

## **Desenvolvimento de competências no Ensino Superior: a importância da avaliação formativa**

Cristina Manuela Sá

LEIP/Laboratório em Investigação em Educação em Português  
Centro de Investigação *Didática e Tecnologia na Formação de Formadores*  
Universidade de Aveiro

### **1. Introdução**

Desde o início do séc. XXI, a promoção de uma Educação orientada para o desenvolvimento de competências tem sido uma das principais preocupações das políticas educativas internacionais. Por conseguinte, associações internacionais – com particular destaque para as relacionadas com a União Europeia – têm produzido documentos conferindo grande importância à educação para todos especificamente centrada no desenvolvimento de competências adaptadas à vida numa sociedade em constante mutação (Sá, Cardoso, Alarcão, 2008).

Um destes documentos (Comissão Europeia, 2007) propõe oito competências-chave relacionadas com diferentes aspetos do exercício da cidadania. Algumas delas relacionam-se com áreas científicas mais tradicionais: *Comunicação em língua materna, Comunicação em línguas estrangeiras, Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia e Competência digital*. Outras referem-se a domínios menos tradicionais, mas fundamentais na sociedade atual: *Aprender a aprender, Competências sociais e cívicas, Espírito de iniciativa e espírito empresarial e Sensibilidade e expressões culturais*.

O desenvolvimento de tais competências através de um modelo de educação democrático é também uma das grandes metas do sistema educativo português. Logo no início do séc. XXI, o extinto *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001) definiu as competências essenciais a desenvolver nos alunos durante a frequência da educação obrigatória, lançando os fundamentos para outros documentos importantes que iriam alicerçar a política educativa portuguesa.

As competências essenciais definidas no *CNEB* diziam respeito: i) ao conhecimento (científico, tecnológico e cultural), ii) à língua (materna e estrangeiras), iii) a métodos e técnicas de resolução de problemas (procura e organização de informação, seleção de estratégias adequadas à consecução de um dado objetivo, tomada de decisões, capacidade de trabalho em equipa e autonomia) e iv) a capacidade para encarar a vida a partir de uma perspetiva ecológica.

### **2. Mudanças recentes no sistema educativo português**

Mas a Educação precisa de algo mais do que legislação para funcionar. Por conseguinte, têm sido envidados outros esforços no sentido de promover este modelo educacional.

Assim, o *CNEB* deu origem a outros documentos mais diretamente relacionados com a ação educativa desenvolvida nas escolas, tendo em conta estudos promovidos por especialistas em Educação. É o caso dos novos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis, 2009).

Dentre os investigadores em Educação cujos ensinamentos têm sido considerados, destaca-se Philippe Perrenoud (1999), que propôs competências essenciais que os professores deveriam procurar desenvolver nos seus alunos: i) a capacidade para gerir a heterogeneidade, ii) o espírito de equipa e iii) a motivação para o exercício de uma cidadania ativa e crítica.

Uma análise recente da situação da Educação em Portugal (cf. Roldão, 2008) trouxe a lume problemas graves relacionados com: i) a necessidade de ter em conta a cultura e as vivências dos alunos, ii) a importância de os habituar a fazer apreciações críticas e a argumentar com base em factos e iii) a necessidade de ser capaz de gerir contextos heterogéneos nas escolas.

Estes resultados apontam para a necessidade de dar aos profissionais da Educação uma formação mais adequada, tarefa que é da responsabilidade das universidades e das Escolas Superiores de Educação.

### **3. O Ensino Superior e o Processo de Bolonha**

A implementação do Processo de Bolonha, responsável pela reforma do Ensino Superior a decorrer, levou à criação de novos cursos focados no desenvolvimento de competências, independentemente da sua área científica.

Deverão promover a aprendizagem ao longo da vida e levar os alunos a adaptarem-se mais facilmente a uma sociedade em constante mutação, nomeadamente no que se refere ao mercado de trabalho.

Por conseguinte, atualmente, também o Ensino Superior exige um novo modelo de Educação, centrado no aluno e focado no desenvolvimento de competências essenciais adaptadas ao mundo atual.

A avaliação formativa é um elemento-chave neste contexto.

### **4. O Processo de Bolonha e a formação de profissionais da Educação na Universidade de Aveiro**

No âmbito da implementação do Processo de Bolonha, o Departamento de Educação da Universidade de Aveiro tem vindo a seguir estas diretrizes há vários anos, respeitando as grandes metas da política educativa portuguesa.

Desde 2007, estão a ser implementados novos cursos, visando a formação inicial e a formação contínua de profissionais da Educação.

### **5. Um estudo de caso neste contexto**

Um desses cursos é a Licenciatura em Educação Básica.

No âmbito deste curso, está a decorrer uma experiência que procura estabelecer uma relação mais coerente entre a formação de profissionais da Educação para o

ensino/aprendizagem da língua portuguesa e o desenvolvimento de projetos de intervenção educacional, que os alunos levam a cabo em instituições ligadas à Educação Pré-Escolar e ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para nós, é mais do que evidente que a avaliação formativa desempenha um papel de relevo neste contexto.

### **5.1. Objetivos e questões de investigação**

Os princípios subjacentes a esta intervenção contemplam a necessidade de i) abordar o ensino/aprendizagem da língua materna de uma forma transversal, tendo em conta o papel de relevo que desempenha no sucesso académico e na integração socioprofissional (Sá, 2009a; Sá & Martins, 2008) e de ii) desenvolver nos alunos competências que lhes permitam adaptar-se rapidamente a uma grande variedade de contextos.

O ensino/aprendizagem de língua portuguesa envolve todos os professores da escola, não apenas aqueles que foram especificamente formados para esta finalidade.

De facto, aprender línguas – e, particularmente, a língua materna – desenvolve competências – de natureza comunicativa, cognitiva e afetiva – essenciais ao sucesso do indivíduo, em termos escolares e sociais. Mas o ensino/aprendizagem subjacente a outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, também contribui para o desenvolvimento de competências desta índole, incluindo o domínio de línguas.

Para este estudo, foram formuladas duas questões de investigação: i) será possível, no Ensino Superior, definir estratégias didáticas que conduzam efetivamente ao desenvolvimento de competências promotoras da adaptação dos alunos a uma maior variedade de contextos educativos? ii) será que estas estratégias permitem levá-los a tomar consciência da necessidade de abordar o ensino/aprendizagem da língua portuguesa de uma forma transversal, tendo em conta a sua importância para o sucesso escolar e a integração socioprofissional? iii) que papel cabe à avaliação formativa, neste contexto de investigação/formação/ação?

Neste artigo, referimo-nos particularmente à terceira questão de investigação acima apresentada.

### **5.2. O primeiro caso**

Demos início a este estudo com um grupo de 75 alunos do 3º (e último) ano da Licenciatura em Educação Básica a frequentar a unidade curricular de Didática da Língua no 1º semestre do ano letivo de 2009/10 (tendo as aulas decorrido entre setembro e dezembro de 2009).

Os alunos deveriam desenvolver, entre outras, as seguintes competências:

- Mobilizar conceitos e processos relevantes para a promoção da educação linguística;
- Analisar e avaliar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo;
- Desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para as situações de linguagem.

Os conceitos e princípios essenciais eram apresentados em momentos de exposição teórica, inseridos nas atividades práticas desenvolvidas nas aulas e fora destas. Correspondiam mais ou menos aos conteúdos do programa da unidade curricular (Sá, 2009b):

- Importância de um ensino centrado na aquisição e desenvolvimento de competências;
- Transversalidade da língua portuguesa e sua operacionalização associada à aquisição e desenvolvimento de competências;
- Processos sociocognitivos implicados na aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita;
- Planificação de atividades promotoras de um processo de ensino/aprendizagem orientado para a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada à aquisição e desenvolvimento de competências.

