

# Avaliação das Aprendizagens: Uma Síntese de Teses de Doutoramento Realizadas em Portugal (2001–2010)<sup>1</sup>

▸ Domingos Fernandes\*

▸ Andreia Gaspar\*\*

---

## Resumo

Neste artigo sintetizaram-se conteúdos de oito teses de doutoramento, realizadas em universidades portuguesas entre 2001 e 2010, cujo objeto de pesquisa era a avaliação das aprendizagens no ensino não superior. A pesquisa identificou problemas e questões, opções metodológicas e conclusões de cada uma das teses para, a partir daí, produzir uma síntese das pesquisas realizadas. A análise teve em conta os temas mais discutidos na literatura no domínio da avaliação das aprendizagens (avaliação formativa; avaliação somativa; auto e heteroavaliação; *feedback*) e as recomendações de Wolcott (1994) para a transformação de dados qualitativos. A maioria das pesquisas analisadas era de natureza qualitativa, nas quais concepções e práticas de professores foram estudadas sem observar aulas, tendo abordado, sobretudo, questões da avaliação formativa. Apesar dos progressos observados recentemente em Portugal, discutem-se fragilidades que caracterizam a produção de conhecimento no domínio da avaliação das aprendizagens.

**Palavras-chave:** Avaliação das Aprendizagens. Avaliação Formativa. Síntese de Investigação. Sistematização de Conhecimento.

## 1 Introdução

O trabalho que se apresenta e discute neste artigo integra-se numa linha de pesquisa que está em curso há alguns anos no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e cujo principal propósito é o de ir produzindo sínteses do que, no domínio da

---

\* Doutor em Educação; Professor no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. E-mail: dfernandes@ie.ul.pt.

\*\* Mestre em Ciências da Educação (Avaliação em Educação); Bolseira de Investigação da Fundação para a Ciência e Tecnologia no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. E-mail: acgaspar@gmail.com.

<sup>1</sup> A investigação apresentada neste artigo foi financiada por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/114318/2009.

avaliação das, e para as, aprendizagens, se tem vindo a realizar em Portugal nas últimas décadas (FERNANDES, 2006, 2007; MARTINS, 2008).

No âmbito desta linha de pesquisa, já se produziram quatro sínteses de literatura: a) livros de autores portugueses publicados entre 1981 e 2005 (FERNANDES, 2007); b) artigos publicados em revistas portuguesas entre 1985 e 2005 (FERNANDES, 2006); c) dissertações de mestrado concluídas em universidades representadas no Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) entre 1994 e 2005 (MARTINS, 2008); e d) teses de doutoramento concluídas em universidades representadas no CRUP (2001-2010) que aqui se reproduz. Trata-se, assim, de sistematizar e interpretar conhecimento partilhado em publicações que, muitas vezes, são pouco consultadas e/ou divulgadas através de um processo de síntese que, como se verá mais adiante, não é uma mera reprodução resumida de literatura.

### **1.1 Enquadramento Conceitual**

A avaliação para as aprendizagens, designação essencialmente equivalente à avaliação formativa, é um processo eminentemente pedagógico, indissociável da organização e desenvolvimento do currículo no contexto das salas de aula e comprovadamente associado à melhoria das aprendizagens de todos os alunos. Em particular, são os alunos com mais problemas os que mais beneficiam das práticas sistemáticas de avaliação formativa (BLACK; WILIAM, 1998). Por outro lado, na sua mais recente concepção, a avaliação das aprendizagens ou avaliação somativa, ainda que tenha propósitos distintos da avaliação para as aprendizagens, também tem propósitos semelhantes, o mais relevante dos quais é o de poder contribuir igualmente para que os alunos aprendam mais e melhor, com mais profundidade (HARLEN, 2006; HARLEN; JAMES, 1997). Nestas condições, avaliar nas salas de aula o que os alunos sabem e são capazes de fazer assume uma particular relevância e está muito dependente de aspetos tais como: a) as dinâmicas de participação dos alunos (autoavaliação; heteroavaliação; avaliação entre pares); b) a estrutura e desenvolvimento das aulas; c) as tarefas utilizadas para recolher informação; d) os papéis desempenhados pelos alunos e pelos professores; e) as relações que se estabelecem entre a avaliação e o ensino e as aprendizagens. Estes aspectos mostram bem a complexidade que o processo de

avaliação das, ou para as aprendizagens envolve e, por isso mesmo, prosseguem os esforços de pesquisa para aprofundar o conhecimento e a compreensão de uma diversidade de questões naquele âmbito. Neste sentido, uma análise da literatura permitiu identificar alguns dos temas que mais têm suscitado o interesse de investigadores de referência na área (BLACK; WILIAM, 1998; FERNANDES, 2005, 2008; FREITAS, 2010; GARDNER, 2006; GIFFORD; O' CONNOR, 1992; GIPPS, 1994; KELLAGHAN; STUFFLEBEAM, 2003; SANTOS, 2011; VILLAS BOAS, 2008) e que foram tidos em conta na presente investigação (relações entre a avaliação formativa e a avaliação somativa; papéis de alunos e professores no processo de avaliação; procedimentos de recolha de informação; processos de autoavaliação e de heteroavaliação; relações entre o feedback, a avaliação e as aprendizagens; integração dos processos de aprendizagem, avaliação e ensino). Assim, parece relevante sintetizar conhecimento produzido no domínio da chamada avaliação pedagógica, seja ela somativa ou formativa, realizada nas salas de aula e da integral responsabilidade dos professores. Por isso mesmo aqueles temas tiveram relevância para a presente investigação porque constituíram referências indispensáveis para a análise das teses que integraram o corpus do trabalho.

