

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
Mestrado em Ciências da Educação – Área de especialização em Supervisão Pedagógica

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM
DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A Prática Avaliativa

Trabalho de Projeto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários
à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: área de
especialização em Supervisão Pedagógica realizado sob a orientação científica
de Professor Doutor João Carlos de Gouveia Faria Lopes

Paulo Sérgio da Silva Martins

Porto

2013



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
Mestrado em Ciências da Educação – Área de especialização em Supervisão Pedagógica

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM
DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A Prática Avaliativa

Paulo Sérgio da Silva Martins

Porto

2013



DEDICATÓRIA

A vida é o apaziguamento da fatalidade de sermos efémeros.
A todos o que os contribuíram para que a minha efemeridade não passasse
despercebida.

Em especial, Deolinda, pai Guilherme, filho Guilherme e Ana.

“O conhecimento faz-nos mais responsáveis.”

Che Guevara

RESUMO

Este trabalho, construído em torno da avaliação: processos e implicações nas práticas dos professores, prende-se fundamentalmente, com a constatação, consensualmente assumida por um vasto conjunto de profissionais, de que, apesar de tanto se elogiar a mudança estratégico/pedagógica do ensino em Portugal, falando-se em construir uma escola baseada numa dinâmica interativa, pouco se tem evoluído sobre as questões à volta do ato avaliativo, nomeadamente no 1.º ciclo do Ensino Básico.

Pretende-se discutir, argumentar e aferir o lugar e a importância da avaliação na prática dos professores; esclarecer em que medida a avaliação é uma construção partilhada, que passa pelo diálogo, pela comunicação de processos e efeitos a outras entidades, tendo em vista a criação de contextos facilitadores de um percurso educativo e formativo de sucesso; verificar quais as dificuldades encontradas pelos professores no que se refere à implementação de dinâmicas de avaliação formativa e formadora e, por último, desenvolver uma compreensão da avaliação como um ato de negociação, aprendizagem, e regulação das suas práticas.

O problema objeto deste trabalho consiste em verificar até que ponto a avaliação realizada no 1.º ciclo do Ensino Básico constitui uma base de planificação/ação e regulação para o professor revestindo-se assim de um carácter formativo, pois teoricamente, é o nível de ensino onde mais se praticam avaliações de âmbito formativo.

Do ponto de vista teórico trata-se de compreender através da opinião de autores como são compreendidas e vividas certas práticas pedagógicas e avaliativas na educação, em conformidade com os modelos curriculares, documentação, legislação e contextos de aplicação.

Admitindo a complexidade do tema, tentou-se, através de uma amostra previamente definida (professores de 1º ciclo), compreender as suas práticas avaliativas (efeitos e implicações) no trabalho pedagógico. O trabalho procura uma abordagem com profundidade, na linha de um enfoque interpretativo na compreensão dos fenómenos educativos, nomeadamente na avaliação.

Palavras-chave: avaliação formativa; estratégias de avaliação; avaliação das aprendizagens.

ABSTRACT

This work, built on assessment: process and implications on the teachers' practices, relates mainly to the finding which is broadly assumed by a wide group of professionals that in spite of praising the strategical and pedagogical change in teaching in Portugal, little has been done to improve the issue of assessment, mainly in Primary teaching level.

It is our intention to discuss, to provide arguments and measure the place and the importance of assessment in the teachers' practice; explain why assessment is a shared construction that requires dialogue, process and effect communication to other partners, aiming at creating favorable contexts for a successful educational and formative school career, to check the difficulties teachers find as far as the enforcement of the formative assessment is concerned and finally to develop an understanding of the assessment as a negotiation, a learning process and a regulation of its practices.

The main purpose of this research is to verify how the assessment done in Primary school level represents a plan/action and regulation to the teacher, so being a formative process, thus theoretically it is the teaching level where more formative assessment takes place.

In the academic point of view we aim at understanding, considering the authors' point of view, how certain pedagogical practices are perceived and performed, according to curriculum models, documentation, laws and enforcement contexts.

Admitting the complex nature of the topic, we have tried, through the use of a previously defined sample (primary school teachers) to understand their assessment practices (effects and implications) in the pedagogical work. This study seeks a deep approach, focusing in the interpretation in order to understand the educational phenomena, and mainly the assessment process.

Keywords: formative assessment; assessment strategies ; assessment for learning.

AGRADECIMENTOS

A minha sentida gratidão ao Professor Doutor João Carlos de Gouveia Faria Lopes, na qualidade de orientador, pelo incentivo, através das suas críticas, sugestões, disponibilidade, simpatia, estímulo e, acima de tudo, a partilha do seu profundo conhecimento.

Agradeço particularmente a todos aqueles que diligenciaram o meu ingresso no mestrado e o seu acompanhamento nunca negando o seu apoio e compreensão.

Às direções e aos colegas das instituições, do concelho onde leciono, pelo apoio e por toda a colaboração que generosamente disponibilizaram.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Características da Avaliação (Cardinet, 1986: 42)	33
Tabela 2 – Finalidade da avaliação (Cardinet, 1986: 48).....	34
Tabela 3 - Distribuição das respostas ao sinónimo de AVALIAR.....	55
Tabela 4 – Estrutura da taxonomia de Bloom	61
Tabela 5 - Distribuição das afirmações no Inquérito por Questionário segundo os referentes de Scallon	77

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Respondentes por agrupamento	50
Gráfico 2 – Género dos respondentes	51
Gráfico 3 – Tempo de serviço	51
Gráfico 4 - Habilitações dos inquiridos.....	52
Gráfico 5 – Formação em Avaliação nos últimos 5 anos	54
Gráfico 6 – Tipo de Formação com conteúdos de Avaliação.....	54
Gráfico 7 – Sinónimo de avaliar realizado pelos respondentes com carácter formativo, misto (formativo/sumativo) e sumativo	56
Gráfico 8 – Cruzamento entre Habilitações e Sinónimo de Avaliação	57
Gráfico 9 - Cruzamento entre a realização de formação em avaliação e o verbo de carácter formativo, misto (formativo/sumativo) e sumativo	58
Gráfico 10 – O que é avaliar para os respondentes perante estas sete afirmações	59
Gráfico 11 – Instrumento de Avaliação – pergunta de resposta curta.....	64
Gráfico 12 - Instrumento de Avaliação – pergunta de completamento.....	64
Gráfico 13 - Instrumento de Avaliação – perguntas de verdadeiro-falso.....	65
Gráfico 14 - Instrumento de Avaliação – perguntas de associação	66
Gráfico 15 – Instrumento de Avaliação – perguntas de escolha múltipla.....	66
Gráfico 16 – Instrumento de Avaliação - Exercícios interpretativos	67
Gráfico 17 - Instrumento de Avaliação – Relatórios de investigação	68
Gráfico 18 - Instrumento de Avaliação – Relatórios de visitas de estudo	69
Gráfico 19 - Instrumento de Avaliação - Portefólios.....	70

Gráfico 20 - Uso de portefólio por tempo de serviço	71
Gráfico 21 – Referente de Scallon – Situações de Desempenho	79
Gráfico 22 - Referente de Scallon - Autenticidade	82
Gráfico 23 - Referente de Scallon - Interatividade	84
Gráfico 24 - Referente de Scallon – Aspeto Pluridimensional.....	87
Gráfico 25 – Referente de Scallon – Standarts.....	89
Gráfico 26 – Referente de Scallon - Julgamento.....	92
Gráfico 27 – Referente de Scallon - O Processo e o Produto.....	95
Gráfico 28 – Referente de Scallon – Avaliação Integrada na Aprendizagem...	97
Gráfico 29 – Referente de Scallon – Autoavaliação.....	99

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO E DESIGNAÇÃO DO PROJECTO	1
2. FUNDAMENTAÇÃO, RAZÃO DE SER E OBJETIVOS.....	3
2.1. OBJETIVOS.....	4
2.2. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS	6
2.3. FUNÇÕES E PRESSUPOSTOS DA AVALIAÇÃO	9
3. REVISÃO DA LITERATURA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO	16
3.1. ENSINAR E APRENDER	17
3.2. O QUE É AVALIAR?	20
3.3. ENSINAR, APRENDER E AVALIAR... ISTO É A ESCOLA	22
3.4. CONCEITO E EVOLUÇÃO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	26
3.4.1. UMA CULTURA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA	32
3.5. O “MITO” DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NO 1º CICLO.....	36
3.5.1 AVALIAÇÃO FORMATIVA E A PERTINÊNCIA NO SISTEMA DE ENSINO ATUAL.....	41
4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	43
4.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	43
4.2. A METODOLOGIA DE RECOLHA DE DADOS.....	45
4.3. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	47
4.4. AMOSTRA.....	50
5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	53
5.1. CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	60
5.2. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	63
5.3. ANÁLISE DE QUESTÕES DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO – REFERENTES DE SCALLON.....	72
5.3.1. <i>Situações de Desempenho</i>	78
5.3.2. <i>Autenticidade</i>	80
5.3.3. <i>Interatividade</i>	83
5.3.4. <i>Aspeto Pluridimensional</i>	85
5.3.5. <i>Standards</i>	88
5.3.6. <i>Julgamento</i>	91
5.3.7. <i>O Processo e o Produto</i>	93

5.3.8. Avaliação Integrada na Aprendizagem	96
5.3.9. Autoavaliação.....	98
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
6.1. LEGISLAÇÃO	118

1. INTRODUÇÃO E DESIGNAÇÃO DO PROJECTO

Os resultados escolares dos alunos são um dos campos mais estudados no sistema educativo. Pensar e refletir sobre esta problemática pode originar diferentes opiniões, independentemente disso, o caminho irá convergir numa avaliação cada vez mais formativa (Barbier, 1990). O rigor que está implícito à avaliação faz com que os professores lhe dêem particular atenção, (Valadares e Graça, 1998), no sentido em que ela é a face visível do processo de ensino-aprendizagem.

No trabalho que nos propomos concretizar, pretendemos tirar conclusões sobre as práticas avaliativas (Pinto & Santos, 2006), bem como analisar todo o processo. A nossa pesquisa está centralizada no 1º ciclo do ensino básico, onde eventualmente existiria uma avaliação mais próxima da formativa. Será que esta é a realidade? Ou será mais fácil aos professores tomarem a opção da avaliação quantitativa/sumativa? Poderá a avaliação no 1º ciclo do ensino básico ser otimizada pela auto e heteroavaliação?

“Da qualidade da avaliação dependerá, também, a melhor ou a pior adaptação do aluno.” (Cardinet, 1986, p.23)

Sabendo que não existirá nunca um consenso mediante os processos mais eficazes na avaliação, poderemos afirmar que a avaliação formativa/formadora será o nosso caminho, para termos uma avaliação que se coadune com as práticas? Será que com as novas orientações normativas – metas educativas, este processo não se tornará, tendencialmente, mais qualitativo?

“[...] uma evolução geral da investigação sobre avaliação, entre uma tendência para avaliar os resultados e uma tendência para avaliar os processos que conduzem aos resultados. Esta evolução caminha lado a lado com a orientação que consistem em atribuir uma maior importância à interação humana e social na procura de compreensão de fenómenos que constituem a vida da escola e ao papel da avaliação na melhoria das práticas educativas que conduzem a mais eficácia.” (Figari, 2009, p.35)

O carácter formativo da avaliação está cada vez mais presente nos normativos (Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, 2002) e este projeto vai ao encontro dessa atual preocupação, onde nós,

agentes educativos e responsáveis pela avaliação dos nossos alunos, temos o dever de fazer com que o processo avaliativo seja o mais rigoroso e imparcial possível.

Segundo estudos recentes, nomeadamente da OCDE, deveríamos caminhar para essa avaliação formativa/formadora, que muitas vezes não se encontra na realidade das práticas.

“Also, it is apparent that the policy initiatives in evaluation and assessment of the last few years have emphasised accountability over improvement. A priority should be to reinforce the improvement function of evaluation and assessment and reflect on the best ways for evaluation and assessment to improve student learning. This involves establishing strategies to strengthen the linkages to classroom practice, where the improvement of student learning takes place. Another challenge are the limited evaluation and assessment competencies throughout the education system in spite of the considerable national efforts to stimulate an evaluation culture, as well as providing some competency-building learning opportunities. Hence, area for policy priority is consolidating efforts to improve the capacity for evaluation and assessment.” (OCDE, 2012, p.11)

2. FUNDAMENTAÇÃO, RAZÃO DE SER E OBJETIVOS

A investigação terá lugar nos agrupamentos do concelho onde leciono, porque, sendo assim, o contributo desta investigação poderá ter resultados práticos. Analisar as práticas avaliativas (Vilhena, 1999) e, conseqüentemente, tirarmos ilações é uma atitude que será útil para a nossa prática. É nossa obrigação, enquanto agentes educativos, tentarmos constantemente construir um processo de ensino-aprendizagem que seja eficaz, eficiente e que produza resultados (Hadji, 1994).

A atenção ao percurso e evolução de cada aluno ao longo do ensino básico deverá ser regulada através do processo avaliativo (Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, 2002). Esta também é uma preocupação nossa, perante a qual tentaremos mostrar em que situação estamos e para onde podemos ir.

Claro que esta investigação partiu do pressuposto que existia um problema ou, sendo mais específico, uma dúvida. Como estaríamos a avaliar? O que estaríamos a avaliar? Que instrumentos estaríamos a usar? E se estes tinham um carácter mais sumativo ou formativo?

Neste âmbito, este conjunto de interesses deve ser entendido, não como a procura de uma generalidade, antes como um estudo que visa a melhoria da prática avaliativa no contexto da amostra.

Analisar práticas educativas, nomeadamente as avaliativas pressupõe entender e dar a entender denominadores comuns que visem a melhoria da mesma, potenciando-a.

“[...] à avaliação quando se diz que esta deveria ser não somente para comprovar o valor dos programas, mas também para melhorá-los. Realça-se, neste caso, a utilização da avaliação como um instrumento crítico de auto-avaliação permanente para ler e compreender as práticas avaliativas dos intervenientes num curriculum.”
(Pacheco, 1994, p.81)

Para isto, parece-nos essencial proceder a uma clarificação do conceito de avaliação e o que a mesma implica. Os sistemas de avaliação devem

maximizar as aprendizagens e devem ir ao encontro de uma aprendizagem de excelência como uma formação globalizadora (Alves & Machado, 2009).

Entendemos que o processo avaliativo deverá ser visto desta forma, onde os professores têm a delicada tarefa de interpretar os alunos e adaptar o ensino (Leite, 2002). Sendo os responsáveis diretos da avaliação, temos de conhecer “por dentro” os seus critérios, as competências avaliativas ou a falta delas. Todo este processo é da maior relevância para ambas as partes, exigem rigor e justiça na avaliação das aprendizagens (Azevedo, 2003).

“Analisamos as necessidades atuais dum aluno para gerir, o melhor possível, a sua aprendizagem.” (Cardinet, 1986, p.39)

A problemática da avaliação das aprendizagens dos alunos saiu dos muros das escolas, das casas dos professores, do Ministério da Educação e passou a ser uma preocupação de toda a escola e de toda a comunidade escolar (Alarcão, 2001). Isto traz uma ambiguidade de diálogo, o que também nem sempre é benéfico, até porque a escola vive para a comunidade.

A sociedade e todas as suas concepções éticas levam a que se sobrevalorize a meritocracia, em detrimento da preocupação da formação do cidadão para o futuro. Assim sendo, poderemos cair no erro de tornar a avaliação demasiadamente centralizada no aluno e o papel do professor limita-se a políticas educativas e ao seu sucesso estatístico (Valadares & Graça, 1998).

2.1. Objetivos

Os objetivos deste estudo visam a melhoria de todo o processo, em que ambos, professores e alunos, beneficiem, uns pelo rigor da avaliação, outros pela concretização das aprendizagens.

- Verificar se as práticas adotadas pelos professores maximizam as aprendizagens e os conhecimentos dos alunos, comparando diferentes estratégias e métodos de avaliação e se poderão originar diferentes graus de qualidade na aprendizagem.

- Analisar os instrumentos avaliativos usados pelos professores e compreender se os mesmos se adequam a um ideal teórico-científico.
- Verificar se as práticas avaliativas estão muito centralizadas para a avaliação sumativa em detrimento da avaliação formativa e, se se adaptam, conforme vão surgindo mudanças normativas e legislativas.
- Definir algumas práticas avaliativas essenciais para o desenvolvimento pedagógico.
- Dar a conhecer que a escola e o professor deverão ter como ponto de partida na avaliação das aprendizagens, a clarificação do ato pedagógico e dos processos.

Além disso, o estudo procura saber se os professores valorizam estratégias cognitivas, metacognitivas e motivacionais, adequadamente, de forma que os alunos possam ter aprendizagens significativas (Vilas Boas, 2006).

“A função do professor é variar as condições em que se encontram os alunos para responder o melhor possível às suas dificuldades de aprendizagem. Tal função, como todas as actividades de adaptação, implica a definição de certo número de objectivos, a determinação da posição do aluno relativamente a esses objectivos e, conseqüentemente, a definição das actividades de correcção.” (Cardinet, 1986, p.23)

Assim sendo, podemos entender que a avaliação responde a muitas finalidades e desempenha funções explícitas ou implícitas que a legitimam e tornam indispensável no processo didático, em particular, e no processo educativo, em geral (Pacheco, 1994).

A avaliação não passa só e apenas pela diferenciação dos alunos para identificá-los e seleccioná-los, como os mais e os menos capazes. Antes, ela deve ser entendida como um instrumento decisivo nos processos de desenvolvimento do aluno (Alves & Machado, 2009).

Quer os normativos (Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho e Despacho normativo n.º 24-A/2012), quer estudos recentes realizados pela OCDE, têm vindo a salientar a importância da avaliação formativa, numa perspetiva dialógica, professor/aluno, mas existe ainda uma profunda e enraizada vertente

classificativa que continua a ser mantida e, por vezes, acentuada, em nome do rigor, mas que deteriora todo o valor do processo de ensino-aprendizagem.

As exigências atuais levam a que se entenda que avaliar é um dos desafios mais delicados do atual sistema educativo (Leite, 1995) e qualquer intervenção neste âmbito requer elevados e abrangentes conhecimentos que deverão ser devidamente esclarecedores e estruturados, para que as aprendizagens estejam em articulação com a avaliação das mesmas (Schön, 1992).

2.2. Avaliação das aprendizagens

A avaliação das aprendizagens e a prestação de resultados escolares tem vindo a ser muito discutida.

A problemática encontra-se entre usar uma avaliação sumativa; uma avaliação formativa ou uma conjugação das duas. No 1º ciclo, nunca se sabe a valorização que os professores dão a uma e a outra e, muitas vezes, não se entende onde começam e acabam (Fernandes, 2005). Os instrumentos que estejam nestes dois tipos de avaliação terão que ser realizados e avaliados com rigor e saber-se, à partida, o que se pretende de cada um deles e o porquê do uso daquele instrumento naquele contexto.

Variadas vezes se confunde ou não se sabe o caminho a percorrer, até porque a imparcialidade que pressupõe todo o ato educativo está seriamente posta em causa se não se souber o que fundamenta cada um destes dois tipos de avaliações (Alves, 2004). O facto de termos um portefólio não faz com que possa afirmar que avaliamos formativamente, se tivermos em conta apenas resultados, classificações, testes e mecanismos de seleção. Apesar disso, deve reconhecer-se que o uso de portefólio será um instrumento de avaliação que valoriza as aprendizagens e a avaliação formativa.

“O recurso ao portefólio é mais do que utilizar um novo instrumento de avaliação. É sobretudo um ato teórico, pois tem subjacente um conjunto de pressupostos relativos à aprendizagem e à avaliação.” (Pinto & Santos, 2006, p.148)

Existe uma necessidade de colocar a avaliação das aprendizagens ao serviço da escola, nomeadamente, da clarificação do ato pedagógico.

Para De Ketele (2005), as avaliações das aprendizagens contribuem para clarificar os diferentes elementos distintivos de paradigmas tão diferentes como o paradigma da avaliação centrada nos objetivos (behaviorista) ou o paradigma da avaliação formativa para um ensino diferenciado (construtivista/cognitivista).

Pensar as práticas de ensino-aprendizagem implica uma complexa e abrangente abordagem, que tem que ser tratada e analisada com muito cuidado, até porque existem diferentes perspetivas, diferentes formas de estar perante a avaliação, perante as práticas, perante as estratégias.

Sendo assim, depois de todo o processo de aprendizagem, é necessário “legitimar” todo o processo avaliativo, ou seja, organizar as competências a avaliar e as estratégias centrais que valorizem o aluno e a sua aprendizagem.

A eficácia com que se atinge essa relação de compromisso entre professor e aluno neste processo parece ser um importante meio a ter em conta, além do normativo que fundamenta todo o processo.

Quando se fala em avaliação das aprendizagens convém que tenhamos em conta que além de estarmos a tratar de um campo vasto e complexo, convém saber as práticas reais de avaliação dos professores com rigor, do que se fez e do que poderá melhorar. A avaliação dos alunos terá de ter em conta, necessariamente, todas as aprendizagens, conhecer os critérios de avaliador e avaliado e as competências que estão implícitas.

A valorização dada pelos professores do 1º ciclo a questões centrais da avaliação, nomeadamente a valorização de uma avaliação formativa, contextualiza realidades, práticas e processos avaliativos. Convém no entanto, clarificar e dar sentido a essa avaliação formativa.

Na linha de pensamento de Freire (1979), do professor reflexivo, a avaliação é o espelho mais limpo que o professor tem em bom rigor perante o qual apresenta o desenvolvimento da aprendizagem e das competências.

Nós, professores, como agentes educativos, somos, por excelência, os responsáveis diretos da avaliação, perante os alunos, perante os encarregados de educação e perante a instituição escola.

Na realidade, não se pretende com esta investigação escamotear o trabalho de cada um, ou dizer que é o pior ou o melhor, antes, poder contribuir para a configuração de uma tipologia que seja capaz de encontrar denominadores comuns que possam potenciar, quer as aprendizagens, quer as avaliações. Encarar a avaliação desta forma implica que se articule um conjunto de conhecimentos, quer teóricos, quer normativos onde se podem encontrar e/ou clarificar linhas de rumo conducentes à sua consolidação e desenvolvimento das aprendizagens.

Assim sendo, esta investigação surge com total pertinência, quer pela melhoria enquanto profissional, quer pelo conhecimento que se produz com esta compilação de estudos, acerca da avaliação, para todos os nossos colegas.

A avaliação de competências deve ser contextualizada e baseada em critérios que acabam por determinar procedimentos mais adequados para recolher informação de qualidade que evidencie as aprendizagens realizadas (Scallon citado por in Fernandes, 2005).

No contexto do 1.º ciclo existe ainda uma maior necessidade de elaboração de documentos de informação (fichas; portefólios; grelhas de avaliação e outros instrumentos), que demonstrem as competências adquiridas, ou não, até porque a própria avaliação final é qualitativa.

Sendo no 1º ciclo do ensino básico a avaliação qualitativa, com exceção do 4º ano de escolaridade, a avaliação formativa ainda fará mais sentido, até porque pressupõe um percurso que é assumido em paralelo entre aluno e professor, a atingir no final de ciclo. Poder-se-á questionar a ausência de instrumentos mais quantitativos, mas estes podem “coadjuvar” esse percurso, completando-o.

“A avaliação formativa, muitas vezes, choca com a avaliação instalada, com uma avaliação tradicional (...). A avaliação formativa não dispensa os professores de dar notas ou de redigir apreciações.” (Perrenoud, 1999, p.16)

Assim sendo, em bom rigor, existe uma necessidade, cada vez maior, da avaliação das aprendizagens ser colocada ao serviço da clarificação do ato pedagógico e dos processos de pensamentos dos alunos, esperando-se que os professores dominem e desenvolvam estratégias sistemáticas de avaliação de acordo com as exigências.

Avaliar, sendo sinónimo de rigor e imparcialidade, leva a que tenhamos em conta que os conhecimentos que se atinjam pelas aprendizagens, tenham uma avaliação final clara, fundamentada, onde o avaliado se reveja e reconheça que fez parte da mesma e é a correta. Entendemos que com este trabalho poderemos encontrar linhas orientadoras que são capazes de “provocar” desenvolvimento ou mudança (Valadares e Graça, 1998).

“Como todos sabemos, habitualmente qualquer professor recorre a diferentes tipos de avaliação no seu trabalho. No entanto que é importante é não utilizar preferencialmente uma ou outra forma de avaliar sem perceber os significados que se ocultam por detrás de diferentes práticas.” (Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, 2002, p.4)

Assim sendo, esta análise irá ainda permitir-nos encontrar modos de intervenção facilitadores de práticas esclarecedoras dos processos de aprendizagem e a sua articulação com a necessidade de classificar. A clarificação do enquadramento da avaliação e os efeitos normativos do sistema de ensino levarão à conceptualização das práticas educativas, nomeadamente, as avaliativas.

2.3. Funções e Pressupostos da Avaliação

Num estudo sobre avaliação, não se pode deixar de referir as funções e os pressupostos que a ela estão associados. “A existência de diferentes formas, ou modalidades de avaliação traduz frequentemente diferentes funções (manifestas ou latentes) da avaliação, mas também é verdade que uma mesma modalidade de avaliação pode atender a mais do que uma função. Das funções da avaliação devem constar o regular de processos, o reforçar de êxitos, o gerar de aprendizagens significativas.” (Leite, 1995, p.32)

Seguindo esta linha de pensamento, entende-se que a avaliação na educação jamais poderá ser apenas “um julgamento social de desvio ou

conformidade em relação a uma norma de excelência escolar” (Perrenoud, 1986, p.71), mas deve constituir-se como um processo formativo, de qualidade e enriquecimento das características individuais de cada aluno, processo esse que deve possibilitar reajustamentos e retornos (Pacheco, 1994).

No desenvolvimento desta perspectiva, situa-se Cardinet (1993) que entende que a “a avaliação tem três funções fundamentais: de regulação (a qual pretende facilitar a aprendizagem presente); de orientação (tem como meta o encaminhamento vocacional – o futuro); de certificação (tem em vista controlar as aquisições)”. Tendo presente que a avaliação responde a várias finalidades explícitas e implícitas ao processo educativo, ela deve, por isso, legitimar todo o processo didático.

A interpretação e análise do sistema educativo suporta uma função crítica, perante o processo de desenvolvimento da avaliação, mais precisamente, a fim de conseguir uma proposta de melhorias (Pacheco, 1994).

“O acto de avaliar reenvia a duas realidades que se distinguem dele: o objecto real da avaliação, realidade relativamente à qual se exerce o processo avaliativo; e a função da avaliação, realidade em que se inscreve esse processo e que explica a sua aplicação.” (Barbier, 1985, p.57)

É esta realidade que temos que gerir com muito rigor até porque ao imitirmos juízo de valor sobre a aprendizagem dum aluno, poderemos condicionar futuras aprendizagens.

As funções da avaliação, mesmo sendo heterogéneas e adequadas ao contexto, devem ser entendidas como um ato de controlo, função de orientação, função de seleção, função de informação, de regulação ou de diagnóstico (idem, 1985), onde o aluno tem um papel basilar nesse processo de regulação.

A avaliação deve direccionar-se no sentido de “melhorar as condições de aprendizagem, melhorar o processo de aprendizagem, melhorar o resultado dessa aprendizagem.” (Postic, 1995, p.12)

A busca do erro e a análise do mesmo pode fazer com que professor e aluno estabeleçam um elo de ligação capaz de suprimir falhas. Este comprometimento mútuo, pela capacidade de superação do erro, faz com que

o processo de aprendizagem tenha outro sentido e valorize a avaliação, capaz de ser entendida como verdadeiramente formativa. A avaliação deve ser de carácter contínuo, para regular a atividade de aprendizagem, para “situar cada um no itinerário previsto” (idem, 1995, p.14) para, deste modo, determinar a ação pedagógica do educador e adaptá-la às circunstâncias e dificuldades de cada discente.

As capacidades e dificuldades avaliadas num determinado momento são sempre o resultado de um processo que não se pode diferenciar do processo de desenvolvimento individual de cada aluno.

O que se avalia e o juízo de valor que se faz da sua aprendizagem representa uma situação de compromisso da sua identidade num determinado momento. Esse estado resulta de uma história, “uma história individual completa, ao mesmo tempo singular e socialmente determinada” (Barbier, 1985, p.42), de cada criança, de um contexto individual e social muito particular.

Neste sentido, a “a avaliação pode desempenhar três funções: melhorar as condições de aprendizagem, melhorar o processo de aprendizagem e melhorar os resultados da aprendizagem.” (Cardinet, 1986, p.84)

Entender a avaliação perante estas funções, nós professores devemos ter subjacente uma pedagogia global e formativa, centrada no aluno, onde a nossa função deve ser o meio facilitador da construção e desenvolvimento dessa aprendizagem. Estas funções tendo um carácter marcadamente formativo deverão ser orientadas para a melhoria das aprendizagens dos alunos (Pacheco, 2005).

A avaliação deve ter em conta experiências pedagógicas que proporcionem e se adequem aos estádios de desenvolvimento cognitivo dos alunos. A avaliação sendo contínua, implica que as aprendizagens surjam com um encadeamento eficaz, indo ao encontro dos objetivos. O processo de ensino/aprendizagem e das aptidões devem habilitar os alunos para a resolução de problemas e adaptação de forma flexível e dinâmica a novas situações.

“A arte de ensinar consiste na análise de um produto final complexo em componentes que devem ser atingidos separadamente e numa certa sequência. Ensinar o que quer que seja significa ter em mente o modelo final que se pretende atingir e, ao mesmo tempo, concentrar-se num passo de cada vez, à medida que progride em direcção à meta.” (Bloom, Hasting & Madaus, 1971, p.14)

As aquisições cognitivas deverão proporcionar uma formação de base com aprendizagens significativas e estimuladoras, para que desenvolvam a personalidade dos alunos e que visem o seu equilíbrio físico e sócioafetivo, consolidando atitudes e valores.

Em consequência, através destas orientações, capazes de diagnosticar os fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem, pretende-se a readaptação de métodos para fornecer a cada criança o tempo necessário para a sua aprendizagem, proporcionando-lhe o controlo dos seus objetivos e a transferência para situações reais da vida.

A preocupação formativa, interativa, facilitadora da comunicação entre sujeitos, deve ajudar a ultrapassar as dificuldades. Nas aprendizagens onde se valoriza a avaliação formativa, ter-se-á que guiar o aluno para lhe facilitar os progressos. O seu principal objetivo é contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, uma vez que “com a avaliação formativa os problemas de avaliação perdem a sua autonomia e passam a constituir uma das dimensões da problemática das aprendizagens.” (Hadji, 1994, p.31)

O Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho, refere que a avaliação é um elemento essencial para uma prática educativa integrada, permitindo a recolha de informações e a tomada de decisões adequadas às necessidades e capacidades das crianças, devendo assumir um carácter sistemático e contínuo.

Sendo a escola um espaço de aprendizagem e formação, espera-se que garanta a realização individual das crianças/alunos e lhes proporcione condições de igualdade de processos e de oportunidades.

Se é verdade que cada indivíduo é o resultado de uma produção social diferenciada, é também na forma como assume um compromisso efetivo com o seu itinerário e história (Barbier, 1985) que as suas predisposições e motivações para a aprendizagem ganham sentido.

Esta dinâmica supõe, por um lado, coerência e continuidade, com um esforço contínuo de explicitação das regras do jogo e, por outro, cooperação entre professores, alunos, comunidade escolar e comunidade educativa.

Esta forma abrangente de entender a avaliação, desde ao seu carácter mais ou menos formativo, até às funções e pressupostos que fundamentam a avaliação, leva a que a regulação das aprendizagens seja uma prática comum, no sentido em que serve para melhorar uma ação em curso (De Ketele *in* Alves & Machado) e, para isso, nada melhor do que a supervisão e regulação das mesmas.