A lecionação desta unidade curricular e a implementação do estudo de caso a ela associada implicavam:

- a conceção e implementação de um programa de ensino conferindo aos alunos um papel mais ativo,
  - cujo elemento central era a construção de um portefólio incluindo documentos elaborados individualmente e em grupo, apresentados oralmente e por escrito, decorrentes de tarefas de natureza reflexiva e crítica,
  - baseada na seleção de uma planificação de atividades para a Educação Pré-Escolar ou o 1º ou 2º Ciclos do Ensino Básico, que o grupo deveria apresentar e analisar criticamente recorrendo a uma grelha elaborada para este efeito (cf. Anexo 1),
  - e exigindo a supervisão do docente;
- um sistema de avaliação contínua, baseado no portefólio elaborado pelos alunos e incluindo
  - um documento em PowerPoint relativo à apresentação – oral e coletiva – da planificação que cada grupo de trabalho tinha selecionado para analisar (valendo 10% da classificação final da unidade curricular),
  - um relatório escrito, elaborado em grupo, relativo à análise crítica da planificação selecionada pelo grupo (com um peso de 50%),
  - um documento em PowerPoint relativo à apresentação oral e individual da análise crítica da planificação selecionada (20%),
  - uma reflexão crítica individual sobre a trajetória do aluno na unidade curricular, apresentada por escrito (20%).

Os critérios usados para fazer a avaliação constam dos Anexos 2, 3 e 4.

### 5.2.1. Análise e discussão dos dados

Analísamos dados relativos i) ao desempenho dos alunos (tomando como base as suas classificações finais) e ii) às suas representações (partindo das reflexões críticas individuais relativas ao seu percurso na unidade curricular e apresentadas por escrito).

Para analisar estes dados, recorreremos à estatística descritiva e à análise de conteúdo.

#### 5.2.1.1. Relativos ao desempenho

Os dados analisados correspondiam às classificações finais obtidas pelos alunos na primeira época de avaliação (dita “época normal”), que foram publicadas em janeiro de 2010.

Estas classificações foram agrupadas segundo três intervalos: i) abaixo de 10, grupo de que faziam parte os alunos reprovados) ii) entre 10 e 14 (grupo que incluía os alunos de aproveitamento médio) e iii) acima 14 (grupo englobando os alunos que tinham obtido as melhores classificações).

Os resultados são apresentados no Quadro 1:

Classificações	Número de alunos	%
Abaixo de 10 valores	4	5,8
10 a 14 valores	53	76,8
Acima de 14 valores	12	17,4
Total	69	100

Quadro 1 – Desempenho dos alunos no primeiro momento de avaliação (primeiro caso)

A leitura do quadro revela que:

- foram muito poucos os alunos que reprovaram; adicionalmente, é de referir que todos obtiveram uma classificação de 9 valores;

- também foram muito poucos os que obtiveram classificações superiores a 14 valores (concretamente, 15 ou 16 valores).

Por conseguinte, a grande maioria dos alunos obteve “classificações médias” (ou seja, entre 10 e 14 valores), o que corresponde à situação habitual, em cenários de avaliação.

A segunda análise foi feita a partir das classificações obtidas pelos alunos no segundo momento de avaliação (designado por “época de recurso/melhoria”), que teve lugar em fevereiro de 2010.

No Quadro 2, apresentamos o resultado desta análise de dados:

Classificações	Número de alunos	%
Abaixo de 10 valores	4	13,3
10 a 14 valores	20	66,7
Acima de 14 valores	6	20
Total	30	100

Quadro 2 – Desempenho dos alunos no segundo momento de avaliação (primeiro caso)

Mais uma vez, deparamo-nos com uma situação normal, dado que a maioria dos alunos obteve classificações situadas entre os 10 e os 14 valores. No entanto, aumentou o número de alunos que obtiveram classificações acima dos 14 valores. É de referir que o número de alunos reprovados foi o mesmo da avaliação anterior e que eram os mesmos alunos.

Infelizmente, a evolução dos alunos entre os dois momentos de avaliação – apesar de positiva – não foi tão boa como seria de esperar devido a vários fatores:

- não tiveram muito tempo, entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação, para melhorar o seu portefólio; de acordo com o calendário estabelecido pelo Conselho Pedagógico da universidade, a avaliação normal tem lugar em janeiro e a de recurso, no início de fevereiro;

- por outro lado, alguns não compreenderam a lógica deste sistema de avaliação; por conseguinte, não deram a devida atenção aos comentários críticos feitos ao seu trabalho, nem às sugestões destinadas a ajudá-los a reformulá-lo.

No que diz respeito ao papel da avaliação formativa neste contexto, concluímos que esta é um elemento importante do processo de ensino/aprendizagem; de facto, alguns alunos obtiveram melhores resultados no segundo momento de avaliação, porque tiveram o cuidado de vir discutir os comentários feitos ao seu trabalho com a docente e os leram com atenção, quando estavam a proceder à reformulação do respetivo portefólio. No entanto, o efeito que produz depende muito da consciência que os alunos têm da sua importância: alguns não valorizaram os comentários feitos ao seu trabalho e, por conseguinte, não puderam contar com esse apoio para ultrapassarem as suas dificuldades.

#### **5.2.1.2. Relativos às representações**

Para identificar e caracterizar as representações dos alunos, procedemos à análise de conteúdo das suas reflexões críticas individuais. Focámo-nos na informação por eles produzida que dizia respeito à avaliação formativa feita na unidade curricular.

Recolhemos 67 textos, mas só 16 (23,8%) continham referências à avaliação. Cada um deles apresentava um único enunciado sobre este tópico.

Na análise que se segue, os enunciados são designados pela maiúscula E e um número.

Os resultados da análise de conteúdo feita figuram no Quadro 3:

<b>Representações sobre a avaliação</b>	<b>Número de ocorrências</b>	<b>%</b>
Centradas na classificação	9	53
Centradas no valor formativo	8	47
Total	17	100

**Quadro 3 – Representações dos alunos sobre a avaliação (primeiro caso)**

É de referir que um dos enunciados foi incluído nas duas categorias que constam do quadro acima apresentado. Por esse motivo, há 16 textos com um só enunciado cada um, mas, no quadro acima, foram contabilizadas 17 ocorrências.

Antes de mais, é evidente que as representações dos alunos relativas à avaliação e ao papel por ela desempenhado na sua formação variavam muito. Trata-se de uma constatação importante, porque, como estes alunos estavam a ser formados para serem profissionais de Educação, atuando em diversos contextos educativos, era essencial que compreendessem de que forma a avaliação pode afetar o processo de ensino/aprendizagem.

Os resultados desta análise revelaram que estes alunos estavam essencialmente focados nas classificações obtidas. Por exemplo, no E10, pode-se ler o seguinte: *“Quanto à avaliação desta UC, na minha opinião, é vantajosa, visto ser contínua, o que permite à docente acompanhar os alunos desde o primeiro dia de aulas até ao final do semestre, fazendo uma avaliação da evolução de cada um. Para além disso, é importante existirem na avaliação parâmetros de trabalho de grupo e individuais, pois, com os trabalhos individuais, é possível diferenciar os elementos de cada grupo.”*

No entanto, havia enunciados que se referiam ao lado formativo do sistema de avaliação utilizado nesta unidade curricular.

Alguns sublinhavam a relação entre as tarefas propostas no âmbito da avaliação e a formação que estes alunos estavam a receber: *“Simultaneamente a avaliação desta disciplina assentou sobretudo na análise de planificações, assumindo, deste modo, grande valor formativo, visto que, através da análise e reformulação das planificações, desenvolvi competências que devo contemplar, quando, no futuro, elaborar os meus próprios documentos.”* (E4).