As sínteses de literatura, que surgiram como reação a críticas feitas às revisões de literatura tradicionais (SURI; CLARKE, 1999; WEED, 2008), são reflexões sistematizadas que, em geral, integram o trabalho de investigação empírica realizado por outros (FERNANDES, 2007). O seu principal propósito é o de compreender a investigação disponível sobre um determinado tópico entendido como um todo (RHOADES, 2011). Para Cooper (1988) e Slavin (1984), as sínteses de literatura entendidas como investigações primárias utilizando métodos específicos, começaram a desenvolver-se há cerca de seis décadas. Desde então, as investigações que sintetizam e interpretam literatura têm tido um incremento significativo e os seus métodos têm sido objeto de elaboração teórica e prática (ANDREWS; HARLEN, 2006; COOPER, 2007; SURI, 2002; WEED, 2008). Por exemplo, Cooper (2003), apesar de considerar que haverá sempre arte nos processos de construção científica, porque, a partir das suas concepções, conhecimentos e experiências, os investigadores elaboram e criam acerca do que, quando e como estudar, desenvolveu seis categorias para sistematizar e caracterizar sínteses de literatura: a) a definição de um Foco (métodos, teorias, práticas); b) a

definição do que se pretende fazer, clarificando o Objetivo da síntese (integrar resultados, identificar questões críticas num dado domínio); c) a adoção de uma Perspectiva por parte do investigador que pode ser de pendor mais crítico, problematizando, ou de pendor mais neutral, limitando-se a apresentar uma descrição; d) a indicação da Abrangência da síntese que deve estar relacionada com os seus propósitos e que pode ser mais exaustiva ou mais focada num conjunto de referências selecionadas a partir de critérios; e) a decisão quanto à Organização da síntese que poderá ser histórica (cronológica), conceitual ou metodológica; e f) a definição da Audiência da síntese que pode ser o público em geral ou investigadores especialistas e, em função disso, é necessário selecionar a linguagem a utilizar e o nível de profundidade da síntese. Estas categorias de Cooper (2003) contribuíram para orientar e organizar a síntese realizada no âmbito desta pesquisa.

## 1.2 Problema e Questões da Pesquisa

A pesquisa realizada em Portugal no domínio da avaliação das (e para as) aprendizagens, particularmente a que se baseia em dados empíricos recolhidos em contextos reais, é relativamente escassa (FERNANDES, 2005, 2007; NEVES; JORDÃO; SANTOS, 2004), o que é consistente com o que se passa noutros domínios da educação (ESTRELA; ELISEU; AMARAL, 2007; ESTRELA; ESTEVES; RODRIGUES, 2002). O trabalho destes autores mostra que, por exemplo, no domínio da formação de professores, a maioria da investigação realizada em Portugal ocorreu no contexto de programas de pós-graduação.

Nestas condições, é plausível considerar-se que a investigação em avaliação das, e para as, aprendizagens que se desenvolve no âmbito de programas de doutoramento, reflete, com boa aproximação à realidade, o que naquele domínio se tem realizado de mais significativo em Portugal. Neste sentido, pareceu ser oportuno sintetizar o trabalho de investigação constante em teses de doutoramento realizadas no âmbito da avaliação das, e para as, aprendizagens. Mais concretamente, esta investigação foi concebida e desenvolvida tendo em conta as seguintes questões orientadoras:

1. Que problemas, questões de investigação e/ou objetivos foram selecionados pelos investigadores das teses de doutoramento realizadas em Portugal no domínio da avaliação das aprendizagens?

2. Como se poderão caracterizar as principais opções metodológicas feitas pelos investigadores?
3. Quais foram as conclusões mais relevantes das investigações realizadas?
4. Como se poderá definir o estado da arte da investigação em avaliação das, e para as, aprendizagens no contexto das teses analisadas.

### 1.3 Método

Para efeito da seleção das teses a integrar na investigação foram definidos os seguintes critérios: a) a tese tinha sido realizada no âmbito de um programa de doutoramento de uma universidade com assento no CRUP; b) o orientador, ou orientadora, ou pelo menos um dos orientadores no caso de co-orientação, exerciam a sua atividade docente e de investigação numa universidade com assento no CRUP; c) o principal objeto de investigação da tese era a avaliação das (ou para as) aprendizagens no contexto do ensino não superior; e d) a tese tinha sido concluída e formalmente defendida até 2011 (inclusive).

Uma vez que existiam fundadas razões para crer que o número de teses concluídas seria reduzido, decidiu-se, inicialmente, não definir o ano em que começaria a sua seleção. Tendo em conta os critérios referidos, foram identificadas 11 teses de doutoramento concluídas (defendidas) entre 1992 e 2011 (inclusive). Porém, tendo em conta que nos anos 90 foram apenas identificadas duas teses (CARDOSO, 1993; LEMOS, 1992) e que em 2000 e 2011 não foram encontrados quaisquer trabalhos, foi decidido selecionar as nove teses concluídas entre 2001 e 2010, inclusive, conforme se pode verificar no Quadro 1. No entanto, apesar de todos os esforços desenvolvidos pelos pesquisadores junto de diversas entidades e pessoas, não foi possível obter a tese de Alves (2001) que, conseqüentemente, não pôde ser incluída na síntese aqui apresentada.

Quadro 1 - Distribuição das teses selecionadas para análise de acordo com a data constante em cada uma, o(a) autor(a), o título e a instituição onde se realizou

Data	Autor	Título	Instituição
2001	Maria Palmira Carlos Alves	O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação	Universidade do Minho
2001	Carlos Manuel Folgado Barreira	Avaliação das aprendizagens em contexto escolar: estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico	Universidade de Coimbra
2002	Jorge Manuel Bento Pinto	A avaliação Formal no 1º ciclo do ensino básico: uma construção social	Universidade do Minho
2003	Carlos Alberto Alves Soares Ferreira	O pensamento e as práticas de avaliação formativa no 1º Ciclo do Ensino Básico	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
2003	Margarida da Silva Damião Serpa	Avaliação da aprendizagem escolar: perspectivas de professores do ensino básico	Universidade dos Açores
2004	Maria Cristina Cristo Parente	A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem	Universidade do Minho
2008	António José Nunes de Almeida	Avaliação em matemática escolar implementando portfólios de aprendizagens dos alunos: contributos de um projeto de investigação colaborativa para o desenvolvimento profissional de professores	Universidade do Minho
2010	Aldina Silveira Lobo	A avaliação formativa, avaliação sumativa e exames na prática de três professoras de português de 12º ano	Universidade de Lisboa
2010	Dalva Maria Queiroz	A avaliação como acompanhamento sistémico da aprendizagem: uma experiência de investigação colaborativa no ensino fundamental	Universidade de Coimbra

Fonte: Os autores (2014).

