

VOL VI

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)

VOL VI

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisângela Abreu
Organizadoras	Prof. ^a Dr. ^a Paula Arcoverde Cavalcanti
Imagem da Capa	Daniel Collier / 123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal



Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Javier Antonio Alborno, *University of Miami and Miami Dade College*, USA
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla – La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES – Centro Universitário de Mineiros
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Dr.ª Lúvia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [livro eletrônico]: teorias, métodos e perspectivas: vol.VI /
Organizadora Paula Arcoverde Cavalcanti. – Curitiba, PR: Artemis,
2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
Edição bilingue
ISBN 978-65-87396-56-9
DOI 10.37572/EdArt_270522569

1. Educação. 2. Ensino – Metodologia. 3. Prática de ensino.
I.Cavalcanti, Paula Arcoverde.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

O Livro “**Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas**” é composto de trabalhos que possibilitam uma visão de fenômenos educacionais que abarcam questões relacionadas às teorias, aos métodos, às práticas, à formação docente e de profissionais de diversas áreas do conhecimento, bem como, perspectivas que possibilitam ao leitor um elevado nível de análise.

Sabemos que as teorias e os métodos que fundamentam o processo educativo não são neutros. A educação, enquanto ação política, tem um corpo de conhecimentos e, o processo formativo dependerá da posição assumida, podendo ser incluyente ou excluyente.

Nesse sentido, o atual contexto – econômico, social, político – aponta para a necessidade de pensarmos cada vez mais sobre a educação a partir de perspectivas teóricas e metodológicas que apontem para caminhos com dimensões e proposições alternativas e incluyentes.

O **Volume VI** reúne 20 trabalhos que apresentam diversas análises acerca de métodos, práticas e perspectivas, próprias do campo da educação a partir da ideia de criar e garantir o processo de ensino-aprendizagem significativo. Assim, os sujeitos são considerados como responsáveis pelo seu próprio conhecimento e, os métodos e instrumentos pedagógicos do processo da aprendizagem são constructos sociais que possibilitam experiências e aprendizagens dentro de realidades diversas.

A educação, entendida como um processo amplo que envolve várias dimensões, precisa ser (re)pensada, (re)analizada, (re)dimensionada, (re)direcionada e contextualizada.

Espero que façam uma boa leitura!

Paula Arcoverde Cavalcanti

SUMÁRIO

MÉTODOS, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS

CAPÍTULO 1..... 1

A MEMÓRIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO

Edson Rodrigues Passos

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225691

CAPÍTULO 2..... 10

ACOSO MORAL Y MALTRATO EN LA SOCIEDAD: ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA AFRONTAR LA PROBLEMÁTICA

Sandra Isabel Correa León

Oscar Giovanni Escobar Calle

Marina Parés Sóliva

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225692

CAPÍTULO 3..... 21

ANÁLISE DOS RESULTADOS DO PROGRAMA DE APOIO A ESTUDANTES FINALISTAS – MEDIDA DE COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR - NA ESCE/IPS

Maria Dulce da Costa Matos e Coelho

Sandra Cristina Dias Nunes

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225693

CAPÍTULO 4..... 29

APRENDER A LEER CON TRASTORNOS ESPECÍFICOS DE LENGUAJE TRANSITORIO

Ascencio Maldonado Guerra

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225694

CAPÍTULO 5..... 42

COMPETÊNCIA PARA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS: TÉCNICA CLOZE COMO POSSIBILIDADE DE APERFEIÇOAMENTO

Silvia Carla Comelli Ribeiro

Joel Haroldo Baade

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225695

CAPÍTULO 6..... 53

DESAFÍOS SOCIETALES Y COMPROMISOS COEDUCATIVOS: APRENDIZAJES SITUADOS Y RETOS PEDAGÓGICOS TRANSFORMADORES

María Jesús Vitón de Antonio

Daniela Gonçalves

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225696

CAPÍTULO 7..... 66

DIAGNÓSTICO SOBRE LA EVOLUCIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA COMBUSTIÓN EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS

Sergio Laurella

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225697

CAPÍTULO 8..... 77

EDUCAR PELO EXEMPLO: INACIANOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA AMÉRICA PORTUGUESA (1549-1583)

Leandro Lente de Andrade

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225698

CAPÍTULO 9..... 82

EL ACTIVISMO DIGITAL COMO ESTRATEGIA PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA NAVAL DE SUBOFICIALES A.R.C. "BARRANQUILLA"

Harold Álvarez Campos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225699

CAPÍTULO 10..... 95

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA EDUCACIÓN DE NIÑOS CON NECESIDADES ESPECIALES

Willian Geovany Rodríguez Gutiérrez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256910

CAPÍTULO 11..... 102

EL DIAGNÓSTICO DE LA CONDICIÓN FÍSICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA UCP "ENRIQUE JOSÉ VARONA"

Yolanda Zulueta Robles

Generoso Márquez Záez

Luis Ferreiro Armenteros

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256911

CAPÍTULO 12112

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM USANDO COMO RECURSO FERRAMENTAS DIGITAIS: O VÍDEO

Teresa Pinto

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256912

CAPÍTULO 13122

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE IDIOMAS EN EL CONTEXTO DE MEDIACIÓN REMOTA

Karol Cubero Vásquez

Lucia Villanueva Monge

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256913

CAPÍTULO 14134

HISTÓRIA DA CIÊNCIA NO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL: ANÁLISE DE MANUAIS ESCOLARES (2011-2018)

Fernando Santiago dos Santos

Fernando Manuel Seixas Guimarães

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256914

CAPÍTULO 15 144

LAS CARPETAS ESCOLARES DE LA ESCUELA SECUNDARIA. UN DISPOSITIVO QUE RECLAMA UN LUGAR EN LA AGENDA PEDAGÓGICA CONTEMPORÁNEA