2.4. Avaliação, supervisão e educação

A supervisão dentro do contexto escolar baseia-se num conjunto de instrumentos que permitem a análise, coordenação e orientação das atividades pedagógicas (Alarcão, 2001).

“[...] a verificação de resultados, a avaliação torna-se didacticamente útil quando permite diagnosticar e inventariar necessidades de aprendizagem, fornecer um conhecimento detalhado das diversas condições dos alunos, traduzir qualitativa e quantitativamente o que os alunos aprenderam em função de um dado contexto de ensino.” (Pacheco, 1994, p.37)

O certo é que a supervisão pedagógica se insere num novo paradigma de investigação e intervenção docente, contribuindo, desta forma, para a requalificação dos professores. Assim, e ao falar-se de supervisão pedagógica, é inevitável que se fale também dos processos de regulação de ensino e da aprendizagem; da reflexão e investigação sobre a ação educativa (Schön, 1992); e da perspetiva de mudança, adequação de atitudes prático-pedagógicas e didáticas.

Somente um método que privilegiasse a ação e o diálogo seria capaz de ser coerente com os princípios que já vimos anteriormente. Assumindo a importância da supervisão e entendendo a avaliação como um ato de enorme responsabilidade, será necessário professores e educadores desenvolverem estratégias (Vilhena, 1999), das quais a intervenção e participação dos alunos não pode dissociar-se, nem mesmo o contexto onde está inserida.

“Nessa perspectiva o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional (...) E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se professores reflexivos devem criar espaços de liberdade onde a reflexão seja possível. Estes são dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis. (Schön, 1992, p.21)

O professor reflexivo é aquele que busca nos seus atos quotidianos um fazer e saber pedagógico que vá de encontro às necessidades do seu aluno (Schön, 1992), entendendo que é preciso um espaço para dialogar, para ouvir, para conhecer, para entender. Se não o fizer correrá o risco de ter um trabalho improdutivo.

Assim, o professor reflexivo, estando “comprometido” com a profissão, deverá ser capaz de levantar dúvidas sobre o seu próprio trabalho, nomeadamente no seu processo de ensino e avaliação, não apenas para ensinar bem, mas também para tomar decisões e ter opiniões capazes de enriquecer as aprendizagens dos alunos.

“Uma escola reflexiva [...] cria-se pelo pensamento e práticas reflexivas que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria que a afetam e as potencialidades que detém.” (Alarcão, 2001, p.25)

Assim, pensamos ser fundamental reconhecer e compreender a complexidade da prática pedagógica e, assim procurar práticas, saberes pedagógicos e epistemológicos, no sentido de entender que a prática docente não é um conjunto predefinido de microcompetências adicionadas, mas onde se valorizam conhecimentos, capacidades e atitudes, todos expressos num conjunto de relações interpessoais e institucionais que determinam o exercício adequado da profissão, em que a avaliação é a face mais visível deste processo, daí o extremo e delicado cuidado a ter com a mesma.

Sendo assim, a supervisão, desde que encarada de uma forma positiva e construtivista, está ligada a uma melhoria de práticas. Uma prática alicerçada numa conceção construtivista é o modelo de ensino que melhor atende à diversidade de conjunturas que a escola atual enfrenta, existindo um binómio de beneficiários: professor e aluno (Cardoso, 2002).

Quer o professor, quer o aluno devem fazer parte do conjunto dos processos educativos que têm em conta esta simbiose e que, ambos se

revejam nela. O verdadeiro “ator educativo” é aquele que ensina, não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar, dentro da complexidade de mediar e transformar o saber (Valadares & Graça, 1998). A educação não é uma finalidade, é um recurso a favor do conhecimento.

3. REVISÃO DA LITERATURA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A intencionalidade do processo educativo passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando, o que pressupõe: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. “Avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.” (Ministério da Educação, 1997, p.27)

A avaliação realizada com os alunos é uma atividade educativa, que constitui também uma base de avaliação para o professor. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens. Neste sentido, a avaliação é um suporte importante do planeamento e da regulação didática do professor.

Neste sentido, uma pedagogia apoiada nas práticas formativas, como a valorização do erro, pressupõe um carácter lúdico nas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal e social do aluno e do professor.

O ato educativo pressupõe um processo reflexivo interativo de observação/planeamento/ação e avaliação, perante o qual o professor tem de procurar exercer as suas práticas.

Como qualquer outro profissional, o professor “para ensinar, dispõe de saberes ou conhecimentos organizados em diversas dimensões delimitadas por critérios de personalidade e profissionalismo (Pacheco & Flores, 1999, p.38). De acordo com Pacheco (2001), independentemente das metodologias, orientações conceptuais e correntes pedagógicas empregues pelos professores, a educação e o ensino tem como finalidade formar os discentes, nos quais a avaliação tem um papel de autorregulação e reflexão dessa formação.

O processo de ensino-aprendizagem é um trabalho longo e complexo, que culmina com a avaliação. Neste pressuposto, encontrar modos de intervenção que sejam capazes de facilitar a aplicação de práticas de ensino e

de avaliação devidamente estruturadas e esclarecedoras, credibilizando todo o processo, parece uma tarefa em que todos nós nos devemos debruçar.

Comungando da opinião de Palmira Alves (2004, p.58) segundo a qual “a avaliação deve ter um carácter essencialmente formativo e positivo, e por isso, processual”, ao educador cabe, no ato avaliativo, proporcionar um desenvolvimento integral ao grupo e individualmente a cada criança, em atitudes, capacidades, valores, norteados por princípios de democracia, participação, responsabilidade e autonomia.

3.1. Ensinar e aprender

“Ensinar é esforçar-se para orientar o processo de ensino-aprendizagem.” (Perrenoud, 1999, p.78)

Ensinar pressupõe um conjunto diversificado e vasto de vertentes, sendo impossível encontrar um critério uniformizador. Ensinar implica um comportamento de quem ensina capaz de ser apropriado e compreendido por quem ouve, interpretando a informação de forma adequada.

“Os livros de ensino têm imensas gravuras de experiências e fotografias [...]. Essas gravuras podem ser visualmente atractivas, mas não trazem às mentes dos alunos as informações sensoriais ricas contidas numa experiência concreta e, por isso, têm menos significado.” (Wolfe, 2004, p.71)

É fundamental clarificar o conceito de ensino, visto que o modo como os professores entendem o que é ato de ensinar afeta de forma decisiva (Cortesão, 1994) as estratégias adotadas em sala de aula.

“Aprender não é propriamente memorizar, estocar informações, mas reestruturar o seu sistema de compreensão do mundo. Tal reestruturação não acontece sem um importante trabalho cognitivo.” (Perrenoud, 2000, p.30)

Quando o professor privilegia apenas a aquisição de conhecimento, tendo pouca preocupação com o processo, dando aluno um ato meramente passivo, além de comprometer a aprendizagem, compromete a sua avaliação (Pinto & Santos, 2006).

O ensino tem implícito o ato de instruir e educar. Importa, assim, saber em primeiro lugar, qual a intenção que permite distinguir as atividades de

ensino de todas as outras; em segundo lugar, quais as componentes observáveis que permitem considerar que algumas atividades não podem constituir ensino em detrimento doutras. Adotar estratégias de ensino implica um grau de conhecimento científico elevado, a vários níveis, desde a pedagogia, à filosofia, à sociologia, até à psicologia do desenvolvimento.

“É através de questões e pistas que se procura ajudar o aluno a prosseguir com o seu processo de aprendizagem, fornecendo-lhe suporte afectivo e encorajando-o à acção, quer mantendo a actividade na orientação correcta, quer controlando a frustração. Essa tarefa é, no entanto, complexa, uma vez que uma mesma produção não corresponde necessariamente a um mesmo feedback.” (Santos, 2010, p.31)

Não existindo receitas, leva-nos a entrar numa verdade lógica, segundo a qual ensinar é muito mais do que simplesmente o ato de transmitir algo a alguém (Vilas Boas, 2006). Entende-se que a escola procura produzir aprendizagens e não o faz de uma forma aleatória. Sendo esta a preocupação basilar de todos os professores e se considerarmos a educação como um todo, o que os alunos adquirem deverá fazer parte de um quadro de referentes pedagógicos, didáticos e científicos.

Tentar definir o termo aprender, na tentativa de generalizar um conceito, faz com que se estipulem significados, porque antes de entender o que está envolvido com a atividade de ensinar, é necessário entender uma cadeia lógica de relações de ensino-aprendizagem.

“O individualismo dos professores começa, de algum modo, com a impressão de que cada um tem uma resposta pessoal e original a questões como: O que é ensinar? O que é aprender?” (Perrenoud, 2000, p.14)

Ensinar e aprender pressupõe que exista alguma manifestação nova de conhecimento no indivíduo, dentro dum processo de desenvolvimento na aprendizagem. As capacidades cognitivas alicerçam e definem os novos conhecimentos, desenvolvendo competências.

“A aprendizagem é um processo de construção de redes neuronais. Ao longo da vida, construímos redes no córtex do nosso cérebro, as quais contêm informação sobre a variedade imensa de conceitos.” (Wolfe, 2004, p.22)

Nem sempre este processo é assim linear e pacífico; ele requer características específicas, no sentido em que a aprendizagem é um

processamento integrado de várias transformações, através das quais o indivíduo altera e condiciona a sua forma de estar e a sua conduta (Ribeiro, 1991). Esta estrutura mental vai sendo criada à medida que vamos aprendendo.

“Ensinar é, portanto, reforçar a decisão de aprender, sem agir como se ela estivesse tomada de uma vez por todas. É não encerrar o aluno numa concepção do ser sensato e responsável, que não convém nem mesmo à maior parte dos adultos. Ensinar é também estimular o desejo de saber.” (Perrenoud, 2000, p.71)

As dificuldades de aprendizagem são atribuídas sobretudo aos defeitos dos próprios alunos, em particular à falta de atenção ou de memória, a incapacidade intelectual, a ausência de esforço ou de trabalho, ou então a uma transmissão deficiente por parte do professor (Pinto & Santos, 2006).

“O erro cometido pelo aluno constitui um fenómeno familiar ao professor. Está presente no quotidiano de sala de aula e surge através de produções orais ou escritas dos alunos em situações de aprendizagem.” (Santos, 2010, p.56)

Este é um procedimento dinâmico e que incorpora um conjunto de variáveis sem as quais não existe uma aprendizagem bem conseguida. O indivíduo, neste processo complexo, inicia uma codificação da informação, se a mesma for bem entendida, passa a uma fase de processamento, que sendo assimilada e compreendida, dá origem a aprendizagem (Ribeiro, 1991). A compreensão deste processo é essencial para que existam aprendizagens significativas, valorizando a compreensão, em detrimento da memorização.

“A sua compreensão poderá levar o professor não só a pensar em formas específicas e adequadas de ajudar o aluno a reorientar a sua representação como igualmente pode levá-lo a reflectir sobre a sua prática, ajuizando a adequação dos contextos de aprendizagem propostos.” (Santos, 2010, p.51)

Independentemente disso, é necessário ter em conta as características do sujeito, as suas experiências e as suas motivações. Sendo o indivíduo responsável por decidir os seus pontos de interesse, poderá decidir o que quer aprender. Entende-se, assim, que a aprendizagem é algo que se pode considerar como espontâneo (Leite, 2001) e, numa perspectiva mais idílica, misteriosa e pessoal de cada indivíduo.

Esta abordagem, em relação ao ato de aprender, torna-se uma característica de cada um, em função da interação da pessoa com outras pessoas, e que vai “moldando” o seu leque de interesses e aprendizagens.

“Torna-se útil quando permite reformular o processo de ensino/aprendizagem, selecionar e utilizar métodos e recursos educativos alternativos em função dos resultados dos alunos.” (Pacheco, 1994, p.78)

Nos estudos de Piaget, ele entende que para existir aprendizagens é necessário cada indivíduo ter um mecanismo autorregulador, para que exista um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Este equilíbrio cognitivo implica a conservação de uma estrutura capaz de “acomodar” a aprendizagem (Pacheco, 1994).

Clarificar o processo de ensino-aprendizagem é fundamental para que haja uma avaliação que seja capaz de ser rigorosa e que transmita o grau de aquisição dos conhecimentos. Assim sendo “a avaliação é pensada e posta em prática com o principal propósito de contribuir para a aprendizagem dos alunos.” (Santos, 2010, p.92)

3.2. O que é avaliar?

Avaliar possui um campo semântico muito vasto e uma variedade muito grande de significados. Dentro do contexto escolar, avaliar determina a valia ou o valor de alguma atividade. Avaliar é um termo complexo, com variados significados, dependendo do contexto onde o mesmo se insere. Não sendo fácil, por isso, a sua definição, o significado ao qual mais vezes é associado é dar uma nota, atribuir uma classificação, sinónimo de medir algo (Vilas Boas, 2006).

“A avaliação é uma das componentes fundamentais da prática pedagógica.” (Pacheco, 1994, p.23)

Assim sendo, praticamos uma atitude avaliativa de variadas formas e em diversos contextos. Esta função apreciativa está diretamente interligada com o termo avaliar ou avaliação (Fernandes, 2005). Dentro do contexto escolar, o termo incorpora um significado preponderante na estrutura, visto ser através

dela que “classificamos” os nossos alunos. Podemos entender, de uma forma linear, o termo avaliar como uma forma de determinar até que ponto os objetivos educacionais foram efetivamente alcançados pelos alunos (Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, 2002).

Na escola, entendemos avaliar ou avaliação como um ato intencional e sistemático, perante o qual fazemos julgamentos e juízos de valor (Lopes, 2010), pelos conhecimentos que vão sendo adquiridos pelo aluno.

“A função de avaliar tem hoje um papel preponderante em qualquer operação de planeamento, sistemático, nos mais diversos domínios.” (Ribeiro, 1991, p.5) Avaliar é criar hierarquias de excelência (Alves & Machado, 2010). Avaliar é privilegiar um modo de estar no ato educativo, valorizando formas e normas de excelência. Avaliar é prevenir o fracasso escolar. Assim sendo, a avaliação é preponderante no processo educativo, até porque ela proporciona, ao professor, um conhecimento mais amplo do aluno: as suas necessidades, os seus interesses e as suas capacidades.

“Falar de avaliação em educação é abarcar um campo muito vasto, onde se pode incluir a avaliação das aprendizagens dos alunos.” (Santos, 2010, p.17)

Perrenoud (1999) traz uma reflexão simbólica para a definição de avaliação no âmbito educacional, dentro de duas vertentes, duas lógicas: a avaliação tradicional e a avaliação formativa/emergente.

“A importância dos métodos de avaliação é confirmada por vários estudos que mostram que as actividades de avaliação ocupam uma grande parte do tempo e esforço de alunos e professores, salientando que aquilo que é valorizado é avaliado na escola vai influenciar não só os resultados escolares dos alunos, mas também a sua motivação, auto-conceito, hábitos de estudo e estilos de aprendizagem.” (Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, 2002, p.28)

Alguns pedagogos, preocupados com a função da avaliação, vêm requerer uma avaliação mais ao serviço do aluno do que do próprio sistema. Há, assim, uma tentativa de aprimorar o sistema, contemporizando-o, favorecendo uma pedagogia diferenciada e evolucionária.

“[...] a avaliação como processo de delimitar, obter e providenciar informação útil para ponderar possíveis decisões. O acto de avaliar é a produção de conhecimento. Ele contempla a recolha, organização e tratamento de informação seguindo um método científico, tratamento de dados e análise estatística. Deste

modo, a avaliação é um processo que permite sustentar as tomadas de decisão em informação rigorosa e científica.” (Stufflebeam in Pinto & Santos, 2006, p.35)

A clarificação dos processos de aprendizagem leva a que a avaliação se coloque ao serviço dos alunos, dos seus estilos, ritmos de aquisição, de conhecimento e desenvolvimento de competências (Fernandes, 2005).

“A avaliação tem uma vertente comum e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre a aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento de capacidades, de modo a permitir rever e melhorar o processo de trabalho”. (Despacho normativo n.º 24-A/2012, p.14)

3.3. Ensinar, aprender e avaliar... isto é a escola

A escola é muito mais do que ensinar, aprender e avaliar, embora isto seja o que fundamenta e valoriza a sua existência.

Ao longo do tempo, o significado do que é: ensinar, aprender e avaliar, tendo vindo a sofrer uma constante e profunda mutação, na tentativa de se adequar às novas exigências, organizacionais e sociais. Os sistemas educativos continuam a debater-se frequentemente com a importância/preponderância da avaliação (Alves & Machado, 2009).

“A avaliação, constituindo-se como um processo regulador de ensino, é orientadora do percurso escolar e tem por objectivo a melhoria da qualidade de ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares fixadas para o ensino básico”. (Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho)

O trabalho pedagógico e a avaliação deixam de ser da única e exclusiva responsabilidade do professor. A parceria passa a ser um princípio norteador de atividades (Vilas Boas, 2006). Tendo a avaliação um carácter profundamente regulador, é exigido à escola uma adequação às novas exigências, nomeadamente devido a um profundo carácter social de valorização da avaliação, na tentativa da excelência da aprendizagem. Mais do que uma mera aquisição de saberes, que em muito faz apelo à memorização, considera-se primordial desenvolver no aluno a capacidade de aprender a aprender.

“Nesta nova óptica, em que a avaliação é a dimensão imprescindível da aprendizagem, é necessário garantir esta outra condição para o sucesso: que o

aluno possa controlar os seus próprios progressos e, esta forma, que aprenda a reflectir sobre o processo seguido. Contrariamente à pedagogia para a mestria de Bloom, a avaliação formativa passa a incluir, a responsabilização de quem aprende.” (Lopes, 2010, p.31)

Desta forma, a avaliação deve ser participativa e dialógica uma vez que, se assim não for, limitará o processo avaliativo, na medida em que pode “aquilatar a sua legitimidade” (Alves & Machado, 2009). A avaliação tradicional não possibilita nos alunos o desejo do saber e sim o interesse por aquilo que representa pontos para passar de ano. A nota, no entanto, é uma mensagem que não diz de início ao aluno o que ele sabe.

“No contexto do processo de ensino-aprendizagem, não tem sentido falar de avaliação de resultados se não se assumir o processo como um todo.” (Ribeiro, 1991, p.21)

Entende-se por processo avaliativo, um permanente acompanhamento das aprendizagens que vão sendo obtidas, indicando atempadamente as correções que deverão ser feitas, tendo em vista a aquisição dos conhecimentos (Bloom, 1991).

A avaliação sumativa, como o próprio nome indica, pretende representar um sumário, uma apreciação concentrada, de resultados obtidos numa situação educativa. Esta avaliação tem lugar em momentos específicos (Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 2002).

“De acordo com Stufflebeam, a «avaliação para desempenhar a sua função deve sempre proceder a uma tomada de decisões. A avaliação, por seu turno, envolve sempre um ciclo de três passos: identificação da informação a recolher; recolha da informação; organização da informação de modo a tornar possível a tomada de decisões.” (Stufflebeam, citado por Ribeiro, 1991, p.12) A avaliação formativa surge pela necessidade duma pedagogia diferenciada em relação à avaliação.

Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada (Perrenoud, 1999), com o que isso supõe em termos de meios de ensino. Chocar com os obstáculos da avaliação tradicional é uma realidade que acontece frequentemente. Primeiro porque requer uma visão igualitária da escola, além disso, requer uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso e as desigualdades.

“A avaliação formativa não dispensa os professores de darem notas ou de redigir apreciações, informando aos pais sobre as aquisições dos alunos, mas tem como principal função formar e informar cidadãos, alunos. A democratização do ensino e a busca de uma pedagogia mais diferenciada fizeram emergir, e depois se difundir, a lógica formativa. “A avaliação aparece como instrumento que fazendo o balanço do estado real do aluno em relação ao estado esperado, ajuda o professor a tomar decisões ao nível da gestão do programa, no sentido de criar melhores condições de aprendizagem.” (Pinto & Santos, 2006, p.47)

Os sistemas educativos modernos tendem a avançar para uma avaliação menos seletiva e mais formativa (Valadares & Graça, 1998), mais integrada na ação pedagógica do quotidiano, onde o aluno não será um sujeito passivo, antes participa de sua própria aprendizagem, formando-se e informando-se.

“A avaliação está presente em todos os domínios da atividade humana, quer formal quer informalmente. Devendo, por isso, ao falar-se de avaliação, clarificar o seu significado.” (Fernandes, Alves & Machado, 2008, p.18)

Muitos são os estudos que têm vindo a ser realizados nesse âmbito, artigos, documentos e, em concreto, um relatório da OCDE acerca da avaliação em Portugal. A preocupação sobre as práticas avaliativas é uma realidade, na tentativa de criar, de forma consciente, uma visão holística (Alves & Machado, 2009), nomeadamente na identificação dos pontos fortes e fracos que a mesma acarreta.

“In the last decade, Portugal has come far in developing the foundations of framework for evaluation and assessment. A range of initiatives clearly communicate that evaluation and assessment are priorities in the school system and reveal a coherent and comprehensive agenda to develop an evaluation culture among school agents. However, at the present time, there is no integrated evaluation and assessment framework – it is not perceived as a coherent whole and it does not visibly connect all the different components”. (OCDE, 2012, p.11)

Quando se fala de avaliação escolar, imediatamente ocorre falar de avaliação do rendimento dos alunos como se esta fosse algo que recai exclusivamente sobre eles, ignorando-se os restantes intervenientes no processo (Pacheco, 1994).

Impõe-se portanto, uma nova visão acerca da avaliação, alargando o leque não só sobre instrumentos de avaliação (Pinto & Santos 2006), mas também na consciencialização do aluno sobre as suas aprendizagens.

“Numa perspectiva de reguladora, podemos entender como critério de avaliação um elemento de comunicação, o encontro entre avaliador e avaliado. É uma

construção, um instrumento de diálogo, é o enunciado do que é importante num dado momento, constituindo-se como uma expectativa face à acção educativa do professor e à aprendizagem dos alunos.” (Santos, 2010, p.71)

Contudo, parece-nos importante salientar que todo este processo só faz sentido se houver uma corresponsabilização entre professor e aluno (Cortesão, 1984), com o propósito de criar uma união de esforços, tendo em vista o sucesso, quer do sistema avaliativo, quer das aprendizagens.

Convém salientar, ainda, que o professor deve ter consciência que nenhum instrumento, por si só, é capaz de responder a todas as exigências e, por vezes, nem todos os instrumentos resultam da mesma forma, quando o contexto não é o mesmo. Criar um receituário, quer para as aprendizagens, quer para avaliação é mera perda de tempo, pois, cada contexto incorpora diferentes necessidades.

“[...] a avaliação tem propósitos formativos e apoia esforços de desenvolvimento de um produto ou serviço, assegurando a sua qualidade ou melhorando-a.” (Lopes, 2010, p.17)

Esta investigação visa contribuir para a construção duma prática avaliativa que seja capaz de fazer transparecer as práticas utilizadas, analisá-las no seu essencial, de forma a orientar, fundamentar e melhorar a prática avaliativa (Pinto & Santos, 2006). Para além de apresentar, discutir e definir o conceito, que permita analisar e compreender como se tem avaliado e o que se poderá melhorar.

“Uma ligação forte e frutuosa em termos de aprendizagem entre a avaliação e aprendizagem será provavelmente uma das condições para que a avaliação faça sentido no plano pedagógico, porque apenas como uma medida é relativamente inútil no plano pedagógico, é cientificamente frágil, e socialmente injusta.” (Pinto & Santos, 2006, p.89)

Claro que dentro desta atitude educativa é necessário ter o cuidado de incorporar todos os intervenientes da avaliação, professores e alunos. É preponderante neste tema, entender de forma clara e estruturada os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, para a “[...] melhoria, prestação de contas, disseminação e enriquecimento/criação de conhecimento” (Stufflebeam & Shinkfield citado por Lopes, 2010, p.34).

Este processo agrega, implicitamente, contextos, dinâmicas, ambientes (Fernandes, 2005). Assim sendo, a nossa proposta passa por descrever,

interpretar e analisar a realidade da avaliação das aprendizagens, alicerçada numa investigação empírica e científica.

3.4. Conceito e evolução da avaliação formativa

A avaliação e com ela a avaliação formativa, têm vindo a ser objeto de interesse crescente, nas últimas décadas, um dos campos a que se tem dedicado grande importância da investigação e de reflexão no domínio da educação.

Desde a avaliação orientada para os objetivos produtivos (Tyler, 1949), passando pela avaliação centrada no “consumidor” (Scriven, 1967), os “modelos” de avaliação foram surgindo, aproximando-se duma avaliação cada mais centrada no desenvolvimento global do aluno (Fernandes, 2005). A crescente preocupação com o desenvolvimento integral do aluno, alicerçada numa avaliação sistemática, foi aproximando-se da avaliação formativa, de forma a que a mesma favoreça e dê resposta às necessidades dos alunos (Alves & De Ketele, 2001).

“A avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em sala de aula.” (Perrenoud, 1999, p.11)

Bloom, nos anos 60, ao defender uma pedagogia do domínio, entendia que os conhecimentos e as competências deveriam ir ao encontro do aluno, enquanto indivíduo, de forma a organizar o ensino de maneira a individualizar os conteúdos, em função de objetivos claramente definidos. Aqui surge a ideia de uma avaliação formativa, pelo menos no plano teórico. Scriven (1967), paralelamente, entende que todo o processo pedagógico deve favorecer as aprendizagens dos alunos. Estes dois autores revolucionam a forma de encarar a avaliação até porque toda a ação do professor passa a ter uma parcela intuitiva de avaliação formativa, no sentido em que, inevitavelmente, existe um mínimo de regulação em função das aprendizagens ou, ao menos, dos funcionamentos observáveis dos alunos (Perrenoud, 1999).

Esta pedagogia diferenciada vem romper com os anteriores pressupostos relacionados com a avaliação, introduzindo uma rutura ao propor uma regulação individual das aprendizagens.

“Não acreditamos que seja possível evitar o uso de avaliação sumativa, nem o desejaríamos. No entanto, existe outro tipo de avaliação em que todos estão envolvidos, avaliação formativa.” (Bloom, Hastings & Madaus, 1971, p.129)

A ascendente centralização do aluno como ator e detentor do papel principal no processo educativo, “visando desenvolver atitudes de autoavaliação, que o levem a ser capaz de se situar no seu processo de formação” (Abrecht, 1994, p.17), são um dos grandes motivos desta afluência.

“Os resultados de algumas aprendizagens escolares só muito imperfeitamente nos podem informar acerca das aptidões dos interessados. Torna-se necessário recorrer a verdadeiras provas de aptidões, se se quiser estabelecer um prognóstico sobre o sucesso escolar.” (Cardinet, 1986, p. 46).

As instituições educativas atuais pressupõem, segundo Afonso (1997, p.347), “dois pilares fundamentais: a avaliação formativa e a obrigatoriedade de realizar formas de compensação educativa”.

Este autor acredita que a primeira faz parte de um processo de democratização da sociedade portuguesa, podendo constituir um dispositivo pedagógico adequado à concretização de uma efetiva igualdade de oportunidades.

“Um referencial de competências pode, do mesmo modo, remeter a práticas antes selectivas e conservadoras ou a práticas democratizantes e renovadoras. Para saber-se de que a pedagogia e de que escola se fala, é necessário ir além das abstracções.” (Perrenoud, 2000, p.12)

A avaliação formativa abre horizontes e dá viabilidade à ação professor inter e multicultural, quando se espera que “este seja um agente/promotor de uma democracia aprofundada exigida para fazer face aos novos problemas que desafiam a escola de massas numa época de globalização.” (Afonso, 1997, p.68) Tal posição, implica que o professor não seja o único detentor da avaliação e liberte espaço para a cooperação e negociação entre os alunos e outros agentes educativos, indo ao encontro das características próprias deste

conceito: objetividade, validade, fiabilidade, flexibilidade, eficácia e coerência (Fernandes, 2005).

O conceito de avaliação formativa, consiste na reunião sistemática de todos os dados, informações ou evidências das crianças, para verificar o estado de aprendizagem de cada uma e tomar decisões adequadas às suas necessidades e capacidades (idem, 2005).

A avaliação formativa, é um conceito que está na base da transformação efetiva de melhoramento da qualidade do ensino/aprendizagem. Nesta perspectiva, esta modalidade avaliativa ajuda a diagnosticar, remediar e motivar aprendizagens, promove a autoavaliação, aumenta a compreensão das crianças no processo de aprendizagem, ajuda a clarificar objetivos de aprendizagem e incrimina a transparência, a honestidade, a fidedignidade, a veracidade e eficácia.

Se o sucesso educativo é objetivo intrínseco da educação, não faz sentido se não for estruturalmente ordenada, pensada e planificada para o sucesso. Este pensamento é reforçado através do contemplado na Lei de Bases do Sistema Educativo, onde se define, que uma das principais finalidades educativas é criar condições de promoção do sucesso escolar a todos os alunos. A avaliação formativa está ao serviço da promoção desse sucesso, intervindo de forma reguladora e contínua no mesmo. O seu conteúdo visa a aquisição e desenvolvimento de atitudes e valores, sem menosprezar o domínio das capacidades/aptidões e o dos conhecimentos.

O termo “avaliação formativa” foi utilizado pela primeira vez por Scriven (1967), nos EUA, num contexto de aperfeiçoamento programático, útil não só na elaboração do programa, mas também no ensino/aprendizagem.

Segundo Bloom (1983, p.129-130), define-se avaliação formativa, como “o uso da avaliação sistemática durante o processo de elaboração do programa, de ensino/aprendizagem, com o propósito de aperfeiçoar quaisquer destes três processos”.

O termo “avaliação formativa” requer mais que a verificação de conhecimentos, o interrogar-se sobre processos, o refazer de trajetórias percorridas, a reflexão sobre o processo pedagógico, a fim de

considerar/organizar linhas orientadoras e estratégias de planificação/ação e não apenas estados de conhecimentos (Abrecht, 1994).

Servindo de via de conhecimento para aceder a determinado conteúdo, na avaliação formativa definem-se etapas, pretendendo-se conhecer como o discente compreende as atividades, porque segue determinadas orientações e caminhos, diagnosticando-se entraves/dificuldades encontradas e por vezes até, comparando-se resultados alcançados.

A avaliação formativa é uma prática avaliativa que fornece uma informação útil para a adaptação de atividades de aprendizagem, conceito que permite tomar decisões pedagógicas, compreender a natureza dos obstáculos cognitivos do aluno, dos bloqueamentos afetivos, de chegar à origem desses obstáculos, de procurar vias de aprendizagem adaptadas à criança (Fernandes, 2005).

O conceito de avaliação formativa foi criado como alternativa do conceito de avaliação sumativa, sendo esta última de carácter tradicional, encarando a aprendizagem, pela certificação, verificação de conhecimentos adquiridos, sancionando/rotulando os alunos pelos seus resultados finais (outputs), não considerando o erro como um sinal positivo, um alerta.

Esta expressão, envolta no sentido de registo de intervenção/remediação intermédia defende que a avaliação deve sobretudo, ser parte integrante do processo educativo normal, onde os erros devem ser considerados como momentos na resolução de problemas e não como pontos fracos, passíveis de repreensão.

Relembrando Bloom (1983), o conceito de avaliação formativa pode enunciar-se do seguinte modo: “com o tempo e devagar, todos podem lá chegar!” (Bloom, 1983, p.67) Nesta perspetiva, as dificuldades, as discrepâncias de aprendizagens entre os alunos, no mesmo grupo etário e contexto cultural, pedagógico e social, não podem constituir uma questão pura de capacidade, mas uma questão de ritmo de aprendizagem, de percurso e maturidade. Este investigador reduz a importância de atribuir um valor quantitativo e valoriza a atribuição de uma notificação final, a qual ajudará tanto

o educador como o educando a “se deter na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria.” (idem, 1983, p.67)

O conceito de avaliação formativa tem como única intenção o reconhecimento de onde e em quê o aluno sente dificuldade e em procurar informá-lo. Trata-se, portanto, de tentar dar um feedback para o aluno e para o professor. Em consequência da sua natureza diagnóstica, a avaliação formativa exige a ação corretiva sem a qual não existe verdadeiro ensino.