Na Figura 1, a seguir, apresenta-se esquematicamente o processo conducente à síntese da literatura analisada. Na verdade, a observação da Figura 1 mostra que a análise de cada tese teve em conta o problema, as questões de investigação e/ou os objetivos, a metodologia e as conclusões/reflexões e resultou num processo de elaboração de vinhetas (FERNANDES, 2006, 2007) que, nesta pesquisa, incluiu os três momentos que se apresentam a seguir.

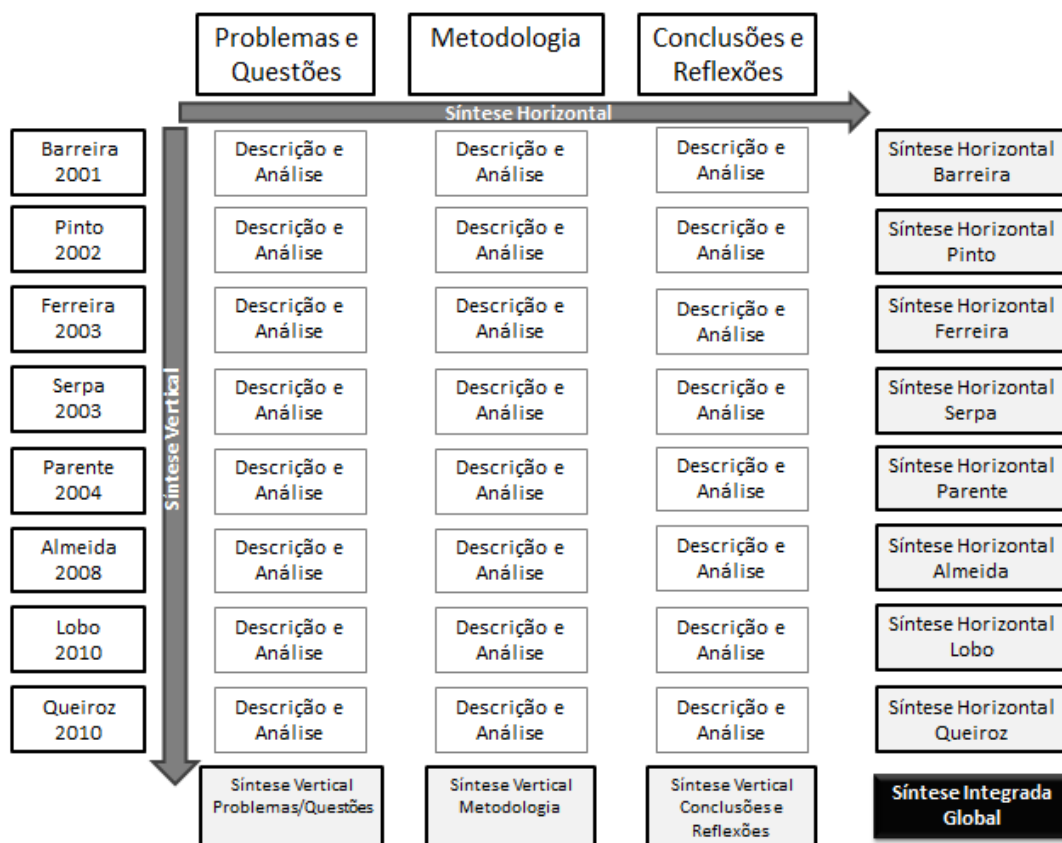
No primeiro momento, para cada uma das oito teses, produziram-se três vinhetas (uma por cada categoria) que eram integradas numa Síntese Horizontal. Deste modo, obtiveram-se oito Sínteses Horizontais resultantes da descrição e da análise de cada

tese ao longo das três categorias, permitindo, para cada uma das teses, obter uma leitura integrada das referidas categorias. No segundo momento, para cada uma das três categorias e com base nas mesmas vinhetas, produziu-se uma Síntese Vertical que resultou da descrição e da análise de cada categoria ao longo das oito teses. Assim, obtiveram-se três Sínteses Verticais, cada uma das quais traduzindo uma leitura integrada do que, relativamente a cada categoria, tinha sido possível apurar no conjunto das oito teses. No terceiro momento, prosseguindo o esforço de integração, produziu-se uma Síntese Integrada Global, que, no fundo, traduz uma interpretação feita a partir das sínteses horizontais e verticais.

A transformação dos dados permitiu descrever, analisar e interpretar a informação obtida e não se baseou em nenhum algoritmo pré-definido ou em processos de codificação excessivamente analíticos (WOLCOTT, 1994). Tratou-se de um trabalho bastante artesanal, pois obrigou a um estudo aprofundado dos dados e a uma organização da informação que foi indutiva por natureza.

Assim, em termos gerais, poder-se-á dizer que a produção das vinhetas correspondeu a uma fase mais descritiva. As diferentes sínteses foram precedidas de um processo de pendor analítico e a síntese integrada global a uma fase mais interpretativa. Como é óbvio, e tal como nos é dito por Wolcott (1994), a descrição, a análise e a interpretação não são dimensões mutuamente exclusivas, havendo normalmente uma convivência entre as três ainda que com pesos ou ênfases relativamente diferentes. O trabalho de síntese foi essencialmente inspirado nas recomendações de Cooper (2003) e de Suri (2002).

Figura 1 - Esquematização do processo de produção da síntese



Fonte: Os autores (2014).