María Belén Barrionuevo Vidal

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256915

CAPÍTULO 16156

METHODS APPLIED IN THE CHANGING PROCESS OF THE STUDIES OF PRE-SCHOOL EDUCATION

Sigita Saulėnienė

Nijolė Meškėlienė

Jolanta Bareikienė

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256916

CAPÍTULO 17	170
O QUE É E PARA QUE SERVE A AVALIAÇÃO EM SALA DE AULA?	
Vera Monteiro	
Natalie Santos	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256917	
CAPÍTULO 18	184
O QUE É PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI): POR ONDE COMEÇAR SUA CONSTRUÇÃO?	
Marly Cristina Barbosa Ribeiro	
Rosani Ribeiro de Mira	
Lara Ribeiro do Vale e Paula	
Wellington Rodrigues	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256918	
CAPÍTULO 19	196
O TEMPO E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Talia Rodrigues	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256919	
CAPÍTULO 20	213
TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN EN TERCER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: EL CASO DEL INSTITUTO MÁRTIRES 20 DE FEBRERO SECUNDARIA	
Cuitláhuac Rodríguez Campos	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256920	
SOBRE A ORGANIZADORA	231
ÍNDICE REMISSIVO	232

CAPÍTULO 17

O QUE É E PARA QUE SERVE A AVALIAÇÃO EM SALA DE AULA?

Data de submissão: 07/03/2022

Data de aceite: 29/03/2022

Vera Monteiro

ISPA-Instituto Universitário
Centro de Investigação em Educação
(CIE-ISPA)

Lisboa – Portugal

<https://orcid.org/0000-0002-4250-7040>

Natalie Santos

ISPA-Instituto Universitário
Centro de Investigação em Educação
(CIE-ISPA)

Lisboa – Portugal

<https://orcid.org/0000-0002-4973-9311>

RESUMO: As concepções que os professores e alunos têm sobre a Avaliação assumem vários propósitos e ajudam-nos a compreender melhor os resultados académicos dos alunos bem com as práticas avaliativas e pedagógicas dos professores. O presente estudo focou-se na análise das concepções que os professores e alunos do ensino primário têm da avaliação em matemática e estudar até que ponto estas são consonantes. Os dados foram recolhidos através de entrevista a 82 alunos e aos seus

respetivos professores (cinco). Os resultados indicam que os professores e alunos do nosso estudo não partilham as mesmas concepções sobre a avaliação. Os professores descrevem que a avaliação deve ter como finalidades a melhoria do ensino e da aprendizagem. Contudo, alguns acrescentam que veem a avaliação como irrelevante. Pelo contrário os alunos colocam a ênfase nos propósitos mais certificativos da avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: Concepções. Avaliação. Alunos. Professores.

WHAT IS CLASSROOM ASSESSMENT AND WHAT IS IT FOR?

ABSTRACT: Teachers' and students' conceptions about assessment serve several purposes and provide a better understanding about student outcomes and a better comprehension about teachers' classroom practices and pedagogy. The present study focus on analyzing teachers' and students' conceptions of assessment in mathematics and on the consonance between their conceptions. The data consisted of interviews with 82 students and their teachers (five) from primary school. The results indicate that the teachers and students in our sample did not have similar conceptions about assessment. Teachers mostly described the use of forms of assessment to improve learning and teaching but in addition, some of them conceive assessment as irrelevant. On the contrary their

students emphasized school accountability, and student accountability as the purposes of their assessment.

KEYWORDS: Conceptions. Assessment. Teachers. Students.

1 INTRODUÇÃO

As concepções que os professores e alunos têm sobre a avaliação é um tema que tem atraído bastantes investigadores nos últimos anos. Se, por um lado, as investigações têm demonstrado que as concepções dos professores sobre a avaliação vão influenciar as suas práticas avaliativas (LUTOVAC & FLORES, 2022; RURAL, 2021), por outro lado, os estudos que se concentraram na análise das concepções dos alunos sobre a avaliação têm colocado em evidência que estas nos ajudam a compreender de forma mais clara, o modo como os alunos estudam, como se envolvem nas aprendizagens nas suas reações às situações de avaliação e conseqüentemente de como estas crenças, atitudes e emoções vão influenciar as aprendizagens e a motivação para a aprendizagem (BROWN, 2021; MCMILLAN, 2016). Estudos que tenham investigado a associação entre as concepções dos professores e dos seus alunos têm sido mais escassos, sendo que os resultados das poucas investigações apontam, na maioria, para concepções semelhantes em relação à avaliação (REMESAL, 2006; SEGERS & TILLEMA, 2011).

Na presente investigação iremos referir-nos às concepções como sendo as crenças cognitivas e as atitudes afetivas que professores e alunos têm em relação à avaliação (BROWN, GEBRIL, MICHAELIDES, 2019). Estas concepções são influenciadas pelo contexto que define a prática profissional dos professores. Com o objetivo de estudar as concepções dos professores sobre a avaliação e com base nos diferentes estudos empíricos sobre o tema, BARNES, FIVES e DACEY (2017) bem como AZIS (2015) organizaram estas concepções num continuum. Numa das extremidades desse contínuo encontramos uma concepção da Avaliação para a Aprendizagem (ApA) ou Avaliação Formativa focada na melhoria das aprendizagens dos alunos e das estratégias de ensino dos professores. No outro extremo, encontra-se a Avaliação da Aprendizagem (AdA) ou Avaliação Sumativa cujos propósitos da avaliação é a certificação de conhecimentos dos alunos, a formulação de um juízo acerca do que os alunos aprenderam permitindo a classificação dos mesmos. Porém, professores e alunos podem ter várias combinações de concepções que se situam entre o polo mais formativo e o polo mais sumativo. De acordo com BROWN (2004) por vezes, estas concepções provocam nos sujeitos desacordos internos sobre os propósitos da avaliação levando-os a crer que a avaliação pode ser irrelevante já que é sentida como injusta pelos sujeitos e ignorada pelos alunos.