Tem por finalidade assegurar a regulação de processos de formação, fornecer informações úteis e pormenorizadas sobre os processos e/ou resultados de aprendizagem do aluno, a fim de permitir uma adaptação das atividades de ensino-aprendizagem.

A avaliação formativa consiste ainda na recolha em ocasiões diferentes, de informações úteis para verificar, com uma certa periodicidade, a qualidade da aprendizagem, tendo como objetivo, “detectar as deficiências ou as eventuais dificuldades da aprendizagem” (Abrecht, 1994, p.31), tentando descobrir o invisível à luz de outras práticas de avaliação porventura processadas.

O objetivo essencial de avaliar formativamente consiste em tornar o aluno ator da sua própria aprendizagem. Nesta linha de pensamento, o conceito de avaliação é intrínseco ao de aprendizagem contínua, mais do que analítico, ele é mais centrado em quem aprende do que no produto acabado.

Em suma, pelo salientado ao longo deste ponto, a avaliação formativa é, como refere Pacheco (1994), equivalente à prática de uma avaliação contínua, não necessariamente formalizada. Deve ter como propósito ser aplicada em contextos educativos naturais, associados à realização de procedimentos informais, não muito elaborados, mais dependentes da expressão oral dos profissionais intervenientes, do que de provas ou instrumentos complexos e abstratos (Pacheco, 1994).

Na opinião de Cardinet (1993), a avaliação formativa requer registos estruturados, não podendo ficar ao livre arbítrio do professor. Deve, pois, estar adaptada ao aluno e ao momento, em função do desenvolvimento de que o mestre tem possibilidades de se aperceber. O momento de apresentação varia

de aluno para aluno. Conforme o itinerário percorrido na aprendizagem, assim se fará a interpretação das respostas (Abrecht, 1994).

De todas as definições apresentadas, pode dizer-se que ressaltam determinadas linhas de força, na qual se salienta a avaliação formativa revestida de um carácter enriquecedor, cuja direção se localiza no aluno, tornando-o consciente da sua própria aprendizagem. A adaptação a situações individuais e à pluralidade e diversidade de momentos educativos é o eixo condutor. É uma avaliação alicerçada mais no processos de ensino/aprendizagem do que nos resultados; na observação sistemática, ligando-a à planificação/ação; na importância das dificuldades/erros, tentando descobrir causas viáveis e caminhos coerentes e justos na resolução de problemas; em múltiplos *feedbacks*, orientando o processo pedagógico com características de eficácia, flexibilidade e coerência, de forma a permitir dispor de dados salutareos para a aplicação de práticas pedagógicas e avaliativas facilitadoras de aprendizagens significativas.

Todas estas afirmações vão ao encontro da importância da autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem. Esta preocupação remete-nos para uma avaliação formadora, onde se pretende controlar uma atuação diferenciada do avaliador, ao lidar com os resultados de alunos que tenham dificuldades, de forma a permitir-lhes a apropriação dos critérios utilizados pelos professores e, conseqüentemente, levá-los a uma autoavaliação correta.

Neste sentido, evolui em relação à avaliação formativa, cuja responsabilidade de regulação é feita principalmente pelo professor, e na avaliação formadora, a regulação diz respeito ao aluno (Scallon, 2004).

Na avaliação formativa é feita uma aposta incondicional no desenvolvimento de competências no domínio da autoavaliação, mas sempre enquadrado num processo de ensino-aprendizagem de carácter formativo. Assim, esta forma de encarar o ensino e a sua avaliação surge pela necessidade de transformar os cursos habituais em sequências de aprendizagem que garantam aos alunos o domínio dos conteúdos, dos objetivos e dos critérios de avaliação.

Para que isso aconteça, terão de se elaborar planos de remedeio progressivo do erro, nos quais o aluno tem um papel fundamental. O erro é o indicador do processo de ensino-aprendizagem e, em vez de ser visto pelo avaliador como algo negativo, ele deve ser analisado com cuidado, na tentativa de se proceder a novas estratégias/metodologias (Allal, 1986).

Os princípios agora mencionados norteiam a avaliação formativa, mas são, de forma muito particular, um contributo à compreensão de uma avaliação emergente. A avaliação formativa conjuga os processos da metacognição e pretende que o sujeito tome consciência tanto do funcionamento da sua estrutura cognitiva como dos fatores externos condicionantes da sua aprendizagem.

3.4.1. Uma Cultura de Avaliação Formativa

O termo “avaliação formativa” utilizado por Scriven (1967) constitui um contexto de aperfeiçoamento programático, útil não só na elaboração do programa, mas também no ensino/aprendizagem.

“Trata-se, por isso, de um juízo (qualitativo e quantitativo) sobre o valor de uma pessoa, de um objecto, de um processo, de uma situação ou de uma organização, comparando as características observáveis a normas estabelecidas a partir de critérios explícitos, de forma a fornecer dados úteis à tomada de decisão, no seguimento de um fim, de um objectivo.” (Fernandes, Alves & Machado, 2008: 18)

“A objectividade da avaliação está ligada não só à imparcialidade mas também à precisão da validade.” (Bloom, Hastings & Madaus, 1971, p.92).

Convém não esquecer que o sistema educativo é orientado pelos seus resultados e que a componente sumativa ainda está muito vincada ao nosso sistema de ensino. Assim sendo, pensamos que uma verdadeira cultura de avaliação formativa trará muitas vantagens, capazes de validar os resultados e os conhecimentos que daí resultam.

Características da avaliação

	Passada	Presente	Futura
Exemplo	Diploma	Etapa de ensino programado	Concurso de acesso
Função	Certificação	Regulação	Orientação
Conteúdo	Comportamento final	Pré-requisitos pedagógicos	Aptidões
Intenção	Sumativa	Formativa	Prognóstica
Método	Convergente	Divergente	Correlativo
Exactidão	Elevada	Aperfeiçoa-se com o tempo	Diminui com o tempo
Informação	Definitiva	Instável	Limitada
Referência normativa	Objectivos pedagógicos	Hierarquia das aprendizagens	Distribuição dos resultados

Tabela 1 – Características da Avaliação (Cardinet, 1986: 42)

Perante a análise desta tabela reafirma-se que o conceito de avaliação formativa consiste na autoavaliação sistemática de todos os dados, informações ou evidências das crianças, para verificar o estado de aprendizagem de cada uma, e tomar decisões adequadas às suas necessidades e capacidades (Fernandes, 2005).

Enfatizando a individualização, a avaliação formativa, integra-se numa corrente pedagógica intitulada «Pedagogia do Desenvolvimento Controlado», que segundo Postic (1995), contribui para a organização do trabalho individualizado.

Entender a autorregulação e autorreflexão como prática comum, em contexto educativo, é entender uma cultura avaliativa (Perrenoud, 1999).

“[...] neste movimento evolutivo houve de uma forma clara o deslocamento, sobretudo em termos teóricos, de uma concepção técnica e instrumental da avaliação centrada em produtos, para uma visão mais alargada centrada nos processos e nos significados tanto culturais como políticos que os sustentam.”
(Pinto & Santos, 2006, p.31)

A mudança de práticas avaliativas surgiu essencialmente, após a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, em que a valorização da avaliação formativa começou a ter uma forma mais incisiva.

“(…) o propósito principal da avaliação é o de melhorar as aprendizagens, é o de ajudar os alunos a superarem as suas dificuldades.” (Pacheco, 2005, p.23)

Esta viragem nas finalidades da educação, onde o carácter formativo é mais valorizado, traz para a escola uma nova democratização (Barbier, 1990), que permite que as crianças usufruam de uma educação que as promova, com ideia que a escola tem exigências sociais. A avaliação em que o aluno é um elemento participativo, valoriza-o e, ao mesmo tempo, assegura uma consciencialização e um comprometimento, pelas suas práticas.

“[...] tem inerente a responsabilização, a negociação e a transparência, a definição de metas, a recolha de informação e a avaliação.” (Alves & Machado, 2009).

Finalidade da avaliação como atividade pedagógica

Fases sucessivas	Finalidades apropriadas	Problemas correspondentes
1. Observar o comportamento	Suscitar o comportamento Analisar as etapas	Falta de espontaneidade Perda de tempo
2. Compará-las aos objectivos	Precisar de objectivos a atingir Saberes se são alcançados	Conflito entre avaliação de liberdade de expressão Conflito entre avaliação e motivação
3. Adaptar a acção pedagógica	Procurar as causas das dificuldades Modificar os métodos de estudo	Perigos da análise das estruturas intelectuais móveis
4. Modificar, eventualmente os objectivos	Prognosticar o resultado e o custo provável de cada acção	Avaliar as aptidões pode desencorajar
5. Prosseguir o estudo	Reforçar a aprendizagem Despertar o desejo de aprender	Evitar o insucesso Evitar as motivações secundárias

Tabela 2 – Finalidade da avaliação (Cardinet, 1986: 48)

Esta tabela reforça a ideia de um compromisso mútuo que é criado entre professor e aluno, implica uma pluralidade de sentidos na avaliação (Vilas Boas, 2006), perante a qual a diversidade de instrumentos torna-se ainda mais importante, e provoca uma constante autoanálise do que se aprende e como se aprende. Assim, a intervenção dialógica dos atores educativos terá um papel decisivo na reorientação, progressão e consolidação dos conhecimentos.

“Colhem-se dados que ajudam os alunos e professores a reorientar o seu trabalho no sentido de apontar falhas, aprendizagens ainda não conseguidas, aspectos a melhorar. A avaliação formativa não deve assim exprimir-se através de uma nota mas sim por meio de apreciações, de comentários.” (Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, 2002, p.17)

Podemos ainda verificar nesta tabela que, não é pelo facto de, na atualidade, existir especial preocupação pela investigação das potencialidades da avaliação no esclarecimento e promoção dos processos de aprendizagem que ela deixa de continuar a definir valores veiculados na educação (Barbier, 1990). Ela é, aqui, entendida como um instrumento de regulação de como se aprende e do que se aprende.

“[...] o foco principal da avaliação deixou de ser a fiabilidade da medida.”
(Fernandes, Alves & Machado, 2008, p.24)

Se, por um lado, se assiste à valorização da avaliação na sua vertente formativa (Cortesão, 1993), integrada num currículo e facilitadora da autorregulação, por outro, não se ignora a importância dos seus aspetos sumativos, úteis ao balanço e verificação da formação alcançada. É esta visão abrangente da avaliação que alimenta a reflexão teórica deste trabalho, bem como a sua análise e discussão dos dados empíricos que dele poderão surgir.

É nossa intenção, neste trabalho, dar um forte relevo à participação dos professores em todo o processo adjacente ao ato avaliativo, retirando dados empíricos capazes de unir o discurso dos professores, acerca da avaliação das aprendizagens (Azevedo, 2003).

“A avaliação formativa, muitas vezes, choca com a avaliação instalada, com uma avaliação tradicional.” (Perrenoud, 1999, p.16)

Assim sendo, antes de fundamentar toda esta pesquisa será importante clarificar a função da avaliação, no processo de ensino-aprendizagem (Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, 2002), desde o

planeamento até à sua concretização. É de salientar que o ato avaliativo pressupõe um conjunto de variáveis que têm que ser tomadas em conta e que poderão ser preponderantes para que todo o procedimento seja o mais rigoroso e eficaz possível. Assim, a ação do professor, bem como a sua reflexão sobre todo o processo avaliativo podem afetar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências dos alunos.

“A finalidade da avaliação é produzir e fundamentar uma tomada de decisão adequada à função visada. Um dos maiores problemas é, pois, o de clarificar bem a função da decisão e do próprio processo avaliativo.” (De Ketele *in* Alves & Machado, 2010)

“Uma avaliação ao serviço dos alunos, o atual sistema de atribuição de notas surgirá como definitivamente caduco e desaparecerá por si mesmo.” (Cardinet, 1986, p.29)

3.5. O “Mito” da Avaliação Formativa no 1º ciclo

Na primeira linha das grandes preocupações políticas, surgem hoje diligências para reformar a educação na tentativa de preparar as gerações futuras para a dinâmica da evolução e mudança social, que passam também por pensar as características ligadas à avaliação formativa.

“No ensino primário, a regulação é acompanhada por ações mais individualizadas, o professor atende particularmente alguns alunos, vigia-os mais de perto, auxilia-os com mais frequência. Mesmo assim, estamos sem dúvida, bem distantes de uma pedagogia sistematicamente diferenciada necessária para lutar contra o fracasso escolar e as desigualdades.” (Perrenoud, 1999, p.79)

Defende-se a todo o momento que nas instituições educativas, nomeadamente nas escolas de 1.º ciclo de Ensino Básico, se deve investir numa avaliação com características onde predominem finalidades pedagógicas socializadoras e personalizadoras de igualdade de oportunidades. Prevaleça um currículo diversificado, em detrimento de outro que estimule a uniformidade das aprendizagens, geradora de insucesso, e se enfatize a educação

compensatória e a participação de todos os envolvidos na definição e decisão dos percursos escolares com sucesso (Alves, 2004).

“O sistema educativo construiu-se de cima para baixo. É por isso que as mesmas constatações valem, até certo ponto, para o ensino médio e, em menor medida para o ensino fundamental. Quando os alunos são crianças ou adolescentes, eles são menos numerosos e o ensino é mais interativo; há mais possibilidades de exercícios e experiências feitas por eles. Entretanto, enquanto praticaram uma pedagogia magistral e pouco diferenciada, os professores não dominarão verdadeiramente as situações de aprendizagens nas quais colocam cada um dos seus alunos.” (Perrenoud, 2000, p.24)¹

“Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada.” (Perrenoud, 1999, p.15) É frequente ouvir-se a afirmação em que se defende que o sucesso educativo é uma componente essencial do sucesso do indivíduo na sua formação global e harmoniosa quer a nível individual, quer coletivo.

“[...] continuam a predominar práticas de avaliação que, no essencial, visam a classificação dos alunos, em detrimento de práticas de avaliação que visem a melhoria das aprendizagens.” (Pacheco, 2005, p.23)

Presencia-se um retrocesso político, ao verificar-se a “assunção de certos valores politicamente conservadores e de inspiração neoliberal.” (Afonso, 1997, p.14)

Retoma-se a imagem de uma escola classificativa, compactuada na grande maioria das vezes pelos próprios professores, atentos aos resultados e rendimento final dos alunos, preterindo-se as pedagogias do sucesso, nomeadamente a modalidade de avaliação formativa; privilegiando-se os resultados em detrimento dos processos, fazendo-se duvidar das instituições educativas que se pretendem reformar e praticam-se, com muita normalidade, características de uma avaliação quase puramente sumativa. “O uso mais comum dos testes sumativos, desde a escola primária até à universidade é um ponto de apoio para a atribuição de notas.” (Bloom, Hastings & Madaus, 1971: 73)

“Na maior parte dos sistemas de ensino actuais, a apreciação do professor é transformada numa nota numérica ou numa qualificação verbal equivalente. Esta

¹ Convém salientar que este autor entende como ensino médio, o nosso ensino secundário e o ensino fundamental desde 1.º ano do 1º ciclo, até ao final do ensino básico (9º ano).

notação reduz, pois, uma realidade complexa a uma informação linear. Acaba por se transformar, de facto, numa classificação.” (Cardinet, 1986,p.186)

A esta ideologia marcadamente sumativa que tem vindo a tornar-se uma evidência no 1.º ciclo e que as somas dos resultados dão sucesso, caracterizam as práticas educativas e as características de avaliação. O paradigma ligado ao controlo/eficiência, em que Pacheco (2002) designa de “modelo de racionalidades técnicas”, inclui uma visão tecnicista, fragmentada e centralizada do currículo, associada a correntes com características behavioristas de avaliação.

“[...] o ensino inicial, tal como a formação contínua, são levados a assumir incessantes reformas curriculares, a maior parte das vezes sob pressão e, conseqüentemente, com o empirismo naturalmente aberto a todas as modas e a todas as sugestões.” (Figari in Fernandes, Alves & Machado, 2008, p.18)

Assim sendo, a escola deverá criar condições para o trabalho individual, não ficar limitada à análise dos resultados, mas também à participação e desenvolvimento dos seus alunos como um todo.

“O uso da avaliação apenas para fins de regulação, orientação e certificação supõe, evidentemente, que a escola abandone a sua função selectiva actual.” (Cardinet, 1986, p.28)

Os professores, nomeadamente, ao nível do 1º ciclo do Ensino Básico, normalmente entendem que a avaliação aparece também ligada a uma lógica de rentabilização (prestação de contas) e performance, revestindo uma capa de retóricas de “qualidade”.

Porventura, se a escola apenas valorizar o sumativo, torna o papel do professor num processo passivo, redutivo, encarando o papel do sujeito como mero aprendente, (Meirieu, 1996 *ap.* Alves & Machado 2003), onde a redução da atividade do aluno se verifica, na perversidade da obrigação de resultados. Elegem-se os outputs sociais em detrimento do ensino diferenciado e individualizado.

“Nas notas que dão, os professores, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, preocupam-se com numerosos fatores, para além do simples

resultado. Esforçam-se por motivar o aluno e por atenuar o efeito das quebras. Esta possibilidade de interpretação é, sobretudo, utilizada pelos professores para garantir a coerência das notas.” (Cardinet, 1986, p.186)

Assiste-se, assim, a uma concepção construtivista da aprendizagem. Parte-se do princípio que o aluno tem de aprender e quer aprender e, para isso, são necessários procedimentos ao nível da recetualização do currículo, enfatizando-se a atividade e experiência do formando. Há aqui subjacente uma função crítica da teoria (Alves & Machado, 2003), onde a crítica transcende o controlo e manipulação política/cultural ao serviço da elevação do sujeito que aprende.

Modalidades fundamentais da avaliação distinguidas pelo Despacho Normativo nº1/2005, de 5 de Janeiro, manifestam nítida preocupação em estabelecer a distinção entre as duas, sobrevalorizando a avaliação formativa, em detrimento da sumativa, pretendendo distanciá-la de “um modelo, matricial, implícito, de verificação.” (Abrech, 1994, p.32)

Este despacho referido anteriormente fala da avaliação com carácter regulador, formativa, e que deverá ser uma prática recorrente e a principal fonte de informação para a avaliação do aluno. Sendo assim, dever-se-ia valorizar todos os instrumentos de trabalho que permitissem assumir um carácter contínuo e sistemático, onde se visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo à recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.

Mas nem sempre a realidade é assim tão linear, para Afonso (1997), a avaliação sumativa é “o caixote do lixo da avaliação” (Afonso, 1997, p.41) onde é possível tudo fazer e aí tudo parar. Esta afirmação pressupõe que, na prática, se valoriza demasiadamente a avaliação sumativa e os seus instrumentos.

Em jeito de reflexão, pensa-se que a presente análise pode dar algum esclarecimento quanto às características da avaliação formativa no ensino/aprendizagem e, falando de educandos, “iguais em direitos e deveres” (Allal, Cardinet & Perrenoud, 1986, p.18). O ensino tem por obrigação suprir as diferenças de cultura, de personalidade, de domínio de pré-requisitos, em desigualdades ao nível de conhecimentos adquiridos na escola. Tais

desigualdades são sancionadas por uma avaliação de carácter sumativo e comparativo, em desprestígio, por vezes, de momentos de avaliação com características formativas e formadoras.

Na ótica de Scallon (2004) a avaliação formativa/formadora incorpora nove referentes e que constituem o quadro da estrutura avaliativa (1. Situações de desempenho; 2. Situações autênticas e realistas; 3. Interatividade entre avaliador e avaliado; 4. Aprendizagens multidimensionais; 5. Existência de exigências, expectativas ou *standards*; 6. Importância atribuída ao julgamento; 7. Valorização do processo e do produto; 8. Integração da avaliação na aprendizagem; 9. Participação do aluno e autoavaliação).

Sendo assim, os professores deverão entender que a avaliação no 1.º ciclo tem mecanismos indiferenciados que devem centrar-se em reconstituir procedimentos críticos que defendam a avaliação formativa/formadora, a autoavaliação, autorregulação e referencialização, como dinâmicas com características eficazes de aquisição e competências nos alunos.

“O sistema de avaliação tradicional participa de uma espécie de chantagem, de uma relação de força, mais ou menos explícita.” (Perrenoud, 1999, p.70)

Dizermos que precisamos de mudar a avaliação é fácil. As mudanças devem ser feitas numa perspetiva de melhoria do sistema de ensino, com uma melhor avaliação, alicerçada numa avaliação mais formativa, menos seletiva. Além de complexo, é complicado mudar-se todo este paradigma, pois este envolve (com) todo o sistema didático e questiona, ao mesmo tempo, todo um conjunto de equilíbrios frágeis. Propor o modo como se avalia vem destabilizar as práticas de funcionamento das escolas.

“A avaliação formativa, muitas vezes, choca com a avaliação instalada, com uma avaliação tradicional.” (Perrenoud, 1999, p.16)

Torna-se, neste sentido, preponderante sensibilizar as escolas para valorizar a construção de toda a aprendizagem, de forma a que as avaliações e, as implícitas notas, promovam e valorem a realidade das aprendizagens e das conceções das práticas, entendendo de uma vez por todas uma cultura de avaliação, verdadeiramente formativa.

3.5.1 Avaliação Formativa e a pertinência no sistema de ensino atual

A forma como se concebe a avaliação implica variados e complexos processos educativos, em que o objetivo central é assegurar o sucesso dos nossos alunos. Mediante as perspectivas que se vem defendendo tender-se-á a afirmar que uma avaliação marcadamente formativa deverá ser o melhor caminho para uma avaliação com maior rigor, até porque, tem em conta além das capacidades cognitivas, as metacognitivas, as motivacionais e as emocionais.

Claro que podemos entender que este processo avaliativo marcadamente formativo, tem algo de lírico, algo despreocupado, pouco comprometido, surgindo, por isso algumas insuficiências. Daí, ser fundamental uma vertente empírica, de forma a “validar” a avaliação formativa.

“O aluno deve ficar livre para escolher, mas com o conhecimento de causa e, devidamente advertido dos riscos que corre. Além disso, a orientação deve ser contínua e reversível de modo a que o indivíduo, ao escolher, vá experimentando as suas possibilidades e limitações.” (Cardinet, 1986, p.24)

A complementaridade duma abordagem empírica, que se interessa pelo resultado, valoriza todo o processo entre aprendizagem e avaliação, em nome do rigor e da credibilidade dessa mesma avaliação.

“A avaliação formativa não dispensa os professores de dar notas ou de redigir apreciações.” (Perrenoud, 1999, p.16)

Obviamente não existe uma receita ou uma dosagem perfeita para o desenvolvimento de competências. Importa por isso, ter em conta algumas preocupações e particularidades, enquadrando cada realidade.

A clarificação da aprendizagem, a construção do conhecimento sólido e o rigor da avaliação é essencial em educação.

“Avaliamos o presente, quando analisamos as necessidades actuais dum aluno para gerir, o melhor possível, a sua aprendizagem.” (Cardinet, 1986, p.39)

Ao professor cabe, no ato avaliativo, proporcionar um desenvolvimento integral ao grupo e individualmente a cada criança, em atitudes, capacidades,

valores, norteados por princípios de participação, responsabilidade e autonomia, assumindo para tal que “a avaliação deve ter um carácter essencialmente formativo e positivo, e por isso, processual.” (Alves, 2004)

“A ideia de uma avaliação formativa leva o professor a observar mais metodicamente os alunos, compreender melhor os seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didácticas que propõe, tudo na perspectiva de otimizar as aprendizagens.” (Perrenoud, 1999, p.89)

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo estão presentes os principais procedimentos metodológicos utilizados na investigação.

De forma a melhor definir este estudo, delinear-se-iam questões orientadoras, para que, de seguida, se possam explicar, genericamente, os motivos que estiveram subjacentes à escolha do contexto da investigação e o modo como foram abordados os elementos intervenientes neste processo.

Em termos mais procedimentais, apresentam-se os principais métodos utilizados na recolha de dados, designadamente, o inquérito por questionário e a análise documental.

4.1. Opções metodológicas

É propósito primordial neste estudo a utilização de uma metodologia de carácter qualitativo, conjugada com contributos da metodologia quantitativa. Nesta metodologia ancoram-se concepções, ideias e perspectivas teóricas que fundamentaram o ponto de partida e que constituem a temática do estudo.

A amostra implicada neste processo, interage num determinado contexto. A investigação procura sintetizar as vivências e interações que estabelecem com esse contexto onde exercem funções letivas e, conseqüentemente, avaliativas. A metodologia qualitativa é a primordial, na medida em que, um estudo desta natureza, que procura entender a realidade da dinâmica avaliativa, implica que exista conhecimento crítico, que questione os limites e a amplitude de opiniões (Almeida & Pinto, 1990).

Dentro da pesquisa qualitativa privilegiou-se a análise dos microprocessos, através do inquérito por questionário, realizando uma análise intensiva dos dados, e caracterizada pelo momento da investigação. Enfatiza-se a necessidade do aprofundamento da análise, mas também, a importância de analisar as práticas avaliativas.

Este processo emergiu da reflexão, por se enquadrar no nosso campo de ação e permitiu compreender a problemática e responder às questões que lhe estão associadas.

Também possibilitou estudar a realidade de cada contexto de forma a conseguir, “construir sentido ou interpretar os fenómenos em termos dos significados que as pessoas lhe atribuem nos tempos da sua vivência.” (Formosinho, 2002, p.95)

Por outro lado, ajudou a encontrar formas de procedimento com alguma liberdade e, assim, escolher o caminho que certamente levará à resposta da questão inicial e estudar os respondentes associados a um contexto de educação básica (1.º ciclo), ou seja, informações das educadoras, sobre as suas próprias experiências e vivências avaliativas, opiniões pessoais e valores eticamente situados.

Através desta metodologia, pretendeu-se compreender os significados que os sujeitos ofereceram das suas próprias experiências, processos e implicações avaliativas no 1.º ciclo do Ensino Básico.

O instrumento de recolha de dados a privilegiar neste estudo centrar-se-á num inquérito por questionário A recolha de dados, de inquérito por questionário, far-se-á com 73 professores de 1º ciclo do ensino básico, do concelho da Trofa.

O projeto previa, além do inquérito por questionário, entrevistas a realizar às coordenadoras de escola, o que não se veio a verificar pela recusa das mesmas em participar. Apesar deste contratempo prosseguimos a investigação pela análise ao inquérito por questionário aos 73 professores do concelho. “Existem aspetos em que o investigador não pensava inicialmente.” (Quivy, 1998, p.25)

Em conclusão, o trabalho propõe a produção dum conhecimento que seja útil, na perspetiva de emancipar novas formas de encarar a avaliação, dentro deste contexto.

4.2. A metodologia de recolha de dados

A metodologia proporciona a quem investiga os meios para proceder a uma investigação, permitindo-lhe não só o aperfeiçoamento dos conhecimentos mas, sobretudo, uma valorização pessoal.

A principal implicação destes pressupostos metodológicos na investigação insere-se num paradigma qualitativo.

Esta investigação assumiu a utilização do inquérito por questionário e da análise documental como pontos basilares da sua construção, assumindo por isso, um grau bastante elevado de importância dado que se recorreu ao ambiente natural da investigação, para que se procedesse à recolha de dados empíricos; tratou-se de uma investigação descritiva, em que toda a atividade empírica assentou numa análise detalhada dos resultados e respetivos cruzamentos de dados, sendo por isso, a análise dos dados entendida de forma indutiva; os conceitos relacionados com a investigação ocuparam um lugar central, de modo a que se conseguisse situar como é que cada inquirido percebe o fenómeno da avaliação, na sua condição de participante da vida da escola e da sociedade (Bogdan & Biklen, 1994).

A variedade e multiplicidade das práticas e o enquadramento dentro dos moldes normativos vigentes na atualidade foram o eixo condutor de todo o processo. Os resultados obtidos servirão para apontar perspetivas diferenciadas da avaliação, dentro do primeiro ciclo do ensino básico.

A análise dos dados tem o intuito de dar respostas a algumas questões orientadoras e exploratórias colocadas no início deste trabalho. Evitar ideias pré-concebidas ou conceções que pudessem moldar a investigação foi um cuidado sempre presente ao longo de todo o processo. Enquanto docente em funções letivas e em outros cargos de cariz pedagógico no agrupamento sempre tivemos uma preocupação em especial: a forma como se avalia.

Procurar estabelecer sempre uma articulação entre a teoria e a obtenção de dados foi um propósito assumido, representando um esforço em dar possíveis respostas a um quadro de questões orientadoras, em pontos que achávamos passíveis de serem investigados (Estêvão, 1998), conectadas a um quadro teórico que serviu de referencial na abordagem.

Neste cenário, a questão de fundo consistia em apurar em que medida a avaliação realizada no 1.º ciclo do Ensino Básico constitui uma base de planificação/ação e regulação para os professores, havendo a necessidade de selecionar o contexto da investigação/população amostra.

Neste prisma, foi uma intenção assumida desde o início tomar como eixo estruturante o quadro de referentes de Scallon (2004) e a sua perspetiva emergente de encarar a avaliação. A ideia do *assessment*, entendida como uma apreciação sobre as práticas avaliativas, perante o qual existe um processo de verificação contínua, com vista a orientar o processo de ensino/aprendizagem (Scallon, 2004). O próprio termo *assessment*, usado por este autor, tem uma conotação marcadamente formativa, em contraste com *evaluation*, onde procura a ideia o rendimento (nota), aliada a um determinado resultado a atingir.

“Os novos utensílios de avaliação foram concebidos para ter em conta a progressão dos alunos e não se resumem a simples produtos acabados.” (Scallon, 2004, p.11)

Dentro da lógica de avaliação formativa, a avaliação vai muito além duma soma de resultados e a sua certificação deixava de ser o elemento primordial. A abordagem feita neste trabalho, tentará analisar se as práticas e as abordagens, se encontram ainda orientadas para uma ideia psicométrica ou se existe uma ideia de continuidade no processo de ensino-aprendizagem, tal como defendem os normativos que regulamentam a avaliação, nomeadamente no 1.º ciclo do Ensino Básico.

Nesta ótica, a avaliação acontece por uma interação dialógica entre o professor e o aluno, onde o processo de ensino/aprendizagem tem uma preocupação primordial e os instrumentos de avaliação qualitativa são valorizados, de forma a poder apreciar produções complexas, como observar comportamentos indicadores de características associadas a atitudes ou à motivação (Scallon, 2004).

4.3. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é um recurso metodológico que permite a auscultação de opiniões, através de um questionário em suporte escrito, de uma população sobre um determinado assunto que interessa investigar (Pinto, 1990). Apoiado num questionário enquanto conjunto de afirmações, o inquérito de opiniões usando uma escala de opiniões e atitudes, justifica-se pelo facto de, através da recolha da opinião dos docentes, se poder “medir a atitude que lhes está subjacente, relativamente a um conjunto de estímulos relacionados com o assunto da investigação.” (Mucchielli, 1978, p.40)

Este autor refere ainda que as opiniões pessoais são suscetíveis de, a cada instante, “se traduzirem em actos, em reacções, em sentimentos poderosos, socialmente significativos” pelo que “ao avaliar a intensidade das opiniões” (idem, 1978, p.39) se pode conhecer as atitudes dos inquiridos. Mucchielli (1978, p.39) considera que uma opinião expressa aquilo a que se chama “uma estrutura latente da personalidade”, podendo representar comportamentos, inclinações e intenções dos sujeitos questionados. Daí que este inquérito de opiniões tenha tido a pretensão de conhecer as atitudes dos professores de 1.º ciclo do Ensino Básico, face a avaliação: processos e implicações nas suas práticas.