Como já foi referido, o sistema de categorias de Cooper (2003) foi utilizado para produzir a síntese da literatura selecionada. Assim, o Foco centrou-se na natureza do problema e das questões investigadas, nos métodos e procedimentos utilizados e nas principais conclusões. Ou seja, em questões de natureza teórica e metodológica. O Objetivo teve a ver com a integração de conhecimento e com a identificação de questões críticas. A Perspectiva utilizada foi assumidamente condicionada por uma visão epistemológica e ontológica da avaliação das aprendizagens que transparece no enquadramento conceitual e que representa a posição adotada pelos investigadores na elaboração da síntese. A Abrangência é exaustiva uma vez que foram analisadas as teses concluídas e defendidas em Portugal no domínio da avaliação das aprendizagens entre 2001 e 2010 (inclusive) com exceção da de Alves (2001). A Organização da síntese é fundamentalmente conceitual. A Audiência foi pensada tendo em conta investigadores especialistas e investigadores juniores e seniores no domínio da educação em geral.



## 2 Apresentação e discussão dos principais resultados

A apresentação e discussão dos principais resultados obtidos nesta pesquisa foram organizadas tendo em conta as categorias consideradas - problema/questões, metodologia, conclusões/reflexões. Desta forma foi possível perceber, de uma forma global, as principais tendências das teses analisadas, ainda que as considerações feitas em uma dada secção pudessem estar igualmente presentes numa outra.

### 2.1 Síntese dos Problemas e Questões

Os dados mostraram que, de algum modo, todos os investigadores acabaram por estudar ou, no mínimo, referir e discutir relações entre concepções e práticas de avaliação das (para as) aprendizagens de professores, tendo por base os seus discursos (ALMEIDA, 2008; BARREIRA, 2001; FERREIRA, 2003; PINTO, 2002; SERPA, 2003). Apesar disso, os problemas, as questões e os objectivos formulados apresentaram algumas diferenças tal como se poderá constatar através da discussão que se segue.

Serpa (2003) e Queiroz (2010) partilharam o propósito de compreender como melhorar as aprendizagens dos alunos através de abordagens de avaliação para as aprendizagens. Assim, baseadas nos discursos dos professores participantes, estas investigadoras estudaram a consistência entre as concepções declaradas nesses discursos e as práticas quotidianas nas salas de aula. Apesar de semelhantes no seu propósito geral, as duas investigadoras tinham interesses e ênfases de investigação distintos. Para Serpa (2003) os objetivos e as questões definidos tinham mais a ver com a compreensão dos professores sobre a avaliação das aprendizagens, com processos de classificação e com as relações entre as características pessoais e profissionais dos professores e as suas concepções. No caso de Queiroz (2010), as questões orientadoras sugerem uma investigação mais relacionada com a regulação dos processos de ensino-aprendizagem, a partir de uma visão sistémica e integrada da avaliação e da aprendizagem.

Foram vários os autores que deram especial ênfase a questões diretamente relacionadas com a avaliação formativa, avaliação para as aprendizagens, ou com alguma forma de avaliação alternativa a visões mais classificatórias do processo avaliativo (ALMEIDA, 2008; FERREIRA, 2003; LOBO, 2010; PARENTE, 2004). Por exemplo,

Lobo (2010) descreveu com detalhe práticas de ensino e de avaliação e relações entre a avaliação para as aprendizagens e a avaliação externa das aprendizagens nas práticas de três professoras do ensino secundário, tendo como contexto geral os exames nacionais. Além disso, estudou igualmente de que modo os exames nacionais influenciavam as práticas de ensino e avaliação das referidas professoras. Ferreira (2003) investigou concepções e práticas de avaliação formativa de quatro grupos de professores do 1.º ciclo (estagiários, orientadores, professores iniciados e professores experientes) tendo em conta o processo de construção do conhecimento prático. Para este autor, a questão central era compreender em que medida o conhecimento prático e a experiência dos professores se relacionavam com as suas concepções e com as suas práticas de avaliação formativa.

Parente (2004) e Almeida (2008) investigaram no domínio do que designaram como “avaliação alternativa”, cujas características se identificam com a avaliação formativa ou avaliação para as aprendizagens. Em ambos os casos, foram utilizados portfólios. Parente (2004) investigou práticas e concepções de avaliação de um grupo de educadoras envolvidas num processo participado de formação. A investigadora analisou o desenvolvimento e a utilização de portfólios de avaliação por parte das educadoras participantes e procurou compreender o processo de formação, incluindo as suas dificuldades e obstáculos. Almeida (2008) também investigou concepções e práticas avaliativas de professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, procurando identificar as suas principais dificuldades e as respetivas consequências no quotidiano das salas de aula.

As investigações de Barreira (2001) e Pinto (2002) tiveram em conta os contextos formais em que a avaliação se desenvolve assim como os normativos legais aplicáveis naquele domínio. Assim, Barreira (2001) quis compreender as atitudes dos professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico relativamente ao Despacho Normativo 98-A/92. Este normativo legal constitui, de algum modo, um marco importante na história da avaliação pedagógica em Portugal, pois, pela primeira vez, o legislador estabelecia com toda a clareza que a avaliação formativa deveria prevalecer nos contextos de sala de aula com o propósito de melhorar as aprendizagens e o ensino. Barreira (2001) procurou conhecer as dificuldades e as necessidades de formação dos professores em

temas relacionados com o chamado novo modelo de avaliação, que fora instituído através daquele normativo legal, assim como a consecução prática das suas recomendações. Pinto (2002) desenvolveu o essencial da sua investigação no contexto formal das reuniões do conselho escolar de uma escola do 1.º ciclo do ensino básico, procurando compreender o funcionamento da avaliação formal através das respectivas práticas dos professores e da instituição. Assim, Pinto (2002) estudou questões tais como a formulação de juízos avaliativos, as reações do conselho escolar aos enunciados avaliativos, as consequências das respetivas decisões para os alunos, os significados pedagógicos e institucionais das práticas de avaliação formal e a natureza da informação que era divulgada aos pais e encarregados de educação após os momentos formais de avaliação.

