

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NO  
CONTEXTO ESCOLAR DO ENSINO BÁSICO  
– UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES DE SEIS  
PAÍSES

Carolina Guimarães Bettero

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Área de Especialidade: Organização e Gestão da Educação e da Formação

Dissertação de mestrado orientada pelo  
Prof. Doutor Luís Alexandre da Fonseca Tinoca

2021



### **Agradecimentos**

Agradeço profundamente a todos os que participaram direta e indiretamente no meu estudo e em especial ao meu professor orientador Dr Luís Tinoca por ser um professor exemplar, por me inspirar tanto e por estar presente de forma compreensiva e humana em todas as etapas da minha pesquisa. Ter tido esta experiência formativa foi essencial para a conclusão deste trabalho e para a minha vida.

Agradeço muito aos professores que participaram do estudo, que mesmo sem me conhecerem, disponibilizaram o seu tempo e ensinaram-me tanto, a ser melhor no que faço e a ver a mesma situação por ângulos diferentes.

Os meus mais sinceros agradecimentos aos meus pais, namorado e amigos pelo apoio, gentileza e paciência.

“Passava os dias ali, quieto,  
no meio das coisas miúdas.

E me encantei”

(Manoel de Barros)

### Resumo

Esta dissertação tem o intuito de perceber como alguns professores do ensino básico de diferentes países entendem a avaliação formativa enquanto conceito e se a aplicam realmente, quais os instrumentos utilizam para isso, as possíveis implicações dessa prática e se esse método possibilita melhores resultados na aprendizagem dos seus alunos em geral.

No quadro teórico procuramos explorar o problema de pesquisa no seu contexto, de forma que alguns conceitos de avaliação formativa fossem analisados, assim como os objetivos de estudo pudessem ser de algum modo, fundamentados.

A metodologia qualitativa de pesquisa voltou-se para um estudo exploratório. A coleta de dados se deu por entrevistas. O estudo contou com dez professores do ensino básico, divididos entre o 1º e 3º ciclos, localizados em seis países: Áustria, Brasil, Espanha, Irlanda, Itália e Portugal. A análise de conteúdo realizada de forma detalhada se encontra nos Apêndices.

É possível concluir que as concepções e práticas de avaliação formativa no contexto escolar básico deste estudo são conhecidas e utilizadas em maior ou menor grau, de acordo com o que foi relatado pelos professores. Entretanto, a maioria dos entrevistados alega não utilizar documentos durante a avaliação formativa, o que gera algumas dúvidas quanto a real utilização dessa modalidade na aprendizagem.

Dessa forma, os resultados apontam para uma diversidade de informação bastante compatível com os conceitos abordados na literatura, uma variação grande de instrumentos colocados como de suporte para a avaliação formativa, um reconhecimento considerável das vantagens, das consequências e dos aspetos positivos da modalidade em relação à aprendizagem de modo geral. Todavia, alguns pontos cruciais da coleta de dados geraram contradições quanto à utilização da “avaliação formativa” como “avaliação para as aprendizagens” na prática.

*Palavras-Chave:* Avaliação Formativa, Avaliação para as Aprendizagens, Concepções de Avaliação, Instrumentos de Avaliação, Feedback.

**Abstract**

This dissertation aims to understand how some elementary school teachers from different countries understand formative assessment as a concept and if they actually apply it, which instruments they use for this, the possible implications of this practice, and whether this method enables better learning outcomes for their students in general.

In the theoretical framework we tried to explore the research problem in its context, so that some concepts of formative assessment were analyzed, as well as the study objectives were somehow substantiated.

The qualitative research methodology focused on an exploratory study. Data collection took place through interviews. The study included ten elementary school teachers, divided between 1st and 3rd cycles, located in six countries: Austria, Brazil, Spain, Ireland, Italy, and Portugal. The detailed content analysis can be found in the Appendices.

It is possible to conclude that the conceptions and practices of formative assessment in the basic school context of this study are known and used to a greater or lesser extent, according to what was reported by the teachers. However, most of the interviewees claim not to use documents during formative assessment which generates some doubts about the real use of this modality in learning.

Thus, the results point to a diversity of information quite compatible with the concepts discussed in the literature, a wide range of instruments placed as support for formative assessment, a considerable recognition of the advantages, consequences and positive aspects of this modality in relation to learning in general. However, some crucial points of data collection have generated contradictions regarding the use of the “formative assessment” as “assessment for learning” in practice.

**Key-words:** Formative Assessment, Assessment for Learning, Assessment Conceptions, Assessment Tools, Feedback.

**Índice**

|   |           |
|---|-----------|
| Introdução .....  | 1         |
| Problema, objetivos e questões de investigação.....   | 8         |
| Organização do estudo.....  | 10        |
| <b>PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>   | <b>12</b> |
| Capítulo 1: O contexto atual e o conceito de “Avaliação”.....                                 | 12        |
| 1.1 O que é “Avaliação” em Educação.....  | 19        |
| 1.2 Reflexões sobre o tema “Avaliação” na prática escolar.....                                | 25        |
| Capítulo 2: Formas de avaliação na aprendizagem e o enfoque na “Avaliação Formativa”<br>..... | 31        |
| 2.1 A Avaliação Diagnóstica, a Avaliação Formativa e a Avaliação Sumativa.....                | 35        |
| 2.2 A evolução do conceito de Avaliação Formativa.....  | 40        |
| 2.3 A Avaliação Formativa como estratégia e metodologia de ensino e aprendizagem.....         | 55        |
| 2.3.1 O papel do docente durante a avaliação formativa.....                                   | 60        |
| 2.3.2 A importância do feedback.....  | 65        |
| 2.3.3 Outros instrumentos importantes utilizados na avaliação formativa.....                  | 71        |
| Questionamento.....   | 72        |
| A avaliação por pares e a autoavaliação.....  | 74        |
| A utilização formativa de testes sumativos.....   | 77        |
| Outros.....   | 79        |
| 2.3.4 Os critérios da avaliação formativa.....  | 80        |
| <b>PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO.....</b>  | <b>86</b> |
| Capítulo 3: Metodologia.....  | 86        |
| 3.1 A escolha, o planeamento e o desenvolvimento do tema.....                                 | 87        |
| 3.2 O problema, as questões de investigação e os objetivos de estudo.....                     | 88        |
| 3.3 O tipo de investigação.....   | 90        |
| 3.3.1 A natureza qualitativa e descritiva.....  | 91        |

|   |     |
|---|-----|
| 3.3.2 A abordagem fenomenológica e o paradigma fenomenológico- interpretativo   | 94  |
| 3.3.3 O estudo exploratório.....  | 95  |
| 3.4 O contexto de pesquisa e os participantes do estudo.....  | 98  |
| 3.5 A entrevista como instrumento de recolha de dados.....  | 103 |
| 3.5.1 O processo de entrevistas.....  | 104 |
| 3.5.2 O teste ensaio para o guião oficial das entrevistas.....  | 107 |
| 3.5.3 O guião das entrevistas.....  | 108 |
| 3.6 Os procedimentos de análise, organização e tratamento dos dados.....  | 112 |
| 3.6.1 A análise de conteúdo e interpretação dos dados.....  | 114 |
| 3.6.2 A triangulação dos dados.....   | 121 |
| 3.7 As preocupações de natureza ética.....  | 123 |
| Capítulo 4: Análise e discussão dos temas.....  | 125 |
| 4.1 Os participantes do estudo.....   | 125 |
| 4.2 Discussão dos temas.....  | 131 |
| Análise do tema A – Principais modalidades de avaliação utilizadas nas práticas educativas dos professores entrevistados..... | 132 |
| Análise do tema B – Entendimento do conceito de avaliação formativa pelos professores entrevistados.....                      | 133 |
| Análise do tema C – Instrumentos (ferramentas e práticas) de avaliação formativa....  | 136 |
| Análise do tema D – Frequência da aplicação da avaliação formativa.....   | 146 |
| Análise do tema E – Efeitos da avaliação formativa em relação às outras modalidades de avaliação.....                         | 147 |
| Análise do tema F – Implicações da avaliação formativa na aprendizagem.....   | 149 |
| Análise do tema G – Obstáculos e desafios da aplicação da avaliação formativa..   | 150 |
| PARTE III – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....   | 154 |
| Capítulo 5: Conclusões.....   | 154 |
| 5.1 Discussão dos resultados.....   | 154 |
| 5.2 Conclusões gerais.....  | 187 |

|  |     |
|--|-----|
| 5.3 Limitações ao estudo.....                            | 200 |
| 5.4 Linhas de orientação para investigações futuras..... | 201 |
| Referências.....   | 204 |
| Legislação consultada.....                               | 212 |
| Apêndices.....   | 213 |

Apêndice A. Convites, guíões de entrevista e questionários de caracterização

Apêndice B. Matriz de codificação das entrevistas por cores

Apêndice C. Coleta de dados dos professores do estudo

Questionários de caracterização e informações inferidas;

Transcrições, traduções e codificações das entrevistas;

Aspetos observados e comentários da entrevistadora;

Apêndice D. Matrizes de análise de conteúdo das entrevistas por temas

Apêndice E. Aprovação do estudo pela Comissão de Ética

**Índice de Figuras**

**Figura 1** Características principais da abordagem qualitativa na investigação segundo Bogdan e Biklen (1994).....93

**Figura 2** Fases do estudo exploratório-descritivo da investigação.....96

**Figura 3** Síntese dos procedimentos metodológicos utilizados na dissertação.....98

**Figura 4** Etapas gerais para a análise e interpretação dos dados.....113

**Figura 5** Fases do processo de análise de conteúdo e interpretação dos resultados.....115

**Figura 6** Esquema representativo do número de alunos aproximado por professor/ país/turma126

**Figura 7** Matriz FOFA da Avaliação Formativa .....199

**Índice de tabelas**

|  |     |
|--|-----|
| <b>Tabela 1</b> Questões de reflexão sobre a avaliação formativa segundo Fernandes (2006a).....  | 6   |
| <b>Tabela 2</b> “Main Challenges in evaluation and assessment” (OCDE, 2013).....   | 30  |
| <b>Tabela 3</b> Características da Avaliação Sumativa e Formativa segundo Pinto (2016b) e Santos e Pinto (2018).....                   | 38  |
| <b>Tabela 4</b> Diferentes terminologias para Avaliação Formativa segundo Santos (2008).....   | 45  |
| <b>Tabela 5</b> Objetivos, problemática e questões de investigação relacionadas ao estudo.....   | 89  |
| <b>Tabela 6</b> Questionário de caracterização enviado para os professores do ensino básico.....                                       | 101 |
| <b>Tabela 7</b> Guião de entrevista em português.....  | 109 |
| <b>Tabela 8</b> Grelha de categorias e subcategorias utilizadas na análise de conteúdo.....  | 116 |
| <b>Tabela 9</b> Documento complementar de suporte para a análise e interpretação dos dados.....  | 119 |
| <b>Tabela 10</b> Grelha base para construção das “Matrizes de análise de conteúdo das entrevistas por temas” .....                     | 120 |
| <b>Tabela 11</b> Análise das informações inferidas dos questionários de caracterização – Partes 1 e 2.....                             | 128 |
| <b>Tabela 12</b> Principais definições dos entrevistados sobre a Avaliação Formativa.....  | 157 |
| <b>Tabela 13</b> Algumas unidades de sentido da subcategoria “Instrumentos utilizados na Avaliação Formativa pelos entrevistados”..... | 163 |
| <b>Tabela 14</b> Algumas vantagens de aplicar a Avaliação Formativa em detrimento da Avaliação (quantitativa) Sumativa .....           | 176 |
| <b>Tabela 15</b> Os principais desafios da Avaliação Formativa na visão dos participantes .....  | 180 |
| <b>Tabela 16</b> Principais conclusões sobre as entrevistas.....   | 195 |

## Introdução

A avaliação não é tudo; não deve ser o Todo, nem na escola, nem fora dela; e se o frenesim avaliativo se apoderar dos espíritos, absorver e destruir as práticas, paralisar a imaginação, desencorajar o desejo da descoberta, então a patologia espreita-nos e a falta de perspectivas também.

Mas, se a avaliação não é tudo, ela também não é o nada. É até uma coisa demasiado importante para entregar aos avaliadores. Porque (...) nunca se é inocente ao avaliar (...), a avaliação remete sempre para um referente. Quem quer que seja que avalie revela seu projeto... ou o que lhe impuseram os seus preconceitos, as suas preocupações, a sua instituição. (Meirieu, 1994, p. 13)

Elemento constantemente presente na sociedade, a avaliação tem sido alvo de destaque nos últimos tempos. É importante que novos olhares sobre o tema sejam estudados e novas reflexões evidenciadas para que as transformações necessárias possam ocorrer, garantindo melhorias no processo de ensino-aprendizagem. É nesse sentido que surge a preocupação em entender o que a avaliação significa, as implicações de colocá-la em prática, as modalidades mais comuns aplicadas em sala de aula e algumas visões científicas sobre o tema que têm trazido resultados positivos para a aprendizagem.

A educação para o futuro deve ser pautada em tecnologia, técnicas, ensino, inovações, evidências e principalmente na reflexão sobre o que é considerado ultrapassado e o que é visto como “novo”. A análise crítica sobre os processos teóricos e práticos voltados para a qualidade se faz necessária. É também por isso que a avaliação pode contribuir com a melhoria dos resultados. Isso pode ser feito de muitas formas, mas questionamentos simples e que comparem

as práticas com as de instituições similares, que levem em consideração o progresso, principalmente ao analisar o antes e o depois e a meta a ser atingida, podem ser formas de pensar que impactam positivamente o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é válido refletir sobre as formas que a avaliação tem sido empregada quanto ao contexto político e os resultados que têm apresentado, se é adequada e se realmente atinge os objetivos propostos.

Geralmente, conforme Santos e Pinto (2018), o contexto escolar é associado a ideias de que a avaliação é vinculada à nota/classificação e testes, exames ou instrumentos de coleta de informação. Desse modo, o caráter classificatório e quantitativo da avaliação tradicional parece ser mais lembrado que outros critérios que de fato ajudam na consolidação da aprendizagem, e por isso, a avaliação se apresenta limitada.

É necessário reconhecer a complexidade da avaliação e que, nem sempre os procedimentos vinculados à avaliação concordam com as necessidades da sociedade em termos educativos e com os alunos de forma geral. Também é importante perceber que a avaliação não é um processo neutro, mesmo que se busque cada vez mais isso. Assim como coloca Pinto (2016a, p.31), “as instituições educativas não são entidades neutras, porque têm missões sociais a cumprir e porque são constituídas por profissionais com as suas crenças e as suas práticas sobre o que é ensinar/aprender e avaliar”. É nesse sentido que os profissionais envolvidos na avaliação acabam por carregar preconceitos e as visões da instituição a que pertencem durante o processo. Com o intuito de amenizar essas limitações relacionadas à neutralidade, e por sermos constantemente avaliados, de diferentes formas e em contextos formais e informais, a avaliação, além de crítica, merece continuar a ser investigada e melhorada, uma vez que está presente em diversos momentos cotidianos. Por ser algo vivenciado por todos, em maior ou menor grau, incita a reflexão, principalmente em função “dos paradigmas da formação em presença, dos

posicionamentos conceptuais de quem avalia, da possibilidade de implicação dos públicos aos quais a avaliação é dirigida, (...), da disponibilidade de meios e recursos a afectar o processo avaliativo (humanos, financeiros, avaliativos...)” (IQF [Instituto para a Qualidade na Formação], 2006, p. 21).

A avaliação, elemento fundamental da área de Organização e Gestão da Educação e Formação, envolve, de forma geral, questões polémicas como poder, equidade e justiça. Entretanto, além dos questionamentos políticos, sociais e económicos que esse tema abrange, é muito pertinente que se analisem também se as avaliações são adequadas, se cumprem com os objetivos propostos e o que de fato pretendem dentro de qualquer projeto de formação.

Há uma preocupação constante do âmbito da Educação e Formação com as melhorias dos resultados por meio do aprofundamento de técnicas, teorias, modelos e conceitos para que se tornem cada vez mais estratégicos. Nesse sentido, o desenvolvimento de planos de ação que visem interferir nos processos de aprendizagens de forma positiva são imprescindíveis para que os resultados sejam aprimorados constantemente. A avaliação é um instrumento que possibilita a análise, em termos mais profundos e superficiais, de dados quantitativos e/ou qualitativos, relacionados ao processo, aos recursos e aos envolvidos, para a tomada de decisão.

Entretanto, diante do costume de associar a avaliação apenas às notas e a classificação, é necessário que as outras modalidades de avaliação sejam conhecidas não somente pelo público escolar, mas sejam difundidas em diferentes setores da sociedade para que a “cultura da avaliação” seja de algum modo transformada. A avaliação formativa não é apenas um instrumento de avaliação, mas um “processo de ensino-aprendizagem”, em que há interação entre professor e aluno e ambos aprendem algo. O foco nesse processo faz com que algumas perguntas sejam feitas por parte do docente, exigindo uma reflexão apurada das suas próprias

práticas. O que avaliar, como avaliar, quando avaliar e para que avaliar, são exemplos de questionamentos vindos dos educadores e que norteiam esse tipo de avaliação que ajuda a formar o indivíduo enquanto ser pensante e crítico.

Stiggins (2005) aborda que a avaliação que intimida e pressiona é aquela associada à crença de que “quanto mais esforço, melhor a aprendizagem”, em que a escola é responsável por prover oportunidades para que os alunos aprendam, de modo que caso eles não as aproveitem, não há problema. É nesse sentido que o autor sinaliza a necessidade de mudar tal cultura avaliativa, responsável por emoções bastante divididas entre os estudantes: positivas para os que apresentam alto desempenho, e, negativas para os que possuem baixo.

Frente ao panorama atual que coloca a avaliação como instrumento vinculado às notas, poder, controle, castigo, suspensão, reprovação, erros e julgamentos, ao mesmo tempo que desperta para sentimentos de medo, insegurança, angústia; esta dissertação pretende analisar a modalidade de avaliação formativa mais especificamente. Apesar de todo mundo ter passado por algum processo avaliativo, sabe-se que não é comum que um indivíduo na idade adulta tenha participado de muitas avaliações formativas que envolvam consciência e aprofundamento das aprendizagens durante a vida, e nem sempre é possível obter feedbacks claros e transparentes no âmbito profissional e acadêmico em relação às formações concluídas. Por esses e outros motivos já citados, o tema “avaliação formativa” se tornou alvo do estudo, como forma de compreender as razões dessa modalidade não ser tão utilizada enquanto prática escolar. Sabe-se também que os dispositivos utilizados e a forma de avaliar podem motivar ou não os avaliados a mostrarem suas competências e se aprenderam de fato certo (s) conteúdo (s). O investimento em tempo, espaço, dinheiro, etc., recursos que muitas vezes são escassos, levanta o questionamento se,

enquanto método estratégico da área de formação e gestão, a avaliação formativa é verdadeiramente utilizada como técnica e se realmente melhora a aprendizagem dos discentes.

Apesar da avaliação ser vista de forma geral como trabalhosa para os professores e difícil, angustiante, desconfortável e desagradável para quem é avaliado, Faganello et al. (2016) definem a avaliação formativa como a “não classificação e seleção dos alunos (...), qualitativa, em um processo construtivo que envolve aluno e professor (...), [servindo] como um instrumento pedagógico que pode orientar o professor em suas ações” (p.2). Isso posto, o assunto tratado, além de atual, é pertinente, pois propõe uma análise clara da situação vigente no contexto real da avaliação formativa com o enfoque voltado também para o professor, peça fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Pinto (2016a) reforça a relevância do tema ao apontar que “interpelar a avaliação e a sua racionalidade torna-se cada vez mais uma imperiosidade nas profissões do humano e sobretudo na educação, pois é este conhecimento que pode iluminar a ética do agir educativo.” (p. 36)

É interessante que se conheça a tipologia de avaliação formativa, a qual apresenta uma dimensão pedagógica de apoio à aprendizagem e pode ocorrer em ambientes formais e informais, com interação entre o professor e o aluno. Essa modalidade de avaliação é tema de muitos estudos e teses de mestrado e doutoramento, que têm se difundido cada vez mais nos últimos anos (Black, 2005; Fernandes, 2009). Assim, Fernandes (2009, p. 96), destaca que as investigações relacionadas às salas de aula, produzidas em Portugal nos últimos anos, têm abordado muitas questões críticas e pertinentes, dentre elas as “relações entre práticas de avaliação formativa e as aprendizagens dos alunos”. Entretanto, relata que a avaliação formativa não é comum e não envolve uma recolha acurada de informação na prática, sendo pautada muito mais na intuição, além de apresentar pouco impacto como prática avaliativa devido também à

sua dificuldade de concretização. Assim como Black (2005), Fernandes (2009) mostra que a técnica formativa de avaliação ocupa lugar de relevância por ser reconhecida por promover melhorias no âmbito do ensino e das aprendizagens. De forma similar, Black (2005), coloca que, ao melhorar o desempenho dos alunos, a modalidade conquista mais espaço, uma vez que os professores têm transformado suas ideias de pesquisa em práticas produtivas.

De acordo com o Decreto – Lei nº 17/2016 de 4 de abril, “se reconhece a necessidade de aprofundar a articulação entre a avaliação externa e a avaliação interna das aprendizagens (...) para o sucesso educativo dos alunos e para o bom desempenho das escolas”. Sendo assim, a avaliação formativa é vista como essencial para as aprendizagens, apesar de ser pouco enfatizada segundo Pinto (2016b). Uma avaliação de qualidade de acordo com essa normativa, deve melhorar progressivamente as práticas e desempenho dos alunos. É nesse âmbito que se torna mais do que evidente a importância de desenvolver pesquisas que possam aprimorar os conceitos e refletir sobre a atual prática de avaliações que tornem os alunos protagonistas das suas aprendizagens.

A Tabela 1 mostra algumas perguntas cruciais para orientação desse estudo e para delimitação das indagações de investigação.

### **Tabela 1**

#### *Questões de reflexão sobre a Avaliação Formativa segundo Fernandes (2006a)*

---

- De que formas é que professores e alunos integram os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação formativa?
  - Como se poderão relacionar e caracterizar as concepções e as práticas dos professores no âmbito das disciplinas, do seu ensino e da avaliação formativa?
  - Que critérios de avaliação utilizam os professores e como os articulam com o desenvolvimento das aprendizagens estruturantes que os alunos têm que realizar?
-

- 
- Como se poderão caracterizar os papéis dos alunos e dos professores nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação?
  - Como é que o feedback é utilizado por professores e alunos? Qual a sua natureza? De que formas é distribuído pelos alunos?
  - Como é que alunos e professores regulam os processos de ensino e de aprendizagem? Que estratégias são mais utilizadas? Qual a sua natureza?
- 

*Nota:* Questões de reflexão propostas por Fernandes (2006a, pp.41-42) sobre a Avaliação Formativa.

Além dos questionamentos propostos na Tabela 1, outros surgiram, principalmente no que diz respeito às práticas de avaliação formativa:

- Como o professor percebe a avaliação formativa?
- Quais são as condições reais de aplicação das técnicas de avaliação

“verdadeiramente” formativas com seus alunos?

- Por que não utilizar com mais frequência as modalidades formativas como formas de avaliação, já que essas promovem melhorias nos estudos e aprendizagens?

- Por que são difíceis de aplicá-las efetivamente nas salas de aula?
- Quais as principais limitações desse tipo formativo de avaliação?
- Quais as possíveis sugestões para que essa prática possa ser aplicada de fato?

Assim sendo, essa investigação foi estruturada de acordo com os pontos 1 e 2 a seguir e é sobre o seguinte tema:

*Concepções e práticas de Avaliação Formativa no Contexto Escolar do Ensino Básico – Um estudo exploratório com professores de seis países.*

**Problema, objetivos e questões de investigação**

Considerando a avaliação formativa o objeto central do estudo, partiu-se da problemática abaixo definida:

“Como os professores de instituições escolares de nível básico utilizam e entendem a avaliação formativa para promover a aprendizagem dos seus alunos?”

Dessa forma, esta investigação tem por objetivo central perceber como alguns professores do ensino básico de diferentes países entendem a avaliação formativa enquanto conceito, como a aplicam, quais os instrumentos utilizam para isso, quais as diferentes implicações de utilizarem essa prática e se esse método possibilita melhores resultados na aprendizagem dos seus alunos em geral. O propósito central da pesquisa é o de compreender o que esses docentes entendem do conceito, das práticas, o que pensam e quais as implicações de aplicarem ou não a técnica de avaliação formativa no processo educativo.

As entrevistas foram realizadas com um público diversificado de educadores, de seis países, que lecionam em distintos ciclos de escolaridade básica e em disciplinas diversas. Isso permitiu analisar se os instrumentos e as práticas de avaliação formativa variam e se, para esses entrevistados, interferem de algum modo, na aprendizagem dos seus alunos.

Nessa lógica, repensar a educação do ponto de vista da avaliação formativa, por meio de ideias, possibilidades e perspectivas científicas, que possam de alguma forma transformar a sociedade (mundo) para melhor, é o objetivo geral e primordial desse trabalho.

Para melhor compreender a problemática e orientar a investigação, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar os principais conceitos de avaliação formativa;

2. Identificar algumas definições de avaliação formativa a serem sustentadas nesse estudo;
3. Caracterizar as práticas de avaliação dos entrevistados;
4. Entender como a avaliação formativa é conceituada pelos entrevistados;
5. Identificar os instrumentos (ferramentas ou práticas) utilizados durante a prática de avaliação formativa pelos entrevistados;
6. Perceber qual a frequência em que a avaliação formativa é aplicada pelos entrevistados;
7. Captar os efeitos da avaliação formativa em relação às outras modalidades de avaliação, de acordo com os entrevistados;
8. Observar as implicações da avaliação formativa para a aprendizagem dos alunos, do ponto de vista dos entrevistados;
9. Descobrir os obstáculos e desafios enfrentados pelos entrevistados frente a aplicação da avaliação formativa no contexto escolar.

Conforme os objetivos acima, oito questões de investigação foram enunciadas para guiar o estudo:

1. Quais são algumas definições científicas pertinentes de avaliação formativa?
2. Quais os principais conceitos de avaliação formativa adotados nesse estudo?
3. Quais os principais tipos de avaliação utilizados pelos entrevistados?
4. O que os entrevistados entendem por avaliação formativa?
5. Quais os principais instrumentos (ferramentas e práticas) de avaliação formativa utilizados pelos entrevistados?
6. Qual a frequência em que a avaliação formativa é aplicada pelos entrevistados?

7. Para os entrevistados, quais os efeitos da avaliação formativa em relação à (s) outra (s) modalidades de avaliação?

8. Segundo os entrevistados, quais as implicações (consequências positivas ou negativas) da avaliação formativa na aprendizagem?

9. De acordo com os entrevistados, quais os obstáculos e desafios (dificuldades e estímulos) para que a avaliação formativa seja realmente aplicada?

### **Organização do estudo**

O trabalho foi estruturado em três partes, subdivididas em capítulos e subcapítulos.

A primeira parte se trata do enquadramento teórico, principais conceitos, abordagens, análises, perspectivas, teorias, modelos e ideias, antigos e atuais, de autores renomados, no âmbito nacional e internacional, com o intuito de aumentar a abrangência e possibilitar um maior suporte ao estudo. Partiu-se do tema mais geral da avaliação na sociedade, para a avaliação no meio escolar. Definiu-se assim, o conceito de avaliação geral, formas de avaliação na aprendizagem e a avaliação formativa com suas respectivas derivações. Assim, a parte 1 da pesquisa foi dividida em 2 capítulos e em respectivos subcapítulos. No capítulo 1, é abordado o contexto atual e o conceito de avaliação. O capítulo 2, bem mais específico, aborda as formas de avaliação na aprendizagem, com o foco na “Avaliação Formativa”.

Na segunda parte, é realizado o estudo empírico, dividido em 2 capítulos. No capítulo 3 há a caracterização da investigação em termos metodológicos, com a descrição dos participantes do estudo, técnicas e instrumentos de recolha dos dados, procedimentos de análise e tratamento de informação, dentre outros. No capítulo 4 foi feita a análise e discussão dos temas de pesquisa.

A terceira e última parte apresenta as considerações finais, que trazem uma análise mais crítica do estudo. Foram estabelecidas as discussões dos resultados, conclusões gerais, limitações ao estudo, e orientações para futuras pesquisas, no capítulo 5.

Os Apêndices, adicionados no final do trabalho de forma detalhada e conforme o progresso da dissertação, apresentam guiões, questionários de caracterização, transcrições das entrevistas, traduções, entrevistas codificadas, análises da investigadora, matrizes de análise de conteúdo, entre outros documentos relevantes principalmente durante a coleta de dados.

**PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

“Uma vida não-susceptível de exame não vale a pena ser vivida” (Sócrates, 470-399 a.C.).

**Capítulo 1 – O Conceito e o Contexto atual da avaliação**

“Assessment is a cornerstone for educational innovation” (Dierick & Dochy, 2001, p.321).

Com tantas mudanças profundas e inovações constantes, faz-se necessário refletir sobre as complexidades e exigências mundiais. A educação, diante do contexto atual, tem o desafiador objetivo de transformar a mentalidade e visão de mundo da sociedade como um todo.

Churkin (2020) assinala que, com o paradigma que faz referência ao imediatismo da informação causado pelo *mindset*<sup>1</sup> da conectividade e marcado pelo uso frequente da internet e das TICS (tecnologias de informação), formam-se novos hábitos e costumes, e a educação à distância (EaD) tem aumentado exponencialmente. A inovação constante das TIC, a influência delas nos segmentos humanos, a mensuração e análise da qualidade do conteúdo disponível e assimilado, e o momento atual de isolamento social devido ao Corona vírus, são grandes desafios dessa nova era, inclusive para o ensino-aprendizagem.

De modo a completar o quadro de inovações e potencialidades, a internet aproxima os alunos dos professores e torna a educação mais incisiva do ponto de vista analítico e eficaz. Por

---

<sup>1</sup> Mindset é um estrangeirismo que pode ser traduzido como “mentalidade”.

serem facilitadoras da aprendizagem, as tecnologias digitais também podem dar apoio aos professores no desenvolvimento de ações pedagógicas que promovam uma aprendizagem ativa, mas é essencial que seu uso seja bem planejado, através de objetivos pedagógicos pertinentes. Entretanto, segundo a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO<sup>2</sup>, 2016), a forma com que a educação vem sendo conduzida ainda não é suficiente. Apesar de tantas transformações latentes e rápidas em áreas diversas, as instituições escolares têm sofrido mudanças gradativas ao longo dos anos, ainda que não tão rápidas como outros setores da sociedade. Por isso que se torna tão importante e urgente, aumentar a quantidade de pesquisas e questionamentos que visem transformar a educação.

Para Boto (2010, p. 65), “buscar compreender a escola (...) é motivo suficiente para inquirir o ritual escolar. Dialogar sobre o assunto, assumindo-o como tema da educação, poderá, por fim, contribuir para engendrar uma sociedade de hábitos educativos mais inventivos (...) e, sobretudo, mais solidários”. Ainda segundo a autora, “a escola que ensina a ler, escrever e contar pretende, acima de tudo, civilizar”, e acaba também por impor, de forma sistemática e institucional, um comportamento padrão por meio da “racionalidade no trato”, ao ser baseada em rituais, hábitos e tradições arraigados.

São nessas bases que Nóvoa (1992) explica que a escola é uma instituição complexa, incompatível com a burocracia que a tem permeado, e que perdura até os dias atuais, sendo necessário ressignificar o processo de ensino-aprendizagem:

A educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores), que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta. (...) Mais do que

---

<sup>2</sup> UNESCO pode ser traduzida como “Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura”.

nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana. (p. 16)

Com as transformações estruturais e significativas, vividas pela escola e educação, as instituições escolares passam por um processo de reflexão de suas práticas educacionais. Os percursos para o aprendizado só têm sentido quando se analisa o contexto em que os atores estão inseridos, suas histórias de vida e a diversidade cultural da escola a qual pertencem. Ao se transformar em ambiente de superação dos desafios pedagógicos, o espaço educativo dinamiza e ressignifica a aprendizagem por meio da construção de conhecimentos e aprimoramento de competências. E é nesse ambiente que a avaliação do ensino e da aprendizagem ganha cada vez mais participação, ao passo que o paradigma da escola como responsável pelo ensino de forma linear e uniforme, o qual deixa os alunos à sorte de aprenderem ou não alguma coisa, é cada vez mais desmistificado. Surge então, nesse sentido, de acordo com Silva (2003), a necessidade cada vez mais eminente de mudar o processo avaliativo.

Quando pensamos que o conhecimento tem evoluído, e que os alunos e professores também têm mudado, surgem perguntas reflexivas: E a escola tem evoluído? As práticas educativas têm sido reformuladas? As formas de avaliar têm sofrido mudanças?

É possível perceber o quanto a educação escolar mudou pouco nas últimas décadas, apesar das inovações tecnológicas. Isto posto, a preparação dos alunos não deve ser orientada apenas para o trabalho, mas estar vinculada a processos sociais que transformem a sociedade e o indivíduo como um todo. Assim, a formação da pessoa, do profissional e do cidadão, por meio do pensamento crítico e ético deve ser incentivada, através da análise e discussão de problemas reais, imprescindíveis para empolgar e motivar os estudantes, ao trazerem consigo a reflexão, promoverem a autonomia e a independência do ser humano.

Dessa forma, é preciso fazer mais pela educação e dentro da questão da aprendizagem, o relatório da UNESCO (2016) propõe que as avaliações sejam conduzidas com maior critério e eficiência, por meio de indicadores claros e comparáveis, que sirvam ao próprio país e ao mundo. Segundo Schleicher (2018), diretor da OECD<sup>3</sup> (Organisation for Economic Co-operation and Development) para a Educação, permitir diferentes estilos de aprendizagem é uma necessidade, assim como preparar os professores e alunos para isso. Nesse âmbito, a educação que transforma deve promover uma aprendizagem efetiva pautada no desenvolvimento do indivíduo.

Assim sendo e de acordo com Quadro de Referência Europeu proposto pela Comunidade Europeia (2007), uma das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida é “aprender a aprender”, a qual implica que:

o indivíduo tenha consciência do próprio método de aprendizagem e das suas próprias necessidades, identificando as oportunidades disponíveis, e que tenha a capacidade de ultrapassar os obstáculos para uma aprendizagem bem sucedida (...) [obrigando] os aprendentes a apoiarem-se nas experiências de vida e aprendizagem anteriores a fim de aplicarem os novos conhecimentos e aptidões em contextos variados – em casa, no trabalho, na educação e na formação. (p.8)

De forma prática, aprender a aprender é uma competência moderna, que envolve a presença ativa dos envolvidos no processo para adquirir conhecimentos. Pérez-Gómez (2019) coloca que apostar num método de ensino-aprendizagem ativo, reflexivo, cooperativo e personalizado, ajuda na construção da personalidade da criança, por meio de problemas reais do contexto e da interação com os membros da comunidade. Por meio da compreensão e

---

<sup>3</sup> OECD ou OCDE é traduzida como “Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico”.

diagnóstico, elaboração e planeamento, desenvolvimento e atuação, avaliação e reformulação, há a formação das competências.

Com o passar do tempo, “a avaliação enquanto prática social institucional desempenhou diversas funções. Estas estão estreitamente ligadas, não só à evolução da Escola e dos sistemas educativos, mas também aos vários conceitos de cultura e saber, bem como à organização do trabalho”, de acordo com Pinto (2016a, p. 8). Desse modo, a avaliação enquanto prática, está intimamente ligada às mudanças do meio social, cultural e político. Desde o deslocamento da visão técnico-instrumental voltada para produtos, para a concepção orientada para os processos, a avaliação tende a criar possibilidades de evolução dentro dos contextos sociais de ensino-aprendizagem.

É visível a presença da avaliação nos diversos momentos da vida da maioria das pessoas, desde a escola à profissão. A memorização, no sentido único de decorar para obtenção de determinada nota que conceda aprovação ou certificação durante o processo avaliativo, não está vinculada à aprendizagem e retenção de conhecimentos. Ainda assim e apesar de existirem inúmeros estudos com reflexões claras acerca do que se deve e não fazer quanto à avaliação, o que acontece na realidade, de acordo com Carvalho e Martinez (2005) é bem diferente:

O sentimento geral de quem vive o dia-a-dia escolar é o de que a grande maioria dos professores perdeu suas referências sobre a avaliação: alguns utilizam a avaliação como instrumento de controle disciplinar, muitos entendem que não precisam mais aplicar avaliações e outros tentam inovar realizando provas em grupo ou com consultas realizadas em livros didáticos ou no caderno do aluno; poucos ainda ignoram as mudanças e continuam com seus hábitos tradicionais de avaliação. (p. 134)

Nessa lógica, o envolvimento dos professores no processo de formação e avaliação é

essencial. É necessário que se aprofundem as bases teóricas do novo paradigma sobre a avaliação. As tecnologias interativas de comunicação e informação, verdadeiros desafios para o processo, devem ser incentivadas e aprimoradas como práticas pedagógicas, de forma a facilitar o ensino-aprendizagem, principalmente no momento atual de isolamento social. Segundo Churkin (2020, p.3194), o professor desse século apresenta “o diferencial de ser um curador diante de tantas opções tecnológicas com suas contingências, além de ser um mediador, [permitindo aos alunos serem] protagonistas na produção dos conhecimentos”.

Ao comparar os novos tipos de avaliação com o tradicional, Garutti (2010) enfatiza que condizem com o perfil atual dos alunos e permitem uma maior aproximação entre os professores e estudantes, diminuindo a hierarquia estabelecida no modo convencional, além de minimizar a exclusão ocasionada pelo método quantitativo de ensino. Por quantitativo, entende-se o tipo de ensino mais comum que envolve a avaliação por meio de provas tradicionais, por exemplo. Entretanto, há uma tendência atual segundo Pinto (2016a), na qual alunos, pais e políticas educativas exigem que o ensino se transforme numa preparação apenas para exames, e não para uma aprendizagem profunda. Isso resulta numa forte pressão sobre o professor, que tem que cumprir com o programa de conteúdos estabelecidos para aquele teste específico.

De forma enfática, Sancho-Gil (2018), ressalta que os docentes e estudantes devem ensinar e aprender por meio de experiências de aprendizagem que tenham sentido, sendo que tanto os processos, quanto os resultados, devem apresentar conhecimentos pessoais e valiosos. Para isso, acredita que é importante saber quem são os docentes e os estudantes, “quais são os seus saberes, expectativas, predisposições, formas de aprender, necessidades formativas”, para que a melhor educação possível seja oferecida, ao passo que as constantes e contínuas transformações possam ser consideradas e encorajadas (idem, 2018, p. 16). Os professores

devem pensar nos conhecimentos que possuem antes de desafiar os alunos, ao mesmo tempo que, segundo Schwartz e Kenney (2008, citados por Sancho-Gil, 2018, p.18), “sem uma mudança profunda das formas de avaliar, é difícil ou impossível alcançar transformações significativas” no processo de ensino-aprendizagem. É por isso que a avaliação deve ser um dos primeiros temas a serem tratados para que uma renovação possa ocorrer no sistema educacional, uma vez que cada ensino é orientado pelo tipo de avaliação que aplica, de acordo com Sancho-Gil.

Sendo assim, a avaliação deve ser considerada como um elemento fundamental na formação inicial ou contínua em diversos âmbitos, assim como o docente. Santos (2008) complementa que a avaliação não deve estar dissociada da aprendizagem, sendo essencialmente parte desse complexo processo educativo. Desse modo, torna-se, portanto, essencial que a reflexão sobre o assunto passe pelo crivo da didática e da pedagogia e possa levar o docente a repensar o processo metodológico que participa.

Quando se fala de avaliação no campo educativo, Rios (2007) coloca que devemos pensar “se as ações avaliativas estão fundadas em princípios que levam à promoção do bem comum, da dignidade humana, da vida feliz” (p. 49). Através da reflexão, indagação e questionamento da ação avaliativa, é possível contribuir para o processo como um todo e para o mundo, de alguma forma.

Portanto, existe a preocupação atual de que a educação e a aprendizagem sejam abordadas de forma mais holística para que muitos aspectos tradicionais sejam superados, com mais ética e transparência. Ao aprofundar no paradigma da avaliação, percebe-se a grande necessidade da sua análise e contextualização, possibilitando assim que hipóteses fundamentadas surjam e que a realidade seja então transformada.

### 1.1 O que é avaliação em educação

Ao longo da história o conceito de avaliação tem assumido diversas acepções, que não são fruto do acaso, mas estão, sim, intimamente associadas a diferentes posturas ideológicas, epistemológicas, psicológicas e, conseqüentemente, pedagógicas. A forma de conceber e levar cabo a avaliação tem uma relação directa com as funções que se quer que a instituição educativa cumpra na sociedade; com os critérios de cientificidade e validação de conhecimentos; com a maneira de conceber a natureza do próprio conhecimento e processo de aprendizagem; e, conseqüentemente, com a concepção de aprendizagem e ensino que servem de base à prática docente em sala de aula (Boggino, 2009, p. 80).

O processo avaliativo não é neutro e nem sempre envolve a transparência e a interação entre professor e aluno. No mundo da educação, rever a avaliação escolar é urgente, mas pode ser caótico pela quantidade de variáveis envolvidas no processo. Apesar das dificuldades e limitações, propõe-se a reflexão acerca do tema dentro da educação em geral.

Fernández e Sonsoles (2017, p. 3) evidenciam que, ao perguntar a um grupo de alunos, o que o termo avaliação sugestionava, palavras negativas foram lançadas tais como: controle, modelo, notas, exame, julgamento, castigo, correção, poder, tédio, medo, insegurança, angústia, suspensão, erros, castigo; ao mesmo tempo que algumas positivas: superação, valorização, processo formativo, contraste, ensaio, êxito, “aprendizagem”. Assim, percebemos o quanto o assunto é complexo e dual, além de merecer ser investigado profundamente.

De acordo com Grion, Restiglian e Aquario (2021, p. 83), quando se fala em avaliação, um momento central de experiência escolástica para os alunos, professores e famílias, não é comum que se faça associação com a função formativa, “seguramente muito menos considerada

que a função sumativa e certificativa<sup>4</sup>”. Apesar disso, segundo as autoras, a avaliação em qualquer modalidade deve ser orientada a formar, em contextos de ensino e aprendizagem.

Ao ser um processo humano, Fernandes (2006a, p.36) evidencia que a avaliação “envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política. No entanto, também parece que, não sendo matéria exacta, pode e deve basear-se em sólidas e significativas evidências.”

Partindo da ideia de que as práticas de avaliação são necessárias para que uma sociedade evolua, cabe a análise do papel ocupado pela escola na sociedade e dos atores do meio educativo. A avaliação de alunos, segundo Fernandes (2009), tem que estar presente nas disciplinas escolares e deve estar intimamente associada às aprendizagens concretas vivenciadas pelos discentes em diferentes contextos. Dessa forma, “pode [abrir] a possibilidade de problematizar, gerar conflitos e promover ressignificações por parte dos alunos, ao analisar as suas produções”, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com Boggino (2009, p. 82).

Para Rios (2007), nesse processo de ensino-aprendizagem, há dois elementos essenciais: ensino e aprendizagem, que são distintos e indissociáveis, em que professor e aluno refletem, em um processo sistemático e bem organizado. Assim, a avaliação, para essa autora (2007, p.47), tem a intenção de ver a realidade de forma clara, profunda e abrangente, “buscando superar uma visão ideológica ou preconceituosa, indo às raízes das questões que pretende investigar e enfrentando o desafio de levar em consideração a diversidade e a multiplicidade de pontos de vista com que se defronta.”

Conforme afirmam Santos e Pinto (2018), até os anos 60 a educação estava restrita à apenas a modalidade de avaliação das aprendizagens dos alunos. E pode-se dizer que até hoje

---

<sup>4</sup> Tradução nossa.

está associada à nota no sentido amplo de classificação, testes, exames, e à monitorização ou fiscalização para medir resultados do currículo.

Numa perspectiva evolutiva, a avaliação é vista no seu primeiro período como medição. Também foi concebida, de acordo com Pinto (2016a), para ser “um ‘acto puro e perfeito’ que só a falha humana pode prejudicar” (p.15). No seu início, foi pouco conectada ao desenvolvimento de programas e currículo escolar, sendo voltada essencialmente para as provas, que pretendem “diferenciar os alunos entre si, de uma forma objectiva e confiável” (idem, p.16). Possibilita, portanto, a comparação de resultados individuais com um sistema normativo, e acaba por evidenciar a deficiência de critérios e procedimentos.

Para Pinto (2016b, p. 1), “a avaliação tal como a aprendizagem é também uma atividade social, que se desenvolve por pessoas, entre pessoas, numa relação social assimétrica, num espaço e num tempo específico”. Como prática social, a avaliação também quantifica para melhorar processos e métodos, ao passo que provoca interações desiguais. Avaliar pessoas diferentes com instrumentos iguais torna o processo pouco acurado, quando se leva em conta esse fator.

Como um instrumento estratégico que regula e controla o processo de formação, a avaliação pode incentivar intervenções de acordo com as necessidades do público destinatário, medir resultados alcançados de acordo com padrões pré-definidos, desenvolver e melhorar continuamente o próprio instrumento através de recomendações e partilha de aprendizagens pelos envolvidos durante o processo (IQF, 2004).

No meio profissional, a ação avaliativa ganha importância e existe a associação da avaliação com o processo de tomada de decisões. Dessa forma, a coleta de uma variedade de informações, aliada à diversidade de instrumentos avaliativos, é estratégica ao auxiliar o docente

ou formador na tomada de decisões durante o processo de aprendizagem, além de aprimorar o sistema de avaliação.

Reconhecer a complexidade da ação avaliativa, sua evolução no tempo, suas diferentes abordagens em relação à pluralidade dos fatos sociais, é necessário. Pinto (2016a) coloca três ideias não exclusivas e que não se misturam entre si, a respeito da avaliação:

- (i) a avaliação centrada nos resultados, associada ao uso de técnicas e de procedimentos normalizados de recolha e análise de dados. Os resultados sendo normalmente parciais e fragmentados, têm muitas vezes a pretensão de serem generalizáveis;
- (ii) a avaliação orientada para o estudo dos processos, que através de uma compreensão global da informação, procura chegar a conclusões que fundamentem uma intervenção nas realidades educativas imediatas sujeitas à avaliação. A sua utilização fica confinada à situação em que ocorre;
- (iii) a avaliação centrada na acção vista como um todo (processos, produtos e dinâmicas contextuais e relacionais), cujo objectivo central é sustentar a decisões sobre as melhores respostas para os problemas emergentes dos diversos actores em interacção. O seu objectivo é influenciar num sentido positivo a dinâmica da acção considerada. (p.24)

De forma completa, uma avaliação que se centre nos resultados, nos processos e na acção de forma aprofundada, pode trazer grandes benefícios para os envolvidos durante o processo. Por meio do acompanhamento dos processos, é possível melhorar a qualidade dos instrumentos e práticas, garantindo maior competitividade e tomadas de decisão mais assertivas. Entretanto, apenas quantificar e atribuir juízos de mérito e valor, como notas e conceitos que visam a seleção de indivíduos, não basta.

Faganello et al. (2016) consideram que “avaliar é valorizar os diferentes aspectos da aprendizagem, de forma qualitativa, incluindo ações, envolvimento e crescimento individual e coletivo dos alunos, o que é diferente de realizar testes quantitativos para a simples atribuição de notas.” (p. 3)

A diversidade de acepções do termo “avaliação” demonstra o quanto é uma definição ampla. Ao relacionar as finalidades, efeitos, objetos, processos, e instrumentos desse tema à educação, fica evidente a quantidade de dimensões, conceitos, ações e papéis que a avaliação exerce num certo contexto social. É necessário ainda, integrar os diferentes atores no processo avaliativo, considerando o tempo, o espaço e as diferentes visões formadas a respeito do tema, de acordo com Pinto (2016a). Apesar disso, é importante que a intersubjetividade dos avaliadores seja trabalhada, principalmente no que diz respeito aos critérios empregados na avaliação, de modo que sejam cada vez mais objetivos, “quanto mais explicitação interpessoal houver” (Santos & Pinto, 2018, p. 504). A perspectiva ética é primordial e deve guiar as ações e práticas dos professores durante todo o percurso avaliativo.