Outros refletiam sobre a importância da autoavaliação: *“O relatório individual final permite-nos fazer uma síntese da nossa prestação na unidade curricular ao longo do semestre, identificando o que achámos de mais positivo.”* (E5).

Outros ainda mencionavam a importância de desenvolver competências relacionadas com a autonomia e o trabalho em equipa: *“Em relação à avaliação proposta, posso afirmar que a considero pertinente, dado que a realização de trabalhos autónomos e em grupo permitiu-nos comunicar, confrontar ideias, decisões e problemas, sobre tarefas que iremos realizar futuramente.”* (E8).

Havia ainda duas referências ao lado formativo deste sistema de avaliação, ambas inseridas em enunciados em que se associava a avaliação às notas. No primeiro, podia-se ler: *“Acredito que aprendemos muito mais com a elaboração de trabalhos do que simplesmente tentando absorver toda a informação dada para a realização de um teste.”* (E14). O outro dizia: *“A avaliação proposta tem um grande valor formativo, na medida em que o aluno é cotado pelo trabalho que foi fazendo ao longo do semestre (em vez de o ser apenas para um exame para o qual só tem de estudar ‘na véspera’).”* (E2).

### 5.3. O segundo caso

No ano letivo seguinte (2010/11), prosseguimos o estudo com um novo grupo constituído por 75 alunos, tendo as aulas sido lecionadas entre setembro e dezembro de 2010).

Foram usadas as mesmas estratégias de ensino, embora tivessem sido introduzidas algumas alterações pontuais no programa de formação, para resolver problemas detetados.

A principal alteração dizia respeito, precisamente, ao sistema de avaliação contínua. Mantivemos os elementos previstos que no ano letivo anterior: i) uma apresentação oral coletiva da planificação selecionada para análise (10%); ii) um relatório escrito coletivo, centrado na análise crítica da referida (40%); iii) uma apresentação oral individual, contemplando um dos aspetos da análise crítica da planificação (20%); iv) uma reflexão crítica individual, apresentada por escrito e relativa à trajetória do aluno na unidade curricular (20%). Foi acrescentado um quinto elemento de avaliação: uma apresentação oral coletiva relativa à primeira parte da análise crítica da planificação, que contemplava as competências a desenvolver e os objetivos a atingir (10%). Com esta alteração, pretendíamos dar a todos os envolvidos no processo uma oportunidade de tomar consciência da forma como este estava a decorrer, sensivelmente a meio do semestre (no início de novembro de 2010).

Os critérios de avaliação usados eram os que tinham sido adotados no ano letivo anterior (cf. Anexos 2, 3 e 4).

#### 5.3.1. Análise e discussão dos dados

Mais uma vez, recolhemos dados relativos: i) ao desempenho dos alunos, consistindo nas classificações finais que lhes tinham sido atribuídas; ii) às suas representações, correspondendo a enunciados recolhidos nas suas reflexões críticas individuais apresentadas por escrito.

##### 5.3.1.1. Relativos ao desempenho

Os resultados relativos à época normal, publicados em janeiro de 2011, são apresentados no Quadro 4:

Classificações	Número de alunos	%
Abaixo de 10 valores	0	0
10 a 14 valores	27	44,3
Acima de 14 valores	34	55,7
Total	61	100

Quadro 4 – Desempenho dos alunos no primeiro momento de avaliação (segundo caso)

Este quadro revela-nos que:

- todos os alunos que se submeteram a esta primeira avaliação foram aprovados (embora 3 tenham obtido a classificação final de 10 valores);



- o número de alunos que tinham obtido as classificações mais elevadas (neste caso, situadas entre 15 e 17 valores) era superior ao dos alunos que tinham obtido classificações médias (entre os 10 e os 14 valores).

Por conseguinte, a situação relativa a este ano letivo fugia ao padrão habitual.

É de referir que 13 dos alunos inscritos na unidade curricular não foram classificados neste primeiro momento, porque não tinham apresentado todos os elementos requeridos para a avaliação ou estes não iam ao encontro dos requisitos estabelecidos pela docente. Por conseguinte, candidataram-se à avaliação de recurso/melhoria, que teve lugar em fevereiro de 2011, e, a 12 de janeiro, reuniram com a docente para receberem a apreciação sobre o trabalho que tinham realizado e sugestões para reformularem e melhorarem os seus portefólios.

Tal como para o primeiro caso considerado neste estudo, a segunda análise foi feita a partir das classificações obtidas pelos alunos no segundo momento de avaliação, que teve lugar em fevereiro de 2011.

No Quadro 5, apresentamos o resultado desta análise de dados:

<b>Classificações</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>%</b>
Abaixo de 10 valores	4	12,5
10 a 14 valores	21	65,6
Acima de 14 valores	7	21,9
Total	32	100

**Quadro 5 – Desempenho dos alunos no segundo momento de avaliação (segundo caso)**

A evolução dos alunos entre os dois momentos de avaliação foi bastante positiva: dos 32 alunos que se inscreveram na avaliação de recurso/melhoria, 16 (50%) obtiveram efetivamente melhores classificações.

Mais uma vez, deparamo-nos com uma situação normal, dado que a maioria dos alunos obteve classificações situadas entre os 10 e os 14 valores. Também neste caso, aumentou o número de alunos que obtiveram classificações acima dos 14 valores.

Nenhum dos alunos reprovados nesta avaliação tinha sido avaliado anteriormente, por não terem cumprido as regras estipuladas para um dos elementos de avaliação escrita a apresentar (individual ou coletivo). Dos três grupos que não tinham sido avaliados na época normal, um reprovou e os restantes foram aprovados, embora com classificações geralmente baixas.

Parece-nos que os alunos que faziam parte deste segundo caso compreenderam melhor a lógica do sistema de avaliação proposto na unidade curricular e valorizaram bastante os comentários críticos feitos ao trabalho apresentado na época de avaliação normal.

Tal permitiu que tivessem sido menos prejudicados pelo escasso tempo que decorre entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação.

É provável que a troca de impressões com os colegas que tinham frequentado a unidade curricular no ano letivo anterior tenha tido alguma influência nesta situação.

### 5.3.1.2. Relativos às representações

Neste segundo caso, analisámos 74 reflexões críticas individuais, mas só 20 (correspondendo a 27%) continham enunciados relativos à avaliação.

Cada uma destas reflexões apresentava apenas um enunciado sobre este tópico. Como 3 deles eram incompreensíveis, o nosso corpus era constituído por 17 enunciados. Foram designados por códigos compreendidos entre E17 e E33, para os distinguir dos produzidos pelos alunos avaliados no ano anterior.

A análise de conteúdo feita conduziu aos resultados apresentados no Quadro 6:

Representações sobre a avaliação	Número de ocorrências	%
Centradas nas classificações	12	54,5
Centradas no valor formativo	10	45,5
Total	22	100

Quadro 6 – Representações dos alunos sobre a avaliação (segundo caso)

É de referir que alguns dos enunciados foram associados às duas categorias mencionadas no quadro.

De qualquer modo, constata-se que as representações dos alunos relativas à avaliação e ao papel que esta pode desempenhar na sua avaliação não variam muito em relação às apuradas no ano letivo anterior.

Os resultados da análise de dados feita revelam que, apesar das alterações introduzidas na metodologia de avaliação, os alunos continuam essencialmente centrados nas classificações obtidas. Por exemplo, em E31, podemos ler o seguinte: *“No que diz respeito à avaliação proposta, penso que esta foi determinada de uma forma correcta e justa, pois permite uma avaliação de grupo, o que se tornou fundamental, uma vez que a componente prática foi realizada sempre em equipa, e uma avaliação individual que possibilitou uma apreciação exacta do trabalho que cada elemento realizou.”*

Contudo, ainda surgiram alguns enunciados que focam a vertente formativa da metodologia de avaliação utilizada nesta unidade curricular.