Por conseguinte, as várias investigações têm demonstrado que as conceções que os professores e alunos têm sobre a avaliação das aprendizagens são complexas, multidimensionais e por vezes contraditórias (REMESAL, 2009). Contudo, no primeiro ciclo de escolaridade as conceções de professores e alunos apontam para um propósito mais pedagógico com o objetivo de promover a aprendizagem e melhorar o processo de ensino (REMESAL, 2009). McMILLAN (2016) considera que estas conceções se devem ao facto de os alunos nesta faixa etária estarem menos orientados por objetivos de *performance*, menos centrados no desempenho final e mais orientados por objetivos de mestria, mais centrados na aprendizagem. Por outro lado, BROWN (2008) considera que estes professores realizam com os seus alunos tarefas de avaliação que não afetam fortemente as notas finais. O objetivo é fornecer aos alunos uma indicação do seu desempenho durante a aprendizagem e dar-lhes a oportunidade de o melhorar antes de receber uma nota final. Estas práticas avaliativas estão em sintonia com a conceção que têm da avaliação, ou seja, orientada para a melhoria das aprendizagens e das estratégias de ensino.

De acordo com a abordagem socio construtivista sobre o ensino e a aprendizagem, para melhor entendermos as perceções de alunos e professores é fundamental conhecer o seu contexto cultural. VYGOTSKY (1978) salienta o papel importantíssimo que as mediações sociais e culturais têm na construção das perceções e crenças sobre a aprendizagem e o ensino e consequentemente sobre a avaliação. Desta forma será importante perceber como alunos e professores portugueses do 1º ciclo de escolaridade, que vivenciam contextos muito diferentes dos contextos vividos pelas crianças do norte da europa e da Oceânia (nomeadamente da Nova Zelândia onde a literatura sobre o assunto é imensa) constroem o significado sobre a avaliação em contexto escolar.

Nesse sentido esta investigação teve como principais objetivos:

1. Analisar as conceções que as crianças do 4º ano de escolaridade têm em relação à avaliação em matemática
2. Estudar as conceções que os professores do 1º ciclo têm sobre a avaliação em matemática
3. Comparar as conceções dos alunos e dos seus professores em relação à avaliação em matemática.

2 MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

Participaram neste estudo os alunos e respetivos professores de cinco salas de aula (A, B, C, D e E) do 3.º ano de escolaridade de três escolas da cidade de Lisboa. Os

cinco professores (um do género masculino e quatro do feminino) tinham entre 3 e 25 anos de experiência, e os 82 alunos uma idade média de 8 anos (47 rapazes e 35 raparigas).

2.2 MATERIAIS DE RECOLHA DE DADOS E PROCEDIMENTOS

Após aprovação do comité de ética do ISPA – Instituto Universitário as escolas foram contactadas, sendo solicitada a colaboração para o estudo. Após receber a aprovação da direção da escola e dos professores, foi enviada uma carta aos pais para solicitar o seu consentimento, sendo garantida a confidencialidade e o anonimato dos professores e alunos, cuja participação foi voluntária.

Os dados foram recolhidos através de entrevistas individuais aos professores e entrevistas de *focus group* aos alunos, no final do ano escolar. O guião de entrevista foi desenvolvido com base na literatura sobre as conceções de avaliação (HARRIS & BROWN, 2009; REMESAL, 2011; AZIS, 2017) tendo sido desenvolvidos os seguintes tópicos tanto com os alunos com os professores: o que é a avaliação? quais são os propósitos da avaliação? Como é realizada a avaliação? Foram ainda acrescentados dois tópicos à entrevista com os professores: Qual o objeto de avaliação em matemática? Quais os critérios considerados para a avaliação em matemática?. As entrevistas estavam relacionadas com a avaliação na disciplina de matemática, uma vez que é nesta disciplina que os alunos portugueses apresentam mais dificuldades (Organization for Economic Co-operation and Development, OECD, 2019).

A validade do conteúdo das entrevistas foi validada por um psicólogo educacional, para assegurar que as questões eram apropriadas e continham todos os tópicos relevantes relativos à conceção da avaliação.

2.3 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados utilizou-se o software MAXQDA 18. Dois dos autores realizaram uma análise avaliativa de texto (KUCKARTZ, 2014). Foram definidas em primeiro lugar, um conjunto de categorias temáticas, utilizando um processo cíclico através do qual cada categoria foi redefinida conforme nova informação surgia (MILES, HUBERMAN, & SALDAÑA, 2014). Em seguida, com base na literatura, criaram-se categorias descritivas agrupando temas semelhantes, representando diferente tipos de conceções sobre a avaliação da matemática. Para enriquecer as análises, também foram definidas subcategorias com informação mais detalhada. A consistência na cotação das categorias temáticas foi avaliada através da consistência intra-avaliador passados seis meses da análise, sendo observada uma consistência de 84.6%. As inconsistências

foram discutidas com os restantes autores até se chegar a um consenso final ou até eventual recategorização.

Uma vez codificadas todas as entrevistas, contabilizou-se a frequência das categorias e subcategorias e observou-se a frequência com que tinham sido utilizadas. Este processo permitiu a quantificação dos dados qualitativos (MILES et al., 2014). A partir destes dados resultou um conjunto de categorias avaliativas que descrevem as conceções globais dos participantes sobre a avaliação. Utilizaram-se os seguintes critérios para a definição da conceção global: 1) A categoria temática mais mencionada ao longo da entrevista, o que reflete a importância dada à categoria pelos participantes; 2) a categoria temática cujas subcategorias foram mencionadas na sua totalidade ou quase na sua totalidade, o que reflete a profundidade com que a categoria foi desenvolvida pelos participantes; 3) a categoria temática que foi mencionada na maior parte dos diferentes tópicos da entrevista, o que reflete a categoria mais consistente ao longo dos diferentes aspetos abordados durante a entrevista. Considerou-se que a categoria temática que dominava nestes três aspetos era a categoria dominante do professor ou do conjunto de alunos em análise. Estas categorias que definiam as conceções de avaliação dos participantes foram distribuídas num continuum de diferentes propósitos da avaliação. Numa extremidade do continuum está a Avaliação para Aprendizagem (Avaliação formativa) e na outra ponta do continuum está a Avaliação da Aprendizagem (Avaliação sumativa). Entre estes dois polos, podemos encontrar conceções mistas sobre os propósitos da avaliação (AZIS, 2015). Estas categorias avaliativas foram cuidadosamente examinadas pelos membros da equipa, que consideraram serem descritivas dos dados recolhidos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 CONCEÇÕES DA AVALIAÇÃO

Quatro propósitos da avaliação foram identificados no discurso de professores e alunos: reportar, certificar, motivar e aprender. Além disso foi criada uma quinta categoria na qual foram englobados todos os comentários que descreviam a avaliação como sendo irrelevante para a aprendizagem ou para a certificação dos alunos (ver Tabela 1).