O inquérito por questionário permite inquirir vários sujeitos num curto intervalo de tempo e obter a reacção de cada um dos participantes à perspetiva do investigador, formada ao longo do estudo e à qual se pretende reacções, possibilitando determinar possíveis relações entre as respostas. Tais características determinam que sejam de origem “fechada” e “aberta”, fixando-se na segunda a formulação e ordem das questões, dando liberdade ao inquirido quanto à extensão e forma da sua resposta (Ghiglione & Matalon, 1993).

A opção do inquérito por questionário prendeu-se, face aos objetivos pensados para este estudo, como sendo um instrumento de recolha de informação mais eficaz, na medida em que, permite uma alargada recolha de informação, rápida e passível de sistematizar a sua análise.

A técnica do questionário mostra-se suficientemente adequada, ao lado de outras de carácter qualitativo, quer em termos de economia de tempo, quer na capacidade para abordar o público interlocutor em questão.

Tratando-se de uma técnica do foro quantitativo, e sendo que este estudo possuiu caracteristicamente fundamentos qualitativos, mantém-se a posição de que a imposição de material descritivo e quantitativo numa dissertação acaba, no fundo, por atuar como suporte dos apontamentos qualitativos (Bogdan e Biklen 1994).

O inquérito por questionário deve ser construído e aplicado com etapas bem definidas e bem cautelosas tanto na forma de o configurar ou arquitetar, como na forma como vai ser dado a ver ao sujeito, à interpretação dos respondentes (idem, 1994).

Na sua elaboração agrupou-se o conjunto das afirmações em torno dos nove referentes de Scallon (2004), realizando entre três a quatro afirmações para cada referente de forma a podermos tirar conclusões sobre os mesmos. A ordem dessas mesmas afirmações foi aleatória, no sentido em que os respondentes não ficassem “formatados” ou inclinados para uma determinada posição, perante o referente.

Antes de proceder à distribuição pelos elementos da amostra, procedeu-se a uma pré-testagem, a fim de fazer a verificação de possíveis lacunas e proceder à sua alteração (Ghiglione & Matalon, 1993).

Verificada a fiabilidade do instrumento de recolha de dados na pré-testagem, passou-se à sua distribuição e recolha pelos elementos da amostra.

O questionário contribuiu para a recolha de perceções destes profissionais em educação, sobre as suas práticas avaliativas e possíveis processos e implicações das mesmas nas planificações e ações didáticas, para que relevassem as suas perceções e reflexões face a este assunto. Permitiu ainda recolher, conhecer e analisar o nível de perceção da autoimagem destas docentes a as suas representações sobre a problemática da avaliação na educação.

O inquérito por questionário foi estruturado em três partes. Na primeira, pretendeu-se traçar o perfil dos professores, condição importante para

conhecer a variabilidade de opiniões consoante as características dos indivíduos (género, idade, habilitações académicas e tempo de serviço). Na segunda parte pretendeu-se saber se os professores têm realizado formação em que a avaliação esteja presente e o contributo da mesma, dando sinónimos do que será avaliar e posicionando mediante algumas afirmações do que entendiam por avaliação.

A terceira parte consiste em perguntas, através da utilização de uma escala do tipo Likert, com quatro possibilidades (discordo plenamente, discordo, concordo e concordo plenamente).

Esta opção de uma escala de quatro foi intencional, na medida em que, obriga os respondentes a tomarem uma posição, em vez de colocarem no mais “socialmente desejável”, no meio da escala para não se comprometerem com as suas opiniões.

Esta intencionalidade teve como propósito recolher opiniões e atitudes acerca da: prática pedagógica/dinâmica avaliativa dos docentes; intencionalidade do processo educativo e suas etapas; instrumentos usados para avaliar; importância da avaliação formativa; influência da avaliação formativa no trabalho pedagógico; papel da avaliação como uma construção partilhada e sua justificação; funções da avaliação com destaque para fatores motivadores de aprendizagem; fatores dos quais depende o sucesso das aprendizagens, por último, razões da não recorrência à avaliação como processo de reflexão e regulação de práticas.

Este procedimento de recolha de dados veio contribuir para elevar o grau de confiabilidade, validade e objetividade dos dados empíricos, assumindo que esta técnica não é sinónimo de impessoalidade e neutralidade (Bogdan & Biklen, 1994), mas existe uma luta pela obtenção de confrontos intersubjetivos da representação minimamente consensual sobre a realidade em estudo.

4.4. Amostra

Este estudo incidiu nos três agrupamentos do concelho da Trofa, nomeadamente, Agrupamento de Escolas da Trofa, Agrupamento Vertical do Coronado e Covelas e Agrupamento Vertical de Alvarelhos.

Os acontecimentos culturais começam recentemente a ter algum impacto local, quer ao nível do concelho, quer ao nível das escolas, de convívio, oferecendo espaços e equipamento que favorecem novas e enriquecedoras experiências. Mesmo pelo aumento da oferta cultural, após a análise dos Projetos Curriculares de Turma é possível constatar que, na generalidade, existe a falta de estímulos sociofamiliares, os alunos manifestam em geral pouco interesse pelo estudo e desvalorizam a importância do conhecimento e da cultura numa futura integração profissional. (Projecto Educativo do Agrupamento Vertical de Escolas da Trofa, 2010)

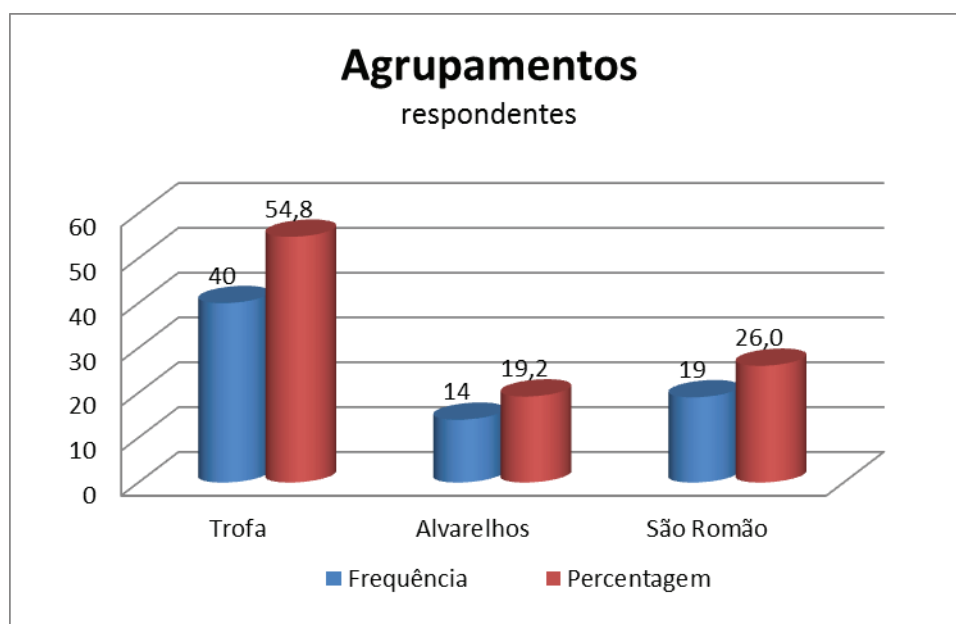


Gráfico 1 – Respondentes por agrupamento

A amostra ao nível de professores de 1.º ciclo do Ensino Básico, nos três agrupamentos em causa é de 73 professores, tendo todos participado no inquérito por questionário realizado.

Houve todo um conjunto de procedimentos a seguir, regras a respeitar, valências a procurar. Na verdade, para que tenha alguma validade a amostra deverá ser o espelho o mais fiel possível da população que representa a fim de

que, a partir dela e pela probabilística, se possam inferir, o mais legitimamente possível, o resultado.

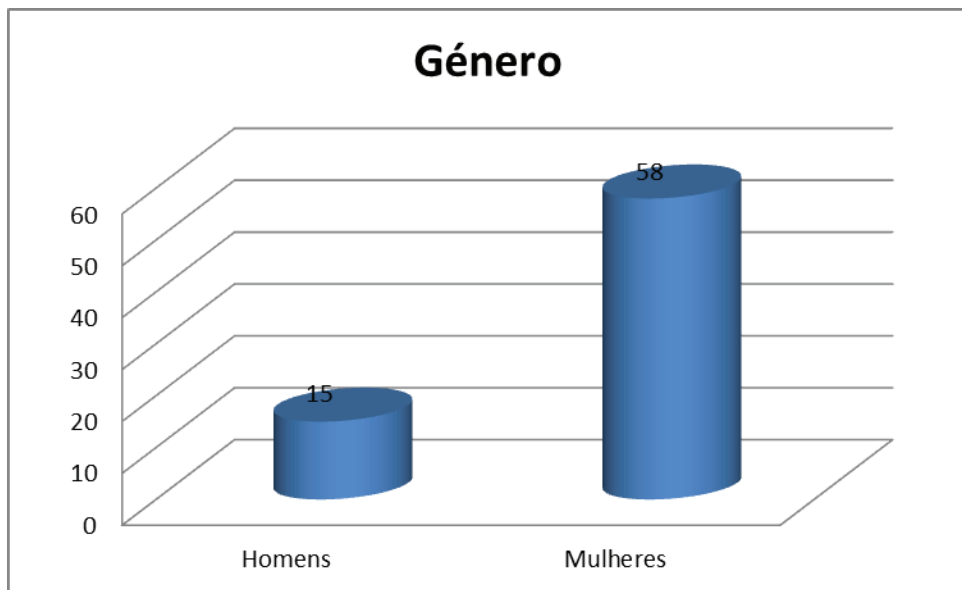


Gráfico 2 – Género dos respondentes

Ao escolher-se a dimensão de análise “Identificação” num dos instrumentos de recolha de dados (inquérito por questionário), pretendia-se determinar, alguns parâmetros que permitissem, traçar o perfil dos elementos da amostra. Para tal, optou-se pelos indicadores de género, idade, habilitações académicas, categoria profissional e tempo de serviço.

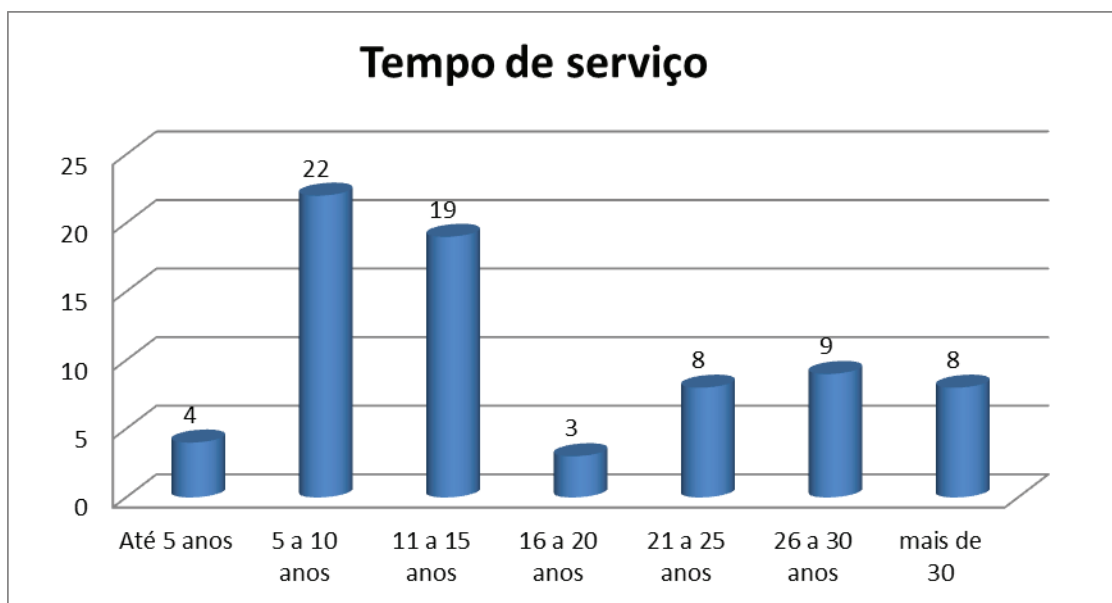


Gráfico 3 – Tempo de serviço

Como se pode verificar cerca de 55% dos professores têm entre cinco e os quinze anos de serviço. Este dado é muito significativo pois indica que os professores tendo pouco tempo serviço deverão ter tido formação em avaliação, no âmbito da sua formação inicial.

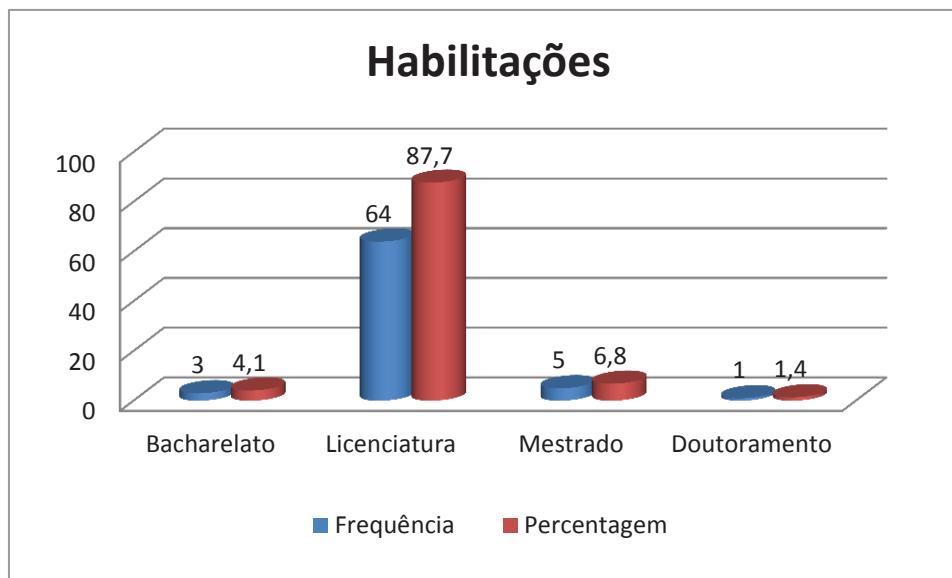


Gráfico 4 - Habilitações dos inquiridos

Como podemos verificar cerca de 88% dos professores possuem licenciatura, cerca de 7% com mestrado e 1% doutoramento, existindo apenas uma pessoa com esse grau.

Estes indicadores, ao permitirem definir um perfil, possibilitam igualmente, ver até que ponto as linhas do mesmo podem contribuir para a interpretação do objeto de estudo.

5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Enquanto professor do Agrupamento Vertical de Escolas da Trofa, gostaria que a instituição envolvida fosse a instituição onde trabalho porque penso fazer todo o sentido, visto que poderemos intervir num “território” que conhecemos.

Investigar no Agrupamento onde leccionamos é pertinente, até porque pretendemos que a mesma investigação possa ser útil num futuro próximo, nomeadamente no que diz respeito à avaliação das aprendizagens. Neste sentido, sabermos as habilitações dos professores fará sentido pelo facto de sabermos se poderão ter tido na formação básica, conteúdos de avaliação, como acontece frequentemente no currículo de licenciaturas de educação.

“De facto, apenas a utilização de métodos construídos e estáveis permite ao investigador elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações.” (Quivy, 1998. p.51)

A preocupação pela forma como se avalia, faz todo o sentido porque a escola sempre foi fortemente marcada pela avaliação de carácter sumativo. Esta recolha de dados e a análise dos mesmos poderá ser uma oportunidade para despertar sensibilidades e mudar a forma de avaliar e dos instrumentos para a realização da mesma.

A avaliação deve ser um elemento de apoio estratégico ao desenvolvimento/regulação da ação educativa do professor, permitindo, por um lado, analisar o percurso efetuado na sua globalidade e, por outro lado, perspetivar o futuro. Para isso, foi questionado aos professores se nos últimos cinco anos terão feito formação em avaliação.

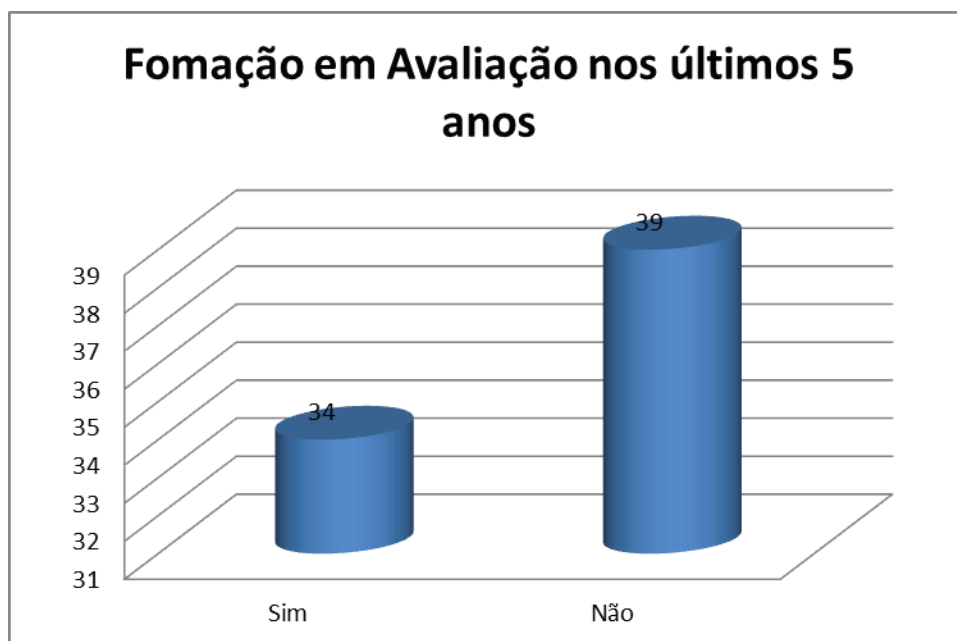


Gráfico 5 – Formação em Avaliação nos últimos 5 anos

Como se pode verificar, neste concelho cerca de 40% dos professores fizeram formação em avaliação e 12% desses professores fizeram essa formação na sua formação inicial de licenciatura, o que perfaz que apenas 28% dos professores fizeram formação recente nesta área, entre colóquios, ações de formação e mestrados, não constituindo, por isso, uma prioridade na preocupação de formação contínua.

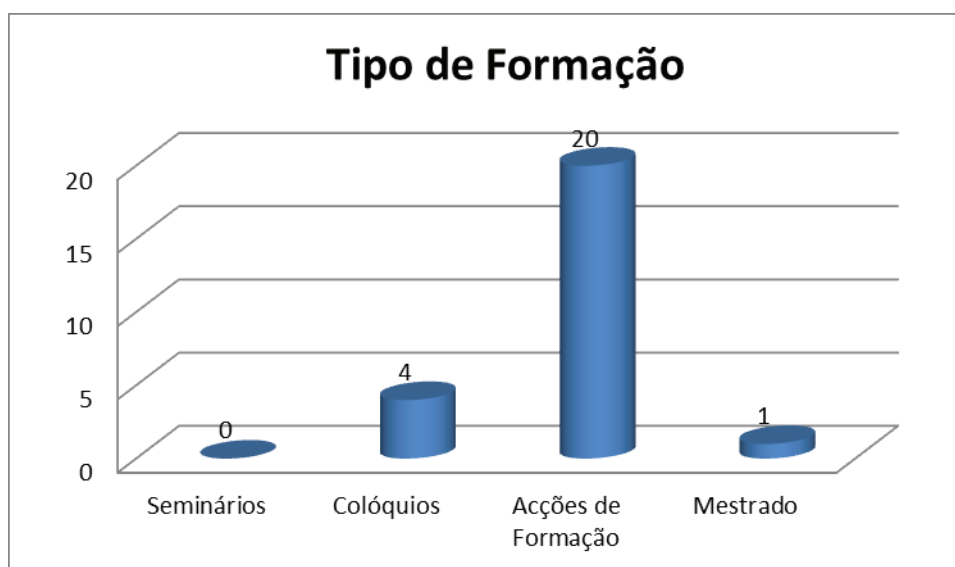


Gráfico 6 – Tipo de Formação com conteúdos de Avaliação

Entende-se que os professores, enquanto práticos-reflexivos, devem reconhecer a riqueza das suas experiências, não aceitando mecanicamente o que lhes impõem, refletindo sobre os problemas, as ações e as avaliações, para poderem “construir de forma progressiva o conhecimento no decurso da sua ação profissional, relacionar o conhecimento da sua situação através de um processo de observação, compreensão, análise, interpretação e tomada de decisões.” (Pacheco, 1995, p.60)

A avaliação deverá refletir as aprendizagens dos nossos alunos, daí que atualizarmo-nos sobre essa temática é preponderante para a nossa prática e nada melhor do que fazer formação que atualize sobre as investigações mais recentes.

Neste sentido, foram interrogados os elementos inquiridos para colocarem um sinónimo do que seria avaliar. Esses mesmos sinónimos foram enquadrados dentro de três categorias: formativo, misto (formativo/sumativo) e sumativo.

Sinónimo de AVALIAR

FORMATIVO		FORMATIVO/ SUMATIVO		SUMATIVO	
ANALISAR	4	CONSTRANGEDOR	1	ATINGIR	1
APRENDER	4	PONDERAR	1	CLASSIFICAR	14
COMPREENDER	1	AFERIR	12	DETERMINAR	2
CONHECER	6	VERIFICAR	2	SELECIONAR	3
DIAGNOSTICAR	1	DETERMINAR	1	VERIFICAR	1
INTERAGIR	1			SERiar	1
MELHORAR	2			COMPARAR	2
ORIENTAR	1			APRECIAR	1
PENSAR	1				
REFLETIR	5				
VALORIZAR	2				
MELHORAR	1				
FORMAR	1				
ADEQUAR	1				
Total: 31		Total: 17		Total: 25	

Tabela 3 - Distribuição das respostas ao sinónimo de AVALIAR

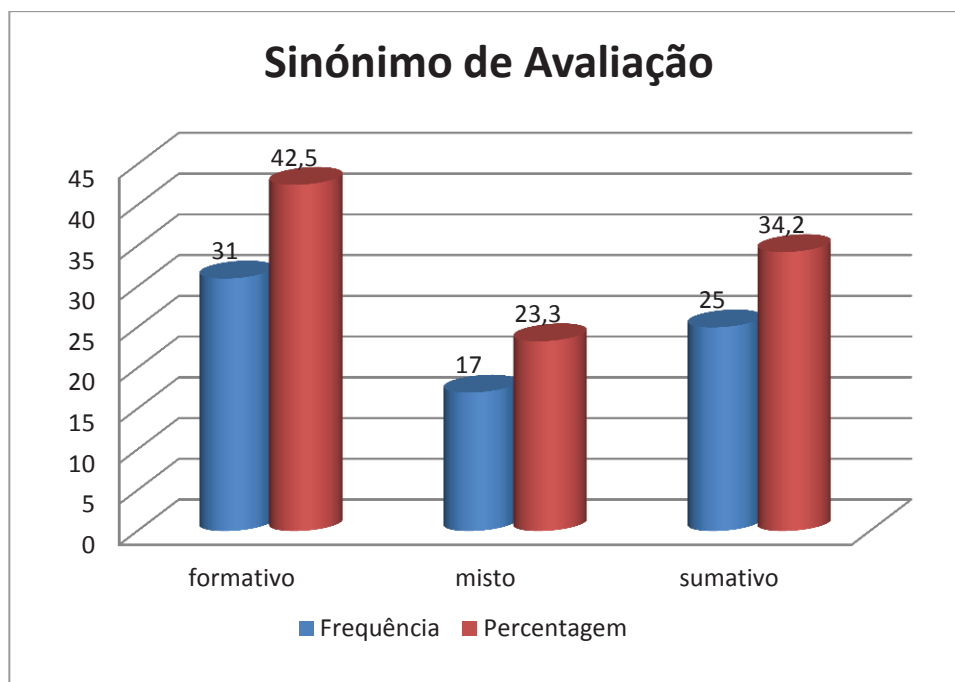


Gráfico 7 – Sinónimo de avaliar realizado pelos respondentes com carácter formativo, misto (formativo/sumativo) e sumativo

Como se pode verificar 34% dos professores ainda continuam centrados em avaliações com preocupação meramente sumativa e os instrumentos usados procuram índices psicométricos, em cerca de 89% desses mesmos professores. Os 43% que se preocupam com uma avaliação mais formativa são animadores, apesar de quando cruzados estes dados com a utilização instrumentos de avaliação formativos, nomeadamente o portefólio, 44% desses mesmos professores admite que nunca realizaram uma avaliação com este instrumento, o que indica que ou não sabem o fundamento da avaliação formativa ou então desconhecem o instrumento de avaliação.

Conhecer a realidade da avaliação e das práticas é preponderante para que se possa melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem. (Valadares & Graça, 1998) Apesar de se entender que fazer formação é basilar na nossa profissão, os professores que fizeram formação em avaliação revelam que usam uma avaliação mais sumativa, com a utilização de instrumentos marcadamente sumativos.

Como referido em capítulos anteriores, a avaliação formativa é um tipo de avaliação que melhor se enquadra com as exigências do 1.º ciclo do ensino básico.

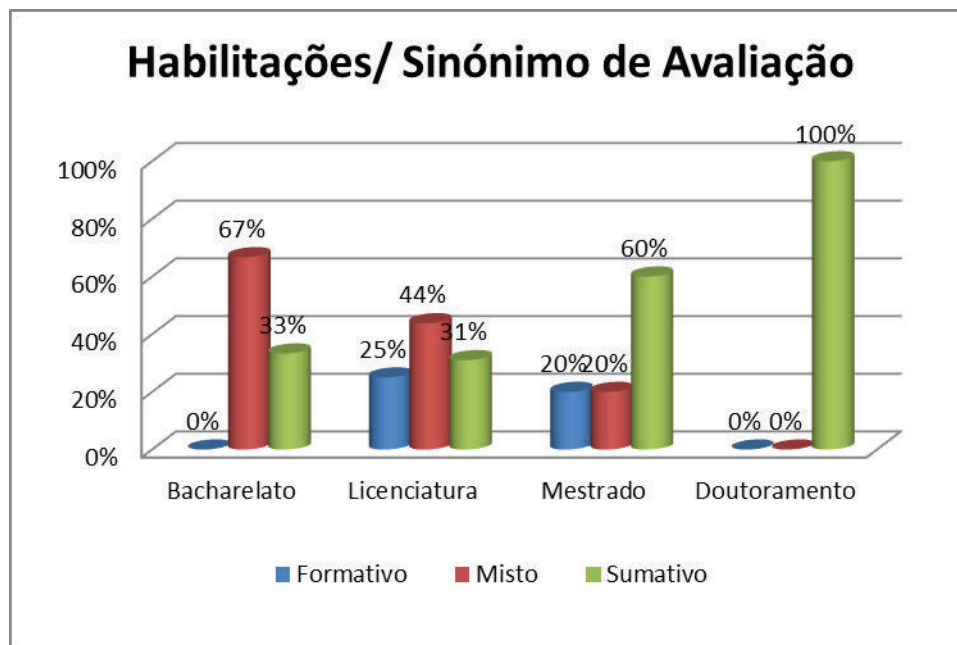


Gráfico 8 – Cruzamento entre Habilitações e Sinónimo de Avaliação

Esta dinâmica supõe, por um lado, coerência e continuidade, com um esforço contínuo de explicitação das regras do jogo e por outro, cooperação entre educadores/professores, alunos, comunidade escolar e comunidade educativa. Daí, o cruzamento de dados entre as habilitações e o sinónimo de avaliação.

Os professores que ainda apenas possuem bacharelato continuam ainda muito agarrados ao que pode ser medido facilmente, avaliação sumativa. Claro que as avaliações trimestrais sendo realizadas em conjunto e a obrigatoriedade de dados descritivos “obriga” estes professores a começarem a ter uma preocupação mais formativo.

O grupo mais equilibrado é nos professores que possuem licenciatura, que são a grande maioria, embora se possa verificar que também existem 31% dessa grande maioria que tem uma preocupação marcadamente sumativa.

É de salientar, o facto de os professores que possuem mestrado e doutoramento terem uma percentagem superior de preocupações sumativas, o que é no mínimo contraditório, visto que tendo mais formação e mais formação

em avaliação não tenham outra visão sobre as práticas avaliativas. A única pessoa que possui doutoramento entende mesmo a avaliação como sumativa.

Para complementar estes dados, encontra-se aqui um gráfico onde se cruza formação e sinónimo de avaliação, de forma a perceber se ter formação em avaliação muda as práticas.

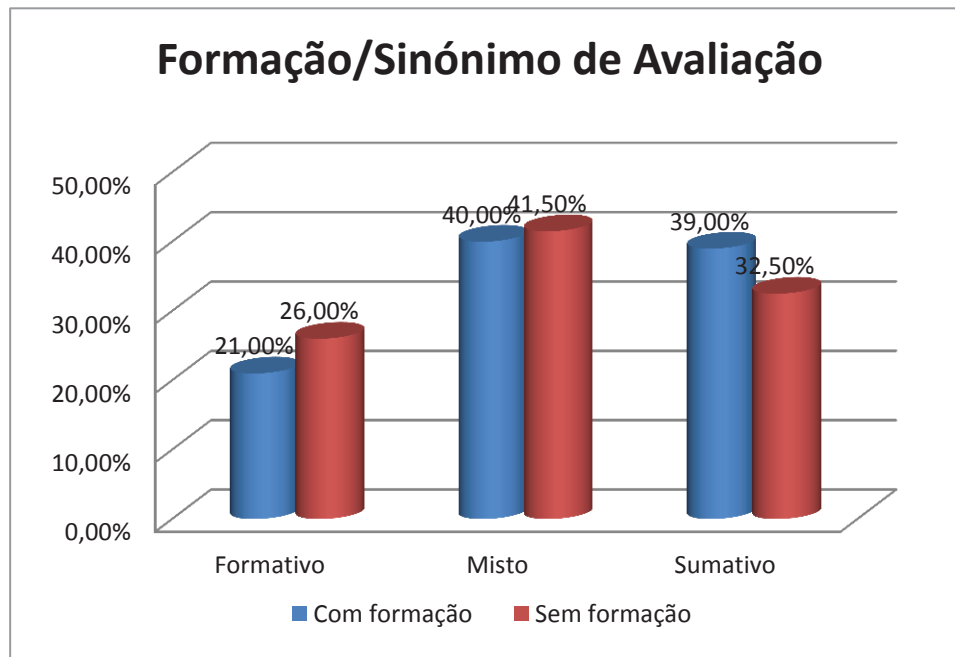


Gráfico 9 - Cruzamento entre a realização de formação em avaliação e o verbo de carácter formativo, misto (formativo/sumativo) e sumativo

Apesar de ser bastante antinómico com aquilo que se poderia pensar, que a formação poderia mudar as práticas e as mentalidades no sentido duma maior preocupação com as aprendizagens e com avaliações de carácter formativo, podemos verificar que ter formação não muda a perspetiva destes professores, sendo que cerca de 40% dos professores com formação continuam a avaliar sumativamente. Por outro lado, os professores que não a fizeram têm maior preocupação formativa.

A formação disponibilizada não estará a ter o impacto desejado de mudar ações e práticas, no sentido duma avaliação contínua, com vista a orientar o processo de ensino/aprendizagem. As práticas continuam com abordagens psicométricas. Medir e “produzir notas” ainda continua/persiste de forma vincada nestes professores inquiridos.

Para melhor analisar estes dados no inquérito por questionário foi colocada uma questão: O que é avaliar? Dentro das sete respostas disponibilizadas, algumas tinham um carácter mais formativo outras mais sumativo.