Para Boggino (2009), a avaliação deve ser o ponto de partida do ensino, de modo que não somente os resultados sejam avaliados, como também os processos de aprendizagem. Quando os professores oferecem suporte pedagógico regular e adequado às condições de aprendizagem, há para Boggino, a continuação desses processos. Entretanto, ao diferenciar a avaliação por meio da classificação, através de uma ação essencialmente administrativa advinda da tradição escolar, de avaliação como processo pedagógico, o docente acaba por atribuir a posição adequada de cada uma dessas instâncias. Nesse sentido, a avaliação deve ser realizada visando as necessidades dos alunos, sendo os docentes parte fundamental na avaliação dos conceitos, hipóteses ou teorias construídos por meio de procedimentos únicos pelos estudantes.

Apesar da importância atribuída aos professores durante o processo avaliativo, nem sempre é possível dizer que recebem formação adequada para esse tipo de ação, tão importante para modificar o quadro educacional. Quando se analisam as condições de formação contínua e de estrutura de trabalho, valorização social e económica do docente, percebe-se que os problemas no campo da educação se estendem e vão além da avaliação. A formação de um professor muitas vezes está voltada para os conteúdos e não para a parte pedagógica e didática a que se referem. Entretanto, assim como afirma Silva (2003), cabe sempre ao educador a tarefa de refletir sobre a sua prática pedagógica, sobretudo a avaliativa, principalmente no contexto didático-pedagógico e sócio-educacional.

Quando existe a inclusão, a aprendizagem e o encorajamento da participação dos professores em formações nesse âmbito para atuarem como mentores, existe uma forte propensão de que os processos educativos atingirão resultados positivos. Ao aliar às formações o apoio especializado, o envolvimento da comunidade, família, escola, por meio do desenvolvimento de planos de trabalho específicos, o sucesso pode ser ainda maior.

Diagnosticar, desenvolver os indivíduos de forma contínua, cumprir com os objetivos estabelecidos, abranger diferentes formas e procedimentos para sua realização, etc., compõem algumas das funções da avaliação. Além disso, a OECD (2013) coloca que o objetivo da avaliação envolve o melhoramento das práticas e da aprendizagem dos alunos, que devem ser colocados no centro do processo.

Segundo Santos e Pinto (2018) e Pinto (2016a), refletir sobre as finalidades, objetos, metodologias da avaliação por meio da recolha, análise e interpretação de dados e a sua relação com os fenômenos e propósitos, possibilita uma tomada de decisão que torna o processo

avaliativo pertinente e muito menos banal, principalmente quando se leva em conta a quantidade de definições, não acompanhadas pela evolução das práticas de avaliação.

### **1.2 Reflexões sobre o tema “Avaliação” na prática escolar**

“Teachers and schools are constrained, at least in the short term, by the cultural traditions, the political and public expectations of education, and the norms of the various institutions within which they operate” (Black & Wiliam, 2018, p. 20).

A princípio, assim como assinalam os autores, é importante que o contexto seja analisado profundamente, para que o processo avaliativo ocorra. Desse modo, procura-se refletir também no que a avaliação significa nos tempos atuais, na sua complexidade e nas forças internas e externas que a influenciam dentro do ambiente escolar, como, por exemplo, os diferentes atores desse meio, os pais, as disciplinas curriculares, além do governo e das políticas públicas, entre outros.

A avaliação vem sendo utilizada há mais de um século. Na escola, sua utilização tem sido pautada em práticas administrativas tradicionais como os exames, testes internacionais, entre outras, que incorrem na aprovação ou reprovação. Além disso, outras transformações advindas da escola pública são, segundo Pinto (2016a, pp. 9-10), “a fragmentação e dispersão curricular; a organização vertical dos sistemas educativos e a linearidade na sua progressão; a classe como estrutura organizativa e a normalização com valor, tanto ao nível das tarefas de ensino como das aprendizagens dos alunos”. Apesar da instabilidade vivida pela instituição escolar nos últimos tempos, associada à visibilidade que o termo “avaliação” tem ganhado pelo fato de se avaliar tudo e todos, isso não tem contribuído para um debate e reflexão profunda dos conceitos de avaliação e uma melhoria considerável das práticas. O que ocorre de fato é a generalização do seu uso, com influências muito mais sociais que pedagógicas. Outros aspectos relevantes,

conforme Pinto (2016a) são o ressurgimento da função fiscalizadora da avaliação devido à importância da transparência dos processos e a permanência dos critérios de seleção e certificação, que ao invés de integrar, excluem.

A cultura avinda de instituições escolares, que acabam por ensinar o mesmo conteúdo programático a todos, incentiva a competição, além de ser baseada na verificação e medição. Os princípios de igualdade, equidade e justiça deixam de sobressair, dando lugar à hierarquia relacionada à posse de saberes, atribuindo um grande peso social no que diz respeito ao caráter certificativo da avaliação no contexto escolar e social de acordo com Pinto (2016a). Uma cultura avaliativa que, segundo Silva (2003), seja capaz de romper com os preceitos de autoritarismo, seleção, classificação e punição, torna-se inevitável. Outros pontos imprescindíveis em termos sociais são o de clarificar o conceito de avaliação, em relação às práticas e aos valores éticos.

As consequências dos problemas de aprendizagem tais como a repetência, o abandono escolar, a não compreensão, fazem com que o modo em que a avaliação seja concebida ocupe lugar de relevância no ensino-aprendizagem. Existe uma inconsistência quando se analisam as práticas avaliativas “inovadoras” e as recorrentes. Apesar de se estar avançando muito em relação ao tema, principalmente de forma teórica, a avaliação continua a ter a função comparativa, mensuradora e coercitiva, e em alguns casos o professor utiliza do poder para punir o aluno. De acordo com Boggino (2009), ao estar relacionada com classificação, certificação e promoção, a avaliação coloca o erro como um dos seus resultados.

É importante considerar as várias dimensões e forças internas e externas ao avaliar, a fim de superar algumas visões tradicionais de avaliação. Para Rios (2007), a dimensão técnica é o suporte da avaliação, em que os objetos ou sujeitos a serem avaliados, os objetivos e os procedimentos são conhecidos. Quando está vinculada à dimensão política, se analisa o contexto

em que ocorre, suas determinações e pressões sofridas. E, quanto à dimensão moral, está relacionada à atitude e ao comprometimento dos envolvidos nas ações de avaliação (Rios, 2007).

A tolerância com as falhas, a empatia, a ética, a utilização do erro como aliado ao aprendizado, se tornam necessários para garantir resultados diferentes dos conhecidos. A avaliação não deve ser vista como um processo que pune o aluno, mas um processo que o ajuda a se construir, a saber mais do seu próprio estilo de aprendizagem.

Pela reflexão, é possível desconstruir o conceito de avaliação culturalmente conhecido no sistema de ensino pela memorização, seleção, exclusão, conforme afirma Silva (2003). Os questionamentos sobre o que, para que, como, quando avaliar, entre outras tantas perguntas por parte do docente, esclarecem e ajudam a organizar, planificar, fundamentar e implementar as práticas avaliativas voltadas para a formação do indivíduo.

Foi apenas a partir dos anos 90 que a área da avaliação começou a ser investigada com regularidade em Portugal, segundo Fernandes (2009), sendo que as dissertações de mestrado possibilitaram algumas considerações interessantes:

1. As práticas de avaliação formativa estão longe de fazer parte da vida pedagógica das escolas. A grande maioria dos professores reconhece a sua relevância e importância para ajudar os alunos a aprender, mas utiliza uma diversidade de argumentos que justificam a inconsistência entre as suas concepções e as suas práticas (e.g., falta de formação, necessidade de cumprir o programa).
2. A avaliação é fundamentalmente um assunto do professor. São poucas as investigações que mostram que existe partilha dos processos de avaliação com os alunos, pais, professores ou outros intervenientes.

3. A avaliação ainda é um processo pouco transparente. Os critérios de avaliação, de correcção e de classificação não são, em geral, explicitados nem clarificados com os alunos.
4. A avaliação tende a ser pouco rigorosa e pouco diversificada. Os testes prevalecem. Foi possível constatar a utilização de formas alternativas de recolha de informação num reduzido número de casos.
5. A avaliação como medida ou como forma de verificar se os objectivos foram ou não atingidos são as concepções predominantes. Avaliar para aprender ou para melhorar são concepções que apenas uma minoria de professores parece compreender e pôr em prática. (pp. 89-90)

Em relação às teses de doutoramento, Fernandes (2009) apresenta mais reflexões alvo de destaque:

1. A avaliação das aprendizagens não ocorre de forma contínua e sistemática; a avaliação formativa é pouco frequente e mais baseada na intuição dos professores do que na recolha deliberada e propositada de informação.
2. As concepções e práticas de avaliação dos professores parecem estar fortemente dependentes da cultura avaliativa existente nas escolas e na sociedade; neste sentido, a formação inicial e contínua dos professores parece ter uma influência limitada.
3. O objecto de avaliação por excelência é o conhecimento das matérias curriculares avaliado através de testes e outros trabalhos escritos que constituem as estratégias privilegiadas de recolha de informação avaliativa.
4. As reformas educativas têm pouco impacto nas práticas dos professores e na sua consciência profissional. Os professores não possuem uma perspectiva crítica sobre os

normativos da avaliação porque, em geral, não conhecem os seus princípios estruturantes.

Talvez por essa razão considerem que os novos diplomas de avaliação vieram, acima de tudo, aumentar o trabalho burocrático. (p. 90)

De acordo com o relatório da OECD, “Synergies for better learning: an international perspective of evaluation and assessment” (2013), existem algumas tendências para a avaliação educacional de modo geral. Notamos que o tema tem ganhado cada vez mais espaço e se tornado mais internacional, há maior sofisticação tecnológica no processo e diversificação das suas atividades, e a medição por indicadores, assim como o uso dos seus resultados para cunho formativo têm aumentado, dentre outros. A Tabela 2 mostra os principais desafios no campo da avaliação, de acordo com o relatório da OECD (2013).

**Tabela 2**

*“Main Challenges in evaluation and assessment”*

| Domain   | Main challenges   |
|--|---|
| <b>The evaluation and assessment framework</b> | Building a coherent and integrated evaluation and assessment framework<br>Balancing the accountability and development functions of evaluation and assessment<br>Ensuring articulations within the evaluation and assessment framework<br>Securing links with classroom practice<br>Finding a desirable measure of national consistency as against local diversity<br>Developing competencies for evaluation and assessment and for using feedback<br>Overcoming the challenge of implementation                    |
| <b>Student assessment</b>                      | Aligning educational standards and student assessment<br>Finding a balance between summative and formative assessment<br>Balancing external assessments and teacher-based assessments in the assessment of learning<br>Developing fair assessments to all student groups<br>Designing large-scale assessments that are instructionally useful<br>Ensuring fairness in assessment and marking across schools<br>Securing informative reporting of student assessment results   |
| <b>Teacher appraisal</b>                       | Developing a shared understanding of high-quality teaching<br>Balancing the developmental and accountability functions of teacher appraisal<br>Accounting for student results in the appraisal of teachers<br>Developing adequate skills for teacher appraisal<br>Using teacher appraisal results to shape incentives for teachers  |
| <b>School evaluation</b>                       | Aligning the external evaluation of schools with school self-evaluation<br>Ensuring the centrality of the quality of teaching and learning<br>Balancing information to parents with fair and reasonable public reporting on schools<br>Building competence in the techniques of self-evaluation and external school evaluation<br>Improving the data handling skills of school agents   |
| <b>The appraisal of school leaders</b>         | Developing school leadership appraisal as an integral part of the evaluation and assessment framework<br>Developing a clear understanding of effective school leadership<br>Placing pedagogical/learning-centred leadership at the heart of school leadership appraisal<br>Combining the improvement and accountability functions of school leadership appraisal<br>Ensuring that all school leaders have opportunities for professional feedback<br>Using appraisal results to shape incentives for school leaders |
| <b>Education system evaluation</b>             | Meeting information needs at the system level<br>Monitoring key student learning outcomes<br>Securing comparability over time and across schools<br>Developing analytical capacity to use education system evaluation results for improvement<br>Communicating education system evaluation results clearly and comprehensively<br>Maximising use of system-level information  |

*Nota.* “Principais desafios no processo avaliativo<sup>5</sup>”, de acordo com OECD (2013, p. 8).

Partindo das análises do capítulo 1, da Tabela 2 e do panorama atual de resultados científicos gerais da avaliação como um todo e da avaliação formativa em específico divulgados por Fernandes (2009), propomos no próximo ponto uma análise mais detalhada dessa modalidade de avaliação e suas possíveis classificações.

<sup>5</sup> Tradução nossa.

**Capítulo 2 – Formas de Avaliação na aprendizagem e o enfoque na “Avaliação Formativa”**

A avaliação formativa, não sendo a panaceia para os males dos sistemas educativos, é com certeza um processo pedagógico essencial para apoiar milhões de crianças e jovens que, ano após ano, experimentam a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão social. É por isso que temos forçosamente que desbravar e aprofundar a ideia de avaliar para aprender se quisermos enfrentar as questões mais prementes e urgentes da educação contemporânea. E isto passa necessariamente pela investigação empírica e pela construção teórica. (Fernandes, 2006a, p. 43)

Assim como discutido anteriormente, a avaliação formativa pode trazer muitos benefícios aos envolvidos que ultrapassam apenas a função de promover o ensino, porque promete interação, participação ativa, inclusão e uma aprendizagem para a vida.

Para se aprofundar no tema, foi criado inicialmente um panorama com artigos de alguns estudiosos importantes do assunto, com intuito de compor a análise conceitual, dividida entre estudos nacionais e internacionais.

A bibliografia de Domingos Fernandes, fundamentalmente no âmbito da modalidade formativa, se tornou essencial para que muitos conceitos, perspectivas, teorias e referências nesse campo fossem adicionadas a essa pesquisa. Jorge Pinto, Leonor Santos, Carlos Barreira, João Boavida, Nuno Araújo, entre outros autores portugueses, também foram imprescindíveis para a elaboração desse capítulo.

Com o estudo aprofundado, percebeu-se que Paul Black e Dylan Wiliam, com o icónico artigo “Inside the black box: Raising Standards through Classroom Assessment” e outras

pesquisas, contribuíram significativamente para a divulgação da avaliação formativa mundialmente, e foram muito estudados nessa dissertação. Sabine Dierick, Filip Dochy, Randy Elliot Bennett, Rick Stiggins, entre outros teóricos, também são referências notáveis de cunho internacional para entender o surgimento e contextualização do tema na atualidade.

Fernandes (2006b) analisou 59 artigos de 19 revistas no período entre 1985 e 2005 e os colocou em categorias da área de avaliação das aprendizagens. Independentemente da quantidade de bibliografia encontrada para elaborar seu estudo, o autor afirma que a produção teórica nesse ramo é pouco crítica, e confirma que reconhecer a importância da avaliação das aprendizagens é imprescindível para transformar e aprimorar as realidades educativas existentes. Nesse sentido, e ainda dentro do tema de avaliação das aprendizagens, Fernandes (2009) evidencia que o enfoque dos professores participantes na sua pesquisa não foi dado em relação às aprendizagens e “à melhoria das aprendizagens dos alunos ou que, nos ajudem a compreender as dificuldades de, por exemplo, pôr em prática uma avaliação de natureza formativa” (p.95). Por isso a pertinência de aprofundar em pontos específicos.

Além disso, Fernandes (2006a, p. 30) destaca problemas cruciais em relação ao tema avaliação em geral, e avaliação formativa em específico, dentre eles: a) os professores pensam que os testes avaliam profundamente os alunos; b) a correção e *score* obtidos nos testes e tarefas não induzem os alunos a melhorarem; c) poucas vezes os professores aplicam avaliações essencialmente formativas, entretanto, muitas vezes pensam que sim; d) a avaliação formativa é considerada irrealista no contexto escolar; e) existe uma confusão conceitual e de aplicação em relação à avaliação formativa e a avaliação certificativa ou avaliativa; f) a função certificativa e classificativa da avaliação é vista como superior quando comparada com o caráter de identificação das necessidades e melhoria das aprendizagens; g) há uma tendência de solicitar

uma quantidade grande de trabalhos aos alunos, ao invés de focar nas aprendizagens mais complexas; h) há a tendência de comparar e incitar a competição entre os alunos, ao invés de estimular o auto-desenvolvimento deles por meio de feedback.

Pinto (2016b) reforça que as práticas de avaliação formativa não são muito utilizadas pelos docentes, mas “Quando existem são relativamente superficiais apesar da adesão conceptual dos professores” (p.3). Conforme Barreira, Boavida e Araújo (2006), é necessário perceber que a avaliação formativa exerce uma função insubstituível na formação dos docentes e na transformação dos discentes, sendo essencial que seja estudada e colocada em prática.

Black e Wiliam (1998a) colocam a avaliação formativa em posição de destaque, pois os alunos aprendem mais e melhor, aqueles que têm mais dificuldades de aprendizagem podem se beneficiar mais, e, com essa modalidade de avaliação, também é possível adquirir melhores resultados em exames externos. Os mesmos autores (1998b) deixam claro a necessidade de explorar o potencial da avaliação para que os alunos possam elevar seus padrões de aprendizagem. Assim, em seus estudos mais recentes, Black e William (2018, p. 20) enfatizam que “a avaliação é essencial para que a educação ocorra de modo efetivo, uma vez que o relacionamento dos estudantes com o ensino e o que eles aprendem como resultado desse ensino é complexo<sup>6</sup>”, principalmente porque os alunos não aprendem o que lhes é ensinado.

Entretanto, a dificuldade de concretização da prática da avaliação dessa natureza é evidente. Fernandes (2006a) destaca os seguintes obstáculos: “a) limitações da formação dos professores; b) dificuldades na gestão do currículo; c) concepções errôneas dos professores acerca da avaliação formativa; d) inadequações na organização e funcionamento das escolas; e) pressões da avaliação externa; e f) extensão dos programas escolares” (p.39).

---

<sup>6</sup> Tradução nossa.

Conforme Amado (2014), o campo educativo apresenta uma abundância de obstáculos por estimular o amadurecimento de outras áreas, e por apresentar-se como uma esfera que induz provocações e reflexões, também advindas do culto aos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade.

De forma a compreender e refletir sobre o papel da avaliação formativa no ensino-aprendizagem, Fernandes (2006b) propõe as questões de estudo abaixo, que em maior ou menor grau foram aplicadas também a essa pesquisa, quando se leva em conta a prática dos professores:

1. As relações entre as modalidades de avaliação.
2. As relações entre as práticas de avaliação formativa e as aprendizagens.
3. As funções desempenhadas pelos professores no processo de avaliação formativa.
4. As finalidades das práticas de avaliação formativa.
5. As ações de auto-avaliação, auto-regulação e auto-controle.
6. As relações entre feedback, regulação e avaliação formativa.
7. As relações entre as avaliações formativas aplicadas pelos professores com o conceito de avaliação formativa.
8. O papel moderador e regulador das avaliações quando comparadas à avaliação formativa.
9. A fiabilidade e qualidade das avaliações formativas. (pp. 292-293)

Consequentemente, clarificar o conceito de avaliação formativa, por meio de uma apropriada “caracterização das tarefas e métodos de avaliação e por uma definição mais clara dos papéis de professores e alunos no processo” é fundamental para a melhoria das práticas (Fernandes, 2006b, p. 292). Dessa forma, procuramos no presente estudo, definir as diferentes

modalidades de avaliação com enfoque na abordagem formativa, por meio de definições claras do papel do professor durante a prática avaliativa.

## **2.1 A Avaliação Diagnóstica, a Avaliação Formativa e a Avaliação Sumativa**

Ao discutir a avaliação das aprendizagens, é importante analisar as modalidades mais citadas e estudadas nos últimos anos como a diagnóstica, a formativa e a sumativa.

Nesse sentido, os docentes devem ser capazes de identificar e utilizar os diferentes tipos de avaliação em diferentes contextos. Silva (2003) define as avaliações diagnóstica ou prognóstica como aquelas que ajudam a orientar o planejamento inicial quanto aos objetivos, conteúdos e realidade dos educandos. O mesmo autor define a avaliação reguladora como aquela que traz informações que contribuem para o docente regular sua prática, ao passo que a avaliação sumativa é a interação entre os professores, conteúdos, metodologias e alunos, de modo que se alcance um resultado em determinado tempo.

De acordo com o IQF (2006), a estratégia avaliativa que parte de um princípio orientador e ocorre no início do processo de formação é denominada diagnóstica. Ao produzir informações antes da aprendizagem se iniciar, é possível confirmar, verificar e sinalizar certos saberes, competências, pontos fortes e fracos durante o processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação formativa, também classificada por Santos e Pinto (2018) como avaliação para as aprendizagens, ou ApA, “usa as evidências para perceber onde o aluno está em termos de aprendizagem para tomar decisões no sentido de providenciar mais e melhores aprendizagens e para regular o ensino” (p. 508). Desse modo, geralmente se recorre a processos informais de avaliação, e existe um apoio da aprendizagem e do ensino, em que o professor não utiliza de informação idêntica com todos os estudantes. Com uma boa comunicação, as regras

estabelecidas entre docentes e discentes são estabelecidas durante o processo, por meio de um consenso, gerando motivação nos envolvidos.

De acordo com Dierick e Dochy (2001), é muito importante que habilidades e competências profissionais que envolvam a resolução de problemas dos contextos de vida real sejam desenvolvidas, principalmente quando se passa da cultura de “testes quantitativos” ou “testing” para a de “avaliação” ou “assessment”, a qual requer práticas reflexivas de análise e resolução de questões desafiadoras. Assim, mais avaliações para a aprendizagem são necessárias, segundo os mesmos autores (idem, p. 309) com o intuito de “Primeiro, mostrar aos alunos suas próprias potencialidades, fraquezas e crescimento, e, segundo, guiá-los para que possam atingir seus objetivos de aprendizagem<sup>7</sup>”.

Para Black (2003, pp. 8-9), a avaliação para aprendizagem tem como prioridade, promover a aprendizagem dos alunos, se apresentando de forma bastante distinta daquela projetada para servir aos “propósitos de responsabilidade, ou de classificação, ou de certificação de competência<sup>8</sup>”.

Nesse mesmo sentido, Pinto (2016a) complementa que a avaliação formativa é um instrumento que auxilia o professor na tomada de decisões quanto à gestão do programa, uma vez que permite comparar o estado real com o esperado do aluno, facilitando a aprendizagem. Dessa forma, o erro aparece como um sinalizador do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo o IQF (2006), quando se parte de um preceito regulador, para melhorar a ação de formação por meio de intervenções, foca-se na avaliação formativa, a qual procura atender aos requisitos dos destinatários com a produção de informações. Isso é feito durante a ação formativa, caso seja necessário a reestruturação de estratégias, conteúdos programáticos, etc.

---

<sup>7</sup>, <sup>8</sup> Traduções nossas.

Santos e Pinto (2018) enquadram a avaliação diagnóstica no âmbito da avaliação formativa. A avaliação diagnóstica implica em uma análise completa para perceber o estado de ensino-aprendizagem dos alunos e pensar em possíveis estratégias para assegurar essa aprendizagem. A avaliação formativa por esse prisma é sempre diagnóstica, uma vez que analisa o ponto real que o aluno está e onde deve chegar, ao passo que reajusta as estratégias durante o processo.

Ao abordar o princípio certificativo, expresso muitas vezes em termos de “êxito ou insucesso”, se leva em conta o grau de aprendizagem dos intervenientes da formação por avaliações de estrutura sumativa através da atribuição de um certificado no final da ação formativa (IQF, 2006).

A avaliação sumativa, também compreendida por Santos e Pinto (2018) como avaliação das aprendizagens, ou AdA, é utilizada para reportar, informar, registar, quantificar o que foi adquirido pelos alunos durante o processo de aprendizagem, com a finalidade de controlar. Essas evidências são utilizadas na tomada de decisões de acordo com o que foi determinado previamente, geralmente para aplicações administrativas. Desse modo, há uma hierarquização e seleção baseada nas notas ou resultados produzidos. Os processos utilizados nesse tipo de avaliação são formais como os testes e exames, e por isso classificatórios. A avaliação é, nesse caso, exterior ao processo de ensino e aprendizagem, e se apresenta como uma forma de verificação e controle, associada ao valor dos resultados. Entretanto, existem formas de utilizar a avaliação sumativa com intuito formativo e isso será visto em maiores detalhes mais adiante.

Para Pinto (2016a, p.27), “o erro é um sinal a ter em conta apenas numa contabilização, para a nota, ou para outro tipo de apreciação. É um sinal de ignorância”. O indivíduo é assim comparado com o grupo de referência por meio do nível atingido e não em relação ao seu

progresso individual. Na escola formal e em relação às decisões de carácter institucional, a modalidade de avaliação dominante é a sumativa.

Conforme abordado no IQF (2006), todas as modalidades de avaliação das aprendizagens são importantes e a diagnóstica ocorre no início, a formativa durante e no final e a sumativa no final desse processo. Entretanto, quando se analisa o carácter da avaliação formativa, é possível perceber sua complexidade e a relevância que tem para o processo ensino-aprendizagem.

Segundo Santos e Pinto (2018), as avaliações sumativas e formativas são utilizadas no meio educativo como tipos distintos de avaliação. Conforme abordado na Tabela 3, percebe-se que as principais diferenças dessas modalidades envolvem suas dimensões e o papel do professor e do aluno no processo avaliativo. Na avaliação sumativa, o docente é o responsável pelo processo avaliativo e este ocorre no final de um período de ensino. Na avaliação formativa, que ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem, a responsabilidade é partilhada entre professor e aluno, com o foco no discente.

**Tabela 3**

*Características da Avaliação Sumativa e Formativa segundo Pinto (2016b) e Santos e Pinto (2018)*

| Avaliação Sumativa<br>ou<br>Avaliação das Aprendizagens   | Avaliação Formativa<br>ou<br>Avaliação para as Aprendizagens   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voltada para o professor, é retroativa/prospetiva e formal</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolve tanto o professor como o aluno, é interativa, e pode ser formal ou informal, ao apresentar decisões de conformidade administrativa</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• A informação é recolhida pelo docente por exames, testes e provas e usualmente é classificada em notas,</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A informação é partilhada com o aluno de forma que se pode comparar com os objetivos e competências pretendidos</li> </ul>                            |

|  |   |
|--|---|
| conceitos e resultados; comparados com o desempenho de outros alunos   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresenta uma dimensão social, ao reportar, informar, selecionar e é realizada internamente e externamente à instituição formativa</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispõe de uma dimensão pedagógica ao regular e apoiar o ensino e aprendizagem</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acontece após a aprendizagem</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Integra o processo de aprendizagem</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflete uma aprendizagem passada</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Define uma próxima etapa de aprendizagem</li> </ul>                                      |

*Nota.* A Tabela foi adaptada de Pinto (2016b, p.2) e Santos e Pinto (2018 p. 508).

Apesar de ser considerada bem mais profunda por envolver dimensões pedagógicas e integrar um processo de aprendizagem conforme a tabela anterior, a avaliação para as aprendizagens, de acordo com Pinto (2016a), apresenta alguns desafios como o cumprimento do programa escolar em determinado período, o que pode levar o docente a desistir dessa modalidade formativa de avaliação devido à pressão ocasionada pela falta de tempo e pela sociedade. Torna-se, dessa forma, impraticável muitas vezes quando os alunos e pais demandam que o professor cumpra com a matéria, ao mesmo tempo que deve contribuir com as aprendizagens dos alunos.

É no mesmo sentido que Fernandes (2009) evidencia que a avaliação formativa não é comum, e não envolve uma recolha acurada de informação na prática, sendo pautada muito mais na intuição, além de apresentar pouco impacto como prática avaliativa devido também à sua dificuldade de concretização. Relata ainda que as avaliações das aprendizagens geralmente ocorrem como formas de verificação, e frequentemente giram em torno do professor, que as aplica com pouco rigor e diversificação.

Apesar dos obstáculos, é fundamental acrescentar que a técnica avaliativa formativa ocupa lugar de relevância por ser reconhecida por promover melhorias do ensino e das aprendizagens, e é nesse âmbito que Fernandes (2006b) coloca que a clarificação conceitual que venha a sustentar o aprimoramento das práticas se torna fundamental. Assim, o autor sinaliza que aclarar o conceito de avaliação formativa, no que diz respeito às atividades e metodologias que a envolvem e o esclarecimento do papel dos docentes e discentes nesse processo, é crucial para a construção de teorias e rotinas na sala de aula. Compreender a avaliação sumativa e a sua relação com a avaliação formativa, se são complementares ou não, assim como a caracterização das práticas avaliativas que fazem parte da rotina da sala de aula também se mostra necessário. Barreira et al. (2006) chamam a atenção para a função formativa das avaliações de modo geral. Sendo assim, a avaliação sumativa pode sim auxiliar na avaliação formativa, e isso será discutido mais adiante.

Fernandes (2021a, 2021b, 2021d) faz muitas considerações acerca de como a avaliação deve ser, sempre de encontro ao cariz pedagógico de orientação e planificação voltada para a inclusão dos alunos que têm mais dificuldades, de forma que a avaliação formativa é voltada para as aprendizagens. Assim, coloca que a avaliação não é uma ciência exata ou medida, nem produz resultados exatos e definitivos, mas deve ser sofisticada, rigorosa, útil, credível, exequível, de fácil compreensão, de modo que possa “melhorar a vida das pessoas, das organizações e das sociedades sem que dela se deixem de retirar as devidas consequências que, normalmente, implicam a regulação e a autorregulação do ente avaliado” (2021d, p.11).

## **2.2 A evolução do conceito de Avaliação Formativa**

A verdade é que existem vários entendimentos possíveis, alguns dos quais pouco terão a ver com uma avaliação formativa contínua, cuja função primordial é a melhoria das aprendizagens dos alunos, interactiva, integrada nos processos de ensino e de

aprendizagem e que cria condições para proporcionar feedback de qualidade aos alunos. Além disso, persistem concepções erróneas acerca da natureza da avaliação formativa e da natureza da avaliação sumativa. A primeira normalmente associada à falta de rigor, à subjectividade sem controlo e aos processos informais e a segunda à garantia da qualidade, à objectividade e aos processos formais. Nestas condições, quer no plano da discussão teórica, quer no plano da investigação empírica, é necessário empreender esforços que contribuam para clarificar estas questões. (Fernandes 2006b, pp. 334-335)

As referências a seguir fazem um relato de muitos dos diversos conceitos de avaliação formativa. Através de muitas comparações, demonstram a evolução e profundidade do termo ao longo dos anos, evidenciando que muitas definições atuais têm pouco a ver com o que se encontra na literatura do passado. As fontes são, desse modo, essenciais para enriquecer o referencial teórico e compreendem visões de autores nacionais e internacionais, que definem, analisam as consequências e, às vezes, apresentam resultados da avaliação formativa, em alguns estudos específicos.

Muitos artigos foram encontrados a respeito da definição de avaliação formativa, o que possibilitou uma análise conceitual baseada no avanço das percepções até os dias atuais. Ainda que o foco desse estudo seja a avaliação formativa, atualmente não se fala apenas em avaliação formativa, mas numa avaliação verdadeiramente formativa, e em avaliação formativa alternativa, entre outras. Entretanto, para se chegar até essas definições é preciso entender o surgimento do termo.

Até a década de 60, segundo Barreira et al. (2006), a avaliação era vista como uma atividade objetiva, pautada no juízo de valor dos avaliadores em questão. Conforme Garutti

(2010), o termo “avaliação formativa” foi introduzido por M. Scriven em 1967 para expressar a avaliação curricular, de modo que os professores pudessem adaptar seus procedimentos de acordo com a observação do aluno. A avaliação formativa foi definida inicialmente com o objetivo de melhorar um programa de desenvolvimento, enquanto a sumativa visa perceber o quão eficaz é o programa no final do seu desenvolvimento, segundo Pinto (2016a). Conforme Barreira et al. (2006), o conceito deslocou-se para avaliação das aprendizagens com Bloom, Hastings e Madaus, em 1971. Esse tipo de avaliação, proporcionaria feedback duplo, tanto para o aluno quanto para o professor, mostrando as dificuldades de ambos e a possibilidade do docente de optar por diferentes meios de melhoria do processo. Sendo desse modo estratégica, acaba por identificar os componentes de diagnóstico e de intervenção remediadora.

Ainda de acordo com Barreira et al. (2006), quando Stufflebeam propôs seu modelo CIPP (context, input, process, product), referiu-se à tomada de decisão como função principal da avaliação, que passa a estar mais preocupada com a regulação e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. A função pedagógica da avaliação começa a aparecer, e torna-se imprescindível que estratégias e meios sejam propostos para que as dificuldades dos alunos sejam ultrapassadas. A avaliação começa a ser considerada como formativa e processual e passa a ser um elemento complexo que regula o processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que controla a qualidade do sistema educacional, exigindo cada vez mais dos professores.

Nos anos de 60 e 70 do século XX, segundo Fernandes (2006a), a avaliação formativa apresentava uma visão mais restritiva, pouco interativa, e focada em objetivos comportamentais, mas com o aumento da complexidade, vai se tornando mais sofisticada na teoria, ao promover processos interativos e cognitivos pautados no feedback, regulação, auto-avaliação e auto-regulação das aprendizagens.

Santos (2002) diz que a avaliação formativa é de responsabilidade do professor ao ser um processo de regulação externa que pode ocorrer em diferentes etapas. Assim, quando se começa uma atividade ou situação que envolva a didática, há uma regulação proactiva. A interferência do professor na aprendizagem, de forma interativa através da observação e intervenção, é propícia para o aluno, e é de certo modo um ato avaliativo. Desse modo, este tipo de avaliação é na realidade, oposta à modalidade sumativa.

Black e Wiliam (1998a) começaram a evidenciar em seus estudos, a importância do feedback de qualidade, por meio de uma interação verbal ativa na sala de aula, por apresentar efeitos na autoestima e motivação dos estudantes, desempenhando assim, um papel decisivo na avaliação formativa.

Pinto (2016b) relata que a avaliação formativa em Portugal passou por diferentes momentos. Segundo o autor, nos anos 90, passou a ser colocada em evidência no sistema de regulamentação do ensino básico conforme alguns Despachos Normativos específicos, até que em 2012, foi diminuída a apenas uma componente das modalidades de avaliação. Entretanto, passou a ser vista como “contínua e sistemática, que deve recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem para o ajustamento de processos e estratégias”, de acordo com Pinto (2016b, p. 3).

Acredita-se que o acompanhamento das avaliações feito pelos envolvidos nesses processos pode contribuir com o aperfeiçoamento de técnicas, instrumentos e formas de avaliar, além de possibilitar o foco no que precisa ser ensinado, desenvolvido ou estudado de forma mais incisiva. De acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, “a avaliação formativa é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, (...) obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos

e estratégias”. Ao evidenciar a avaliação formativa, o *website* do MEC<sup>9</sup> ainda aponta que o aluno compreende as diferentes dimensões do que é ensinado, por meio do confronto de pareceres necessário para regular a aprendizagem. Dessa forma, depois que um método específico como a avaliação formativa é testado e comprovado, é mais seguro investir nessa prática e melhorá-la com o tempo. É fundamental que se questionem as formas de avaliação realizadas pelos professores no processo formativo escolar como um todo, já que isso pode aprimorar as técnicas em qualquer contexto educacional.

Fernandes (2006a) relata que a expressão “Avaliação alternativa” começou a ser utilizada a partir dos anos 90, de forma bastante vaga, pois cada autor a define de forma distinta. Essencialmente, esse tipo de avaliação, segundo o autor, acaba por regular e melhorar as aprendizagens, com enfoque no desempenho dos alunos, na transparência, na participação integrada. Ainda de acordo com Fernandes (2006a, p.25), as outras avaliações que visam melhorar o ensino e as aprendizagens e são menos voltadas para a classificação, seleção, prestação de contas e certificação, são a “avaliação autêntica”, a “avaliação contextualizada”, a “avaliação formadora”, a “avaliação reguladora”, a “regulação controlada dos processos de aprendizagem”, também classificadas como avaliações alternativas.

A Tabela 4 mostra, conforme Santos (2008, pp. 5-6), algumas terminologias de avaliação formativa segundo autores diversos. Em síntese, a autora acrescenta que existem características compatíveis entre os diferentes estudiosos como:

- ensinar significa facilitar, gerir e orientar;
- aprender significa mudar de forma estável por acção do próprio;
- as experiências de aprendizagem organizam-se do complexo para o complexo;

---

<sup>9</sup> <https://www.dge.mec.pt/>

- o professor é interveniente e proponente;
- o aluno é interveniente;
- a avaliação formadora procura atingir uma aprendizagem proposta;
- a avaliação formadora é essencialmente interactiva;
- a decisão resultante da avaliação formadora é diferenciada; (pp. 5-6)

**Tabela 4**

*Diferentes terminologias para Avaliação Formativa segundo Santos (2008)*

| Autores                              | Outras terminologias para descrever a avaliação formativa |
|--------------------------------------|---|
| Barlow (1992)                        | “comunicação avaliativa”                                  |
| Black et al. (2003)                  | “avaliação para a aprendizagem”                           |
| Fernandes (2005)                     | “avaliação formativa alternativa”                         |
| Jorro (1996)                         | “avaliação-regulação”                                     |
| Nunziati (1990)                      | “avaliação formadora”                                     |
| Weiss (1994)                         | “interacção formativa”                                    |
| Allal (1986); Pinto e Santos (2006b) | “avaliação reguladora”                                    |

*Nota.* Texto adaptado de Santos (2008, pp. 5-6).

Segundo Barreira et al. (2006) a avaliação formadora coloca o foco da aprendizagem no aluno, que atua de forma ativa. Pinto (2016a) descreve que a avaliação formadora é capaz de desempenhar um papel central no processo de aprendizagem, por reconhecer, indicar e compreender a natureza dos erros e dificuldades tanto pelo professor quanto pelo aluno. O acesso ao saber por parte dos estudantes é feito de forma imediata e direta, sem a mediação imposta pelo

docente, conforme ocorre no estilo tradicional de ensino. O professor passa assumir outro papel, e os instrumentos de avaliação ajudam os discentes a reconhecerem e ultrapassarem suas dificuldades.

Há também o conceito de auto-avaliação reguladora ou regulada, também debatido por Pinto (2016a) que prioriza os critérios de avaliação, escolhidos de forma negociada ou não, como referenciais e recursos para a aprendizagem dos alunos. Esse tipo de avaliação, segundo Fernández e Sonsoles (2017), acaba por refletir nas respostas dos professores e alunos, uma vez que promove o progresso e o alcance dos objetivos dos indivíduos. Na auto-avaliação, o aluno é o protagonista no seu processo avaliativo e reflete sobre o seu próprio percurso, sendo este um instrumento pessoal que contribui com a aprendizagem.

Outro instrumento utilizado na avaliação e de suporte no processo avaliativo formativo, que visa ajudar o aluno a superar suas dificuldades, conforme dito previamente, é o feedback, nada inofensivo, quando se analisa a aprendizagem como um todo. As informações advindas desse instrumento, ocorrem por meio de anotações ou “opiniões” avaliativas em relação às tarefas e trabalhos realizados pelos alunos. Assim como a auto-avaliação, o feedback e alguns instrumentos utilizados durante a avaliação formativa são explicados em mais detalhes nos tópicos a seguir.

Com a emergência de distintas linhas de avaliação formadora foi possível incluir novas práticas pedagógicas de avaliação. Entretanto, conforme Pinto (2016a) questiona, se é possível que essas medidas possam ser consideradas de fato transformadoras, uma vez que a fiabilidade de certas práticas avaliativas é colocada em cheque e os exames nacionais e internacionais que focam na transparência do sistema educacional têm aumentado.

Segundo Fernandes (2006a, p. 26) ainda existe uma “avaliação de contornos relativamente mal definidos, de intenção formativa ou apenas pontualmente formativa, intuitiva, pouco fundamentada teoricamente, que também se pratica em muitas salas de aula, e que impropriamente se designa como formativa”. De acordo com o mesmo autor (2006b), só é possível dizer que uma avaliação é de fato formativa se existir uma conscientização dos alunos quanto às aprendizagens, ou seja, quando há um aprofundamento no processo. Dessa forma, o conceito de *avaliação formativa alternativa* ou AFA engloba características pedagógicas muito mais relevantes como: a) a avaliação ser organizada por meio de um feedback de qualidade e frequente; b) o feedback é necessário para regular e controlar a aprendizagem, além de melhorar a motivação e auto-estima do aluno; c) a interação/comunicação entre docentes e discentes é crucial para que sejam criadas conexões entre o conteúdo a ser aprendido e o mundo dos estudantes; d) os alunos são responsáveis de forma progressiva pelo que apreendem e podem partilhar o que e de que forma puderam compreender; e) as atividades propostas aos alunos envolvem reflexões e expansão de pensamento, escolhidas cuidadosamente; f) as atividades pretendem relacionar a didática e a avaliação (Fernandes, 2006a, p.31). Assim, a AFA indica claramente o que os alunos devem fazer, proporcionando melhorias e regulação do ensino e das aprendizagens, por meio de processos cognitivos e metacognitivos.

Fernandes (2019) analisa que o conceito de ApA (avaliação para as aprendizagens) foi introduzido na substituição de avaliação formativa porque o termo era utilizado com pouco critério ao longo dos anos, uma vez que as avaliações eram facilmente caracterizadas como formativa, mesmo sem serem de fato. É por isso que a definiu como Avaliação Formativa Alternativa, com o intuito de mostrar a diferença em relação à concepção inicial. Entretanto, a

ApA é ainda preferível porque ao apoiar as aprendizagens dos estudantes, eles podem aprender mais e melhor, sendo esse processo altamente pedagógico.

Ao definir que a avaliação formativa é contínua ou continuada, Fernández e Sonsoles (2017) evidenciam o quanto esse modo de avaliar requer atenção constante e sistemática de todo o processo de ensino aprendizagem. Entretanto, as pessoas tendem a tratar a avaliação formativa como contínua pelo fato de controlar por meio de provas e exames realizados de forma regular. Por esse motivo, pode-se dizer que a avaliação formativa é contínua, mas nem todas as práticas da avaliação contínua são formativas, uma vez que é necessário ter instrumentos e propostas com objetivos claros para se avaliar na modalidade formativa.

De acordo com Faganello et al. (2016), a avaliação formativa é contínua porque acontece durante o processo ensino-aprendizagem, entretanto, também propicia análises por parte do aluno e do professor, levando ambos à autoavaliação. Ao mesmo tempo, concede maior autonomia aos participantes, sendo informativa, qualitativa, interativa, flexível, complexa, etc.

Barreira et al. (2006, pp. 101-106) estabelecem duas vertentes de avaliação formativa: a avaliação pontual de regulação retroactiva e a avaliação contínua de regulação interactiva.

Essencialmente, a avaliação pontual de regulação retroactiva se pauta no controle por resultados, de forma que os conteúdos, objetivos pedagógicos, testes e exercícios são aplicados à todos os alunos ao mesmo tempo. Dessa forma, pode-se analisar os resultados somente no final do processo, e utilizar-se de estratégias complementares para ajudar os estudantes a superarem as dificuldades e aprender. A atenção está voltada para o professor, que define objetivos, prepara provas, verifica e regula a aprendizagem por meio de resultados.

Já a avaliação contínua de regulação interactiva promove a integração das práticas da avaliação formativa no ensino-aprendizagem por meio da observação, orientação individualizada

ou feedback, e pela função construtiva e pedagógica do erro. O enfoque é dado no aluno, que constrói sua própria aprendizagem de forma interativa, enquanto o professor atua como um observador participante, atento às formas que os estudantes enfrentam as dificuldades ou problemas. Ao registrar comentários sobre determinada atividade, interage com o aluno e utiliza de meios que ajudem no diagnóstico do que precisa ser alterado. As interações entre alunos, professores, material pedagógico, possibilitam reestruturações e a criação de estratégias para os discentes e docentes. A função reguladora da avaliação ocorre durante o processo, enquanto o aluno realiza sua auto-avaliação, quando percebe as dificuldades que aparecem e ao prevenir e remediar ações educativas. Os erros são considerados fontes essenciais de informação, reflexão e diagnóstico, tanto para os alunos, quanto para os professores, induzindo à reflexão.

A avaliação formativa pode ocorrer formalmente durante o ano escolar, entretanto, quando há uma análise das práticas educativas quotidianas por meio da reflexão e momentos de aprendizagem, que esse tipo de avaliação mais acontece. A intencionalidade é que determina a sua natureza formativa, mas para ser considerada “verdadeiramente formativa ou reguladora [devem existir] implicações para a aprendizagem. Caso contrário, podemos afirmar que ela tem apenas a intenção de ser formativa, [e] trata-se de uma avaliação com intenção reguladora” (Santos, 2008, p. 8). Por isso é tão importante ser criterioso para estabelecer os pormenores do conceito, de forma detalhada e clara, para que se obtenha resultados positivos e esperados com a sua aplicação.

Ao longo dos anos o conceito de avaliação formativa foi aprofundado, conforme visto anteriormente. É importante que se tenha em consideração que a avaliação pontual, segundo Fernandes (2019), realizada em testes escritos em papel e lápis no final de determinado tópico, de modo desintegrado ao processo de ensino-aprendizagem e baseada em resultados, nada mais

era que uma preparação para a avaliação sumativa, sem se pudesse apresentar como um momento contínuo, porque as dificuldades só seriam vistas no final.

O que sempre se mostrou comum dentro da avaliação formativa é o seu lado de contribuir para a aprendizagem, em maior e menor grau, e isso também deve servir de ponto inicial para diferenciar tanto a modalidade formativa como a sumativa de avaliação, segundo Santos (2019). Assim, para a autora (2008, 2016, 2019), a avaliação sumativa pode assumir um caráter de prestação de contas, de controlo, por meio de uma sumarização do que o aluno aprendeu ou não e se dirigir a entidades externas. É o professor que assume maior responsabilidade, e os erros são contados e associados a valores. Enquanto a formativa tem um cunho mais pedagógico, em que há a identificação do momento de aprendizagem dos alunos, envolvendo os intervenientes diretos desse processo, na busca da superação das dificuldades. Tanto o professor como o aluno são responsáveis pela aprendizagem e o erro é parte da aprendizagem, sendo um indício que ajuda na orientação do aluno. Da mesma forma, o feedback também apresenta funções diferentes nos diferentes tipos de avaliação, de acordo com Santos e Pinto (2018), permitindo informar sobre a qualidade, na avaliação sumativa por meio de comentários avaliativos, e na formativa faz com que o aluno identifique o que é necessário ser feito para cumprir o objetivo esperado. Isso pode ser feito através da autorregulação, por meio de diferentes instrumentos. O feedback, dentro da avaliação formativa, se sustentará na interpretação de determinada situação de aprendizagem do professor, que deverá se basear em conceitos e em erros relacionados a esses conceitos. Assim, existe uma complementariedade das modalidades de avaliação para Santos (2016, 2019), ainda que sejam consideradas distintas. Dessa forma, clarificar os tipos avaliativos e a articulação entre a avaliação sumativa e formativa pode ajudar os docentes a descobrirem novas formas dos discentes aprenderem.

Para Fernandes (2021b) as avaliações formativa e sumativa não devem ser confundidas uma com a outra, pois têm propósitos e pedagogias diferentes, entretanto, também devem ser vistas como complementares no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, o rigor na recolha e comunicação da informação deve ser mantido em ambas, sendo que para o mesmo autor (2019), a ApA ou avaliação para as aprendizagens tende a ser contínua e é de referência criterial, ou seja, as aprendizagens dos estudantes podem ser comparadas com critérios ou objetivos previamente definidos e isso é feito por meio da interação social e comunicação na sala de aula, muitas vezes de modo informal, sem apresentar tanta estrutura, mas com papel fundamental de apoiar e orientar os alunos dentro do processo de ensino-aprendizagem. Assim, é possível que através da regulação e auto-regulação, os alunos possam distribuir feedback. Já na AdA, avaliação das aprendizagens ou avaliação sumativa, de cariz menos interativo, as aprendizagens do estudante são comparadas com as do outro, sendo de referência normativa, em que os dados podem ou não ser utilizados na classificação dos alunos.

