

Conceções e práticas de avaliação formativa. Relato de uma oficina de formação

António Luís Montiel¹

ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida

RESUMO

Recorrendo a uma metodologia de estudo de caso, é aqui descrita a realização de uma Oficina de Formação numa escola privada, sobre os contributos da avaliação formativa para uma educação personalizada e inclusiva, com a participação de 20 professores de todos os níveis de ensino. O objetivo é analisar como é que estas Oficinas, seguindo os princípios metodológicos da investigação colaborativa sobre a prática pedagógica e recorrendo proficuamente ao *feedback* dialógico, são capazes de alterar a perceção e a prática da avaliação formativa desses professores.

A descrição das estratégias de formação utilizadas nestas Oficinas mostrará como se orientavam (1) a rever as características diferenciadoras do conceito de avaliação formativa, (2) a provocar uma atitude reflexiva dos formandos sobre as suas práticas, (3) a fomentar a partilha de experiências como fonte de novas aprendizagens e (4) a desafiar os formandos a introduzir e valorizar alterações concretas e efetivas da sua prática de avaliação formativa.

Recorrendo a diversos inquéritos e à análise da documentação produzida pelos formandos num processo de investigação cooperativa sobre a prática, será possível conferir, como resultados, a evolução de cada um deles, no modo como compreendem a avaliação formativa e alteram a sua implementação prática.

Palavras-chave: Formação de professores; Oficina de formação; Avaliação formativa; Investigação sobre a prática; Investigação cooperativa.

ABSTRACT

Using a case study methodology, it is described here the holding of a Training Workshop in a private school, on the contributions of formative assessment to a personalized and inclusive education, with the participation of 20 teachers of all levels of education. The objective is to analyze how these Workshops, following the methodological principles of collaborative research on pedagogical practice and using dialogical feedback proficiently, are able to change the perception and practice of the formative evaluation of these teachers.

The description of the training strategies used in these Workshops will show how they were oriented (1) to review the differentiating characteristics of the concept of formative assessment, (2) to provoke a reflexive attitude of the trainees about their practices, (3) to promote the sharing of experiences as a source of new learning and (4) to challenge the trainees to introduce and value concrete and effective changes in their practice of formative assessment.

Using various surveys and the analysis of the documentation produced by the trainees in a cooperative research process on the practice, it will be possible to check, as results, the evolution of each of them, in the way they understand the formative assessment and change its practical implementation.

Keywords: Teacher training; Training workshop; Formative assessment; Practice research; Cooperative research.

¹Endereço de contacto: antonio.montiel@ispa.pt

1. Introdução

A transformação em curso do sistema educativo e de formação em Portugal visa melhorar as práticas pedagógicas das escolas, nomeadamente no domínio da avaliação formativa.

Com esse propósito, decorrem atualmente no País diversas atividades de formação de professores (Santos & Martins, 2019). Este trabalho refere-se a mais uma iniciativa: a Oficina de Formação sobre os “Contributos da avaliação formativa para uma educação personalizada e inclusiva” (que doravante referiremos apenas como «Oficina»).

Recorrendo a uma metodologia de estudo de caso, será aqui descrita a realização desta Oficina numa escola privada, com a participação de 20 professores do Ensino Básico e Secundário.

A descrição das estratégias de formação utilizadas mostrará como se orientavam (1) a rever as características diferenciadoras do conceito de avaliação formativa, (2) a provocar uma atitude reflexiva dos formandos sobre as suas práticas, (3) a fomentar a partilha de experiências como fonte de novas aprendizagens e (4) a desafiar os formandos a introduzir e valorizar alterações concretas e efetivas da sua prática de avaliação formativa.

Recorrendo a inquéritos por questionário e à análise da documentação produzida pelos formandos num processo de investigação cooperativa sobre a prática, será possível conferir a evolução de cada um deles no modo como compreendem a avaliação formativa e alteram a sua implementação prática.

2. Descrição das oficinas de formação

Uma ação de formação contínua de professores visa “o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor” (Formosinho, 1991, p. 237).

A intenção de promover nos formandos uma reflexão cuidada sobre as suas práticas de avaliação formativa, que os ajudasse a superar eventuais dificuldades e a aperfeiçoar a intervenção educativa com a integração de soluções concretas, justificou a opção pela modalidade de Oficina de formação que é regulamentada e reconhecida precisamente pela sua potencialidade para gerar essas dinâmicas reflexivas (Costa & Silva, 2000). Para o efeito, a Oficina procurou articular a ligação entre a teoria e a prática (entre o conhecimento e seu aprofundamento prático processual) em 30 horas distribuídas em sete meses (de outubro de 2021 até abril de 2022): 15 horas de formação presencial, divididas em três módulos de cinco horas e intervaladas por outras 15 horas de trabalho autónomo:

- As sessões presenciais conjuntas eram destinadas principalmente ao enquadramento teórico e à partilha de experiências e resultados.
- trabalho autónomo conduzia cada formando à efetiva integração no terreno de algumas práticas concretas.

Nos próximos parágrafos descrevem-se as três principais estratégias de formação da Oficina e os propósitos a que se orientava cada uma delas.