Tabela 1. Categorias e subcategorias temáticas.

Categorias e Subcategorias	
1. Reportar.	Avaliação é uma ferramenta de certificação para reportar o desempenho dos alunos aos pais, às escolas e ao ministério.
1.1.	Reportar aos pais. Avaliação é uma ferramenta para reportar o desempenho dos alunos aos pais.
1.2.	Espectativas irrealistas dos pais. Preocupação pela ênfase dos pais nas notas dos alunos.

Categorias e Subcategorias	
1.3.	Evidência do trabalho dos professores. Avaliação como uma ferramenta útil para reportar a qualidade do ensino à escola e ao ministério.
2.	Certificar. Avaliação usada pelos alunos e professores para estimar o desempenho dos alunos, para saber onde estão em relação à aprendizagem na matemática.
2.1.	Certificação do conhecimento. Avaliação é a certificação ou verificação da aprendizagem dos alunos, do seu conhecimento e desempenho na matemática.
2.2.	Notas/classificações. A avaliação é a prática de atribuir notas ou classificações ao trabalho dos alunos.
2.3.	Transição/retenção. A avaliação é o instrumento que determina se os alunos são retidos ou transitam para o ano de escolaridade seguinte.
2.4.	Verificação das respostas. Avaliação ocorre quando o professor verifica as respostas de uma tarefa formal ou informal.
3.	Motivar. A avaliação é descrita como uma forma de motivar aos alunos através de competição ou pressão social.
3.1.	Motivação externa. Avaliação é uma forma de regular o comportamento dos estudantes através de pressões externas como notas, prêmios ou castigos.
3.2.	Motivação introjetada. Quando o comportamento dos estudantes é regulado por consequências cognitivo-afetivas da avaliação como orgulho, vergonha ou culpa.
3.3.	Motivação identificada. Quando a avaliação é aceita pelo seu valor e porque é considerada importante para o futuro acadêmico e profissional dos alunos.
3.4.	Estímulo geral. Avaliação é uma forma de motivar aos estudantes (sem especificar como).
3.5.	Promoção do bom comportamento. A avaliação é um elemento essencial no controlo e melhoria do comportamento dos alunos na sala de aula.
4.	Aprender. Avaliação é considerado um elemento importante do processo de ensino/aprendizagem.
4.1.	Melhorar a aprendizagem em geral. Avaliação é um importante elemento relacionado com a aprendizagem (sem especificar como).
4.2.	Melhorar o Ensino. Avaliação é importante para modificar as estratégias de ensino em benefício dos estudantes.
4.3.	Professor controla o processo. A avaliação é importante para o professor controlar e regular a aprendizagem do aluno. Estudantes não são capazes de se autorregular, mas com o feedback do professores conseguem corrigir os seus erros e saber o que devem fazer.
4.4.	Autorregulação dos alunos. A avaliação é considerada uma oportunidade para os alunos tomarem decisões e planear a sua aprendizagem com base nos resultados obtidos, i.e., para os alunos autorregularem o seu próprio desenvolvimento.
5.	Irrelevante. A avaliação é considerada irrelevante para o ensino e a aprendizagem ou inclusivamente para a certificação.
5.1.	Avaliação é imprecisa, injusta e não confiável. Diferentes fatores põem em perigo a validade da avaliação e a sua fiabilidade, podendo ser fonte de injustiças.
5.2.	Os alunos não usam a avaliação. A avaliação é irrelevante porque não é usada pelos alunos para melhorar a sua aprendizagem.
5.3.	Desmotivadora. Os participantes descrevem a avaliação (especialmente a avaliação formal) como potencialmente desencorajadora, causando ansiedade desnecessária.
5.4.	Valorização do juízo do professor. Os professores consideram que o seu juízo é suficiente para guiar o processo de ensino-aprendizagem e a certificação.
5.5.	A avaliação formal não tem valor. Desvalorização da avaliação formal.

Categorias e Subcategorias
5.6. Avaliar é difícil. Referência às inerentes dificuldades do processo avaliativo.
5.7. Conformidade. Os registos de avaliação são apenas mantidos para cumprir as orientações de diretivas da escola, porque “tem de ser”.

Tabela 2. Matriz gráfica das categorias mencionadas pelos professores e alunos.

Categorias	Subcategorias	Salas de aula									
		A		B		C		D		E	
		p	al	p	al	p	al	p	al	p	al
Reportar	Reportar aos pais										
	Expectativas irrealistas dos pais										
	Evidência do trabalho do professor										
Certificar	Certificação do conhecimento										
	Notas										
	Transição/retenção										
	Verificação das respostas										
Motivar	Motivação externa										
	Motivação introjetada										
	Motivação identificada										
	Estímulo geral										
	Promoção do bom comportamento										
Aprender	Melhorar a aprendizagem em geral										
	Melhorar o ensino										
	Professor controla o processo										
	Autorregulação dos alunos										
Irrelevante	Avaliação imprecisa/injusta										
	Os alunos não usam a avaliação										
	Desmotivadora										
	Valorização do juízo do professor										
	Desvalorização da avaliação formal										
	Avaliar é difícil										
	Conformidade										

Nota. p = Professor; al = Alunos; Cinzento = categorias mencionadas.

