. Porto:Porto Editora.
- Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Moreira, J. M. (2006). *Investigação quantitativa: fundamentos e práticas* Porto: Porto Editora. In J. Á. Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes- Essai de construction théorique à l'usage des formateurs*. Paris: EDILIG
- Lima & J. A. Pacheco (Org.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 41-84). Porto: Porto Editora.
- Moreira, A. M. (2011) *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU
- Pinto, J. & Santos, L. (2006) *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa/Portugal.
- Osborne, J. (1996) Beyond Constructivism. In: *Science Education*, v. 80, n.1, pp. 53-82.
- Pacheco, J. A. & Morgado, J. C. (2002). *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.
- Scheffler, I, (1973) *Reason and Teaching*, London.
- Tuckman, B. (2000). *Manual De Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Scriven, M. (1997a). Empowerment evaluation examined. *Evaluation Practice*, 18(2), 165-175.