- a) Logo no início da formação, os formandos tiveram de responder a um Teste Diagnóstico sobre o conhecimento que tinham do conceito de avaliação formativa. A posterior discussão das respostas ao inquérito provocava a reflexão sobre o entendimento prático que os formandos tinham daquele conceito.
- b) O trabalho autónomo realizado pelos formandos entre o primeiro e segundo Módulo de formação presencial consistiu na realização de umas Entrevistas semiestruturadas. Divididos em grupos de três, todos os formandos foram entrevistados (rotativamente) pelos seus dois colegas de grupo, seguindo um guião (fornecido pelo formador) de reflexão e autoavaliação sobre a sua prática docente no processo ensino-aprendizagem-avaliação. No segundo Módulo presencial, foram inquiridos os formandos de forma anónima sobre esta estratégia. Dezanove dos 20 formandos reconheceram que o Guião os ajudou «claramente» a que as Entrevistas com os colegas fossem momentos de reflexão e partilha e, também, um convite a identificar novas soluções de avaliação formativa.

c) Por último, a atividade autónoma realizada pelos formandos entre o segundo e terceiro Módulo de formação presencial consistiu num trabalho de investigação sobre a prática de avaliação formativa. Na linha apresentada por Boavida e Ponte (2002), por exemplo, os formandos foram desafiados a (1) formularem um problema ou questão de estudo sobre a sua prática; (2) optarem pela natureza (quantitativa ou qualitativa) e técnicas de investigação mais adequadas; (3) realizarem a recolha de dados e proceder a um processo interpretativo visando a inferência de conclusões significativas; (4) disponibilizarem-se ao trabalho cooperativo da discussão dos resultados alcançados com os colegas.

Os próximos capítulos poderão mostrar com maior detalhe o modo como estas estratégias serviam aqueles objetivos das Oficinas antes enumerados.

3. As opções metodológicas de recolha e análise de dados

Na prossecução da meta proposta neste estudo e para comprovar como esta Oficina foi capaz de alterar a perceção (teórica) e a prática da avaliação formativa desses professores, foram analisadas as seguintes informações:

3.1. Respostas ao Teste Diagnóstico

O Teste Diagnóstico foi um inquérito anónimo em que se apresentava uma lista de possíveis características da avaliação formativa. Para cada uma delas, os formandos deviam optar por uma destas quatro opções:

- **Sim, é** uma característica diferenciadora (ou exclusiva) da avaliação formativa;
- **Sim, mas não é** uma característica diferenciadora (ou exclusiva) da avaliação formativa;
- **Não é** uma característica própria da avaliação formativa;
- **Não sabe / não responde.**

Com este teste foi possível comparar as respostas dos formandos com a categorização que a literatura oferece das características próprias ou diferenciadoras da avaliação formativa. Essa comparação será analisada no próximo capítulo.

3.2. Relatório das entrevistas semiestruturadas

Como já foi dito, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas seguindo um guião de dez perguntas. Num primeiro momento, cada um devia responder individualmente, por escrito. Posteriormente, cada formando apresentava as suas respostas aos colegas entrevistadores, que deviam adotar uma atitude de escuta ativa e de «amigo crítico». Finalmente, o formando elaborava um relatório final com as respostas antes dadas, mas oportunamente corrigidas ou completadas, tendo em conta os assuntos abordados com os colegas na entrevista.

As dez perguntas do Guião das Entrevistas correspondiam a três propósitos diferentes:

- A. As quatro primeiras perguntas motivavam uma reflexão sobre as modalidades de ensino e ações estratégicas habituais nas suas aulas.
- B. As seguintes quatro perguntas convidavam a avaliar a adequação da sua ação pedagógica às práticas concretas associadas à avaliação formativa.
- C. As últimas duas perguntas solicitavam a indicação de alguma prática habitual da sua atividade docente de que se sentisse especialmente satisfeito pelo seu contributo para realizar a avaliação formativa dos alunos.

A análise das respostas que os formandos deram nos seus relatórios às duas últimas perguntas são especialmente relevantes para este estudo. Com efeito, falam-nos de práticas de que os formandos se sentem especialmente satisfeitos por, no entender deles, possibilitarem uma avaliação formativa. Por isso, as

respostas a estas duas últimas perguntas são uma oportunidade para conferir (como faremos no próximo capítulo) o entendimento que tinham inicialmente os formandos sobre a avaliação formativa.

3.3. Trabalho de investigação sobre a prática de avaliação formativa

Finalmente, para verificar as alterações concretas que os formandos, no decurso das Oficinas, introduziram nas suas práticas de avaliação formativa, importou analisar os documentos por eles produzidos no referido trabalho de investigação sobre a prática.

Em concreto, existem dois documentos suscetíveis de análise:

- A. A «ficha de conceção de uma investigação sobre a prática».
- B. O «relatório da investigação sobre a prática».

A «ficha de conceção» foi preenchida por cada formando logo após o segundo módulo de formação presencial. Nessa ficha, o formando (1) selecionava uma prática inovadora de avaliação formativa que pretendia implementar nas suas aulas; (2) formulava o problema de investigação sobre a prática selecionada que seria objeto do seu estudo; (3) e selecionava as técnicas de recolha de dados a utilizar.