Como pode ser observado na Tabela 2, os professores e os estudantes mencionaram todas as categorias, o que demonstra a natureza multidimensional das conceções de avaliação sugerida por HARRIS e BROWN (2009) e BARNES et al. (2017).

3.2 CONCEÇÕES GLOBAIS DE AVALIAÇÃO

Na Tabela 3 estão apresentadas as categorias temáticas mais mencionadas, mais profundamente desenvolvidas e mais consistentemente referidas ao longo da entrevista.

Estes três critérios permitiram-nos determinar a conceção global dos participantes. Se a categoria temática dominante estava relacionada com a certificação (reportar a externos, certificação dos alunos ou motivação extrínseca dos alunos), os participantes eram classificados numa categoria avaliativa que definia a conceção global como sendo de Avaliação da Aprendizagem(AdA). Se a categoria temática dominante estava relacionada com a melhoria da aprendizagem, então os participantes eram classificados como apresentando uma conceção global de Avaliação para Aprendizagem (ApA).

Tabela 3. Conceções globais de avaliação dos professores e dos alunos.

	Professores	A	B	C	D	E
critérios	Mais mencionada	Aprender	Aprender	Aprender	Aprender	Aprender
	Mais desenvolvida	Aprender	Aprender	Aprender	Aprender	Reportar Certificar
	Mais consistente	Certificar Motivar	Aprender	Aprender	Certificar Aprender	Certificar
	1.ª Categoria dominante	Aprender	Aprender	Aprender	Aprender	Certificar
	2.ª Categoria dominante	Certificar Motivar	-	-	Certificar	Reportar Aprender
	Conceção global	ApA(misto)	ApA(puro)	ApA(puro)	ApA(misto)	AdA(misto)
	Alunos	A	B	C	D	E
critérios	Mais mencionada	Certificar	Certificar	Certificar	Certificar	Certificar
	Mais desenvolvida	Certificar Aprender	Certificar	Certificar	Certificar	Certificar Motivar
	Mais consistente	Certificar	Certificar Aprender	Certificar Aprender	Certificar	Certificar Motivar Aprender
	1.ª Categoria dominante	Certificar	Certificar	Certificar	Certificar	Certificar
	2.ª Categoria dominante	Aprender	Aprender	Aprender	-	Motivar
	Conceção global	AdA(misto)	AdA(misto)	AdA(misto)	AdA(puro)	AdA(puro)

Nota. ApA = Avaliação para a aprendizagem; AdA = Avaliação da aprendizagem.

Assim, foram identificadas quatro conceções globais de avaliação diferentes: Avaliação da aprendizagem (AdA), Avaliação para a aprendizagem (ApA), AdA misto e ApA misto.

No que se refere aquilo que os alunos do 3º ano pensam sobre a avaliação em matemática, os alunos das salas D e E apresentaram conceções puras de AdA. As categorias temáticas dominantes nas entrevistas dos alunos estavam relacionadas com a certificação das aprendizagens. Para estes estudantes, a avaliação é principalmente necessária para definir um conjunto de objetivos que todos os alunos devem cumprir.

Através da avaliação, públicos diferentes (a escola, os pais, o ministério de educação) julgam o trabalho dos professores e dos alunos. Os restantes alunos (salas A, B e C) apresentaram uma conceção predominantemente mista da AdA. Estes participantes consideram tanto os aspetos formativos como certificadores da avaliação, mas é a função certificadora que predomina no seu discurso. A avaliação cumpre assim uma função principalmente social e serve minimamente para regular a aprendizagem. Tem assim uma função de controlo do sistema, definindo os objetivos mínimos necessários para se ter sucesso.

Constata-se deste modo que os resultados obtidos no presente estudo não estão em linha com o que a literatura tem sugerido para esta faixa etária (HARRIS & BROWN, 2009) de que estes alunos percecionam a avaliação com o propósito de promover as suas aprendizagens. Pelo contrário, os nossos dados vêm colocar em evidência a vertente altamente certificativa da avaliação, desde os primeiros anos de escolaridade e o peso que é dado às notas desde cedo. Esta dissonância poderá dever-se ao facto de os estudos destes autores terem sido conduzidos em países em que a avaliação sumativa é desvalorizada e quase inexistente nestes níveis de ensino, nomeadamente na Nova Zelândia (MACMILLAN, 2016), contrariamente ao que acontece em Portugal. Deste modo diferenças culturais poderão ser determinantes para a forma como os alunos veem e sentem a avaliação.

Sabendo que as conceções são constructos mediados socialmente, que as cognições e os sentimentos das crianças fazem parte do processo avaliativo é então evidente que estas conceções irão influenciar a sua aprendizagem, o seu envolvimento e a sua motivação para a realização (MACMILLAN, 2016).

Já no que toca àquilo que os professores pensam sobre a avaliação constatou-se que o professor E apresentou uma conceção mista da AdA, contemplando propósitos essencialmente certificativos, mas também reguladores da avaliação. Os professores A e D apresentaram uma conceção mista da ApA. Para estes professores, a categoria dominante é aprender, contudo, ocasionalmente dominam as categorias certificadoras. Desse modo, a avaliação cumpre uma função principalmente formativa. Porém, estes professores consideram importante estabelecer os conhecimentos mínimos que os alunos devem alcançar. Finalmente, identificaram-se dois professores que apresentavam uma conceção pura de ApA. Para estes professores (B e C) a avaliação cumpre essencialmente uma função reguladora. Serve para regular o ensino e a aprendizagem para o desenvolvimento contínuo tanto dos professores como dos alunos, ao nível da sala de aula e do sistema escolar.

Estes resultados estão em linha com os obtidos por REMESAL (2009, 2011) bem como com os documentos orientadores da avaliação dos alunos em Portugal (DL 55/2018). Embora o referido despacho considere a avaliação sumativa como uma das modalidades de avaliação das aprendizagens dos alunos, no entanto, a ênfase é colocada na avaliação formativa com o propósito de ajudar os alunos e os professores a promoverem o processo de ensino-aprendizagem.