Um deles sublinha a relação entre as tarefas propostas aos alunos nos vários momentos de avaliação e a respetiva formação: *“Desta forma, fomos aplicando algumas aprendizagens e conhecimentos em algo prático, e só assim é que é possível perceber e adquirir os conteúdos e a informação.”* (E22).

Os restantes referem a importância de desenvolver competências em autonomia e trabalho em equipa. Em E19, lê-se o seguinte: *“tornou-se importante trabalhar também a capacidade de trabalhar autonomamente e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o nosso futuro, tanto a nível profissional como pessoal.”*

Ninguém refletiu sobre a importância da autoavaliação.

Curiosamente, um dos alunos considerou que a metodologia de avaliação proposta contribuía para melhorar a relação entre a docente e os alunos: *“Para além de que, a relação professor/aluno, neste tipo de avaliação, se torna mais directa, consolidada e*

*mais forte, partindo do princípio de que o professor começa a conhecer o desempenho, as competências, o carácter do aluno e vice-versa.” (E30).*

Encontrámos mais quatro referências à vertente formativa desta metodologia de avaliação, todas elas inseridas em enunciados essencialmente focados nas classificações. No primeiro, lê-se o seguinte: *“O facto de termos três apresentações orais onde analisamos diferentes aspectos da planificação permitiu que a aprendizagem fosse gradual.” (E18).* A segunda referência diz o seguinte: *“Em relação à avaliação proposta, posso afirmar que a considero pertinente, dado que a realização de trabalhos de grupo permitiu-nos comunicar, confrontar ideias, decisões e problemas, sobre tarefas que iremos realizar imensas vezes futuramente.” (E23).* A terceira comenta: *“foi importante que também as classificações tenham sido colocadas atempadamente, o que possibilita a análise e reflexão do trabalho desenvolvido.” (E25).* Esta é a primeira referência à importância do feedback na avaliação, ideia que também está presente na quarta referência: *“Além disso, a análise da planificação foi dividida em três momentos o que nos facilitou a ‘vida’ no que diz respeito à nossa própria gerência do tempo e nos permitiu concentrarmo-nos mais em cada conceito abordado. Teria sido menos proveitoso se a análise da planificação se resumisse a apenas um momento de avaliação não só porque correríamos o risco de acumular trabalho, como também não teríamos a possibilidade de ir corrigindo erros da apresentação nem conhecer o trabalho/planificação das colegas antes do fim do semestre.” (E28).*

#### **5.4. Terceiro caso**

Debruça-se sobre o trabalho desenvolvido com um grupo ligeiramente mais pequeno (66 alunos), a frequentar a unidade curricular de Didática da Língua, no ano letivo de 2011/12 (entre setembro e dezembro de 2011).

##### **5.4.1. Análise e discussão dos dados**

###### **5.4.1.1. Relativos ao desempenho**

Tal como fizemos para os casos anteriores, baseámos a análise do desempenho dos alunos nas classificações finais por estes obtidas na época normal e na época de recurso/melhoria.

Os resultados relativos à época normal, publicados em janeiro de 2012, são apresentados no Quadro 7:

<b>Classificações</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>%</b>
Abaixo de 10 valores	0	0
10 a 14 valores	54	90
Acima de 14 valores	6	10
Total	60	100

**Quadro 7 – Desempenho dos alunos no primeiro momento de avaliação (terceiro caso)**

Este quadro revela-nos que:

- todos os alunos avaliados foram aprovados (embora 3 tenham obtido a classificação final de 10 valores); no entanto, é de referir que 6 alunos inscritos na unidade curricular nesse ano letivo não foram avaliados, por não terem respeitado as regras estipuladas na apresentação de um dos trabalhos escritos;

- a grande maioria dos alunos avaliados obteve “classificações médias” (entre os 10 e os 14 valores).

Por conseguinte, a situação relativa a este ano letivo assumiu novamente o padrão habitual.

Como vem sendo habitual, vários alunos candidataram-se à avaliação de recurso/melhoria, que teve lugar em fevereiro de 2012, e, a 19 de janeiro, reuniram com a docente para receberem a apreciação sobre o trabalho que tinham realizado e sugestões para reformularem e melhorarem os seus portefólios.

No Quadro 8, apresentamos o resultado desta análise de dados:

Classificações	Número de alunos	%
Abaixo de 10 valores	2	8,7
10 a 14 valores	21	91,3
Acima de 14 valores	0	0
Total	23	100

**Quadro 8 – Desempenho dos alunos no segundo momento de avaliação (terceiro caso)**

A evolução dos alunos entre os dois momentos de avaliação foi positiva, mas inferior à do ano letivo anterior: dos 23 alunos que se inscreveram na avaliação de recurso, apenas 8 (24,7%) obtiveram efetivamente melhores classificações.

Desta vez, o padrão obtido não é o habitual, porque nenhum aluno foi incluído no grupo dos melhores.

Também neste caso, aumentou o número de alunos que obtiveram classificações acima dos 14 valores. Mas tal aconteceu apenas para 3 alunos.

Nenhum dos alunos reprovados nesta avaliação tinha sido avaliado anteriormente.

Dos alunos que não tinham sido avaliados na época normal, dois nem sequer se inscreveram na avaliação de recurso/melhoria e os restantes foram aprovados, embora com classificações geralmente baixas.

Parece-nos que os alunos que faziam parte deste terceiro caso tiveram dificuldade em compreender a lógica do sistema de avaliação proposto na unidade curricular e valorizaram pouco os comentários críticos feitos ao trabalho apresentado na época de avaliação normal. Aliás, muitos nem compareceram à sessão de esclarecimento, embora tivessem posteriormente contactado a docente para se candidatarem à época de recurso.

Mais uma vez, constatámos que a atitude dos alunos perante a vertente formativa da avaliação parece condicionar fortemente a sua eficácia.

De seguida, vamos apresentar os resultados da análise das representações destes alunos sobre esta questão.

#### 5.4.1.2. Relativos às representações

No terceiro caso, analisámos 63 reflexões críticas individuais, mas só 33 (correspondendo a 52,4%) continham enunciados relativos à avaliação.

Algumas das reflexões apresentavam mais do que um enunciado sobre este tópico. O nosso corpus era constituído por 38 enunciados. Foram designados por códigos compreendidos entre E34 e E72, para os distinguir dos produzidos pelos alunos avaliados nos anos anteriores.

A análise de conteúdo feita conduziu aos resultados apresentados no Quadro 9:

Representações sobre a avaliação	Número de ocorrências	%
Centradas nas classificações	15	34,9
Centradas no valor formativo	28	65,1
Total	43	100

Quadro 9 – Representações dos alunos sobre a avaliação (terceiro caso)

Há mais ocorrências que enunciados, porque alguns continham afirmações que contemplavam as duas vertentes da avaliação consideradas neste estudo.

A leitura do quadro revela-nos que a maioria das ocorrências está relacionada com o valor formativo da avaliação.