O preenchimento inicial destas «fichas de conceção» pelos formandos foi sendo gradualmente corrigido numa troca de mensagens entre formador e formandos. Realizou-se, assim, um *feedback* dialógico (Carless & Boud, 2018), destinado a clarificar o problema a estudar e a discutir as técnicas mais adequadas para a recolha de informação. Ainda assim, algumas das práticas que os formandos inicialmente se propunham implementar não evidenciavam uma autêntica avaliação formativa. Deste modo, a análise desses diálogos formador-formandos demonstram a necessidade e a importância da dinâmica que estas Oficinas se predispunham a realizar: ir e vir, sucessivamente, da teoria à prática da avaliação formativa.

Por sua vez, o outro documento que pudemos analisar é o «relatório da investigação» que cada formando tinha de entregar imediatamente antes do terceiro módulo de formação presencial. Nesse relatório, os formandos descreveram as informações recolhidas e partilharam as suas conclusões mais significativas. A análise dos relatórios será, por isso, reveladora dos resultados da formação que esta Oficina se propunha alcançar e que serão recordados no penúltimo capítulo deste estudo.

4. Perceções iniciais dos formandos sobre a avaliação formativa

Como o título deste artigo sugere, esta Oficina orientou-se «da teoria à prática da avaliação formativa». A importância de assegurar a formação teórica para transformar as práticas é bastante reconhecida pela literatura pedagógica (Medeiros & Cabral, 2006). Saberão os professores ao certo o que é a avaliação formativa? Acredita-se que seja raro o professor que não tenha alguma ideia do que significa, mas terão uma noção clara e distinta do que é a avaliação formativa?

Esta Oficina teve, precisamente aqui, o seu primeiro objetivo: garantir aos formandos uma compreensão não meramente «identificadora», mas «diferenciadora» da avaliação formativa. Isto é, que identifique as suas características exclusivas, para se poderem assim distinguir as autênticas práticas de avaliação formativa e não as confundir com outras práticas que erradamente o pudessem parecer. Com este propósito, a Oficina recorreu a três estratégias diferentes:

4.1. Teste Diagnóstico

Como já foi explicado, o Teste Diagnóstico apresentava uma lista de eventuais características da avaliação formativa e pedia que identificassem quais não eram próprias da avaliação formativa, quais eram próprias e, destas, quais eram características próprias e diferenciadoras ou exclusivas.

Com efeito, a lista continha algumas características que, conforme a literatura pedagógica a que faremos referência a seguir, não são próprias da avaliação formativa:

- Acontecer em momentos de balanço.
- Estar focada nos resultados da aprendizagem.

- Ser de natureza classificativa.
- Ser normativa.
- Privilegiar a informação de factos, sem os interpretar.

Havia outras características que eram próprias, mas não exclusivas da avaliação formativa.

- Ser tendencialmente contínua.
- Ser criterial.
- Realizar-se no *feedback*.
- Recorrer a formas diversificadas de recolha de informação.
- Promover a reflexão interpretativa sobre os factos registados.

E, finalmente, havia uma só característica que era própria e exclusiva da avaliação formativa.

- Estar centrada no processo de aprendizagem.
-

Das respostas dos formandos ao inquérito, podemos retirar as seguintes ilações sobre as suas conceptions acerca da avaliação formativa:

1. Os formandos responderam sempre com segurança. Apenas por uma das características (a avaliação formativa ser ou não «ser normativa») é que houve formandos (13,3%) que declararam ter dúvidas («não sabe, não responde»). E, provavelmente, a menor segurança neste caso seja só devida ao desconhecimento do próprio significado do conceito de avaliação «normativa» como avaliação do desempenho do aluno em comparação com o desempenho médio do grupo de alunos (Ferraz et al., 1994, p. .
2. Revelaram bastante segurança para reconhecer que a avaliação formativa tem como característica própria e exclusiva «estar centrada no processo de ensino e aprendizagem» (80%) e que não «é de natureza classificativa» (93,3%), pois também «não se limita a registar factos sem os interpretar» (86,7%). Isto é, a concepção dos docentes acompanha o entendimento de que o objetivo da avaliação formativa não é “julgar acerca do que os alunos aprenderam” (avaliação das aprendizagens), mas regular os processos de ensino e aprendizagem (avaliação para a aprendizagem), isto é, ajudar “os alunos e os professores a aprenderem e a ensinarem melhor”, tomando consciência das dificuldades e dos meios que as consigam ultrapassar (Fernandes, 2021c, p. 3; Fernandes, 2021g, p. 4).
3. Os formandos também revelaram bastante segurança ao reconhecer que a avaliação formativa «é criterial», ainda que esta não seja uma característica exclusiva (86%). Com efeito, estas respostas dos formandos são coincidentes com a literatura que defende que esta característica é indispensável na avaliação formativa: é a partir dos critérios e das descrições do que “é desejável que todos os alunos aprendam e sejam capazes de fazer” (Fernandes, 2021a, p. 6), que podem os alunos ser responsabilizados nas suas aprendizagens (Machado, 2021b) e pode o professor distribuir *feedback* de elevada qualidade a todos os alunos (Cardoso & Coelho, 2021, p. 7). No entanto, efetivamente, a caracterização criterial não é exclusiva da avaliação formativa, pois é valiosa tanto para a avaliação sumativa como para a formativa (Fernandes, 2021g, p. 17).
4. No entanto, os formandos revelaram não ter uma concepção clara e distinta da avaliação formativa quando afirmam, com bastante segurança, que a avaliação formativa «acontece em momentos de balanço» (ao todo, 93% dos formandos) ou que «está focada nos resultados de aprendizagem» (60%). À luz da literatura pedagógica, podemos entrever nestas respostas dos formandos alguma confusão. Por um lado, reconheceram, antes, que a avaliação formativa estava centrada no processo e, agora, afirmam que ocorre em momentos de balanço e que está focada nos resultados. Não parecem aqui acompanhar bem a literatura que diferencia a avaliação formativa, em oposição à avaliação sumativa, por ocorrer durante, em vez de “após os processos de ensino e aprendizagem” (Fernandes, 2021c, p. 3); justamente porque, “sem descurar a importância dos resultados” (Fernandes, 2021g, p. 16), o foco da avaliação formativa está nos «processos» de