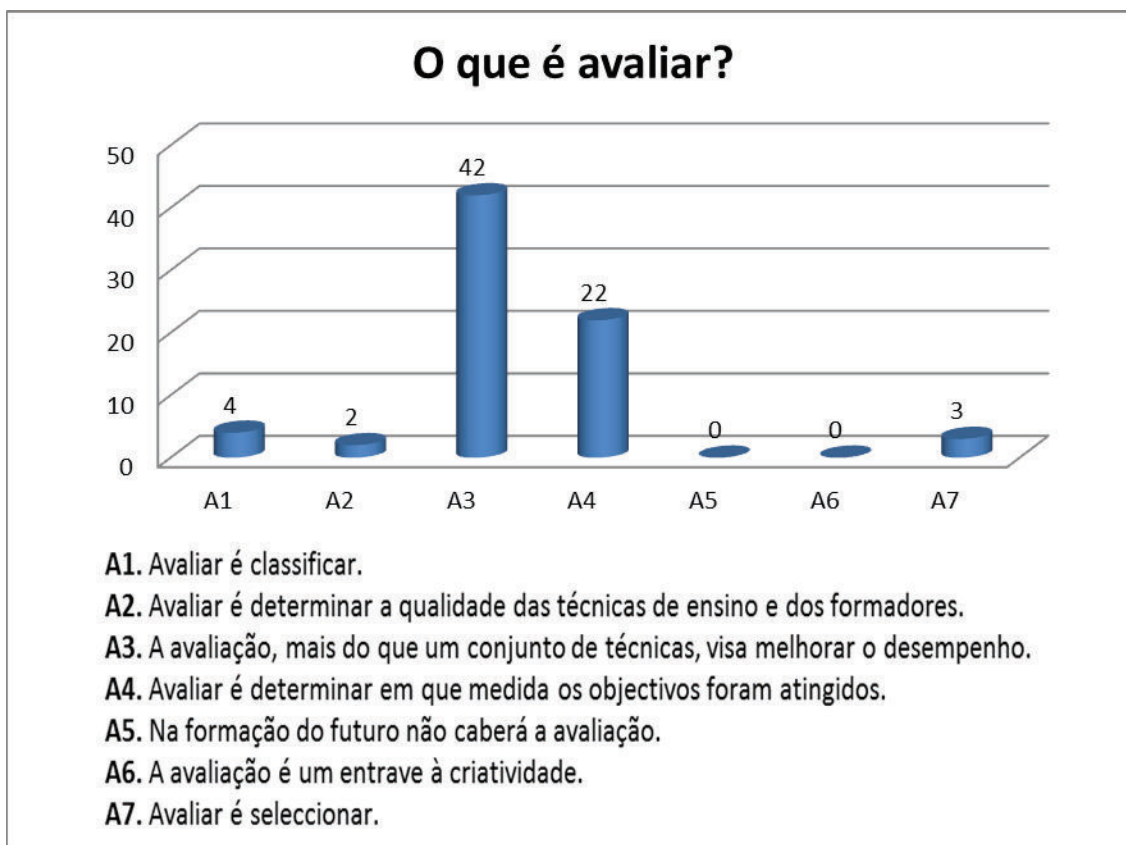


Gráfico 10 – O que é avaliar para os respondentes perante estas sete afirmações

Entre a afirmação 3 e a afirmação 4 posicionam-se cerca de 88% das respostas. Entender a avaliação e a aprendizagem com um carácter multidimensional, tendo em vista o progresso do aluno e a melhoria do seu desempenho, remete para a necessidade de entendermos os nossos alunos numa perspetiva de integração e mobilização de saberes e capacidades.

“A avaliação consiste no processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos.” (Projecto Curricular de Escola, 2010, p.34)

Esta visão formativa demonstrada neste gráfico vem contradizer algumas afirmações anteriores.

O conjunto de técnicas que visam a melhoria do desempenho pressupõe uma preocupação com competências, saberes, atitudes e valores.

Cerca de 30% dos inquiridos considera que “avaliar é determinar se os objetivos foram atingidos”, no entanto, através do cruzamento de dados, 28% desses mesmos professores, quando lhes é pedido para darem um sinónimo para avaliar, definem-na como classificar ou seleccionar. Claro que, aqui subentende-se que respondem pelo que é desejável a avaliação ser encarada, mas não o fazem nas suas práticas educativas.

Já quanto aos 9% dos que afirmaram que “avaliar é classificar ou seleccionar” são coerentes nas suas opções e definem avaliação, tal e qual a entendem, com 100% dos professores a optarem por verbos de carácter sumativo.

5.1. Construção de instrumentos de avaliação

Muitos são os instrumentos existentes em que os professores se podem apoiar no processo de ensino-aprendizagem, na estruturação das suas aulas, na organização pedagógica-didática, na definição de objetivos e na escolha de instrumentos de avaliação.

“O professor deve ter a preocupação da diversificação de modalidades, de instrumentos e situações de avaliação (formal e informal), de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.” (Projecto Curricular de Escola, 2010, p.34)

A taxonomia de Bloom auxilia na construção de todo este processamento, englobando desde o desenvolvimento cognitivo; à aquisição do conhecimento, competência e atitudes, visando facilitar o planeamento e a melhoria da aprendizagem. Para Bloom (1986) dentro da aprendizagem existem três grandes domínios: o cognitivo (aprendizagem intelectual); o afetivo

(sensibilidade pelos valores); o psicomotor, (competência na execução de tarefas).

A variabilidade entre as duas categorias (síntese e avaliação) pode variar entre uma e outra, dependendo da forma como se encara a avaliação e do que se pretende aferir. Esta, não sendo a estrutura inicial, é a que agora mais se adequa à realidade, dentro duma avaliação mais formativa.

“Devem ser construídos e aplicados instrumentos diversificados de avaliação de acordo com a especificidade de cada disciplina, a adequação ao aluno e aos seus contextos de aprendizagem.” (Projecto Curricular de Escola, 2010, p.35)

Taxonomia de Bloom

Avaliação	Estipular critérios de avaliação, escolher, aferir
Síntese	Novos sistemas, planejar, criar, reformular
Análise	Explicar, interpretar
Aplicação	Aplicar procedimentos e problemas
Compreensão	Explicar, interpretar, entender
Conhecimento	Relembrar factos, definições, reproduzir procedimentos

Tabela 4 – Estrutura da taxonomia de Bloom

No **conhecimento** observa-se a informação, analisando-a, descobrindo-a, identificando-a, definindo-a. Como o domínio dos conteúdos não são dados adquiridos torna-se, por isso, necessário criar instrumentos que sejam capazes de facilitar esse processo. A construção desse conhecimento e dos instrumentos deverá ser feita de forma estruturada e consciente, no sentido de os alunos adquirirem competências específicas a partir da percepção da necessidade de dominar habilidades mais simples (fatos) para, posteriormente, dominar as mais complexas (conceitos) (Bloom, 1986).

Na **compreensão** é necessário interpretar dados, por isso, entender a informação e decifrá-la terá que ser umas das preocupações na construção de instrumentos. Neste sentido, eles deverão oferecer a base para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e utilização de estratégias diferenciadas para facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição de conhecimento (idem, 1986)

Na **aplicação** utiliza-se a informação, através de métodos e procedimentos de situações realistas, transportadas para situações novas. É mais fácil e adequado atingir graus de abstração de um conteúdo a partir de estímulos de desenvolvimento cognitivo linear, ou seja, a partir de conceitos mais simples para os mais elaborados e/ou do concreto/real para o abstrato (idem, 1986).

A **análise** consiste habilidade de dividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final, podendo incluir a identificação das partes, relação entre as partes e reconhecimento dos princípios organizacionais envolvidos. Neste ponto é necessário não apenas ter compreendido o conteúdo, mas também a estrutura do objeto de estudo.

No que concerne à **síntese** é nesta fase que se define de forma clara e estruturada se existiu aquisição de conhecimentos e de competências. O professor direcionou o processo de ensino para uma escolha adequada de estratégias, métodos, usando instrumentos específicos para que a aprendizagem seja efetiva e duradoura. Agregar e juntar partes com a finalidade de criar um todo envolve a produção de uma comunicação eficaz com um plano bem definido de operações, de maneira a organizar esse mesmo “todo” (idem, 1986).

A **avaliação** é o grau de concretização de um conhecimento, a aquisição de determinado conteúdo ou mesmo o juízo de valor para um propósito específico. Esta centra-se e baseia-se em critérios definidos à partida, que julgam o valor desse mesmo conhecimento. Sendo assim, o ato de aprender, fundamenta todos os processos até chegarmos à avaliação, com o propósito final de dominar um conhecimento. A avaliação envolve todo o desenvolvimento intelectual, habilidade e atitudes (idem, 1986).

Profissionais com responsabilidades didáticas e pedagógicas deverão ter a consciencialização que são “produtores” de conhecimento, para isso, a escolha de estratégias educacionais mais eficazes e de instrumentos mais adequados deverão ser a preocupação basilar de toda a construção do processo de ensino-aprendizagem.

Todo o desenvolvimento cognitivo deve seguir uma estrutura hierárquica para que, no momento oportuno, os discentes sejam capazes de aplicar e transferir, de forma multidisciplinar, um conhecimento adquirido.

A utilização de instrumentos que facilitem essa atividade é fundamental e nesse contexto a Taxonomia de Bloom (1986) tem colaborado significativamente, pois é um instrumento de classificação de objetivos de aprendizagem de forma a estruturar, organizar e planejar a atividade pedagógica.

5.2. Instrumentos de Avaliação

Em avaliação escolar a ambição de quantificar com rigor, com a maior imparcialidade possível, leva a que cada vez mais os professores se preocupem com a construção dos instrumentos de avaliação. Nesse sentido, têm-se multiplicado as tentativas de construção de instrumentos de medida que possibilitem a classificação dos saberes dos indivíduos.

Uns com características mais formativas, outros com mais sumativas, pretendem a recolha de dados e informação que seja válida para “apreciar o valor” do aluno.

A tomada de decisão face à multiplicidade de instrumentos é uma tarefa que cabe ao professor e ao que entende ser mais eficaz para o processo de ensino-aprendizagem.

Na construção do inquérito por questionário foram referidos nove instrumentos de avaliação, em que os inquiridos optaram pela frequência com que utilizam os mesmos entre: frequentemente; raramente e nunca.

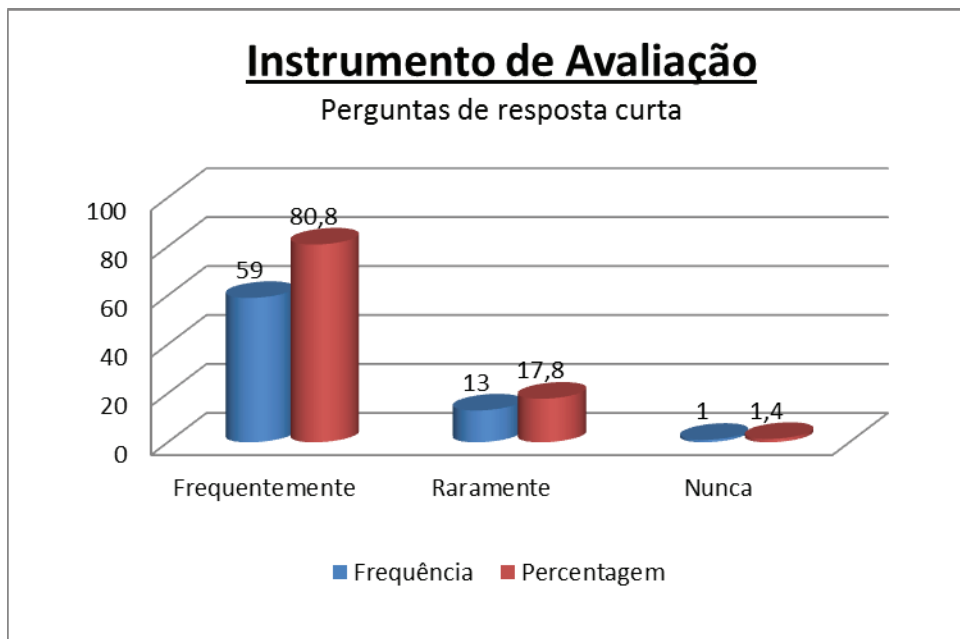


Gráfico 11 – Instrumento de Avaliação – pergunta de resposta curta

Para responder a uma pergunta deste tipo (que pode incluir uma imagem), o interrogado digita uma palavra ou frase. Sendo respostas normalmente curtas, pretendem analisar o grau de certeza do aluno, pois terá que ser uma resposta precisa e concisa. Este tipo de instrumento em que se valoriza a memorização, como se pode verificar, existe um grande número de professores que o utiliza frequentemente.

Para Bloom (1986), este instrumento de avaliação direciona-se claramente dentro do domínio do conhecimento (tabela 4).

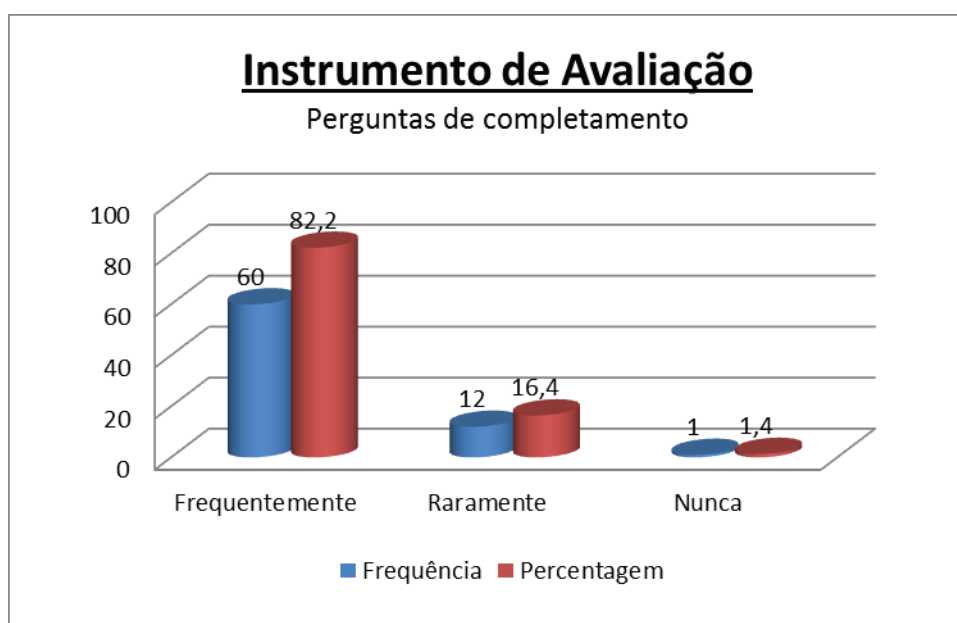


Gráfico 12 - Instrumento de Avaliação – pergunta de completamento

Neste tipo de perguntas pretende-se que o aluno consiga saber com precisão o que é pedido e apenas terá uma hipótese de resposta, o que faz com que esteja dentro do contexto, porque caso contrário não conseguirá realizar a tarefa. Este instrumento da avaliação também é bastante utilizado no 1.º ciclo do Ensino Básico, com cerca de 82% dos professores a admitir que o usam frequentemente.

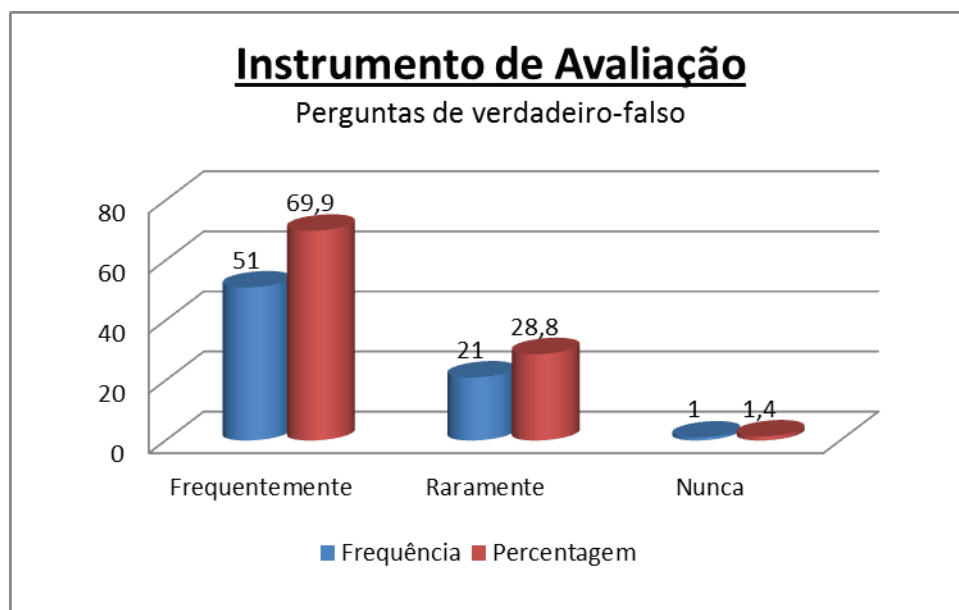


Gráfico 13 - Instrumento de Avaliação – perguntas de verdadeiro-falso

Nesta situação o aluno só tem duas possibilidades de resposta. Claro que, no caso de considerar a resposta errada ou falsa, normalmente, os exercícios pedem que o aluno justifique a mesma, como forma de saber se o aluno usou um critério aleatório. Este tipo de instrumento como implica que o processo da leitura e da escrita já esteja adquirido, o que só acontece em pleno entre o terceiro e quarto ano, cerca de 29% dos professores usam-no raramente, pois poderão estar a lecionar primeiro ou segundo ano.

Para Bloom (1986), este instrumento de avaliação direciona-se claramente dentro do domínio da compreensão (tabela 4).

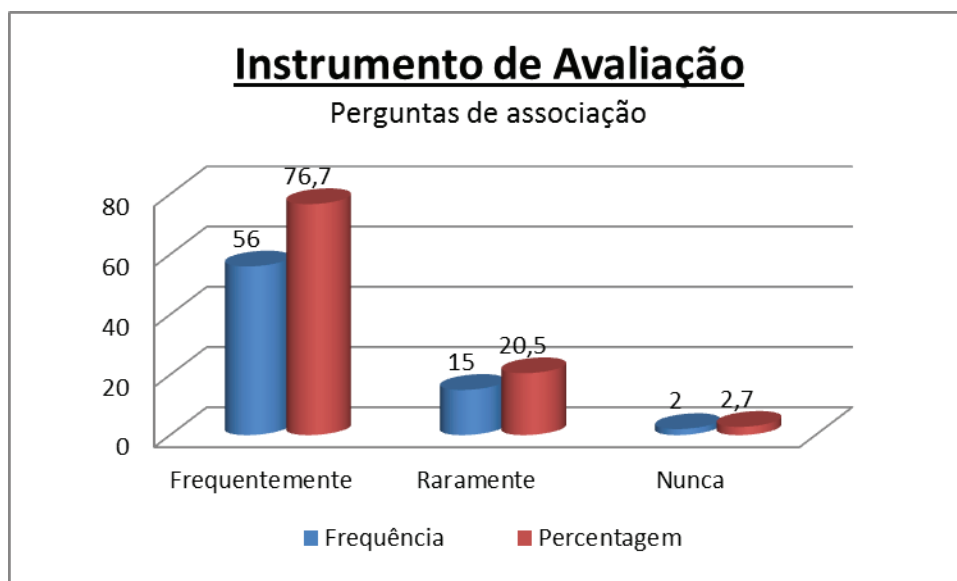


Gráfico 14 - Instrumento de Avaliação – perguntas de associação

Como se pode verificar, com este tipo de exercício, muito usado nos primeiros anos do 1.º ciclo do Ensino Básico, pretende essencialmente que o aluno faça associações perante várias possibilidades. Muitas vezes fazem-se associações a imagens, de forma a permitir ao aluno uma melhor interiorização de alguma palavra ou conteúdo. Quando usado o método das 28 palavras, para a aquisição do processo de leitura e escrita, este instrumento é um precioso auxílio para a aprendizagem, daí que cerca de 77% dos professores referem utilizar este instrumento frequentemente.

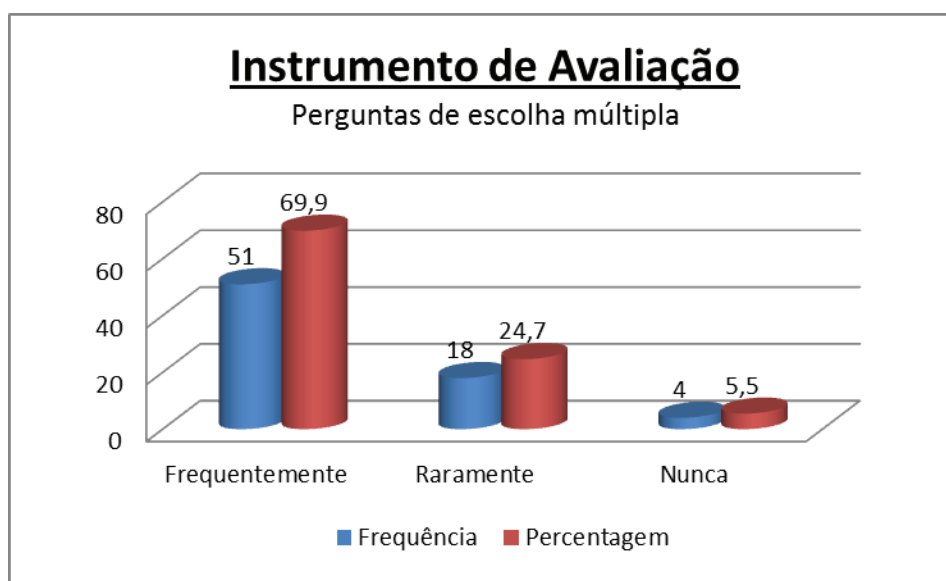


Gráfico 15 – Instrumento de Avaliação – perguntas de escolha múltipla

As perguntas de resposta múltipla permitem a escolha de uma ou mais respostas, cada resposta pode ter uma classificação positiva ou negativa, pelo que, se optar por todas as opções não obterá necessariamente uma boa classificação.

Em cada resposta (certa ou errada) poderá incluir uma justificação posterior, para que o aluno seja questionado e possa justificar a sua forma de pensar para ter respondido daquela forma.

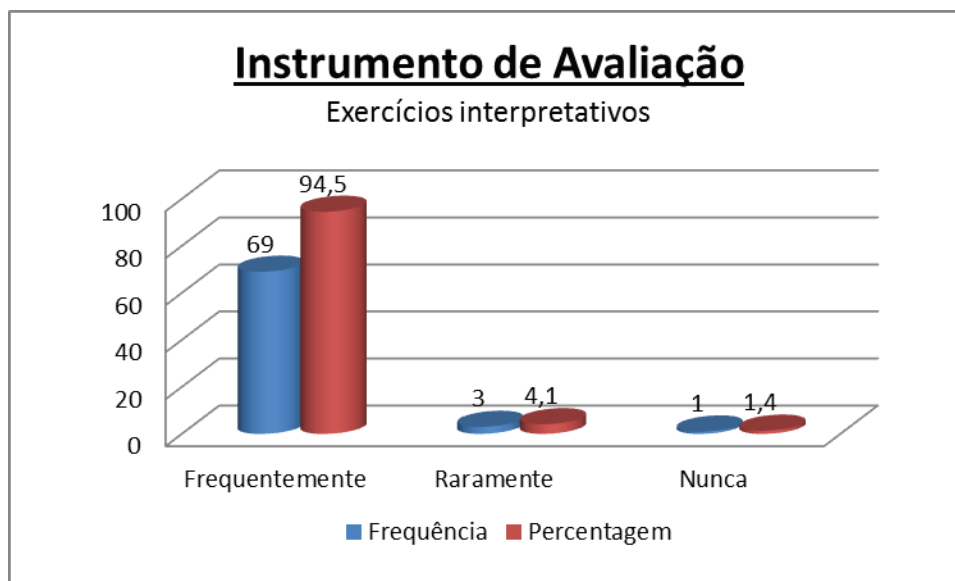


Gráfico 16 – Instrumento de Avaliação - Exercícios interpretativos

É de salientar que cerca de 6% admite nunca usar este instrumento, quando o mesmo aparece com alguma regularidade nas provas aferidas.

Este é, sem dúvida, o instrumento de eleição dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, até porque é um precioso auxílio para a avaliação do processo de leitura, de escrita e, nomeadamente, na interpretação de textos. Cerca de 95% dos professores inquiridos afirma que usa frequentemente este instrumento de avaliação, o que é verdadeiramente significativo.

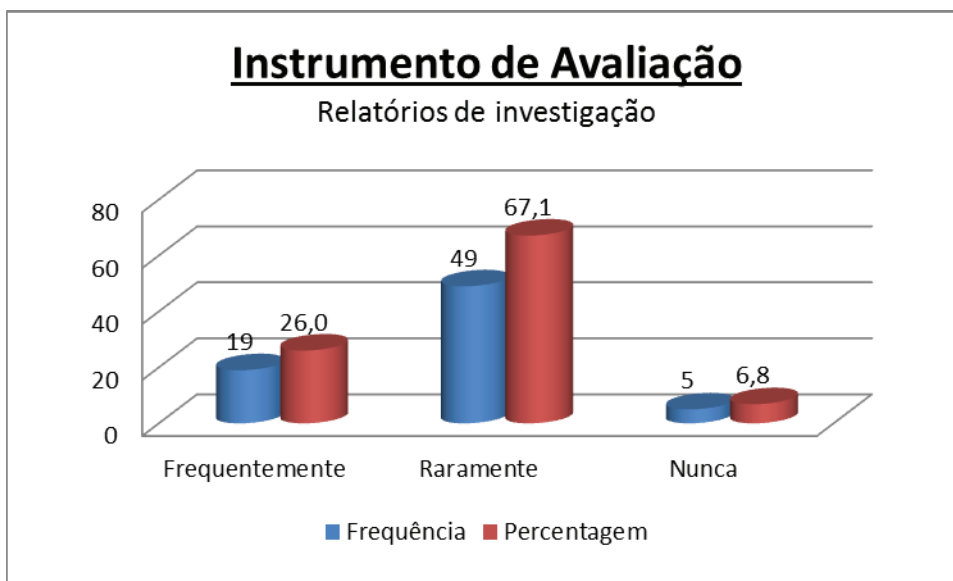


Gráfico 17 - Instrumento de Avaliação – Relatórios de investigação

Relatórios escritos são parte integrante de qualquer investigação, por muito pequena que ela seja. Além de proporcionar o hábito de criar um registro de eventos pertinentes e observações é uma das maneiras mais eficazes para apresentar informações dos seus conhecimentos perante um determinado conteúdo.

Apesar do seu reconhecido valor, este instrumento de avaliação é raramente usado por cerca de 67% dos professores, até porque algumas escolas do nosso concelho não têm condições estruturais para se conseguir fazer trabalhos de investigação, como escolas sem biblioteca, sem internet ou mesmo, sem computadores.

Seria importante valorizar mais este instrumento de avaliação, mesmo que os recursos não sejam os ideais, até porque a inclusão de detalhes nos relatórios, demonstra ainda que o aluno consegue fazer ligações da pesquisa que está a realizar com as aprendizagens que tem desenvolvido em sala de aula.

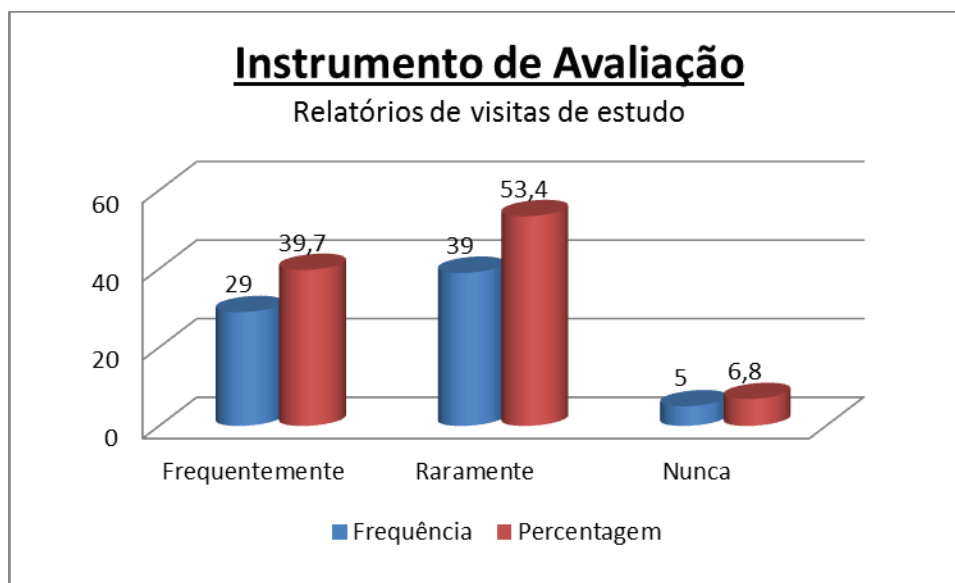


Gráfico 18 - Instrumento de Avaliação – Relatórios de visitas de estudo

O relatório, como o próprio nome diz, é o relato detalhado de uma visita a algum local de relevância para as aprendizagens.

Em relação a relatórios de visitas de estudo existe um maior equilíbrio de respostas, entre os 40% do uso frequente até aos 53% do uso raramente. Esta coerência também pode ser justificada pelo facto de agora ser prática comum no Plano Anual de Atividades de cada ano letivo ter visitas de estudo que vão de encontro aos conteúdos. Além de que os serviços municipais disponibilizam várias oportunidades de visitas de estudo.

No Plano Anual de Atividades encontram-se todas as visitas de estudo, sendo que as mesmas são um importante meio de transmissão de conhecimentos.

“As actividades que promovem a articulação vertical, de forma a aprofundar a articulação entre ciclos e atenuar a transição discente entre eles, conforme o previsto no Projecto Educativo e “aberto” às actividades que promovem a interação entre os departamentos e a participação activa e empenhada dos actores educativos do Agrupamento.” (Plano Anual de Actividades, 2010, p.2)

A elaboração dum relatório de uma visita de estudo confere-lhe um importante papel na construção da sua aprendizagem, na medida em que o aluno pode demonstrar, além do que aprendeu nessa mesma visita, os conteúdos das aprendizagens.

A importância de um relatório pode informar com exatidão e clareza o que viu e realizou e o que aprendeu. Desenvolve ainda a organização de dados, informações e resultados obtidos e transmite-os de maneira correta.

Mesmo sendo um instrumento capaz de demonstrar aprendizagens e potencialidades dos alunos, cerca de 50% dos professores admitem que raramente usam este instrumento.

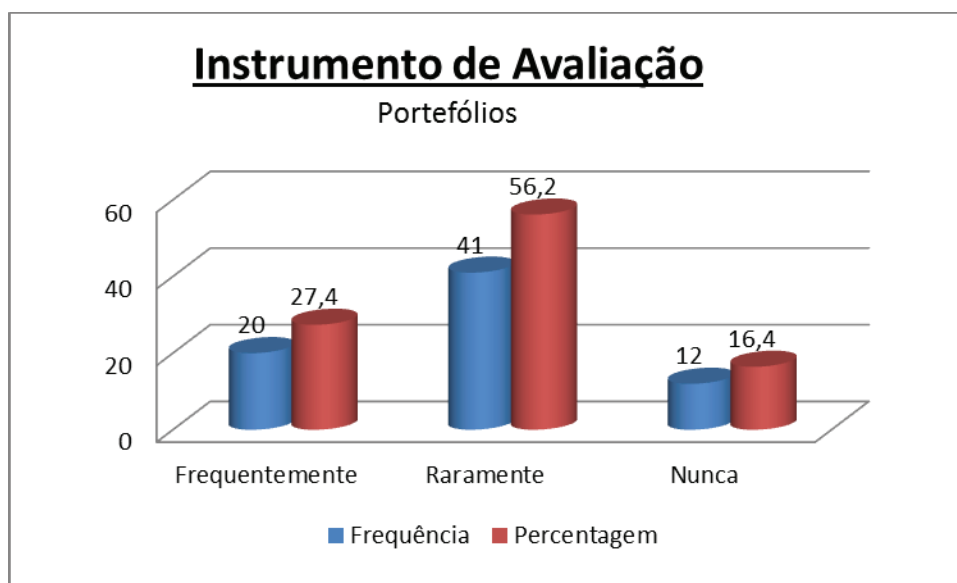


Gráfico 19 - Instrumento de Avaliação - Portefólios

Este provavelmente será o gráfico mais significativo e ao mesmo tempo, mais intrigante. Com cerca de 47% dos inquiridos a ter formação em avaliação nos últimos cinco deveriam estar mais despertos e sensíveis para a utilização deste instrumento de avaliação, de carácter marcadamente formativo, até por que o portfólio em contexto educativo consiste na coleção de todo o trabalho em andamento na organização relacionado com o alcance dos objetivos que foram atingidos, traçando o percurso de aprendizagens.