Indo ao pormenor, verificámos que as referências centradas na classificação enfatizam os seguintes aspetos:

- possibilidade de ir tendo alguma segurança relativamente ao sucesso na unidade curricular: *“Relativamente à avaliação, penso que este método foi bem escolhido, pois permitiu-me que tivesse sempre uma noção do sucesso do processo.”* (E36);

- ligação muito íntima entre a ênfase dada à classificação pelo sistema de avaliação proposto pela unidade curricular e o interesse que lhe era atribuído (traduzido em horas de estudo): *“O facto de não existir uma frequência, no final do semestre, também fazia com que o estudo, posterior às aulas, fosse reduzido.”* (E37);

- influência da repartição dos momentos de avaliação ao longo do semestre sobre a organização dos alunos para o trabalho (subentendendo-se que tal lhes permitiria obter melhores classificações): *“A avaliação feita ao longo do semestre, por partes, também é um fator muito bem conseguido. Desta forma, foi possível que o trabalho fosse gerido de forma contínua, não havendo assim maior carga para o final das aulas.”* (E38);

- combinação de momentos de avaliação em grupo com momentos de avaliação individual, permitindo equilibrar as classificações atribuídas: *“Relativamente, ao método de avaliação da UC, este parece-me ser muito justo, pois, para além do trabalho que é desenvolvido em grupo, também existem momentos onde a avaliação recai sobre o trabalho individual dos alunos, podendo assim fazer-se a distinção entre as competências adquiridas pelos diferentes alunos.”* (E40);

- relação entre a repartição dos momentos de avaliação ao longo do semestre e a possibilidade de obter melhores classificações nesta unidade curricular: *“A nossa*

*avaliação está dividida e isso é muito bom, pois facilita bastante a nossa nota, não se baseando apenas numa frequência e/ou num trabalho.” (E43);*

- discordância em relação à valorização atribuída aos diversos itens que deviam constar do portfólio a ser avaliado: *“No que diz respeito à avaliação de uma forma geral está bem organizada, mas eu daria um peso maior as apresentações orais.” (E53).*

Os enunciados (ou partes de enunciados) relativos à vertente formativa da avaliação também consideravam diversos tópicos:

- promoção da reflexão do próprio aluno sobre o trabalho desenvolvido: *“Isto ajuda-nos também a perceber melhor e interiorizar todas as competências a atingir.” (E50); “Além disso, é importante reconhecermos os pontos positivos e negativos do nosso trabalho, no que diz respeito a esta unidade curricular, para que possamos tirar proveito do que foi bom e melhorar ou mudar o que correu menos bem.” (E68);*

- acesso aos resultados do trabalho dos colegas e possibilidade de construção de um juízo crítico sobre este, através da aposta em apresentações orais, dando a todos os presentes a possibilidade de dialogar com quem tinha realizado o trabalho: *“No final, de cada fase, existia sempre uma avaliação oral e em grupo, à exceção da última apresentação que foi individual, que permitia dar a conhecer à turma, o trabalho que cada grupo estava a desenvolver.” (E37); “No final, de cada exposição oral, a docente fazia vários comentários acerca do trabalho, com o principal objetivo de o grupo melhorar esses aspetos, para que não se voltassem a verificar no trabalho escrito.” (E39); “También hemos expuesto los trabajos delante de clase, por lo que hemos intentado explicar y dar a conocer nuestro análisis lo mejor posible.” (E71);*

- desenvolvimento de competências, evitando uma aprendizagem demasiado centrada na memorização dos conteúdos/conhecimentos: *“Penso que, em termos formativos, foi uma mais-valia, uma vez que nesta disciplina temos que perceber a matéria, em vez de decorá-la, para depois pô-la em prática na elaboração do trabalho proposto.” (E41); “[...] tendo uma componente teórica, não fomos obrigados a decorar a matéria, mas sim a percebê-la, para que depois a pudéssemos ligar com o nosso trabalho.” (E45);*

- desenvolvimento de competências essenciais em termos académicos e profissionais: *“Além disto todas as apresentações orais foram um grande contributo para futuramente nos sentirmos capazes de nos apresentarmos enfrente a uma turma de alunos e conseguirmos comunicar com os mesmos de forma natural. O que nos leva a adquirir competências no âmbito da comunicação e de expressão oral, bem como competências ao nível da escrita para proveito pessoal e para uma melhor integração na sociedade atual que está cada vez mais exigente.” (E55); “A forma de avaliação proposta é um dos pontos fortes desta unidade curricular, visto que a avaliação encontrava-se dividida em vários momentos, envolvendo uma componente individual e uma outra coletiva, permitindo desenvolver a autonomia, desenvolver a capacidade do trabalho em equipa e desenvolver a capacidade de comunicação.” (E57); “Quanto à avaliação penso que foi adequada, uma vez que não envolvia apenas uma modalidade de trabalho, mas duas, nomeadamente a individual e a coletiva, dado que realizamos apresentações, não*

*só em grupo como também individualmente. Isto desenvolveu a autonomia, mas, ao mesmo tempo, o trabalho em equipa, implicando o respeito pelas opiniões dos outros e a comunicação de ideias. Neste sentido, esta avaliação tem presentes dois domínios muito importantes: a expressão oral e a expressão escrita.” (E58); “O facto de a análise da planificação ser um trabalho coletivo, ajudou a que se desenvolvesse competências de comunicação e de ajuda. Em relação a este ponto, estão presentes as apresentações feitas em grupo, bem como, a redação do relatório de grupo e da reflexão individual. Uma vez que é importante trabalhar a capacidade de trabalhar quer individualmente quer em grupo.” (E61); “Posso dizer que a avaliação proposta pela docente é, de facto, uma avaliação positiva, que leva o aluno a explorar independentemente, argumentar criticamente, a subjugar um fio condutor da matéria oferecida nas aulas, para que, deste modo, possa usufruir de um nível elevado da língua portuguesa e compreender estratégias pedagógicas que devem constituir a aprendizagem de competências secundárias, como são a leitura e a expressão escrita.” (E65); “Por aqui, posso evidenciar que a avaliação proposta pela docente é de facto uma avaliação positiva que leva o aluno a: explorar independentemente, argumentar criticamente, a conquistar um fio condutor da matéria oferecida nas aulas, para que deste modo possa usufruir de um nível elevado da língua portuguesa e compreender estratégias pedagógicas que devem enformar a aprendizagem de competências secundárias, como são a leitura e a expressão escrita.” (E66).*

Curiosamente, também estes alunos referiram a importância da distribuição dos momentos de avaliação ao longo do semestre para uma melhor organização dos seus esforços e do seu trabalho: *“O facto de a avaliação ser feita todas as aulas e com a obrigação de irmos intercalando os momentos de avaliação com trabalhos de apresentação oral fez com que fossemos absorvendo toda a informação lecionada aos poucos e de uma forma mais apelativa. Se tivéssemos um exame final, metade da matéria não seria aprendida, porque uma das realidades, na maioria, académicas é que os alunos estudam tudo nas vésperas dos exames e a informação só serve para o momento do exame, enquanto com as apresentações orais a matéria vai ficando no cérebro.” (E51); “A elaboração e a apresentação divididas em três partes permitiram aos alunos uma melhor gestão do tempo, não deixando acumular a matéria, deste modo pudemos prestar mais atenção a cada assunto retratado no trabalho, conseguindo retirar uma maior aprendizagem visto que tivemos mais tempo para dedicar a cada ponto.” (E54).*

O grupo incluía duas alunas espanholas (no âmbito do Programa ERASMUS). Apenas uma delas referiu a avaliação, no texto da sua reflexão crítica individual. Um dos enunciados (E71) foi integrado numa das categorias acima apresentadas.

O segundo menciona um aspeto original: *“Mediante las presentaciones [de las compañeras] hemos conocido qué es lo que el curriculum portugués exige que enseñen a las escuelas, y hemos podido ver las diferencias que hay entre los dos países, lo cual nos ha parecido interesante.” (E72).*

De facto, estas alunas foram autorizadas a usar os textos reguladores espanhóis, tendo recorrido a legislação de aplicação nacional e a legislação regional, associada ao País Basco, de onde eram naturais.

## 5.5. Quarto caso

Debruça-se sobre o trabalho desenvolvido com um grupo maior (78 alunos), a frequentar a unidade curricular de Didática da Língua, no ano letivo de 2012/13 (entre setembro e dezembro de 2012).