Em suma, a análise realizada aos problemas e questões formulados pelos pesquisadores sugeriu, por exemplo, a “arrumação” das pesquisas em três grupos: a) teses mais centradas na análise dos discursos e práticas dos professores no domínio da avaliação pedagógica (LOBO, 2010; SERPA, 2003); b) teses que procuraram compreender como é que a avaliação formativa estava presente nos pensamentos, nas práticas e na formação (FERREIRA, 2003; LOBO, 2010; PARENTE, 2004); e c) teses que estudaram atitudes e práticas dos professores em contextos formais de avaliação e considerando os normativos em vigor (BARREIRA, 2001; PINTO, 2002). Estes grupos não são mutuamente exclusivos uma vez que havia teses que poderiam ser incluídas em mais do que um grupo. Esta possível distribuição das teses em diferentes grupos mostra que, apesar de o propósito de estudar concepções e práticas de avaliação de professores prevalecer em quase todas as teses, os autores deram ênfases diferentes às suas pesquisas.

## 2.2 Síntese das Metodologias

Tendo em conta uma das muitas caracterizações da investigação em educação (COHEN; MANION; MORRISON, 2011) pode dizer-se que, na maioria das teses, a abordagem qualitativa a recolha e análise dos dados prevaleceu largamente em relação à abordagem quantitativa. Assim, Almeida (2008), Lobo (2010), Parente (2004), Pinto (2002)

e Queiroz (2010) utilizaram abordagens estritamente qualitativas, Barreira (2001) utilizou uma abordagem essencialmente quantitativa e Ferreira (2003) e Serpa (2003) abordagens que se podem considerar mistas. As principais estratégias de investigação selecionadas pelos autores variaram entre o estudo de caso qualitativo (LOBO, 2010; PARENTE, 2004; PINTO, 2002; QUEIROZ, 2010), o inquérito por questionário (BARREIRA, 2001) ou por entrevista (SERPA, 2003), a etnografia, referida por Ferreira (2003) como a principal estratégia de investigação utilizada no seu trabalho, e a investigação-ação mencionada por Almeida (2008).

Apesar de alguns investigadores fazerem referência à utilização da observação (FERREIRA, 2001; PARENTE, 2004; SERPA, 2003), verificou-se que esta técnica raramente foi utilizada pelos mesmos, sobretudo em contexto de sala de aula. A observação ocasional, referida por Serpa (2003), serviu, de acordo com a autora, ao propósito de clarificar algum aspecto que, através das entrevistas, não tenha ficado esclarecido. No entanto, outros autores utilizaram, ainda que com graus de frequência diferentes, a observação em contexto (sala de aula, reunião de docentes) como principal processo de recolha de informação (ALMEIDA, 2008; LOBO, 2010; PINTO, 2002; QUEIROZ, 2010).

Em síntese, o inquérito, por questionário e/ou por entrevista, foi o meio privilegiado de recolha de informação para responder a questões relacionadas com as práticas de avaliação pedagógica dos professores participantes nas investigações analisadas. Apesar de haver práticas de avaliação que ocorrem fora das salas de aula, a análise das teses mostrou que a utilização do termo práticas, por parte dos autores, estava associada ao que normalmente se designa por práticas de sala de aula ou práticas na sala de aula. A comparação entre as vinhetas produzidas com base na análise dos problemas/questões formulados em cada investigação e as vinhetas produzidas, com base na análise dos métodos utilizados, mostrou que a maioria dos investigadores investigou práticas de avaliação a partir do que os professores diziam e pensavam acerca dessas mesmas práticas. Ou seja, o inquérito por entrevista foi, claramente, a técnica mais utilizada. São pontuais os casos em que se observaram aulas de forma continuada e sistemática ao longo de um período alargado de tempo como aconteceu no caso de Lobo (2010).

### **2.3 Síntese das Principais Conclusões**

Na sequência dos processos de coleta de dados utilizados, as conclusões da maioria das teses analisadas foram produzidas a partir dos discursos dos professores acerca do que pensavam sobre a avaliação pedagógica como domínio do conhecimento e do que pensavam acerca das suas práticas avaliativas. Apresentam-se em seguida os principais contornos daquele conjunto de conclusões que, para o efeito e como anteriormente já se referiu, foi orientado tendo em conta questões mais discutidas na literatura tais como a avaliação formativa e somativa e as suas relações, a participação dos alunos, a auto e a heteroavaliação, os processos de coleta de informação e os intervenientes no processo.

A avaliação predominante na grande maioria dos contextos em que decorreram as investigações analisadas era de natureza sumativa e essencialmente centrada nos resultados obtidos pelos alunos (ALMEIDA, 2008; BARREIRA, 2001; FERREIRA, 2003; PINTO, 2002; SERPA, 2003; QUEIROZ, 2010). Nos seus discursos, muitas vezes revelando visões progressistas, grande parte dos professores participantes reconheceu as vantagens pedagógicas da avaliação para as aprendizagens mas, simultaneamente, assumiu as dificuldades em utilizá-la, de forma sistemática e deliberada, integrando-a nos processos de ensino e de aprendizagem. A argumentação utilizada para justificar a utilização privilegiada de uma avaliação mais orientada para classificar os alunos, em detrimento de uma avaliação destinada a melhorar as suas aprendizagens, baseou-se, sobretudo na “falta de formação” e na “falta de tempo”.

De modo geral, as investigações analisadas mostraram que os alunos não participaram de forma regular e sistemática nas atividades das aulas, nomeadamente no que se refere à produção de reflexões sobre as suas realizações e à organização e desenvolvimento da avaliação e das suas aprendizagens. Na maioria dos casos, os professores participantes manifestaram ter dificuldades em delinear estratégias que suscitasse a participação ativa dos alunos nos processos de avaliação (BARREIRA, 2001; LOBO, 2010, QUEIROZ, 2010). A utilização de portfólios, nos casos de Almeida (2008) e Parente (2004), contribuiu para que se gerassem dinâmicas de participação por parte dos alunos na avaliação das suas aprendizagens e na discussão do seu trabalho com os colegas. Também uma das participantes na investigação de Lobo (2010)

organizou o processo de ensino de forma a que os seus alunos participassem ativamente em todas as atividades de uma forma natural e autónoma. A natureza das tarefas, a relação pedagógica, a dinâmica de trabalho e a estrutura das aulas são alguns dos aspectos que, neste caso, facilitaram a participação dos alunos.