“Todos os instrumentos de avaliação devem ser tidos em consideração, numa perspectiva formativa.” (Projecto Curricular de Escola, 2010, p.35)

O uso de portfólios poderá ser um instrumento de extrema utilidade, até pelo facto de que procura corresponder às necessidades de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem, de modo a assegurar-lhe melhor compreensão e mais elevados índices de qualidade.

Têm-se desenvolvido esforços no sentido de uma melhor compreensão das implicações positivas que possam decorrer da sua utilização como estratégia de formação, de investigação, de avaliação e ainda como estratégia de investigação ao serviço da qualidade da formação.

Ao realizar-se, vai existir uma estimulação quer ao nível reflexivo, quer ao nível da conscientização das pessoas que os realizam.

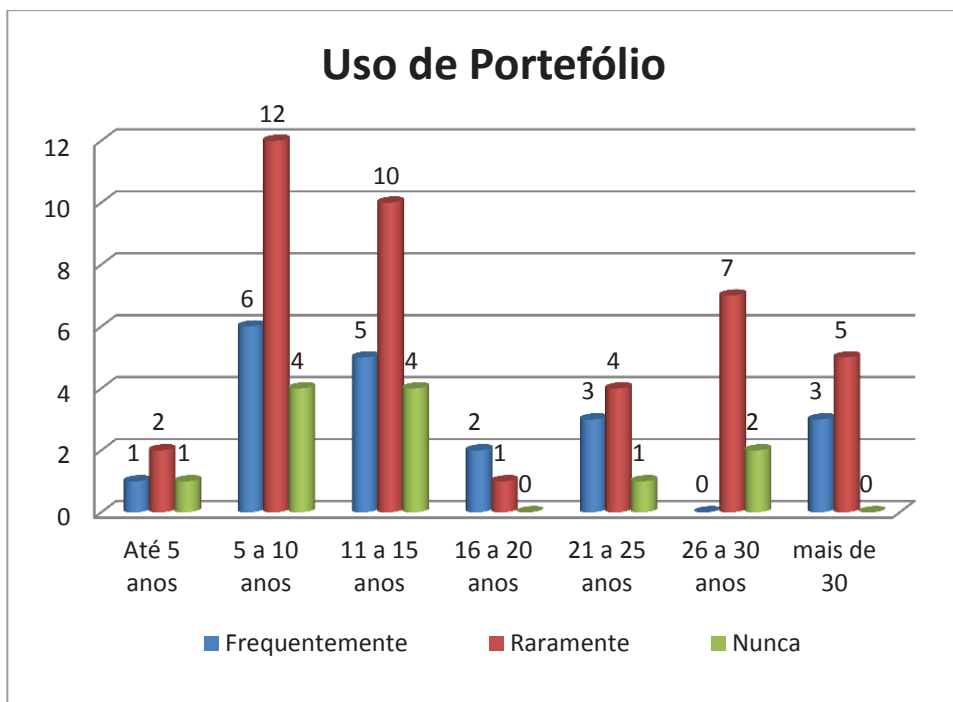


Gráfico 20 - Uso de portefólio por tempo de serviço

Como podemos verificar neste gráfico, dos professores com relativamente pouco tempo de serviço, entre os cinco e os quinze anos de serviço, cerca de 50% raramente usam este instrumento e cerca de 22% afirma mesmo que nunca o fizeram. Sabendo que tiveram formação em avaliação, na sua formação inicial, não valorizam devidamente este instrumento, dentro do contexto de avaliação formativa.

A análise dos valores deste gráfico é verdadeiramente perturbadora, na medida em que o portefólio apresenta múltiplos aspetos e dimensões da aprendizagem, enquanto construção de conhecimentos e, desta, enquanto condição de desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes. Assim, com o aprofundamento e a apreciação das perspetivas educacionais, esta

estratégia não apenas pode contribuir para uma estruturação interpessoal do conhecimento, como também pode facilitar a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem. Através do uso do portfólio, podem-se tornar reconhecíveis o desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem.

Dado o valor relativo dos instrumentos de avaliação há que ter em conta a avaliação informal, mais ou menos intuitiva, que ocorre durante o processo de aprendizagem. A utilização repetida e exclusiva de um mesmo tipo de instrumento de avaliação não permite ver o indivíduo sob todos os ângulos, o que pode induzir em erros avaliativos. O próprio Projecto Educativo do agrupamento defende que:

“Este Projecto Educativo é a tomada de posição da Escola sobre aspectos importantes como: os valores, as atitudes, os hábitos, os conhecimentos e as habilidades que se pretendem como prioritárias a transmitir aos alunos, para além da definição das técnicas e procedimentos didácticos que se prevêem, nomeadamente, nos instrumentos de avaliação e sobre a avaliação das aprendizagens.” (Projecto Educativo Agrupamento Vertical de Escolas da Trofa, 2010, p.4)

Se há alunos que evidenciam melhor as suas competências com um determinado tipo de instrumento, cumpre ao professor prepará-los para poderem responder o mais adequadamente possível qualquer que seja o instrumento utilizado. Há que saber dosear a utilização de técnicas e instrumentos de avaliação, racionalizando-os no sentido de potencializar os seus valores e esbater as dificuldades do seu uso.

5.3. Análise de questões do inquérito por questionário – referentes de Scallon

Julgar a avaliação no sentido das competências a serem atingidas é uma tarefa difícil, dada a multiplicidade de julgamentos que poderão ser considerados. O desenvolvimento de competências e as aprendizagens estão intimamente ligados e vivem em paralelo, num sentido mais pragmático, uma não “sobrevive” sem a outra.

Esta interpretação deverá ser entendida no sentido de que avaliar por competências incorpora as capacidades que os alunos vão atingindo em situações autênticas e realistas (Scallon, 2004).

“O exercício das competências passa por operações mentais complexas subentendidas por esquemas de pensamento, as quais permitem determinar e realizar uma ação relativamente adaptada a uma situação.” (Perrenoud, 2000, p.15)

Trazer novos desafios em matéria de avaliação para a realidade onde se leciona foi uma preocupação assumida desde o princípio, entendendo uma abordagem do desenvolvimento das aprendizagens por competências, seguindo os referentes de Scallon de modo a “preparem os alunos para a utilização dos seus conhecimentos e capacidades em situações autênticas, realistas, ou seja em situações comparáveis às da vida real.” (Scallon, 2004, p. 41)

Os referentes de Scallon (2004), dentro duma lógica marcadamente formativa, integram um conjunto de elementos estruturados e combinados relativamente à avaliação. Esses referentes valorizam o desenvolvimento das aprendizagens e não em exclusivo o produto final.

A ideia de uma construção de conhecimentos permite que estes referentes possam ser vistos de uma forma transversal. Esta metodologia avaliativa pressupõe um conjunto de procedimentos, como o *assessment*, que significa “sentar-se com...” (Lopes, 2010, p.228).

Como pode ler-se no Decreto-Lei nº 6/2001, que estabelece a reorganização curricular no ensino básico, o currículo nacional é entendido como “o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades e as atitudes e os valores a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico.” (idem, p. 259)

Tal abordagem de avaliação é aquela à qual atualmente mais atenção é dada nos diversos documentos curriculares. Por exemplo, no texto de lei que determina o sistema de avaliação para os alunos do ensino básico pode ler-se “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa.” (Desp. Normativo nº 30/2001, p. 4438).

No passado fazia-se um ensino dirigido a objetivos pré-definidos centrados em saberes e organizados segundo uma lógica sequencial e linear. Hoje fala-se num ensino dirigido ao desenvolvimento de competências.

Associar a avaliação à ideia de medida, expressa numa classificação é algo que já não faz sentido e daí ter optado pelo quadro de referentes de Scallon (2004), porque devemos entender a avaliação como parte integrante do processo da aprendizagem, como um meio que permite ao professor e ao aluno recolher e interpretar informação de forma a introduzir medidas que favoreçam essa mesma aprendizagem.

Esse quadro de referentes divide-se em 9 pontos:

Situações de desempenho: as tarefas ou problemas exigem do aluno a construção de uma resposta elaborada (o aluno deve construir a sua própria resposta ou propor mais do que uma solução para o problema, integrando a respetiva justificação);

Situações autênticas e realistas: os problemas são realistas e significativos, ligados ao quotidiano;

Interatividade entre avaliador e avaliado: a avaliação é um processo de comunicação entre avaliado e avaliador: o primeiro pode fazer comentários ou pedir esclarecimentos que o auxiliem na resolução de um problema; o segundo pode socorrer-se de subquestões que lhe permitam um maior entendimento, uma vez que *assessment* significa conhecer em profundidade;

Aprendizagens multidimensionais: a observação é contextualizada, ou seja, integra situações que permitem a observação do avaliado sob diferentes perspetivas, a partir da elaboração de um perfil que reflita diferentes aspetos de um desempenho ou competência;

Existência de exigências, expectativas ou *standards*: a avaliação é realizada à luz de *standards*, partindo da explicitação dos objetivos de aprendizagem ou seja, da descrição das expectativas a atingir por cada um, em cada nível do processo de formação;

Importância atribuída ao julgamento: valoriza-se o julgamento, entendido como apreciação, sustentado pela elaboração de um perfil de progressão individual;

Valorização do processo e do produto: interessa o resultado obtido em termos de produto final, mas valoriza-se também o modo como o faz e/ou o percurso que seguiu para demonstrar uma determinada competência ou habilidade;

Integração da avaliação na aprendizagem: a avaliação integra o processo de aprendizagem. Numa perspetiva de avaliação formativa, utilizam-se exercícios de verificação com o objetivo de fornecer feedback adequado, no decurso da aprendizagem;

Participação do aluno e autoavaliação: o aluno pode participar na avaliação quotidiana das suas aprendizagens. Essa participação abarca diferentes situações: a autocorreção realizada a partir do feedback obtido; a autoavaliação que desenvolve a autonomia do aluno e ainda a regulação das aprendizagens, através da escolha dos meios que se revelem mais adequados à melhoria.

Estamos conscientes que esta visão de avaliação, partilhada por Fernandes (2008) e Scallon (2005), entre outros, rompe com um entendimento mais tradicional que a associa à medida e à classificação e em que as principais preocupações se relacionam com a procura de objetividade e de justiça (conceitos estes totalmente desprovidos de sentido numa avaliação reguladora das aprendizagens).

É certo que o sistema educativo impõe a existência de uma avaliação/classificação em certos momentos do ano letivo. Mas quanto melhor for desenvolvida a avaliação reguladora, onde se não exclui o desenvolvimento da autoavaliação regulada, mais aprofundadamente o professor conhece os seus alunos, e eles próprios conhecem e compreendem os critérios de avaliação. Fica assim criada uma situação em que os juízos de valor são mais fundamentados no conhecimento, reduzindo-se naturalmente a angústia e a incerteza dos momentos de classificação.

“O professor traduz, através da classificação, o juízo globalizante sobre o percurso de aprendizagem do aluno. Tendo em conta o carácter regulador e integrador da avaliação, devem considerar-se os processos e os produtos

numa perspetiva contextualizada e evolutiva.” (Projecto Curricular de Escola, 2010, p.39)

Grelha de orientação para a construção do Inquérito por Questionário
Referentes de Scallon

Referentes	Afirmações
<p>1. Situações de desempenho <i>O aluno elabora a sua própria resposta ou propõe mais de uma solução a um problema colocado e a justificação faz parte da resposta esperada</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Afirmção 18 – Utilizo frequentemente com os meus alunos problemas abertos (situações em que os formandos têm de produzir soluções elaboradas). • Afirmção 21 – Mais do que memorizar assuntos, os meus alunos têm de mobilizar recursos de aprendizagem para a resolução de situações problemáticas. • Afirmção 26 – As situações de aprendizagem que utilizo fazem com que, mais do que repetir respostas que já aprenderam; os meus alunos tenham necessidade de utilizar os seus conhecimentos. • Afirmção 28 – Privilegio, sempre que possível, situações de aprendizagem em que os alunos podem apresentar várias respostas possíveis e importo-me com as explicações fornece para fundamentar a resposta.
<p>2. Autenticidade <i>Os problemas colocados estão diretamente relacionados com o quotidiano, tendo um significado realista para o aluno</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Afirmção 3 – Crio oportunidades de ensino adaptadas aos diversos alunos, consoante os contextos pessoais dos alunos. • Afirmção 7 - Mais do que exercícios, os alunos são confrontados com situações em que têm de definir/construir problemas. • Afirmção 8 – Cria experiências de aprendizagem que vão de encontro às necessidades dos alunos.
<p>3. Interatividade <i>O avaliado pode não compreender a questão e pedir ao avaliador as informações necessárias para o solucionar</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Afirmção 2 – Utilizo técnicas de questionamento e discussão no processo avaliativo. • Afirmção 11 – Os procedimentos de avaliação são momentos de diálogo aberto com os alunos. • Afirmção 14 - Os erros são importantes fontes de informação. • Afirmção 15 - Avaliar é sentarmo-nos com os alunos.
<p>4. Aspeto pluridimensional <i>O avaliador deve ter várias perspetivas avaliativas, desde a cognição, passando pela habilidade, até às atitudes.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Afirmção 12 – Avaliar simultaneamente por portefólio aumenta o rigor do processo avaliativo, porque abrange domínios para além dos cognitivos. • Afirmção 23 – Sempre que possível, utilizo situações de avaliação que apelam ao pensamento crítico, à análise, à criatividade e à comunicação (Métodos de trabalho e de estudo, Tratamento da informação, Comunicação, Estratégias cognitivas, Relacionamento interpessoal e de grupo). • Afirmção 25 – Valorizo e pratico os trabalhos de

	<p>projeto, onde os alunos produzem ou realizam algo, integrando várias matérias ou áreas curriculares.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afirmação 29 – Avalia, medindo, testando, observando comportamentos, habilidades e competências.
<p>5. Standards <i>Explicitação dos objetivos da aprendizagem a atingir. O indivíduo é avaliado pelo seu desempenho.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Afirmação 1 – Os alunos conhecem os critérios de avaliação. • Afirmação 4 – Os alunos conhecem, com detalhe, os objetivos de aprendizagem a atingir. • Afirmação 6 – Os critérios de avaliação encontram-se organizados em níveis de proficiência/desempenho, clarificando aos alunos o que têm de fazer para atingir elevados níveis de desempenho.
<p>6. Julgamento <i>Valorização dos procedimentos.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Afirmação 13 – Para mim, avaliar é bem mais do que classificar. • Afirmação 19 – O permanente uso do feedback pode produzir efeitos práticos nos resultados. • Afirmação 27 – As classificações e médias não constituem a base da avaliação das aprendizagens dos alunos.
<p>7. O Processo e o Produto <i>Importa saber o que o formando sabe fazer, mas também o modo como faz e o caminho que levou para lá chegar.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Afirmação 10 – Tento compreender como as crianças aprendem e raciocinam. • Afirmação 16 – Para além de procurar saber o que os alunos sabem fazer, preocupo-me com o modo como o fazem e o caminho que levam para lá chegar. • Afirmação 30 – Valorizo a avaliação contínua, dispondo de vários momentos de avaliação dos alunos ao longo da sua progressão.
<p>8. Avaliação integrada na aprendizagem <i>A avaliação formativa está integrada na aprendizagem, onde se utilizam exercícios de verificação, no decurso da aprendizagem, de modo a poder fornecer feedback.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Afirmação 17 – As fichas que utilizo têm intuito predominantemente diagnóstico/formativo. • Afirmação 20 – Na avaliação dos alunos, todos os resultados são significativos para a avaliação. • Afirmação 24 – A aprendizagem e a avaliação decorrem em simultâneo.
<p>9. Autoavaliação <i>O aluno participa na sua avaliação em diversos graus de participação, desde a autocorreção, até à autoavaliação.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Afirmação 5 – Os meus alunos gerem, verificam e regulam as suas próprias aprendizagens. • Afirmação 9 – Os alunos participam ativamente nas suas próprias avaliações. • Afirmação 22 – A heteroavaliação é uma componente importante das minhas estratégias avaliativas.

Tabela 5 - Distribuição das afirmações no Inquérito por Questionário segundo os referentes de Scallon

5.3.1. Situações de Desempenho

Entender as situações de desempenho é antes de mais aferir o percurso do aluno, preconizando situações-problema que permitem ao aluno construir um pensamento elaborado. Este referente não tem preocupações específicas com classificação. A avaliação vai ocorrendo à medida que se desenvolvem as aprendizagens e é entendida como "um dos instrumentos de avaliação do próprio sistema." (Fernandes, 1994, p.24) ou seja, permite regular o que se aprende.

A apreciação do desempenho, exibida no gráfico que se segue, permite mostrar a forma como os professores se preocupam com as competências a atingir. O desempenho individual fundamenta e regula todo o processo de aprendizagem, desde que o aluno demonstre como atingiu a competência exigida. Note-se que aferir situações de desempenho cumpre um importante papel formativo, não devendo ser entendido, exclusivamente, como uma avaliação final.

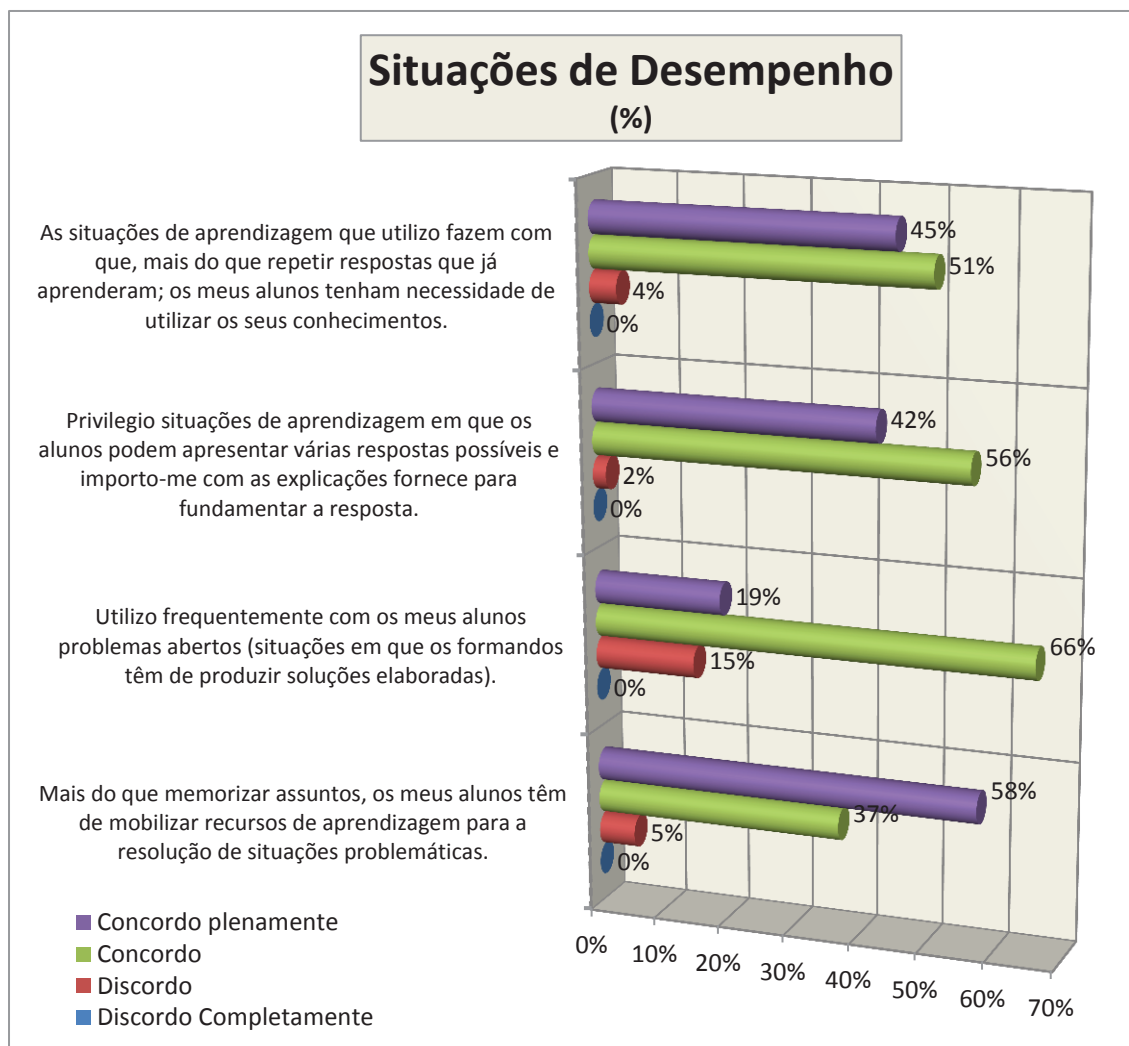


Gráfico 21 – Referente de Scallon – Situações de Desempenho

Neste gráfico, poder-se-á verificar que o desempenho e a avaliação vai muito além de um mero saber adquirido ou um acumular de conhecimento que juntos, podem e devem formar a estrutura do processo de aprendizagem. Praticamente todos os docentes concordam que refletir sobre a prática e sobre o que se aprende faz com que os alunos se comprometam na aprendizagem.

Para (Zabala, 1998), o ensino com base na reflexão na ação, exige da parte do professor uma capacidade constante de diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, avaliar a sua atuação e reconduzir as suas ações, sempre que necessário.

Podemos ainda verificar que os professores privilegiam aprendizagens perante as quais os alunos têm de aplicar os conhecimentos de diferentes formas. Mesmo que, por vezes, isto não seja visto de forma evidente em sala

de aula e nas avaliações, ter a consciência que agir sobre o que se aprende, como se aprende e como se avalia, parece-nos ser um importante ponto de partida para uma aprendizagem e uma avaliação de qualidade.

Contudo, como foi possível verificar nos gráficos anteriores, os professores, apesar de terem consciência de como deveriam agir, na realidade nem sempre é isso que acontece até porque ainda continuam a valorizar muito os instrumentos mais sumativos, em detrimento dos formativos, nomeadamente o portefólio.

“A avaliação deverá ser contínua, sistemática e formadora tem função diagnóstica, permitindo ao professor e ao aluno obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e de estratégias.”
(Projecto Curricular de Escola, 2010, p.36)

O caminho faz-se caminhando e a intenção é que o aluno entenda onde é a meta e chegue lá. Claro que tem que existir da parte do avaliador o cuidado permanente de não cair em ambiguidades e subjetividades. Assim, será essencial o aluno entender a forma como deve abordar a aprendizagem, de forma a atingi-la com rigor e exigência. A avaliação formativa é um conceito que está na base da transformação efetiva de melhoramento da qualidade do ensino/aprendizagem.

Pode concluir-se que os professores destes agrupamentos têm consciência que a prática docente estará sempre nesse processo contínuo, em busca da construção do saber, enriquecendo e potenciando a conduta da vida profissional (Fernandes, 2005), embora nem sempre isso seja evidente nas suas ações avaliativas. A importância desta reflexão implica uma leitura constante da função do professor, promovendo o desenvolvimento de todo o processo educativo.

5.3.2. Autenticidade

Para que a avaliação esteja ao "serviço da aprendizagem" cada aluno deve ser entendido pela sua individualidade. Existem obstáculos a ultrapassar, indicando que estes se situam a vários níveis. Scallon (2004) refere a este

propósito que a informação veiculada aos alunos é insuficiente, na realidade, a explicitação de critérios é muitas vezes insuficiente, a variabilidade muito acentuada e a divulgação de critérios muito limitada. Questões de validade e de rigor terão de ser consideradas com muito maior atenção.

“A contextualização, entendida como a consistência entre as atividades de avaliação e as atividades de aprendizagem, numa perspetiva de integração do ensino, das aprendizagens e da avaliação.” (Projecto Curricular de Turma, 2010, p.37)

Os professores deverão reconhecer as características da avaliação que efetivamente concretizam no seu dia-a-dia e desenvolver compromissos que se orientem para novas práticas avaliativas. Essa consciencialização e esse compromisso implica a reflexão baseada na prática, de tal modo que possa valorizar diferentes modalidades de avaliação pela experiência da utilidade das mesmas. Esta componente de reflexão a partir de situações reais de avaliação, de integração entre teoria e prática, é fundamental para garantir práticas profissionais de avaliação de qualidade.

“Nenhum teste objetivo permite avaliar a capacidade de um formando conduzir um automóvel ou de interpretar um excerto de uma música.” (Scallon, 2004, p.17)

O próximo gráfico explora em que medida aproximar a avaliação à vida real leva à adequação de práticas/procedimentos de avaliação e de que forma adquirem um carácter de autenticidade, na realidade dos inquiridos e nas suas práticas.

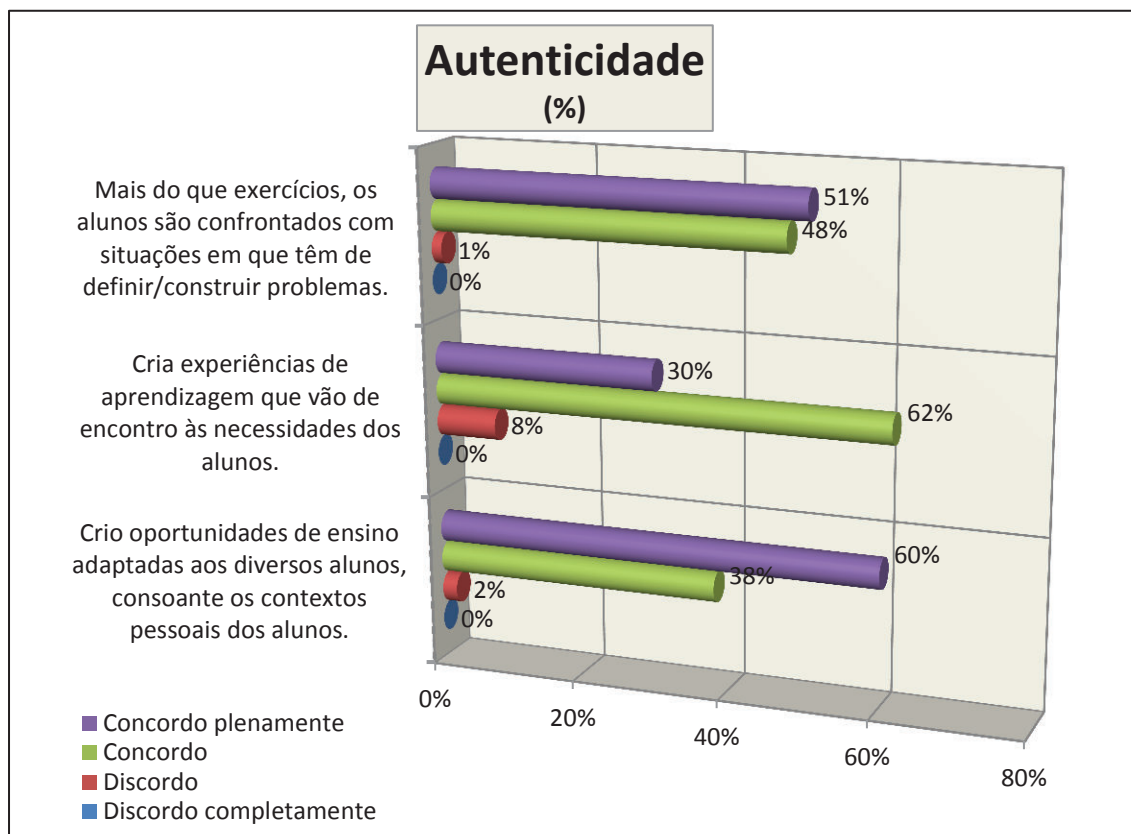


Gráfico 22 - Referente de Scallon - Autenticidade

As questões formuladas aos respondentes têm um vincado comprometimento com a avaliação formativa, indo ao encontro das necessidades dos alunos. É de referir que 92% dos professores tentam criar diferentes oportunidades de aprendizagens, embora alguns admitam (8%) que nem sempre criam experiências de aprendizagens que favoreçam essas oportunidades.

Ir ao encontro das necessidades dos alunos não é fácil e é um processo muito trabalhoso, até porque implica que ambos os atores, professores e alunos, se comprometam a fim de permitir uma adaptação das atividades de ensino-aprendizagem

A avaliação formativa consiste ainda na recolha de informações úteis, para verificar com uma certa periodicidade, o desenvolvimento da aprendizagem, tendo como objetivo, “detectar as deficiências ou as eventuais dificuldades da aprendizagem.” (Abrecht, 1994, p.40)

O objetivo essencial de avaliar formativamente consiste em tornar o aluno ator da sua própria aprendizagem. Nesta linha de pensamento, o

conceito de avaliação é intrínseco ao de aprendizagem contínua; mais do que analítico, ele é mais centrado em quem aprende do que no produto acabado.

5.3.3. Interatividade

A atividade de avaliar não tem que ser uma atividade solitária do professor, o aluno deverá ter a possibilidade de demonstrar que não compreende. Paralelamente a isso, este referente defende que deverá existir um comprometimento mútuo, entre professor e aluno. Esta interatividade é entendida como a diversificação de estratégias para que o aluno atinja as aprendizagens.

A diversificação de estratégias procura a progressão do aluno, como forma de garantir a redução da subjetividade. Nesta linha de pensamento, a aferição das avaliações permite a redução das dificuldades de aprendizagem. Este trabalho de equipa deve ser visto como um desenvolvimento de competências.

O formando tem a responsabilidade de justificar as suas opções e estratégias consoante entender, assegurando que a construção da sua resposta não aconteceu por acaso.

Dentro desta perspetiva, parece fundamental mostrar em que medida os professores inquiridos se preocupam com esta vertente, como demonstra o gráfico que se segue. Além disso, revela se os professores dão espaços de comunicação eficazes e persuasivos de ambas as partes, avaliador e avaliado.