Black e Wiliam (2018) ao colocarem que a avaliação pode melhorar a educação, consideram a pedagogia, as teorias de aprendizagem, os diferentes contextos sociais, políticos e sociais, o planeamento do ensino e as práticas de avaliação dos professores como importantes fatores nesse âmbito. Da mesma forma, esses autores evidenciam que tanto a AdA como a ApA não são descontínuas, e dizem muito à respeito das aprendizagens dos estudantes, por meio de um diálogo interativo ou feedback, sendo a AdA muito relevante na formação do indivíduo ao enfatizar o que ele sabe em certos momentos do ensino-aprendizagem. Desse modo, a avaliação formativa avalia mesmo, ao invés de classificar.

Barreira et al. (2006, pp.99-100) citam variados autores que abordam o tema em seus estudos e destacam os seguintes pontos primordiais sobre a avaliação formativa, depois da sua evolução até o momento atual, em resumo:

- Envolve uma componente essencial da pedagogia diferenciada, na qual tanto o aluno quanto o professor são beneficiados. Por um lado, o aluno obtém informação sobre o seu desempenho na escola por meio de um programa pedagógico que possibilite ter orientação para identificar e ultrapassar suas dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, o professor por meio das informações obtidas e reflexões, faz alterações nas suas práticas para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

- É pautada em duplo feedback, tanto para o aluno, quanto para o professor.
- Não tem como objetivo classificar por nota/score ou certificar o aluno.
- Deve ser contínua.
- Coloca o aluno no centro do processo e questiona a influência do professor, da escola e do sistema educacional no processo avaliativo.

- Ajuda o aluno a reconhecer suas dificuldades, informando-as.
- Indaga e induz a reflexão do processo de aprendizagem em si mesmo.
- Orienta o professor e garante flexibilidade no processo, por meio da criação de estratégias para as diversas situações enfrentadas pelos alunos.

- As funções pedagógicas de ajuda, diagnóstico, regulação, contribuem para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem tanto para aluno como para o professor.

- Há a distribuição de responsabilidades entre professores, alunos e encarregados de educação. O trabalho em equipa entre professores é incentivado e também essencial para

encontrar soluções para as necessidades dos estudantes. Para isso é preciso que os docentes reflitam sobre as disciplinas, currículo e interdisciplinaridade das matérias.

Pinto (2016b) complementa os pontos acima ao estabelecer que a avaliação formativa envolve quatro aspetos:

(i) faz parte integrante do processo de ensino aprendizagem; (ii) a informação é devolvida, partilhada e trabalhada com o aluno; (iii) o foco da informação incide sobre a qualidade da aprendizagem; (iv) é esta informação que permite decidir os próximos passos em termos de aprendizagem. (p. 2)

Garutti (2010) acrescenta que a avaliação formativa tem objetivos que condizem com o perfil atual dos alunos e é capaz de minimizar a exclusão ocasionada pelo método tradicional e quantitativo de ensino. Quando permite uma maior aproximação entre o professor e os estudantes, diminui a hierarquia estabelecida no modo convencional.

Conforme Dierick e Dochy (2001), a modalidade formativa de avaliação pode colaborar com o estudante no desenvolvimento de estratégias para abordar, interpretar, analisar, avaliar e resolver problemas e enfrentar desafios corriqueiros.

Portanto, assim como deixaram claro no seu artigo de grande divulgação mundial, Black e Wiliam (1998b, p. 146) evidenciam que “a melhoria da avaliação formativa não pode ser uma questão simples. Não há uma solução rápida que altere a prática existente e prometa recompensas rápidas<sup>10</sup>”. Nesse sentido, Bennett (2011), ressalta que é preciso ser sensato quando se leva em conta o conceito de avaliação formativa, assim como as expectativas que a definição como um todo carrega consigo. Por esses motivos, aliado às constantes mudanças, o trabalho árduo em torno do cumprimento das promessas consideradas com a prática efetiva da avaliação

---

<sup>10</sup> Tradução nossa.

formativa, é tão necessário. A construção teórica da melhoria e desenvolvimento das práticas de avaliação formativa no contexto da sala de aula, assim como orientações fundamentadas a esse respeito, são, desse modo, indissociáveis para Fernandes (2019).

De acordo com Stiggins (2005), a avaliação para a aprendizagem se concentra no progresso do dia-a-dia, ou seja, os alunos conseguem perceber que estão no controle do seu próprio sucesso e isso traz otimismo, mesmo que os seus resultados não tenham sido bons. Através de exemplos, os estudantes podem perceber onde estão e onde devem chegar. O professor também fornece constantes feedbacks descritivos, não limitados a notas ou pontuações, mas pautados em orientações específicas para que os alunos aprendam a se autoavaliar e definir metas. Assim, a avaliação formativa voltada para a aprendizagem ensina como os alunos podem melhorar a qualidade de seu trabalho e como podem monitorar o seu próprio progresso ao longo do tempo.

Apesar da teoria deixar claro a importância do aluno e do professor se comprometerem com o processo, nem sempre isso ocorre. Muitos são os fatores para isso, mas segundo Pinto (2016a), a tendência que os estudantes, pais e políticas educativas têm de pressionarem o professor em relação ao cumprimento do conteúdo programático, demonstra que não há uma preocupação real com a aprendizagem, mas apenas com os exames. E isso é um obstáculo real que não pode ser ignorado, afinal, é muito presente.

Por mais que autores renomados apresentem teorias, conceitos e modelos a respeito de novas perspectivas e ideias, a fim de contribuir com a evolução do processo de ensino-aprendizagem, é necessário difundir mais o que se propõe e começar a aplicar de fato tais princípios. Mesmo que isso implique em maior esforço de todas as partes, o apoio deve ocorrer por parte dos dirigentes políticos, superintendentes, diretores, supervisores, professores, alunos e

comunidade como um todo. Através de uma comunicação clara do que se pretende, aliada ao esforço contínuo dos envolvidos por meio da pesquisa e implementação constante de novas técnicas, metodologias, numa constante redefinição de metas e práticas, principalmente por meio de estudos documentados, é possível melhorar as práticas educativas e aumentar a satisfação dos contemplados.

Para Fernandes (2006a, p.36), “a teoria constrói-se através da interação com as realidades educativas, da construção e reconstrução de investigações empíricas, das análises e das integrações e relações conceptuais que se foram descobrindo, interpretando e validando”. É nesse sentido que quanto mais se estuda o tema, mais difundido ele se torna, e mais as pessoas percebem a necessidade de investigar o assunto, aumentando a abrangência e as possibilidades da avaliação formativa ocorrer de fato.

Em vista disso, no próximo ponto, será abordado a metodologia de ensino e aprendizagem dessa modalidade de avaliação, do ponto de vista estratégico.

### **2.3 A Avaliação Formativa como estratégia e metodologia de ensino e aprendizagem**

Um ambiente de aprendizagem “poderoso” segundo Dierick e Dochy (2001, p.308), é aquele que apresenta “equilíbrio entre a aprendizagem por descoberta e a exploração pessoal, por um lado, e instrução e orientação sistemática, de outro. Em grande medida, o aluno é responsável pelo próprio aprendizado e o professor é o iniciador e guia desse processo<sup>11</sup>”. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem se beneficia quando existe um enfoque na sua melhoria como um todo.

Para avaliar é necessário que exista compreensão. O modelo de práticas cotidianas, que coloca o propósito do docente na classificação por meio da avaliação dos resultados, de forma a

---

<sup>11</sup> Tradução nossa.

comprovar a eficiência e rendimento dos alunos, quase que de forma empresarial e competitiva, deve ser revisto. Há a necessidade de repensar esse desvio das práticas educativas, tanto para os docentes, quanto para os discentes, e deixar claro que a avaliação é mais que classificar e certificar, apesar de que para classificar e promover, é preciso avaliar.

Boggino (2009) enfatiza que tratar a avaliação como estratégia de ensino, facilita as intervenções pedagógicas do professor, uma vez que as teorias e hipóteses, erros e saberes aprendidos e vivenciados pelos alunos passam a ser reconhecidos. Além disso, pode facilitar o processo de aprendizagem de forma sistemática, permitindo que indicadores didáticos sejam identificados, facilitando as intervenções por parte do docente.

As estratégias de avaliação formativa segundo Black e Wiliam (2009), compreendem os critérios de avaliação, o feedback dado pelo docente e as questões de aula. Os critérios de avaliação de acordo com esses autores e conforme Santos e Pinto (2018), são desenvolvidos por meio de coavaliações, feedbacks, defrontações e autoavaliações realizadas pelos indivíduos envolvidos no processo. Os professores atuam como orientadores e realizam continuamente relatórios escritos que contenham os critérios de avaliação claramente estabelecidos em consenso com a turma, de modo a desenvolver os processos chave através da combinação de diversas estratégias.

Segundo Barreira et al. (2006), a avaliação contínua de regulação interactiva desafia os educadores quanto às suas atitudes e quanto à inovação dos métodos e técnicas de ensino, se apresentando como menos frequente. Já a avaliação pontual de regulação retroactiva, realizada por meio de testes e exames, é a mais comum. Equilibrar esses dois tipos de avaliação, ou alternar o tipo pontual para o contínuo, pode ser um grande desafio para os professores, mas pode enriquecer muito o processo de ensino-aprendizagem. Outra observação é feita em relação

à prática regular da avaliação formativa, pois muitos educadores não têm consciência das potencialidades desse tipo de avaliação e não a aplicam de fato. Entretanto, é no dia-a-dia escolar que a avaliação formativa deve ocorrer, uma vez que é através da reflexão que será possível mudar a realidade.

Assessment for Learning (avaliação para a aprendizagem ou ApA) é um termo utilizado no Reino Unido e nos Estados Unidos da América também citado por Barreira et al. (2006) para retratar a união do currículo à avaliação no processo de ensino-aprendizagem, de forma que a aprendizagem é observada com detalhe, análise e crítica, de forma contínua. Assim, de acordo com Fernandes (2019), a ApA envolve a recolha e análise de informações dos professores e alunos com o objetivo de identificar a melhor alternativa para que o processo de ensino-aprendizagem se cumpra.

Assim como citada anteriormente nos pontos 2.1 e 2.2, a ApA é um conceito que substitui “avaliação formativa” porque é utilizada como estratégia de melhoria das aprendizagens dos alunos. Black et al. (2004) definem e resumem em essência o que tem sido falado à respeito da ApA e ainda inclui a função de suporte que o feedback desempenha na sustentação dessa prática avaliativa. Dessa forma, esses autores definem:

*Assessment for learning* is any assessment for which the first priority in its design and practice is to serve the purpose of promoting students' learning. It thus differs from assessment designed primarily to serve the purposes of accountability, or of ranking, or of certifying competence. An assessment activity can help learning if it provides information that teachers and their students can use as feedback in assessing themselves and one another and in modifying the teaching and learning activities in which they are

engaged. Such assessment becomes “formative assessment” when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet learning needs. (p. 10)

Black e William (2001, 2006, citados por Barreira et al., 2006) relatam que os alunos que apresentam baixos resultados de rendimento escolar por realizarem avaliações sumativas tradicionais acabam por usufruir ainda mais de metodologias formativas, de modo que a metodologia Assessment for Learning apresenta os seguintes princípios:

Feedback, tão individualizado quando possível; Capacitação do aluno para a auto-avaliação; Promoção de oportunidades de interação e colaboração entre os membros do grupo turma; Diálogo entre professores e alunos, com posterior reflexão sobre os métodos a implementar para resolver as dificuldades detectadas e Atribuição de trabalhos a realizar em casa, com parcimônia e cuidado, de forma a focar, com suficiente dinamismo, as matérias aprendidas. (p. 111)

Devido às dificuldades de distinguir as várias avaliações, e a necessidade de eliminar as noções confusas, o Assessment Reform Group (ARG) estruturou que a metodologia da avaliação formativa deve, de acordo com Barreira et al. (2006, pp.112-120) e Fernandes (2019):

1. Promover a motivação por meio do feedback e acompanhamento sistêmico do aluno para instrumentalização da aprendizagem. Isso aumenta a motivação e conseqüentemente o desempenho “nos testes”, melhorando também a aprendizagem.
2. Promover o seu estatuto de capacidade profissional ao refletir e orientar as práticas dos docentes, enfatizando as competências fundamentais para apresentarem uma metodologia de efeito, baseada na flexibilidade de ideias, vontade de aprender e incentivo à cooperação.

3. Promover a sua centralidade na prática docente para promover a autoconfiança dos alunos, principalmente em relação à forma de lidar com os sucessos e as falhas de aprendizagem, e a consequente melhoria desse processo.
4. Promover a necessidade da planificação da prática docente, uma vez que as técnicas e métodos coerentes e sistêmicos geram resultados positivos tanto para os alunos, quanto para as instituições escolares.
5. Promover um espírito crítico sensível e construtivo para que os feedbacks oferecidos aos alunos sejam claros e concisos e consigam ultrapassar os juízos de valor e possam ajudar na compreensão do seu percurso de ensino.
6. Promover o reconhecimento de todo o esforço individual do aluno na aquisição de aprendizagens, desde o acompanhamento à estruturação das iniciativas educativas.
7. Promover a auto-avaliação através da auto-responsabilidade e auto-conhecimento profundo de cada envolvido no processo de aprendizagem. Isso contribui para que o aluno possa desenvolver a habilidade de fundamentação, essencial durante a sua avaliação, assim como a reflexão e a autonomia.
8. Promover a compreensão dos objetivos e critérios de avaliação para favorecer o processo de aprendizagem dos alunos.
9. Promover o apoio à melhoria do trabalho do aluno de forma contínua, corrigindo os erros e encorajando a superação das dificuldades dos alunos.
10. Promover a consideração da (s) forma (s) como os alunos aprendem, por meio da autonomia, de forma que passam a ser corresponsáveis pela própria aprendizagem.

Grion, Serbati e Felisatti (2021) diferenciam avaliação formativa de avaliação para a aprendizagem. Os autores pontuam que na primeira o foco permanece no ensino e sua gestão é

de responsabilidade do professor, enquanto na segunda, a ênfase está na aprendizagem e numa gestão voltada para um processo coparticipado, na qual o feedback é uma ferramenta para recolha de informação tanto para o professor ou participante da ação formativa, como para o aluno.

Analisar a avaliação formativa do ponto de vista estratégico e metodológico requer uma reflexão mais detalhada sobre o papel do docente, a importância do feedback no suporte às práticas, a relevância de se utilizar outros instrumentos, assim como o estabelecimento de critérios nesse processo. Isso será retratado nos pontos a seguir.

### ***2.3.1 O papel do docente durante a avaliação formativa***

Ao ser definido como um processo que desperta a atenção para a elaboração de noções, conceitos, procedimentos, normas e valores, a avaliação pode ser utilizada como estratégia, capaz de garantir a própria construção de conhecimentos. Para isso, Boggino (2009) destaca uma série de pontos a serem levados em consideração pelos docentes:

- Não confundir avaliação e classificação;
- Não reduzir a avaliação a questões meramente técnicas;
- Pensar a problemática da avaliação a partir do paradigma da complexidade;
- Compreender as razões e conhecimentos que estão na base das produções dos alunos;
- Avaliar a partir de critérios e indicadores que permitam dar coerência às intervenções;
- Implementar estratégias didáticas que pretendam alcançar aprendizagens globalizadas, contextualizadas e significativas;

- Organizar o conhecimento como se fosse uma rede ou teia com múltiplas intersecções;
- Considerar a avaliação como uma estratégia para uma aprendizagem altamente significativa, de forma a possibilitar a continuidade do processo de aprendizagem para além da área, ciclo ou nível de ensino;
- Facilitar a compreensão e romper com a mecanização, que pode bloquear ou dificultar o processo de conhecimento; (p. 84)

Há uma reinvenção da profissão do educador, que passa a desempenhar um conjunto alargado de papéis e é cada vez mais desafiado. Sendo assim, o envolvimento crítico é essencial nas tarefas político-pedagógicas desempenhadas pelo docente, especialmente na elaboração e durante a ação educativa.

Para Bennett (2011, p. 20), “os professores precisam de conhecimento substancial para implementar a avaliação formativa efetivamente nas salas de aula. É duvidoso que um professor mediano tenha esse conhecimento”. Por isso, se faz necessário tempo, apoio e materiais úteis, para que a integração e desenvolvimento profissional ocorram.

Segundo Santos e Pinto (2018), assume-se que o educador detém a responsabilidade de ensinar. É por isso que ao avaliar o saber do aluno, o professor deve revelar suas expectativas em relação à tarefa que lhe foi pedida de forma explícita e clara, uma vez que o conhecimento está associado diretamente ao desempenho. Os critérios de avaliação devem ser apresentados também, para que o estudante interprete e execute o pedido do professor da melhor forma.

Devido à complexidade das práticas avaliativas e dos problemas enfrentados na aplicação de novos tipos de avaliação de cunho formativo, os professores apresentam muitos desafios na concretização das práticas. Isso se deve principalmente devido às limitações relacionadas à sua

formação, às perspectivas incertas acerca da avaliação formativa, às inadequações das escolas quanto à organização, funcionamento, programação curricular, entre outros.

Essas dificuldades e resistências são ultrapassáveis apenas com formações que impliquem na reflexão e aperfeiçoamento de saberes práticos no campo da avaliação. É nesse sentido que Barreira et al. (2006, pp.121-125) propõem alguns pontos importantes de apoio às práticas avaliativas dos docentes:

1. O acolhimento dado pelas escolas à formação dos seus educadores, através do incentivo ao empenho coletivo em projetos educativos, ajuda a superar dificuldades;
2. A possibilidade de execução das suas tarefas cotidianas por meio da liberdade de pensamento e de ação, contribui para a estruturação dos ambientes de trabalho, aumentando a motivação profissional;
3. A análise de processos e resultados de forma pontual, relevante e sistemática, garante um ajustamento bastante preciso do ensino-aprendizagem em questão.

A avaliação no sentido mais pedagógico é mais complexa e exige mais do professor, uma vez que deve promover o sucesso dos alunos, por meio de programas de apoio, trabalho em equipa, etc., principalmente na modalidade formativa. Assim, é esperado que esse tipo de avaliação se torne algo individualizado e ao mesmo tempo diversificado, mas é essencial que o docente considere os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, os erros contrutivos e até mesmo uma formação bastante especializada (Boggino, 2009).

Para que os professores acreditem que têm capacidades de superar as dificuldades advindas da aplicação de um novo tipo de avaliação, bem mais desafiador, como o tipo formativo, é necessário que se invista na sua formação contínua voltada para novas práticas e atitudes. O ganho de confiança e de competências didáticas como a observação e diagnóstico e

de competências interpessoais como a simpatia, o afeto, a positividade, contribuem para que a atividade desempenhada tenha um caráter ainda mais profissional.

O programa de formação de professores é fundamental para que as novas práticas avaliativas sejam de fato aplicadas. Apesar de muitas formações serem pouco adaptadas às necessidades reais da sua procura, os docentes necessitam de formações permanentes para que possam resistir às mudanças e inovações, em domínios diversos e estejam a parte das necessidades educativas dos alunos, conforme Barreira et al. (2006). Além disso, a formação se torna significativa para os educadores quando eles refletem sobre as experiências advindas de contextos organizacionais e pessoais e podem conceber a sua própria formação.

A auto-formação, dentro da avaliação formativa, surge quando o docente apresenta uma reflexão crítica, de forma mais ou menos aprofundada, sobre a experiência pedagógica e de avaliação da sua própria prática. Isso possibilita autonomia da sua atividade e ajuda a detectar as necessidades reais da formação e aprimoramento, além de desenvolver uma atitude de auto-avaliação, tanto para os alunos, quanto para os próprios educadores. Ao refletir de forma constante, intensa e aprofundada sobre as próprias experiências e práticas educativas, é possível descobrir e desenvolver novas práticas, atitudes e procedimentos. O incentivo ao trabalho em equipa entre educadores também é primordial para esse aperfeiçoamento, gerando um clima de real cooperação, fundamental para possam desenvolver e experienciar diferentes estratégias pautadas na avaliação, assim como afirmam Barreira et al. (2006).

Outros pontos que merecem destaque em relação ao processo de formação do docente, descritos por Black e Wiliam (2003), envolvem o reconhecimento de que os professores necessitam não somente de tempo, de liberdade e apoio dos colegas para desenvolverem e

refletirem em suas atividades, mas também de ideias e estratégias concretas sobre as direções que podem assumir com a sua prática.

Para Bennett (2011) é interessante incluir eficácia na ação do professor ou aluno para se obter validade nos argumentos com base nas inferências que dizem respeito à avaliação formativa. De forma bastante evidente, fica claro que são necessários dados para apoiar a teoria da ação, por meio da interação entre os princípios gerais, as estratégias e as técnicas de domínio cognitivo. Desse modo, o trato entre professor e aluno pode apresentar uma oportunidade de refinar hipóteses sobre o que o aluno sabe, onde precisa melhorar e o que é necessário para alcançar determinado objetivo estabelecido. É importante incorporar os princípios relevantes e fundamentais de medição para validar as práticas de avaliação formativa.

A inexistência de uma prática continuada na aprendizagem dos alunos se dá pela falta de conhecimento didático dos que a aplicam, segundo Santos (2019). Desse modo, Santos considera que os professores nem sempre possuem uma literacia avaliativa, ou seja, sabem das terminologias de avaliação sumativa e formativa, das suas opções de práticas, sendo por isso necessário que mais pesquisas científicas nessa busca sejam incentivadas, para que mais questionamentos e problematizações surjam, principalmente porque o papel da avaliação na escola é muito complexo. É necessário que o ensino seja mais adequado aos alunos.

Outros autores consideram que apesar da importância da AFL ou ApA para o processo de ensino e aprendizagem do século XXI, principalmente quando se leva em conta os sistemas de educação padronizada dos Estados Unidos, Reino Unido, Canada e Austrália, ainda existe o desafio de realmente implementá-la e isso se tem tornado o foco de pesquisas científicas, principalmente quanto ao entendimento que os professores têm de avaliação e o que é possível ser feito para que esse momento crucial de aprendizagem seja melhorado. Segundo DeLuca et al.

(2021), as metas e os critérios devem ser estabelecidos em conjunto para que a auto-avaliação, coavaliação e feedback do professor em relação ao progresso dos objetivos dos alunos sirvam ao propósito de utilidade. Para integrar a AFL, desse modo, é importante que exista formação contínua nessa área para os professores, principalmente para que os conceitos da avaliação formativa se solidifiquem e possam de fato ser implementados já com o espírito de AFL nas escolas e salas de aula para que uma nova cultura de aprendizagem mais integrada dentro da escola e em diferentes níveis, possa surgir (DeLuca et al., 2019).

Fernandes (2021d) ressalta a necessidade de professores que tenham novas visões acerca do tema e que possam encontrar novas práticas educativas decisivas para a formação e educação de indivíduos, estejam vinculados à escolas autónomas e responsáveis. Dessa forma, servirão de estímulo para outros profissionais e poderão modificar o currículo, uma vez que passam a compreender a complexidade da avaliação dentro do processo de ensino-aprendizagem.

### ***2.3.2 A importância do feedback***

Black et al. (2004, p. 9) citam três problemas que acontecem no cotidiano das práticas educativas. O primeiro diz respeito à falta de eficácia dos métodos de avaliação para uma boa aprendizagem. O segundo envolve a classificação e competição, ao invés do desenvolvimento pessoal. E o terceiro implica no impacto negativo que o feedback pode ter principalmente quando o desempenho em determinada tarefa é baixo, levando o estudante a duvidar da própria capacidade de aprender. É nesse sentido que esse tópico destaca a importância dos processos de feedback para a avaliação formativa.

Quando se faz inferências durante a avaliação formativa, é necessário que se faça a distinção entre “erros, deslizos, equívocos e falta de compreensão” (Bennett, 2011, p.17). Assim, para o autor, os erros podem ser vistos como a diferença entre o desejado e o fornecido e também

podem ser um deslize por descuido ou por confusão conceitual, mas essencialmente, podem ser indícios da falta de informação sobre determinado assunto. A forma de lidar com cada uma dessas situações inclui diferentes feedbacks, além da possibilidade de se criar “hipóteses formativas”, que auxiliam o aluno e o professor na descoberta das soluções.

Para Bloom (1969, p. 48, citado por Bennett, 2011, p. 6), “o objetivo da avaliação formativa é dar feedback e corrigir cada etapa do processo de ensino-aprendizagem”. Dessa forma, a avaliação ajuda a aprendizagem quando professores e alunos estão engajados e quando existem oportunidades de resposta e orientação de pensamento, segundo Black e Wiliam (1998b).

Para Santos e Pinto (2018), a definição de feedback varia para diferentes autores, mas essencialmente é um elemento poderoso que contribui diretamente com a avaliação formativa. Esses autores definem essa prática como “todo o comentário avaliativo que informa sobre a qualidade daquilo que foi feito” (2018, p.512), ao mesmo tempo que abrange uma função formativa sendo “toda a informação produzida de forma intencional para ajudar o aluno a melhorar o seu desempenho (mesmo que efetivamente não consiga fazê-lo)” (2018, p.513). Black et al. (2004) acreditam que o feedback deve ser um instrumento que desafia e ajuda os alunos a se tornarem mais críticos, ao incitarem fundamentações baseadas em fatos, ao invés de suposições sem propriedade.

Black (2003) acrescenta que para o feedback ter impacto formativo:

- As tarefas escritas, juntamente com perguntas orais, devem encorajar os alunos a desenvolver e mostrar compreensão dos principais recursos que aprenderam.
- Os comentários devem identificar o que foi bem feito e o que ainda precisa ser feito, comprovar e dar orientação sobre como fazer essa melhoria.

- As oportunidades para os alunos acompanharem os comentários devem ser planejadas como parte do processo geral de aprendizagem. (pp.12-13)<sup>12</sup>

Dessa forma, Black e Wiliam (1998b) explicam que o processo de ensino-aprendizagem pode ser melhorado quando os pontos fortes e fracos dos estudantes são identificados e, por meio de orientação, as dificuldades trabalhadas. Quando o feedback ocorre no final de um semestre, por exemplo, pode ser demasiado tarde para realizar um trabalho formativo.

Santos e Pinto (2018) propõem que os professores reflitam de forma intencional sobre os resultados e efeitos que determinada avaliação tem na aprendizagem dos alunos, por meio da escolha das tarefas adequadas e da devolução de análises coerentes do que é necessário ser aprimorado. A qualidade do feedback é essencial, e a ênfase deve ocorrer na tarefa realizada e não nas particularidades pessoais do aluno, de modo que possa sinalizar as alterações necessárias, segundo Pinto (2016b). Ainda para esse autor, quando o professor dá feedback ao aluno, deve perceber como este reage e se de fato o ajuda a se envolver com a tarefa, ou se faz com que se sinta inapto ou indiferente à sua realização. É importante ainda, como completa Bennett (2011), que o professor tente diminuir o máximo a incerteza e parcialidade em relação aos alunos.

Bruno e Santos (2010, citados por Santos e Pinto, 2018, p. 518) acreditam que o feedback para ser eficaz, deve:

- apontar pistas de ação futura, de forma que a partir dela o aluno saiba como prosseguir;
- incentivar o aluno a reanalisar a sua resposta;

---

<sup>12</sup> Tradução nossa.

- não incluir a correção do erro, no sentido de dar ao próprio a possibilidade de ser ele mesmo a identificá-lo e a alterá-lo de forma a permitir que aconteça uma aprendizagem mais duradoura;
- identificar o que já está bem feito, no sentido não só de dar autoconfiança, como igualmente permitir que aquele saber seja conscientemente reconhecido; (Santos, 2003, p. 19)
- utilizar uma linguagem acessível aos alunos, concreta, contextualizada e diretamente relacionada com a tarefa.

Além disso, é importante que se considere a opinião dos alunos à respeito do feedback, para que essa ferramenta seja efetiva. Quando há intenções de incentivar os alunos a melhorar e é dado tempo e pistas para que isso aconteça, é considerado muito útil, enquanto quando classifica, aparece quase que como um castigo, segundo Santos e Pinto (2018). Desse modo, assim como para Black e Wiliam (1998a), a forma com que o aluno recebe o feedback é muito complexa e é por isso que tem despertado tamanha atenção ao longo dos anos.

O feedback ao ser utilizado de modo formativo, requer tempo, profissionalismo, experiência, orientações teóricas. Entretanto, para Santos e Pinto (2018, p. 520), “existe uma forte tendência, numa primeira fase, para uma escrita fortemente marcada por juízos de valor, de cariz simbólico, tendencialmente normativa e essencialmente afirmativa ao invés de interrogativa e favorável à reflexão por parte do aluno”. É nesse sentido que é imprescindível que se tenha muita atenção com os critérios previamente estabelecidos, que devem, essencialmente, ser claros, objetivos e consistentes com as tarefas, de modo que os comentários orais e escritos não sejam parciais, e as questões levantadas sejam de boa qualidade e desafiadoras para que despertem o

interesse e comprometimento dos alunos. Além disso, o feedback deve ocorrer regularmente, e não incluir soluções prontas, de modo que incentive o estudante a buscar as respostas.

Segundo Fernandes (2006a), a avaliação formativa se divide em duas tradições teóricas de acordo com o feedback: francófona e anglo-saxônica.

Os estudiosos francófonos, conforme Fernandes (2006a), consideram a avaliação formativa numa perspectiva reguladora dos processos de aprendizagem, nos quais os processos de auto-controlo, auto-avaliação ou auto-regulação são internos ao aluno. O feedback ocupa um papel relativo para professores e alunos, pois o estudo se baseia em como os alunos aprendem e como as aprendizagens são controladas e por “processos de regulação”. A avaliação formativa ocorre de forma a limitar a atuação do professor, de forma que os alunos tenham um papel mais autónomo e responsável em relação às suas aprendizagens.

Já os pesquisadores anglo-saxónicos, segundo Fernandes (2006a), atribuem ao feedback uma importância central e primordial na avaliação formativa, como forma de apoio e orientação dos professores aos alunos, ajudando-os a superarem as dificuldades. A avaliação formativa visa melhorar a aprendizagem dos alunos, muito orientada e controlada pelos professores, que apesar de interagirem diretamente com os alunos, têm papel fundamental e predominante no desenvolvimento curricular, na seleção e planificação de estratégias avaliativas. Até a auto-avaliação tem grande apoio do professor durante o processo de ensino-aprendizagem.

William (2016, p.13) coloca que se o feedback não for capaz de modificar o estudante enquanto ser aprendiz de alguma forma, ao invés de propor uma mudança apenas em uma tarefa específica, é perda de tempo. É nesse sentido que propõe que o professor parta de onde o aluno está e não onde gostaria que estivesse, e atribua tarefas que possam “iluminar a mente e pensamento” do estudante. É por isso que fazer com que o aluno dê feedback sobre sua própria

prática, ou “self-feedback”, pode encorajá-lo a refletir sobre a tarefa original de modo mais analítico, fazendo com que trabalhe tanto quanto o professor e se direcione mais para a avaliação de si mesmo, ou “self-assessment”. O que importa não é o feedback apenas por feedback, mas o que o aluno fará com ele, de modo que vá de encontro com as suas necessidades no momento.

Entretanto, cabe a reflexão que, o *feedback* deve ser empregado, segundo Fernandes (2021d, p. 21) “de forma inteligente, tendo em conta aspetos tais como: a sua distribuição pelos alunos, a sua frequência e a sua natureza mais descritiva ou mais avaliativa”. O mesmo autor (2019) acredita que o feedback é o elo que relaciona a avaliação e as aprendizagens dentro da Avaliação para as Aprendizagens, e permite saber onde os alunos estão no processo, assim como o que os professores precisam fazer para os ajudarem, e quais esforços os estudantes devem fazer para que a aprendizagem se complete.

Como o potencial do feedback nem sempre tem sido alcançado, Brooks et al. (2021) propõem que uma reformulação do pensamento acerca das práticas educativas e que a autoregulação seja realizada, principalmente porque enquanto técnica, o instrumento foi desenvolvido dentro do conceito de avaliação formativa ou “Assessment for Learning” (AFL) ou avaliação para as aprendizagens. Desse modo, os autores defendem que o feedback é central para a melhoria da aprendizagem como um todo por meio das estratégias de AFL, mas para que seja útil é necessário identificar as variáveis que o impedem de ser efetivo porque nem sempre os resultados têm demonstrado que seus efeitos são positivos. O tempo gasto para aplicá-lo, o clima dentro da sala de aula, a interpretação, percepção e vontade de agir dos alunos quando o recebem, podem ser barreiras nesse sentido. Os autores (2021, p.2) apostam que o engajamento dos estudantes deve ser facilitado e encorajado através de autoavaliação e coavaliação, por exemplo, centrado na perspectiva do aluno e é por isso que desenvolveram o modelo SCFM ou

“student-centred feedback model”, de forma que o estudante possa ver a aprendizagem com os olhos do professor, ao mesmo tempo que ambos são protagonistas em dar e receber feedback, planejando os próximos passos no ensino e na aprendizagem.

Ainda nesse sentido, Dawson et al. (2020) abordam que o “authentic feedback” ou “feedback autêntico” envolve elementos como realismo, desafio cognitivo e afetivo, julgamento e propagação. Encorajar um feedback autêntico, de acordo com os autores, pode aumentar o engajamento dos estudantes e agregar bastante valor para aprendizagem ao longo da vida. Assim, acreditam que os estudantes precisam entender como o trabalho que fazem vai de encontro em termos profissionais e reais, de modo que possam experimentar um feedback real e crítico do mundo profissional por meio de simulações, aliada à capacidade de resolver problemas complexos e tomar decisões em diferentes contextos que podem levar à uma aprendizagem duradoura. A interpretação de comentários advindos de diferentes fontes também promove um feedback autêntico. Ademais, até as simulações de alguns feedbacks prejudiciais são práticas necessárias de preparo para a vida real fora da escola, apesar de não serem muito estimulantes.

### ***2.3.3 Outros instrumentos importantes utilizados na avaliação formativa***

Para Bennett (2011) não se pode exagerar na simplificação de avaliação formativa e defini-la como um instrumento ou processo. Para o autor, é difícil ter um instrumento eficaz se o processo apresentar falhas, assim como não é possível fazer um processo funcionar se a sua “instrumentação” não for adequada. Desse modo, cada componente do processo e do instrumento devem funcionar de forma integrada durante a avaliação formativa para que o feedback fornecido seja útil na aprendizagem dos alunos.

Black e Wiliam (1998a, 1998b, 2003, 2009) utilizam algumas estratégias para ajudar na mudança das práticas de ensino e aprendizagem, entre elas: questionamento, feedback, avaliação por pares e autoavaliação, além da utilização formativa dos testes sumativos. Assim, Wiliam e Thompson (2007, citados por Black e William, 2009, p. 4), acreditam que três processos chave na aprendizagem e no ensino podem proporcionar melhor fundamentação teórica da avaliação formativa, principalmente para conectar essas estratégias citadas, sendo eles:

“Estabelecer onde os aprendentes estão na sua aprendizagem

Estabelecer para onde estão a ir

Estabelecer o que tem de ser feito para os levar até lá<sup>13</sup>”.

De acordo com Bennett (2011, p. 9), o compartilhamento de expectativas por meio de intenções de aprendizagem e critérios de sucesso, somado à essas estratégias, contribui para a autorreflexão e auto-responsabilidade por parte dos alunos. Black (2003) completa que a aprendizagem deve ser realizada pelo aluno, por mais que seja a tarefa do professor envolvê-lo no processo, de forma ativa e construtivista.

Assim como retratado por Dierick e Dochy (2001), os professores necessitam de critérios de avaliação bem estabelecidos, necessários e atuais para que o processo de ensino-aprendizagem passe pelo crivo da qualidade e alcance melhorias. No ponto 2.3.4, os critérios utilizados na avaliação formativa são abordados porque são essenciais para atribuir propriedade à aprendizagem.

A seguir, algumas destas estratégias ou instrumentos são apresentados em maior detalhe.

### **Questionamento.**

Black (2003) enfatiza que é muito importante que os professores possam se planejar para que o

---

<sup>13</sup> Tradução nossa.

diálogo em sala de aula ocorra de forma a contribuir com a aprendizagem dos alunos. A comunicação tende a ser superficial, por meio de perguntas que requerem fatos memorizados, por isso, é tão necessário rever essa prática segundo o autor, e investir mais esforço para formular perguntas que explorem questões críticas para o desenvolvimento e compreensão dos alunos.

A comunicação por questionamento oral, segundo Santos e Pinto (2018), nem sempre é vista como estratégia avaliativa que influencia na aprendizagem, se apresentando como um grande desafio para o professor e para o aluno, pois requer perguntas pertinentes para respostas aprofundadas.

O questionamento otimiza a avaliação formativa, de acordo com Santos e Pinto (2018), principalmente porque:

(i) acontece a par com as experiências de aprendizagem, permitindo uma regulação no momento; (ii) recorre à forma mais habitual de comunicação entre professor e alunos - a forma oral, e (iii) a sua responsabilidade pode deslocar-se do professor para o aluno. (p. 515)

Para Black et al. (2004, p. 13), “o único ponto de fazer perguntas é avaliar questões sobre as quais um professor precisa de mais informações ou sobre o que os alunos precisam pensar<sup>14</sup>”. Isso faz com que os participantes atuem de forma ativa no diálogo, por meio do questionamento e do pensamento profundo. Os alunos aprendem a discutir seus entendimentos e os professores exploram esses conhecimentos. Assim, interações que ampliam as discussões e pensamentos dos envolvidos, podem possibilitar feedback imediato para todos.

---

<sup>14</sup> Tradução nossa.

Entretanto, o conhecimento necessário para que boas perguntas sejam feitas deve ser bastante específico e requer muita dedicação nessa busca. Apesar disso, os autores Black et al. (2004) consideram que nem sempre novas percepções são obtidas por meio de um estudo aprofundado dos temas a serem discutidos e apenas por perguntas instigantes.

O questionamento efetivo por improviso também pode ajudar no processo de ensino-aprendizagem, levando os alunos a desenvolverem o raciocínio e se engajarem em discussões. O acompanhamento das atividades por parte dos professores deve fornecer oportunidades que garantam intervenções significativas e possibilitem a compreensão dos alunos para Black et al. (2004). Além disso, para esses autores, ao se basearem em pesquisas e colaborarem com os colegas, os docentes desenvolvem habilidades para construir perguntas e calcular o tempo apropriado de espera de respostas, fazendo com que os alunos contribuam com a discussão, tanto com respostas certas ou erradas.

Utilizar o questionamento por meio de perguntas relevantes faz com que os professores conheçam mais sobre os alunos e descubram quais são as lacunas que devem ser preenchidas e quais os equívocos a serem revisados. Dessa forma, o enfoque na construção de perguntas de qualidade, de acordo com Black (2003), pode ajudar significativamente no ensino-aprendizagem.

#### **A avaliação por pares e a autoavaliação.**

Para Dierick e Dochy (2001), os alunos devem ser capazes de desenvolver sua capacidade analítica e comunicativa, de modo a aperfeiçoar a autorreflexão e a autoavaliação para trabalharem em grupo e resolverem imprevistos, de modo flexível. Isto posto, Black e Wiliam (1998b) acreditam que a autoavaliação e a avaliação por pares foram desenvolvidas para inovar a avaliação formativa. São dessa forma, componentes essenciais para que a aprendizagem aconteça, uma vez que os alunos acabam por ser treinados para compreender os principais

objetivos do processo, e o que, eles próprios e os colegas, devem fazer para alcançá-los.

Segundo Black (2003), ambos instrumentos contribuem muito com a avaliação formativa, ao garantir que objetivos específicos sejam alcançados, como o desenvolvimento de abordagens metacognitivas e a revisão dos critérios. Para Black et al. (2004, p. 16), “os alunos também se tornam muito mais conscientes de quando estão aprendendo e quando não estão”. Isso envolve maior engajamento durante a aprendizagem, e não só a procura de erros e fraquezas. Conforme Dochy (2001, pp.16-17, citado por Dierick e Dochy, 2001, p. 309), durante a aplicação dessas técnicas, as tarefas são ou se tornam “envolventes, interessantes, significativas, autênticas e desafiadoras”. Ainda segundo os últimos autores, há uma participação ativa do aluno durante o processo, ao praticar a autoavaliação, colaborar com outras avaliações, desenvolver critérios de avaliação, documentar as reflexões em portfólios e manter um diálogo frequente com o professor.

Um dos requisitos fundamentais para se obter êxito com a avaliação por pares, segundo Black (2003, p. 13), é orientar os alunos quanto às habilidades de colaboração e quanto ao comportamento em grupos, e isso de alguma forma ajuda na autoavaliação, pois os alunos podem encarar a própria tarefa de forma mais objetiva e “pelos olhos dos seus pares”.

De acordo com Boud e Falchikov (1989, citados por Dierick & Dochy, 2001), na autoavaliação ou self-assessment, os alunos fazem julgamentos sobre a aprendizagem deles mesmos, realizações e resultados. A reflexão promovida pela autoavaliação contribui com o desenvolvimento de mais habilidades e leva a resultados mais elevados. É possível ainda, compreender, resolver mais problemas e agir de forma responsável em relação ao processo de aprendizagem. A precisão da autoavaliação vem a melhorar com o tempo, segundo Dierick e Dochy (2001).

Black (2003, p. 14) ressalta que durante a autoavaliação, ou auto-regulação da aprendizagem, é necessário que se incentivem os alunos a levarem em consideração os objetivos para que possam cumpri-los, conforme avançam, de forma independente e orientada. O exercício de avaliar por pares ou “Peer Assessment” também requer critérios que retratem o domínio do conteúdo e as habilidades acadêmicas, sociais e de comunicação, entre outras. Assim, quando os alunos têm dúvidas, têm mais chances de interromper os colegas que o professor, sendo muito mais responsáveis pela própria aprendizagem de acordo com Black (2003).

Williams (1992, citado por Dierick e Dochy, 2001, p. 316) descobriu em seus estudos sobre a avaliação por pares, que, “(1) os alunos gostam de ter mais voz na forma como abordam sua aprendizagem e sua avaliação e (2) os alunos precisam de orientação e treinamento sobre os papéis de comportamento antes de adotarem esses comportamentos<sup>15</sup>”. Dessa forma, apesar de perceberem os benefícios dessa técnica, os alunos apresentaram certo desconforto para criticar os colegas, sendo necessário que os discentes aprendam a avaliar e estabeleçam critérios que contribuam com o processo formativo de avaliação. Entretanto, para Dierick e Dochy (2001), a avaliação por pares é considerada justa e precisa, uma vez que há um envolvimento dos alunos por meio do confronto de apreciações feitas pelos colegas com as deles próprios. Para Black et al. (2004), esse instrumento é muito valioso porque os alunos aceitam críticas uns dos outros.

A participação dos alunos ou funcionários no processo avaliativo ou “coavaliação” acaba por dar oportunidade aos envolvidos de se autoavaliarem e isso consequentemente contribui com as avaliações sumativas finais, uma vez que a colaboração ocorre de forma real, num envolvimento contínuo, por meio de objetivos pré-estabelecidos e comuns às partes, evitando mal-entendidos. Para exemplificar, Orphen (1982, citado por Dierick e Dochy, 2001, p.317)

---

<sup>15</sup> Tradução nossa.

realizou uma pesquisa sobre coavaliação na qual a nota final de 21 alunos seria atribuída pela média da nota dos colegas e de 5 professores e foi demonstrado que não houve diferença na variação e concordância das notas atribuídas pelos docentes e discentes, em contraste com o desempenho dos alunos nos exames finais. Isso demonstra o quanto essa técnica pode ser valiosa e trazer maior confiabilidade à avaliação formativa, apesar de bastante trabalhosa e envolver recursos escassos como o tempo, por exemplo.

Entretanto, é importante ressaltar que tanto a autoavaliação como a avaliação por pares, segundo Black (2003) só terão êxito e poderão de fato ocorrer, se os professores de disponibilizarem a ajudar seus alunos a desenvolver as habilidades necessárias para sua realização, especialmente aqueles que apresentam um baixo desempenho.

No seu estudo específico, os autores Noonan e Duncan (2005) concluíram que a autoavaliação e a coavaliação são vistas positivamente em todas as áreas temáticas, sugerindo uma potencial aplicabilidade dessas estratégias, apesar de que o papel do professor precisa ser claro quando tais instrumentos são levados em conta. Assim, os docentes devem contar com formação adequada para poderem auxiliar os alunos durante o processo e serem capazes de estimular aprendizagens colaborativas e compartilhadas, que podem e devem ser aprimoradas por meio de estratégias de avaliação por pares e reflexões e autoanálises proporcionadas pela autoavaliação.

#### **A utilização formativa de testes sumativos.**

Conforme visto previamente, a avaliação sumativa quando ocorre de forma isolada e sem reflexão, não se mostra estratégica no processo de ensino-aprendizagem. Para que avaliação conte com um caráter formativo, é necessário que novas ferramentas e práticas de professores e alunos sejam desenvolvidas. Os autores Barreira et al. (2006), discutem a importância de

equilibrar os tipos de avaliação pontual de regulação retroativa e a avaliação contínua de regulação interactiva, alternando-as quando possível e o quanto isso pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, como visto anteriormente.

Para Bennett (2011) a avaliação sumativa é necessária porque apoia à aprendizagem, ao dar pistas do que os alunos sabem e o que precisam desenvolver. Através do teste sumativo, é possível identificar os alunos que necessitam de um “acompanhamento” formativo mais direcionado e se o conteúdo precisa ser revisto. De acordo com Black e Wiliam (1998a, 1998b), os testes e exercícios em geral são importantes instrumentos que possibilitam feedback. Dessa forma, ao invés de serem “vítimas” de um tipo de avaliação colocada muitas vezes como vilã, os alunos podem se beneficiar ao se envolverem ativamente. Isso pode ser feito por meio de uma revisão reflexiva das perguntas e respostas, dando a oportunidade ao aluno de refazer as respostas dos exercícios em sala de aula, que de certa forma, segundo Black (2003), podem ajudar na autoavaliação e na avaliação por pares, uma vez que os discentes passam a entender os critérios de uma avaliação no geral, ao mesmo tempo que podem melhorar o próprio trabalho.

Apesar das vantagens aqui colocadas sobre o uso formativo dos testes sumativos, Black (2003, p.9) ressalta que a aplicação frequente de testes não contribui com a avaliação formativa, “a menos que alguma ação de aprendizagem decorra dos resultados, tal prática é meramente uma avaliação sumativa frequente<sup>16</sup>”. Isto posto, é essencial que os testes deem a oportunidade aos alunos de revisarem os resultados, receberem feedback, e, progredirem.

Wiliam (2013, p.15) coloca que “qualquer avaliação pode, potencialmente, ser formativa” e “o termo formativo, não deve ser aplicado à avaliação, mas à função que determinada avaliação serve”.

---

<sup>16</sup> Tradução nossa.

Os testes sumativos, nesse sentido, devem ser aproveitados de alguma forma, por isso, alinhá-los ao modo formativo, se mostra como uma grande vantagem na atualidade, uma vez que um teste numérico, segundo Fernandes (2021b, 2021d), pode distribuir determinado feedback, e apresentar um caráter formativo, necessário para a regulação das aprendizagens. O mesmo autor pontua que as revisões de matéria dada também podem ser instrumentos de feedback ao atribuírem funções formativas à um tipo de avaliação sumativa, servindo aos alunos como regulação e autorregulação das suas próprias aprendizagens, não atribuindo um resultado classificatório, mas servindo como feedback de qualidade que permite que os estudantes aprendam.