### 5.5.1. Análise e discussão dos dados

#### 5.5.1.1. Relativos ao desempenho

Tal como fizemos para os casos anteriores, baseámos a análise do desempenho dos alunos nas classificações finais por estes obtidas na época normal e na época de recurso/melhoria.

Os resultados relativos à época normal, publicados em janeiro de 2013, são apresentados no Quadro 10:

Classificações	Número de alunos	%
Abaixo de 10 valores	3	3,9
10 a 14 valores	60	76,9
Acima de 14 valores	15	19,2
Total	78	100

**Quadro 10 – Desempenho dos alunos no primeiro momento de avaliação (quarto caso)**

Este quadro revela-nos que:

- o número de alunos reprovados na época normal é residual; é de referir que um desses alunos não se pôde candidatar à avaliação de recurso/melhoria por ter reprovado por faltas e um outro não foi avaliado por não ter respeitado as regras estipuladas na apresentação de um dos trabalhos escritos;

- mais uma vez, a grande maioria dos alunos avaliados obteve “classificações médias” (entre os 10 e os 14 valores);

- as classificações mais elevadas variaram entre os 15 e os 16 valores.

Por conseguinte, a situação relativa a este ano letivo assumiu novamente o padrão habitual.

Como vem sendo habitual, vários alunos candidataram-se à avaliação de recurso/melhoria, que teve lugar também em janeiro de 2013, e, a 9 de janeiro, reuniram com a docente para receberem a apreciação sobre o trabalho que tinham realizado e sugestões para reformularem e melhorarem os seus portefólios.

No Quadro 11, apresentamos o resultado da análise destes dados:



Classificações	Número de alunos	%
Abaixo de 10 valores	0	0
10 a 14 valores	7	77,8
Acima de 14 valores	2	22,2
Total	9	100

**Quadro 11 – Desempenho dos alunos no segundo momento de avaliação (quarto caso)**

A evolução dos alunos entre os dois momentos de avaliação foi muito positiva: dos 9 alunos que se inscreveram na avaliação de recurso/melhoria, apenas 1 (11,1%) manteve a classificação obtida na época normal.

Também neste caso, aumentou o número de alunos que obtiveram classificações acima dos 14 valores.

O aluno que não tinha sido avaliado na época normal e o que reprovou por não ter atingido a classificação final de 10 valores obtiveram a classificação mínima necessária para serem aprovados.

Parece-nos que os alunos que faziam parte deste quarto caso compreenderam melhor a lógica do sistema de avaliação proposto na unidade curricular e valorizaram mais os comentários críticos feitos ao trabalho apresentado na época de avaliação normal. Bastantes alunos compareceram à sessão de esclarecimento, que lhes permitia prepararem-se para a avaliação de recurso/melhoria.

Mais uma vez, constatámos que a atitude dos alunos perante a vertente formativa da avaliação parece condicionar fortemente a sua eficácia.

De seguida, vamos apresentar os resultados da análise das representações destes alunos sobre esta questão.

#### **5.5.1.2. Relativos às representações**

No quarto caso, analisámos 79 reflexões críticas individuais, mas só 29 (correspondendo a 36,7%) continham enunciados relativos à avaliação.

Cada uma destas reflexões apresentava apenas um enunciado sobre este tópico. O nosso corpus era, portanto, constituído por 29 enunciados, que foram designados por códigos compreendidos entre E73 e E101, para os distinguir dos produzidos pelos alunos avaliados nos anos anteriores.

A análise de conteúdo feita conduziu aos resultados apresentados no Quadro 12:

Representações sobre a avaliação	Número de ocorrências	%
Centradas na classificação	12	41,4
Centradas no valor formativo da avaliação	12	41,4
Enunciados nulos	5	17,2
Total	29	100

**Quadro 12 – Representações dos alunos sobre a avaliação (quarto caso)**

A leitura do quadro revela-nos que houve uma repartição equitativa entre a vertente da avaliação identificada com a classificação e a vertente que valoriza a sua dimensão formativa.

É de salientar que, desta vez, foram identificados enunciados que, embora fizessem referência à avaliação, não veiculavam informação pertinente, pelo que foram considerados como nulos.

A análise de conteúdo feita revelou-nos que os enunciados centrados na classificação apenas contemplavam dois aspetos:

- medição justa do desempenho de cada aluno: *“(…) Também as percentagens de avaliação dos trabalhos (incluindo as apresentações) estão bem distribuídas, pelo que me parece justa a cotação atribuída a cada um.”* (E79); *“Si hablamos de evaluar y de la forma de calificar, me parece correcta, pues nos han dejado hacer los trabajos y presentaciones en español. Los porcentajes de cada nota me parecen bien también.”* (E96);

- natureza do tipo de avaliação associado a cada componente da mesma e sua influência na classificação final: *“(…) É ainda de salientar e referir que na minha opinião não deveríamos ter sido só avaliadas individualmente neste último trabalho, também deveríamos ter sido avaliadas na primeira apresentação, pois, como o tempo de cada apresentação era muito curto e esse tempo era dividido, neste caso pelos 4 elementos do grupo dava a cada uma uns breves minutos de apresentação.”* (E75); *“Quanto ao método de avaliação só devo referir que foi muito equilibrado, com quatro momentos de avaliação dos quais apresentações orais individuais e coletivas, e ainda um relatório de grupo e uma reflexão individual, implicando ainda para aprovação da cadeira a presença nas aulas. Por ser repartido, este método de avaliação é tão legítimo.”* (E80).

Curiosamente, havia vários enunciados que se referiam a estas duas componentes, como se pode ver no Quadro 13:

Natureza dos enunciados confundindo <i>avaliação</i> e <i>classificação</i>	Número de ocorrências	%
Focados na medição	5	41,7
Focados nos componentes da avaliação	4	33,3
Mistos	3	25
Total	12	100

**Quadro 13 – Natureza dos enunciados confundindo *avaliação* e *classificação* (quarto caso)**

De seguida, apresentamos alguns exemplos de “enunciados mistos”.

Temos o E73, em que a primeira parte (*“Ainda em relação aos trabalhos, penso que a forma de avaliação poderia ter uma alteração. Creio que a distribuição das percentagens pelos trabalhos está bem definida...”*) se refere à medição e a segunda (*“...mas o facto de só o último ser avaliado individualmente é que me parece menos correto. Penso que, pelo menos, o segundo trabalho também deveria ter uma avaliação individual, isto porque algo pode correr menos bem e, nesse caso, não terão outra*

*oportunidade. Quanto ao resto, para mim, está tudo bem delineado.”) se foca nas componentes da avaliação.*

O mesmo acontece no E78, em que é evidente uma componente de *medição* (“*A avaliação está calculada de forma justa...*”) e outra de interesse pelas componentes da avaliação (“*Sugeria apenas que todos os elementos de cada grupo passassem a fazer uma auto e heteroavaliação quantitativa, no final do semestre, para que sejam reduzidas as hipóteses de injustiças.*”)

A leitura do quadro permite-nos constatar que o aspeto mais valorizado era a *medição*.