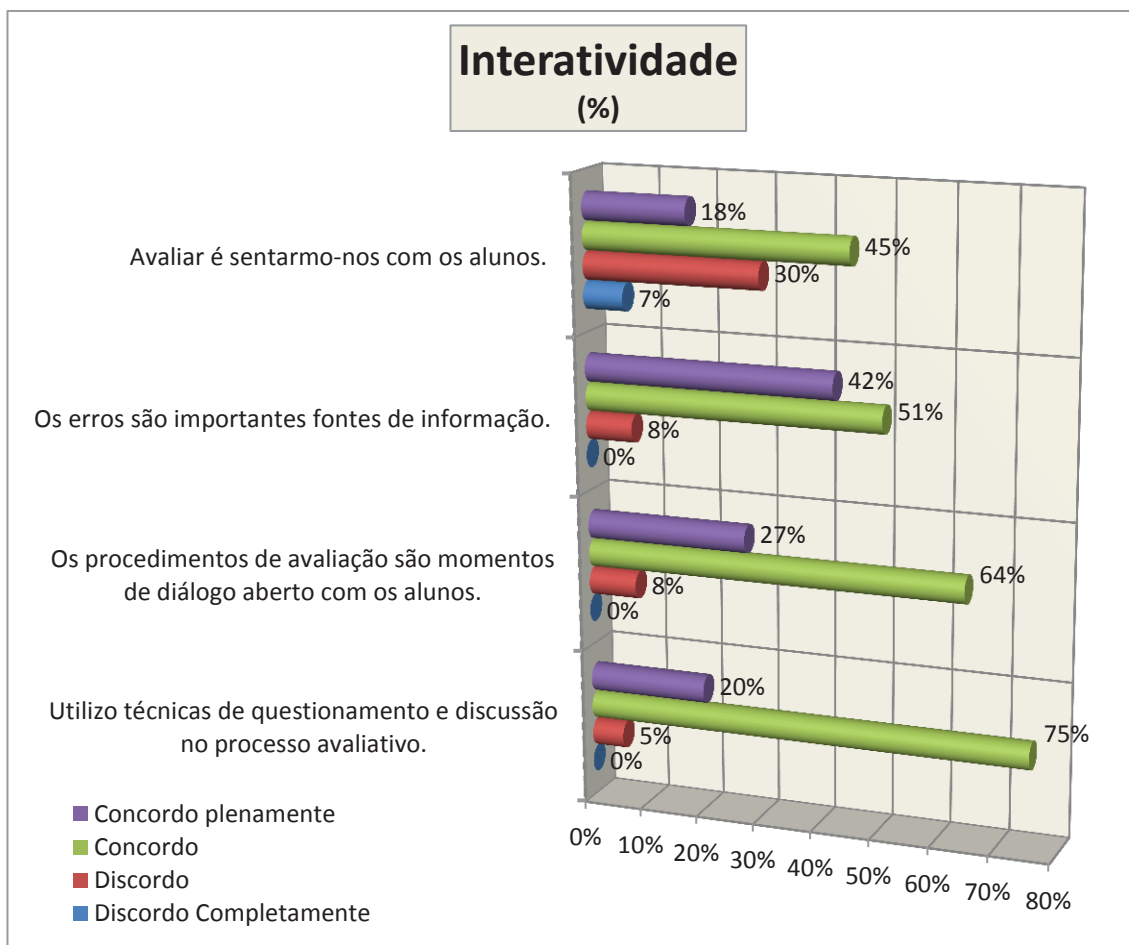


Gráfico 23 - Referente de Scallon - Interatividade

Com 84% dos professores a afirmar que utiliza técnicas de questionamento e que procura utilizar o erro como fonte de informação do aluno e da sua construção de conhecimento, percebe-se que muitos professores, além de se preocuparem com o processo avaliativo, preocupam-se com a melhoria dos resultados.

É de referir que 37% dos professores discorda que avaliar é sentarmo-nos com os alunos, o que em certa medida é, no mínimo contraditório. Numa perspetiva de avaliação formativa, o facto de entender que avaliar é “sentar com os alunos” é tentar perceber quais as dificuldades e como se poderá melhorar essa mesma aprendizagem.

Ver a avaliação como mera soma de resultados, de carácter meramente sumativo, desvaloriza a avaliação contínua e torna a avaliação muito redutora. A preocupação excessiva com a eficácia tem tendência a divergir de uma avaliação mais formativa e dialógica (Alves & Machado, 2009).

A “[...] «cultura de avaliação», em todos os sectores da ação estatal e da sociedade, tornou-se um lugar-comum, sendo concomitante com a expansão e consolidação do paradigma da performatividade generalizada, enunciado com traço fundamental da «condição pós-moderna».” (idem, 2009, p.17)

Entender esta atitude de inovação, é um dos atuais desafios da educação, nomeadamente, entender como poderá melhorar as suas práticas e as suas aprendizagens. Esta aposta, na maioria dos casos implica mudanças na conceptualização da avaliação (Estrela & Nóvoa, 1993), ou seja, nas práticas adotadas e no modo de concretizá-la em termos de desenvolvimento do currículo.

O que dá a entender neste gráfico é que os professores concordam que a avaliação deverá ter um carácter formativo, mas contudo não sabem como hão de colocá-lo em prática, na medida em que, valorizam o erro, mas simultaneamente não se sentam com os alunos a perceber esse mesmo erro.

A função reguladora que a avaliação formativa deve ter como ponto basilar deve ser construída com a correção do erro e na superação das dificuldades.

“Pensar o aluno como pessoa, que é preciso respeitar na sua dupla dimensão individual e social, na sua liberdade, no seu poder criador, na inteireza do seu ser (...). Por isso se quer uma escola onde a aprendizagem seja (...) verdadeiramente o próprio processo de construção da pessoa – e do homem, como a expressão suprema da harmonia das pessoas individuais.” (Patrício, 1987, p.54)

Considerando que a escola tem a responsabilidade de formar e desenvolver nos alunos a capacidade de formular e resolver problemas, a aquisição de saberes não é o fim a atingir, mas sim, apenas um meio. Assim sendo, a avaliação como carácter regulador (Lopes, 2010) deverá ter a preocupação de diversificar os instrumentos de avaliação e a sua forma de uso.

5.3.4. Aspeto Pluridimensional

Concretizar uma avaliação neste âmbito requer uma intervenção individualizada. Esta forma de entender a avaliação leva a que o avaliador tenha uma atitude global em relação à aprendizagem até porque permite

avaliar a retenção dos objetivos mais importantes e verificar a capacidade de transferência de conhecimentos para situações novas.

Entender desta forma a avaliação deverá ter em conta domínios de aprendizagem, como o cognitivo, o psicomotor e o socioafetivo. Desta forma possibilita entender melhor a progressão global, permitindo verificar o desenvolvimento do aluno face a um conjunto lato de objetivos previamente definidos. Para isso, contará muito a sensibilidade do avaliador até porque não será num exame escrito que conseguirá perceber a dimensão multidimensional aqui referida.

O seguinte gráfico mostra em que medida os professores integram a mobilização de saberes/capacidades e a introduzem nas práticas, valorizando mecanismos na construção de conhecimentos, favorecendo a responsabilização do aluno sobre as suas próprias atitudes.

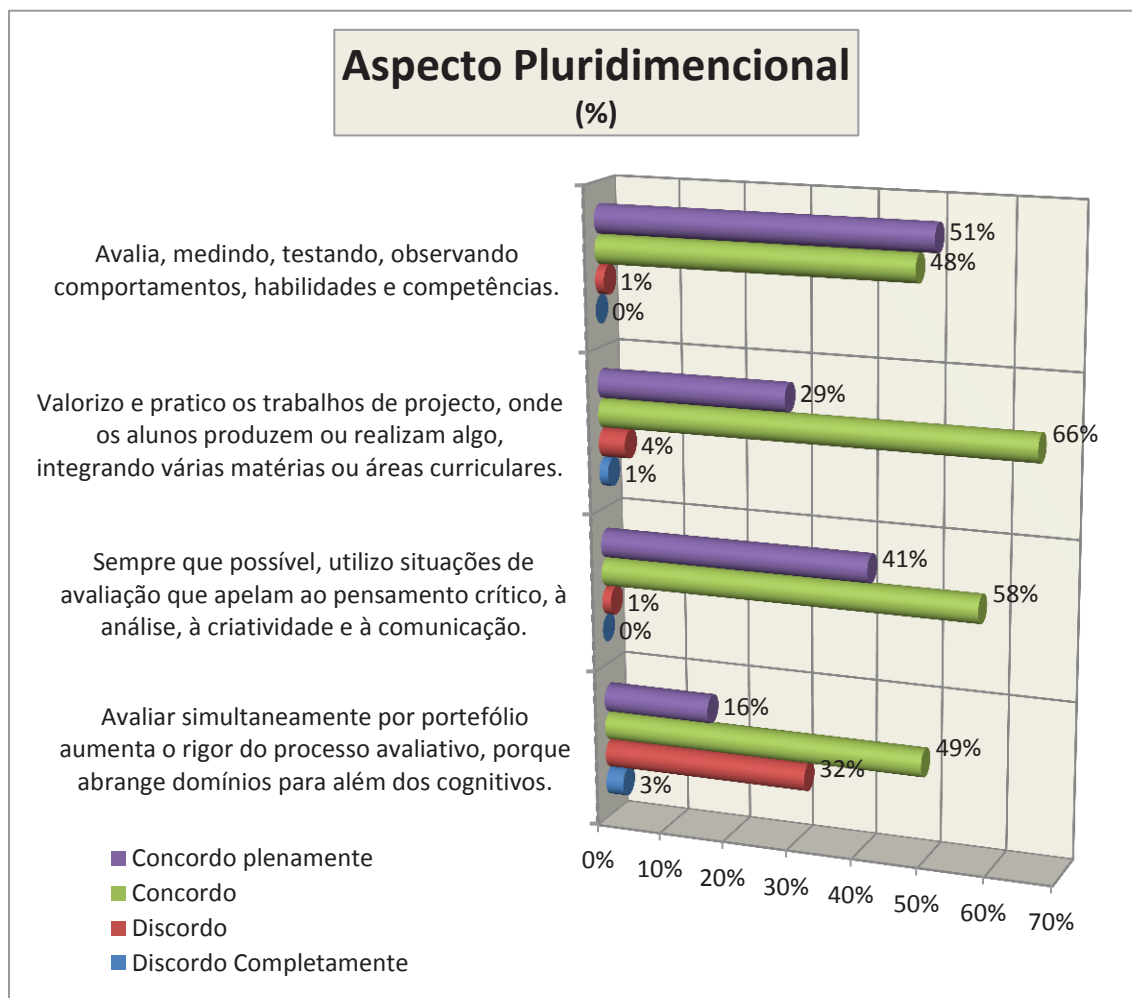


Gráfico 24 - Referente de Scallon – Aspeto Pluridimensional

Neste gráfico é relevante o facto de que 32% dos professores entendem que avaliar por portefólio não aumenta o rigor da avaliação. Como já foi visto em gráficos anteriores, o portefólio não é prática comum. No entanto, 66% concordam que devem valorizar trabalhos de projeto, onde os alunos mostrem os conteúdos. Não será um portefólio um bom projeto?

Além dos aspetos cognitivos teremos que ter em conta variados outros aspetos basilares na formação inicial dum aluno, nomeadamente, no caso do 1º ciclo do Ensino Básico. Valorizar e diversificar estratégias é fundamental para que todo este processo seja integrado com as aprendizagens.

É de salientar ainda os 99% dos professores que entendem que dão valor ao pensamento crítico, à análise e à criatividade e ao mesmo tempo discordam ou não usam uma avaliação por portefólio e muito menos entendem que ele sirva como maximizador das práticas dos seus alunos e daí perceber melhor o progresso das suas aprendizagens.

Assim sendo, saber avaliar formativamente é a pedra angular de todo o processo de desenvolvimento de competências. A utilização de portefólio como instrumento capaz de enriquecer a aprendizagem trará possivelmente melhorias qualitativas ao processo educativo.

Como se torna evidente neste gráfico, a sua aplicação não é, no entanto, fácil. Para além de resistências organizacionais e logísticas, debate-se com resistências pedagógicas e pessoais de alguns dos intervenientes na educação.

Os professores que valorizam a integração de novos projetos como elementos de enriquecimento deveriam diversificar todo o tipo de avaliação e nada melhor que um portefólio para registar caminhos de aprendizagem.

“A ideia de uma avaliação formativa leva o professor a observar mais metodicamente os alunos, compreender melhor os seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo na perspectiva de otimizar as aprendizagens.” (Perrenoud, 1999, p.89)

Esta reflexão permanente sobre as práticas poderá ser realizada através de portefólio. Paralelamente a esta construção do conhecimento dever-se-á realizar *feedback* de forma à avaliação se tornar eficaz (Abrecht, 1994).

Neste sentido, é necessário parar um pouco e pensar na filosofia subjacente a uma mudança-chave desejada: a revolução pragmática que constitui a emergência da autonomia do sujeito na construção das aprendizagens e na apropriação dos conhecimentos.

5.3.5. Standards

Este referente reforça a ideia de que a avaliação aferida é constituída pela explicitação dos objetivos da aprendizagem, pondo a “descoberto” o que é exigido ao aluno e que será espectável ele atingir para que a aprendizagem aconteça. Esta uniformização de procedimentos e critérios garante um elevado grau de fidelidade, de validade e de rigor avaliativo. A aferição centrada sobre o desempenho criterial focaliza-se no domínio de um conjunto particular de objetivos.

“O limite quantitativo de sucesso, característica dominante da medida de interpretação criterial, está longe de ser suficiente quando se pretende avaliar produções complexas ou competências.” (Scallon, 2004, p.19)

O sucesso e o fracasso devem ser entendidos como um ponto de referência para retirar juízos de valor que sejam capazes de melhorar as práticas avaliativas e o gráfico que se segue pretende verificar se isso se concretiza na realidade.

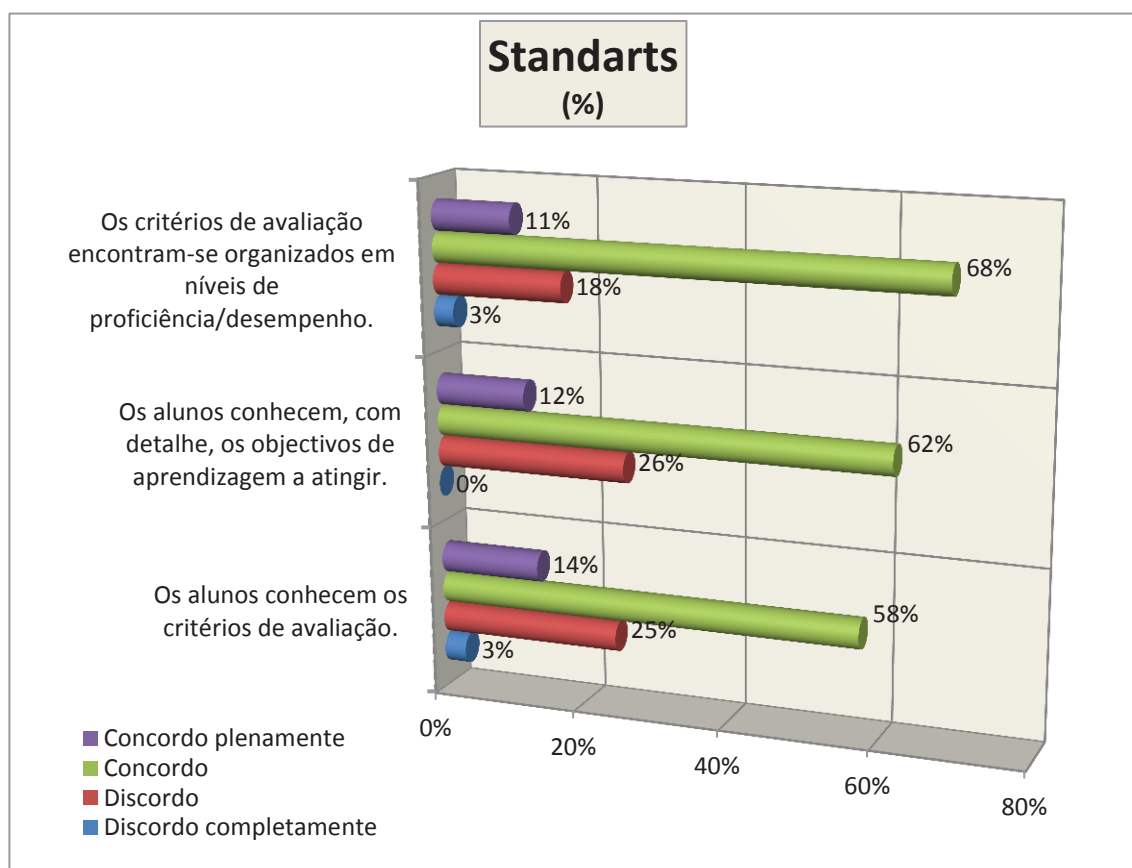


Gráfico 25 – Referente de Scallon – Standarts

O Projeto Curricular de Escola defende uma harmonização entre a modalidade de avaliação formativa e sumativa, nomeadamente, no que concerne ao 1.º ciclo do Ensino Básico. Neste gráfico, na primeira afirmação entre o discorda plenamente e o discorda situam-se 29% dos professores, na segunda 26% e na última 21%. Isto tem particular relevância até porque novamente demonstram que estão longe de praticar uma avaliação formativa.

A avaliação por nível de proficiência em alunos do 1.º ciclo do ensino básico é uma intenção de natureza pedagógica, que pode ser inferida a partir dos princípios e dos objetivos programáticos para o nível de ensino. Para isso, é indispensável o diagnóstico individual da proficiência, de forma a saber se o aluno é detentor das competências mínimas essenciais à integração nas atividades do currículo escolar e, caso as não tenha, de saber qual a especificidade da intervenção pedagógica necessária para apoiar o aluno no processo de desenvolvimento dessas mesmas competências.

O avaliador pode encontrar uma valiosa orientação para distinguir uma multiplicidade de parâmetros segundo os quais deve descrever as competências, evidenciadas no desempenho dos aprendentes em diferentes situações de uso, por sua vez também parametrizáveis. Sendo assim, o professor deverá ter em atenção a conceção de instrumentos de avaliação, que devem estar alicerçados numa lista de objetivos para a atividade de avaliação.

Conhecendo-se a realidade em causa, neste gráfico pode-se constatar que os professores não sabem o que são níveis de proficiência. Esse desajustamento é inferível pelo facto de que 49% dos inquiridos que concordam/ concordam completamente que os critérios de avaliação se encontram em níveis de proficiência, assumem que fazem uma avaliação meramente sumativa.

“A transparência do processo de avaliação acontece nomeadamente através da explicitação e divulgação dos critérios adotados.” (Projecto Curricular de Escola, 2010, p.38)

Este gráfico revela claramente que alguns professores ainda não perceberam a essência de uma verdadeira avaliação formativa. As linhas de força das características da avaliação formativa prendem-se com o processo, ao serviço do educando, regulando/ajustando o programa/currículo e as estratégias de planificação e ação didática de modo a servir melhor o aluno.

Saliento ainda o facto de que apenas cerca de 12% dos professores concordar plenamente. Torna-se assim, uma emergência clarificar em que consiste a construção do processo formativo.

“Os alunos devem ser informados e esclarecidos pelo professor da disciplina sobre todo o processo de avaliação (critérios, instrumentos, modalidades, estratégias), no início do ano letivo e ao longo de todo o processo.” (idem, 2010, p.36)

Este pensamento é reforçado através do contemplado na Lei de Bases do Sistema Educativo, onde se define, que uma das principais finalidades educativas é criar condições de promoção do sucesso escolar a todos os alunos. A avaliação formativa está ao serviço da promoção desse sucesso, intervindo de forma reguladora e contínua no mesmo. O seu conteúdo visa a aquisição e desenvolvimento de atitudes e valores, sem menosprezar o domínio das capacidades/aptidões e o dos conhecimentos.

5.3.6. Julgamento

Para Bloom, Hastings & Madaus (1971) a avaliação não deve ter por base a soma dos resultados. Na realidade, em situação de avaliação formativa, os alunos devem responder sem se confrontarem com a “ameaça” da classificação, para que o aluno mostre as suas dificuldades, e que essas sejam o ponto de partida para adequar estratégias e procedimentos, no sentido da concretização da aprendizagem.

Entender o julgamento ligado à avaliação é um processo de carácter formativo, perante o qual o professor, sendo responsável pela avaliação, tem de assumir a apreciação/valorização para determinar esse mesmo julgamento.

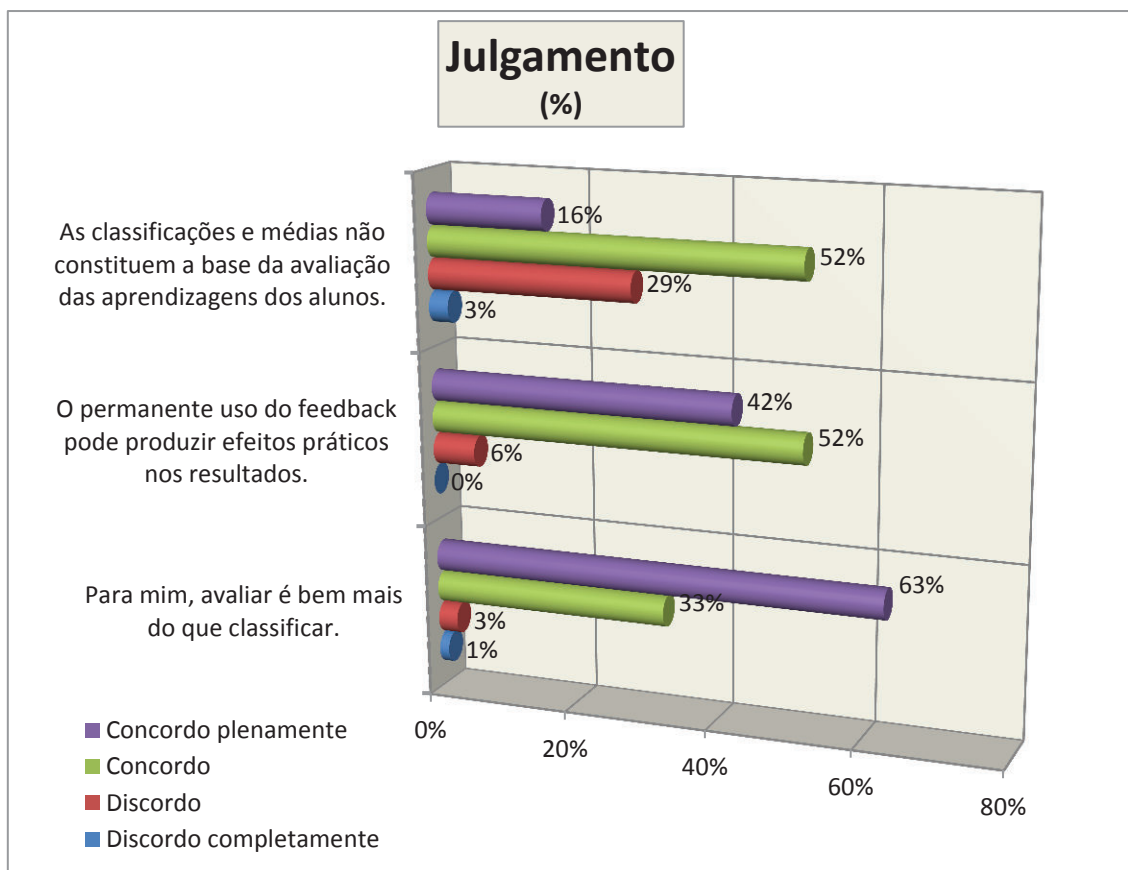


Gráfico 26 – Referente de Scallon - Julgamento

Os juízos de valor que daí advêm pressupõem diferentes momentos de observação da progressão do aluno, integrando-os num julgamento global de habilidades e competências. E o presente gráfico procura averiguar isso mesmo

Entre o concordo/concordo plenamente que avaliar é bem mais do que classificar escolhida por cerca de 96% dos inquiridos parece-nos à partida evidente que os professores se enquadram e valorizam a avaliação formativa.

No entanto, parece evidente que alguns dos professores que entendem que valoram uma avaliação formativa, na realidade, não a fazem ou então entendem-na de uma forma diferente, porque se o fizessem corretamente nunca discordariam que avaliar vai muito além de meras classificações médias. Claro que, na prática, nós temos que quantificar tudo o que fazemos o que, por vezes, não se coaduna com os normativos e os documentos dos agrupamentos, como o Projeto Curricular de Escola ou mesmo, o Regulamento Interno.

“Deve ser feita a valorização da informação sistemática em tempo útil ao aluno sobre o seu desempenho, com vista à melhoria das aprendizagens.” (Projecto Curricular de Escola, 2010, p.36)

A utilização do “não” na última afirmação foi intencional e só veio confirmar que a adequação de estratégias para uma prática avaliativa formativa não está a ser realizada da forma mais correta, pois 29% discordam da afirmação, admitindo que as médias são a base da avaliação. Claro que, seguindo esta linha de pensamento, poder-se-á dizer que estes professores deverão fazer formação em avaliação, pois existem discordâncias entre o que fazem e o que deve ser feito.

Perante esta afirmação do nosso Projeto Curricular de Escola, que realça a chamada de atenção aos profissionais face às realidades do desenvolvimento curricular e das práticas avaliativas, dever-se-á ter uma atitude de permanente feedback, tendo em vista a aquisição de conhecimentos.

5.3.7. O Processo e o Produto

A monitorização e o controlo implícito na avaliação faz com que seja necessário acrescentarem ao processo avaliativo o pensamento crítico, a noção de progresso, a abordagem do processo, sem nunca descurar o produto final.

Para Fernandes (1993) é necessário atribuir-se relevo ao que os alunos desenvolvem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação deverá ir ao encontro do caminho ou dos procedimentos seguidos pelo aluno, devendo existir, por isso, coerência entre as tarefas de aprendizagem e a avaliação.

Assim, a avaliação deve ter em conta os estádios da aprendizagem, apresentar critérios claros e relevantes para o currículo e possibilitar a todos os alunos oportunidade para mostrarem conhecimento, compreensão e destreza, não centrando a avaliação apenas no produto.

“Nada prova que uma má resposta seja sinal de ignorância ou de incompetência. Também nada prova que uma boa resposta seja resultado de um saber ou saber-fazer dominados.” (Scallon, 2004, p.21)

Enquadrar a avaliação no desempenho, assenta na noção de *assessment*, enquadrando o saber ou saber-fazer. O avaliador terá como preocupação se o aluno atinge competências, sendo um propósito assumido, indo muito além da soma de resultados, antes de ter em linha de conta uma observação atenta do progresso que o aluno desenvolveu na conquista dos conhecimentos.

“Tendo em conta o carácter regulador e integrador da avaliação, devem considerar-se os processos e os produtos numa perspectiva contextualizada e evolutiva.” (Projecto Curricular de Escola, 2010, p.40)

Aliar o julgamento final com o acompanhamento da progressão tem um papel claramente formativo/ formador, no sentido em que afere o percurso na certificação de competências. E será que isso acontece no processo educativo?

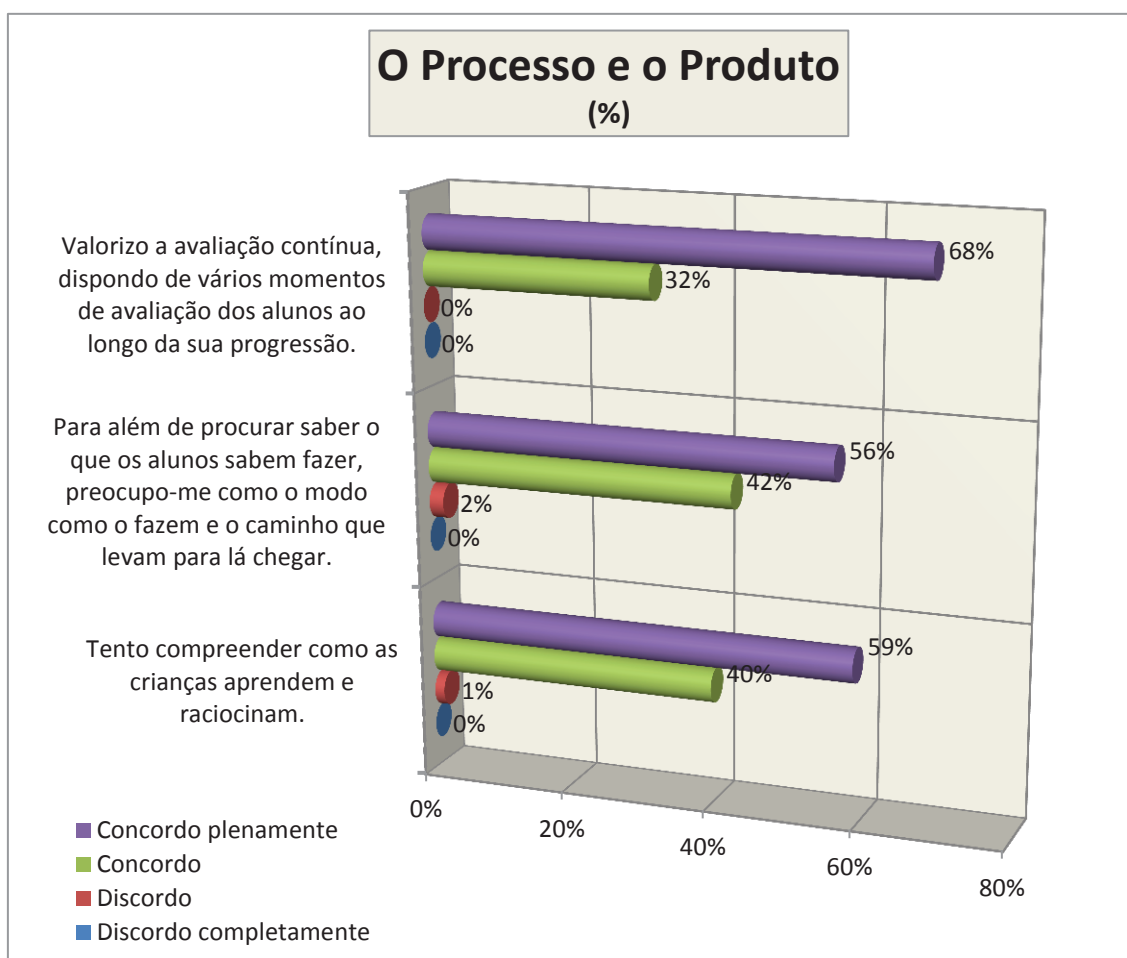


Gráfico 27 – Referente de Scallon - O Processo e o Produto

Após a análise a este gráfico poder-se-á ver que existe uma verdadeira preocupação, pela grande maioria dos professores, com 99% dos inquiridos a em entender que todo o processo de ensino-aprendizagem passa por uma avaliação contínua.

Claro que este processo além de complexo, é complicado e trabalhoso, quer para o professor, quer para o aluno (Hadji, 1999). Não poderemos dizer que a construção do processo avaliativo está, única e exclusivamente, inerente à avaliação formativa, antes poderemos complementar com outras modalidades, como a avaliação sumativa, até porque os normativos impõem-nos a prestação de contas e de resultados.

“Não acreditamos que seja possível evitar o uso de avaliação sumativa, nem o desejaríamos. No entanto, existe outro tipo de avaliação em que todos

estão envolvidos, avaliação formativa.” (Bloom, Hastings & Madaus, 1971, p.129)

É de referir que na última questão existe uma grande maioria, que entende que a avaliação contínua será o caminho a seguir. No entanto desvalorizam por completo a importância de realizar um portefólio. Claro que, dentro duma perspectiva formativa, este deve constituir um dos instrumentos privilegiados para podermos visualizar e analisar o progresso dessa mesma aprendizagem.

Será ainda de ressaltar o facto de 68% dos professores concordar plenamente com a avaliação contínua, parecendo ser consensual que a avaliação é um elemento regulador da prática educativa.

“A avaliação, constituindo-se como um processo regulador de ensino, é orientadora do percurso escolar e tem por objectivo a melhoria da qualidade de ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares fixadas para o ensino básico”. (Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho)

5.3.8. Avaliação Integrada na Aprendizagem

A avaliação não tem, necessariamente, de ser uma tarefa exclusiva dos professores, podendo essa atividade, com muitas vantagens, ser partilhada, nomeadamente, com os alunos e com os serviços de apoio educativo. Neste sentido, a avaliação deve ser entendida como uma negociação entre participantes com responsabilidades definidas, resultando de um diálogo permanente entre os intervenientes.