#### **Outros.**

Segundo Dierick e Dochy (2001, p. 312), outra alternativa aos testes sumativos é o OverAll Test (OAT), que é uma forma de avaliação atual, aplicada principalmente no ensino superior. Esse teste, segundo os autores, vale a pena ser considerado porque combina a avaliação com a aprendizagem prática, uma vez que coloca os alunos perante a necessidade de resolver problemas do mundo real com ferramentas que eles acreditam ser relevantes. Em outras palavras, após completarem dois períodos de instrução, os estudantes têm tempo livre para estudarem por si mesmos o manual que recebem no começo do semestre que contém os principais objetivos do OAT e as partes do plano curricular relevantes, além de exemplos práticos que consistem em inovações e problemas apresentados como estudos de caso, artigos científicos baseados em modelos, teorias, etc. Assim, os estudantes adquirem embasamento para analisar e sintetizar problemas como se estudassem em grupos com apoio de um ou mais tutores. Desse modo, selecionam e levam o material necessário para resolver o problema proposto.

Dierick e Dochy (2001, p. 310-311) também citam o portfólio como um instrumento que impacta positivamente na avaliação formativa, uma vez que auxilia na autoavaliação do aluno. Sendo assim, o portfólio é um instrumento que mantém um histórico das atividades e ao associar à avaliação, promove maior participação e colaboração dos alunos e professores, ao passo que responsabiliza o aluno pela pesquisa, interpretação, organização, análise, síntese, escrita e reflexão, sendo por esse motivo, mais utilizados no ensino superior, segundo esses autores. Pinto (2016b), completa que o instrumento também serve para orientar o professor sobre as aprendizagens e dificuldades do aluno, revelando seus pontos fracos e fortes, ao retratar quais as estratégias foram utilizadas pelos alunos para construí-lo, aumentando a proximidade entre as partes envolvidas.

Existe ainda, o teste em duas fases, que de acordo com Leal (1992) e De Lange (1987), citados por Menino e Santos (2004) e Santos (2016), é um teste que os alunos realizam em duas etapas e envolve a aplicação de questões pautadas em três tipos de respostas, sejam elas curtas, abertas e de ensaio, sendo a primeira fase com tempo limitado e consulta e a segunda de aproximadamente uma a duas semanas, a partir do feedback escrito dado pelo professor na primeira etapa. Após identificar os erros mais proeminentes, o professor dá algumas indicações para solução das questões abertas e de ensaio da segunda fase, e assim, uma classificação final é atribuída baseada no desempenho dos alunos nas duas fases. De forma proactiva, a avaliação formativa ocorre, nesse caso, em vários momentos de aprendizagem em um processo que envolve a metacognição através da autorreflexão e autoavaliação.

#### ***2.3.4 Os critérios da avaliação formativa.***

Para que a avaliação formativa seja realizada, Santos e Pinto (2018) defendem o uso de critérios de avaliação que são, na maior parte das vezes, definidos pelo professor, e comunicados

e negociados com os alunos. Dessa forma, os critérios, indicados por meio de atos concretos esperados, servem para orientar o aluno na realização de determinada tarefa e devem ser bem compreendidos para que a aprendizagem possa ocorrer. Conforme visto anteriormente e segundo esses mesmos autores (2018), a atribuição de feedback, a coavaliação entre pares e a autoavaliação, devem utilizar critérios pré-estabelecidos.

Para Dierick e Dochy (2001, pp.319-320), a transparência do procedimento de avaliação, juntamente ao seu impacto na educação através da objetividade, eficácia, justiça, integridade, valor prático e significado, e, principalmente, do ponto de vista das dificuldades previsíveis, a autenticidade e a estrutura das tarefas a serem realizadas, devem ser levadas em consideração para se validar os critérios dos novos tipos de avaliação. Os autores apontam para a variabilidade de pontuação existente através de uma ponderação mal estabelecida quanto à solução de problemas autênticos, e também para a omissão de critérios avaliativos em vários casos. Quando comparados com a avaliação tradicional, os resultados de novas avaliações são desfavoráveis, uma vez que é mais difícil de se obter uma padronização de tarefas, e, conseqüentemente, mensurar e quantificar de forma mais eficaz esses dados. Por isso é tão importante utilizar avaliadores diferentes para monitorar a solidez das novas técnicas e garantir maior confiabilidade.

De acordo com Black (2003), a transparência dos critérios de quaisquer realizações de aprendizagem também é um fator imprescindível para ter sucesso. Isso pode ocorrer por meio do estímulo ao desenvolvimento de uma visão clara dos objetivos durante e após a conclusão de determinada tarefa. Para definir os critérios, o autor assinala que “podem ser exemplos bem abstratos-concretos e devem ser usados em exercícios de modelagem para desenvolver compreensão” (p. 13). Além disso, segundo Black e Wiliam (1998b), são os cuidados de

escrutínio completo de todos os componentes principais de um plano de ensino que fazem com que a avaliação formativa tenha êxito.

Existe uma grande necessidade de se repensar os critérios de avaliação para que a aprendizagem de habilidades e conhecimentos valiosos possa ocorrer. Para Dierick e Dochy (2001), incluir procedimentos que pesem as informações de alta qualidade e encorajar comportamentos por meio da utilização de múltiplas perspectivas e abordagens profundas, podem ajudar na validade e confiabilidade dos dados. Também é importante que os critérios pré-estabelecidos sejam de fato utilizados para configuração da prática e reflitam as competências exigidas, para que o desempenho dos professores e dos alunos possa ser analisado da melhor forma possível.

Alguns exemplos práticos de ferramentas baseadas em critérios, tanto objetivos como subjetivos, simples ou complexos, são as bases de orientação, construídas por meio de indicadores, e se apresentam de modo similar à rubrica. Os registros de observação podem ser realizados de modo formal ou informal por meio de anotações. As rubricas, conhecidas e difundidas são utilizadas, de acordo com Duarte et al. (2012, p. 3131), em contexto formativo, “como guias do processo de aprendizagem, uma vez que todos conhecem antecipadamente os critérios definidos e os níveis de desempenho estabelecidos, facilitando a comunicação entre todos os intervenientes”. Assim, de acordo com Rodriguez e Estrada (2007), é recomendável que a rubrica apresente critérios específicos sobre o que é pretendido em determinada atividade, por exemplo, assim como alguns exemplos concretos para facilitar o entendimento, além de apresentar as dimensões levadas em conta no processo e a escala de valores bem definida. Para Wiliam (2013, p. 16), existe o processo de “co-construção” ou “co-construction” de rúbricas com

os estudantes, de forma que a ferramenta é desenvolvida pelo professor e pelos estudantes e isso acaba por ser também um tipo de estratégia para a avaliação formativa.

Grion, Serbati e Felisatti (2021) chamam a atenção para pontos que visam uma avaliação sustentável. Os autores evidenciam que é necessário assegurar que os conhecimentos foram compartilhados com os alunos, assim como a elaboração e uso adequado de critérios relativos à objetos, performances e situações. Para os autores, isso requer mais que apenas fornecer aos alunos uma rubrica de avaliação, um feedback ou outras indicações de melhoria, oferecidas pontualmente pelo professor. É sobre envolvê-los em atividades de co-construção de rubricas e critérios, para promover processos de avaliação e autoavaliação, e estimular discussões e comparações com padrões de julgamento e qualidade dos documentos e performance, estimulando a análise, avaliação e o feedback entre pares.

Da mesma forma, Noonan e Duncan (2005) acreditam que é preciso assegurar que os instrumentos como rubricas de pontuação holísticas e processos utilizados sejam válidos, confiáveis e adequados. Os professores podem desenvolver critérios por conta própria ou em cooperação com os alunos, o que pode resultar em maior compreensão e motivação, necessárias para embasar as atividades subsequentes de pares e de autoavaliação, por exemplo.

A definição de critérios de avaliação, segundo Fernandes (2021b), requer uma análise acurada do currículo porque são referenciais de aprendizagem e indicam aos alunos o que devem aprender e como serão avaliados, de forma que os professores também têm conhecimento do que deve ser ensinado. Dessa forma, a clarificação do que é expectável que os alunos aprendam, assim como o que é necessário para resolverem problemas e tarefas, além da qualidade esperada para o seu desenvolvimento, faz com que os alunos entendam os esforços que têm que fazer para o conseguir e o feedback atribuído pelo docente (Fernandes, 2021c). Tanto os indicadores como

os níveis de desempenho são importantes, uma vez que os últimos ajudam os interessados no processo a compreenderem as classificações dos alunos. É também importante diferenciar critérios de indicadores de desempenho nesse contexto, segundo o autor, já que os primeiros não são valorativos. Entretanto, ambos são imprescindíveis.

Ainda de acordo com Fernandes (2021d) a natureza da avaliação formativa é *criterial*, uma vez que as aprendizagens dos alunos são analisadas por critérios pré-definidos e *ipsativa* porque centra-se no aluno, que a utiliza para estabelecer comparações consigo próprio, em termos de progresso, contexto e esforço. A definição de critérios, para o autor (2021c), envolve a colaboração consensual entre docentes a partir das aprendizagens a serem realizadas, levando-se em consideração o desempenho dos alunos em níveis de qualidade de desempenho, por meio de exemplos e descrições claras. Além disso, a transparência, simplicidade, clareza e rigor são essenciais no momento da sua criação, assim como para informar os resultados de avaliação aos professores, alunos, famílias sobre as aprendizagens desenvolvidas. A comunicação dos resultados por meio de fichas, relatórios, grelhas, escalas, etc., é, dessa forma, de acordo com o autor, um tipo de feedback, que deve ser capaz de orientar acerca dos esforços necessários para que as dificuldades sejam ultrapassadas. De modo detalhado, Fernandes (2021, p.29) explica que:

Deveremos ainda ter em conta quatro critérios que são universalmente reconhecidos como estando associados a avaliações de qualidade: o rigor, a exequibilidade, a adequação ética e a utilidade. Para garantir o rigor das avaliações torna-se necessário, como já se referiu, utilizar processos de triangulação (*e.g.*, avaliadores, meios de recolha de informação, contextos).

Uma avaliação não terá qualidade se não for exequível, isto é, só poderemos ter uma avaliação de qualidade se, obviamente, ela puder ser realizável com os meios disponíveis. Por outras palavras, só fará sentido propor tarefas de avaliação aos alunos desde que seja possível

analisar e refletir sobre os seus resultados e isto passa pela distribuição de *feedback* de elevada qualidade.

Assim como afirma Rios (2007), o esclarecimento dos critérios pelos professores contribui com a sistematização dos conhecimentos, entretanto, é importante que se leve em consideração as dimensões políticas e éticas nesse processo, os valores que o sustentam, o compromisso estabelecido entre as partes para que os objetivos sejam cumpridos, sem que os aspectos quantitativos da avaliação sejam desconsiderados.

## PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

“A investigação científica implica um escrutínio empírico e sistemático que se baseia em dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 64).

### Capítulo 3 – Metodologia

“A questão da análise de dados é central na investigação. Não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los (não sendo possível fazer uma coisa sem a outra)” (Amado, 2014, p. 299).

A investigação científica em educação permeia um campo complexo e diversificado. No caso específico desse estudo, procurou-se atribuir grande importância ao processo de investigação literário, por meio da construção de um referencial teórico consistente e prático, em simultâneo com uma metodologia que envolvesse fatores e passos cruciais para que se chegasse à completude da pesquisa. O planeamento de toda a investigação foi realizado antes e durante a dissertação e a análise sistemática dos dados ocorreu em paralelo à planificação, nos últimos momentos do estudo.

Na revisão bibliográfica houve o enquadramento do problema de pesquisa no seu contexto. Rever a literatura permitiu, desse modo, selecionar o referencial teórico necessário para a análise do problema. Foram estabelecidos dois objetivos principais para essa fase: 1. Analisar os principais conceitos de avaliação formativa e 2. Identificar as definições de avaliação formativa a serem sustentadas nesse estudo. Durante essa etapa, foram identificados inicialmente artigos vinculados à Portugal, para então aprofundarmos nas referências bibliográficas

internacionais de base. A maioria do material selecionado foi composta de artigos de revistas online, escolhidos de acordo com a relevância para o estudo. Para além, alguns vídeos de alguns estudiosos do tema também foram acessados na internet.

A bibliografia de referência para essa investigação em termos metodológicos foi fundamentada principalmente em Afonso (2005), Amado (2014), Bogdan e Biklen (1994). Os métodos, sugestões, definições e reflexões propostos por esses autores em relação ao rigor de um estudo científico foram indispensáveis para a pesquisa.

Segundo Afonso (2005), o processo de investigação envolve dentre tantos elementos, a revisão da bibliografia, a definição do problema e objetivos de estudo, a definição do design de investigação, a negociação entre os sujeitos para a coleta de dados, a seleção dos instrumentos, a recolha dos dados acompanhada da sua organização e interpretação. Após seguir os passos propostos por esse autor, foi possível refletir em termos mais abrangentes e mais específicos, conforme se verifica nos próximos pontos. O planeamento, o tipo de investigação, a descrição dos participantes e as preocupações de natureza ética também são abordados nesse capítulo.

### **3.1 A escolha, o planeamento e o desenvolvimento do tema**

Com as aulas do mestrado em Educação e Formação, foi possível definir o tema de pesquisa, desenvolvido inicialmente em poucos detalhes em um anteprojeto que ajudou no planeamento inicial dessa dissertação. Isso facilitou a delimitação do estudo, que inicialmente pareceu bastante abrangente.

Foram estabelecidas algumas possíveis oportunidades caso um trabalho científico em avaliação fosse realizado e foi possível perceber o quanto seria estimulante do ponto de vista investigativo explorar o tema. Pensamos na quantidade de desafios e que uma pesquisa nesse

âmbito poderia ajudar a difundir um assunto tão em destaque tanto para a área da Educação como para a sociedade em geral.

Partimos de uma reflexão acerca das formas de avaliação mais presentes no cotidiano até que se chegasse à “Avaliação Formativa”, como assunto específico de interesse, sempre levando em consideração a relevância do estudo na atualidade.

As reuniões mensais com o professor orientador facilitaram na estruturação, planejamento e execução do estudo, pois eram organizadas, na sua maioria, por meio de agendas de discussão de dúvidas e cronogramas. O tema interessante, atual e questionador, também serviu como estímulo para a conclusão do estudo.

### **3.2 O problema, as questões de investigação e os objetivos de estudo**

A orientação metodológica do trabalho ajudou na delimitação do propósito do estudo e na obtenção dos resultados de acordo com as questões colocadas. Para isso, a pergunta de partida foi delimitada, conforme relatado na Introdução, assim como os eixos iniciais de análise, com o intuito de nortear a pesquisa. As escolhas referentes à metodologia foram realizadas com o apoio de análises de artigos, teses, textos e livros sobre a avaliação formativa e sobre os fundamentos metodológicos de pesquisa.

O problema de investigação ou pergunta de partida foi produzido de acordo com a seguinte questão proposta por Afonso (2005, p. 53): “O que é que não sabemos e queremos saber?” e foi aprofundado com os eixos de análise, possibilitando uma elaboração das questões específicas direcionadas para a coleta de dados empíricos que fossem significativos para o estudo.

De forma a orientar a dissertação, foi estabelecida a pergunta de partida: “Como os professores de uma instituição escolar de nível básico utilizam a avaliação formativa para promover a aprendizagem dos seus alunos?”

O propósito central da pesquisa, dessa forma, é o de compreender o que esses docentes entendem do conceito, das práticas, o que pensam e quais as implicações de aplicarem ou não a técnica de avaliação formativa no processo educativo. Assim, de forma estruturada e detalhada, partindo de uma perspetiva geral para mais específica, a Tabela 5 a seguir, mostra em detalhes os objetivos e as questões que guiaram o estudo, fundamentais para a compreensão do fenómeno em análise.

**Tabela 5**

*Objetivos, problemática e questões de investigação relacionadas ao estudo*

| <b>Objetivo geral</b>   | <b>Objetivo central</b>   | <b>Problemática</b>   | <b>Objetivos específicos</b>  | <b>Questões de investigação</b>  |
|---|---|---|---|--|
| Repensar a educação do ponto de vista da avaliação formativa, por meio de ideias, possibilidades e perspectivas científicas que possam de alguma forma transformar a sociedade (mundo) para melhor. | Perceber como alguns professores do ensino básico de diferentes países entendem a avaliação formativa enquanto conceito, como a aplicam, quais instrumentos utilizam para isso, quais as diferentes | “Como os professores de instituições escolares de nível básico utilizam e entendem a avaliação formativa para promover a aprendizagem dos seus alunos?” | Enquadramento Teórico:  |  |
|   |   |   | 1. Analisar os principais conceitos de avaliação formativa;                           | • Quais são algumas definições científicas pertinentes de avaliação formativa? |
|   |   |   | 2. Identificar as definições de avaliação formativa a serem sustentadas nesse estudo; | • Quais os principais conceitos de avaliação formativa adotados nesse estudo?  |
|   |   |   | Coleta de dados:  |  |
|   |   |   | 3. Caracterizar as práticas de avaliação dos entrevistados;                           | • Quais os principais tipos de avaliação utilizados pelos entrevistados?       |
|   |   |   | 4. Entender como a avaliação formativa é conceituada pelos entrevistados;             | • O que os entrevistados entendem por avaliação formativa?                     |

implicações de utilizarem essa prática e se esse método possibilita melhores resultados na aprendizagem dos seus alunos em geral.

|   |  |
|---|--|
| <p>5. Identificar os instrumentos (ferramentas ou práticas) utilizados durante a prática de avaliação formativa pelos entrevistados;</p>    | <p>• Quais os principais instrumentos (ferramentas e práticas) de avaliação formativa utilizados pelos entrevistados?</p>                                  |
| <p>6. Perceber qual a frequência em que a avaliação formativa é aplicada pelos entrevistados;</p>   | <p>• Qual a frequência em que a avaliação formativa é aplicada pelos entrevistados?</p>  |
| <p>7. Captar os efeitos da avaliação formativa em relação às outras modalidades de avaliação, de acordo com os entrevistados;</p>           | <p>• Para os entrevistados, quais os efeitos da avaliação formativa em relação à(s) outra(s) modalidades(s) de avaliação?</p>                              |
| <p>8. Observar as implicações da avaliação formativa para a aprendizagem dos alunos, do ponto de vista dos entrevistados;</p>               | <p>• Segundo os entrevistados, quais as implicações (consequências positivas ou negativas) da avaliação formativa na aprendizagem?</p>                     |
| <p>9. Descobrir os obstáculos e desafios enfrentados pelos entrevistados frente a aplicação da avaliação formativa no contexto escolar.</p> | <p>• De acordo com os entrevistados, quais os obstáculos e desafios (dificuldades e estímulos) para que a avaliação formativa seja realmente aplicada?</p> |

### 3.3 O tipo de investigação

Essa dissertação de mestrado pode ser classificada como de natureza descritiva e qualitativa. A abordagem utilizada é a fenomenológica, e o paradigma interpretativo, para descrever um estudo exploratório na área da educação.

### ***3.3.1 A natureza qualitativa e descritiva***

Segundo Amado et al. (2014), a investigação qualitativa possui pontos convergentes fundamentais:

- a pessoa humana é criadora de significados que se tornam parte da própria realidade social;
- os fenómenos sociais são considerados como resultado de um sistema complicado de interações das pessoas em sociedade;
- a investigação de realidades sociais centra-se no modo como elas são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios atores/sujeitos. (p.73)

Desse modo, o estudo em questão se enquadra claramente nos pontos acima descritos, por remeterem à uma abordagem qualitativa. Existiu a preocupação, dessa forma, desde o início do estudo, com o rigor dos dados empíricos, que possibilitam uma descrição acurada dos acontecimentos e “carregam o peso de qualquer interpretação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 67), fazendo com que os preconceitos e opiniões inatos da investigadora fossem confrontados com esses dados. Enviesamentos e suposições podem sempre ser ultrapassados com o auxílio da metodologia adotada na pesquisa e com uma interação natural com os sujeitos, deixando-os mais confortáveis, para se obter detalhes de algumas experiências vividas e situações particulares, essenciais para o estudo. Sendo assim, os investigadores qualitativos devem tentar entender o comportamento humano, sem dar opiniões sobre um contexto específico, ao mesmo tempo que devem ter consciência dos enviesamentos que possuem (Bogdan & Biklen, 1994).

Ainda de acordo com os autores Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características principais, mas isso não significa que um estudo necessita ter todos esses atributos ou que eles se apresentem em igual proporção. O primeiro coloca o investigador

como instrumento principal que, sempre que possível, frequenta o contexto de estudo. A segunda característica é a de ser uma investigação descritiva, minuciosa, por meio da recolha de dados descritivos como palavras, imprescindíveis para compreender o objeto de estudo. Existe tanto rigor na recolha quanto no registo detalhado. Ao analisar os dados de uma transcrição por exemplo, procura-se respeitar a riqueza envolvida no relato. O terceiro aspecto evidencia que o investigador de uma pesquisa qualitativa se atenta mais ao processo que aos resultados, de modo que não se tenha interesse pessoal pelos últimos. Realizar uma boa pesquisa por meio de procedimentos, técnicas de recolha e análise de dados, é que demonstra se o investigador foi bem-sucedido ou não no seu estudo. A quarta característica envolve a análise de dados de forma indutiva, através de um enquadramento que é construído conforme se reflete e se completa cada fase do estudo. E a última, coloca o significado como essencial para uma pesquisa de cariz qualitativo, uma vez que envolve o questionamento dos sujeitos envolvidos na investigação, por meio de um diálogo. A compreensão e descrição desses significados é fundamental nesse processo.

Assim, na presente dissertação, procurou-se enfatizar o cunho qualitativo do estudo metodológico e abordar os aspectos determinantes para que a pesquisa fosse enquadrada nessa classificação.

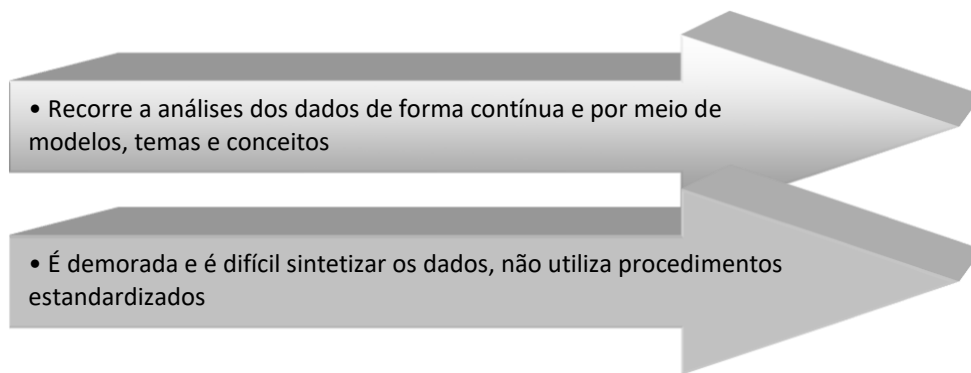
O trabalho da investigadora envolveu a documentação do que foi difundido pelos sujeitos. Isso permitiu alinhar informações específicas com o referencial teórico apresentado. A dissertação deixa óbvio que o estudo do fenómeno deve continuar a ser estudado, uma vez que os resultados qualitativos não são generalizáveis e dependem de inúmeros fatores, impossíveis de serem identificados e aprofundados em detalhes pelo tempo e devido aos objetivos do trabalho.

Na Figura 1, adaptada de Bogdan e Biklen (1994), são estabelecidas as características principais que relacionam esse estudo à abordagem qualitativa.

**Figura 1**

*Características principais da abordagem qualitativa na investigação segundo Bogdan e Biklen (1994)*





*Nota.* Figura adaptada de Bogdan e Biklen (1994, pp. 72-74).

### ***3.3.2 A abordagem fenomenológica e o paradigma fenomenológico- interpretativo***

Para Bogdan e Biklen (1994, p.53), a investigação que se sustenta na abordagem qualitativa é fundamentada na perspectiva fenomenológica, fazendo “uso de um conjunto de asserções que diferem das que se utilizam quando se estuda o comportamento humano com o objetivo de descobrir ‘factos’ e ‘causas’”. Ainda segundo esses autores, há uma invasão necessária do investigador no mundo do entrevistado (sujeito), para que através dos conceitos, as interpretações possam ocorrer, de modo que a realidade possa ser conhecida à medida em que é captada. Essa interação simbólica, está de acordo com a perspectiva fenomenológica, na medida em que a interpretação das experiências e definições por meio de significados construídos através da comunicação, ajuda na compreensão do comportamento.

Segundo Amado (2014), na investigação fenomenológico-interpretativa, há uma busca pelos fenómenos manifestados pela linguagem que fazem sentido dentro do contexto dos entrevistados. Os fenómenos são complexos e derivam-se de interações cheias de sentido e significado, de modo que o investigador também crie realidades complexas e múltiplas ao produzir cultura e utilizar métodos flexíveis de reflexão. Para este autor “o principal interesse do investigador interpretativo é a possibilidade de particularizar, mais do que de generalizar; a

representatividade das conclusões, longe de ser estatística é social e teórica assente em critérios de compreensão e de pertinência.” (idem, p. 44)

A investigação dos fenómenos sociais e educativos de carácter interpretativo segundo Amado (2014), volta-se muito mais para o processo que para o resultado, tem um carácter multidisciplinar e considera a subjetividade dos envolvidos. Há uma exploração das interpretações, sentidos e sentimentos dos entrevistados. Entretanto, é importante manter a atenção para uma interpretação dos dados que seja baseada em “teorias prévias, ou em hipóteses progressivas, emergentes, a construir durante o processo de recolha e de análise pelo próprio analista.” (idem, 2014, p. 49)

Para Amado e Vieira (2014), o paradigma fenomenológico-interpretativo assegura que existe uma coerência interna dos dados por meio de processos de seleção e codificação realizados durante a análise de conteúdo. A credibilidade das respostas às questões de investigação, aliada à legitimidade possibilitada com o auxílio da metodologia, demonstra o rigor necessário para que se cumpra com as características desse paradigma.

### ***3.3.3 O estudo exploratório***

A pesquisa envolveu uma análise exploratória dos conceitos, por meio de modelos, perspectivas, teorias, técnicas, processos e questões advindas da investigação do tema “Avaliação Formativa” e suas influências no campo educacional de Portugal e de outros países, dado que o estudo é internacional. A partir daí, foi possível trabalhar na contextualização metodológica evidenciada por Afonso (2005), através da identificação de pesquisas já realizadas sobre o tema e foi feita uma análise dos resultados obtidos para que determinados aspectos fossem aprofundados. Assim, o objeto de estudo, os conceitos específicos e as questões de pesquisa foram analisados e reformulados quando necessário.

O objetivo principal de um estudo exploratório com abordagem qualitativa é o de explorar, por meio de uma metodologia científica de pesquisa, com intuito de descobrir mais sobre o objeto de estudo. Foram investigadas diferentes referenciais e abordagens teóricas para que se pudesse confrontar dados e conhecer diferentes perspectivas e linhas de estudo, visando a construção de hipóteses. A observação e análise dos fenômenos foram realizadas por meio da leitura de artigos de revistas científicas *online*, capítulos de livros e teses, vinculados na sua maioria às universidades nacionais e internacionais. Outra maneira de explorar os fenômenos se deu por meio de entrevistas com o público-alvo. Assim, o caráter exploratório dessa investigação também se fundamentou nas informações e conclusões obtidas com as entrevistas, que ajudaram na compreensão sobre o que os sujeitos participantes entendem do conceito, das práticas, o que pensam e quais as implicações de aplicarem ou não a avaliação formativa no processo educativo.

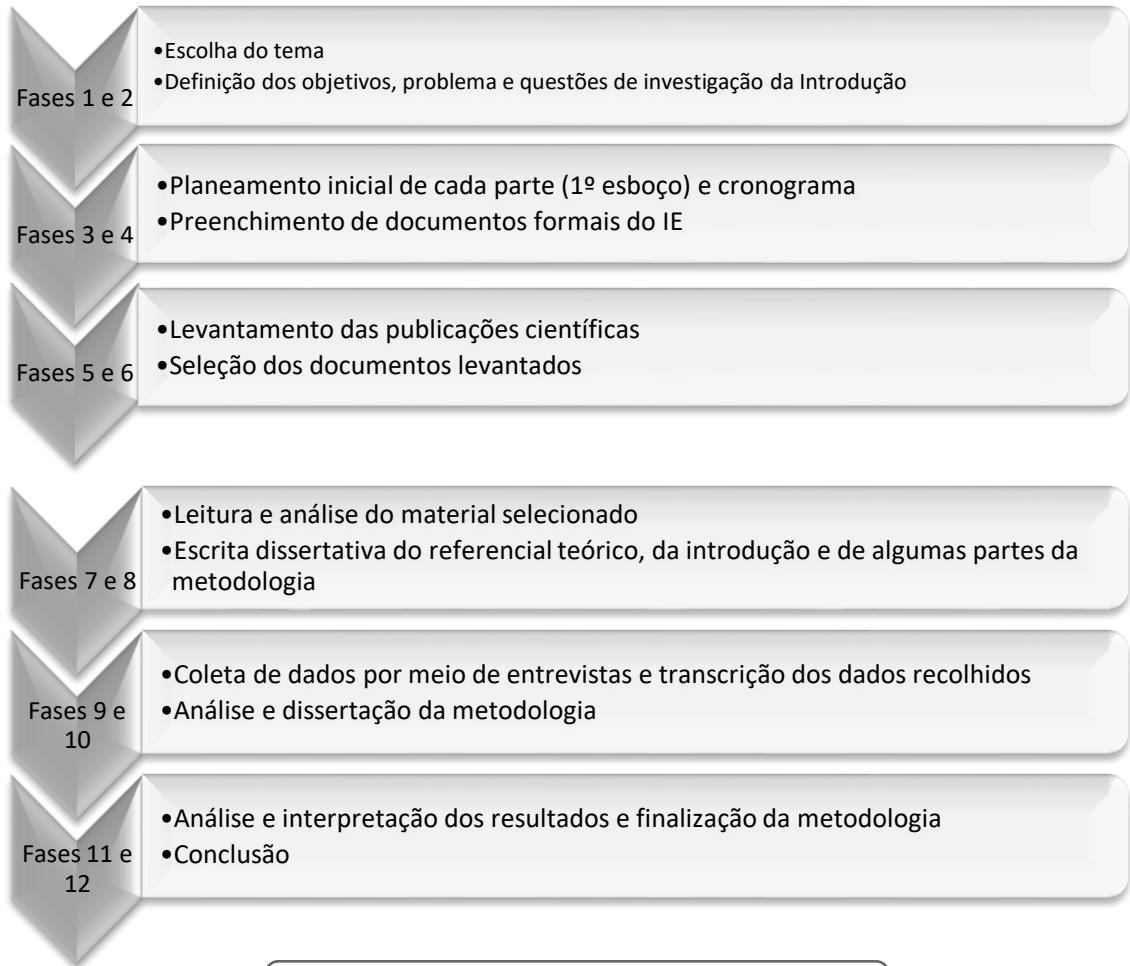
A análise descritiva-qualitativa da metodologia se baseou na fenomenologia, conforme descrito previamente.

As principais fases do estudo exploratório-descritivo dentro dessa investigação podem ser vistas na Figura 2, de forma resumida.

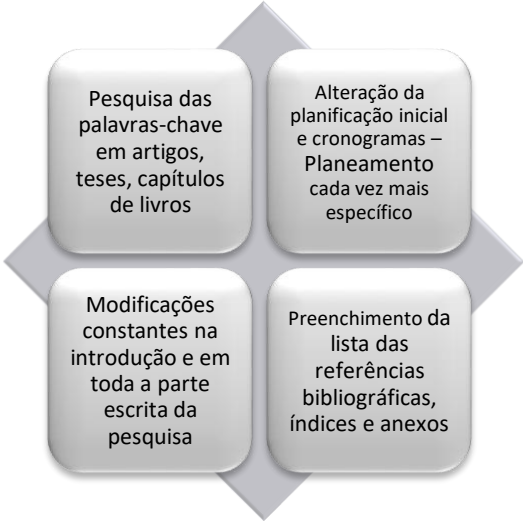
## **Figura 2**

*Fases do estudo exploratório-descritivo da investigação*

Fases do processo exploratório-descritivo



Ocorrem simultaneamente às seguintes etapas:



De modo sucinto, a Figura 3 apresenta um apanhado de informações que caracterizam a presente dissertação quanto à metodologia investigada.

**Figura 3**

*Síntese dos procedimentos metodológicos utilizados na dissertação*



**3.4 O contexto de pesquisa e os participantes do estudo**

Ao desmembrar o problema de partida em diferentes partes, foi necessário justificar o motivo de se escolher os professores como público participante da investigação, a causa de ter selecionado o ensino básico sem distinguir entre o 1º, 2º e 3º ciclo e especialidades dos docentes, e a razão de se atribuir um carácter internacional ao estudo. Outros pormenores também são discutidos e explicados ao longo desse tópico.

Em relação ao ensino básico, foi levado em consideração que, de um modo geral, este ocorre do 1º ao 9º ano, para as idades de 6 aos 14 anos na maioria dos países. Durante esse período, há um aprofundamento da análise crítica do ser humano devido à transição da infância para adolescência, assim como há o aumento das competências adquiridas que também se

aperfeiçoam, de acordo com cada ano de evolução escolar. A modalidade de ensino básico foi definida como alvo do estudo, pois é uma das bases para a formação e solidificação de valores e capacidades cognitivas, além de poder influenciar muito nos próximos anos de educação secundária e superior e na formação do indivíduo ao longo da vida. Pensou-se que, não definir especificamente os ciclos, as unidades curriculares e os países dos entrevistados, poderia contribuir com respostas variadas que, de alguma forma, pudessem enriquecer e ajudar na amplitude de detalhes da pesquisa.

O caráter internacional do estudo surgiu com a intenção de analisar como os conceitos, práticas, instrumentos, obstáculos, frequência e resultados da avaliação formativa são percebidos e que diferenças se podem observar em professores de países diversos, com línguas e culturas próprias, mesmo que de modo bastante sutil e não representativo. As tradições teóricas e o respectivo domínio na literatura internacional, segundo Fernandes (2006a), “não [devem ignorar] outras tradições ou outras visões. Assim, será interessante compreender outras contribuições e/ou tradições europeias (...) [e também] em países da América do Sul” (p.40). Dessa forma, como as referências bibliográficas de autores de diferentes locais agregaram bastante ao estudo, determinados países foram priorizados para a realização da investigação.

Os locais foram definidos principalmente de acordo com as línguas compatíveis com as de fluência do investigador, assim como pelo *networking* pessoal com alguns professores desses países, que poderiam indicar potenciais entrevistados. Somado a esses fatores, buscamos facilitar o estudo, uma vez que a pandemia ocasionada pelo Covid-19 afetou bastante a área educacional em termos digitais, sobrecarregando o trabalho dos professores como um todo. Essa agravante dificultou que mais entrevistas pudessem ocorrer. Entretanto, foi estabelecido inicialmente que seriam realizadas pelo menos uma entrevista com professores do ensino básico de cinco países,

desde que lecionassem ou tivessem ensinado quaisquer disciplinas que aplicassem avaliações. Assim, considera-se que o estudo ficou mais detalhado, uma vez que o número de entrevistas foi maior que o número de países inicialmente previstos para o estudo. Desse modo, foram entrevistados 10 educadores divididos entre Áustria, Brasil, Espanha, Itália, Irlanda e Portugal, o que não significa que o estudo ficou mais generalizado, principalmente quando se trata de uma pesquisa qualitativa, com docentes de disciplinas, ciclos e culturas diversos, compondo uma amostra de conveniência não representativa.

O público escolhido foi o de professores devido à interferência direta que têm no processo avaliativo dos alunos, e por serem grandes influenciadores na aprendizagem dos estudantes. Isso implica, segundo Fernandes (2006 a, p.38), nas “interações sociais que se desenvolvem antes, durante e após o trabalho realizado com cada tarefa, até aos conhecimentos que professores e alunos mobilizam para esse mesmo trabalho”. Por isso a recolha de informações desse público docente é tão pertinente, principalmente quando se leva em conta o tema Avaliação Formativa.

Para compor o estudo, foram ouvidos 15 professores no total. Desse número, cinco colaboraram apenas na fase de teste-ensaio, e dez, na coleta de dados por meio de entrevistas. Quando os participantes são referidos, é levado em consideração apenas os últimos dez, uma vez que estes obedeceram ao critério principal de atuar ou ter atuado no ensino básico como professores e têm, dessa forma, experiência em avaliações de modo geral. A técnica de *snowball sampling* ou bola de neve foi utilizada em menor grau para compor os participantes das entrevistas. Assim, mais da metade dos entrevistados foram convidados pelos participantes iniciais, como em uma rede não probabilística.

Para obter a caracterização dos sujeitos investigados, foi enviado um *email* de confirmação junto à um pequeno questionário com questões fechadas e abertas de fácil preenchimento a cada participante, conforme a Tabela 6. Todos os envolvidos reenviaram os questionários de caracterização e esses documentos preenchidos estão disponíveis em sua íntegra na língua dos participantes (ver Apêndice C).

**Tabela 6***Questionário de caracterização enviado para os professores do ensino básico*

- 
- 1) Sexo:
  - 2) Idade:
  - 3) Escolaridade:
  - 4) País de origem:
  - 5) País de atuação:
  - 6) País(es) que em que leciona ou lecionou:
  - 7) Línguas utilizadas em classe:
  - 8) Anos de experiência como professor:
  - 9) Ano/Ciclo/Faixa etária que possui maior experiência de ensino:
  - 10) Experiência com 1º ciclo? ( ) Sim ( ) Não  
(1º, 2º, 3º e/ou 4º ano em Portugal – aproximadamente até os 9 anos)
  - 11) Experiência com 2º ciclo? ( ) Sim ( ) Não  
(5º e/ou 6º ano em Portugal – aproximadamente até os 12 anos)
  - 12) Experiência com 3º ciclo? ( ) Sim ( ) Não  
(7º e/ou 8º ano em Portugal – aproximadamente até os 14 anos)
  - 13) Disciplina (s) lecionada (s) atualmente e/ou no passado:
  - 14) Número de alunos por classe e semestre (aproximado):
  - 15) Número de alunos total por semestre (aproximado):
  - 16) Atua na escola ou no centro de apoio ao estudo/explicações?
  - 17) Atua no ensino público ou privado?
  - 18) Os recursos tecnológicos digitais são/foram limitados ou suficientes para as suas práticas avaliativas?
  - 19) Utiliza documentos específicos na avaliação formativa? ( ) Sim ( ) Não  
Se puder anexar algum desses documentos, isso seria muito útil para a pesquisa
-

Para elaboração do questionário, algumas hipóteses foram pensadas. A experiência do docente, por exemplo, pode influenciar na aplicação ou não da avaliação formativa, de modo a realizar a prática com mais confiança ou, por não ser tão comum enquanto técnica, acabar por despertar resistência. A quantidade de disciplinas pode também ser um fator que indique maior experiência e foco de técnicas de avaliação. O ensino público ou privado, associado à suficiência dos recursos tecnológicos pode garantir ou não uma variedade de instrumentos utilizados na avaliação formativa, por exemplo. O número de alunos por classe pode ser essencial para a aplicação da avaliação formativa e o número total de estudantes de cada professor por semestre pode indicar se o feedback escrito é de alguma forma dado a cada aluno. A utilização de documentos específicos para a avaliação formativa pode acabar por demonstrar se essa prática é familiar e regulamentada na instituição em que os docentes lecionam. As línguas utilizadas em classe e a atuação em mais de um ciclo podem ser variáveis importantes e que podem dificultar ou facilitar essa modalidade elaborada de avaliação. E, do ponto de vista formativo, a escolaridade pode garantir se os docentes são de alguma forma preparados para utilizar a avaliação formativa na sala de aula, uma vez que um curso específico na área de educação pode ser um diferencial no desempenho de técnicas educativas voltadas para o ensino-aprendizagem. As perguntas foram pensadas para que caracterizassem os participantes e ao serem analisadas juntamente às questões do guião, pudessem possibilitar respostas variadas e detalhadas. Dessa forma, seria possível constatar a variedade do público entrevistado, sem ter a intenção de generalizar as informações, até porque esse não é o intuito de um estudo qualitativo. Na Tabela 11 do capítulo 4, é possível perceber em mais detalhes as características bastante diversas dos professores entrevistados. É importante ressaltar que os nomes verdadeiros dos participantes foram substituídos por pseudônimos, sendo a primeira letra a mesma do nome original.

### 3.5 A entrevista como instrumento de recolha de dados

Segundo Amado e Ferreira (2014), a abordagem qualitativa pode contar com a utilização de qualquer técnica ou procedimento de recolha de dados, mas a entrevista é utilizada por excelência. Segundo esses autores, “a entrevista é um dos poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos.” (p.207)

A recolha dos dados foi realizada por meio de entrevistas aplicadas a professores do ensino básico dos países envolvidos no estudo. Como foi utilizada uma abordagem qualitativa, a entrevista se mostrou um instrumento bastante adequado à pesquisa, pois ajuda muito na recolha de dados descritivos. Além disso, é uma técnica que coloca o entrevistador e o respondente em contato por meio de uma conversa direcionada por objetivos pré-definidos.

A observação de classes deixou de ser uma opção devido à pandemia causada pelo Covid-19 durante a fase de coleta de dados da investigação e a consequente limitação de acesso aos locais com aglomerações. A análise documental também foi descartada, porque em um período de restrições e mudanças como o de 2020 e 2021, ainda em consequência do vírus, tornou-se muito difícil o acesso aos documentos das escolas. Muitos deles estão sendo reformulados, os professores têm realizado suas atividades em modo online, e o excesso de trabalho dos envolvidos no mundo educacional impede que os profissionais escolares possam encontrar tempo para contribuir com documentos, principalmente porque as escolas contam com protocolos para divulgá-los.

### ***3.5.1 O processo de entrevistas***

As entrevistas desse estudo podem ser classificadas como semiestruturadas ou semidiretivas. Conforme os objetivos específicos relacionados aos entrevistados, presentes na Tabela 5, é possível perceber quais informações específicas devem ser recolhidas ao utilizar a técnica de entrevista semiestruturada.

De acordo com Afonso (2005), uma entrevista é semiestruturada quando possui características intermediárias de estrutura. O guião, detalhado a seguir na Tabela 7, é o instrumento essencial para determinar o tipo semiestruturado. Essa modalidade de entrevista, apesar de apresentar um instrumento que possui perguntas pré-estabelecidas, permite liberdade na comunicação entre o investigador e o respondente.

Para Amado e Ferreira (2014, p. 211), a função de “diagnóstico-caracterização” está alinhada à estrutura semidiretiva e “fornece pistas para a caracterização de um processo de estudo”. A entrevista semiestruturada deve, segundo esses autores, “ser usada como principal meio de recolha de informação [com apoio dos] objetivos da investigação [e] testar ou sugerir hipóteses, podendo ainda, servir para explorar ou identificar variáveis e relações” (idem, pp. 211-212). Assim, é necessário esforço para preparar uma entrevista desse tipo, para que os dados sejam válidos.

Os pedidos de participação nas entrevistas foram enviados à algumas escolas e diretamente aos docentes do ensino básico para que a coleta das informações pudesse ocorrer. Foi construído um documento “Convite” (ver Apêndice A) nas quatro línguas, no qual foram dados alguns detalhes relacionados ao mestrado, aos objetivos da dissertação, à duração aproximada da entrevista, às plataformas disponíveis para a sua realização, à confidencialidade dos dados e aos ganhos na contribuição com a pesquisa.

As entrevistas foram aplicadas a um público diversificado de dez professores de diferentes unidades curriculares e ciclos de escolaridade básica da Áustria, Brasil, Espanha, Itália, Irlanda e Portugal. Essa ferramenta metodológica procurou analisar se as práticas de avaliação formativa e instrumentos utilizados durante esse processo variam em suas aulas, e se isso interfere de alguma forma na aprendizagem dos seus alunos. Buscamos compreender o que ocorre na prática em termos de avaliação.

Foram realizadas oito entrevistas online, nas plataformas *Skype*, *Zoom* e *Google Meet*, de acordo com a preferência de cada participante. O formato online era o único possível durante o período da coleta de dados, primeiro porque o público entrevistado está localizado em diferentes países e segundo pela pandemia. Essa alternativa acabou por trazer mais conforto para todos os envolvidos, além de ser atual e se enquadrar nos moldes *e-learning*, no qual a educação como um todo tem sido direcionada a aderir, dada a atual conjuntura social, política e econômica de transformações devido também ao Corona vírus.

As gravações das entrevistas foram operadas por meio de vídeo, disponível nas plataformas e através do recurso de gravador, presente no telemóvel da entrevistadora, caso um dos métodos falhasse. Isso ocorreu com dois vídeos, mas felizmente a gravação realizada pelo telemóvel possibilitou os registos. As entrevistas tiveram em média 18 minutos duração, entretanto, dois participantes preferiram responder a entrevista por *email*.

Para buscar o engajamento e participação do público-alvo nas entrevistas, utilizou-se a abordagem objetiva, por meio do contato direto através de emails e mensagens com cada envolvido. Com persistência e flexibilidade foi possível encaixar cada entrevistado no dia e na hora da sua preferência.

As entrevistas ocorreram do dia 17 de dezembro de 2020 ao dia 10 de Fevereiro de 2021, devido às agendas comprometidas dos entrevistados. Foram enviadas mensagens e emails de confirmação na data anterior à entrevista com os convites e links de participação das reuniões online e com os guiões e questionários em anexo.

Todos os envolvidos devolveram os “Questionários de caracterização” preenchidos e entraram na plataforma *online* conforme o combinado. Antes das entrevistas iniciarem, ocorreu a legitimação através de uma pequena introdução para situar o estudo dentro da instituição, relembrar os objetivos da investigação e da entrevista, juntamente com as questões de confidencialidade e anonimato dos dados. Os entrevistados seguiram o protocolo e responderam a todas as perguntas de forma colaborativa e gentil. No final, alguns pontos foram relembrados como os agradecimentos, a confidencialidade e destruição das gravações após a validação da transcrição. Foi acordado com cada participante que as transcrições seriam enviadas por *email* para que fossem aprovadas pelos mesmos e que a dissertação seria enviada também por correio eletrónico depois de concluída, caso tivessem interesse. Todas as partes se mantiveram disponíveis para futuros esclarecimentos de dúvidas, caso a entrevista não tivesse respondido às questões e ainda fosse necessário recolher alguma informação crucial para o estudo ou comprovar algo que devesse ser verificado.

A transcrição de cada entrevista na sua língua nativa foi realizada a partir da primeira pergunta realizada pela entrevistadora até a última consideração do respondente, de forma integral. Procurou-se atentar para a pontuação da fala e ter bastante cuidado na captação das palavras como sugerem Amado e Ferreira (2014). Todas as reproduções foram enviadas por *email* a cada participante e foram aprovadas pelos mesmos. As informações relevantes

percebidas durante a análise de conteúdo foram traduzidas quando em línguas diferentes do português, tratadas e analisadas, conforme será explicado adiante no ponto 3.6.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 136), “num projeto de entrevista qualitativa a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista, determina e liga-se a seguinte”. Desse modo, de acordo com o objeto investigado, pretendeu-se compreender as várias perspectivas de cada envolvido.

### ***3.5.2 O teste-ensaio para o guião oficial das entrevistas***

Conforme sugerido por Amado e Ferreira (2014), o teste-ensaio com pelo menos duas entrevistas baseadas no guião é muito conveniente e importante, pois ajuda a descobrir se os objetivos previstos puderam ser atingidos.

Desse modo, para que o guião e o questionário de caracterização dos participantes obtivessem a versão final nas quatro línguas, foi realizado um teste-ensaio em inglês e espanhol com professores nativos dessas línguas, mas que não lecionam no ensino básico. O orientador também contribuiu muito nessa fase ao clarificar algumas questões e dúvidas, auxiliando na modificação de algumas perguntas e validando ambos documentos em português.