- aprendizagem e não no balanço de «resultados» «após» um tempo de ensino (Fernandes, 2021b, p. 5).
5. Por último, também se verifica alguma confusão nas percentagens de formandos que julgaram erradamente que «ser tendencialmente contínua» (66,7%), «realizar-se no *feedback*» (60%), «recorrer a formas diversificadas de recolha de informação» (73,3%) e «promover a reflexão interpretativa sobre os factos registados» (60%) eram características exclusivas da avaliação formativa. Certamente, estas características são próprias da avaliação formativa: ser tendencialmente contínua de modo a “recolher informação de elevada qualidade acerca do que, em cada momento, os alunos sabem e são capazes de fazer” (Fernandes, 2021b, p. 3); e de modo a dar aquele *feedback*, que “é o real conteúdo da avaliação formativa” (Fernandes, 2021b, p. 5) pois possibilita, dialogicamente (Carless & Boud, 2018), a reflexão capaz de identificar o que o aluno tem de aprender, o que tem de fazer para aprender e o tipo de “oportunidades e de ambiente escolar que deve ser criado para que tal aconteça” (Fernandes, 2021b, p. 4). Não obstante, estas características não são suficientes nem exclusivas da avaliação formativa. Isto é, pode haver uma contínua e diversificada recolha de dados (por exemplo, uma diversidade de testes de balanço, como «mini-testes», «questões-aulas», provas orais ou exercícios escritos), que possam, inclusive, dar algum *feedback* (uma classificação de «bom» ou «suficiente», por exemplo; ou uma palavra motivacional como «ânsito!») e provocar alguma reflexão («tenho de estudar mais um pouco»), mas que não constitua uma avaliação formativa.

Em suma, este inquérito diagnóstico nas Oficinas demonstrava a necessidade de uma teoria diferenciadora da avaliação formativa. A discussão posterior com os formandos das respostas a esse inquérito e as restantes atividades das Oficinas procuraram, por isso e antes de mais, possibilitar essa tomada de consciência: só há autêntica avaliação formativa quando a recolha de dados, o *feedback* e a reflexão se centrarem no «processo» de ensino e aprendizagem. Isto é, o foco das Oficinas esteve sempre em ajudar a interiorizar que a avaliação formativa se realiza no *feedback* (sim: frequente, sistemático e adequado), mas apenas quando informa (com clareza e sem fazer juízos de valor) e reflete sobre o processo de ensino e aprendizagem, orientando respetivamente o próprio professor e cada aluno.

4.2. Entrevista semiestruturada

Outra oportunidade para nos aproximarmos da ideia que os formandos tinham da avaliação formativa surgiu com a realização da entrevista semiestruturada. A penúltima pergunta da entrevista pedia que referissem alguma prática com a qual se sentissem especialmente satisfeitos por, no seu entender, possibilitarem uma avaliação formativa. Ainda mais, essa penúltima pergunta era reforçada pela última, em que se questionava se estavam dispostos a partilhar essa mesma prática com os colegas.

Acreditando que os formandos se sentiriam aqui inclinados a selecionar uma prática «exemplar» de avaliação formativa, podemos agora, analisando as respostas, conferir se efetivamente tinham presente as características diferenciadoras da avaliação formativa. E o resultado desta análise é revelador de uma falta de consciência efetiva dessas mesmas características:

- Há 7 professores que relatam práticas que **não parecem realizar** uma avaliação formativa.
- Há 3 professores que referem práticas que **eventualmente podem realizar** uma avaliação formativa.
- Apenas 9 professores (47% do total) relatam práticas de uma adequada avaliação formativa.