A análise da Tabela 3 permite-nos afirmar que, em geral, professores e alunos concebem a avaliação com propósitos diferentes. Se por um lado os professores veem a avaliação com o propósito de apoiar e regular a aprendizagem por outro lado os alunos percebem a avaliação com o propósito de classificar e certificar e de informar os alunos e encarregados de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens. Apenas para o professor E e seus alunos se verificou uma consonância nas concepções sobre a avaliação. Todos veem a avaliação com o propósito de determinar até que ponto os objetivos instrucionais foram alcançados e para classificar ou certificar o desempenho do aluno. Consideram que as evidências da aprendizagem dos alunos devem ser utilizadas para informar os pais, os próprios alunos e a escola.

Quando se comparam as concepções de professores e alunos os resultados encontrados diferem dos obtidos por BROWN (2008) e BROWN & HARRIS (2012), mas similares aos obtidos por SEGERS e TILLEMA (2011). Estamos em crer que esta disparidade se deve às discrepâncias obtidas entre as concepções e as práticas avaliativas destes professores que se centravam numa avaliação com propósitos muito sumativos (MONTEIRO et al., 2021). No mesmo estudo constatou-se que havia uma maior aproximação entre as concepções de avaliação dos alunos e as práticas avaliativas dos seus professores.

3.3 CONCEÇÃO DA IRRELEVÂNCIA DA AVALIAÇÃO

Como podemos observar na Tabela 2, todos os professores expressaram opiniões de que a avaliação pode ser inadequada, ignorada, questionável em termos de qualidade podendo interferir negativamente no ensino e na aprendizagem. Para avaliar de que forma a categoria Irrelevante era importante para a forma como os participantes percebiam a avaliação, observou-se o número de vezes que esta categoria foi mencionada, o número de subcategorias que foram mencionadas e em quantos momentos da entrevista foram referidas. Constatou-se que a categoria Irrelevância da avaliação, era bastante saliente nos discursos dos professores B (ApA puro) e E (AdA misto). Estes professores mencionaram a categoria mais vezes que qualquer outra categoria, indicaram mais de

quatro subcategorias e foi referida em pelo menos quatro dos tópicos da entrevista. Enfatizaram o valor superior do juízo intuitivo do professor em comparação com a avaliação formal, que consideraram inadequada e injusta. Acrescentaram que faziam a avaliação porque era obrigatório e porque precisavam de preencher formulários e relatórios exigidos pela escola e Ministério da Educação. Além disso, referiram que os alunos não utilizavam a informação que recebiam sobre a avaliação para melhorar a sua aprendizagem sendo que, muitas vezes essa informação conduzia a uma desmotivação pelas aprendizagens escolares. Os professores A e D (ambos ApA misto) apresentaram níveis moderados relativamente à categoria Irrelevância da avaliação. Referiram esta categoria menos vezes que as outras categorias, mas mencionaram pelo menos três das suas subcategorias tendo sido citada pelo menos em dois tópicos da entrevista. O professor C (ApA puro), pelo contrário, não parece concordar muito com esta visão da avaliação. Apenas desvaloriza a forma excessiva com que os professores utilizam as fichas e os testes. Para este professor, a avaliação diária realizada de forma contínua na sala de aula parece ser a modalidade mais adequada de avaliar as aprendizagens dos seus alunos. De salientar nestes resultados, e no que se prende com esta categoria, que os alunos raramente a destacam no seu discurso. Apenas pontualmente foi abordada por dois grupos de alunos (C e E).

Esta conceção de avaliação, foi geralmente referida nas situações em que a avaliação do desempenho dos alunos assumia um processo formal e organizado. Estes professores consideravam que a avaliação nestas condições não se justificava no processo de ensino e de aprendizagem. Consideravam que o conhecimento que os professores têm dos alunos com base na relação que com eles estabelecem ao longo do ano e a compreensão que têm do currículo e de pedagogia lhes permite fazer uma avaliação de forma intuitiva. Estes resultados estão em consonância com os obtidos por GIPPS, et al., (1995) e por BROWN (2002).

A avaliação é rejeitada pelos professores porque os seus efeitos poderão minar a autonomia e a motivação intrínseca dos alunos, desviando a atenção dos alunos da motivação para a mestria para uma motivação mais externa. Tal como refere GRONLUND e LIN, (1990) esta avaliação mais formal e por vezes externa (da responsabilidade do Ministério da Educação) pode levar os professores a sentirem que o sistema não confia neles o que poderá levá-los a pensar que estas avaliações só são feitas porque a sociedade suspeita da sua integridade (BROWN, 2002).

Outra razão para rejeitarem a avaliação é o facto de a verem como inerentemente subjetiva, imprecisa e injusta. Esta interpretação da avaliação pode estimular os seus

alunos a também rejeitarem a avaliação (HALL, 2000). Na realidade, o facto destes professores serem obrigados a realizar as avaliações formais, de considerarem a informação obtida como imprecisa e injusta leva-os a sobrevalorizarem avaliação através de um processo mais intuitivo fazendo pouco uso da informação recolhida naqueles momentos avaliativos formais. Esta apenas é registada e utilizada com propósitos certificativos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se as concepções dos alunos vão influenciar a forma como estes estudam, como se preparam e reagem às avaliações e aos resultados das mesmas é de esperar que estes alunos que veem a avaliação com propósitos certificativos apresentem mais stress, ansiedade e uma orientação motivacional mais extrínseca em relação á aprendizagem (BOEKAERTS & CASCALLAR, 2006) que, de acordo com a literatura, são aspetos que apresentam uma associação negativa com a aprendizagem (BROWN & HIRSCHFELD, 2007). Em sentido contrário ao dos alunos, os seus professores acreditam que a informação recolhida através da avaliação deve ser interpretada e usada pelos professores e alunos para tomarem decisões sobre os passos a dar no processo de ensino aprendizagem de forma a melhorá-lo.