Com essa análise prévia mediante a colaboração desses professores, foi possível rever, reformular as perguntas e alterar algum termo traduzido incorretamente. O intuito de realizar o teste-ensaio foi de facilitar a obtenção de respostas mais específicas e detalhadas nas entrevistas, por meio de perguntas mais claras e pertinentes, consoantes com as questões e objetivos de investigação. Optou-se por questões simples, mas que possibilitassem aos entrevistados detalhar suas respostas, e não apenas com repostas curtas como “Sim” ou “Não”, etc.

As primeiras entrevistas realizadas não foram consideradas no estudo, uma vez que se apresentaram muito breves e com poucas informações para a análise. Decidimos assim,

considerá-las ferramentas importantes de reflexão e estudo para que as próximas entrevistas pudessem ter mais êxito e maior preparo por parte da entrevistadora. Algumas anotações foram feitas e as gravações analisadas. Assim, foi muito mais fácil conduzir as outras, sendo que a cada nova entrevista, mais prática foi adquirida, principalmente em relação à interação com os participantes.

### **3.5.3 O guião das entrevistas**

Os guiões podem ser utilizados em estudos com muitos sujeitos para a recolha e comparação dos dados, ajudando a aumentar a sua neutralidade porque podem ajudar a coletar “afirmações” em referência aos fatos (Bogdan e Biklen, 1994). No caso de uma pesquisa qualitativa como essa, a comparação foi feita de modo sutil, uma vez que o enfoque dessa abordagem não se baseia na quantidade e na classificação por números, principalmente quando os participantes não compõem uma quantidade representativa para cada país estudado. Entretanto, é importante ressaltar que conforme Amado (2014), com a evolução da investigação positivista para a qualitativa, permitiu-se que os sujeitos entrevistados pudessem ter voz, ao invés de contribuírem apenas com as estatísticas, de forma fria e calada.

O guião constituído por blocos temáticos, foi “construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação [com] carácter matricial, em que a substância da entrevista é organizada por objectivos, questões, itens ou tópicos” (Afonso, 2005, p. 99). Segundo Amado (2014), esse instrumento segue uma ordem lógica de um plano prévio, e contém o essencial do que se pretende obter do respondente durante a entrevista, sendo necessário utilizar múltiplas fontes para sua construção, seja por teste-ensaio de entrevistas exploratórias, seja por revisão de literatura sobre o estudo e metodologia em questão.

A etapa de elaboração do guião de entrevista foi realizada em simultâneo com a fase de contato com os possíveis participantes. Nesse momento de estruturação, levaram-se em consideração os objetivos, as questões de investigação e o referencial teórico. Ao desmembrar o propósito central e a pergunta de partida em eixos de análise, foram obtidos dois eixos principais: as modalidades de avaliação (mais geral) e a avaliação formativa (mais específico). Os blocos temáticos foram pensados, em sua maioria, de acordo com os objetivos estabelecidos para a dissertação e ajudaram na condução da entrevista, sempre partindo do ponto mais geral para o mais específico. O primeiro bloco introduz a entrevista com detalhes importantes e o último faz seu fechamento, ao mesmo tempo que propõe esclarecimentos de determinado assunto se necessário, e relembra os pontos relevantes do processo.

É importante evidenciar que os blocos, com exceção do primeiro e do último, se transformaram em temas, úteis na análise de conteúdo das entrevistas, mantendo a consistência e organização dos anexos que dão suporte às análises do próximo capítulo.

Na Tabela 7, é possível ver o guião de entrevista dividido em dois eixos principais, assuntos temáticos, perguntas chave e perguntas ocultas, caso o entrevistado não tenha respondido em detalhes à pergunta principal. Os guiões foram disponibilizados previamente para os participantes em suas respectivas línguas, com questões numeradas, sem as perguntas ocultas, para que pudessem ter uma ideia do que seria discutido, aumentando o conforto e a confiança dos envolvidos no momento da entrevista (ver Apêndice A).

### **Tabela 7**

#### *Guião de Entrevista em português*

---

##### BLOCO 1: Legitimação da entrevista

- Agradecimento pela disponibilidade;
  - Informação sobre as gravações em vídeo pela plataforma e pelo gravador do telemóvel;
-

- Explicação dos objetivos da entrevista (Situar o entrevistado em relação ao mestrado);
- Exposição do objetivo principal da dissertação;
- Informação sobre os benefícios do estudo;
- Garantia da confidencialidade e do anonimato dos dados;
- Explicação de como será realizada a entrevista por eixos;

---

**Eixo 1: “Modalidades de avaliação”**

---

BLOCO 2: Tipos de avaliação

- *Objetivo: Caracterizar as práticas de avaliação dos professores entrevistados;*
  - Quais são os principais tipos de avaliação utilizados em sua prática?
    - Quais são os seus preferidos? Porquê? A sua resposta é influenciada pela disciplina que leciona? Como?
- 

BLOCO 3: Instrumentos de Avaliação

- *Objetivo: Perceber os principais instrumentos de avaliação utilizados pelos professores entrevistados;*
  - Quais os instrumentos você utiliza para avaliar os seus alunos? Porquê?
    - Qual instrumento avaliativo você tem preferência? Qual utiliza mais? Porquê?
    - Acredita que algum desses instrumentos contribui melhor para a aprendizagem? Qual/Quais? Porquê?
- 

**Eixo 2: “Avaliação Formativa”**

---

BLOCO 4: Conceito de Avaliação Formativa

- *Objetivo: Entender como a avaliação formativa é conceituada pelos entrevistados;*
  - O que você entende por avaliação formativa?
    - Na sua opinião, quais os critérios principais para que a avaliação seja considerada de fato formativa?
- 

BLOCO 5: Instrumentos de Avaliação Formativa

- *Objetivo: Identificar os instrumentos utilizados pelos entrevistados durante a prática de avaliação formativa;*
  - Quais os principais instrumentos e práticas de avaliação formativa utilizados em suas aulas?
    - Qual é o mais e qual é o menos utilizado? Porquê?
- 

BLOCO 6: Frequência da Avaliação Formativa

- *Objetivo: Verificar qual a frequência em que a avaliação formativa é aplicada;*
  - Qual a frequência em que aplica a avaliação formativa nas suas práticas? Porquê?
- 

BLOCO 7: Efeitos advindos da aplicação da Avaliação Formativa

---

- 
- *Objetivo: Descobrir quais os efeitos de se aplicar a avaliação formativa;*
  - Você percebe algum efeito positivo ou negativo da avaliação formativa em relação à(s) outra(s) modalidade(s) de avaliação? Quais são os efeitos?
- 

BLOCO 8: Implicações da Avaliação Formativa

- *Objetivo: Observar as implicações de se aplicar a avaliação formativa no contexto real;*
  - Quais as implicações da avaliação formativa na aprendizagem? Porquê?
- 

BLOCO 9: Desafios/Obstáculos para implementação da Avaliação Formativa

- *Objetivo: Perceber se existem desafios/obstáculos para implementar a avaliação formativa na prática;*
  - Existem obstáculos/desafios para que a avaliação formativa possa ser de fato aplicada? Quais?
- 

BLOCO 10: Síntese da entrevista

- Pedir alguma informação ou exemplo para clarificar alguma informação, caso necessário;
  - Agradecimentos.
- 

Legenda:

- Pergunta principal
  - Pergunta oculta
- 

*Nota.* Os blocos 1 e 10 do guião de entrevista foram adaptados de Caspritano (2010, citado por Amado & Ferreira, 2014, p.216). Os objetivos não apareceram no guião dos entrevistados.

Foram elaboradas oito perguntas principais e questões de apoio, caso as primeiras não fossem respondidas. Buscamos realizar os questionamentos da forma mais imparcial e objetiva possível, de modo a não persuadir os entrevistados com explicações esperadas.

As perguntas foram formuladas com o intuito de responder às questões de investigação, apesar de algumas terem obtido respostas muito semelhantes. Nesses casos, os entrevistados puderam completar determinada ideia ou reflexão, de forma coerente e consistente com o discurso. A divisão por blocos temáticos procurou facilitar a coleta de dados por assuntos específicos, permitindo aos respondentes explicarem com liberdade e flexibilidade. Tentamos

ordenar as questões mais factuais para o início, deixando as de opinião mais para o final, de acordo com as sugestões propostas por Amado e Ferreira (2014).

Por meio do guião, na língua do participante, a entrevista foi conduzida de forma não intrusiva, com poucas interrupções, assim como sugerido por Bogdan e Biklen (1994). Houve empatia, mas ao mesmo tempo discrição e um certo distanciamento do entrevistado para que os dados pudessem ser descritos da forma mais detalhada possível e o entrevistado não se desconcentrasse. Pelo mesmo motivo, tentou-se não interromper as falas, mesmo que o assunto se desviasse. A maior preocupação nessa fase foi de manter um nível de profissionalismo alto para que o entrevistado pudesse perceber a seriedade do trabalho realizado e se esforçasse para responder as questões.

### **3.6 Os procedimentos de análise, organização e tratamento dos dados**

As transcrições realizadas pela investigadora estão disponíveis (ver Apêndice C) e contam com um cabeçalho que permite associar detalhes como data, horário e plataforma em que cada entrevista ocorreu. Cada participante teve seu nome trocado por um pseudônimo para garantir o anonimato dos dados. As informações muito específicas como outros nomes de pessoas e de estabelecimentos também foram omitidas. Além disso, cada bloco de transcrições, tradução (quando aplicável), codificação e análises foi agrupado por participante para facilitar o seu entendimento, favorecendo as reflexões.

O tempo das entrevistas variou de 12 a 36 minutos, e as informações que não eram relacionadas às questões de investigação foram cortadas, assim como sugerido por Bogdan e Biklen (1994, p. 173): “Se você escolher registrar e transcrever as entrevistas, uma boa regra a seguir é ‘pense curto’”. Entretanto, para esses autores, faz parte da investigação qualitativa perceber quando se deve descartar ou manter os dados, uma vez que qualquer detalhe pode

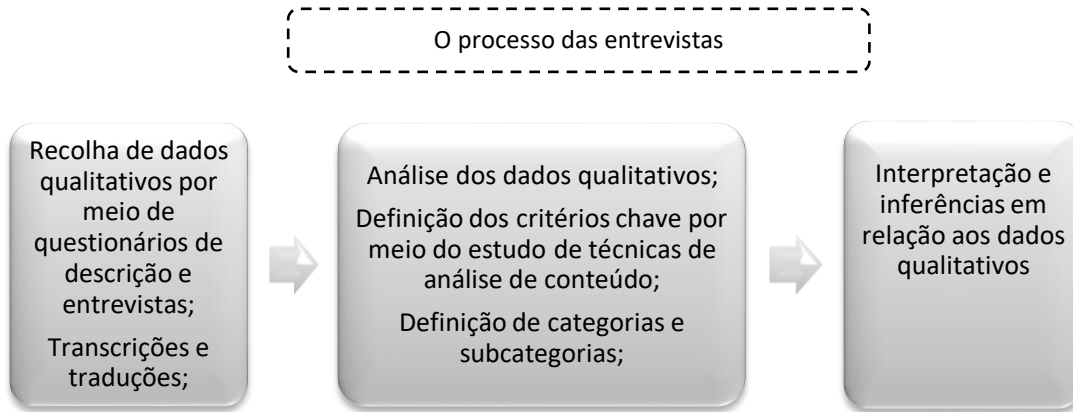
ajudar a decifrar o contexto dos participantes. Afonso (2005), completa que é necessário distinguir o essencial do acessório. Após as transcrições na língua original da entrevista, foram realizadas as traduções, também disponíveis no mesmo bloco (ver Apêndice C).

Nem todos os entrevistados responderam às perguntas objetivamente. Primeiro porque algumas perguntas omitidas do guião do participante não foram feitas a todos, apenas quando havia um sentimento de conforto por parte da entrevistadora. As entrevistas foram fluídas, as câmaras da entrevistadora e do respondente estavam ligadas, nem todas as perguntas ocultas foram feitas da mesma maneira, mas de acordo com a interação do participante, linguagem visual/gestual, domínio do assunto, se já havia respondido sobre determinado tema em outra questão, se o entrevistado abrangeu o que se pretendia saber. Vale lembrar que a técnica qualitativa está longe de ser exata, apesar de contar com um guião de perguntas.

Segundo Afonso (2005), para que o estudo seja relevante, é necessário pautar-se em três critérios: fidedignidade, validade e representatividade. É preciso garantir que as informações recolhidas são relevantes, não fabricadas e representam um conjunto de sujeitos de contextos específicos. Assim, de modo estratégico, a recolha, interpretação e análise dos dados foi dividida em várias fases, conforme a Figura 4. O ponto seguinte demonstra em mais detalhes como ocorreu a análise de conteúdo e interpretação dos dados.

#### **Figura 4**

*Etapas gerais para análise e interpretação dos dados*



### 3.6.1 A análise de conteúdo e interpretação dos dados.

Afonso (2005, p.118), coloca que o tratamento de dados qualitativos “é um processo (...) ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento (...) [,] à medida que os dados vão sendo organizados e trabalhados no processo analítico-interpretativo”. Dessa forma, o material empírico recolhido por meio das entrevistas e questionários de caracterização dos participantes, juntamente à adoção de estratégias para produzir significados relevantes, contribuiu para a produção de um texto científico com um olhar específico do investigador sobre um contexto particular em questão, conforme sugerido por esse autor. Assim, a descrição, análise e interpretação dos dados, aliadas à conceptualização por meio de categorias que ajudam na organização do texto, e a teorização através de intuições e produção de esquemas explicativos confrontados com novos conceitos, dados, tabelas e figuras, fizeram parte dessa pesquisa.

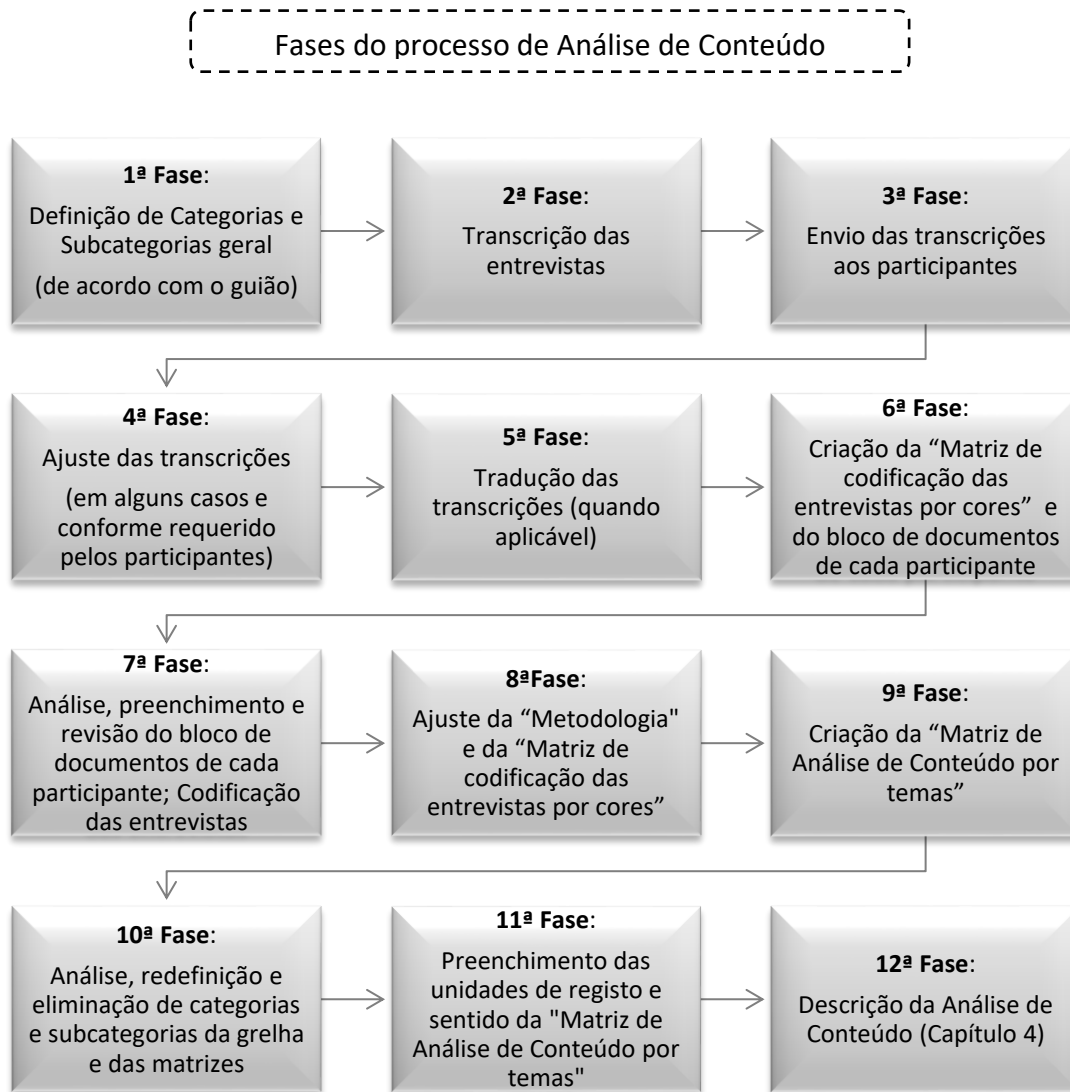
Segundo Marshall e Rossman (1999, p. 152 citados por Afonso, 2005, p. 120), para analisar os dados recolhidos são identificadas seis fases: “a organização dos dados, a produção de categorias, temas e padrões, a codificação dos dados, a testagem das interpretações que vão emergindo, a busca de explicações alternativas e a produção do texto final”. De forma

estruturada, procurou-se por meio do agrupamento de material relevante e criação de índices, organizar os dados, para que as categorias pudessem ser criadas.

Uma sequência de documentos em ordem de sustentação da análise e interpretação dos dados está disponível nos apêndices (ver Apêndice B, C e D). A Figura 5 descreve em detalhes as fases do processo de análise de conteúdo.

**Figura 5**

*Fases do processo de análise de conteúdo e interpretação dos resultados*



Conforme a Figura 5, uma das fases cruciais é a definição de categorias, construídas pela “interacção entre os eixos de análise que presidiram à concepção e operacionalização do dispositivo de recolha dos dados e as regularidades, padrões e tópicos que emergem da leitura analítica dos textos”, segundo Afonso (2005, p. 121).

Isto posto, foram realizados recortes das respostas transcritas de cada entrevistado por categorias e subcategorias. A análise do conteúdo, presente nos anexos, se deu por um processo empírico de leitura e interpretação de entrevistas, através da análise temática transversal. Conforme Amado (2014), essa técnica possibilita fazer inferências interpretativas uma vez que os conteúdos expressos são desmembrados em categorias, que permitem uma descrição precisa e sistemática dos dados recolhidos. As categorias a priori são construídas por vários ensaios de tentativas e erros até que se tenha confiança e precisão em relação ao que se interessa descobrir. As subcategorias são estipuladas para dar sentido às categorias mais amplas e gerais e foram redefinidas após a transcrição, organização e interpretação das informações recolhidas nas entrevistas.

Ao obedecerem a uma hierarquia, as categorias mais amplas e as mais específicas foram estabelecidas, de acordo com os objetivos específicos / questões de investigação e com base nos eixos de análise, em um processo sistemático de adaptações, até que se chegasse à grelha final, assim como na Tabela 8. Dessa forma, os temas deram origem às categorias e subcategorias, em um processo detalhado que envolveu muitas fases e ações, de acordo com a Figura 5.

### **Tabela 8**

*Grelha de categorias e subcategorias utilizadas na análise de conteúdo*

| <b>Temas</b>  | <b>Categorias</b>   | <b>Subcategorias</b>                                   |
|---|---|--|
| A. Principais modalidades de avaliação utilizadas nas práticas educativas dos professores entrevistados | i. Modalidades de avaliação   | Avaliação para as aprendizagens                        |
|   |   | Avaliação das aprendizagens                            |
| B. Entendimento do conceito de avaliação formativa pelos professores entrevistados                      | ii. Instrumentos/ferramentas e práticas de avaliação sumativa                                       | Quantitativos  |
|   |   | iii. O termo não é familiar                            |
| B. Entendimento do conceito de avaliação formativa pelos professores entrevistados                      | iv. Conceptualizações de avaliação formativa pelos participantes                                    | Não se sabe ao certo o conceito                        |
|   |   | É um processo de conhecimento                          |
|   |   | É um processo contínuo                                 |
|   |   | É um processo de acompanhamento realizado pelo docente |
|   |   | É um processo que exige participação ativa do aluno    |
| C. Instrumentos/ferramentas e práticas de avaliação formativa   | v. Instrumentos/ferramentas e práticas de avaliação formativa                                       | É um processo de envolvimento pautado no feedback      |
|   |   | Questionamento   |
|   |   | Projetos   |
|   |   | Feedback   |
|   |   | Autoavaliação e avaliação por pares (coavaliação)      |
|   |   | Utilização formativa de instrumentos sumativos         |
|   |   | Outros   |
| D. Frequência da aplicação da avaliação formativa   | vi. Critérios específicos para o uso dos instrumentos/ferramentas e práticas de avaliação formativa | Observações feitas pelos professores                   |
|   |   | Participação dos alunos nas aulas                      |
| D. Frequência da aplicação da avaliação formativa   | vii. Frequência da avaliação formativa  | Com frequência   |
|   |   | Com pouca frequência                                   |

|   |  |  |
|---|--|--|
| E. Efeitos da avaliação formativa em relação às outras modalidades de avaliação | viii. Efeitos da avaliação formativa em relação às outras modalidades de avaliação | Vantagens                                  |
|   | ix. Críticas ao ensino tradicional quantitativo (provas, notas)                    | Positivas<br>Negativas                     |
| F. Implicações da avaliação formativa na aprendizagem                           | x. Implicações da avaliação formativa  | Consequências para a aprendizagem do aluno |
| G. Obstáculos e desafios da aplicação da avaliação formativa                    | xi. Dificuldades e desafios para realizar a avaliação formativa                    | Mais citados                               |
|   |  | Outros                                     |

A “Matriz de codificação das entrevistas por cores” (ver Apêndice B), ocorreu ao mesmo tempo que os blocos do Apêndice C, principalmente na fase dos “Comentários” e de “Análise”. Essa matriz de cores por código-recorte (cores diferentes para cada categoria relacionada às subcategorias e indicadores) foi necessária para a fase “Codificação” de todas as transcrições ou traduções. Isso foi imprescindível para que o trabalho de pesquisa, análise e tratamento dos dados pudesse acontecer. A redefinição e eliminação de categorias ocorreu conforme as leituras minuciosas ocorriam, em um processo reflexivo lento, muito mais longo do que foi previsto inicialmente.

Quando atribuímos um código a cada categoria e/ou subcategoria, temos o processo de codificação, de acordo com Afonso (2005, p. 122), no qual “o material empírico (...) é segmentado em unidades de sentido (...) [podendo] ter a forma de abreviaturas de palavras, números, cores, etc”. Assim, podemos identificar relações de sentido e lógica que ajudam na construção da interpretação e pertinência, por meio de testes e confrontos, para que se alcance coerência no estudo, segundo esse autor. As fases de análise e interpretação dos dados ocorreram

juntas e culminaram na produção de um texto interpretativo e científico, que pretendeu responder às questões de pesquisa iniciais e ser congruente com os conceitos do referencial teórico, conforme sugerido por Afonso (2005).

Em paralelo à codificação, foi colocada uma grelha de “aspectos observados” e alguns “comentários da entrevistadora” relacionados a cada entrevista, de forma que possam sustentar algumas análises no próximo capítulo. O exemplo da Tabela 7 a seguir se encontra preenchido para cada participante (ver Apêndice C).

**Tabela 9**

*Documento complementar de suporte para a análise e interpretação dos dados*

|   |   | Sim<br>✓ | Não<br>x | NA |
|---|---|----------|----------|----|
| <b>Aspectos observados na entrevista do (a) Professor (a)</b> |   |          |          |    |
| Perguntas e respostas<br>Guião e Questionário                 | Respondeu o questionário de caracterização todo?  |          |          |    |
|   | Respondeu as 8 perguntas principais, de modo geral?   |          |          |    |
|   | As respostas (são objetivas e) respondem às perguntas?                                      |          |          |    |
|   | Apresentou respostas claras?  |          |          |    |
|   | Acrescentou informações às perguntas?   |          |          |    |
|   | A (o) docente entendeu as perguntas do guião e do questionário?                             |          |          |    |
|   | Foi necessário esclarecer alguma resposta?  |          |          |    |
| Entrevista - Aspectos<br>específicos                          | Baseado nas respostas, o (a) docente acredita na avaliação formativa?                       |          |          |    |
|   | Baseado nas respostas, o (a) docente revela alguma familiaridade com a avaliação formativa? |          |          |    |
|   | Baseado nas respostas, o (a) docente apresentou alguma contradição em suas respostas?       |          |          |    |
|   | Qual foi o momento de maior interesse, envolvimento e empenho durante a entrevista?         |          |          |    |

---

É possível perceber um alinhamento entre a teoria e a prática da avaliação formativa?

---

A transcrição foi aprovada imediatamente?

---

A partir da junção de informações de todas as entrevistas, chegamos à “Matrizes de análise de conteúdo das entrevistas por temas” (ver Apêndice D), a qual apresenta a quantidade de unidades de registo de acordo com as unidades de sentido, conforme as categorias, subcategorias e indicadores estabelecidos previamente. As unidades de registo são identificadas com números, relacionados a quantidade de vezes que cada pseudônimo fez menção a algum indicador previamente estipulado. Nas unidades de sentido foram colocadas as falas que indicam que determinado indicador foi considerado e os dizeres são identificados por pseudônimos e siglas dos respectivos países a que pertencem, conforme exemplificada na Tabela 10. A ordem hierárquica dos indicadores foi estabelecida de acordo com a quantidade de unidades de registo.

**Tabela 10**

*Grelha base para construção das “Matrizes de análise de conteúdo das entrevistas por temas”*

| Temas | Categorias | Subcategorias<br>X<br>Unidades de<br>Registo (UR) | Indicadores | Unidades de sentido | Qtd.<br>UR |
|-------|------------|---|-------------|---------------------|------------|
|       |            | (UR)Andreia                                       |             | (Andreia PT)        |            |
|       |            | (UR)Catarina                                      |             | (Catarina IT)       |            |
|       |            | (UR)Elisa   |             | (Elisa BR)          |            |
|       |            | (UR)Grace   |             | (Grace IE)          |            |
|       |            | (UR)Gustavo                                       |             | (Gustavo BR)        |            |
|       |            | (UR)Jana  |             | (Jana AT)           |            |
|       |            | (UR)Justyna                                       |             | (Justyna AT)        |            |
|       |            | (UR)Paloma  |             | (Paloma ES)         |            |
|       |            | (UR)Pepita  |             | (Pepita ES)         |            |
|       |            | (UR)Rita  |             | (Rita IT)           |            |

As unidades de sentido foram construídas a partir da análise minuciosa e do trabalho rigoroso e metódico por meio de reflexões sobre as codificações das transcrições e/ou traduções.

Muitas leituras foram feitas para que o que fosse transcrito estivesse de acordo com o que foi falado por cada participante. Após a confirmação dos mesmos, foram realizadas as traduções e então tudo foi codificado. As traduções requereram muito tempo para que pudessem aproximar ao máximo da língua portuguesa. Alguns termos específicos também foram pesquisados durante essa fase. Com a reformulação das categorias e subcategorias, iniciamos o processo de estabelecimento de indicadores, em paralelo com a construção das “Matrizes de análise de conteúdos por temas”, definidos previamente de acordo com os objetivos da investigação.

### ***3.6.2 A triangulação dos dados***

De acordo com Amado (2014, p. 206), “a triangulação metodológica (...) constitui uma das estratégias fundamentais para a validação de um estudo”. Assim, quando se utiliza mais de dois métodos para se obter uma resposta, é possível considerar o estudo mais fiável, e, portanto, válido, uma vez que o investigador ao comparar os resultados, pode reformular e reconsiderar os métodos utilizados caso não sejam convergentes.

Por se tratar de um tema de pesquisa bastante polêmico, a avaliação deve sempre ser baseada em critérios pré-estabelecidos, uma vez que envolve alta subjetividade. Dessa forma, assim como no momento avaliativo, procuramos levar em consideração a triangulação dos dados durante o estudo.

Através do enquadramento teórico que contou com conceitos e teorias de diferentes autores sobre a avaliação formativa, foi possível realizar um panorama de ideias sobre o tema, essencial para a interpretação dos resultados. Por meio de pesquisas científicas para comprovar seus estudos, os autores contemplados utilizaram pelo menos um método quando coletaram dados para obter conclusões, o que torna esse estudo científico intrinsecamente eclético, do ponto de vista conceitual e metodológico, mesmo que no geral, os conceitos se complementem e

façam parte de uma evolução ao longo do tempo. Entretanto, durante a investigação, não demos o enfoque para um consenso de ideias, apesar delas se apresentarem de modo geral, congruentes com o estudo.

Durante a elaboração do guião, buscamos clareza e credibilidade do instrumento, por meio dos testes-ensaios realizados com professores e através de conversas informais e opiniões de colegas. O investimento de tempo na criação do instrumento permitiu que a coleta de dados ocorresse de forma mais direcionada. As duas primeiras entrevistas também foram consideradas preparatórias para as próximas, contribuindo para a desenvoltura na coleta de informações e para a análise de possíveis questões que pudessem surgir, evitando que alguns erros ocorressem.

Com a coleta de dados por dez entrevistas no total, sendo duas por email e oito de modo online, também foi possível triangular os dados, uma vez que, conforme Denzin (1978, citado por Flick, 2004, p. 178), “a triangulação de dados combina os dados desenhados de fontes, momentos, lugares ou pessoas diferentes<sup>17</sup>” e “a triangulação do investigador é caracterizada pelo uso de diferentes observadores ou entrevistadores para equilibrar as influências subjetivas dos indivíduos<sup>18</sup>”. Dessa forma, os participantes de diferentes contextos, países, culturas, especialidades e ciclos, contribuíram para isso.

Desde o início procuramos realizar a triangulação metodológica por meio da observação e análise documental, mas devido às condições excepcionais de isolamento social vividas com a pandemia devido ao Covid-19, essas técnicas foram completamente impossibilitadas, uma vez que as escolas têm funcionado em regime online ou restrito aos alunos, pais e colaboradores. Apesar da observação e análise documental não terem sido realizadas por esses motivos, Flick (2004) considera que a triangulação pode ocorrer para validar os dados, generalizar as

---

<sup>17</sup>, <sup>18</sup> Tradução nossa.

descobertas /ou para acrescentar mais informações ao estudo, o que demonstra que foi possível atingir esse objetivo com outros tipos de triangulação descritas acima. O mesmo autor também completa que a combinação de vários métodos não deve diminuir o foco para um método individual. Assim, ficou claro que desde a preparação do guião de entrevista, a realização dos testes-ensaio, a desconsideração das primeiras entrevistas realizadas que serviram como pré-teste, entre outras medidas válidas, contribuíram com o aumento da credibilidade do estudo.

### **3.7 As preocupações de natureza ética**

Conforme Amado (2014), Afonso (2005), Bogdan e Biklen (1994), é essencial que haja transparência e rigor dos instrumentos de recolha de informação, o que poderá garantir uma maior confiabilidade e pertinência do estudo. Também é importante que se tenha solidez na argumentação dos resultados, sustentados por dados advindos de questões bem formuladas. Além disso, é fundamental que o investigador se baseie em teorias e resultados prévios para que assim, possa obter novas respostas.

Outro ponto significativo que levamos em consideração foi a tentativa consciente da investigadora se distanciar do tema, uma proposta evidenciada por Afonso (2005) para trazer maior transparência e autocrítica para o estudo. Isso contribui para que a pesquisa se torne mais neutra, por mais difícil e ingênuo que isso possa parecer. Entretanto, a experiência profissional e pessoal não deve ser ignorada, mas mobilizada activamente de modo que possa trazer questionamentos e reflexões sobre a realidade, de acordo com o mesmo autor. Ao considerar a importância destes aspectos desafiadores, procurou-se manter o distanciamento do objeto de estudo para que a coleta de dados pudesse ocorrer de forma mais imparcial possível. Assim, dos entrevistados, apenas dois eram conhecidos, sendo que um deles entregou a entrevista escrita, aparentando contribuir com maior neutralidade.

Foram necessários alguns procedimentos de ordem ética, conforme descritos anteriormente, em relação à confidencialidade e anonimato dos dados. As normas da Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa foram seguidas escrupulosamente e o projeto recebeu um parecer favorável (ver Apêndice E).

## Capítulo 4: Análise e discussão dos temas

A Análise de Conteúdo consiste numa técnica central, básica, mas metódica e exigente, ao dispor das mais diversas orientações analíticas e interpretativas (...), cuja diferenciação depende sobretudo daquilo que se procura em especial, ou, ainda, dos conteúdos que são privilegiados na análise (Amado, 2014, p. 300).

Para analisar os dados relacionados ao estudo em questão, foram levados em consideração alguns pontos importantes. Por meio do quadro teórico, e através de um panorama conceitual construído pela pesquisa de diversos conceitos a respeito do tema, criou-se a base para a investigação. Assim, a coleta de dados pode ocorrer através de entrevistas.

Os próximos pontos apresentam os participantes do estudo e a discussão dos temas definidos com base nos objetivos da investigação. Nos Apêndices, muito evidenciados no Capítulo 3, estão presentes as grelhas e matrizes em sequência, de acordo com a evolução da análise. Para suporte desse capítulo em específico, referimos às “Matrizes de análise de conteúdo das entrevistas por temas” (ver Apêndice D). Entretanto, os “Aspectos observados” e os “Comentários da entrevistadora” sobre cada participante também serviram para elaborar essa parte da pesquisa (ver Apêndice C).

### 4.1 Os participantes do estudo

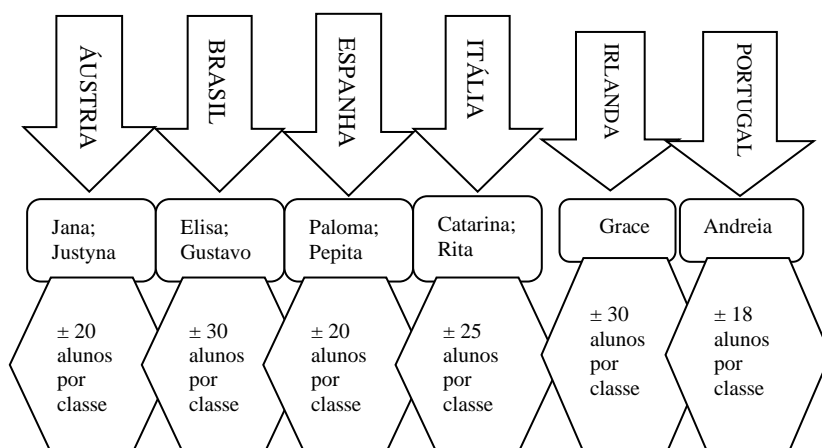
Para descrever o perfil do público entrevistado, foram analisados os questionários de caracterização, enviados previamente junto aos guiões dos participantes e devolvidos no dia da entrevista.

Dessa forma, procurou-se captar sentido das respostas, interpretar e atribuir importância aos relatos em conjunto às caracterizações dos participantes. Conforme recomendado por Amado e Vieira (2014), a descrição é uma parte muito necessária para que se possa inferir e interpretar os dados futuros.

De forma bastante resumida e para enfatizar os participantes por países, a Figura 6 ilustra alguns dados de caracterização a serem destacados.

**Figura 6**

*Esquema representativo do número de alunos aproximado por professor/país/turma*



Os dez participantes têm idades entre 25 e 50 anos. Apenas um é do gênero masculino e somente uma questão relacionada à escolaridade foi deixada em branco, de modo que nove professores afirmaram ter cursos de licenciatura e/ou mestrado. Desse número, três têm grau acadêmico equivalente a mestrado e uma possui pós-graduação e atualmente cursa outra licenciatura. Todos os cursos são voltados para a área de Educação no geral. Os anos de atuação na docência variam de 3 a 25, sendo que a maioria desses profissionais lecionou na maior parte das vezes para o 3º ciclo. Apenas um participante teve experiência de lecionar fora do país de origem e somente dois trabalham em instituições privadas. As línguas faladas em classe são as

do país de origem, mas as professoras austríacas, por serem professoras de línguas, as utilizam também para falar com os alunos. Sendo as duas professoras espanholas da Catalunha, ambas utilizam o catalão como língua mãe, mas uma delas também diz utilizar o espanhol. As disciplinas ensinadas são bastante variadas, assim como o número de alunos que vão desde 17 até 390 por semestre e por professor. Os recursos tecnológicos digitais foram considerados em sua maioria, suficientes. Apenas três professoras dizem utilizar documentos para suportar a avaliação formativa.

Conforme dito previamente, o intuito desse estudo foi abranger professores do ensino básico, sem delimitar critérios muito específicos como escolaridade, idade, gênero, disciplinas lecionadas etc. Nesse sentido, pensou-se que quanto mais diferente o público entrevistado, mais as respostas poderiam ser variadas quando se leva em conta as perguntas e objetivos da pesquisa.

Outro ponto que merece destaque é a quantidade de alunos por turma variar de 18 a 30 alunos por sala, apesar dos professores da Áustria e Brasil possuírem um número muito mais alto de alunos no total por semestre que o restante dos entrevistados. O participante Gustavo em específico, têm 390 alunos, um número extremamente elevado, ao considerar a aplicação da avaliação formativa.

A maioria das instituições em que os professores trabalham é de ensino público, porém apenas uma docente trabalha exclusivamente com a modalidade privada. Ao cruzar essa informação com a suficiência de recursos tecnológicos, é possível concluir que, o único docente que coloca a qualidade dos recursos como um problema foi Gustavo. Elisa, ao longo da entrevista menciona que teve que comprar um projetor porque não era possível utilizar o da escola e Pepita também diz ser ela quem disponibiliza os recursos tecnológicos. A professora Catarina não evidencia a insuficiência, mas a dificuldade de coordenar atividades que envolvam

esses recursos digitais. Assim, a falta de equipamentos não está ligada às escolas serem de cariz público, entretanto, o único país que não faz parte da Comunidade Europeia no estudo é o Brasil. Dessa forma, é difícil analisar o Brasil dentro desse contexto, principalmente sob o ponto de disponibilidade de recursos nas escolas públicas, sendo que as exigências, leis e meios acessíveis às práticas educativas nos continentes são bem diferentes.

Apenas uma professora, Andreia, tem experiência apenas com o 1º ciclo. Entretanto, está entre as três mais novas, com 28 anos. Todos têm experiência com pelo menos 2 ciclos, sendo que Gustavo, Jana, Justyna e Pepita com o 2º e 3º, Paloma e Rita com o 1º e 2º e Catarina, Elisa e Grace com os três ciclos. Há uma grande diversificação de atuação e de disciplinas ensinadas, portanto. Todos ensinam ou ensinaram mais de uma disciplina, com exceção de Pepita, que sempre lecionou apenas Matemática.

De modo mais específico, a Tabela 11 a seguir, dividida em duas partes, resume cada um dos pontos descritos acima, com mais detalhes, de acordo com cada participante. No próximo tópico esses dados serão utilizados em conjunto com a análise de cada tema. As perguntas do questionário de caracterização foram pensadas de acordo com algumas hipóteses levantadas, e foram discutidas previamente no item 3.4.

**Tabela 11**

*Análise das informações inferidas dos questionários de caracterização – Partes 1 e 2*

---

Caracterização dos participantes - Parte 1

| Participantes                      | Andreia  | Catarina | Elisa    | Grace    | Gustavo   |
|------------------------------------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| <b>País de origem/<br/>atuação</b> | Portugal | Itália   | Brasil   | Irlanda  | Brasil    |
| <b>Sexo</b>                        | Feminino | Feminino | Feminino | Feminino | Masculino |

---

|   |  |   |                               |                                    |   |
|---|--|---|-------------------------------|------------------------------------|---|
| <b>Idade</b>  | 28   | 25  | 50                            | 31                                 | 44  |
| <b>Escolaridade</b>   | Universidade<br>Mestrado   | Universidade<br>Licenciatura                                  | Universidade<br>Pós-Graduação | Magistério<br>Escola<br>Secundária | Universidade<br>Mestrado  |
| <b>Línguas faladas em classe</b>  | Português  | Italiano  | Português                     | Inglês                             | Português   |
| <b>Anos de docência</b>   | 5  | 3   | 11                            | 7                                  | 25  |
| <b>Maior experiência/ ensino (ciclo, anos, idade)</b>                                 | 3º e 4º anos   | 8-9 anos de idade   | 3º ciclo                      | 12-18 anos de idade                | 3º ciclo  |
| <b>Experiência com 1º ciclo?</b>  | Sim  | Sim   | Sim                           | Sim                                | Não   |
| <b>Experiência com 2º ciclo?</b>  | Não  | Sim   | Sim                           | Sim                                | Sim   |
| <b>Experiência com 3º ciclo?</b>  | Não  | Sim   | Sim                           | Sim                                | Sim   |
| <b>Disciplina(s) lecionada(s)</b>   | Português, Matemática, Estudo do Meio, Artes Visuais, Expressão Dramática, Cidadania e Desenvolvimento | Italiano, História, Geografia                                 | Inglês, Português             | Religião, Matemática               | Português, Filosofia, Sociologia, Geografia, Religião, História |
| <b>Número aproximado alunos no total/ semestre</b>                                    | 17   | 25  | 30-32                         | 20-30                              | 30  |
| <b>Número aproximado de alunos no total/semestre</b>                                  | 17   | 50  | 120                           | Não respondeu                      | 390   |
| <b>Tipo de instituição</b>  | Escola   | Escola  | Escola                        | Escola                             | Escola  |
| <b>Tipo de ensino</b>   | Privado  | Público   | Público                       | Público                            | Público   |
| <b>Os recursos tecnológicos digitais são suficientes para as práticas educativas?</b> | Sim  | Nem sempre, mas acredita ser difícil coordenar sua utilização | Não                           | Não respondeu                      | São utilizados, mas têm baixa qualidade                         |
| <b>Utiliza documentos na avaliação formativa?</b>                                     | Sim  | Depende   | Não                           | Não                                | Não   |

Caracterização dos participantes - Parte 2

| Participantes   | Jana                     | Justyna                    | Paloma  | Pepita   | Rita  |
|---|--------------------------|----------------------------|---|--|---|
| <b>País de origem/<br/>atuação</b>  | Áustria                  | Áustria                    | Espanha   | Espanha  | Itália  |
| <b>Sexo</b>   | Feminino                 | Feminino                   | Feminino  | Feminino   | Feminino  |
| <b>Idade</b>  | 29                       | 26                         | 37  | 38   | 29  |
| <b>Escolaridade</b>   | Universidade<br>Mestrado | Universidade<br>Magistério | Não respondeu   | Universidade<br>Licenciatura                       | Universidade<br>Magistério  |
| <b>Línguas faladas em<br/>classe</b>  | Alemão, Inglês           | Alemão,<br>Espanhol        | Catalão,<br>Espanhol  | Catalão  | Italiano  |
| <b>Anos de docência</b>   | 3                        | 3                          | 15  | 12   | 5   |
| <b>Maior experiência/<br/>ensino (idade)</b>  | 13-14 anos               | 10 - 18 anos               | 6-8 anos  | 12-18 anos   | 6-10 anos   |
| <b>Experiência com 1º<br/>ciclo?</b>  | Não                      | Não                        | Sim   | Não  | Sim   |
| <b>Experiência com<br/>2ºciclo?</b>   | Sim                      | Sim                        | Sim   | Não  | Sim   |
| <b>Experiência com<br/>3ºciclo?</b>   | Sim                      | Sim                        | Não   | Sim  | Não   |
| <b>Disciplina(s)<br/>lecionada(s)</b>   | Inglês, História         | Música,<br>Espanhol        | Catalão,<br>Espanhol, Inglês,<br>Educação Física,<br>Ciências<br>Naturais,<br>Ciências Sociais,<br>Matemática | Matemática   | Matemática,<br>História,<br>Ciências,<br>Tecnologia,<br>Inglês, Música,<br>Educação Física,<br>Italiano |
| <b>Número de alunos por<br/>classe/semestre</b>   | 23                       | 20                         | 18-25 e 200 se<br>for Educação<br>Física  | 25-27  | 20  |
| <b>Número aproximado<br/>alunos no<br/>total/semestre</b>   | 110 - 120                | 220                        | 18  | 90   | 20  |
| <b>Tipo de instituição</b>  | Escola                   | Escola                     | Centro  | Instituto  | Escola  |
| <b>Tipo de ensino</b>   | Privado                  | Público e Privado          | Público   | Público  | Público   |
| <b>Os recursos<br/>tecnológicos digitais<br/>são suficientes para as<br/>práticas educativas?</b> | Quase sempre             | Sim                        | Sim   | Sim, mas é a<br>professora que os<br>disponibiliza | Sim   |
| <b>Utiliza documentos na<br/>avaliação formativa?</b>   | Não                      | Não                        | Sim   | Sim  | Não   |

## 4.2 Discussão dos temas

Para que a discussão seja realizada por temas, é necessário retomar aos objetivos estabelecidos para essa investigação, uma vez que tudo partiu da problemática de pesquisa, desmembrada em perguntas específicas, que mais tarde se transformaram em questões-chave do guião de entrevistas e em temas de análise, a fim de manter a consistência e coerência da pesquisa.

Sabe-se que alguns objetivos são relacionados ao quadro teórico, enquanto outros fazem referência aos dados coletados nas entrevistas e são lembrados abaixo:

- Caracterizar as práticas de avaliação dos entrevistados;
- Entender como a avaliação formativa é conceituada pelos entrevistados;
- Identificar os instrumentos (ferramentas ou práticas) utilizados durante a avaliação formativa pelos entrevistados;
- Perceber qual a frequência em que a avaliação formativa é aplicada pelos entrevistados;
- Captar os efeitos da avaliação formativa em relação às outras modalidades de avaliação, de acordo com os entrevistados;
- Observar as implicações da avaliação formativa quanto à aprendizagem dos alunos, do ponto de vista dos entrevistados;
- Descobrir os obstáculos e desafios enfrentados pelos entrevistados frente a aplicação de avaliação formativa no contexto escolar.

A seguir os dados são retratados de acordo com os objetivos acima, divididos em sete temas, conforme as “Matrizes de análise de conteúdo por temas” (ver Apêndice D).

**Análise do tema A - Principais modalidades de avaliação utilizadas nas práticas educativas dos professores entrevistados.**

Nesse tema procuramos saber se os participantes relatariam algum conhecimento sobre a modalidade formativa.

Ficou claro que a avaliação formativa é conhecida, pois foi citada pela maior parte dos entrevistados. Alguns até evidenciaram sua importância em detrimento das outras modalidades: *“para mim, acho que a formativa (...) seria a melhor, mas não é aquela que eu pratico mais”* (Andreia PT). Três participantes evidenciaram a avaliação formadora como uma forma de diferenciação da avaliação formativa, e um deles, ressaltou a sua prática avaliativa como formadora. Já a avaliação de diagnóstico foi evidenciada por ser realizada *“no início de cada ano”* (Andreia PT) por apenas uma professora.

A avaliação qualificadora foi citada e explicada ao mesmo tempo, embora não sabemos exatamente onde enquadrá-la, uma vez que é um termo específico espanhol, que apesar da função formativa, também qualifica e classifica com base em indicadores e critérios definidos previamente. Assim, *Pepita ES* define que:

*a avaliação qualificadora depende do corpo docente e permite indicar o grau de aquisição das competências tanto no âmbito matemático como nas transversais (digital, pessoal, social), estabelecendo objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação graduados em 3 níveis (suficiente, notável, excelente).*

Por isso, pensa-se que está entre a modalidade formativa e a sumativa, e dessa forma, se enquadra na avaliação das aprendizagens.