Uma análise mais cuidada das práticas descritas pelos formandos permite-nos ganhar maior consciência da real compreensão do conceito de avaliação formativa. Em concreto, há duas características que se destacam: associar a avaliação formativa ao *feedback* (ainda que desconheçamos a qualidade do *feedback* dado em cada caso) ou aos momentos de reflexão gerada na realização e correção de testes, exercícios, fichas, questões aulas, como oportunidades para realizar uma avaliação formativa e contribuir para a melhoria das aprendizagens. Transcrevem-se a seguir estas práticas dos formandos:

- “Aulas de correção do teste de avaliação. Nestas aulas, sempre que necessário, reúno individualmente com os alunos / grupo de alunos e aproveito para proporcionar um momento de reflexão e de tomada de consciência, partindo da recolha, análise e interpretação dos dados para melhoria das aprendizagens.
- “Resolução autónoma de exercícios que vou corrigindo individualmente, dando *feedback* imediato e orientando o aluno na resolução correta do exercício, com pistas escritas ou orais. Faço sempre o registo das maiores dificuldades apresentadas e do nível de execução e autonomia dos alunos, de forma a poder individualizar, o mais possível e dentro do possível, a minha prática letiva”.
- “Construir um portefólio com fichas formativas que uma aluna com muitas dificuldades realiza, individualmente, em casa ou nas salas de estudo da escola. Nestas fichas, a aluna regista as suas dúvidas e, posteriormente, de forma individual, esclareço e dou o *feedback*”.
- “Questões de aula formativas...estas questões fazem com que um aluno estude de forma contínua e que possa verificar quais os erros cometidos, após *feedback* dado pelo professor, podendo corrigi-los antes do teste”.
- “Diariamente, os alunos preenchem uma folha, na qual deveriam escrever a tarefa que mais e que menos tinham gostado de realizar, justificando as suas escolhas, e ainda o que é que tinham aprendido nesse dia, que para eles tinha tido mais significado. Na altura, este *feedback* que os alunos me davam diariamente era bastante útil para a planificação das minhas aulas, para o meu processo de autoavaliação, para compreender o que é que os alunos tinham sentido naquele dia e as aprendizagens que tinham sido mais significativas para cada um”.
- “Trabalho a pares, muito frequente em sala de aulas, com momentos concretos de conversação e desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Os alunos depois têm a oportunidade de apresentar à turma e nesse momento recebem o meu *feedback* imediato”.
- “Realização de exercícios em aula, onde consigo observar efetivamente se os alunos estão a conseguir acompanhar e aplicar os conceitos lecionados”.
- “A correção dos testes é um momento formativo, na medida em que os alunos poderão daí retirar as suas conclusões e melhorar a sua performance”.
- “Formulação de perguntas quer com o objetivo de antecipar conteúdos (e posterior verificação dos mesmos) quer com o objetivo de monitorizar aspetos como a atenção e/ou compreensão dos alunos relativamente às matérias em estudo e às tarefas a realizar”.

Continuando a análise das práticas pedagógicas descritas pelos formandos, podemos identificar algumas atividades que não explicitam qualquer característica de avaliação formativa, ainda que eventualmente a pudessem realizar.

- “Aulas de síntese dos conteúdos abordados: Elaboração de sínteses/ esquemas/ mapas conceituais (de grupo ou individuais)”.
- “Realização de concursos de revisões e a realização de um resumo a partir dos objetivos definidos na matriz.do teste”.
- “Fichas de revisão de conteúdos”.

Finalmente, tendo-se perguntado por práticas de avaliação formativa, eram exetáveis respostas dos formandos que o evidenciassem. Não foi o que revelaram as seguintes sete respostas restantes, que são vagas ou se limitam a referir ações estratégicas para a aprendizagem e práticas de diferenciação pedagógica:

- “Registo dos números dos alunos no quadro relativa ao comportamento diário tem-se revelado eficaz no que respeita à regulação deste domínio”.
- “Realização de jogos de perguntas, em que os alunos, oralmente, demonstram saber os conteúdos”.
- “Ensinar História de Portugal com as canções da Maria Vasconcelos. Concursos da tabuada e haver o pódio com as fotografias dos primeiros três classificados durante a semana”.
- “Testes diferenciados tendo em conta as características dos alunos”.

- “Diferenciação pedagógica com aluno autista”.
- “A nova metodologia de trabalho que utilizo há três anos com as minhas turmas, ajudou-me a encontrar um novo alento para a minha conduta e realização profissional”.
- “Identificar o que se aprendeu e como aprendeu”.

5. Práticas de implementação da avaliação formativa

A perceção teórica da avaliação não garante a sua aplicação prática (Deneen & Brown, 2016). Por isso, se as atividades antes descritas satisfaziam o primeiro objetivo da Oficina (garantir aos formandos uma compreensão diferenciadora da avaliação formativa), não estava garantido o segundo objetivo: transformar as práticas.

Como antes foi anunciado, a estratégia adotada para este efeito foi desafiar os formandos a realizar uma investigação sobre uma prática formativa que quisessem introduzir na sua atividade pedagógica.

Neste processo de investigação, o primeiro momento era recolhido nas denominadas «fichas de conceção de uma investigação sobre a prática». Como a denominação indica, os formandos registavam e descreviam nesta ficha:

- A. A prática de avaliação formativa que pretendiam estudar, assinalando a sua dimensão inovadora.
- B. O problema de investigação sobre a prática selecionada que se propunham resolver.
- C. E as técnicas de recolha de dados de que se iriam servir.