Os enunciados relativos à vertente formativa da avaliação também consideravam diversos tópicos ligados ao desempenho dos alunos:

- Promoção do trabalho colaborativo nos grupos: “*Não posso deixar de salientar a avaliação proposta pela professora. Uma avaliação mista em que tem avaliação em grupo e avaliação individual que no meu ver é uma mais-valia, pois somos avaliados pelo trabalho feito por todos elementos do grupo e por apresentações e uma reflexão que vão ser o reflexo daquilo que fizemos ao longo das aulas. Um grupo que trabalhe unido vai saber apresentar qualquer parte do seu trabalho e isso aconteceu no nosso grupo.*” (E74); “*Para finalizar, faço apenas uma referência ao valor formativo da avaliação da UC que penso ser justa e diferenciadora, por esta ter uma componente de avaliação individual e outra grupal, à semelhança do trabalho de um professor que não deverá ser uma atividade meramente individual.*” (E88);

- Desenvolvimento de competências nos alunos: “*O tipo de avaliação proposta permite-nos treinar a nossa capacidade de expressão oral em diferentes conteúdos, fator que irá ser muito útil no futuro na nossa profissão, dado que a capacidade de nos expressarmos bem oralmente é bastante importante, para podermos comunicar corretamente com as crianças e passarmos um bom exemplo para estas.*” (E87); “*O tipo de avaliação é bastante positivo, uma vez que, para atingir um parâmetro de avaliação, é necessário realizar uma série de tarefas que levam ao aperfeiçoamento da análise da planificação. No final dos momentos de avaliação, sem qualquer exame final, os alunos saberão olhar para uma planificação e identificar os seus elementos, quais os documentos necessários para a avaliar e como explorar os documentos confrontando-os com a planificação.*” (E91); “*En cuanto al sistema de evaluación utilizado este me parece muy adecuado a la asignatura y objetivo de la misma, ya que se ha tratado de un método de trabajo totalmente práctico y reflexivo. La evaluación ha sido continua, ya que se nos ha ido evaluando en base a lo trabajado, y de manera muy practica, viendo y haciendo trabajos que nos servirán en nuestro futuro como docentes.*” (E98); “*Quanto à avaliação permitiu-nos contactar com diversos momentos que foram desde a realização de um trabalho escrito em grupo, uma reflexão crítica individual e duas apresentações orais avaliadas de diferentes formas (uma em grupo e outro individualmente). Considero que esta heterogenidade no que concerne à avaliação foi útil no sentido de nos preparar para as diferentes situações que um educador/professor enfrenta enquanto profissional de educação. É de extrema importância saber articular e estruturar um texto. onde estão*

*presentes variadas ideias e conceitos, e a realização do trabalho escrito e da reflexão crítica permitiu-nos ter esse treino. O mesmo se aplica às apresentações orais, onde é essencial saber gerir o tempo, ter à vontade perante um público e ser coerente. Para além disso, a cotação determinada para cada um dos diferentes momentos de avaliação foi, na minha opinião, bem distribuída.” (E100).*

Um enunciado apenas relacionava o tipo de avaliação adotado com a metodologia de trabalho da docente: *“Quanto aos métodos de ensino, que passou pela exposição de conceitos e princípios didáticos, e posterior avaliação, através da realização de um trabalho prático, em grupo e individual, considero terem sido um bom método de ensino e de avaliação. No entanto, penso que, apesar de haver um momento prático em que a avaliação é individual, se deveria proceder no final à heteroavaliação, sendo que, no processo de construção e preparação material da apresentação, neste caso oral individual, existe todo um trabalho de equipa nem sempre realizado de forma equitativa por todos os elementos, ainda assim e como aspeto muito positivo, apresento o facto de termos tido bastante tempo para realizar e esclarecer diversas questões no período de aula, onde os trabalhos poderiam ser produzidos com o acompanhamento da docente.” (E76).*

No Quadro 14, podemos observar a distribuição dos enunciados dos alunos pelas diferentes categorias usadas na respetiva análise de conteúdo:

<b>Natureza dos enunciados focados no valor formativo da avaliação</b>	<b>Número de ocorrências</b>	<b>%</b>
Promoção do trabalho colaborativo nos grupos	4	33,3
Desenvolvimento de competências nos alunos	7	58,4
Relação com a metodologia de ensino adotada pela docente	1	8,33
Total	12	100

**Quadro 14 – Natureza dos enunciados focados no valor formativo da avaliação (quarto caso)**

A sua leitura permite-nos compreender que os alunos que sublinharam o valor formativo da avaliação adotada na UC a viram sobretudo como um instrumento ao serviço do desenvolvimento de competências que poderiam contribuir para a sua valorização profissional e pessoal (incluindo a capacidade de trabalhar em moldes colaborativos).

## **5.6. Conclusões e sugestões**

### **5.6.1. Sobre o desempenho**

De acordo com a análise de dados feita, a introdução de um momento extra de avaliação deu alguns frutos:

- no primeiro ano letivo considerado neste estudo, a distribuição de notas era a habitual, tendo a maior parte dos alunos obtido classificações entre 10 e 14 valores;

- no seguinte, todos os alunos avaliados obtiveram aprovação (embora 3 tivessem obtido a classificação mínima possível, que correspondia a 10 valores) e o número de alunos com as melhores classificações (situadas entre 15 e 17 valores) superou o dos que tinham obtido classificações médias (de 10 a 14 valores);

- no ano letivo de 2011/12, voltámos a encontrar a situação habitual, já que, no primeiro momento de avaliação, 90% dos alunos tiveram classificações situadas entre os 10 e os 14 valores e, no segundo momento, a percentagem subiu ligeiramente, passando para 91,3%;

- no último ano letivo considerado neste estudo, a distribuição de notas para o primeiro momento de avaliação era a habitual (havendo apenas 3 alunos reprovados) e passou a um cenário em que a grande maioria dos alunos obteve aprovação à unidade curricular com classificações situadas entre os 10 e os 14 valores, tendo alguns passado para o patamar seguinte; apenas 1 aluno reprovou por faltas, o que o impediu de se candidatar à avaliação e melhoria/recurso.

Em suma, nos quadros relativos ao desempenho predominam as distribuições de notas que pressupõem que a maior parte dos alunos obteve “classificações médias” (situadas entre os 10 e os 14 valores).

Podemos concluir que o feedback dado pelo docente é realmente um elemento importante da metodologia de avaliação, dado que, apesar do elevado número de alunos a avaliar, as reprovações são raras e predominam as classificações de nível intermédio.

Esta última observação lança uma sombra neste panorama aparentemente brilhante, já que o número de alunos que obtêm classificações acima da média permanece bastante reduzido.

Por conseguinte, reconhecemos que a eficácia desta metodologia de avaliação é muito condicionada pelo grau de consciência que os alunos têm da sua utilidade e da sua importância. Parece ser este o fator que justifica que estes consigam obter aprovação, mas tenham dificuldade em obter classificações acima da média, que situámos entre os 10 e os 14 valores.

### **5.6.2. Sobre as representações**

De um modo geral, foram recolhidos muito poucos enunciados relativos à avaliação, nas reflexões críticas individuais apresentadas por escrito, nos quatro grupos tidos em conta neste estudo.

Constatamos que a percentagem de enunciados que contemplam esse tópico varia de caso para caso:

- entre o primeiro e o segundo ano letivos considerados neste estudo, passou de 23,8% para 27%;

- no terceiro ano letivo, chegou aos 52,4%;

- no último ano letivo, baixou para 36,7%.

Também se constatou que as representações dos alunos relativas ao papel da avaliação na sua formação variavam muito.

Nos dois primeiros anos letivos considerados neste estudo, mais ou menos metade deles estava focada nas classificações e a outra metade mais centrada no valor formativo da avaliação. No terceiro ano letivo, a maioria dos alunos que refere a avaliação nas suas reflexões críticas individuais privilegia a vertente formativa, de modo mais ou menos direto. No último ano letivo considerado, a distribuição dos enunciados analisados por estas duas vertentes é equitativa (41,4%), mas, curiosamente, tivemos de considerar como nulos alguns dos enunciados recolhidos por não apresentarem informação pertinente sobre a temática em questão.

Dado que se trata de futuros profissionais da Educação, esta constatação é muito importante. Precisam de compreender o papel de destaque que cabe à avaliação formativa em qualquer contexto educativo. Pensamos que divulgar este estudo junto deles será uma boa forma de contribuir para esta finalidade.