A maioria dos entrevistados enfatizou bem as provas, os exames e os testes como instrumentos (ferramentas e práticas) de avaliação sumativa. Uma docente a denominou

“*avaliação de confirmação*” (Catarina IT), e outra, também descreve os tipos de exames, mas acrescenta que há uma componente reflexiva nesses testes, algo que só foi evidenciado por ela.

Assim, Rita IT define que utiliza as seguintes provas:

*não estruturadas como perguntas orais e tópicos escritos, provas de situação como resolução de problemas reais e autênticos (para matemática, por exemplo), e provas de verificação como questões de preenchimento, porque acredito que são os instrumentos mais adequados para avaliar a aprendizagem dos alunos na escola primária.*

### **Análise do tema B - Entendimento do conceito de avaliação formativa pelos professores entrevistados.**

Esse tema pretendeu agrupar as diferentes respostas conceituais da avaliação formativa, mesmo que tenham sido evidenciadas em diferentes momentos das entrevistas.

Os participantes conseguiram definir ao seu modo o que entendem por avaliação formativa e de acordo com a literatura, as explicações são compatíveis, embora estejam fragmentadas.

Duas participantes revelaram certa imprecisão inicialmente para definir a modalidade, entretanto, logo conseguiram perceber que sabiam muito mais do que pensavam: “*eu pensei bem, por acaso avaliação formativa não tenho feito muito, mas depois comecei a pensar, se calhar até faço, mas não me apercebo que é avaliação formativa, que estou a avaliar os alunos de alguma forma*” (Andreia PT) e

*Antes de ler eu não entendia nada disso, (...) não conhecia avaliação formativa, o termo em si, não sei, não soa familiar, mas agora comecei a ler sobre ele e agora sei ao que te referes. Acho que em algumas coisas sei que utilizo* (Justyna AT).

As definições variaram muito. Nas “Matrizes de análise de conteúdo por temas” (ver Apêndice D), as respostas foram ordenadas de acordo com a quantidade de unidades de registo, de forma decrescente, ou seja, das mais citadas para as menos retratadas. Assim, a avaliação formativa foi definida por nove participantes como um processo de conhecimento. Dessa forma, permite ao professor “*conhecer mais [os] alunos*” (Grace IE), o estilo de aprendizagem que os estudantes possuem, ter “*conhecimento das [suas] dificuldades e potencialidades*” (Pepita ES) e tudo isso pode ser realizado “*através da observação*” (Andreia PT). É nesse sentido que se revela como um processo “*transparente para que eles saibam onde estão e para onde querem ir*” (Justyna AT), de modo que é possível saber onde os alunos “*estão no processo de aprendizagem*” (Jana AT) e orientá-los. Por ser um processo de conhecimento, os alunos “*aprendem muito sobre si mesmos, estão mais conscientes do estilo de aprendizagem que têm*” (Grace IE), de forma que “*aprender a aprender é um pilar importante e que os beneficia indubitavelmente*” (Paloma ES). Assim, a avaliação formativa é um tipo que “*melhora a aprendizagem e os resultados dos alunos*” (Rita IT).

A avaliação formativa foi definida também como um processo contínuo por sete participantes, de forma que “*os alunos acabam por ser avaliados continuamente*” (Andreia PT) em vários momentos, realizada “*pontualmente*”, sendo “*um estímulo para os alunos que estudam, estudarem ainda mais*” (Catarina IT), “*onde não há um término do processo de ensino e de aprendizagem*” (Gustavo BR). É um constante aperfeiçoamento para os envolvidos, melhorando “*também a ação docente e o profissionalismo do professor*” (Rita IT), por meio de uma “*revisão contínua*” (Paloma ES) das práticas “*para melhorar cada vez mais o processo*” (Justyna AT). Assim, “*adiciona versatilidade [e modifica o] ensino [do professor] o tempo todo*” (Grace IE).

Ao ser caracterizada como um processo de acompanhamento realizado pelo docente, a avaliação formativa é regulada, controlada e verificada pelo próprio, de acordo com os entrevistados. Assim, o professor identifica *“uma necessidade do aluno”* (Andreia PT) e permite *“verificar, observar o aprendizado desse aluno”* (Elisa BR), de modo que *“se possa medir realmente o que se foi aprendido e apreendido”* (Gustavo BR) e saber se os *“alunos estão estudando”* (Catarina IT). Serve para o professor

*regular o processo [e] se as atividades (...) propostas foram adequadas para aprender ou não, se os próprios alunos se conseguiram aperceber, se estiveram motivados, se os objetivos traçados foram alcançados (...)* Há bibliografia que fala que a formativa é aquela que o professor é quem regula o processo com as ferramentas (Paloma ES).

Nas mesmas bases, *“considera-se formativa quando as decisões são tomadas pelo corpo docente (...) Avaliar envolve coletar dados ou evidências, analisá-los, fazer julgamentos e tomar decisões sobre o progresso dos alunos”* (Pepita ES). De forma a complementar essas ideias congruentes, também *“permite ao professor redefinir e calibrar seu ensino”* (Rita IT).

Um dos conceitos também evidenciados é o de que a avaliação formativa é um processo que exige participação ativa do aluno. Assim, *“O aluno não precisa estar à espera”* (Andreia PT), *“coloca o aluno mais como sujeito”* (Gustavo BR), havendo o *“envolvimento do aluno num processo de autoavaliação, que lhe permite acompanhar a sua aprendizagem”* (Rita IT). Duas participantes aproveitaram para falar sobre a avaliação formadora de forma separada da formativa, sendo que, de forma concordante, ocorre *“quando os alunos [tomam as decisões]”* (Pepita ES) e *“implica aos alunos regularem o seu próprio processo de aprendizagem, tipo autoavaliação, com avaliações entre os próprios alunos, etc.(...) sem depender dos julgamentos do pai, da mãe ou do professor”* (Paloma ES).

A avaliação formativa é um processo de envolvimento pautado no feedback para metade dos professores participantes, e se apresenta como “*um retorno*” ou “*uma confirmação*” (Catarina IT) se o professor explicou bem, se os alunos entenderam e se estão estudando. Permite que o aluno “*interaja, participe*” (Elisa BR) e há “*uma troca muito grande*” (Gustavo BR). O trabalho é realizado “*junto com os outros*” (Justyna AT) e “*em simbiose, [entre professor e aluno,] juntos*” (Catarina IT), sendo “*um conceito bastante amplo, envolve tanto o aluno, o que acontece com o aluno, o que ele conquistou, como [o professor] também*” (Paloma ES). O feedback “*é muito importante durante o processo*” (Justyna AT).

#### **Análise do tema C – Instrumentos (ferramentas e práticas) de avaliação formativa.**

Buscou-se, assim como no tema anterior, agrupar as ferramentas, práticas ou instrumentos citados e exemplificados pelos participantes em diferentes partes da entrevista e que fossem de algum modo vinculados à avaliação formativa. Por ser o tema mais discutido pelos entrevistados, houve uma grande diversificação de respostas, sendo possível analisar se a avaliação formativa é realizada e como é aplicada por esse público de participantes.

O questionamento foi o instrumento mais citado. Dentro dessa categoria, oito professores falaram sobre os debates, discussões e diálogos, enquanto três abordaram as dinâmicas e jogos e apenas um colocou a dúvida dos alunos como um tipo de ferramenta do questionamento.

De forma prática, o questionamento foi retratado por “*questões de aula*” (Andreia PT), “*questionamentos orais*” (Catarina IT), [discussões ou debates] (Elisa BR), perguntas “*‘higher and lower order questions’<sup>19</sup> para variar os diferentes estilos de aprendizagem dentro da sala de*

---

<sup>19</sup> “*Higher and lower order questions*” de acordo com o PDF do website <https://penryn-college.cornwall.sch.uk/wp-content/uploads/2015/12/StretchChallengeQuestions.pdf> é uma designação utilizada no Reino Unido e Irlanda para se referir às questões utilizadas para questionar os alunos em níveis superficiais e profundos, respectivamente.

*aula” (Grace IE), “perguntas motivadoras”, “uma conversa” (Gustavo BR), “grandes perguntas de discussão”, “[conversas por meio de] “Speed Dating<sup>20</sup>”(Jana AT), “perguntas sobre o que estão a fazer, porque é que pensaram nisso desta ou daquela forma” (Pepita ES).*

*Algumas respostas chamam a atenção: “[é o instrumento mais utilizado], até porque, assim, [os alunos] sabem que depois do questionamento tem uma nota que vai na pauta” (Catarina IT) e no questionamento para mim, tu acabas conhecendo os alunos no mesmo momento, se eles são confiantes ou não. Não é preciso nem avaliar um aluno sobre um assunto, tu podes pedir ao aluno para ler ou dar o ponto de vista dele ou elaborar algo. Não é o tempo todo ‘qual é a resposta’, é tentar obter o ponto de vista deles também. Assim, acho que funciona melhor com a maioria dos meus grupos. Isso realmente os faz ficar cientes do estilo de aprendizagem que eles têm como alunos. (Grace IE)*

Ambas explicações, bastante diferentes, dão ênfase em pontos diversos. A primeira aborda a classificação advinda logo após o uso da prática, como se o questionamento condicionasse a pontuação da pauta, enquanto a outra, aborda os benefícios da ferramenta, como a possibilidade de conhecer o estilo de aprendizagem do aluno, se conseguem se expressar e se entenderam determinado assunto, sem que o foco esteja no acerto, mas no próprio processo.

---

*Lower questions* são aquelas que requerem memorização, podem ser respondidas com sim ou não. Já as *higher order questions* envolvem mais a reflexão, e podem ser respondidas de várias formas.

<sup>20</sup> A técnica de “Speed Dating” segundo o website <https://eslactive.com/activities/speed-dating/>, tem o intuito de encorajar os participantes a conhecerem superficialmente uns aos outros em um determinado ambiente. Em uma sala de aula, isso é utilizado para que os alunos conversem e pratiquem os exercícios orais em pares.

As perguntas podem ser feitas através de “dinâmica” (Elisa BR), “ ‘pop quizzes<sup>21</sup>’ ” (Grace IE) e jogos como “ ‘Spotlight<sup>22</sup>’ ” e “ ‘Vocabulary King<sup>23</sup>’ ” (Jana AT). E “uma dúvida” do aluno (Gustavo BR) é vista como uma forma de questionamento também.

Os projetos foram evidenciados como prática formativa por seis participantes, que abordaram o instrumento de modo geral e também o relacionaram com apresentações e painéis. De forma ampla, é considerado “interdisciplinar” (Andreia PT), sobre “temas” específicos (Elisa BR), com a possibilidade de agrupar “diferentes habilidades juntas para trabalhar em pares” (Grace IE), fazendo com que os alunos “por conta própria” possam criá-los, sendo possível avaliar “várias etapas, escrita, oralidade, a capacidade argumentativa” (Gustavo BR). As apresentações vinculadas aos projetos são descritas, de maneira que “cada um apresenta como quer e têm sido ideias muito giras” (Andreia PT), permitindo “que [os alunos] deem aula também” (Grace IE) e “[trabalhem] juntos” (Justyna AT).

Apesar de ser abordado apenas por seis pessoas, o feedback como instrumento foi mais citado quando concedido do professor para o aluno. De forma complementar e às vezes até similar, os professores explicam os motivos de o considerarem:

*“Gosto sempre de dar esse feedback, principalmente quando [os alunos] se apercebem nalgumas coisas que eles têm mais dificuldades, para fazerem ainda mais reforço, dou escrito e oral” (Andreia PT);*

*Acho que, definitivamente, aprender sobre as crianças da forma como elas aprendem em sala de aula e vincular o feedback a isso depois (...) [,] permitir que os alunos gravem*

---

<sup>21</sup> Tipo de teste aplicado informalmente em um jogo, ou competição, segundo o website <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/pop-quiz> .

<sup>22</sup> “Spotlight” é um jogo evidenciado pela professora Jana para captar a atenção dos alunos nas aulas de História.

<sup>23</sup> A professora Jana explica que “Vocabulary King” ou Rei do Vocabulário é um jogo utilizado em aulas de Inglês para testar a agilidade dos alunos quanto ao vocabulário. O jogo termina quando um aluno vence a competição e é eleito rei do vocabulário por ter mais pontos.

*seus trabalhos, falar com o professor em um encontro individual (...) E uma coisa boa com a pandemia, você pode fazer videoconferências em grupos menores ou com apenas uma pessoa (Grace IE);*

*“[Utilizo] as rodadas de feedback, (...) eu avalio o dever de casa deles e escrevo muito feedback” (Jana AT);*

*Eu agora vi que o feedback é muito importante para os alunos, também por causa da distância. Eu sempre tento dar feedback, mas agora, como me entregam coisas e tenho que respondê-las, eu dou feedback para cada pessoa da classe (Justyna AT);*

*“Um feedback relevante e ágil, no dia-a-dia da aula de Matemática, permite que os alunos possam retificar os processos em que estão falhando e melhorem a cada dia também” (Pepita ES).*

Todas essas respostas demonstram que a ferramenta parece ser utilizada, principalmente na pandemia vivida atualmente.

Apenas um participante considera que a opinião do aluno também deve ser vista como uma forma importante de retorno: *“Eu dou muita liberdade para eles nesse sentido, ... eu não tenho essa dificuldade em absorver críticas não, pelo contrário, eu escuto muito, sabe? E nesse processo de escutar, a gente aprende mais” (Gustavo BR).* Ao receber o feedback, o mesmo professor entrevistado acredita que tem a oportunidade de analisar a sua própria prática e se autoavaliar: *“inclusive aquela aula final a gente fala ‘olha gente o deu certo?, o que vocês acham que foi legal<sup>24</sup> nesse projeto?, o que não foi?, (...) [devemos] repetir alguma coisa?’” (Gustavo BR).*

---

<sup>24</sup> É o mesmo que *fixe* na linguagem popular.

A autoavaliação e avaliação por pares, técnicas consideradas mais específicas de avaliação formativa, foram consideravelmente citadas. Seis professores demonstraram algum conhecimento sobre as práticas, mas nem todos concordam. Para uma docente, “*no ensino médio [os alunos] são pequenos demais para avaliar objetivamente um colega. E então, eu nunca quero colocá-los em desconforto porque talvez duas pessoas não sejam compatíveis (...) se dão uma nota inferior, baixa*”, mas pondera que a autoavaliação é relevante: “*peço uma autoavaliação deles mesmos, quando talvez não tenham estudado tanto e, portanto, receberão uma nota não tão boa. Eu pergunto: ‘Estudaste? Mas estás seguro? Como estudaste? Que nota darias a ti mesmo?’*” (Catarina IT). Os outros professores compartilham os benefícios dessas ferramentas na prática avaliativa com os alunos:

*isto é uma forma deles se reverem no outro .... Acontece muitas vezes deles dizerem alguma coisa ao colega, mas sempre de uma forma construtiva (...) eles acabam por avaliarem também uns aos outros, e acabam por perceber o sentido crítico deles, e o conhecimento que eles têm (Andreia PT);*

*“[Existe] a possibilidade dos (...) alunos, eles mesmos, se autoavaliarem [e] produzirem o conhecimento e ao comparar com o que o colega produziu, transformar, perceber, filtrar, ter uma avaliação crítica” (Gustavo BR).*

*Trabalho com crianças de 6 a 12 anos e, em algumas séries, pensas que serão pequenos para utilizar certos instrumentos de forma objetiva, que talvez vão avaliar melhor seus amigos, ou coisas assim, mas te das conta que aos poucos vão se envolvendo, que fazem isso muito bem e são muito críticos, e o fato de avaliarem os colegas, depois acaba revertendo para eles mesmos e são mais capazes de enxergar seus próprios fracassos (Paloma ES).*

Na mesma linha de pensamento, outra participante coloca que faz seus alunos “*se co avaliarem e se autoavaliarem com uma rubrica que decidimos entre os membros da classe*” (Pepita ES).

Ao abordar apenas a autoavaliação, uma das docentes entrevistadas acredita que é possível “*refletir depois de trabalhar um tópico, como foi, o que foi interessante, o que [os alunos] aprenderam*” (Justyna AT).

De maneira bastante processual, uma das professoras descreve o uso da autoavaliação e da avaliação por pares ou coavaliação, por meio de um exemplo bastante explicativo:

*Há alguns anos, fizemos uma formação sobre expressão escrita, por exemplo, ‘Fazer a descrição de um objeto’ e o aluno acaba por escrever uma única descrição do objeto no final. O processo se estende desde que começamos, modelando com exemplos de descrições, perguntando, fazendo uma avaliação inicial com eles. Depois, elaboramos juntos a base de orientação, para que fique claro como deve ser essa descrição, que aspectos terão que coletar, que tipo de vocabulário. Essa base de vocabulário, eles usam para fazer sua descrição e então trocam as descrições com um colega, para que o colega faça uma coavaliação. Eles se co avaliam como acham, de acordo com a base de utilização. Depois que voltam a trocar as descrições com o colega, que a melhoram, etc., acabam de passar a limpo para finalmente aplicarem outra vez a base de orientação, uma forma de autoavaliação, para terminar de controlar se a fizeram bem ou mal. No final de tudo, eles entregam, e têm a avaliação da minha parte. Essa avaliação acaba sendo qualitativa e quantitativa, uma vez que os comentários são vistos para que possam melhorar, se há algum detalhe para melhorar (Paloma ES).*

Em suma, sobre as ferramentas de autoavaliação e coavaliação, é possível dizer que ao serem exploradas pelos participantes em suas respostas, há uma certa intimidade com a aplicação desses instrumentos, mesmo que ambos não sejam utilizados em conjunto ou de modo quase simultâneo. É possível notar que os entrevistados conseguem ver benefício nessas práticas.

O indicador “utilização formativa de instrumentos sumativos” foi criado baseado nas respostas relacionadas às práticas formativas, mas não se sabe ao certo se essas ferramentas realmente apresentam esse cariz voltado para a reflexão. Foram evidenciados os testes, exercícios, revisões e ditados e de modo geral, sendo possível inferir que existe algum cunho formativo em menor e maior grau, explicado pelos participantes. Um deles diz: *“avalio também a ortografia através de ditados” (Andreia PT)*, enquanto outra ressalta que *“Às vezes eu passo um exercício ou algo assim, e na correção daquele exercício, quando eu percebo que ele entendeu, eu já estou avaliando esse aluno” (Elisa BR)*. Ao ressaltar as revisões, fica claro o sentido prático, mas podemos inferir que há alguma reflexão pelo menos por parte da professora: *“escrevo com toda a turma porque é mais rápido, costumo escrever para ver como aprendem vocabulário, (...) gramática (...) para que eles não tenham tanto para estudar antes do exame. É para que sempre estudem um pouco” (Justyna AT)*. De forma complementar, outra participante corrobora com essa opinião, ao acrescentar a possibilidade de dar feedback:

*Suponho que ao avaliar os alunos no ‘ordinary level<sup>25</sup>’ é mais com questionários, testes, fichas de estudo. É realmente prático e vario meu ensino (...) Especialmente ao fazer avaliações ou revisar um tópico, posso colocar uma ficha de exercícios e dar a [eles]*

---

<sup>25</sup> *Ordinary level classes*, AO ou *O level* é uma designação para educação formal conforme o website <https://www.igcsecentre.com/what-is-o-level/>. A conclusão da escolaridade secundária é obrigatória para que se acceda ao ensino superior.

*meia hora para fazer como dever de casa para testar o que fariam em sala de aula.*

*Então, posso dar-lhes feedback naquele momento (Grace IE).*

E por fim, nessa subcategoria, há a evidência de que as notas dos alunos podem ser discutidas por meio de uma conversa: *“nesse momento, podemos discutir coisas, o que é bom para eles, o que eles precisam de mim, o que eu gostaria deles. Nós basicamente conversamos e dizemos uns aos outros o que queremos uns dos outros...” (Jana AT).*

Outros instrumentos como “filmes, vídeos, apresentações de PowerPoint”, “horas de copresença ou reforço”, “livros complementares” também foram citados pelos participantes. Os filmes servem para o aluno *“visualizar aquele assunto, conhecer um pouco aquela estória. Eu procuro trazer esse conhecimento prático de mundo, para que seja mais próximo [dele]” (Elisa BR).* Do mesmo modo, outro professor compartilha de uma ideia similar: *“Sempre que eu começo um conteúdo, eu trago um filme que possa tirar algum conteúdo e tema interessante pro que eu vou falar... Isso [motiva e incentiva os alunos]” (Gustavo BR).* Ao acrescentar as apresentações de PowerPoint, uma docente deixa evidente que essas ferramentas podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem:

*Eu uso muito o PowerPoint, vídeos da internet, muitos documentários relacionados aos temas que estou trabalhando. Eu ensino Religião, então muitas vezes em vez de ensinar o tempo todo, pego um palestrante online. Eles podem estar relacionados a um tópico de moralidade ou depressão, ou uma deficiência, e isso permite que o aluno conheça uma maneira diferente de aprendizagem, em vez de apenas a do livro (Grace IE).*

As horas de reforço também ocorrem e nesse momento, *“há dois professores juntos e os sujeitos mais fracos são divididos em duas classes” (Catarina IT),* mostrando que há um auxílio ao aluno de forma bastante específica e no que for detetado: *“eu os levo talvez para fazer um*

*pouco de Italiano, um pouco de História, Geografia, esperando que aquelas horas sirvam”* (Catarina IT).

Os livros complementares são citados por um participante que acredita *“que todos os conteúdos precisam lançar mão do uso da tecnologia, ir além do livro didático, e ir além daquele tipo de conteúdo que fica engessado”* (Gustavo BR).

De modo geral, na categoria “Outros Instrumentos” há uma diversidade de respostas que retratam diferentes ferramentas com o intuito de auxiliar no ensino dos alunos dos professores entrevistados.

A outra categoria desse tema, que diz respeito aos “critérios específicos para o uso dos instrumentos/ferramentas e práticas de avaliação formativa” envolveu a subcategoria “observação feita pelos professores” através das rúbricas, registros e base de indicadores e a “participação dos alunos na aula” por meio da colaboração. A primeira, evidenciada por 5 participantes, demonstra o que pensam quanto à definição de critérios. Assim, duas professoras afirmam que estes podem ser necessários para os alunos: *“Eu faço muitos registros porque eu acho que são importantes, eu defino ali alguns critérios, que eles sabem quais são”* (Andreia PT) e *“[É importante ter uma gama de] critérios de avaliação disponíveis para esses alunos”* (Grace IE). De forma mais específica, os alunos podem se autorregular com essas ferramentas, assim como foi citado:

*As ferramentas que utilizo são “construir meus indicadores”, os critérios de avaliação... os indicadores específicos que vou aplicar numa determinada atividade e com base nestes indicadores, os tenho regulados (o indicador corresponderá a excelente, a notável, a suficiente). (...) Em algumas situações, a rubrica vai muito bem, o que acontece é que leva muito tempo para prepará-la bem, para sequenciar bem os diferentes*

*indicadores, etc. ... Sempre estás em revisão contínua, embora às vezes seja muito confortável (Paloma ES).*

Outra participante completa: “[Em] trabalhos escritos mais abertos, eu os avalio, mas muitas vezes concordamos com cada equipe de trabalho durante o processo. Dessa forma, eles aprendem a se autorregular” (Pepita ES). Assim, a afirmação da professora Paloma mostra que os critérios são importantes também para as próprias práticas da participante, uma vez que se coloca em “reflexão” contínua. A outra participante, Pepita, ressalta que o estabelecimento dos critérios em conjunto com a classe é frequente, trazendo os benefícios da autorregulação. Além disso, uma outra docente também diz se beneficiar dos indicadores como parâmetros de correção de textos escritos:

*Existem tabelas... onde levo em consideração alguns critérios (...) Eu uso essas tabelas principalmente sobre os tópicos (...), sigo grelhas de avaliação, assim, como eles escreveram, a forma, os termos utilizados, o quanto eles compreenderam do texto, o quão compreensível é o que eles escrevem (Catarina IT).*

Uma entrevistada faz referência ao uso de determinada ferramenta quando aplica a avaliação formadora, demonstrando que faz diferenciações claras entre essa modalidade avaliativa e a formativa:

*Além da rubrica, usamos muito a base de orientação quando fazes avaliação formadora com eles, e essa base de orientação, os alunos a utilizam durante o processo para se autorregular, se estão fazendo bem, ou mal também. Da minha parte, evidentemente há a recolha de informações, registo anedótico<sup>26</sup>, que dizemos muitas vezes, que está em*

---

<sup>26</sup> De acordo com o website <https://maestrovirtuale.com/registro-anedotico-o-que-e-e-como-e-usado-em-psicologia-e-educacao/>, o *registo anedótico* é um instrumento utilizado para apontar determinadas observações de situações corriqueiras relacionadas ao comportamento dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

*um nível excelente ou notável, anotas as coisas que são importantes, que te chamam a atenção durante um processo qualquer (Paloma ES).*

E ainda dentro desse longo tema de análise, há a subcategoria participação dos alunos em classe, incentivada por uma professora porque é necessário “*dar pontos de participação*” (Elisa BR). A participação é valorizada principalmente “*nos projetos*” (Gustavo BR) e “*se [os alunos] colocarem esforço*” (Jana AT). A sua relevância é evidenciada: “*a colaboração nas aulas é muito importante, é simplesmente participar*” (Justyna AT). Desse modo, o caráter participativo também é visto como um tipo de critério de análise, quando se leva em conta alguma prática de avaliação formativa para esses quatro professores entrevistados.

#### **Análise do tema D - Frequência da aplicação da avaliação formativa.**

Sobre esse tema, pretendeu-se entender não só a frequência, mas se existem explicações e exemplos que possam demonstrá-la, em cada uma das respostas.

Uma professora diz aplicar com pouca frequência a avaliação formativa nas suas aulas de Espanhol, “*quando [decide] fazer a coisa um pouco diferente do que normalmente é...*” (Justyna AT). Entretanto, essa mesma docente afirma utilizar muito essa avaliação nas suas aulas de Música. Assim, todos os participantes relatam aplicar com frequência a avaliação formativa. Os motivos foram diversos, “*porque é importante tanto para entender de fato, se [os alunos] entenderam e, sobretudo, controlá-los e responsabilizá-los*” (Catarina IT), “*para [os alunos] não serem reprovados*” (Elisa BR), para “*motivá-los*” (Grace IE) e dar aos alunos a “*oportunidade (...) de me mostrarem os seus processos*” (Jana IE), “*para que seja uma reflexão contínua, (...) [e não] um processo que acontece no final de um período, senão que desde o início, durante e até o final*” (Paloma ES).

Pode-se inferir, portanto que todos quiseram associar suas práticas formativas à uma alta frequência de aplicação.

### **Análise do tema E - Efeitos da avaliação formativa em relação às outras modalidades de avaliação.**

Ao discutir esse tema, procurou-se analisar os efeitos da modalidade formativa ao ser comparada à sumativa, em específico.

Nesse momento foram descritas apenas vantagens quanto aos efeitos da avaliação formativa em relação aos outros tipos. Isso deixa claro que há um reconhecimento por parte do público entrevistado que esse tipo avaliativo tem a contribuir.

Assim, os alunos se sentem melhor com a avaliação formativa porque *“sempre estudam, então nas provas eles têm grande satisfação”* (Catarina IT), apresentam *“interesse”* (Elisa BR), *“se tornam muito mais confiantes”* (Grace IE), *“passam a ser valorizados como pessoa, e não apenas pelo seu desempenho”* (Jana AT). Essa avaliação, *“é mais pessoal [,]é mais positiva [,]é importante para a motivação dos alunos [,]acho que eles gostam de aprender mais”* (Justyna AT) e ainda leva *“em consideração as diferenças que existem entre as pessoas, entre as condições que são apresentadas à elas”* (Gustavo BR). *“ [Há o] aumento da autoestima do aluno”* (Rita IT). Assim, a individualidade e as diferenças são levadas em consideração, e os alunos se sentem valorizados, confiantes, satisfeitos e motivados.

A avaliação formativa também ajuda a diminuir a ansiedade e pressão sofridas pelos alunos. Isso se deve *“porque eles tiveram a oportunidade de aprender os termos, as noções, as competências”* (Catarina IT) com o tempo, *“eles não têm medo”* (Jana AT). Uma participante ressalta que *“o que é mais importante aqui é a questão da espontaneidade dos alunos”* (Andreia

PT), enquanto outra diz ser também essencial que os alunos se sintam “*confortáveis*” (Grace IE).

Foram realizadas críticas quanto ao ensino tradicional quantitativo (provas, notas), mas o número de aspectos negativos da avaliação sumativa em relação à formativa foi maior que apenas as suas vantagens, no geral. Desse modo, uma professora evidenciou que a avaliação sumativa “*acaba por, nem sempre, ser um espelho daquilo que os alunos são*” (Andreia PT), enquanto outros complementam que “*é aquela avaliação só por nota,*” na qual “*eles decoram muito, e copiam muito do colega*” sem que haja “*interação*” (Elisa BR), pautada num “*tipo de ensino reprodutivista, que é o conteudista*” (Gustavo BR). Assim, duas professoras ressaltam que “*o importante não é o destino (exame/prova), mas tudo o que acontece no caminho (dia a dia)*” (Pepita ES), uma vez que, “*o processo é muito mais importante do que o produto*” (Justyna AT).

Os prós da avaliação sumativa no geral foram relacionados com a regulamentação, ou seja, “*a avaliação ser escrita é importante, porque temos que passar para o corpo da escola*” (Elisa BR), e também com a incerteza, porque quando se leva em conta a avaliação formativa, “*os pais acabariam por duvidar um pouco, ‘porque aquela avaliação?’ ‘porque ele teve aquilo?’ ‘como é que isso se avaliou?’*” (Andreia PT) e “*No final, [há] muitas áreas que não alcanças, que são cumulativas e que não podes estabelecer ou emitir um critério sobre o aluno*” (Paloma ES). Assim sendo, outra professora pondera que “*estabelecer uma avaliação mais objetiva, não influenciada pela subjetividade do professor*” (Rita IT) é o que ela prefere. Entretanto, há a crença de que a avaliação das aprendizagens pode ser uma opção de avaliação, principalmente no momento atual: “*É uma maneira muito boa de avaliar as crianças, especialmente durante a pandemia [,] se adapta ao estilo de aprendizagem delas*” (Grace IE).

Apesar das vantagens da avaliação formativa em relação à sumativa, os participantes também conseguem perceber que a modalidade mais “quantitativa” também contribui com a aprendizagem.

### **Análise do tema F – Implicações da avaliação formativa na aprendizagem.**

Ao tratar esse tema, pensou-se no que a avaliação formativa afetaria, de modo geral, quando se leva em conta a retenção de conhecimentos específicos e gerais de vida.

As consequências da avaliação formativa para a aprendizagem dos alunos, segundo seis entrevistados, envolveram aspectos bastante positivos como preparar para o futuro e ajudar a desenvolver a autocrítica. Assim, ao “*responsabilizar as crianças*” acaba por “*contribuir com o futuro [delas]*” porque “*na vida[terão] sempre compromissos e deveres que devem ser respeitados*” (Catarina IT). Isso foi colocado de forma similar por outra professora, que considera que os alunos “*sabem que têm que continuar trabalhando para conseguir algo*” (Jana AT). Três participantes dizem de forma parecida à respeito da reflexão que os alunos chegam com a prática: “*começam a sair do campo só da teoria*” (Elisa BR) e “*o aluno que é avaliado dessa forma, que é questionado, também passa a questionar*” (Gustavo BR) e se tornam “*mais críticos*”, havendo “*menos quantidade e mais qualidade nas atividades e no processo em geral*” (Paloma ES). Outra entrevistada aborda o “*desenvolvimento pessoal*” (Justyna AT) que é adquirido. Em suma, conforme um dos entrevistados, é possível dizer que “*a avaliação formativa é fundamental para a escola se tornar um ambiente mais crítico e menos reprodutivista*” (Gustavo BR), já que os próprios alunos passam a pensar mais.

**Análise do tema G – Obstáculos e desafios da aplicação da avaliação formativa.**

Ao abordar esse tema focamos na obtenção dos principais impedimentos para que a avaliação formativa ocorresse da melhor forma ou, de alguma forma.

Foi perceptível que esse assunto específico rendeu respostas variadas e pouco similares, uma vez que os participantes são de países, disciplinas, ciclos, diferentes. Nesse ponto, a impressão que se tem é que existem justificativas para que a avaliação formativa, evidenciada pelos entrevistados como algo que dá resultados e se apresenta como prática vantajosa perante as outras, não seja aplicada. Ou, melhor dizendo, são discutidos os maiores desafios incorridos durante a sua aplicação.

Entre as dificuldades mais citadas estão: o que está previsto no plano curricular, com quatro unidades de registo, e o tempo e quantidade de alunos por classe, também com quatro unidades de registo.

Em relação ao que é proposto no currículo das escolas, inferimos que isso tem acarreta o tempo do docente, “(...) o ano letivo é muito corrido, com muitas datas para fazer ‘isso ou aquilo’” (Elisa BR). Outra ideia é a de que, certas práticas formativas são vistas como “[fora] do conteúdo” (Gustavo BR). Uma das participantes acrescenta que “é muito ‘ensinar para a prova’” (Justyna AT). E, de forma congruente, outra entrevistada coloca que:

*[existem] controvérsias na prática, porque mesmo que a ideia seja ‘menos quantidade, mais qualidade’, no final tens um currículo muito extenso que, embora permita vislumbrar conteúdos optativos, são propostos ‘simplesmente’, e, que tens que seleccionar. Sempre existe uma certa pressão do administrativo, da inspeção, para justificar que atingiste um certo nível, que deu certos conteúdos (Paloma ES).*

Ao ressaltarem o tempo e a quantidade de alunos por classe como apenas um indicador, pensamos que ambos se apresentam interligados e por isso não deveriam ser divididos. As dificuldades se mostram porque *“a sala é muito cheia” (Elisa BR)* e por isso *“se perde um pouco de tempo de continuação do programa escolar” (Catarina IT)*, *“especialmente se fizeres rodadas de feedback e coisas assim” (Jana AT)* e com *“turmas muito grandes”* não é possível *“haver um feedback detalhado para cada pessoa” (Justyna AT)*. Da mesma forma, outra participante afirma que *“O tempo / ratios<sup>27</sup> são um obstáculo, pois muitas vezes não [é possível se] dedicar a cada [aluno]” (Pepita ES)*.

Ainda na categoria de mais citados, apesar de apenas dois participantes falarem sobre cada uma dessas dificuldades, estão: o uso de métodos de ensino variados, os pais e agentes educativos (supervisão da escola) que nem sempre estão abertos a determinadas práticas, e a falta de compartilhamento das informações entre professores colegas.

Num sentido mais específico, é necessário *“ter uma gama de recursos [porque os alunos] querem diferentes modos de aprendizagem” (Grace IE)*. Outra participante compartilha da mesma ideia: *“se continuas fazendo as mesmas avaliações formativas repetidas vezes, os alunos ficam entediados, isso está claro” (Jana AT)*. A variação dos instrumentos é vista como necessária, para duas professoras.

A resistência também foi citada: *“[Existe] uma certa resistência, às vezes os pais de alguns alunos (uma minoria felizmente) e por parte de colegas da supervisão” (Gustavo BR)* quanto à algumas oportunidades formativas apresentadas. De forma complementar, uma entrevistada explica que

---

<sup>27</sup> No sentido de proporção em relação à quantidade de alunos para um professor, de modo geral.

*há que abrir mentalidades não só dos professores, mas também de quem manda, e dos pais dos alunos, que, muitas vezes, são difíceis de perceber o nosso trabalho [, e nem sempre] (...) estão abertos a novas formas de avaliar, a novos métodos de ensino [. A] avaliação sumativa está tão intrínseca, desde sempre, [que] (...) acaba por ser mais difícil implementar a formativa (Andreia PT).*

Assim, um grande desafio quanto à prática da avaliação formativa é o cultural.

Para alguns professores, foi ressaltada a importância de que se “*compartilhasse essa avaliação*” para que se possa “*aprender, ter outras perspectivas*” (Paloma ES) e não ficar “*cada um no seu mundo, na sua sala*” (Elisa BR). A interação entre colegas e a troca de perspectivas, ideias e experiências, pode ser muito benéfica durante o processo para as duas participantes.

Ademais, existe a complexidade na apresentação da avaliação formativa para os pais porque “*se não há evidências claras, [eles] acabam por, se calhar, duvidar um pouco do professor*”, uma vez que, nem sempre é possível “*ter uma evidência clara do que efetivamente é o aluno*” (Andreia PT). É necessário que essa modalidade de avaliação seja “*estruturada de uma forma muito concisa para conseguirmos mostrar [o] que efetivamente o aluno é*” (Andreia PT). A avaliação formativa, nesse sentido, deve ser baseada em critérios para que não apresente tantas incertezas.

Outro ponto retratado por uma participante é que os alunos que têm dificuldades, muitas vezes não são acompanhados pelas suas famílias, o que também pode incorrer em um desafio para o professor durante as aulas, já que “*naquelas horas [procuram] ensinar-lhes a maior parte das coisas*” (Catarina IT).

A carga horária que alguns professores têm, pode ser muito alta para que a avaliação formativa seja aplicada realmente ou de forma eficaz. Assim, uma professora acredita que “Os professores que trabalham dois turnos, três turnos, estão cansados” (Elisa BR).

Outra dificuldade é a de que “*os professores não têm equipamentos*” (Elisa BR) e têm que ir até salas específicas para usá-los, mas estão sempre ocupados.

A autoavaliação do docente também foi citada como desafio, que pode influenciar nas habilidades e confiança do professor. “*Às vezes, não é tudo sobre os alunos, mas também sobre ti*”, se existe “*um estilo de ensino e aprendizagem*” mais adequado (Grace IE).

O uso do questionamento como instrumento de avaliação formativa também foi considerado um desafio, porque, de acordo com a entrevistada, nem sempre é fácil elaborar “*Perguntas gerais significativas, relacionadas à faixa etária [e] ao estilo de aprendizagem que os alunos têm*” (Grace IE).

A dificuldade de se avaliar à distância também foi colocada como empecilho. Assim, o professor aborda que “*[não é possível] estar ali, olhando no olho do aluno, ouvindo realmente quais são as demandas*” (Gustavo BR).

### PARTE III - CONSIDERAÇÕES FINAIS

#### Capítulo 5: Conclusões

Nesse momento do estudo é acrescentada uma crítica mais pessoal e fundamentada com base nos dados coletados e nos conceitos pesquisados. O papel de um investigador dentro de uma pesquisa qualitativa, segundo Amado e Vieira (2014) é também de convencer os leitores quanto às interpretações e relevância de determinado assunto. É nesse sentido que, nos próximos tópicos, serão discutidos os principais resultados e conclusões, sustentados pelas respostas mais relevantes dos professores participantes do estudo e fundamentadas nas definições dos principais autores do quadro teórico. Ademais, serão abordadas as limitações ao estudo e algumas linhas de orientação para futuras investigações.

#### 5.1 Discussão dos resultados

Através da análise dos tópicos anteriores, resultados obtidos, revisão de literatura e “Matrizes de análise de conteúdos por temas” (ver Apêndice D), foi possível realizar reflexões e inferências sobre a problemática dessa investigação. Dessa forma, por meio dos conceitos principais, dos dados das entrevistas e de reflexão crítica pessoal, procuramos a seguir, dar respostas à cada uma das questões de pesquisa, relacionadas à coleta de dados:

##### *1. Quais os principais tipos de avaliação utilizados pelos entrevistados?*

De acordo com as informações coletadas nas entrevistas, as avaliações mais citadas foram as modalidades formativa, citada por sete participantes, formadora por três, e diagnóstica por uma. De modo geral e otimista, tais tipos de avaliação foram classificados como avaliação para as aprendizagens, sem a certeza de que são realmente práticas formativas. Da mesma forma,

na categoria de avaliação das aprendizagens, foram colocadas as avaliações tradicionalmente sumativas, evidenciadas por sete professores e qualificadora, por uma participante.

A classificação foi realizada de acordo com os autores Santos e Pinto (2018) e a avaliação diagnóstica foi enquadrada no âmbito da avaliação formativa (como sinônimo de avaliação para as aprendizagens), assim como a avaliação sumativa foi compreendida como avaliação das aprendizagens, considerando que no meio educativo, ambas são utilizadas como tipos distintos de avaliação. Apesar de serem consideradas diferentes, Santos (2016, 2019) aprofunda que são complementares e que, se os docentes entenderem os conceitos e diferentes tipificações de avaliação, podem contribuir com a aprendizagem dos alunos.

Os resultados mostraram que as avaliações para as aprendizagens foram mais abordadas que as avaliações das aprendizagens, algo que parece raro, uma vez que a prática sumativa é mundialmente a mais conhecida e, sem sombra de dúvida, a mais comum de todas as modalidades. Em alguns casos, houve quase que uma justificção para utilizá-la: *“essa avaliação reprodutivista onde o aluno apenas repetia o conteúdo dado, eu ainda utilizo (...), até porque, o sistema ainda é quantitativo”* (Gustavo BR) e *“Na Catalunha temos agora uma avaliação que tende a ser cada vez menos quantitativa e mais qualitativa, embora seja um pouco uma falácia”* (Paloma ES). Assim, é perceptível que existe já, para estes professores em específico, certa consciência de que o processo avaliativo tem sofrido mudanças e que a avaliação formativa nem sempre é aplicada. Entretanto, é importante que a avaliação sumativa não seja sempre vista como aquela responsável pela “cultura da avaliação”, porque, conforme Fernandes (2021b), quando seus princípios, métodos e conteúdos são integrados ao modo formativo, os alunos podem aprender mais em variadas situações.

Os instrumentos da avaliação sumativa conhecidos como provas, exames e testes, definidos como quantitativos, o que não quer dizer que tenham apenas esse caráter de classificação, foram abordados por todos os participantes, sempre como o fechamento de um capítulo ou bimestre/semestre. Apesar de Fernandes (2021d), ressaltar a importância de se utilizar diferentes modalidades de avaliação na sala de aula e Wiliam (2013) defender que qualquer avaliação pode ser potencialmente formativa, Black (2003) pondera que se os testes sumativos são aplicados no final do semestre, não serão formativos e sim classificatórios porque nada poderá ser feito a respeito. Dessa forma, uma professora explicou sobre os testes tradicionais: *“a tendência é que não se faça, mas inevitavelmente num momento de avaliação final acaba fazendo em uma modalidade ou outra” (Paloma ES).*

Assim sendo, a maioria dos entrevistados enfatizou as provas apenas como sumativas e não foi evidenciado o cunho formativo que podem apresentar, exceto quando uma participante faz a menção de que há a *“resolução de problemas reais e autênticos” (Rita IT)*, indicando certa congruência com a aprendizagem voltada para a formação do indivíduo, consoante com o que é abordado por Dierick e Dochy (2001) sobre os OAT, ou OverAll Test, que mesmo tendo um cariz diferente, apresentam na sua essência práticas reflexivas de análise e resolução de questões desafiadoras de diferentes contextos, em que é possível passar da cultura de “testing” para “assessment”.

A avaliação formadora foi definida à parte por três participantes e definida por duas professoras ao longo da entrevista, porém conforme o enquadramento teórico desta investigação, também é um conceito ou designação de avaliação formativa, mas que enfatiza o foco na aprendizagem do aluno, mesmo que o professor e o estudante sejam atores imprescindíveis para o processo formativo e reflexivo. Os estudos mais recentes incluem a avaliação formadora, uma

vez que a ação pedagógica deve estar toda centrada no aluno, que deve assumir um papel muito mais ativo em relação à própria aprendizagem e descobrir a melhor forma de aprender mais e melhor com o auxílio do professor, segundo Fernandes (2021d). O docente passa a dar “pistas”, evitando uma postura passiva do estudante, contribuindo para estimulá-lo.

**2. O que os entrevistados entendem por avaliação formativa?**

Há uma variedade de respostas para a pergunta. A maior parte delas é compátivel com o quadro teórico do estudo, mesmo que muitas vezes não se apresentem fundamentadas e explicadas em detalhes. As subcategorias e indicadores foram definidos de acordo com as respostas às entrevistas e realocados quando necessário para que o sentido e a coerência da análise fossem mantidos. Assim, algumas definições de avaliação formativa interessantes se apresentam, de modo geral, na Tabela 12.

**Tabela 12**

*Principais definições dos entrevistados sobre Avaliação Formativa*

| Principais Definições (Subcategorias)                  | Explicações (Indicadores)   | Unidades de Registo (UR) |
|--|---|--------------------------|
| É um processo de conhecimento                          | Permite conhecer o estilo de aprendizagem do aluno, suas dificuldades e potencialidades (por meio da observação) e orientá-lo | 6                        |
|  | O aluno aprende muito sobre o seu estilo de aprendizagem e aprende a aprender   | 3                        |
| É um processo contínuo                                 | É um constante aperfeiçoamento para os envolvidos   | 7                        |
| É um processo de acompanhamento realizado pelo docente | O processo é regulado, controlado, verificado pelo professor  | 7                        |

|   |  |   |
|---|--|---|
| É um processo que exige participação ativa do aluno | O aluno é o sujeito ativo do processo      | 6 |
| É um processo de envolvimento pautado no feedback   | É interação, troca, retorno dos envolvidos | 5 |

Conforme a revisão de literatura as informações da Tabela 12, abordadas pelos participantes e que deram origem aos indicadores e subcategorias, se apresentam coerentes com as definições de avaliação formativa.

Quando os entrevistados abordam que a avaliação formativa permite um direcionamento, de modo “*que eles saibam onde estão e para onde querem ir*” (Justyna AT), isso pode ser feito através da observação, uma vez que “*ao observar, sabemos muito dos alunos (...) [quais são] efetivamente [suas] potencialidades e dificuldades*” (Andreia PT). Isso está de acordo com Black e Wiliam (1998b) ao ressaltarem que um dos grandes pontos da avaliação formativa é a possibilidade de identificar os pontos fracos e fortes dos estudantes e então, trabalhá-los.

Os alunos são capazes de aprender a aprender por si mesmos, assim como evidenciado pelas professoras: “*estão mais conscientes do estilo de aprendizagem que têm por causa da variedade de critérios que foram dados em sala de aula, por meio de atividades diferentes*” (Grace IE) e se beneficiam “*indubitavelmente com estas novas práticas: avaliações, auto-avaliações, coavaliações*” (Paloma ES). As citações estão de acordo com alguns estudos recentes. Fernandes (2021d) assume que a natureza da avaliação formativa é *criterial*, uma vez que as aprendizagens dos alunos são analisadas por critérios pré-definidos e *ipsativa* porque centra-se no aluno, que a utiliza para estabelecer comparações consigo próprio, em termos de progresso, contexto e esforço. DeLuca et al. (2019) coloca que as metas e os critérios devem ser

estabelecidos em conjunto para que a autoavaliação, coavaliação e feedback do professor em relação ao progresso dos objetivos dos alunos sirvam ao propósito de utilidade.

Avaliar os alunos de forma “*contínua*” e em “*vários*” momentos (*Andreia PT*), “*pontualmente*”, faz com que os alunos estudem sempre (*Catarina IT*) e que os professores revejam seus métodos e se aprimorem (*Grace IE, Paloma ES, Rita IT*), “*para resolver problemas que podem aparecer para melhorar cada vez mais o processo*” (*Justyna AT*). Apesar de fragmentado, o conceito é central dentro do que se pretende com a investigação: perceber como os participantes entendem a avaliação formativa enquanto conceito. Bennett (2011), relembra a necessidade de sermos sensatos quando se leva em conta o conceito de avaliação formativa, assim como as expectativas que a definição como um todo, carrega consigo.