Certamente, a elaboração desta ficha era decisiva para os resultados que se pretendia alcançar. Por isso, o formador deu início a uma troca de mensagens escritas com cada um dos formandos, à medida que as fichas eram recebidas. Eram conversas privadas e personalizadas em que o *feedback* do formador procurava assegurar, sobretudo, a adequação da prática selecionada à avaliação formativa, mas, também, a pertinência da pergunta de investigação formulada e dos instrumentos de recolha de dados escolhidos.

Eis um resumo de uma primeira análise das fichas inicialmente recebidas de 19 formandos:

- 11 formandos indicaram uma prática pedagógica que **evidenciava** uma aparente adequação à avaliação formativa.
- Quatro formandos referiram práticas que poderiam parecer adequadas à avaliação formativa, mas **não era evidente** e, por isso, o formador teve de sugerir uma reformulação.
- E outros quatro casos de formandos em que a prática selecionada **não se mostrava adequada** à avaliação formativa.

Confiramos com maior detalhe as práticas que nesta ficha diziam os formandos que se dispunham a implementar.

Considerámos adequadas para uma avaliação formativa as práticas descritas nas quais 11 formandos fizeram referência explícita (A) ao *feedback* do professor, (B) à autoavaliação (C) à heteroavaliação por pares ou (D) à reorientação do ensino que com essa prática pode o professor decidir fazer, o que é também uma das finalidades associadas à avaliação formativa (Fernandes, 2021g):

1. “Promover a heteroavaliação entre pares e melhorar o meu *feedback* na prática quinzenal de «questões de aula formativas»”.
2. “Análise e discussão/*feedback* de esquemas-síntese construídos pelos alunos que contribua para a aprendizagem e autonomia no trabalho”.
3. “*Feedback* às questões-aula para perceber a fase da aprendizagem das crianças, reforçar o que houver necessidade e as crianças continuarem a evoluir na aprendizagem”.
4. “Promover a autoavaliação e o *feedback* com o recurso a um «semáforo da aprendizagem» representado por um copo verde que o aluno mostra quando «está a entender os conteúdos», um amarelo quando «ainda tem dúvidas» e vermelho quando «têm uma questão a colocar»”.
5. “Introdução de rúbricas de desempenho na realização das fichas de avaliação e posterior autoavaliação dos alunos de acordo com o *feedback* dado pela professora em função de cada uma das rúbricas”.

6. “Criação de um banco de jogos de perguntas online para autoavaliação do aluno e valorização da sua progressão pessoal”.
7. “Realização de questões de aula formativas com *feedback* escrito mais detalhado ao aluno, com sugestões de melhoria”.
8. “Prática de autoavaliação regular e sistemática dos alunos (partilhada mensalmente com a professora através de inquérito), com base na análise de um gráfico individual da progressão dos seus desempenhos na realização de questões-aula: pontos fortes, pontos fracos, aspetos a melhorar e como melhorar em rubricas concretas”.
9. “Atividades do *workbook* online em sala de aula, corrigidos automaticamente pela plataforma. Com este *feedback*, os alunos deverão refletir sobre os resultados e compreender se estão ou não a conseguir aplicar os conhecimentos adquiridos. Os resultados serão registados em grelhas para que possam ter noção das suas capacidades. Após a correção, serão dadas instruções por parte do professor, para poderem refazer corretamente os exercícios”.
10. “Trabalho frequente e autónomo a pares / em grupo, com monitorização e *feedback* da professora, com posterior apresentação oral à turma”.
11. “Realização de questões-aula «surpresas», para reorientar o meu método de ensino para aferir se os alunos estão realmente a aprender nas aulas ou se dependem do estudo em casa para atingirem bons resultados e, assim, poder melhorar a minha prática”.

Considerámos que outras práticas indicadas por quatro formandos, podendo ser adequadas, não haveria evidência de que o fossem, quando não eram referidas nenhuma das quatro características antes enunciadas:

1. “Prática de questão-aula para perceber se o aluno acompanha diariamente as aulas, para que não se limite a estudar na véspera para os testes, ou seja, acaba por ser um “garante” de um bom acompanhamento do aluno à disciplina”.
2. “Elaboração de resumos de preparação para o Teste (com base nos objetivos de aprendizagens definidos e podendo contar com a disponibilidade de ajuda da professora), a sua apresentação e exploração nas aulas de revisões”.
3. “Seleciono a Questão Aula que, pela sua objetividade e simplicidade, ajuda os alunos a manterem-se focados e a desenvolverem um ritmo de trabalho constante”.
4. “Elaboração de sínteses/ esquemas/ mapas conceptuais elaborados pelos alunos (de grupo ou individuais), para que o professor e os próprios alunos corrijam ou melhorem a compreensão dos assuntos estudados e os capacite para o desenvolvimento adequado de respostas longas”.

Finalmente, as práticas pedagógicas propostas pelos outros quatro formandos não se mostram adequadas à avaliação formativa.