Assim, ficou claro na presente investigação que os alunos veem a avaliação de forma diferente da dos seus professores. Este facto parece-nos bastante complexo pois os professores deveriam aperceber-se das concepções que os seus alunos têm para poderem dar respostas diferenciadas de acordo com as mesmas. Será relevante que estes professores vejam a avaliação através dos “olhos dos seus alunos” (HATTIE, 2009) pois este processo levaria a uma maior reflexão por parte do docente sobre as suas práticas avaliativas. Esta reflexão poderá contribuir para uma maior consonância entre aquilo que o professor acredita que deve ser o processo avaliativo, as suas práticas e as concepções que os alunos têm da avaliação.

Por outro lado, se os professores acreditam que se a avaliação que lhes é exigida pelo sistema/escola não refletir aquilo em que eles acreditam então sua aceitação será baixa e conceberão a avaliação como algo irrelevante para seu trabalho diário ou até como algo prejudicial às aprendizagens dos alunos (BROWN, 2002). De qualquer das formas e independentemente dos propósitos da avaliação (mais centrados na aprendizagem dos alunos ou mais focados nas notas que permitirão tomar decisões mais certificativas) os professores não podem nem devem ignorar a avaliação pois esta é uma componente chave da aprendizagem, ela impulsiona a aprendizagem e a motivação dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZIS, A. Conceptions and practices of assessment: a case of teachers representing improvement conception. **Teflin Journal**, v. 26, n. 2, p. 129-154, 2015. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v26i2/129-154>
- BARNES, N.; FIVES, H.; DACEY, C. M.U.S. teachers' conceptions of the purposes of assessment. **Teaching and Teacher Education**, v. 65, p. 107-116, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.017>
- BOEKAERTS, M.; CASCALLAR, E. How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation?. **Educational Psychology Review**. v. 18. n.3. p. 199-210. 2006.
- BROWN, G. T. L. **Teachers' conceptions of assessment**. Unpublished doctoral dissertation. Auckland: Univer. of Auckland. 2002.
- BROWN, G. Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 11, n. 3, p. 301-318, 2004. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304609>.
- BROWN, G. **Conceptions of assessment: understanding what assessment means to teachers and students**. 2008. New York, NY: Nova Science Publishers.
- BROWN, G. Student conceptions of assessment: Regulatory responses to our practices. **ECNU Review of Education**, 2021. <https://doi.org/10.1177/20965311211007869>.
- BROWN, G. T. L.; HARRIS, L. Student conceptions of assessment by level of schooling: Further evidence for ecological rationality in belief systems. **Australian Journal of Educational and Developmental Psychology**, 12, 46-59. 2012.
- BROWN, G. T. L.; HIRSCHFELD, G. H. F. Students' conceptions of assessment and mathematics: Self-regulation raises achievement. **Australian Journal of Educational Developmental Psychology**, v. 7, p. 63-74. 2007.
- BROWN, G.; GEBRIL, A.; MICHAELIDES, M. P. Teachers' conceptions of assessment: A global phenomenon or a global localism. **Frontiers in Education**. **Frontiers**, v. 4, p. 16, 2019. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00016>.
- DECRETO-LEI 55/2018 de 6 de julho. **Diário da República** n° 129/2018, 1.ª série (2018). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- GIPPS, C.; BROWN, M.; MCCALLUM, B.; MCALISTER, S. Intuition or evidence? Teachers and national assessment of seven-year-olds. Buckingham, UK: Open University Press. 1995.
- GRONLUND, N. E.; LINN, R. L. **Measurement and evaluation in teaching**. 6th ed. New York: Macmillan. 1990.
- HALL, C. National Certificate of Educational Achievement: Issues of reliability, validity and manageability. **New Zealand Annual Review of Education**, v. 9, p. 173- 196. 2000.
- HARRIS, L. R.; BROWN, G. The complexity of teachers' conceptions of assessment: tensions between the needs of schools and students. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 16, n. 3, p. 365-381, 2009. <https://doi.org/10.1080/09695940903319745>.
- HATTIE, J. Visibly learning from reports: The validity of score reports. **Online Educational Research Journal**, p. 1-15. 2009.

- KUCKARTZ, U. **Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software**. Sage, 2014.
- LUTOVAC, S.; FLORES, M. A. Conceptions of assessment in pre-service teachers' narratives of students' failure, **Cambridge Journal of Education**, v. 52, n. 1, p. 55-71, 2022. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1935736>
- MCMILLAN, J. H. Section discussion: Student perceptions of assessment. In: **Handbook of human and social conditions in assessment**. Routledge, p. 237-260. 2016.
- MILES, M.; HUBERMAN, A. M.; SALDAÑA, J. **Qualitative data analysis: A methods sourcebook**. 3rd. 2014.
- MONTEIRO, V.; MATA, L.; SANTOS, N. N. Assessment conceptions and practices: Perspectives of primary school teachers and students. **Frontiers in Education**. V. 6. 2021. 6:631185. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.631185>.
- OECD *PISA 2018. Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, 2019. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- REMESAL, A. Spanish students teachers' conceptions of assessment when starting their career, in Paper presented at the symposium **Perceptions and conceptions of assessment in the classroom: different national perspectives**, Amsterdam, Netherlands, August 25–29, 2009 (EARLI), p.1-11. Available at: <http://www.ub.edu/grintie>.
- REMESAL, A. Elementary and secondary teachers' conceptions of assessment: a qualitative study. **Teaching and teacher Education**, v. 27, n. 2, p. 472–482. 2011. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.017>.
- RURAL, J. D. Teachers' Conceptions of Assessment Using Brown's Four-Factor Model and DepEd Assessment Policy: Implications for Policy. **Review Turkish Journal of Computer and Mathematics Education**, v. 12, n. 3, p. 5320-5326, 2021. <https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i3.2170>.
- SEGRS, M.; TILLEMA, H. How do Dutch secondary teachers and students conceive the purpose of assessment?. **Studies in Educational Evaluation**, v. 37,n. 1, p. 49-54, 2011. <http://dx.doi.org/10.1016%2Fj.stueduc.2011.03.008>.
- VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Massachusetts: Harvard University Press. 1978.