Fernandes (2021d) define de modo bastante claro alguns conceitos que os participantes no geral definiram:

*Avaliação Formativa* ou *Avaliação para as Aprendizagens* [é] uma avaliação que está intrinsecamente articulada com os processos de aprendizagem e de ensino, é utilizada de forma deliberada, sistemática e contínua, utilizando uma diversidade de processos de recolha de informação. Além do mais, os alunos são frequentemente chamados a participar, nomeadamente através da autoavaliação, os professores distribuem regularmente *feedback* a todos os alunos e o seu poder de avaliar é partilhado com outros intervenientes (*e.g.*, outros professores, pais, alunos). (p.32)

O professor acompanha o aluno, ou seja, verifica, controla e regula o processo. O termo verificar é utilizado como “*observar o aprendizado desse aluno*” (*Elisa BR*), de forma que se possa “[*identificar*] uma necessidade do aluno” (*Andreia PT*). Uma participante coloca de forma clara o que entende por verificar e regular o processo avaliativo “*Avaliar envolve coletar*

*dados ou evidências, analisá-los, fazer julgamentos e tomar decisões sobre o progresso dos alunos” (Pepita ES).* Assim como ela, outros abordam a regulação realizada pelo professor, mas uma entrevistada enfatiza que *“Há bibliografia que fala que a formativa é aquela que o professor é quem regula o processo com as ferramentas” (Paloma ES).* As informações compartilhadas pelas participantes vão de encontro com o que Pinto (2016a) sustenta, ao colocar que a avaliação formativa auxilia o professor na tomada de decisões em relação à gestão do programa e permite comparar o estado real com o esperado do aluno, facilitando a aprendizagem. Entretanto, existe interação entre professor e aluno.

A avaliação formadora também é referida como aquela *“quando os alunos [tomam as decisões]” (Pepita ES),* e que *“implica aos alunos regularem o seu próprio processo de aprendizagem, tipo autoavaliação, com avaliações entre os próprios alunos, etc.” (Paloma ES).* A avaliação formadora é colocada por Pinto (2016a) como capaz de desempenhar um papel central para a aprendizagem, por reconhecer, indicar e compreender a natureza dos erros e dificuldades tanto pelo professor e pelo aluno. Ainda nesse sentido, Barreira et al. (2006) evidenciam que o aluno atua de forma ativa. Ambas as visões são congruentes com as de avaliação para as aprendizagens e, conseqüentemente, com as de avaliação formadora das participantes. Mais importante que a terminologia que diferencia uma prática da outra é considerar que tanto o professor como o aluno são sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, de modo que ambos regulam suas próprias práticas. Assim, o processo é regulado, controlado e verificado pelo professor, mas ao mesmo tempo, o aluno atua como um sujeito ativo, capaz de interagir de forma independente e autônoma em busca do conhecimento. Alguns entrevistados colocam que *“O aluno não precisa estar à espera para conseguir superar a dificuldade dele” (Andreia PT), “o trabalho [do aluno é o de estudar]” (Catarina IT),* a

avaliação formativa “*coloca o aluno mais como sujeito*” (Gustavo BR), assim como “*ajuda o aluno a se autoavaliar*” e “*lhe permite acompanhar a sua aprendizagem*” (Rita IT).

Em conformidade com os participantes, Brooks et al. (2021) acreditam que não é sobre dizer exatamente o que os alunos têm que fazer e então avaliar sua performance, mas encorajá-los para que sejam autônomos e se autoregulem. O feedback formativo deve sim ser baseado no ponto onde o aluno está e naquele aonde pretende chegar, mas colocar o aluno como sujeito como ativo e responsável pela sua aprendizagem, sem desenvolver o medo de demonstrar uma resposta incorreta, por exemplo. A autoavaliação, coavaliação, construção de critérios em conjunto também têm demonstrado ser práticas muito benéficas para auxiliar o estudante a melhorar o seu próprio trabalho, confirmando que o feedback de diferentes fontes pode ser de grande contribuição.

A maioria dos participantes vinculou a avaliação formativa ao feedback por meio da interação, troca, retorno dos envolvidos. Sabemos que a avaliação formativa é sustentada pelo feedback, mesmo que estudos recentes tenham demonstrado que a efetividade da prática tem sido comprometida principalmente pela falta de clareza apresentada aos alunos. Wiliam (2016) acentua que o feedback deve modificar o estudante de alguma forma para que não seja mera perda de tempo. Broks et al. (2021) chamam a atenção para a passividade dos discentes e o excesso de trabalho dos professores que dizem exatamente como o aluno pode melhorar seu trabalho, de modo que não exista espaço para articulação de ideias por parte do estudante. Na mesma linha de pensamento, Fernandes (2021b, p.6) enfatiza que o mais importante no processo é perceber se o aluno de fato aprendeu, se ultrapassou suas dificuldades, se existem razões para isso não ter ocorrido e o que foi realizado de forma efetiva pelos envolvidos para resolução dessas dificuldades. E isso claramente envolve a autoavaliação do professor.

Em relação às entrevistas, alguns participantes definem a modalidade formativa essencialmente como “*um retorno*”, “*uma confirmação, para saber se eu afinal expliquei bem, [os alunos] entenderam, mas principalmente, se estão estudando*” (Catarina IT), “*uma avaliação que permita que [o aluno] interaja, participe*” (Elisa BR), baseada na “*troca*” (Gustavo BR) e no trabalho em conjunto (Justyna AT, Catarina IT). Assim, é “*um conceito bastante amplo, envolve tanto o aluno, o que acontece com o aluno, o que ele conquistou, como a mim também*” (Paloma ES). Isso resume, a grosso modo, o poder de reflexão que a avaliação formativa gera nos envolvidos, conforme descrito no enquadramento teórico. Ademais, é compatível com a visão dos autores utilizados na investigação, sendo já um passo para que a avaliação possa assumir o caráter formativo, uma vez que conforme Fernandes (2006b), a clarificação conceitual sustenta e é fundamental para o aprimoramento das práticas.

### ***3. Quais os principais instrumentos (ferramentas e práticas) de avaliação formativa utilizados pelos entrevistados?***

Houve grande pluralidade de respostas, afinal, um conceito não é exato, principalmente quando se leva em consideração a quantidade de variáveis que podem envolvê-lo. De modo geral, as definições são claras e pertinentes, e seus fragmentos se complementam, como se difundissem muitas ideias de uma teoria congruente.

Acerca da fundamentação de Fernandes (2021a, 2021b), a avaliação formativa é um processo pedagógico que não depende particularmente dos instrumentos de avaliação, mas de uma reflexão pedagógica sobre o que os estudantes devem aprender, quando e como isso pode ser feito. Dessa maneira todo instrumento de avaliação pode ser utilizado tanto para a avaliação sumativa como para a avaliação formativa, sendo a utilização dos resultados, o que realmente diferencia uma prática da outra, se tem propósitos classificatórios ou não.

A Tabela 13 a seguir mostra os instrumentos mais representativos utilizados na avaliação formativa, conforme as respostas dos entrevistados. As unidades de registo (UR) demonstram quais foram os indicadores mais citados, definidos pelas unidades de sentido, que aqui se apresentam bastante resumidas porque servem apenas como evidência, uma vez que aparecem de forma integral nas “Matrizes de análise de conteúdo das entrevistas por temas” (ver Apêndice D).

**Tabela 13**

*Algumas unidades de sentido da subcategoria “Instrumentos utilizados na Avaliação Formativa pelos entrevistados”*

| Instrumentos   | UR | Indicadores                   | Unidades de sentido   |
|----------------|----|-------------------------------|---|
| Questionamento | 8  | Debates, discussões, diálogos | <i>“Eu costumo fazer questionamentos orais, ou pelo menos pergunto “o que fizemos nas outras vezes”, talvez não dou nota... até para estimulá-los mesmo” (Catarina IT)</i>  |
|                | 3  | Dinâmicas, jogos              | <i>“[Os jogos podem ser] uma boa forma de ver onde [os alunos] estão, o que eles entenderam” (Jana AT)</i>  |
| Projetos       | 5  | Geral                         | <i>“(…) É muito importante construir a confiança dos alunos, ser ativos no trabalho de projeto, trabalhar em pares. (...) Assim, quando os alunos se reúnem, eles pensam no assunto que vão trabalhar, eles compartilham suas ideias e é muito bom (...) para desenvolver o tipo de personalidade deles próprios” (Grace IE)</i><br><br><i>“(…) São nos projetos que eu foco mais, porque eles acabam criando por conta própria, eu dou as pistas, e eles correm atrás. (...) E no final, além de todo esse material que eles produzem, eles ainda têm que fazer um registro, isso é a avaliação fundamental deles (...) o aprendizado é muito grande, supera qualquer tipo de prova.” (Gustavo BR)</i> |
|                | 5  | Apresentações, painéis        | <i>“Uso, às vezes, recortes de revistas, [os alunos] fazem painéis para escola (...)”</i>   |

|  |   |                                       |   |
|--|---|---------------------------------------|---|
|  |   |                                       | <p><i>[Também peço que o aluno] faça um registro (...) de um momento bom e um ruim porque é uma forma de [conhecê-lo] e saber o que pode dar resultado ou não [para eu] observar a estória dele. Ele faz o registro e a gente expõe” (Elisa BR)</i></p>   |
| Feedback                                       | 5 | Do professor para o aluno             | <p><i>“Feedback oral dou muitas vezes, há meninos que, cada vez, são mais inseguros, e é importante dar esse tipo de feedback... Quando dizem alguma coisa digo, “muito bem”, e depois, muitas vezes, acontece que têm alguns alunos que têm algumas dificuldades e por algum motivo os colegas até querem bater palmas, nós batemos palmas (...) e isso acaba por ser um bom feedback, não só meu, mas de todos...” (Andreia PT)</i></p> <p><i>“Algumas crianças acham difícil ouvir em sala de aula “isso é certo, isso é errado”, então é importante também que eu possa me comunicar com as crianças através do Microsoft Teams e falar com elas individualmente” (Grace IE)</i></p> <p><i>“Um feedback relevante e ágil, no dia-a-dia da aula de Matemática, permite que os alunos possam retificar os processos em que estão falhando e melhorem a cada dia também” (Pepita ES)</i></p>   |
| Autoavaliação e avaliação por pares            | 6 | Autoavaliação e coavaliação           | <p><i>“[A autoavaliação utilizo pouco], porque muitas vezes na aula pode haver antipatias ou simpatias e, na minha opinião, no ensino médio eles são pequenos demais para avaliar objetivamente um colega. E então, eu nunca quero colocá-los em desconforto porque talvez duas pessoas não sejam compatíveis, então se dão uma nota inferior, baixa... Em suma, peço uma autoavaliação deles mesmos, quando talvez não tenham estudado tanto” (Catarina IT)</i></p> <p><i>“Trabalho com crianças de 6 a 12 anos e, em algumas séries, penso que serão pequenos para utilizar certos instrumentos de forma objetiva, que talvez vão avaliar melhor seus amigos, ou coisas assim, mas te das conta que aos poucos vão se envolvendo, que fazem isso muito bem e são muito críticos, e o fato de avaliarem os colegas, depois acaba revertendo para eles mesmos e são mais capazes de enxergar seus próprios fracassos” (Paloma ES)</i></p> |
| Utilização formativa de instrumentos sumativos | 5 | Testes, exercícios, revisões, ditados | <p><i>“discutimos suas notas, (...) dou a eles basicamente de 10 a 15 minutos para conversarem comigo na aula e nesse momento, podemos discutir (...) o que é bom para eles, o que eles precisam de mim, o que eu gostaria deles.” (Jana AT)</i></p>  |

Nem sempre foi perceptível que os entrevistados utilizam o questionamento de modo formativo. Há assim, uma falta de explicação sobre a parte formativa do questionamento pela maioria dos entrevistados. Entretanto, a participante *Grace IE* relata de forma clara sua preferência e como o utiliza, apresentando pontos coincidentes com dos autores Black et al. (2004), ao enfatizarem que fazer perguntas faz com que os participantes atuem de forma ativa no diálogo, por meio do questionamento e do pensamento profundo, sendo possível obter mais informações sobre o que se deseja saber.

Desse modo, a participante fala em detalhes e ainda completa o quadro teórico:

*no questionamento para mim, tu acabas conhecendo os alunos no mesmo momento, se eles são confiantes ou não. Não é preciso nem avaliar um aluno sobre um assunto, tu podes pedir ao aluno para ler ou dar o ponto de vista dele ou elaborar algo. Não é o tempo todo “qual é a resposta”, é tentar obter o ponto de vista deles também. (...) Dessa forma, eu uso “higher and lower order questions”<sup>28</sup> para variar os diferentes estilos de aprendizagem dentro da sala de aula. Isso realmente melhora-te como professora, para conhecer tuas crianças (...) realmente identifica, para mim como professora, os pontos fortes e fracos dos meus alunos, (...) ao mesmo tempo que, quanto mais alto o nível que os alunos são desafiados com questões no quadro, mais elaborativo o estilo de ensino e aprendizagem. É muito mais desafiador para as crianças. A avaliação seria mais o questionamento. Ao contrário do trabalho em pares ou do trabalho de projeto, tento desafiar o aluno sozinho... (Grace IE).*

Outra participante fala sobre como questiona os seus alunos:

---

<sup>28</sup> “Higher and lower order questions” de acordo com o PDF do website <https://penryn-college.cornwall.sch.uk/wp-content/uploads/2015/12/StretchChallengeQuestions.pdf> é uma designação utilizada no Reino Unido e Irlanda para se referir às questões utilizadas para questionar os alunos em níveis superficiais e profundos, respectivamente. Lower questions são aquelas que requerem memorização, podem ser respondidas com sim ou não. Já as higher order questions envolvem mais a reflexão, e podem ser respondidas de várias formas.

*Gosto sobretudo de (...) fazer-lhes perguntas enquanto avançam com as resoluções dos exercícios e problemas, dar-lhes um bom feedback, ágil e relevante, que os faça pensar e ir além. A partir daí, é possível saber muito sobre teus alunos, mais do que em uma simples prova. Assim, enquanto eles trabalham, passo pelas mesas e faço-lhes muitas perguntas sobre o que estão a fazer, porque é que pensaram nisso desta ou daquela forma, ...” (Pepita ES).*

Apesar do questionamento ser evidenciado como instrumento por sete pessoas, uma professora acredita que o questionamento oral não deve ser tão utilizado “*porque penaliza os alunos emotivos*” (Rita IT). Entretanto, apesar de ser uma informação relevante para o estudo, a participante não explica em detalhes o que quer dizer. Em relação ao quadro teórico do estudo, mesmo que o questionamento seja colocado como um instrumento bastante importante utilizado na avaliação formativa, variar os métodos é sempre aconselhado para que os alunos tenham a oportunidade de encontrar um que lhes agrade mais, ou que seja mais adequado à sua forma de aprendizagem. Isso é discutido em mais detalhes no Capítulo 2, e Bennett (2011) afirma que a “instrumentação” para a avaliação formativa deve ser adequada e funcionar de forma integrada. Além disso, Santos e Pinto (2018) colocam que uma das vantagens do questionamento é a de regular o momento.

Os benefícios do uso dos projetos como instrumento são relatados claramente pelos entrevistados ressaltados na Tabela 13 e isso condiz com a proposta de resolução de problemas reais abordada por Dierick e Dochy (2001), apesar de citarem os OverAll Test como ferramenta específica e diferente dos projetos, mas que contém em sua essência a possibilidade de aliar os fundamentos teóricos à prática, geralmente relacionada à realidade do aluno.

Atribuir um feedback profundo pode ser muito mais difícil que se imagina. Além disso, segundo Santos e Pinto (2018) o feedback deve ocorrer regularmente, e não incluir soluções prontas, de modo que incentive o estudante a buscar as respostas, sendo muito importante que o professor considere a opinião dos alunos à respeito do instrumento, de acordo com Bennett (2011). Pinto (2016a) destaca que a ênfase deve ocorrer na tarefa realizada e não nas particularidades pessoais do aluno, de modo que seja possível sinalizar as alterações necessárias, e os pontos fortes e fracos dos estudantes identificados e, conforme Black e Wiliam (1998b), por meio de orientação e interações entre professores e alunos, as dificuldades são trabalhadas.

As respostas que fazem referência ao feedback demonstram algum conhecimento a respeito do instrumento, mas não é possível avaliar se a sua utilização é feita com eficácia. Entretanto, assim como enfatizado durante a investigação, é através dele que a avaliação realmente formativa ocorre. É pela distribuição de feedback de elevada qualidade (na utilização de qualquer outro instrumento específico) que os alunos realmente aprendem, segundo Fernandes (2019). O mesmo autor (2021a) completa que “É através da distribuição criteriosa, inteligente e sistemática de *feedback* que os professores podem ter um papel decisivo nos processos de aprendizagem dos seus alunos” (p.4). Assim, todas as respostas são pertinentes quando analisadas de modo superficial, mas os estudos recentes sobre o feedback têm demonstrado que nem sempre os resultados esperados são atingidos devido a tamanha complexidade do instrumento.

Enquanto cinco professores veem o benefício da autoavaliação associada à avaliação entre pares, uma docente acredita que pode ser muito cedo para que as crianças avaliem umas às outras: “*talvez duas pessoas não sejam compatíveis, então se dão uma nota inferior*” (Catarina IT). Entretanto, a literatura tem explicações que encorajam desde cedo a avaliação por pares. De

acordo com Dierick e Dochy (2001), a avaliação por pares é considerada justa e precisa, uma vez que há um envolvimento dos alunos por meio do confronto de apreciações feitas pelos colegas com as deles próprios. Para Black et al. (2004), esse instrumento é muito valioso porque os alunos aceitam críticas uns dos outros.

A utilização formativa de instrumentos sumativos só é perceptível nos relatos de *Jana AT* e *Grace IE* devido às explicações que colocam, vinculando tal ferramenta à prática de feedback, por meio de orientação e regulação das aprendizagens. Entretanto, não é possível dizer se as outras três participantes utilizam tais instrumentos citados com a função formativa. Entretanto, Fernandes (2019, 2021b, 2021d) ressalta a possibilidade de se elaborar um balanço do que os alunos sabem através da avaliação sumativa, sendo essa modalidade fundamental para complementar, apoiar e desenvolver a avaliação para as aprendizagens. Assim, um teste numérico pode apresentar um caráter formativo, necessário para a regulação e autoregulação das aprendizagens, não apresentando resultados classificatórios, mas servindo como feedback de qualidade que permite que os estudantes aprendam. Para Bennett (2011), a avaliação sumativa é necessária porque dá pistas do que os alunos sabem e o que precisam desenvolver, sendo possível identificar os alunos que necessitam de um “acompanhamento” formativo mais direcionado e se o conteúdo precisa ser revisto.

As rúbricas, registos e base de indicadores foram citados por cinco participantes como instrumentos úteis para atribuir critérios mais específicos à avaliação formativa, evitando que seja associada aos processos apenas subjetivos. Isso está de acordo com o que Wiliam (2013) fala sobre o processo de “co-construção” de rúbricas com os estudantes, como estratégia para a avaliação formativa. Grion, Serbati e Felisatti (2021) aprofundam ao chamarem a atenção para uma avaliação com caráter mais sustentável, que não apenas forneça aos alunos uma rubrica de

avaliação, um feedback ou outras indicações de melhoria, oferecidas pontualmente pelo professor, mas os envolva. Através da co-construção de rubricas e critérios, os processos de avaliação e autoavaliação são desenvolvidos, e as discussões e comparações com padrões de julgamento e qualidade dos documentos e performance são estimulados envolvendo análise, avaliação e feedback entre pares. Assim, a fala da entrevistada vai de encontro ao quadro teórico e demonstra que ela apresenta certa intimidade com os tipos formativos de avaliação, servindo como um ótimo exemplo prático para este estudo:

*Além da rubrica, usamos muito a base de orientação quando fazes avaliação formadora com eles, e essa base de orientação, os alunos a utilizam durante o processo para se autorregularem, se estão fazendo bem, ou mal também. Da minha parte, evidentemente há a recolha de informações, registo anedótico<sup>29</sup>, que dizemos muitas vezes, que está em um nível excelente ou notável, anotas as coisas que são importantes, que te chamam a atenção durante um processo qualquer. (...) As ferramentas que utilizo são “construir meus indicadores”, os critérios de avaliação... os indicadores específicos que vou aplicar numa determinada atividade e com base nestes indicadores, os tenho regulados (o indicador corresponderá a excelente, a notável, a suficiente). (...) Em algumas situações, a rubrica vai muito bem, o que acontece é que leva muito tempo para prepará-la bem, para sequenciar bem os diferentes indicadores, etc. ... Sempre estás em revisão contínua, embora às vezes seja muito confortável.... Estou usando o Additio há dois anos (...) E Idoceo (...) são aplicativos que facilitam a coleta de informações, todo o gerenciamento de dados do processo de avaliação.... Então, com o Additio é muito*

---

<sup>29</sup> De acordo com o website <https://maestrovirtuale.com/registro-anedotico-o-que-e-e-como-e-usado-em-psicologia-e-educacao/>, o registo anedótico é um instrumento utilizado para apontar determinadas observações de situações corriqueiras relacionadas ao comportamento dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

*confortável, porque inseres todos os indicadores, todas as competências do currículo e podes facilmente programá-lo e ir acumulando os dados. (Paloma ES)*

Alguns pontos específicos chamam a atenção, principalmente quanto ao uso dos critérios de avaliação, que devem ser pré-estabelecidos ou decididos em conjunto com a utilização dos instrumentos. Santos e Pinto (2018) evidenciam que os professores atuam como orientadores e realizam continuamente relatórios escritos que contenham os critérios de avaliação claramente estabelecidos em consenso com a turma, de modo a desenvolver processos chave através da combinação de diversas estratégias ou instrumentos. De forma divergente, podemos pensar que há falta de critérios principalmente quanto à documentação da avaliação formativa. A maior parte dos entrevistados respondeu não utilizar documentos para realizar tal avaliação, o que se apresenta como incoerente. No tópico 5.2 isso será abordado em mais detalhes como “Conclusões Gerais”.

De forma a completar a análise dessa questão de investigação, é pertinente que a definição de Fernandes (2021d) seja colocada acerca da qualidade da avaliação pedagógica, uma vez que resume alguns pontos principais abordados nessa análise:

A qualidade da avaliação pedagógica pode ser sensivelmente melhorada através da utilização de processos tais como: a) a diversificação dos processos de recolha de informação (e.g., testes, observações, listas de verificação, rubricas de avaliação); b) a participação dos alunos e de outros intervenientes nos processos de avaliação; c) a definição clara dos objetos a avaliar; d) a integração da avaliação nos processos de aprendizagem e de ensino; e e) a seleção criteriosa das tarefas a propor aos alunos. (p.29)

Em relação à teoria, aos dados coletados e às reflexões pessoais, podemos dizer que houve uma variação grande de respostas quanto aos instrumentos, entretanto, devemos

considerar que uma avaliação não pode ser confundida com apenas uma prática de acordo com Bennett (2011) e que, muitos instrumentos podem ser utilizados na avaliação formativa. Assim, os alunos podem descobrir seu estilo de aprendizagem e os professores se autoavaliarem e obterem orientações do que necessitam modificar. O feedback sustenta os instrumentos de modo geral porque é a base da avaliação formativa, e pode também ser considerado um instrumento por si só. Entretanto, vale enfatizar que é o retorno dado pelo feedback que faz com que seja válido ou não para a aprendizagem. Estudos recentes têm demonstrado que a ferramenta tem se mostrado pouco útil, nem sempre servindo como estímulo para retificar o necessário e melhorar os resultados do processo de aprendizagem. Isso também pode ocorrer com o questionamento, que pode ser irrelevante se as perguntas não induzirem à reflexão e não se adequarem à realidade do estudante. Outro ponto interessante de ser valorizado, abordado também por uma participante, é que pode ser que algum dos instrumentos de avaliação formativa não combine com o estilo de aprendizagem do aluno, sendo necessário haver uma variação de ferramentas e práticas, também como forma de autoconhecimento e reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Os instrumentos, nesse sentido, devem ser aprofundados para que conclusões mais específicas possam surgir nesse âmbito, apesar da maioria das entrevistas terem permeado esse tema em específico.

#### ***4. Qual a frequência em que a avaliação formativa é aplicada pelos entrevistados?***

Esta questão de investigação pode ser cruzada com todas as outras demonstrando sua complexidade. Por exemplo, no que diz respeito aos conceitos, fica a dúvida em relação ao que “é” ou o que “deve ser” apresentados nas respostas dos entrevistados. O que “é” foi interpretado como vigente, mas não significa que isso seja realmente aplicado. Apesar da avaliação formativa ser descrita como algo frequente por todos os participantes, permanece a dúvida. Além disso, a

maioria dos autores citados nessa investigação fala que a avaliação para as aprendizagens é pouco aplicada, apesar da evolução e complexidade conceptual que o termo tem adquirido ao longo dos anos. O outro ponto é o “que deve ser”, empregado com a ideia de futuro, demonstrando que pode não ser utilizada na prática. Ambas respostas se misturam, embora sejam muito diferentes e não dão uma ideia clara do que realmente ocorre.

Ao analisar as respostas das entrevistas relacionadas à questão, todos os professores disseram utilizar muito a avaliação formativa. Apenas uma participante, docente de duas disciplinas, deixou claro que utilizava a modalidade para suas aulas de Música, mas não para a disciplina de Espanhol: “*Em Música, penso que muitíssimo, diria, quase sempre*” enquanto que “*não tanto em Espanhol, talvez duas ou três vezes por ano, quando decido fazer a coisa um pouco diferente do que normalmente é*” (Justyna AT).

Com efeito, a resposta honesta de Justyna AT reforça o que Pinto (2016b) relata sobre as práticas de avaliação formativa não serem muito utilizadas pelos docentes, de forma que quando existem, são superficiais, mesmo que os professores reconheçam seus conceitos. Fernandes (2009) também evidencia que a avaliação formativa não é comum, e não envolve uma recolha acurada de informação na prática, sendo pautada muito mais na intuição, além de apresentar pouco impacto como prática avaliativa devido também à sua dificuldade de concretização.

A maioria dos entrevistados explicou o porquê das suas respostas. Dar oportunidade aos alunos de demonstrar seus próprios processos, motivá-los e implicar numa reflexão contínua que ocorre durante os vários momentos no ensino-aprendizagem são explicações em conformidade com o que os autores utilizados para sustentar esse estudo também afirmam.

Algumas falas parecem interessantes: “*Eu uso muito a avaliação formativa porque é importante tanto para entender de fato, se eles entenderam e, sobretudo, controlá-los e*

*responsabilizá-los. Eles estudam para eles mesmos, não fazem por mim, então é justo que estudem pontualmente” (Catarina IT) e “Eu sempre estou avaliando porque eu divido muito os pontos para eles não serem reprovados” (Elisa BR).*

Quando nos referimos à fala de *Catarina IT*, o verbo controlar chama a atenção. Entretanto, se entencido como regulação interativa, se torna bem mais pertinente e condizente com o conceito, desse modo. Santos e Pinto (2018, p.508) esclarecem que a avaliação para as aprendizagens “usa as evidências para perceber onde o aluno está em termos de aprendizagem para tomar decisões no sentido de providenciar mais e melhores aprendizagens e para regular o ensino”.

Ao analisar a fala de *Elisa BR*, percebemos que vincular a modalidade formativa à não reprovação, é uma ideia complexa que deve ser aprofundada, apesar da teoria descartar a possibilidade da avaliação formativa “classificar”. O processo formativo envolve muita autoavaliação, reflexão e responsabilidade dos envolvidos, sendo a não reprovação a consequência disso, uma vez que tanto o professor, quanto o aluno exercitam a autocrítica e flexibilizam suas práticas, para que resultados duradouros e profundos sejam atingidos durante esse processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de parecer objetiva, a pergunta sobre a frequência é muito relacionada às outras questões do guião, e remete a algumas análises profundas quanto a prática da avaliação formativa pelos professores entrevistados. Mesmo que se tenha observado que a frequência da aplicação da avaliação formativa se mostra de modo geral coerente nas respostas, como é possível ter a certeza que todos a aplicam apenas com esses relatos? Sabe-se que a avaliação formativa ou avaliação para as aprendizagens é um grande desafio, entretanto, a dúvida permanece principalmente pelo fato da maioria dos professores não trabalhar com documentos

específicos que provem que há um acompanhamento real do aluno, de acordo com a última pergunta do questionário de caracterização: “Utiliza algum documento específico para a avaliação formativa?”<sup>30</sup>. Ademais, não houve uma análise documental, muito menos uma observação das classes desses docentes, devido à pandemia do Covid-19, conforme relatado previamente.

**5. Para os entrevistados, quais os efeitos da avaliação formativa em relação à (s) outra (s) modalidade (s) de avaliação?**

Com a questão de investigação, procuramos obter respostas que fizessem pontes entre a avaliação das aprendizagens e a avaliação para as aprendizagens, de modo que os entrevistados dessem mais pistas sobre o tipo de avaliação que utilizam. Assim, os efeitos evidenciados da avaliação formativa em detrimento da tradicionalmente sumativa e classificatória (e não aquela utilizada como suporte para a aprendizagem formativa) compreendida pelos participantes, são positivos e envolvem vantagens como: proporcionar aos alunos maior satisfação, valorização e motivação, fazendo com que se sintam confiantes. Há também a diminuição da ansiedade e da pressão sobre eles. Algumas falas são coerentes e compatíveis com a teoria da avaliação formativa, principalmente no que diz respeito a ser um complexo processo educativo conforme referido por Santos (2008): *“acho muito importante (...) mostrar que não é só [uma] prova específica que define todo o conhecimento e toda a pontuação, (...) mas é o processo”* (Jana AT) e

*“o que é mais importante aqui é a questão da espontaneidade dos alunos, (...) porque eles, ao fazer um teste (eu tenho muitos alunos que acontece isso), tiveram a estudar o*

---

<sup>30</sup> Tal questionamento é aprofundado no ponto 5.2.

*fim-de-semana inteiro e, depois chegam ali, e, ficam nervosos, (...) e nem sempre conseguem demonstrar aquilo que realmente sabem” (Andreia PT).*

E ainda, como forma de contribuição, a professora coloca que estar consciente do processo é essencial: *“Às vezes, as avaliações podem ter implicações, quando o aluno está nervoso ou ansioso. Estar consciente disso, mas ainda ser capaz de avaliá-los e ter a certeza de que eles estão confortáveis [é importante]” (Grace IE).*

Ainda em congruência com os benefícios, a avaliação formativa é vista como mais positiva que a tradicional sumativa por seis participantes, ou seja, a maioria dos professores. Desse modo, a modalidade sumativa foi citada por alguns como *“aquela avaliação só por nota”* em que *“eles decoram muito, e copiam muito do colega” (Elisa BR)*, que envolve um *“tipo de ensino reprodutivista, que é o conteudista” (Gustavo BR)*. *“[A] avaliação sumativa acaba por, nem sempre, ser um espelho daquilo que os alunos são” (Andreia PT)*. Ao mesmo tempo que o tipo sumativo apresenta pontos negativos, cinco participantes também reconheceram que apresentam conveniências em relação ao modelo formativo. O ponto principal apresentado pelos participantes é resumido pela fala de um deles como a possibilidade de *“estabelecer uma avaliação mais objetiva, não influenciada pela subjetividade do professor” (Rita IT)*.

A avaliação sumativa, no sentido quantitativo, pautada no ensino mais comum por meio de provas tradicionais, por exemplo, tem a generalização do seu uso devido a influências muito mais sociais que pedagógicas. Segundo Pinto (2016a), há uma tendência atual, do ensino se transformar numa preparação apenas para exames, e não para uma aprendizagem profunda de modo que a função fiscalizadora da avaliação tenha ressurgido devido à importância da transparência dos processos e a permanência dos critérios de seleção e certificação, que ao invés de integrar, excluem. Isso fundamenta os resultados dessa questão, de forma que, existe uma

cultura arraigada que coloca a avaliação no sentido oposto daquele que os estudiosos têm debatido quanto à contribuição para a formação ao longo da vida do indivíduo.

Há que se reconhecer, apesar da quantidade de vezes que foram colocados os benefícios da utilização da modalidade formativa de avaliação nesse estudo, existem limitações visíveis à essa prática. Assim como citados pelos entrevistados, os testes escritos podem servir como evidências para a comunidade escolar, além de que *“No final, tens muitas áreas que não alcanças, que são cumulativas e que não podes estabelecer ou emitir um critério sobre o aluno”* (Paloma ES), além de ser *“uma maneira muito boa de avaliar as crianças, especialmente durante a pandemia”* (Grace IE).

De modo geral e resumido, a Tabela 14 apresenta as principais vantagens da avaliação formativa quando se leva em conta a avaliação tradicional sumativa, discutidas pelos participantes e na revisão de literatura do estudo de modo abrangente.

**Tabela 14**

*Algumas vantagens de aplicar a Avaliação Formativa em detrimento da Avaliação (quantitativa)*

*Sumativa*

|  |
|--|
| 1. Os alunos se sentem confiantes                    |
| 2. Os alunos passam a controlar a ansiedade e o medo |
| 3. Os alunos ganham autonomia e autocrítica          |
| 4. Os alunos interagem com os professores            |
| 5. É o processo que importa                          |

É relevante que, conforme retratado no quadro teórico, não se desconsidere a avaliação sumativa e que ela não seja utilizada apenas com fins classificatórios. Nem sempre é possível, existem muitos fatores que contribuem para isso, entretanto, há sempre a possibilidade dessa modalidade assumir uma função formativa, apesar disso nem sempre ser muito comum. Black e Wiliam (2018) alertam que a avaliação sumativa pode ser muito relevante na formação do indivíduo ao enfatizar o que ele sabe em certos momentos do ensino-aprendizagem. Santos (2016) também pondera que não se deve deixar de lado a avaliação sumativa mesmo que exista uma cultura de avaliação vigente e imposta sobre os professores. Desse modo, a avaliação pedagógica para Fernandes (2019) envolve tanto as avaliações formativas como as sumativas, que ocorrem nas salas de aula. Porém, a avaliação sumativa para o autor deve estar a serviço das aprendizagens ao permitir que balanços sobre o que os alunos compreenderam possam ser feitos, de modo que, a partir daí, se possam formular evidências. Ao adquirir o cunho formativo, a terminologia deve se restringir a avaliação das aprendizagens.

Os efeitos em relação às outras modalidades de avaliação mostram que há mais vantagens que desvantagens de aplicar a avaliação formativa, embora as críticas negativas em relação à essa prática sejam pertinentes.

***6. Segundo os entrevistados, quais as implicações (consequências positivas ou negativas) da avaliação formativa na aprendizagem?***

Apesar de parecida com a questão anterior, a pergunta foi colocada no guião para que as respostas pudessem ser vinculadas à aprendizagem de modo geral. E pelo que percebemos, a aprendizagem ao longo da vida foi referida como consequência da avaliação formativa, algo bastante pertinente. Dessa forma, as respostas foram muito positivas, apesar de poucos participantes enfatizarem a aprendizagem do aluno e do professor, fazendo com que muitos

relatos fossem realocados dentro das “Matrizes de análise de conteúdo das entrevistas por temas” (ver Apêndice 4).

Muito se discutiu no quadro teórico sobre as consequências da avaliação formativa. Dentre elas, a mais primordial é a aprendizagem do aluno. Quando a avaliação para a aprendizagem ou “Assessment for Learning” foi definida, houve o intuito de promover a aprendizagem. Grion, Serbati e Felisatti (2021) diferenciam avaliação formativa de avaliação para a aprendizagem de forma que na primeira o foco permanece no ensino e a sua gestão é de responsabilidade do professor, enquanto na segunda, a ênfase está na aprendizagem e numa gestão voltada para um processo coparticipado. De acordo com Fernandes (2006b), só é possível dizer que uma avaliação é de fato formativa se existir uma conscientização dos alunos quanto às aprendizagens, ou seja, quando há um aprofundamento no processo. Ao comparar essas informações com o que os participantes responderam, notamos que existe uma relação, apesar do enfoque dos resultados se pautar mais na aprendizagem duradoura que reflete na sociedade.

Os entrevistados evidenciaram que a avaliação formativa contribui com a capacidade dos alunos para desenvolverem a autocritica, ao retratarem que *“Eles começam a sair do campo só da teoria” (Elisa BR)*, ao mesmo tempo que *“o maior mérito [da avaliação formativa] é esse: de criar pessoas mais críticas diante da realidade, que possam lutar pelos seus interesses, pela sua comunidade também, que não sejam apenas (...)copistas que passam pela escola” (Gustavo BR)*. Há o foco no *“desenvolvimento pessoal” (Justyna AT)* e em *“ser mais críticos”* de modo que exista *“menos quantidade e mais qualidade nas atividades e no processo em geral” (Paloma ES)*. Ao preparar para o futuro, dois participantes colocam que a responsabilidade exigida dos alunos contribui para o seu próprio futuro: *“na vida, terá sempre compromissos e deveres que devem ser respeitados, portanto, agora eles têm um questionamento escrito, oral, aquilo que é e*

*têm esse dever de estudar” (Catarina IT); “é muito importante para a vida futura, e eles sabem que têm que continuar trabalhando para conseguir algo” (Jana AT).*

Tais afirmações estão de acordo com muitas discussões em maior e menor grau dessa dissertação, e algumas estão presentes no primeiro capítulo. Dierick e Dochy (2001) dizem sobre o equilíbrio entre a aprendizagem por descoberta e a exploração pessoal, com instrução e orientação sistemática, ambas capazes de proporcionar um ambiente de aprendizagem “poderoso”. Como consequência, o aluno reflete criticamente sobre problemas reais e os resolve com autonomia, e, em grande medida, é responsável pelo próprio aprendizado, sendo o professor o iniciador e guia desse processo pautado principalmente na formação ética do indivíduo. Existe uma colaboração para que o estudante desenvolva estratégias para abordar, interpretar, analisar, avaliar, resolver e enfrentar desafios corriqueiros. São as reflexões profundas que fazem os estudantes aprenderem mais e melhor, segundo Fernandes (2021a).

***7. De acordo com os entrevistados, quais os obstáculos e desafios (dificuldades e estímulos) para que a avaliação formativa seja realmente aplicada?***

De forma geral, não houve uma unanimidade das respostas, conforme relatado previamente em outros pontos, e isso também não era a intenção. Entretanto, pelo fato desse tema ser considerado bastante relevante para a análise da problemática de modo geral, todas as respostas foram consideradas importantes, mesmo que a maioria delas seja completamente diferente umas das outras.

De acordo com a Tabela 15, os obstáculos e desafios mais citados se apresentam conforme o número de unidades de registo (UR). As unidades de sentido são retratadas de forma geral e resumida, apenas como algumas evidências.

**Tabela 15**

*Os principais desafios da Avaliação Formativa na visão dos participantes*

| Indicadores                                 | UR | Unidades de Sentido  |
|---|----|--|
| O que está previsto no plano curricular     | 4  | <p>“o ano letivo é muito corrido, com muitas datas para fazer ‘isso ou aquilo’” (Elisa BR)</p> <p>“No trabalho com projetos, existe a falsa ideia que o projeto sai do conteúdo” (Gustavo BR)</p> <p>“depende muito do plano de ensino, (...) em Espanhol é mais concreto (...) é muito “ensinar para a prova”, e acredito que essas circunstâncias dificultam muito a aplicação da educação formativa. (...) Em Música, o plano é muito aberto (...) tenho muito mais liberdade para escolher os temas, processos criativos, e também é muito mais fácil unir os diferentes talentos...” (Justyna AT)</p> <p>“Sempre existe uma certa pressão do administrativo, da inspeção, para justificar que atingiste um certo nível, que deu certos conteúdos [, que fez] “x” quantidade de coisas, quando na realidade, menos, mas com mais qualidade [, seria melhor]” (Paloma ES)</p> |
| O tempo e a quantidade de alunos por classe | 4  | <p>“se perde um pouco de tempo de continuação do programa escolar, (...) quando se poderia continuar e ao invés disso, se está ali, enfim ...” (Catarina IT)</p> <p>“a sala é muito cheia. A gente tem muitos alunos” (Elisa BR)</p> <p>“o tempo é um problema (...) talvez demore mais, especialmente se fizeres rodadas de feedback e coisas assim, leva muito tempo” (Jana AT)</p> <p>“se tem até 30 alunos, não pode haver um feedback detalhado para cada pessoa, porque não tem esse tempo.” (Justyna AT)</p> <p>“O tempo / ratios<sup>31</sup> são um obstáculo, pois muitas vezes não podemos dedicar a cada um dos nossos alunos” (Pepita ES)</p>   |
| O uso de métodos de ensino variados         | 2  | <p>“é também ter uma gama de recursos (...), [os alunos] querem diferentes modos de aprendizagem” (Grace IE)</p> <p>“precisas ter métodos diferentes, porque se continuas fazendo as mesmas avaliações formativas repetidas vezes, os alunos ficam entediados” (Jana AT)</p>   |

<sup>31</sup> No sentido de proporção em relação à quantidade de alunos para um professor, de modo geral.

|  |   |   |
|--|---|---|
| Os pais e agentes educativos (supervisão da escola) nem sempre estão abertos | 2 | <p><i>“se nós queremos que as coisas mudem, há que abrir mentalidades não só dos professores, mas também de quem manda, e dos pais dos alunos, que, muitas vezes, são difíceis de perceber o nosso trabalho [, e muitas vezes,] não estão abertos a novas formas de avaliar, a novos métodos de ensino, e, isso também é muito complicado para nós. (...) Porque a avaliação sumativa está tão intrínseca, desde sempre, acaba por ser mais difícil implementar a formativa...” (Andreia PT)</i></p> <p><i>“existe sim uma certa resistência, às vezes os pais de alguns alunos (uma minoria felizmente) e por parte de colegas da supervisão” (Gustavo BR)</i></p> |
| Não há compartilhamento de informações entre professores                     | 2 | <p><i>“não há momentos de interação [entre colegas]. (...) Nós trabalhamos muito cada um no seu mundo, na sua sala...” (Elisa BR)</i></p> <p><i>“(...) Para mim seria importante, (...) que eu não fizesse a revisão sozinha, que eu compartilhasse essa avaliação com meus colegas, porque é aí que acabas por aprender, ter outras perspectivas” (Paloma ES)</i></p>  |
| A complexidade na apresentação de evidências claras                          | 1 | <p><i>“A dificuldade de ter só a avaliação formativa é essa, porque acabamos por não ter uma evidência clara do que efetivamente é o aluno. Se for só observação, eu posso dizer qualquer coisa, posso dizer que o aluno é uma coisa e, não ser” (Andreia PT)</i></p>   |
| Falta de acompanhamento pela família   | 1 | <p><i>“Existem alunos mais frágeis, (...) [que] não têm uma família que os acompanha [controla], então naquelas horas procura-se ensinar-lhes a maior parte das coisas” (Catarina IT)</i></p>   |
| Excesso de trabalho dos professores  | 1 | <p><i>“Os professores que trabalham dois turnos, três turnos, estão cansados” (Elisa BR)</i></p>  |
| Falta de equipamentos  | 1 | <p><i>“os professores não têm equipamentos, (...) fica difícil ter que ir lá na sala de [projektor] e estar sempre ocupado” (Elisa BR)</i></p>  |
| A auto-avaliação do professor  | 1 | <p><i>“pode ser difícil desenvolver habilidades como professora e ter confiança em ti mesma. Às vezes, não é tudo sobre os alunos, mas também sobre ti e se estás trabalhando bem com teu grupo específico de alunos ou se há um estilo de ensino e aprendizagem que precisas mudar para te conectares com teus alunos” (Grace IÊ)</i></p>  |
| Os alunos tímidos  | 1 | <p><i>“quando tu tens alguém muito quieto e nervoso, fica difícil (...) (...)às vezes, os alunos ficam muito estressados, não querem ler, não querem trabalhar em pares” (Grace IÊ)</i></p>   |

---

|  |   |   |
|--|---|---|
| O uso do questionamento como instrumento | 1 | <i>“às vezes pode ser difícil e desafiador usar o questionamento em sala de aula (...) porque varia, e tu meio que queres desafiar os alunos de níveis superiores...[com] Perguntas gerais significativas, relacionadas à faixa etária, relacionadas ao estilo de aprendizagem [dos] alunos” (Grace IE)</i> |
|--|---|---|

---

|                         |   |  |
|-------------------------|---|--|
| A avaliação à distância | 1 | <i>“Hoje mais do que nunca, (...) não tem como a gente fazer uma avaliação dos nossos alunos à distância (...) no final nós não conseguimos estar ali, olhando no olho do aluno, ouvindo realmente quais são as demandas” (Gustavo BR)</i> |
|-------------------------|---|--|

---

De acordo com as respostas e de modo geral, o plano curricular limita bastante o professor que talvez queira fazer uma atividade mais formativa, como indicado por um participante quando fala sobre a atividade de projeto. Quando o plano é mais concreto, segundo uma professora, é mais voltado para um exame, impedindo que se volte para uma educação formativa. Ademais, complementa que como *“todos têm que fazer o mesmo exame (...) é inútil que os alunos tenham progredido muito por eles mesmos, porque, se não têm muito talento, terão que fazer mais esforço que os outros para chegar a este nível, [e] terão uma péssima nota. No entanto, (...) têm que melhorar muito mais do que os bons alunos e isso eu acho que é injusto, e também pode ser problemático para os alunos” (Justyna AT)*. A consideração vai também para o campo da “justiça”, em que o esforço do aluno não é relevante quando o ensino é voltado para a qualificação em determinada prova. Outro ponto de análise em relação ao currículo escolar é evidenciado: *“mesmo que a ideia seja “menos quantidade, mais qualidade”, no final tens um currículo muito extenso que, embora permita vislumbrar conteúdos optativos, são propostos “simplesmente”, e, que tens que selecionar” (Paloma ES)*. A participante chama ainda a atenção para a relevância do que é proposto como grade curricular e para que talvez, o enfoque seja maior no que tenha mais sentido formativo.

Segundo Pinto (2016a), assim como retratado pelos participantes, a pressão exercida no professor por parte da sociedade, meio escolar, pais, políticas educativas no que diz respeito ao cumprimento do conteúdo programático em determinado período de tempo, demonstra que não existe uma preocupação real com a aprendizagem, tornando impraticável para o professor adotar a modalidade formativa. Fernandes (2006a) também aborda que as dificuldades na gestão do currículo, as pressões da avaliação externa e os programas escolares terem sido estendidos, são alguns dos obstáculos vivenciados pelos professores na aplicação da avaliação formativa.

A perda de tempo também foi citada e vinculada ao número de alunos que alguns entrevistados se referem, e também à dificuldade de dar feedback e de se dedicarem aos estudantes. Há ainda uma docente que diz que quando se deve “estar ali” a explicar, acaba por perder tempo, importante para que o plano de ensino seja cumprido. Ao cruzar essas respostas com o número de alunos por entrevistado, percebemos que os professores da Áustria e do Brasil são os que têm a maior quantidade de alunos por disciplina e não por coincidência, relatam essa dificuldade. O professor Gustavo BR, entretanto, não faz nenhuma referência a qualquer um desses motivos, sendo o professor que têm mais alunos de todo o público entrevistado e isso não deixa de se apresentar controverso. Apesar de terem sido evidenciadas dificuldades quanto aos equipamentos nos questionários por alguns professores, apenas Elisa BR abordou que isso poderia ser um desafio para a prática da avaliação formativa.

O excesso de trabalho dos professores foi colocado como um desafio por Elisa BR, que possui uma média de 120 alunos por semestre, um número bem maior que a maioria dos participantes do estudo. Em alguns países, há um maior número de alunos e por isso, é relevante questionarmos se a avaliação formativa realmente ocorre, especialmente quando analisamos esse ponto específico. Apesar de essa dificuldade ter sido relatada por Elisa BR, Gustavo BR também

não abordou o excesso de trabalho que possui com seus 390 alunos por semestre. Entretanto, a dificuldade da professora não deixa de ser legítima, mesmo que o outro professor não a ter relatado. Isso só poderia ser comprovado se essa pergunta fosse feita diretamente ao professor.

Variar métodos foi colocado como imprescindível, mas também como um desafio, principalmente quando se têm muitos alunos e um plano curricular muito concreto e com pouca flexibilidade.