1. “Os alunos, divididos em grupo, criam e desenvolvem jogos adequados aos conteúdos temáticos, sendo que esses jogos depois serão trocados com outros grupos”.
2. “Atividade em que os alunos têm de escrever um texto (imaginando um acontecimento, expressando as sensações, os sentimentos...) a partir da audição de sons (por exemplo o de um avião a levantar voo ou a despenhar-se), como estratégia para os alunos superarem a dificuldade em organizar as ideias aquando da redação de um texto”.
3. “Aulas observadas por outros professores/colegas para avaliar um projeto em que se pretende que os alunos consigam distinguir e aplicar os conceitos básicos para a utilidade do dinheiro (Comprar, Pagar, Doar e Investir / Poupar, Investir, Prémio e Doar)”.
4. “Deixar ajudas ao longo do teste para alunos demasiado fracos”.

Se compararmos a percentagem das práticas aparentemente adequadas à avaliação formativa que os formandos referiram nas já analisadas Entrevistas Semiestruturadas (47%), com a percentagem de práticas adequadas que agora encontramos nesta «Ficha de conceção de uma investigação sobre a prática» (58%), vemos uma ligeira melhoria desde o momento daquelas Entrevistas (que se seguiu ao 1.º Módulo da formação) até ao momento desta Ficha (ocorrido após o 2.º Módulo). No entanto, talvez seja uma melhoria pequena em

função do que seria expectável. E, mesmo assim, como temos prudentemente afirmado, esta adequação é apenas «aparente», pois não temos ainda informação sobre a qualidade da autoavaliação ou do *feedback* a que aquelas páticas aludiam.

6. Análise conclusiva de resultados

O segundo e definitivo objetivo desta Oficina era transformar as práticas de avaliação formativa. O esforço prévio por promover uma compreensão teórica do conceito aspirava à alteração das práticas. A estratégia, como já se explicou, consistia em que os formandos realizassem uma investigação sobre a prática de avaliação formativa que quisessem introduzir na sua atividade pedagógica. Por isso, os resultados conclusivos da Oficina apenas poderiam ser aferidos com a análise dos relatórios da investigação que os formandos entregariam no final da formação. E a análise desses resultados permitiu aferir, em concreto, o seguinte:

- Concluíram o Relatório 17 formandos.
- Todos os formandos chegaram a conceber e a implementar uma estratégia de avaliação formativa, ainda que em dois casos não seja clara a eficácia da prática implementada para realizar uma avaliação formativa.
- Exceto em três casos, todos os relatórios evidenciaram uma sistemática recolha de dados: há oito formandos que recorreram à análise documental, há onze referências à observação participante registada em diário profissional (quatro casos) ou grelhas de observação (sete casos) e oito relatórios que referem a realização de entrevistas ou inquéritos aos alunos.
- Todos os relatórios apresentam conclusões que evidenciam uma reflexão sobre as práticas implementadas, identificando aspetos positivos e a aperfeiçoar.

7. Novos desafios para a formação de professores sobre avaliação formativa

A avaliação formativa desafia o professor a recolher a informação suficiente para dar a cada aluno o *feedback* atempado e adequado de que precisa. Existe ainda o desafio da sua articulação com a avaliação sumativa e o sistema de classificação (Fernandes, 2021d). Complementarmente, estes desafios requerem transversalmente algumas ações do professor, que a formação contínua pode ajudar a aperfeiçoar, nomeadamente:

- Planificar as aulas com o cuidado de alinhar (Fernandes, 2021e; Fernandes, 2021g) o desenvolvimento do currículo (Aprendizagens Essenciais) com as ações estratégicas (uma criteriosa seleção das propostas de trabalho a propor aos alunos) e os critérios de avaliação (com clara definição dos objetos a avaliar e o recurso a diversificados processos de recolha de informação).
- Promover um ambiente de diálogo efetivo com os alunos, de modo a que participem “ativamente na construção das suas aprendizagens” (Fernandes, 2021g, p. 19) e nos processos de avaliação, favorecendo também a avaliação pelos pares e a autoavaliação (Machado, 2021b).

Tais desafios acarretam consigo dois perigos opostos: mudar, mas mudar para um sistema de avaliação que, pela sua complexidade, seja desgastante e inexequível; ou, pelo contrário, não mudar, evitar o desafio, «fazer como sempre fez» e mudar apenas a «fachada» do seu sistema de avaliação. Para evitar esses dois extremos, convém ter presentes os seguintes princípios:

- Princípio da Simplicidade. A simplicidade permite que o sistema de avaliação seja transparente e, sobretudo, exequível. Aplicando este princípio ao desafio da recolha de informação: “Não parece razoável tudo querer registar para tudo avaliar. Nem se pode avaliar tudo, nem se pode registar tudo” (Fernandes, 2021f, p. 3). Por isso, bastarão “três ou quatro processos de recolha de informação, assegurando a sua diversificação e a sua exequibilidade” (Fernandes, 2021f, p. 3). E simplicidade também no *feedback* (claro, conciso e orientador), que seja dado aos alunos e encarregados de educação (Fernandes, 2021g, p. 24): nem tudo pode (e merece) ser comentado, nem sempre será por escrito, nem sempre será individualizado (Machado, 2021a), a bem da eficácia na orientação dos alunos no seu processo de aprendizagem.