No que se refere ao envolvimento dos alunos em processos de auto e de heteroavaliação, apenas na investigação de Lobo (2010) uma das docentes criou condições que permitiam que os alunos pudessem refletir de forma sistemática acerca do seu próprio trabalho bem como dos seus colegas. Ainda assim, a maioria dos investigadores referiu as potencialidades de envolver regularmente os seus alunos naqueles processos, mas revelou dificuldades em implementá-los nas suas práticas docentes (BARREIRA, 2001; FERREIRA, 2003; QUEIROZ, 2010).

A coleta de informação, por meio de uma diversidade de processos (ex: testes, composições, investigações, relatórios, apresentações, dramatizações, experiências), é fundamental, pois só assim será possível determinar com algum rigor e de forma abrangente o que efetivamente os alunos sabem e são capazes de fazer (BLACK; WILIAM, 2006; FERNANDES, 2005; GIPPS, 1994). Ainda que, em geral, os professores participantes reconhecessem isso mesmo, a verdade é que, nas suas práticas de avaliação, utilizavam essencialmente testes ou provas de natureza semelhante (ALMEIDA, 2008; FERREIRA, 2003; LOBO, 2010; PINTO, 2002; SERPA, 2008; QUEIROZ, 2010). Por outro lado, só muito pontualmente partilharam responsabilidades na avaliação dos seus alunos, apesar de reconhecerem a importância dessa partilha e da diversificação de intervenientes no processo de avaliação (BARREIRA, 2001; FERREIRA, 2003; SERPA, 2003). Pinto (2002) e Ferreira (2003) referiram-se, respectivamente, à avaliação como domínio da ação individual dos professores e ao papel passivo, sem deveres e responsabilidades, dos pais e encarregados de educação nesse processo. Queiroz (2010) concluiu que a falta de clareza dos critérios utilizados pelos professores parecia constituir um fator de afastamento dos pais e encarregados de educação e dos próprios alunos do processo de avaliação.

Em suma, a análise das conclusões constantes em cada uma das teses mostrou que a grande maioria dos docentes participantes, apesar de reconhecer as vantagens da avaliação de natureza formativa, orientada para apoiar e melhorar o processo de

aprendizagem dos alunos, utilizou essencialmente uma avaliação, através de testes ou provas semelhantes, cujo principal propósito era o de recolher informação para atribuir classificações. Além disso, os alunos raramente foram envolvidos no processo de avaliação, quer através da autoavaliação do seu trabalho, quer através da avaliação do trabalho dos seus colegas.

### **3 CONCLUSÕES**

A grande maioria da investigação realizada em Portugal, no âmbito de programas de doutoramento, no período estudado (2001-2010), centrou-se fundamentalmente no estudo de concepções e práticas de docentes do ensino básico no domínio da avaliação das/para as aprendizagens. Com exceção de uma tese, que utilizou essencialmente dados de natureza quantitativa, obtidos por meio de um inquérito por questionário, as investigações restantes foram qualitativas por natureza, utilizando estratégias tais como o estudo de caso (a maioria), o inquérito por entrevista, a etnografia e a investigação-ação.

A análise e a síntese das conclusões elaboradas nas oito teses selecionadas permite referir, antes do mais, que as práticas de avaliação da grande maioria dos docentes participantes não são consistentes com as recomendações constantes na literatura nacional e internacional (BLACK; WILIAM, 1998; FERNANDES, 2005, 2006, 2009; GARDNER, 2006; SANTOS, 2003, 2011; VILLAS BOAS, 2000) nem com a legislação aplicável. Isto é, a avaliação é essencialmente orientada para a produção de classificações, com o protagonismo exclusivo do professor, sem a participação e o envolvimento dos alunos ou outros intervenientes e, por isso, sem recurso aos processos de auto e de heteroavaliação. Além disso, as investigações mostraram igualmente que, em geral, os docentes variaram pouco os processos de coleta de informação, baseando-se, sobretudo nos testes e em dinâmicas de trabalho e de avaliação e estruturas de aulas em que tendem a serem os únicos protagonistas (expondo a “matéria” enquanto os alunos se limitam a “ouvir”). Na maioria dos casos, a avaliação não está integrada ou articulada com os processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, nos seus discursos, os professores participantes reconheceram quase sempre as vantagens pedagógicas da avaliação para as

aprendizagens ou da avaliação formativa, mas referiam que não tinham formação e/ou tempo para a pôr realmente em prática. Por fim, constatou-se que uma minoria de docentes organizou a avaliação com o principal propósito de apoiar os alunos a aprender melhor, envolvendo-os nas atividades das aulas e promovendo a sua reflexão e autonomia.

A situação que se acaba de expor reflete que muito há ainda a fazer no domínio da avaliação interna, da responsabilidade dos docentes, para que ela possa estar ao serviço das aprendizagens de todos os alunos e da sua compreensão profunda dos assuntos que, supostamente, têm que aprender. O esforço a desenvolver passa, antes do mais, pelo desenvolvimento de políticas públicas orientadas para apoiar os professores e as escolas a melhorarem o trabalho que se realiza nas salas de aula e para considerarem uma prioridade fundamental investir no que, e como, os alunos aprendem. No entanto, o que se vem verificando é a ênfase das políticas nas avaliações externas, muitas vezes pouco ou nada articuladas com as avaliações internas e com o trabalho pedagógico realizado nas escolas. Consequentemente, os professores continuam a ter sérias dificuldades em alterar profundamente as suas práticas pedagógico-didáticas e, concomitantemente, as suas práticas avaliativas.