Ademais, os pais e agentes educativos nem sempre apresentam flexibilidade quanto às práticas formativas, também de acordo com o que diz Pinto (2016a). No caso dos entrevistados, os motivos estão associados ao fato de não haver apoio dos dirigentes e pais nesse processo. Além disso, Andreia PT toca na questão bastante discutida nesse estudo: como a avaliação sumativa se apresenta como prática mais comum e arraigada, existe a dificuldade de implementar a modalidade formativa. A escola tem continuado da mesma forma, segundo a mesma participante e isso vai de encontro ao que é abordado no primeiro capítulo dessa investigação, em relação à cultura da avaliação. Segundo Fernandes (2006a), a avaliação que possui função certificativa e classificativa pode ser vista como superior quando comparada à avaliação para as aprendizagens, que possui um caráter de identificação das necessidades e melhoria das aprendizagens dos alunos.

Barreira et al. (2006) fazem referência a algumas ações desempenhadas pela escola que podem contribuir com a realização da avaliação formativa em sala de aula, dentre elas a necessidade de acolher os educadores por meio de formações, incentivar a sua liberdade de pensamento e de práticas, analisar processos e informar os resultados de forma pontual. Black e Wiliam (2003) afirmam que os professores necessitam de tempo, de liberdade, de apoio dos

colegas para desenvolverem e refletirem em suas atividades, para efetivamente inserirem a avaliação para as aprendizagens com maior frequência na sala de aula.

Da mesma maneira, a falta de compartilhamento de informações relevantes dos processos formativos e avaliativos dos alunos foi colocada como empecilho por duas professoras. Ambas dizem que não há interação entre colegas e isso poderia ser muito válido durante a avaliação formativa, devido às experiências compartilhadas. Com efeito, a colaboração entre colegas de trabalho é essencial.

A avaliação sumativa quase que complementa a formativa de acordo com Andreia PT: *“se nós não tivéssemos a avaliação sumativa, acho que seria complicado mostrar [o resultado] aos pais efetivamente, (...), e se nós não os mostramos uma nota e um resultado, se não há evidências claras, acabam por, se calhar, duvidar um pouco do professor”*. E é por isso que a professora diz que a modalidade formativa deve ser concisa, para mostrar o que o aluno de fato é. Isso apresenta informações compatíveis com o capítulo 2, especialmente o item 2.3.4, que enfatiza os critérios necessários para a aplicação da avaliação formativa, sendo a falta de evidências um obstáculo considerável.

O acompanhamento da família é essencial no processo formativo de crianças e adolescentes, principalmente quando se leva em conta o desempenho escolar. Nesse sentido, ao considerar a falta de auxílio da família ou dos responsáveis, principalmente por parte dos alunos frágeis, a professora *Catarina IT*, evidencia que é preciso ensinar a maior parte do conteúdo durante a aula. Podemos inferir, portanto, que é como se os alunos não fizessem o necessário em casa e não fossem acompanhados pelos seus responsáveis, dificultando o trabalho da docente em aula, pelo tempo, pelo conteúdo programático. Entretanto, a avaliação formativa responsabiliza o aluno assim como o professor pelo processo, mas isso não impede que os pais ou responsáveis

ajudem a suportar essa formação baseada no ensino-aprendizagem e assessorem suas crianças. O apoio de todos é essencial, assim como a inclusão dos alunos mais fracos também deve ser feita. Fernandes (2021a, 2021b) enfatiza que a avaliação para as aprendizagens é de cariz pedagógico, e deve ser orientada e planeada para incluir todos os alunos, inclusive os que têm mais dificuldades.

Bennett (2011) acredita ser necessário que os professores passem por desenvolvimento profissional porque necessitam de conhecimento substancial para implementar a avaliação formativa de maneira efetiva. Barreira et al. (2006) também consideram as formações permanentes, mas aprofundam que a auto-formação do docente por meio de reflexão crítica sobre a experiência pedagógica e de avaliação da sua própria prática por meio de uma “autoavaliação” também são necessárias. Além disso, no processo de ensino-aprendizagem, tanto o professor como o aluno devem refletir sobre as suas práticas para melhorá-las. Em relação aos resultados, apenas uma professora abordou a autoavaliação do professor como um desafio. Entretanto, conforme relatado pelos autores, a formação e/ou autoformação de professores seria uma possível solução para vencer tal barreira.

O questionamento foi colocado como desafiador por *Grace IE* porque para ela nem sempre é possível fazer perguntas que sejam adequadas ao estilo de aprendizagem dos alunos. Tal dificuldade também é citada de forma específica no enquadramento teórico.

A avaliação à distância também foi colocada como um desafio por *Gustavo BR*, principalmente pelo momento de pandemia devido ao Covid-19, e a modalidade de ensino básico ter passado rapidamente da presencial para *online*. Podemos inferir, portanto que, se é possível perceber na literatura e na prática a dificuldade de se aplicar a avaliação formativa em um

ambiente presencial, é óbvio que em um ambiente “*e-learning*”, isso se torna um desafio que apresenta proporções ainda maiores.

Ainda que os professores entrevistados não tenham falado em “formação”, inicial ou contínua, e não tenham relatado que a falta de formação adequada para a utilização de instrumentos (ferramentas ou práticas) avaliativos na modalidade formativa poderia ser um grande desafio para a sua aplicação, é pertinente abordar mais uma vez o assunto. Assim como relatado previamente, Santos (2019) considera que os professores nem sempre possuem uma literacia avaliativa, ou seja, não é comum que saibam das terminologias de avaliação sumativa e formativa, das suas opções de práticas. Muitas dificuldades e resistências só são ultrapassáveis com formações permanentes segundo Barreira et al. (2006). Além disso, Santos (2016) também pondera que existem muitas barreiras que impedem a avaliação formativa de ser uma prática mais presente na sala de aula como o número de alunos por turma; extensão do programa; dificuldade em encontrar adequados desafios para as necessidades dos alunos. E claramente, isso vai de encontro aos problemas vivenciados pelos professores do estudo.

Os obstáculos e desafios citados foram bastante diversificados e devido à sua pertinência, pensamos que poderiam ser explorados em detalhes em um questionário no futuro e talvez em outro estudo, como forma de perceber se cada uma dessas dificuldades é também vivenciada por mais participantes, uma vez que isso não ficou claro.

## **5.2 Conclusões gerais**

Primeiramente, só pelo fato de ter passado por essa transformação de pensamento em relação às formas de avaliação, pode-se considerar que esse trabalho valeu a pena. O tema é amplo, tem inúmeras referências científicas nacionais e internacionais, e quanto mais se

aprofunda, maiores as possibilidades de evoluir e transformar. O mundo da educação deve ser visto como um desafio enigmático, mas com resiliência e coragem, é possível torná-lo mais justo.

As pessoas costumam confundir avaliação com a aplicação de exames e isso ocorre até mesmo no meio educacional. É como se estudar para a prova, realizá-la e passar de ano fossem fases de um fluxo contínuo. A mudança da “cultura da avaliação” marcadamente sumativa e com fins classificatórios é urgente. Começar pela escola parece adequado, uma vez que as bases formativas são construídas principalmente nos primeiros ciclos. Em muitas áreas profissionais, nem sempre é possível ter oportunidades de realizar alterações no percurso da carreira, por exemplo, uma vez que as avaliações, de modo geral, atribuem uma pontuação que classifica e determina o desempenho com base em processos muito objetivos ou subjetivos demais. É por isso que a mudança deve partir da base, ou seja, começar da escola primária até que toda a cultura da avaliação comum que mensura, classifica e segrega, possa ser modificada. Ao ser um processo e não um fim, a avaliação formativa promove apoio, mas para que esta modalidade possa realmente ocorrer, é necessário também apoiá-la, assim como aos envolvidos nessa mudança.

De modo geral, mesmo que a avaliação formativa seja evidenciada na literatura como solução para muitos problemas pedagógicos e que os estudos das últimas décadas tenham trazido à tona muitas reflexões valiosas desse tema no campo da educação, esta avaliação para aprendizagem nem sempre ocorre na sala de aula, e muito menos de modo corriqueiro, conforme evidenciado muitas vezes ao longo da investigação. Diversos fatores externos e internos podem limitar a ocorrência desse processo formativo tão promissor. Isso é perceptível quando as

respostas das entrevistas são analisadas e confrontadas com os conceitos do quadro teórico, a grosso modo.

O meio escolar, as políticas educativas, a sociedade, e, claro, os professores podem limitar a avaliação para as aprendizagens de ocorrer. Assim como afirma Santos (2019), a fim de superar alguns destes desafios, é necessário clarificar os conceitos para que sejam utilizados pelos professores em exercício e possam ser referenciados e explicados durante as formações iniciais ou contínuas, sem reverenciar a falta de conhecimentos que muitos docentes revelam ter todo o tempo. Além disso, o apoio das famílias, encarregados de educação e da escola, são essenciais para o aumento da confiança do professor e para a implementação de mudanças dessa proporção. Dessa forma, a comunicação dos docentes com os envolvidos deve ser clara, bem fundamentada e baseada em critérios rigorosos, para que a compreensão, adesão e difusão das novas ideias no campo avaliativo possam ocorrer.

Segundo Stiggins (2005), pouquíssimos professores tiveram a oportunidade de aplicar os princípios da avaliação para a aprendizagem. Entretanto, acredita que com o desenvolvimento profissional adequado e o apoio dos líderes de escola, os docentes podem usufruir dos benefícios desse tipo avaliativo. Através de formação continuada de professores, pesquisas específicas sobre o tema, projetos compartilhados, há maior predisposição ao aperfeiçoamento das práticas, entretanto, com o corporativismo interno, o pessimismo e a falta de condições de trabalho, qualquer apoio e engajamento na transformação de uma realidade educativa é dificultado.

Além de entendermos a sua grande importância, muitos progressos à respeito das concepções de avaliação formativa e sumativa têm ocorrido em termos conceituais, de forma que as definições iniciais não se assemelham tanto às de hoje, que são bem mais complexas e voltadas para a melhoria das aprendizagens. Assim, a diversificação de teorias ajuda na

promoção da integração de práticas avaliativas pedagógicas de cariz formativo e sumativo de caráter não classificatório. Nem sempre a avaliação sumativa “classifica” e isso deve ficar claro, da mesma maneira que nem sempre é quantitativa ou mais rigorosa que a formativa, tais atribuições são variáveis e não devem ser sustentadas como crenças. O entendimento dos papéis do docente e do discente, suas interações, em relação à regulação das aprendizagens, autoavaliação, dimensões metacognitivas e afetivas, bem como a importância do feedback durante o processo, são, dessa maneira, essenciais para desencadear transformações positivas que possam contribuir com uma aprendizagem ao longo da vida. Em uma das tabelas do relatório da OECD (2013)<sup>32</sup> é possível perceber de forma bem estruturada os desafios de cada ator com o processo avaliativo. Especificamente no que diz respeito à avaliação dos alunos, uma das ações envolve encontrar o balanço entre práticas sumativas e formativas. Realizar exames pautados na justiça também é colocado pelo OECD, assim como a divulgação de análises sobre os resultados avaliativos dos alunos, ambas ações são muito importantes e pouco realizadas na prática, devido à cultura da avaliação que nos permeia.

Quando questionamos a importância da avaliação formativa para a sociedade e o motivo direto das práticas avaliativas mais comuns e intrínsecas necessitarem de mudanças, é evidente que a educação e formação do indivíduo, voltada para a melhoria das aprendizagens a longo prazo, é mencionada. Ao se tornar um cidadão crítico e consciente, pautado em valores éticos e morais, não é apenas a própria pessoa que ganha, mas toda a sociedade, indiretamente. Os alunos são contemplados nas suas diferenças e têm vantagens imediatas. Fernandes (2021d) complementa que a avaliação formativa traz

---

<sup>32</sup> Ver Tabela 2.

indubitáveis benefícios do saber e do saber fazer, da cultura, da curiosidade e do fascínio que é conhecer o mundo em que vivemos. É este um dos caminhos que temos de prosseguir. Temos de ser capazes de centrar mais os nossos esforços e as nossas inteligências na melhoria efetiva das práticas escolares. As sociedades têm de apoiar mais as suas escolas e os seus professores a cumprirem esse desígnio. Trata-se de um imperativo ético e de um dever incontornável. (p.34)

Falamos muito sobre os benefícios da avaliação formativa, mas enquanto prática, fica a indagação: os professores realmente a aplicam? Quão desenvolvida é essa avaliação formativa aplicada pelos docentes? Apesar dos objetivos terem sido previamente definidos e as questões de investigação respondidas com maior e menor grau de profundidade, algumas perguntas devem ser exploradas em maior detalhe conforme discutido anteriormente.

Sem dúvida um dos pontos de maior reflexão à respeito das entrevistas foi a questão da linguagem empregada pelos participantes em relação ao que foi falado ser feito em sala de aula e se isso é de fato realizado na prática. Existe uma grande diferença entre ambos. Além disso, alguns pontos importantes ficam evidentes: apenas quatro participantes disseram que utilizam algum documento para documentar a avaliação formativa, e dentro desse número, uma diz que “depende”, ou seja, nem sempre utiliza algum documento, entretanto, não deu mais explicações. Ainda dentro das entrevistadas que dizem documentar a prática, uma disponibilizou uma grelha de critérios para avaliar os alunos em questões escritas de um exame. Outra participante enviou um vídeo realizado por ela mesma, em formato “tutorial”, explicando como utiliza o aplicativo “Additio” para reter informações do processo avaliativo, demonstrando bastante desenvoltura com o processo avaliativo formativo, principalmente quando essas informações são cruzadas com o seu questionário de caracterização, sua entrevista e muitos conceitos do quadro teórico.

Duas professoras entrevistadas da Catalunha escreveram no questionário que utilizam documentos, e uma delas enfatizou que aplica a avaliação formativa porque é uma prática vigente do Estado, enquanto a outra ressaltou que, apesar do processo avaliativo tender para o lado mais quantitativo em detrimento do qualitativo, isso não deixa de ser uma falácia, uma vez que as famílias não o reconhecem, assim como o processo também não se apresenta bem regulado. Isso nos faz concluir que há dificuldade de reconhecer se as práticas avaliativas de cariz formativo retratadas pelas quatro participantes que dizem utilizar algum tipo de documento são realmente efetivas. Isso se deve porque mesmo as práticas documentadas e reconhecidas apresentam grandes desafios quanto à sua efetividade, então, é de se imaginar que aquelas que não são formalizadas se tornam quase impossíveis de serem analisadas e conceituadas.

A contradição é ainda mais perceptível quando a maioria diz não utilizar documentos específicos para avaliação formativa. Como é possível então provar que essa modalidade complexa de avaliação é realmente aplicada se não há documentação da mesma? Como atribuir objetividade, tão importante no processo, se a avaliação formativa não é registada? A divulgação de critérios claros, objetivos e transparentes é fundamental, e sem a regulamentação da prática, todo o processo acaba por ficar comprometido. Além disso, não é possível perceber se algum instrumento tem melhorado de fato a aprendizagem dos alunos e quais os pormenores envolvidos durante o processo.

Stiggins (2005) coloca que

todas as avaliações - especialmente aquelas criadas por professores que atuam na sala de aula - devem ser precisas, produzindo evidências confiáveis de aprendizagem em todos os contextos em todos os momentos. O momento e a natureza do envolvimento do aluno

na avaliação, manutenção de registros e comunicação devem ser administrados com eficácia pelos professores.<sup>33</sup> (p. 328).

Santos (2016) descreve que tanto a avaliação formativa como a sumativa podem ter cariz formal ou informal, a depender do seu surgimento, de forma espontânea ou planejada, por meio de intencionalidade ou não do professor. Para a mesma autora (2008), a informalidade é adequada quando ocorre devido às discussões e confrontos de estratégias, por exemplo, mas pode ser um problema quando se lida com vários alunos e conteúdos, sendo necessário manter certa equidade de tratamento, proposta pela avaliação sumativa. Por isso que é necessário aumentar o nível de formalização da avaliação formativa.

Em relação às especificidades investigadas, como as modalidades de avaliação utilizadas pelos participantes, o entendimento do conceito de avaliação formativa, os instrumentos utilizados nesse processo, a frequência de sua aplicação, assim como os efeitos em relação às outras modalidades, as implicações para a aprendizagem, e os obstáculos e desafios para o seu uso, muitas conclusões são possíveis. Todos os participantes conheciam a avaliação formativa em maior e menor grau e disseram utilizá-la com frequência enquanto prática educativa. Entretanto, algumas contradições foram notadas, principalmente quando dizem que a modalidade faz parte do cotidiano, sendo que alguns têm um número de alunos muito alto, o que poderia impedir feedbacks mais aprofundados e constantes, por exemplo, além da utilização de instrumentos diversificados, que requerem conhecimento e experiência para que uma aprendizagem formativa seja realmente proporcionada.

Ademais, é impossível realmente constatar que os instrumentos (ferramentas e práticas) da avaliação formativa são de fato aplicados e qual rigor é utilizado na sua utilização, uma vez

---

<sup>33</sup> Tradução nossa.

que a observação não foi realizada, tampouco a análise dos documentos utilizados para a avaliação formativa, ambos impedidos pela pandemia do Covid-19. Entretanto, a conceptualização de avaliação formativa, mesmo que fragmentada, se mostra muito coerente e compatível com as análises teóricas. As respostas se complementam e, são bastante relevantes. Apesar dos percursos incompletos envolvendo também os instrumentos de avaliação formativa, de forma geral, essas práticas estão à luz dos autores utilizados no estudo, mesmo que alguns participantes tenham apresentado apenas um detalhe ou outro de determinado conceito. Contudo, são a partir desses tipos de análises, que mais visões são criadas e compreendidas, do ponto de vista científico. Ademais, procuramos fundamentar cada resposta considerada relevante no ponto anterior, por meio da teoria utilizada na investigação.

Dessa forma, as informações de cada uma das entrevistas foram somadas ao invés de meramente confrontadas. Não houve intenção de comparar dados, mas de fundí-los para que um conceito mais completo e rico fosse então compreendido, do ponto de vista teórico e prático, principalmente porque procuramos tirar proveito da abundância de detalhes dos relatos de pessoas de diferentes nacionalidades. Assim, durante as análises e interpretações dos dados, e de forma óbvia, também notamos que não existe um conceito completo de avaliação formativa, assim como não há na literatura uma definição que abarque tudo o que a avaliação formativa é e o que não é. Desse modo, foi possível segmentar as subcategorias em indicadores e obter respostas mais ou menos comuns dentro do que foi estabelecido como indicador e a partir daí, fazer com que as unidades de sentido fossem contabilizadas por número de unidades de registro.

É importante ressaltar que o objetivo primordial do trabalho era o de responder à problemática de pesquisa, conforme discutido no item 4.2. É nesse sentido que a Tabela 16, dividida em temas relacionados às questões de investigação, mostra as principais conclusões

sobre a análise de conteúdo das entrevistas. As informações mais citadas foram colocadas em ordem decrescente, de acordo com o número de unidades de registo. A discussão e análise das questões específicas de investigação foram feitas previamente no tópico 5.1.

**Tabela 16**

*Principais conclusões sobre as entrevistas*

| Temas  | Conclusões por unidades de registo (UR)   |
|--|---|
| <p>A. Principais modalidades de avaliação utilizadas nas práticas educativas dos professores entrevistados</p> | <p>Avaliações mais citadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação formativa (11UR);</li> <li>• Avaliação sumativa (8UR), mas a classificação dos instrumentos como testes, provas e exames dentro dessa modalidade de avaliação (10UR)<sup>34</sup>;</li> <li>• Avaliação formadora (3UR);</li> </ul>  |
| <p>B. Entendimento do conceito de avaliação formativa pelos professores entrevistados</p>                      | <p>Conceitos mais citados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É um processo de conhecimento: que permite conhecer o estilo de aprendizagem do aluno, suas dificuldades e potencialidades (por meio da observação) (6UR), assim como o aluno aprende muito sobre o seu estilo de aprendizagem e aprende a aprender (3UR) (total9UR);</li> <li>• É um processo contínuo, de constante aperfeiçoamento para os envolvidos (7UR);</li> <li>• É um processo de acompanhamento (regulado, controlado e verificado) pelo docente (7UR);</li> <li>• É um processo que exige participação ativa do aluno, que é sujeito ativo do processo (6UR);</li> <li>• É um processo de envolvimento pautado no feedback, por meio da interação, troca e retorno dos envolvidos (5UR);</li> </ul> |
| <p>C. Instrumentos (ferramentas e práticas) de avaliação formativa</p>   | <p>Instrumentos mais citados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionamento por debates, discussões e diálogos (8UR), por dinâmicas e jogos (3UR) e por dúvidas dos alunos (1UR) (total12UR);</li> <li>• Projetos de forma geral (5UR) e por meio de apresentações e painéis (5UR) (total10UR);</li> <li>• Feedback do professor para o aluno (5UR) e do aluno para o professor (1UR) (6UR);</li> </ul>   |

<sup>34</sup> Consideramos como 10UR a incidência de avaliação sumativa citada, uma vez que ambas as respostas são redundantes.

---

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoavaliação ou avaliação por pares (coavaliação) (6UR);</li> <li>• Utilização formativa de instrumentos sumativos (testes, exercícios, revisões, ditados) (5UR);</li> </ul> <p>Critérios específicos para o uso dos instrumentos mais citados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação feita pelos professores por meio de rúbricas, registos, base de indicadores (5UR);</li> <li>• Participação dos alunos nas aulas ou colaboração (4UR);</li> </ul> |
|--|--|

---

|  |  |
|--|--|
| <p>D. Frequência da aplicação da avaliação formativa</p> | <p>Frequência mais citada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Com frequência ou muito (10UR);</li> </ul> |
|--|--|

---

|  |  |
|--|--|
| <p>E. Efeitos da avaliação formativa em relação às outras modalidades de avaliação</p> | <p>Efeitos mais citados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vantagens: os alunos se sentem mais valorizados, confiantes, satisfeitos e motivados (7UR) e há a diminuição da ansiedade e pressão sofridos pelos alunos (5UR);</li> </ul> <p>Críticas ao ensino tradicional quantitativo (provas, notas) mais citadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Negativas ou os contras da avaliação sumativa em relação à avaliação formativa (6UR);</li> <li>• Positivas ou os prós da avaliação sumativa no geral (5UR);</li> </ul> |
|--|--|

---

|  |  |
|--|--|
| <p>F. Implicações da avaliação formativa na aprendizagem</p> | <p>Implicações mais citadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consequências para a aprendizagem do aluno: ajudá-lo a desenvolver autocrítica (4UR); prepará-lo para o futuro (2UR);</li> </ul> |
|--|--|

---

|   |  |
|---|--|
| <p>G. Obstáculos e desafios da aplicação da avaliação formativa</p> | <p>Obstáculos e desafios mais citados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que está previsto no plano curricular (4UR);</li> <li>• O tempo e a quantidade de alunos por classe (4UR);</li> <li>• O uso de métodos de ensino variados (2UR);</li> <li>• Os pais e agentes educativos (supervisão da escola) nem sempre estão abertos (2UR);</li> <li>• Não há compartilhamento de informações entre os professores (2UR);</li> </ul> |
|---|--|

---

Podemos concluir que as respostas foram bem variadas conforme o esperado, devido à diversidade cultural de cada participante. As perguntas feitas de acordo com um guião pré-

estabelecido apresentaram respostas coerentes. Indicadores específicos criados com intuito de trazer sentido e clareza para a interpretação serviram de base para que as categorias e subcategorias pudessem ser ajustadas constantemente através de reformulações e reposicionamentos das unidades de sentido, consoante a análise era realizada. A abordagem fenomenológica-interpretativa fez sentido devido à complexidade de sentidos e significados. Assim como definido por Amado (2014), foi possível particularizar mais que generalizar, uma vez que tal estudo, de cariz interpretativo, foi baseado em critérios de compreensão e pertinência.

Fernandes (2009, p.90) ao analisar dissertações de mestrado e teses de doutoramento em avaliação formativa, apresentou uma série de conclusões, dentre elas que a avaliação ainda é um processo pouco transparente, pouco diversificado, baseado mais na intuição dos docentes que na recolha precisa de informações, com pouca partilha dos processos avaliativos com alunos, pais, outros professores e/ou intervenientes. Assim, a formação de professores nem sempre influencia significativamente o processo porque existe uma dependência da cultura avaliativa existente, sendo os testes e trabalhos escritos os instrumentos avaliativos de recolha de informações mais frequentes, nos quais é comum que o objeto da avaliação seja o conhecimento das matérias do currículo. Desse modo, a maioria dos professores não possui uma perspectiva crítica sobre “avaliar para aprender” ou “para melhorar”, concepções compreendidas e colocadas e prática por uma minoria de docentes.

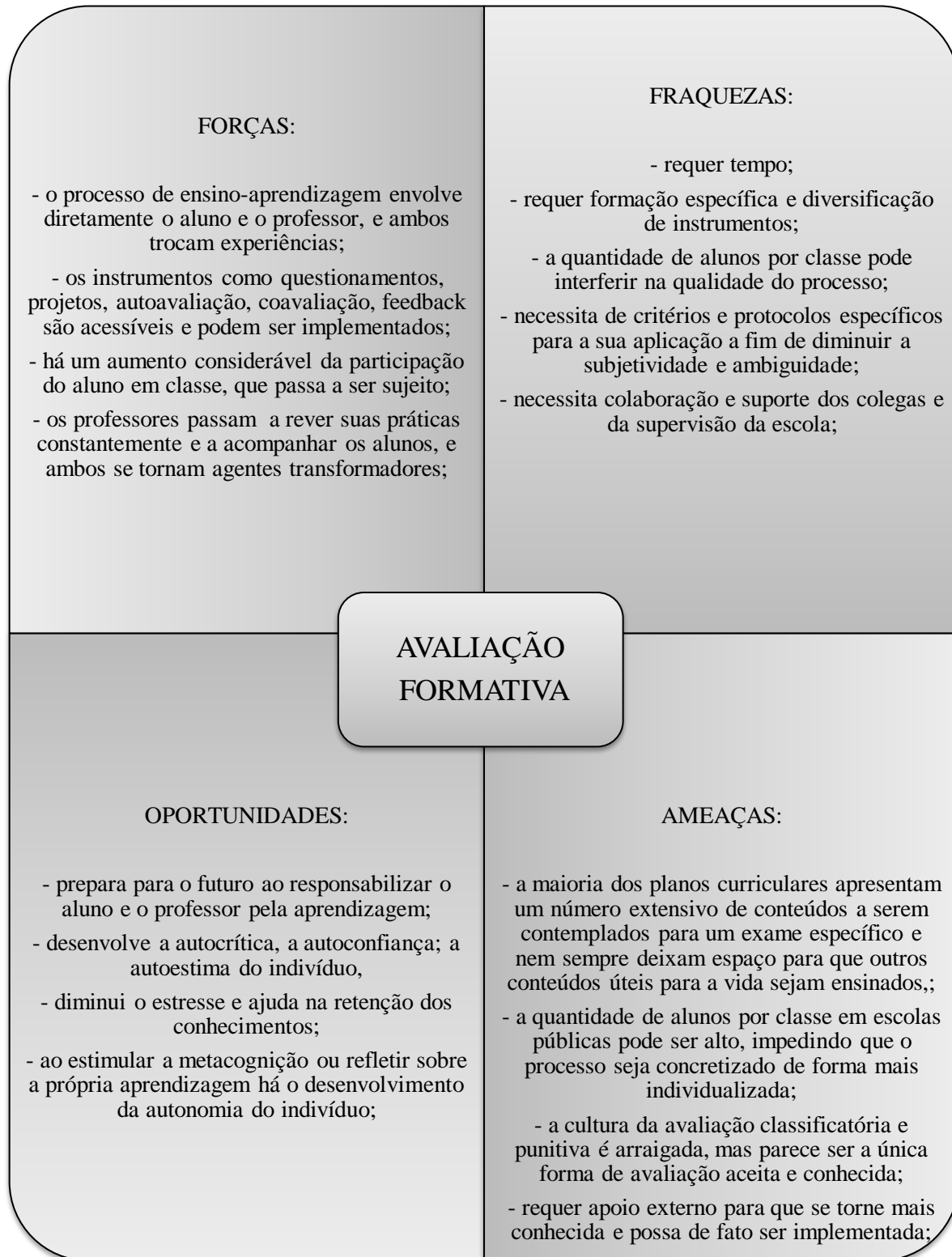
Ao analisar os resultados de Fernandes (2009) com os deste estudo, chegamos à conclusão que, passados doze anos a grosso modo, muita coisa permanece igual. É claro que não nos atentamos para apenas datas isoladas, como forma de contar o tempo, mas é importante ressaltar que as transformações ligadas à cultura da avaliação não são rápidas. Além de um processo pouco transparente, também pela falta do uso e do acesso aos documentos de avaliação,

podemos inferir que isso também impede uma recolha formal e minuciosa de momentos importantes do processo de ensino-aprendizagem. Algumas entrevistadas citaram a falta de partilhamento de ideias relacionadas ao processo como um obstáculo, e apesar dos professores demonstrarem que estão conscientes do processo avaliativo para a formação do indivíduo, a avaliação mais comum ocorre como uma prestação de contas para a sociedade como um todo. Muitos instrumentos foram citados, apesar do mesmo autor defender que estes não classificam uma avaliação como sumativa ou formativa, mas a forma que são empregues sim. Fica então a dúvida se existe realmente um “questionamento” que provoca reflexões profundas nos alunos e que, a partir das suas respostas, sejam dadas “pistas” para que o docente adapte seu ensino, de acordo com as necessidades percebidas do processo de aprendizagem do aluno, a título de exemplo. A formação inicial e contínua de professores não foi mencionada pelos participantes, nos levando a inferir que para eles essa questão, tão abordada na literatura, não é um problema. Entretanto, mais uma vez ressaltamos que o número de participantes não é nada representativo e outras pesquisas deverão ser realizadas para que conclusões mais sólidas sejam alcançadas.

Conforme a Figura 7 a seguir, é possível analisar de forma resumida, a estratégia de avaliação formativa por meio da matriz SWOT ou FOFA, de acordo com os resultados e conceitos desse estudo, de modo que nas forças e fraquezas, os fatores internos do ambiente foram levados em consideração, enquanto nas oportunidades e ameaças, os externos.

**Figura 7**

*Matriz FOFA da Avaliação Formativa*



### 5.3 Limitações ao estudo

Apesar de todas as análises que chegamos, é perceptível que as reflexões dessa investigação são redutoras, principalmente pela complexidade que um trabalho científico requer. O número de participantes é considerado pequeno e nada representativo, apesar de todo o rigor atribuído para coleta, transcrição, tradução, análise e interpretação dos dados. Muitas questões requerem aprofundamento e não é possível respondê-las apenas com o que os entrevistados disseram. Ademais, uma pesquisa qualitativa tem um grau de subjetividade alto, mesmo que critérios rigorosos tenham sido estabelecidos, e por isso é passível de falhas.

Além dessas limitações, a pandemia devido ao Corona vírus impediu que uma análise de documentos específicos utilizados durante a avaliação formativa e uma possível observação de classes pudessem ser feitas, enriquecendo o trabalho. Assim como descrito previamente, as condições de isolamento social em consequência do vírus impossibilitaram escolas e muitas instituições públicas e privadas de funcionarem em regime normal, limitando o acesso de pessoas, dificultando a recolha e análise documental, além da observação de classes. Os professores, administradores, supervisores e funcionários ligados ao meio escolar ainda tiveram que se adaptar à nova realidade, e em muitos momentos desempenharam apenas serviços essenciais para a escola. Os protocolos para a partilha de informações e requisição de serviços à comunidade também aumentaram, principalmente no setor público. O número de entrevistados ainda poderia ter sido maior, mas o acesso restrito aos locais e o excesso de trabalho dos professores e supervisores impediram que uma maior disponibilidade e um maior contato fossem estabelecidos.

#### 5.4 Linhas de orientação para investigações futuras

Os dados foram descritos de forma bastante detalhada porque consideramos desde o início que a explanação minuciosa pudesse ajudar alguém a continuar o estudo e/ou facilitar o seu entendimento. Para além disso, procuramos atribuir o máximo de sentido e lógica nas análises e interpretações, embasadas em excertos de entrevistas e fundamentadas em artigos científicos, de modo a tentar transmitir ao leitor, conforme sugerido por Amado e Vieira (2014, p. 389) “o raciocínio lógico que conduziu à elaboração das propostas teóricas” da presente dissertação.

Black e Wiliam (2003) acreditam que não é possível afirmar quais “pesquisas educacionais” serão úteis no futuro e que, é justo que algumas não sejam conduzidas quanto à utilidade, mas sim com o intuito de “melhorar a oferta educacional”, uma vez que existe “um consenso substancial sobre os tipos de salas de aula que promovem a melhor aprendizagem”<sup>35</sup> (p. 632-633). Os autores completam que reconhecer o caráter “confuso, contingente e frágil” dos estudos na área de educação é imprescindível para uma melhoria geral no campo e que “é uma loucura (...) continuar com o que viemos fazendo, e ainda esperar resultados diferentes”<sup>36</sup> (p. 635). Além disso, assim como retratado por Wiliam (2013, p. 19), “a pesquisa nunca poderá dizer aos professores o que eles devem fazer – as salas de aula são complexas demais para que qualquer prescrição seja possível”<sup>37</sup>. Ademais, Wiliam coloca que o que ocorre em determinado contexto, pode não ocorrer em outro. É como se não houvesse fórmula que garantisse o seu sucesso, apesar da avaliação formativa continuar a se apresentar como promissora.

Assim, algumas linhas de orientação propostas, dentre tantas possíveis, são:

---

<sup>35</sup>, <sup>33</sup>, <sup>34</sup> Traduções nossas.

1. Um estudo pautado muito mais na observação de situações reais de avaliação, a fim de perceber se há de fato uma diversificação de instrumentos e modalidades, e se as práticas avaliação formativa são regulamentadas na escola e/ou se são informais. Isso já foi relatado por Fernandes (2006b, pp. 335-336) como uma necessidade: “É necessário e urgente produzir investigação e conhecimento acerca das práticas avaliativas que ocorrem em contextos reais.”

2. Uma pesquisa mais focada nos papéis dos alunos e pares no processo avaliativo, assim como na sua relação com os professores e instrumentos de avaliação formativa. Dessa forma, considerar o aluno como fundamental no processo formativo, seria bastante relevante conforme referido por Fernandes (2021d):

a avaliação pedagógica tem de ser um processo ao serviço da melhoria das aprendizagens. Um processo que acompanha e está próximo dos alunos e que implica uma outra forma de estar nas salas de aula por parte dos professores e também por parte dos alunos. Um processo que coloca no centro de toda a ação pedagógica o aluno e as aprendizagens que tem de desenvolver. (p. 28)

Apesar das barreiras enfrentadas e conforme dito previamente, o estudo deve ser continuado, uma vez que a pertinência do tema é real, assim como a necessidade de difundir e aclarar os conceitos e melhorar as práticas avaliativas para que, de um modo geral, as pessoas possam sentir uma grande diferença no processo de retenção de conhecimentos. Nesse sentido, os estudos sobre a avaliação formativa também têm aumentado, demonstrando a importância de práticas avaliativas que sustentem uma aprendizagem satisfatória, profunda e sustentável ao longo da vida, contribuindo com a sociedade como um todo, sendo possível dizer que atualmente ou em um futuro bastante próximo, tais processos formativos serão cada vez mais determinantes.

Ao seguirmos as ideias dos principais teóricos desse estudo, partimos sempre da premissa que a modalidade formativa de avaliação é capaz de contribuir significativamente com uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem, conforme procuramos mostrar, caso seja aplicada de fato e por meio de documentos, formais ou informais, desde que exista um histórico do progresso dos alunos e dos principais pontos a serem levados em consideração dentro do processo. O estabelecimento de critérios claros pelos professores e/ou em conjunto com os alunos e o compartilhamento de feedbacks úteis com os envolvidos e interessados no ensino e aprendizagem também são aspectos imprescindíveis para que o conhecimento se concretize realmente, ou seja, se solidifique, permaneça e provoque reflexões críticas. É por isso que as práticas de avaliação devem ser repensadas para que as inovações nesse campo continuem a surgir e trazer resultados bastante diferentes daqueles que percebemos na atualidade.

**Referências**

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. ASA Editores.
- Amado, J. (Org.).(2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (Ed.) Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amado, J., Crusoé, N. & Vaz-Rebello, P. (2014). Quadros analíticos da investigação qualitativa na educação. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp.73-115). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amado, J. & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp.207-233). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amado, J. & Vieira, C. C. (2014). A validação da investigação qualitativa. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp.357-376). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 40(3), 95-133.  
[https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_40-3\\_4](https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3_4)
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.  
<http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Black, P. (2003). The nature and value of formative assessment for learning. *Improving schools*, 6(3), 7-22. <https://doi.org/10.1177/136548020300600304>

- Black, P. (2005). Formative assessment: views through different lenses. *Curriculum Journal*, 16(2), 133-135. <https://doi.org/10.1080/09585170500135889>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21. <https://doi.org/10.1177/003172170408600105>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-144. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Black, P., & Wiliam, D. (2003). 'In praise of educational research': Formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29(5), 623-637. <https://doi.org/10.1080/0141192032000133721>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1) 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, (9), 79-86.

<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/150>

Boto, C. (2010). A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas.

*Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 35-72. <https://doi.org/10.21814/rpe.13986>

Brooks, C., Burton, R., van der Kleij, F., Carroll, A., Olave, K., & Hattie, J. (2021). From fixing

the work to improving the learner: An initial evaluation of a professional learning

intervention using a new student-centred feedback model. *Studies in Educational*

*Evaluation*, 68,1-12. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100943>

Carvalho, L. M. O. & Martinez, C. L. P. (2005). Avaliação formativa: A auto-avaliação do aluno

e a autoformação de professores. *Ciência & Educação*, 11 (1), 133-144.

<https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000100011>

Churkin, O. M. (2020). Educação à distância um marco civilizatório, um olhar holístico da

pedagogia: sinergia e reflexões na conectividade em tempos de COVID-19. *Brazilian*

*Journal of Health Review*, 3 (2), 3178-3196. <https://doi.org/10.34119/bjhrv3n2-160>

Comissão Europeia (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.*

*Quadro de referência europeu.* Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades

Europeias. [https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/127/4Competencias\\_essenciais\\_ALV.pdf](https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/127/4Competencias_essenciais_ALV.pdf)

Dawson, P., Carless, D., & Lee, P. P. W. (2020). Authentic feedback: supporting learners to

engage in disciplinary feedback practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*,

46(2), 1-11. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1769022>

DeLuca, C., Chapman-Chin, A., & Klinger, D. A. (2019). Toward a teacher professional learning

continuum in Assessment for Learning. *Educational Assessment*, 24(4), 267–285.

<https://doi.org/10.1080/10627197.2019.1670056>

Dierick, S., & Dochy, F. (2001). New lines in edumetrics: New forms of assessment lead to new

assessment criteria. *Studies in educational evaluation*, 27(4), 307-329.

[https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(01\)00032-3](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00032-3)

Duarte, P., Canelas, R., Soares, R., Pombo, L., & Loureiro, M. J. (2012). Avaliação para a aprendizagem em educação a distância: Uma revisão integrativa de estudos sobre a utilização de e-rubricas. *II Congresso Internacional TIC e Educação do Instituto de Educação*. Universidade de Lisboa. <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/6.pdf>

Faganello, J., Reis, E. & Guimarães, M. I. (2016, Setembro, 8-27). Os instrumentos de avaliação da aprendizagem e a avaliação formativa em educação a distância. *SIED: EnPED - Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*. Universidade Federal de São Carlos.

<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/viewFile/1262/535>

Fernandes, D. (2006a). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50. <http://hdl.handle.net/10451/5495>

Fernandes, D. (2006b). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 40(3), 289-348.

[https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_40-3\\_13](https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3_13)

Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, (9), 87-100.

<http://hdl.handle.net/10451/5540>

Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M.I.R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp.139-164). CRV.

<https://www.researchgate.net/publication/337608490> Para um Enquadramento Teorico da Avaliacao Formativa e da Avaliacao Sumativa das Aprendizagens Escolares

Fernandes, D. (2021a). *Avaliação Formativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia/documentos-do-projeto/folhas-de-apoio-formacao>

Fernandes, D. (2021b). *Avaliação Sumativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia/documentos-do-projeto/folhas-de-apoio-formacao>

Fernandes, D. (2021c). *CrITÉrios de Avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia/documentos-do-projeto/folhas-de-apoio-formacao>

Fernandes, D. (2021d). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA*. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021->

Fernández, L. & Sonsoles, M. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Como Lengua Extranjera*, (24), 1-43. <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/6145807>

Flick, U. (2004). Triangulation in qualitative research. In U. Flick; E. von Kardorff, & I. Steinke.

(Orgs.), *A companion to qualitative research* (pp. 178-183). SAGE Publications.

[https://hu.kln.ac.lk/units/rc/images/A\\_Companion\\_to\\_qualitative\\_research.pdf#page=193](https://hu.kln.ac.lk/units/rc/images/A_Companion_to_qualitative_research.pdf#page=193)

Garutti, S. (2010). Discutindo a avaliação formativa nas disciplinas de ciências e biologia.

*Revista Uniandrade*, 11(1), 37-52. <http://dx.doi.org/10.18024/1519-5694/>

Grion, V. Restiglian, E., & Aquario, D. (2021). Dal voto alla valutazione. Riflessioni sulle linee

guida per la valutazione nella scuola primaria. *La Nuova Secondaria Ricerca*, (7), 82-

100.

[https://www.academia.edu/47755612/Dal\\_voto\\_alla\\_valutazione\\_Riflessioni\\_sulle\\_linee](https://www.academia.edu/47755612/Dal_voto_alla_valutazione_Riflessioni_sulle_linee_guida_per_la_valutazione_nella_scuola_primaria?auto=citations&from=cover_page)

[\\_guida\\_per\\_la\\_valutazione\\_nella\\_scuola\\_primaria?auto=citations&from=cover\\_page](https://www.academia.edu/47755612/Dal_voto_alla_valutazione_Riflessioni_sulle_linee_guida_per_la_valutazione_nella_scuola_primaria?auto=citations&from=cover_page)

Grion, V., Serbati, A., & Felisatti, E. (2021). Valutazione formativa, per l'apprendimento,

sostenibile: verso una piena partecipazione dei bambini ai processi valutativi. *La Nuova*

*Secondaria Ricerca*, (8), 56-64.

[https://www.academia.edu/47755581/Valutazione\\_formativa\\_per\\_l\\_apprendimento\\_soste](https://www.academia.edu/47755581/Valutazione_formativa_per_l_apprendimento_sostenibile_verso_una_piena_partecipazione_dei_bambini_ai_processi_valutativi)

[nibile\\_verso\\_una\\_piena\\_partecipazione\\_dei\\_bambini\\_ai\\_processi\\_valutativi](https://www.academia.edu/47755581/Valutazione_formativa_per_l_apprendimento_sostenibile_verso_una_piena_partecipazione_dei_bambini_ai_processi_valutativi)

Instituto para a Qualidade na Formação (2004). *Guia para a Concepção de Cursos e Materiais*

*Pedagógicos*. <http://opac.iefp.pt/Images/winlibimg.aspx?skey=&doc=19174&img=55>

Instituto para a Qualidade na Formação (2006). *Guia para Avaliação da Formação*.

<https://www.fea.pt/files/d6f2c8b4ab48e8c2c5df4ea83f37773e351301f0.pdf>

Meirieu, P. (1994). Prefácio. In: Hadji, C. (Ed.). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos*

*instrumentos* (pp. 13-15). Porto Editora.

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. *XV SIEM - Actas do XV Seminário de Investigação em Educação Matemática*.

Associação de Professores de Matemática.

<http://area.fc.ul.pt/artigos%20publicados%20nacionais/B.pdf>

Noonan, B., & Duncan, C. R. (2005). Peer and self-assessment in high schools. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10 (17), 1-8. <https://doi.org/10.7275/a166-vm41>

Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Org.), *As organizações escolares em análise*, (pp.13-43). Dom Quixote.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*.

[www.oecd.org/edu/evaluationpolicy](http://www.oecd.org/edu/evaluationpolicy)

Pérez-Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 3-17

<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>

Pinto, J. (2016a). A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas.

In L. Amante; & I. Oliveira (Coord.), *Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas* (pp. 3-40). Universidade Aberta.

<file:///C:/Users/admin/Downloads/303044210.pdf>

Pinto, J. (2016b). Avaliação para as aprendizagens: uma estratégia para a diferenciação pedagógica? *Profforma: Revista Online do Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano*, (19), 1-10. <http://hdl.handle.net/10400.26/21913>

Rios, T. A. (2007). O que será da avaliação sem a ética? *Cadernos Cenpec*, 2(3), 45-52.

<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v2i3.126>

Rodríguez, Á. C., & Estrada, F. J. P. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación formativa. Un estudio de caso en el marco de la reforma

- de la enseñanza universitaria en el EEES. *Revista Investigación en la Escuela*, (63), 77-90. [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/60895/R63\\_6.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/60895/R63_6.pdf?sequence=1)
- Sancho-Gil, J. M. (2018). Innovación y enseñanza. De la “moda” de innovar a la transformación de la práctica docente. *Educação*, 41(1), 12-20. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29523>
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes; L. Santos; H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios* (pp. 1-29). Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. <https://core.ac.uk/download/pdf/70643643.pdf#page=12>
- Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: Uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(92), 637-669. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300006>
- Santos, L. (2019). Reflexões em torno da avaliação pedagógica. In M.I.R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp.165-190). CRV. [https://www.researchgate.net/publication/339933573\\_Reflexoes\\_em\\_torno\\_da\\_avaliacao\\_pedagogica\\_versao\\_autor](https://www.researchgate.net/publication/339933573_Reflexoes_em_torno_da_avaliacao_pedagogica_versao_autor)
- Santos, L., & Pinto, J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: A avaliação como fator estruturante. In: F. Veiga (Coord.), *O Ensino como fator de envolvimento numa escala para todos* (pp.503-539). Cimepsi Editores. <https://core.ac.uk/download/pdf/223222828.pdf>
- Schleicher, A. (29 de maio de 2018). *Entrevista com Andreas Schleicher diretor da OCDE para a Educação* [Vídeo]. Portal IOL. <https://tvi24.iol.pt/videos/sociedade/entrevista-com->

[andreas-schleicherdiretor-da-ocde-para-a-educacao/5b0d1fb20cf29778fd1fecba](https://andreas-schleicherdiretor-da-ocde-para-a-educacao/5b0d1fb20cf29778fd1fecba).

Silva, J. F. (2003) Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In J. F. Silva; J. Hoffmann; & M. T. Esteban (Orgs.), *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo* (pp.7-18). Mediação.

Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328.

<https://doi.org/10.1177/003172170508700414>

United Nations Education, Scientific and Cultural Organization (2016). *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2016. Educação para as pessoas e o planeta: Criar futuros sustentáveis para todos*.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245745\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245745_por)

William, D. (2013). Assessment: The bridge between teaching and learning. *Voices from the Middle*, 21(2), 15-20. <https://www.researchgate.net/publication/258423377>

William, D. (2016). The secret of effective feedback. *Educational Leadership*, 73(7), 10-15.

<https://www.researchgate.net/publication/306146550>

### **Legislação Consultada**

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República: série I, nº 129. <https://dre.pt/application/conteudo/178548>

Decreto-Lei nº 17/2016 de 4 de Abril do Ministério da Educação e Ciência (2016). Diário da República: série I, nº 65.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/decreto\\_lei\\_17\\_2016\\_0.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/decreto_lei_17_2016_0.pdf)

### Apêndices

- A. Convites, guiões de entrevista e questionários de caracterização
- B. Matriz de codificação das entrevistas por cores
- C. Coleta de dados dos professores do estudo:

Questionários de caracterização e informações inferidas

Transcrições, traduções (quando aplicável) e codificação das entrevistas

Aspetos observados e comentários da entrevistadora

- I. Professora Andreia
- II. Professora Catarina
- III. Professora Elisa
- IV. Professora Grace
- V. Professora Gustavo
- VI. Professora Jana
- VII. Professora Justyna
- VIII. Professora Paloma
- IX. Professora Pepita
- X. Professora Rita

- D. Matrizes de análise de conteúdo das entrevistas por temas
- E. Aprovação do estudo pela Comissão de Ética