- Princípio das Questões Relevantes. Tanto para a recolha de informação como para a comunicação do *feedback*, importa a orientação que a formulação de perguntas relevantes possa dar. Nomeadamente, perguntas que o professor possa fazer aos alunos (e a si próprio) para avaliar com eficácia as aprendizagens e os processos utilizados na resolução das propostas de trabalho (Fernandes, 2021f). Como caracterizar essas perguntas relevantes e poderosas? Devem ser perguntas que permitam, como referido anteriormente, encorajar os alunos a identificar (objetivamente) e enfrentar (positivamente) as suas dificuldades e as estratégias para as ultrapassar (Fernandes, 2021g). Isto é, devem ser perguntas que promovam a objetividade («o que é que era para fazer?», «o que foi que fizeste?», «como o fizeste?», «o que é que levou a?», «o que é que poderia ter evitado/facilitado isto ou aquilo?») e o foco positivo no sucesso futuro («o que é que podes concluir?», «qual a aprendizagem que podes retirar da experiência vivida?», «o que poderás fazer no futuro em situações equivalentes?»).
- Princípio da Autonomia. Há múltiplos fatores impeditivos de se pretender impor um modo único de praticar a avaliação: o diverso perfil de competências de cada professor, a especificidade de cada disciplina, as peculiaridades do grupo de alunos ou do projeto educativo de cada escola. Não haverá, pois, uma receita única que todos devam seguir. Por esse motivo, justifica-se que a formação de professores sobre a avaliação pedagógica seja concebida de modo a que, num processo reflexivo de trabalho colaborativo (em que, respeitosamente, se partilham fragilidades e potencialidades), cada professor assuma pessoalmente a responsabilidade na construção do seu próprio conhecimento pedagógico (Fernandes, 2021f) e na condução da sua prática docente.

Os resultados alcançados nesta Oficina de Formação revelam-se satisfatórios e mostram como os formandos foram aperfeiçoando a perceção que tinham da avaliação formativa. Por sua vez, os trabalhos de investigação sobre as suas práticas são expressivos de alterações que introduziram na sua atividade pedagógica. No entanto, uma reflexão mais cuidada sugere-nos a necessidade de conceber novas oportunidades de formação contínua de professores sobre avaliação formativa. Existe o perigo de se confundir a avaliação formativa com “uma visão excessivamente atomizada e sem sentido do que é realmente importante aprender” (Fernandes, 2021g, p. 7). Por isso, acreditamos ser preciso avançar com outras iniciativas para que a avaliação formativa não fique reduzida a «alguns momentos» (quase ornamentais) do ensino e passem a ser o pilar da aprendizagem. Acreditamos que a avaliação formativa seja talvez a melhor maneira para gerar as mudanças desejáveis na aprendizagem, mas apenas desde que garanta um *feedback* interativo de qualidade: “a qualidade do *feedback* interativo é uma característica fundamental na determinação da qualidade da atividade de aprendizagem, e é, portanto, uma característica central da pedagogia” (Black & William, 2009). Porque de pouco vale o *feedback* que seja pontualmente dado pelo professor, se não serve para os alunos encontrarem sentido e orientação que aprimorem o seu trabalho e estratégias de aprendizagem (Carless & Boud, 2018).

Referências

- Cardoso, S., & Coelho, J. P. (2021). *Crítérios de avaliação: Questões de operacionalização*. Projeto MAIA. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5–31.
- Boavida, A M., & Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Mais reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325.
- Costa e Silva, A. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, 105, 89-109.
- Deneen, C. C., & Brown, G. T. L. (2016) The impact of conceptions of assessment on assessment literacy in a teacher education program. *Cogent Education*, 3(1).
- Fernandes, D. (2021a). *Crítérios de avaliação. Questões de operacionalização. Folha de apoio à formação*. Projeto MAIA. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Fernandes, D. (2021b). *Avaliação formativa*. Projeto MAIA. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021c). *Avaliação sumativa*. Projeto MAIA. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021d). *Avaliação pedagógica, classificação e notas: Perspetivas contemporâneas*. Projeto MAIA. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021e). *Crítérios de avaliação. Folha de apoio à formação*. Projeto MAIA. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021f). *Diversificação dos processos de recolha de informação (dois exemplos). Folha de apoio à formação*. Projeto MAIA. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021g). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica. Folha de apoio à formação*. Projeto MAIA. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994). Avaliação criterial/ Avaliação normativa. In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Instituto de Inovação Educacional.
- Formosinho, J. (1991). *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*. Universidade de Aveiro.
- Machado, E. A. (2021a). *Feedback*. Projeto MAIA. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Machado, E. A. (2021b). *Participação dos alunos nos processos de avaliação*. Projeto MAIA. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Medeiros, M. V., & Cabral, C. I. O. (2006). Formação docente: da teoria à prática em uma abordagem sócio-histórica. *Revista E-curriculum*, 1(2).
- Santos, G., & Martins, C. (2019). Perceções de professores sobre avaliação: um estudo na formação contínua de professores. In M. V. Pires et al. (Eds) *IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de resumos*. Instituto Politécnico de Bragança.