O número de teses concluídas no período considerado (2001-2010) é modesto e pode indicar o estado ainda embrionário da investigação portuguesa no domínio da avaliação das (para as) aprendizagens. Porém, tendo em conta que na década anterior se produziram apenas duas, parece haver um interesse crescente por aquele domínio de investigação. Os problemas e as questões selecionados pelos investigadores, na sua maioria, enquadram-se nos programas de investigação em curso por todo o mundo. No entanto, este significativo corpo de investigação evidencia fragilidades como ausência de investigações relacionadas com a avaliação externa das aprendizagens ou que estudem as suas relações com a avaliação interna; significativa escassez de estudos baseados na observação das práticas pedagógicas dos professores; exclusiva dependência do “modelo da avaliação formativa” no estudo das concepções e práticas de avaliação dos professores. Essas fragilidades podem estar relacionadas com situações, tais como, a dimensão da comunidade de investigação em educação em geral e no domínio da avaliação pedagógica em particular; a “diluição” da avaliação em outros



domínios do conhecimento em educação; e a pouca tradição na realização de estudos empíricos com estadias prolongadas no terreno. Por outro lado, verifica-se a ausência de pesquisas no domínio das avaliações externas internacionais como o Programme for International Student Assessment (PISA), da responsabilidade da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), que começam a ter uma presença regular nos sistemas educativos e, em relação aos quais, os países participantes têm normalmente uma visão pouco analítica e pouco crítica. Isto significa que, por um lado, se torna necessário fazer análises mais finas e regionais dos dados assim obtidos para conhecer melhor e com mais acuidade o que realmente se passa. Por outro lado, importa conhecer bem as dificuldades que estas avaliações externas internacionais ainda enfrentam para traduzirem rigorosamente os desempenhos dos sistemas educativos.

Nestas condições, o que se poderá dizer acerca do “estado da arte” da investigação no domínio da avaliação das, para as, aprendizagens, tal como ele pode ser percebido, por meio das teses analisadas nesta pesquisa, é o progresso assinalável em relação à década anterior, à densidade e sofisticação teórica da investigação, à uma certa fragilidade no domínio metodológico, traduzida na falta de recolha direta de dados nos contextos das práticas, e a um espectro ainda muito estreito de questões e de problemas investigados, essencialmente centrado no estudo de concepções e práticas de professores. A construção de conhecimento no domínio da avaliação das, e para as, aprendizagens tem que passar necessariamente por um significativo esforço de integração teórica e de real cooperação de pesquisadores de diferentes domínios do conhecimento. Na verdade, o que se verifica é que sendo a avaliação pedagógica indissociável dos processos de ensino e de aprendizagem, as linhas de pesquisa subjacentes às teses analisadas não integram estes três processos e as teorias que lhes são subjacentes. Assim, a presente pesquisa ilustra este problema e acaba por constituir um alerta para a necessidade de se desenvolverem projetos que lidem diretamente com os três processos acima referidos e, conseqüentemente, induzam a criação de equipes pluridisciplinares. Na verdade, a complexidade do que se passa nas salas de aula parece ser cada vez menos compatível com pesquisas que integram apenas um domínio do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. *Avaliação em matemática escolar implementado portfolios de aprendizagens dos alunos: contributos de um projecto de investigação colaborativa para o desenvolvimento profissional de professores*. 2008. 416 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade do Minho, Braga, 2008.

ALVES, M. P. *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação*. 2001. 554 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade do Minho, Braga, 2001.

ANDREWS, R.; HARLEN, W. Issues in synthesizing research in education. *Educational Research*, Reino Unido, v. 48, n. 3, p. 287-299, 2006.

BARREIRA, C. *Avaliação das aprendizagens em contexto escolar: estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico*. 2001. 365 p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)-Universidade de Coimbra, Coimbra, 2001.

BLACK, P.; WILIAM, D. *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. [S.l.], 1998. Disponível em: <[https://www.spd.dcu.ie/site/teaching\\_today/documents/Raisingstandardsthroughclassroomassessment.pdf](https://www.spd.dcu.ie/site/teaching_today/documents/Raisingstandardsthroughclassroomassessment.pdf)>. Acesso em: 22 out. 2004.

\_\_\_\_\_. Assessment for learning in the classroom. In: GARDNER, J. (Ed.). *Assessment and learning*. Londres: Sage, 2006. p. 9-26.

CARDOSO, A. *Análise de provas globais ou globalizantes: contributo para a avaliação do currículo de português-língua materna do ensino básico*. 1993. 300 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Lisboa, Lisboa, 1993.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research methods in education*. 7. ed. Londres: Routledge, 2011.

COOPER, H. Organizing knowledge syntheses: A taxonomy of literature reviews. *Knowledge in Society*, v. 1, n. 1, p. 104-126, 1988.

\_\_\_\_\_. Editorial. *Psychological Bulletin*. Washington, v. 12, n. 1, p. 3-9, 2003.

\_\_\_\_\_. *Evaluating and interpreting research syntheses in adult learning and literacy*. [S.l.], 2007. Disponível em: <[http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/op\\_research\\_syntheses.pdf](http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/op_research_syntheses.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2010.

ESTRELA, M. T.; ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora/IIE, 2002.

ESTRELA, A.; ELISEU, M.; AMARAL, A. Formação contínua de professores em Portugal. O estado da investigação. In: ESTRELA, A. (Org.). *Investigação em Educação: teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa, 2007. p. 309-320.

FERNANDES, D. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores, 2005.

\_\_\_\_\_. Vinte anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, v. 40, n. 3, p. 289-348, 2006.

\_\_\_\_\_. Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In: ESTRELA, A. (Org.). *Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa, 2007. p. 261-306.

\_\_\_\_\_. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347 – 372, 2008.

\_\_\_\_\_. Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 9, p. 87 – 100, 2009.