SOBRE A ORGANIZADORA

Paula Arcoverde Cavalcanti - Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando na graduação em Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Letras e na Pós-Graduação em Geografia e Desenvolvimento Territorial. Integra Grupo de Pesquisa - CNPq - Análise de Políticas de Inovação (GAPI), vinculado ao Departamento de Política Científica e Tecnológica da UNICAMP. Atuou como Coordenadora do Curso de Pedagogia (Campus XIII-UNEB), Coordenadora da Pós-Graduação Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional e Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem atuado profissionalmente na área Gestão Pública, Análise e Avaliação de Políticas Públicas e de Educação. Autora dos livros “Análise de políticas públicas: um estudo do Estado em ação” e “Gestão Estratégica Pública” e organizadora do Livro: “Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas, Vol. I, II, III e IV.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acoso 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

Agenda pedagógica 144, 145, 146, 148, 153, 154

Alunos 2, 3, 4, 5, 8, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 115, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 204, 210

Aprendizaje 17, 18, 19, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 53, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 64, 66, 67, 68, 69, 74, 75, 76, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 144, 146, 150, 152, 153, 216

Aprendizaje significativo 95, 96, 97, 98, 99, 100

Aprendizaje situado 53, 57

Autobiografía 77, 78, 79, 80, 81

Avaliação 24, 25, 47, 48, 49, 52, 63, 64, 116, 119, 136, 142, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 185, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194

B

Biología 112, 117, 119, 134, 136, 138, 139, 141, 142

Bullying 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

C

Carpetas escolares 144, 145, 148, 149, 154

Centros de memória 1, 2, 3

Combustión 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 76

Competências 19, 28, 30, 33, 42, 49, 56, 57, 64, 89, 92, 94, 120, 137, 142, 214, 215, 229

Conceções 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 181

Conceito de PEI 184, 186

Condición física 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111

Currículo 31, 134, 136, 142, 180, 190, 195, 223

Currículo escolar 134

D

Diagnóstico 24, 42, 46, 50, 51, 66, 102, 104, 105, 108, 109, 111

Didactic competence 157, 158, 159, 164, 167, 169

E

Educação 1, 2, 3, 9, 22, 45, 64, 77, 79, 80, 81, 114, 120, 121, 134, 136, 137, 141, 142, 143, 170, 178, 179, 180, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 206, 208, 209, 210, 211, 212

Educação básica 1, 2, 136, 186, 189, 193, 194

Educación 10, 11, 16, 17, 18, 19, 20, 30, 31, 32, 34, 36, 39, 40, 41, 55, 56, 57, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 76, 82, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 110, 111, 121, 123, 124, 130, 131, 133, 144, 145, 146, 147, 153, 154, 155, 213, 214, 215, 216, 219, 222, 229, 230

Educación secundaria 66, 67, 76, 155, 213, 214, 219, 222, 229

Educational paradigm 157, 158

Eficiencia Física 102, 109, 110

Ensayo argumentativo 213, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 228, 229

Ensino-aprendizagem 8, 112, 114, 115, 116, 119, 120, 175, 179

Ensino secundário 134, 136, 137, 138, 141

Escritura 32, 40, 41, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 222, 225, 227, 228, 229

Estratégias de ensino inclusivo 184

Estudantes finalistas 21, 22, 23, 26, 27

Estudiantes 17, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 122, 123, 124, 125, 126, 131, 132, 133, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 214, 215, 223, 229

Exemplo 3, 24, 44, 48, 77, 78, 79, 80, 136, 137, 138, 140, 192, 207

F

Formación transformadora 53

G

Geologia 117, 119, 134, 136, 138, 139, 141

H

Habilidades comunicativas 95, 98

Habilidades sociales 11, 17, 19

História 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 20, 61, 78, 80, 81, 134, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 198, 204, 206, 208, 212

I

Idiomas 122, 125

Inclusão educacional 184, 193

Informática 82, 83, 90, 226

Interpretação de textos 42, 44

J

Jesuítas 77, 78, 79, 80, 81

L

Lectura 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 154, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 222, 225, 226, 227, 229, 230

Lectura comprensiva 29, 30, 31, 33, 34, 37, 38, 39, 40

Lenguaje 29, 31, 32, 33, 34, 39, 40, 41, 66, 67, 74, 75

M

Madalena Freire 196, 197, 202, 210, 211

Manuais escolares 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142

Method 157, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168

Missão 77, 79, 81

Mobbing 10, 11, 12, 13, 14, 16, 19

N

Niños especiales 95

P

Participatory action research 156, 157, 158, 159, 164, 165

Pedagógico 24, 28, 53, 56, 57, 60, 64, 78, 80, 103, 119, 120, 144, 145, 146, 147, 149, 172, 184, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 200, 202, 215, 230

Percepción 68, 74, 122, 123, 128, 129, 130, 131, 132

Processo educativo 62, 112, 203, 206, 208

Professores 3, 4, 5, 8, 63, 64, 115, 116, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 185, 191, 192, 210

S

Simbolización 66, 74

Sucesso escolar 22

Systematic 11, 94, 156, 157, 158, 160, 162, 164, 167, 168, 169

T

Técnica cloze 42, 43, 45, 46, 47, 49, 52

Tecnología 82, 83, 86, 87, 90, 92, 93, 94, 113, 115, 120, 125, 131, 134, 136, 137, 194, 216

Tecnologias digitais 112, 114

TELT 29, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 40

Tempo e espaço 196, 197, 208

Teoría de la argumentación 213, 215, 222, 223, 224, 230

Trastorno específico del aprendizaje 29

Trayectorias escolares 144, 145, 146, 154

Tutoría 22

V

Virtualidad 82, 122, 126, 130, 131, 133