As referências ao valor formativo da avaliação prendem-se, de um modo geral, com:

i) a relação entre as tarefas que lhes são propostas no âmbito da avaliação e a natureza da formação que lhes é dispensada;

ii) a importância do desenvolvimento de competências em autonomia e trabalho em equipa;

iii) o seu contributo para o desenvolvimento de várias competências, que poderão contribuir para a valorização dos alunos em termos profissionais e até pessoais.

É de referir que um aluno produziu um enunciado em que salientava a importância desta metodologia de avaliação para melhorar as relações entre professores e alunos e outro (no ano letivo de 2011/12), um enunciado que relacionava o tipo de avaliação adotado com a metodologia de ensino da docente da unidade curricular.

São poucas as referências diretas à importância do feedback no contexto da avaliação. No entanto, encontrámos sempre alguns enunciados em que se refere que um feedback regular no âmbito da avaliação torna os alunos mais críticos em relação ao seu próprio trabalho e mais atentos ao trabalho dos seus pares, melhora a sua aprendizagem e leva-os a desenvolverem mais competências.

Curiosamente, a importância da autoavaliação foi focada apenas por um aluno, aquando da avaliação normal feita em janeiro de 2010, a primeira tida em conta neste estudo. Daqui podemos concluir que estes alunos não acreditam que podem desempenhar um papel importante na sua avaliação. Assim, focam-se nas classificações obtidas, considerando que a tarefa principal do docente é “dar notas”. Mais uma vez, sentimos que divulgar este estudo junto deles poderia contribuir para que mudem de ideias.

Estas são razões de sobra para continuarmos a apostar na produção escrita de reflexões críticas individuais por parte dos alunos, levando-os a analisar criticamente o processo de ensino/aprendizagem em que estiveram envolvidos e o papel que nele desempenharam. Tencionamos insistir mais na explicação dos fundamentos desta avaliação aos nossos alunos.

Acima de tudo, é necessário espalhar a boa nova e fazer deste tipo de trabalho uma regra e não uma exceção. Tal acarreta uma mudança significativa dos métodos de ensino e de avaliação no Ensino Superior, mas também algumas modificações nas condições de trabalho oferecidas a alunos e professores.

### **Bibliografia**

Comissão Europeia (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Um quadro de referência europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Macário, M. J., Sá, C. M. & Moreira, A. (2011). Teacher training in the 21st century: enhancing collaborative work through online discussion forums. In L. G. C. I. Candel Torres, A. López Martínez, International Association of Technology & IATED (eds.). *ICERI2011 Proceedings CD*. (pp. 4396-4402).

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.

Reis, C. (coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Roldão, M. C. (2008). Iniciação aos saberes formais e literacias – que estratégias de ensino no 1º Ciclo. In P. C. Martins (org.), *Actas do 1º Congresso Internacional de Estudos da Criança: Infâncias possíveis, mundos reais*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.

Sá, C. M. (2009a). *Teaching Portuguese for the development of transversal competences*. In M. L. Dionísio, J. A. B. Carvalho & R. V. de Castro (eds.), *Proceedings of the 16th European Conference on Reading/1st Ibero-American Forum on Literacies: Discovering worlds of literacy*. Braga: Littera – Associação Portuguesa para a Literacia/CIEd-Universidade do Minho.

Sá, C. M. (2009b). *Guião de Didática da Língua*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Educação

(<http://www.ua.pt/guiaonline/PageDisc.aspx?id=5129&b=1>).

Sá, C. M. (2010). Developing competences in Higher Education: a case in teacher training. In M. H. Pedrosa de Jesus, C. Evans, Z. Charlesworth & E. Cools (eds.), *Proceedings of the 15th Annual Conference on the European Learning Styles Information Network: Exploring styles to enhance learning and teaching in diverse contexts*. (pp. 460-466). Aveiro: University of Aveiro/Department of Education.

Sá, C. M., Martins, M. E. (2008). *Actas do Seminário “Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.

Sá, C. M., Cardoso, T., Alarcão, I: (2008). Relations between teaching and learning. Evidence from meta-analysis of Language Didactics research. *Education OnLine*.

[available at: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/175405.doc>]

## ANEXO 1 – GRELHA DE ANÁLISE DAS PLANIFICAÇÕES

1. Título do material selecionado

2. Duração das atividades previstas

3. Competências selecionadas

- Gerais
- Específicas
- Transversais

4. Objetivos

- Identificação dos objetivos referidos
- Relação entre os objetivos formulados e as competências a desenvolver no domínio da língua portuguesa
- Sua justificação

5. Conteúdos abordados

- Ouvir/Falar
- Ler
- Escrever
- Outros domínios

6. Estratégias/Atividades

6.1. Domínio

- Ouvir/Falar
- Ler

- Centradas na motivação para a leitura
  1. Criar materiais para a leitura
  2. Rodear os alunos de um universo de leitura
  3. Variar as experiências de leitura dos alunos
  4. Promover a partilha de experiências de leitura
- Centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura
  1. Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos
  2. Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos
  3. Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto em textos lidos

- Escrever

- Centradas na análise de diferentes tipos de discurso escrito
- Centradas na produção de textos escritos
  1. Preparação do texto



2. Sua redação
  3. Sua revisão
  4. Sua reescrita e melhoria
- Outros domínios

#### 6.2. Papéis dos participantes

- Professor/educador
- Crianças
- Outros intervenientes

#### 6.3. Modalidades de trabalho adotadas

- Coletivo
- Em pequeno grupo
- Em pares
- Individual

#### 6.4. Recursos utilizados

#### 6.5. Tempo destinado a cada atividade

#### 7. Outros aspetos

### **ANEXO 2 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRESENTAÇÃO ORAL (INDIVIDUAL OU COLETIVA)**

- Recurso a uma terminologia clara e precisa
- Apresentação organizada e motivante
- Exploração adequada dos meios auxiliares
- Gestão correta do tempo disponibilizado para a sua exposição
- Resposta precisa às perguntas formuladas pelo público
- Argumentação inteligente, elaborada em função das críticas apresentadas pelo público
- Capacidade para reconhecer as qualidades e as limitações do seu trabalho

Todos os parâmetros são avaliados com recurso a uma escala (1 a 5).

### **ANEXO 3 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO RELATÓRIO ESCRITO**

- Competências [6 valores]
  - Correta categorização
  - Associação adequada

- Objectivos [2 valores]
  - Correta categorização
  - Associação adequada
  
- Associação competências/objetivos [1 valor]
  
- Conteúdos [2 valores]
  - Correta categorização
  - Associação adequada
  
- Estratégias/actividades [8 valores]
  - Correta categorização (em função do domínio e da natureza)
  - Correta identificação dos participantes e seus papéis
  - Correta caracterização das modalidades de trabalho utilizadas
  - Correta identificação dos recursos didáticos
  - Correta apreciação do tempo dedicado a cada atividade realizada
  
- Pertinência das observações incluídas na rubrica *Outros aspetos* [1 valor]

[Total: 20 valores]

#### **ANEXO 4 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA REFLEXÃO ESCRITA INDIVIDUAL**

- Conteúdo
  - Referência aos tópicos indicados no guião para a elaboração do texto (competências desenvolvidas/aprendizagens realizadas, elementos significativos no percurso, relações entre esta UC e outras do curso, expectativas de futuro com ela relacionadas, outros aspetos)
  - Recurso a terminologia adequada à unidade curricular
  - Argumentação apoiada em conhecimentos adquiridos no âmbito da unidade curricular
  
- Forma
  - Adequada estruturação do texto elaborado (planificação e coerência)
  - Correção na expressão escrita (coesão, correção gramatical, pontuação, ortografia)
  
- Outros aspetos

Todos os parâmetros são avaliados com recurso a uma escala (1 a 5).