FERREIRA, C. *O pensamento e as práticas de avaliação formativa no 1º Ciclo do Ensino Básico*. 2003. 1306 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, Vila Real, 2003.

FREITAS, L. Avaliação: para além da forma escola. *Edu. Teoria Prática*. Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 89-99, 2010.

GARDNER, J. (Ed.) *Assessment and learning*. Londres: Sage, 2006.

GIFFORD, B.; O'CONNOR (Ed.). *Changing assessments: alternative views of aptitude, achievement and instruction*. Dordrecht, Holanda: Kluwer, 1992.

GIPPS, C. *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. Londres: Falmer, 1994.

HARLEN, W. On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In: GARDNER, J. (Ed.). *Assessment and learning*. Londres: Sage, 2006. p. 103-118.

HARLEN, W.; JAMES, M. Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in education: principles, policy and practice*, Reino Unido, v. 4, n. 3, p. 365-379, 1997.

KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. (Ed.). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht, Holanda: Kluwer, 2003.

LEMOS, M. *A prática de avaliação no contexto de insucesso escolar: estudo comparado entre Portugal e Brasil*. 1992. 550 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)-Universidade do Minho, Braga, 1992.

LOBO, A. *A avaliação formativa, avaliação sumativa e exames na prática de três professoras de português de 12º ano*. 2010. 420 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

MARTINS, C. *Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens: reflexões a partir da análise de dissertações de mestrado*. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)-Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

NEVES, A.; JORDÃO, A.; SANTOS, L. Investigação publicada em Portugal, entre 1971 e 2003, acerca da avaliação das aprendizagens: seu levantamento e análise. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Lisboa, n. 3, p. 47-71, 2004.

PARENTE, M. *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. 2004. 392 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança)-Universidade do Minho, Braga, 2004.

PINTO, J. *A avaliação Formal no 1º ciclo do ensino básico: uma construção social*. 2002. 838 p. Tese (Doutorado em Estudos da Criança)-Universidade do Minho, Braga, 2002.

QUEIROZ, D. *A avaliação como acompanhamento sistêmico da aprendizagem: uma experiência de investigação colaborativa no ensino fundamental*. 2010. 343 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)-Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

RHOADES, E. Literature reviews. *The Volta Review*, Washington, v. 111, n. 1, p. 61-71, 2011.

SANTOS, L. Avaliar competências: uma tarefa impossível?. *Educação e matemática*. Lisboa, v. 74, p. 16-21, 2003.

\_\_\_\_\_. Que critérios de qualidade para a avaliação formativa?. In: MELO, L. (Ed.). *Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável*. [São Paulo]: Melo Ltda, 2011. p. 155 - 165.

SERPA, M. *Avaliação da aprendizagem escolar: perspectivas de professores do ensino básico*. 2003. 488 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)-Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2003.

SLAVIN, R. Meta-analysis in education: how has it been used?. *Educational Researcher*, Londres, v. 13, n. 8, p. 6-15, 24-27, 1984.

SURI, H. *Essential features of methodologically inclusive research synthesis*. [S.l.], 2002. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ED464923>>. Acesso em: 11 set. 2006.

SURI, H.; CLARKE, D. *Revisiting methods of literature synthesis*. [S.l.], 1999. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464958.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2006.

VILLAS BOAS, B. Avaliação no trabalho pedagógico universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. São Paulo: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. São Paulo: Papirus, 2008.

WEED, M. A Potential method for the Interpretive synthesis of qualitative research: issues in the development of 'meta-interpretation'. *International Journal of Social Research Methodology*, Reino Unido, v. 11, n. 1, 2008. Não paginado.

WOLCOTT, H. *Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation*. Londres: Sage, 1994.

Recebido em: 29/01/2014

Aceito para publicação em: 20/07/2014

## Assessment of Learnings: A Synthesis of Doctoral Dissertations Developed in Portugal (2001–2010)

### Abstract

Research reported in this paper synthesises contents of eight doctoral dissertations developed in Portuguese universities between 2001 and 2010 whose major object of research was learning assessment at the non-college level. This investigation identified problems and issues, methodological options and conclusions for each of the dissertations to, from these procedures, develop a synthesis of all the research conducted. Data analysis took into consideration the most discussed themes of literature in the field of learning assessment (formative assessment; summative assessment; self and peer assessment; *feedback*) and Wolcott (1994) recommendations on the transformation of qualitative data. Most of the analyzed studies was of qualitative nature, studied teachers' beliefs and practices without any classroom observations and above all focused on formative assessment issues. Regardless recently observed improvements in Portugal, weaknesses that seem to characterize knowledge production on learning assessment in the Portuguese context were discussed as well.

**Keywords:** Learnings assessment. Formative assessment. Research synthesis. Knowledge systematization.

## La Evaluación del Aprendizaje: Una Síntesis de las Tesis Doctorales Realizadas en Portugal (2001–2010)

### Resumen

En este artículo se sintetizaron contenidos de ocho tesis doctorales, realizadas en universidades portuguesas entre 2001 y 2010, cuyo objeto de investigación era la evaluación de los aprendizajes en la enseñanza no superior. La investigación identificó problemas y planteos, opciones metodológicas y conclusiones de cada una de ellas y a partir de allí trató de producir una síntesis de las investigaciones realizadas. El análisis tuvo en cuenta los temas más discutidos en la literatura en el dominio de la evaluación de los aprendizajes (evaluación formativa; evaluación sumativa; auto y

heteroevaluación; feedback) y las recomendaciones de Wolcott (1994) para la transformación de datos cualitativos. La mayoría de las investigaciones analizadas era de naturaleza cualitativa, pues las concepciones y prácticas de los profesores se estudiaron sin observar clases y habiendo abordado, principalmente, temas de evaluación formativa. A pesar de los progresos observados recientemente en Portugal, se discuten fragilidades que caracterizan la producción del conocimiento en el dominio de la evaluación de los aprendizajes.

**Palabras clave:** Evaluación del Aprendizaje. Evaluación Formativa. Síntesis de Investigación. Sistematización del Conocimiento.