“A avaliação é da responsabilidade do professor, em interação com o aluno, na perspectiva da promoção da auto-avaliação, em colaboração com os outros professores, no âmbito do conselho de turma e, ainda, sempre que necessário, com os serviços com competência em matéria de apoio socioeducativo e os encarregados de educação.” (Projecto Curricular de Turma, 2010, p.35)

A aprendizagem e avaliação dentro desta perspectiva coabitam em simultâneo e percorrem o caminho da aprendizagem paralelamente. Pensando na avaliação desta forma, integrada, onde se têm em conta as situações de desempenho, o processo deverá assentar em critérios precisos. Esta abordagem implica que o professor dê feedback permanentemente, para que o

aluno aprenda a autoavaliar-se, na medida em que, ele faz parte do processo. O gráfico expõe se os professores de 1.º ciclo têm essa preocupação latente nas suas condutas.

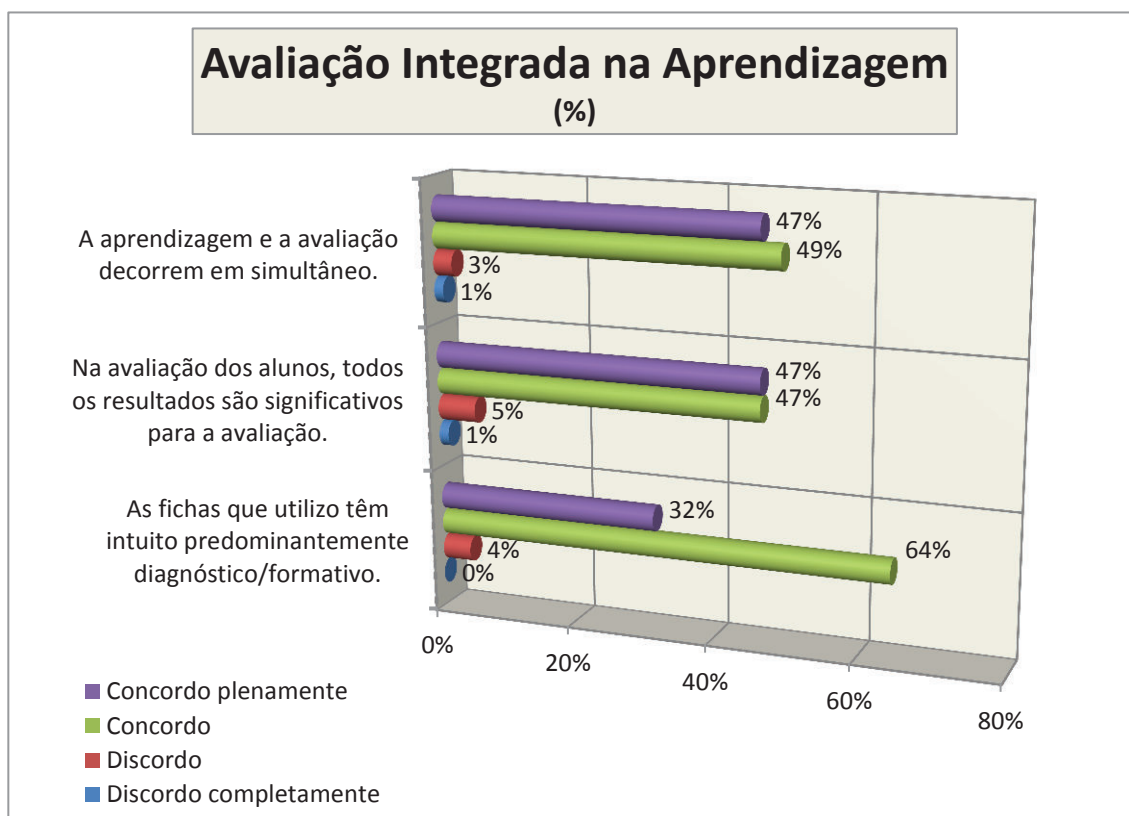


Gráfico 28 – Referente de Scallon – Avaliação Integrada na Aprendizagem

Nota-se aqui uma clara preocupação pelo processo avaliativo, desde do diagnóstico, até à avaliação final, em que cerca de 95% dos respondentes em todas as afirmações se situa entre o concordo e concordo plenamente. A coabitação entre avaliar e aprender integra a avaliação no processo de ensino-aprendizagem, claramente dentro de uma avaliação formativa.

“A avaliação formativa é o uso de avaliação sistemática durante o processo de elaboração do programa, de ensino da aprendizagem, com o propósito de aperfeiçoar.” (Bloom, Hastings & Madaus, 1971, p.130)

O facto de os respondentes entenderem que todos os resultados deverão ser tidos em conta para a avaliação final, pressupõe uma nítida preocupação formativa. Existem alguns professores que discordam, o que

parece um contrassenso, porque naturalmente que dentro de um quadro de avaliação formativa/formadora todos os resultados devem ser alvo de avaliação. Porventura, estes professores podem estar ainda muito “formatados” para uma avaliação mais sumativa, até porque os respondentes que discordaram possuem muito tempo de serviço e pouca formação em avaliação.

Assiste-se atualmente no sistema educativo português a uma tendência muito nítida a um retorno a modelos de avaliação potencialmente mais seletivos e com características menos democráticas (Afonso, 1997) em que aumenta a eficácia seletiva, tornando a avaliação formativa apenas num plano teórico, não existindo uma verdadeira valorização da mesma.

Uma das características da avaliação formativa é estar integrada na ação e no decorrer do próprio ato de ensino. Pretende guiar o aprendente para lhe facilitar os progressos.

5.3.9. Autoavaliação

A prática de autoavaliação implica que seja considerada como uma parte integrante da aprendizagem, perante a qual se reflete sobre o processo seguido.

A participação do aluno é fundamental, é um “autoquestionamento” consciente sobre o que aprendeu e se o fez de forma eficaz. Para Scallon (2004), essa mesma participação pode acontecer em diversos graus de participação: autocorreção (feedback); autoavaliação (grau de autonomia do aluno) e portefólio (envolvimento do aluno no processo de regulação das suas aprendizagens e na escolha dos meios a adotar para melhorar).

A autoavaliação e a heteroavaliação são instrumentos poderosos de avaliação educacional, permitindo alcançar objetivos pedagógicos diversos. Entender a avaliação desta forma, em que os alunos têm uma participação ativa na sua própria avaliação e na avaliação das suas aprendizagens, é necessário que os alunos tenham conhecimento dos objetivos a atingir, através

de um esquema de referência e, nesse contexto, o professor deve constituir um guia que inicia o processo de autoavaliação.

O gráfico que se segue procura mostrar que a abertura para o diálogo na autoavaliação é uma medida interessante para o estudante tomar consciência de seu percurso de aprendizagem e se responsabilizar pelo empenho em avançar, a sua autorregulação.

Será que os professores encaram com rigor esta abordagem e que não acontece apenas como uma mera formalidade? O gráfico que segue procura mostrar em que medida em que "o aluno reflete sobre o que e como aprendeu e o professor realiza ações para modificar o que está inadequado". (idem, 2004)

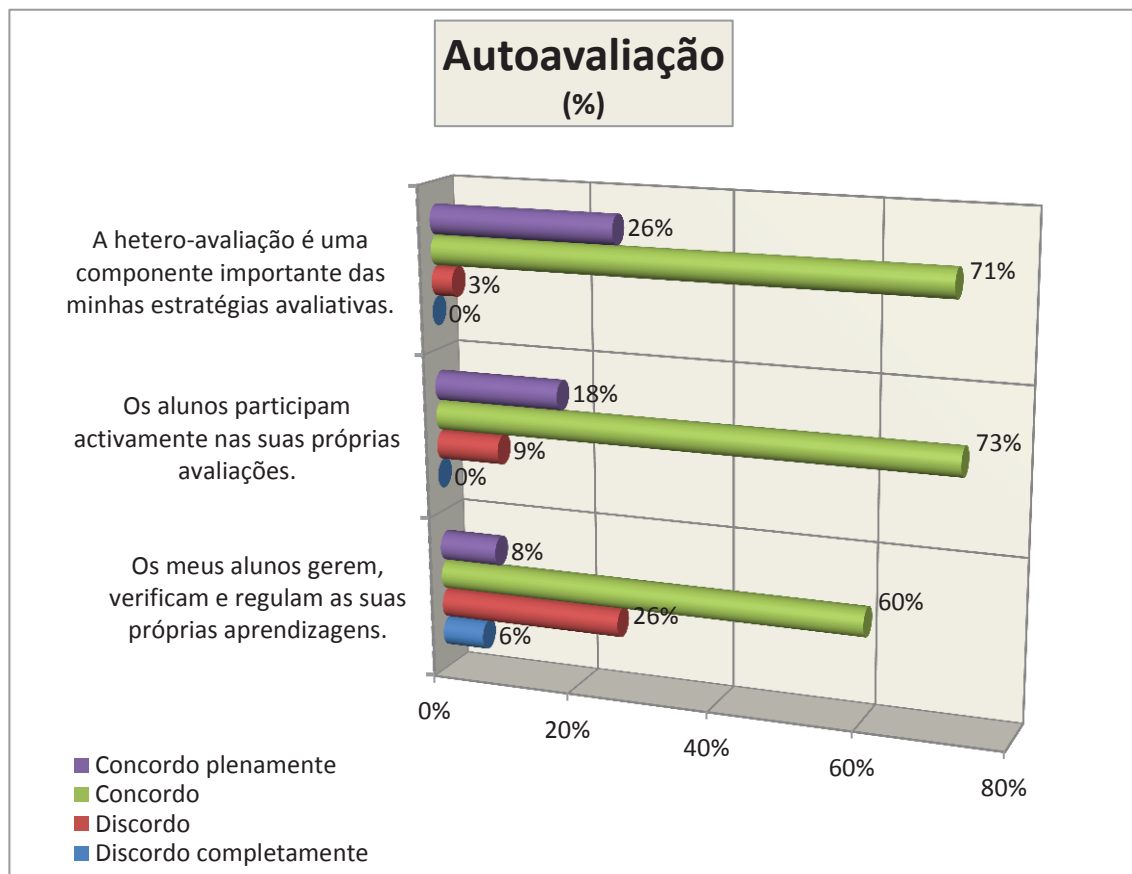


Gráfico 29 – Referente de Scallon – Autoavaliação

Observando este gráfico podemos visualizar que, apesar de os alunos participarem nas suas próprias avaliações, parece haver um desfasamento entre a intenção e a ação. Os professores não dão espaço aos alunos para que possam interagir com a sua própria avaliação, gerindo-a, verificando-a e regulando-a. Verificar-se que 31% dos professores discorda/discorda plenamente, desta forma de entender a avaliação e as aprendizagens.

“Todo o *feedback* é formador, venha de onde vier e qualquer que seja a sua intenção, visto que contribui para a regulação da aprendizagem” (Perrenoud, 1999, p.107)

O uso de *feedback* e o recurso permanente de procura de novas soluções para as diferentes dificuldades faz com que o professor deva interpretar esta forma de avaliar como um caminho longo e numa perspetiva dialógica, pois nesta perspetiva, esta modalidade avaliativa ajuda a diagnosticar, remediar e motivar aprendizagens, promove a autoavaliação, aumenta a compreensão das crianças no processo de aprendizagem, ajuda a clarificar objetivos de aprendizagem.

“Esta aproximação define-se com autoavaliação de escola tendo em vista a melhoria do seu funcionamento. É importante reter a informação desta abordagem: ajudar a escola a resolver os seus próprios problemas através da avaliação.” (Figari, *in* Alves & Machado, 2009, p.27)

Na avaliação formativa, a autoavaliação, é normalmente associada ao desenvolvimento sustentado de competências e regulação do ensino, com o auxílio do professor a apoiar as ações autorreguladas (Perrenoud,1999), dando especial atenção à análise dos respetivos processos individuais de aquisição. A autoexigência de ambas as partes, leva a que ambos tenham um papel decisivo para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

A heteroavaliação parece-nos já ser uma prática comum nas nossas escolas, apesar de que nem sempre é muito bem entendida, e algumas das vezes, nem sabem o que farão com os dados que daí advém, pois 3% dos inquiridos não realiza essa mesma heteroavaliação.

Nesta perspetiva, é importante sublinhar que o ato educativo/avaliativo é, por excelência, um momento de comunicação entre educador e educando.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se propôs a árdua mas profícua tarefa de questionar uma determinada realidade, neste caso “a análise de práticas avaliativas”, como docente do agrupamento em que ocorreu a investigação, perguntava-se “em que medida a avaliação realizada no 1º ciclo constitui uma base de ação e regulação dos professores”, num determinado contexto educativo. Relembramos aqui alguns dos objetivos que fundamentaram a investigação:

- Aferir o lugar e a importância da avaliação na prática dos professores;
- Verificar se os professores entendem a avaliação como processo de reflexão e regulação das suas práticas;
- Esclarecer em que medida a avaliação é uma construção partilhada, que passa pelo diálogo, pela comunicação de processos, tendo em vista a criação de contextos facilitadores de um percurso educativo e formativo de sucesso;
- Verificar se os professores implementam dinâmicas de avaliação formativa/formadora no quotidiano ou não passa dum utopia discursiva;
- Perspetivar um desenvolvimento/compreensão na forma de encarar/entender a avaliação formativa, como um ato de enriquecimento de aprendizagens.

Foi um propósito formular um conjunto de objetivos orientadores da abordagem da investigação. Mediante estes objetivos, chega-se finalmente ao enfoque deste estudo, que se traduz na grande questão que se coloca: em que medida a avaliação realizada é verdadeiramente formativa ou é camuflada por avaliação meramente sumativa?

Converter a avaliação num instrumento de investigação e podermos tirar conclusões desse estudo não é uma tarefa fácil, dada a amplitude do próprio conceito e das abordagens. Foi uma intenção deste trabalho impulsionar a construção dum pensamento avaliativo uniformizador, nomeadamente, no 1º ciclo do ensino básico, desde o conceito aos pressupostos, funções, passando

pelos instrumentos, onde a estruturação da avaliação deverá ser transversal aos vários momentos, desde a planificação, operacionalização, e concretização/interpretação dos resultados.

Este exercício cognitivo, em relação ao modo como se está a avaliar, possibilita uma nova tomada de consciência sobre as práticas, entendendo a avaliação como sendo uma abertura a um “novo instrumento” didático e daí, construir novas linhas de conhecimento e de ação avaliativa (Vilas Boas, 2006).

“Pode perceber-se que a avaliação procura compreender se alguém que aprendia era capaz de utilizar essas aprendizagens ainda protegido, de modo a preservar a integridade.” (Santos, 2010, p.43)

Penso que os objetivos propostos foram atingidos, na medida em que possibilitou perceber a relevância das práticas avaliativas no processo ensino-aprendizagem, dentro duma construção reflexiva, capaz de sistematizar procedimentos adaptados às novas exigências normativas, mais próximas duma avaliação formativa, onde se dá particular ênfase ao processo.

“A avaliação pode assumir várias funções, sendo que as mais importantes, no domínio do ensino, da formação e da educação, são as funções de orientação, regulação e de certificação” (De Ketele in Alves & Machado, 2010,p.19).

Antes de abordar especificamente os principais contributos empíricos que tornaram possível construir esta tese em torno da avaliação, seus processos e implicações, importa tecer algumas considerações sobre o modo como foi conduzido este processo.

A adoção do quadro de referentes de Scallon (2004) foi um propósito assumido como base de trabalho de investigação em avaliação, isto porque os referentes que o mesmo refere, incorporam uma preocupação inerente a uma avaliação marcadamente formativa, embora nunca se desvalorize a “prestação de contas”, um carácter mais sumativo.

“[...] o problema da avaliação de escola merece que não nos contentemos em aplicar os dispositivos uniformes: o desafio exigia voltar à estaca zero dos cenários disponíveis e uma escolha adaptada às finalidades da avaliação desejada.” (Figari, in Alves & Machado, 2009, p.29)

Acredito que este trabalho vá enfatizar o exercício de consciencialização sobre a avaliação. Não poderemos extrapolar as conclusões retiradas desta investigação, na medida em que, foi uma análise dentro de um determinado contexto, mas não se pode desconsiderar que pode ser um contributo para repensar o processo avaliativo.

“O hábito do professor fazer a média das notas atribuídas levou à institucionalização de determinada classificação ordenada dos alunos e a torná-la insensível às avaliações diárias do trabalho individual.” (Cardinet, 1986, p.46)

Todas estas intenções são um convite a tentar conhecer a realidade presente, quanto à avaliação nas nossas escolas, seus processos e implicações pois, concordando com Freire (1979), dir-se-á que, “quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e, com o seu trabalho, pode criar um mundo próprio: seu e suas circunstâncias”.

A ligação profissional e afetiva ao contexto (objeto de estudo) foi simultaneamente um fator de estímulo e responsabilização que teve influência em todo o processo de pesquisa.

Refere-se que a elaboração desta conclusão não pretende ser apenas o cumprimento de uma formalidade obrigatória neste tipo de estudo, mas uma mais-valia relativa a uma etapa do processo que, na realidade, não vai terminar, vai ser apenas interrompido, até que os atores a quem nela se deu voz se revejam e daí possam refletir e continuar um trabalho pedagógico/avaliativo.

Analisando a informação de investigadores na área, foi-se referindo ao longo de todo o enquadramento teórico que, independentemente das várias metodologias, todas convergem para melhorar a aprendizagens dos discentes, nos quais a avaliação tem um papel de autorregulação e reflexão na ação. Ao professor cabe, no ato avaliativo, proporcionar um desenvolvimento integral ao grupo e individualmente a cada criança, em atitudes, capacidades, valores, norteados por princípios de democracia, participação, responsabilidade e

autonomia, assumindo para tal que “a avaliação deve ter um carácter essencialmente formativo e positivo, e por isso, processual.” (Alves, 2004, p.58)

Como tal, esta análise permitiu entender que nem sempre na avaliação do 1º ciclo do ensino básico se parte de espaços didáticos (gráfico 23), onde se constrói uma aprendizagem que favoreça a formação e o seu desenvolvimento equilibrado.

“Os eixos de renovação da escola: individualizar e diversificar os percursos de formação, introduzir ciclos de aprendizagem, diferenciar ciclos de aprendizagem, diferenciar a pedagogia, direcionar-se para uma avaliação mais formativa e menos normativa.” (Perrenoud, 2000, p.14)

É necessário que a avaliação reflita as aprendizagens mais importantes e mais estruturantes e significativas a desenvolver nos discentes, sempre que possível, de forma objetiva e multi-instrumental. Assim sendo, é de salientar alguns pontos que se verificaram e que deveriam ser uma preocupação dentro da avaliação das aprendizagens, tais como:

- Fornecer mais apoio integrado, com uma preocupação atenta aos alunos com grandes dificuldades;
- Entender o erro como fonte de informação para construir uma aprendizagem;
- Valorizar mais o portefólio como um instrumento de avaliação capaz de construir conhecimentos;
- Usar excessivamente instrumentos de avaliação de carácter sumativo;
- Diversificar mais os instrumentos de avaliação de forma a aumentar o leque de referentes para a formulação de juízos de valor mais rigorosos/imparciais.

Paralelamente a estas constatações pretende-se destacar ainda alguns aspetos específicos caracterizadores desta amostra, no que diz respeito à avaliação, seus efeitos e implicações nas suas práticas pedagógicas.

A investigação tem revelado que a avaliação no 1º ciclo jamais poderá ser apenas “um julgamento social de desvio ou conformidade em relação a

uma norma de excelência escolar” (Perrenoud, 1986, p.28), mas deve constituir-se como um processo formativo, de qualidade e enriquecimento das características individuais de cada criança, processo esse que deve possibilitar reajustamentos e retornos (Pacheco, 1994). A avaliação deste nível de ensino deve ser de caráter contínuo, para regular a atividade de aprendizagem, para “situar cada um no itinerário previsto” (Postic, 1995, p.59) para, deste modo, determinar a regulação da ação pedagógica e adaptá-la às circunstâncias e dificuldades de cada discente.

As respostas ao inquérito por questionário não deixam de estar, de certo modo, condicionadas pela própria legislação, pelos modos de pensar, pelo elevado número de crianças nas turmas, pelas dúvidas sobre a importância do seu papel, entre outros. Apesar disso, os docentes deram a sua opinião sobre as práticas avaliativas e contribuíram de forma muito assertiva para a análise empírica, enriquecendo toda a investigação.

Devendo a avaliação no 1º ciclo do ensino básico assumir uma dimensão técnico-curricular marcadamente formativa, seria desejável que os profissionais entendessem a avaliação como:

- Um processo contínuo e interpretativo que valoriza o processo;
- A criança deverá ser o protagonista da sua aprendizagem de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassar;
- Um espaço para a cooperação, regulação, partilha e negociação entre as crianças e outros agentes educativos, indo ao encontro das características próprias deste conceito: objetividade, validade, fiabilidade, flexibilidade, eficácia e coerência (Freire, 1996).

Este estudo possibilitou analisar práticas avaliativas e pedagógicas particulares dos atores em contexto, permitindo captar comportamentos, sentimentos e representações, que contribuíram para a reflexão de como é visto e vivido o fenómeno avaliativo no dia-a-dia.

Neste espaço de reflexão das práticas pedagógicas/avaliativas neste contexto apurou-se que a maioria dos professores entendem que a avaliação visa melhorar o desempenho (gráfico 10). Nesta perspectiva defendem uma valorização duma prática pedagógica estruturada, mas a realidade reflete muita dificuldade nesse sentido, com a desvalorização de alguns instrumentos de avaliação, nomeadamente ao nível do portefólio com cerca de 56% dos inquiridos a afirmar que raramente utiliza este instrumento (gráfico 19).

Os professores têm, de uma forma geral, vindo a perceber a importância da avaliação nas práticas pedagógicas e educativas, como se verifica na análise empírica, embora nem sempre consensuais.

Pela leitura dos resultados ainda podemos concluir que utilizar a avaliação como suporte de ação apenas faz sentido para uma minoria de professores, com 27% dos professores a afirmar que não passa por “nos sentarmos com os alunos (gráfico 23). Considerando que a legislação remete para enquadrarmos a avaliação das aprendizagens dentro duma avaliação formativa, sistemática e contínua, são poucos os professores a assumir isso de forma clara.

“Apesar das boas intenções dos docentes, as notas transmitem, essencialmente, uma informação acerca da posição dos alunos em relação uns aos outros; identificam os bons e os maus.” (Cardinet, 1986, p.21).

A avaliação deve ser encarada, não exclusivamente como um procedimento técnico, uma atividade isolada, mas um processo gradual e complementar de outros, que deve ser entendido de forma objetiva, sistemática, reguladora e contínua.

Estas considerações levam a concluir que os professores de 1º ciclo que realizam a planificação do seu trabalho pedagógico para movimentos de autonomia, racionalização, análise crítica, dimensões avaliativas de carácter qualitativo, contínuo e formativo, mas que nem sempre isso acontece na realidade.

Note-se que o elemento estrutural da avaliação é o ensino. No caso específico do 1.º ciclo do Ensino Básico existe uma ineficácia e falta de operacionalidade da avaliação formativa. Se a dimensão formativa se situa na

vontade do professor, então essa avaliação não existe verdadeiramente, pois não provoca alterações nas condições de aprendizagem dos alunos (Hadji, 1999).

“A avaliação deve ser utilizada pelos professores e alunos para, em conjunto, suprir as dificuldades de aprendizagem”. (Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho).

É também neste sentido que surge a necessidade de se falar sobre a sua função verdadeiramente formativa, dada a exigência de provocar melhoria das aprendizagens (Fernandes, 2006).

Apesar de parecer contraditório, quase todos os docentes demonstram admiração quanto ao papel da avaliação como base na regulação do seu trabalho pedagógico com cerca de 96% a afirmar que avaliar é mais do que classificar.

Nos gráficos 26 e 27, reafirmam as posições de que os professores pretendem ver valorizada a organização das suas práticas educativas e avaliativas, assim como os processos e produtos de ensino/aprendizagem. Procura-se cada vez mais uma avaliação como um processo de reflexão e regulação das suas práticas pedagógicas e educativas, mas constata-se que isso, por vezes, não acontece.

Um dado a considerar é que estes profissionais entendem que o trabalho colaborativo, de regulação, de auto e heteroavaliação, tem cada vez mais importância, como promotor de aprendizagens significativas nas crianças, alargado à comunidade escolar e educativa.

A valorização por parte destes docentes em relação à auto e heteroavaliação é visível nos resultados dos gráficos 28 e 29. Constata-se ainda que a avaliação deve ser formativa, integrada na ação, no sentido de identificar dificuldades, procurar soluções e permitir ao aluno ajustar as suas estratégias.

A maioria destes profissionais está a considerar uma interpretação construtivista da aprendizagem escolar (Pacheco, 1996), ao pensar realizar intervenções pedagógicas e avaliativas, tendo em conta processos e não somente resultados no percurso educativo das crianças.

Esta leitura implica, mais do que a verificação de conhecimentos, o interrogar sobre processos e resultados, o refazer de trajetórias percorridas, a reflexão sobre o processo pedagógico, a fim de considerar/organizar linhas orientadoras e estratégias de ação e não apenas estados de conhecimentos (Perrenoud, 1999). Como já foi assinalado na análise dos resultados, a avaliação formativa consiste ainda na recolha, em ocasiões diferentes, de informações para verificar, com uma certa periodicidade, a qualidade da aprendizagem, tendo como objetivo tentar descobrir o invisível à luz de outras práticas de avaliação porventura processadas.

Na opinião dos inquiridos, com cerca de 30% a defender uma avaliação sumativa, é de referir que se entende que ainda existe um longo caminho a percorrer, mas que têm vindo a ser dados passos bastante significativos (gráfico 9). Percebe-se a ascendente importância na atribuição da avaliação como ato de partilha e comunicação entre docentes, crianças, pais e outros agentes educativos. Com efeito, conforme referido no último capítulo do enquadramento teórico, segundo Alves (2004), a avaliação formativa é também uma forma de envolver os vários intervenientes no apoio aos discentes e uma forma de ajudar a superar dificuldades e a delinear estratégias de trabalho.

Ressaltou em todo o estudo empírico um esforço, abertura, vontade e mesmo disponibilidade por parte dos docentes, no que se refere ao compreender e utilizar de forma coerente e interativa a avaliação, como processo importante e facilitador de sucessos e descoberta.

O tema “avaliação” no sistema educacional sempre foi e continua a ser algo que representa um “tabu”, o que faz com que se sinta a necessidade de nela investir, tentando desmistificar a avaliação como um fim em si mesmo, começando desde a primeira infância, e isso foi demonstrado ao longo das várias fases de elaboração deste estudo.

Esta recolha de dados deixou bem patente que nas práticas avaliativas ainda está muito enraizado o carácter sumativo, mas, na generalidade, a avaliação não constitui atualmente um ato marginal, um obstáculo no ato pedagógico do professor. A avaliação começa a ser sinónimo de

complementaridade, continuidade, procura de verdade e a constituir-se como uma mais-valia para o ato educativo.

Além disso, a orientação deve ser contínua e reversível de modo a que o indivíduo, ao escolher, vá experimentando as suas possibilidades e limitações (Cardinet, 1986). Apesar de entender que existem progressos animadores, perante estes dados foi possível constatar alguns aspetos a ter em conta:

- A desvalorização do trabalho a partir das representações dos alunos;
- Falta de consciencialização que em avaliação formativa se trabalha a partir de experiências que vão de encontro às necessidades dos alunos;
- Os critérios de avaliação não se encontram organizados por níveis de proficiência;
- Que em avaliação devemos estar sempre abertos ao diálogo com os nossos alunos e que os mesmos devem ter um conhecimento claro dos critérios de avaliação;
- Que as situações-problema estão, por vezes, desajustadas dos níveis e das possibilidades dos alunos;
- Que as situações de aprendizagem ainda se encontram muito centralizadas no resultado e menos no processo.

Assim sendo, resta referir que uma das grandes funções da avaliação neste nível de ensino deve estar voltada para a criança como ator e sujeito de aprendizagem.

Comungando da opinião de Pacheco (1994, p.123), “não basta mudar a avaliação para mudar o sistema, exige-se uma reflexão conjunta sobre as estratégias de mudança e de inovação”. O incentivo à qualidade do ensino e da escola em geral, segundo Cardinet (1998), passa também por pensar um profissional reflexivo, que facilite dinâmicas de autoavaliação, autorregulação, autoformação participada, elegendo o aluno como sujeito principal no ato educativo, conseguindo que as formas de avaliar se tornem cada vez mais democráticas.

Apesar de ser evidente que muito ainda há a fazer ao nível da melhoria dos processos de avaliação, registam-se progressos significativos, nomeadamente:

- Melhoria dos esforços realizados pelos docentes em procurar entender a diversidade de ritmos de aprendizagem;
- Procura de formas alternativas de ensinar e avaliar, no sentido de inovar a qualidade das aprendizagens, ainda que de uma forma pontual;
- Consciência de que uma boa avaliação é aquela que vai ao encontro do desenvolvimento da construção duma aprendizagem;
- Valorização e prática de trabalhos de projeto;
- Aceitação de que avaliar é mais do que classificar;
- Perceção de que o processo avaliativo, além de procurar o resultado final, deverá ter em conta que todos os resultados são significativos para a avaliação;
- Uso de forma generalizada de práticas de hetero e autoavaliação;
- Consciência da importância da diversificação dos instrumentos de avaliação, não privilegiando apenas “resultados de avaliação”.

Este trabalho deve ser encarado como um estudo exploratório e muito ainda há a melhorar e a explorar numa área em constante mutação. Este percurso deve ser entendido como enriquecedor/perspetivador de novos horizontes de investigação onde se gostava de ver outras vertentes ligadas à avaliação, seus efeitos e implicações na prática. Ouvir a voz de outros docentes deverá ser um desafio permanente e uma vertente a incentivar.

Nesta era marcadamente tecnológica terá todo o interesse entender se o uso de meios informáticos/digitais poderá ser um contributo maximizador das práticas avaliativas.

Convém, no entanto, não esquecer que a avaliação terá de se organizar de modo a que a sua fundamentação se alicerce na comunicação e na partilha de apreciações. A avaliação necesssita, também por isso, de partir de quadros de referentes partilháveis e de acatar o acordado entre avaliadores e avaliados.

Na construção desse empreendimento, os professores devem estar conscientes dos referenciais mais valorizados e dos diferentes mecanismos de julgamento.

“A escola não constrói a partir do zero, nem o aprendiz é uma tábua rasa, uma mente vazia; ele sabe questionou-se e assimilou respostas que o satisfazem provisoriamente. Por causa disso, o ensino choca de frente com as condições de aprendizes” (Perrenoud, 2000, p.28).

A valorização da avaliação formativa, no quadro de uma escola democrática, é indiscutivelmente fundamental e deverá contribuir para o desenvolvimento de modelos de avaliação centrados na análise dos processos de autorregulação pelo aluno. No entanto, os sistemas de avaliação não limitam, normalmente, a sua ação a uma intervenção formativa. Têm também exigências de classificação, controlo e seleção que nos levam a concluir da necessidade de se articularem os diferentes modos de avaliar conducentes à satisfação destas funções.

“A avaliação sumativa pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final da aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações formativas e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino”. (Ribeiro, 1991, p.89)

Neste sentido, propõe-se que a avaliação se oriente tanto para a síntese das competências essenciais do currículo (perspetiva própria da avaliação sumativa), como para a análise dessas competências, agora metas (perspetiva próxima da avaliação formativa), valorizando-se, neste último sentido, a partilha de informação, a autorregulação da aprendizagem e a sistematização de procedimentos de apreciação, quando está em causa a atribuição de uma nota.

Desta forma, o professor tem um retorno positivo acerca da sua ação - o ato de provocar conhecimento em alguém (Leite, 2002). Esta forma de estar e de agir pressupõe que o processo de aprendizagem contribua e promova o desenvolvimento do sujeito e que a avaliação que lhe está inerente seja um ato que signifique a melhoria da sua relação com o conhecimento, consigo mesmo e com os outros, tornando-o crítico, criativo, autónomo e interessado em novas aprendizagens.

“Nada prova que uma má resposta seja sinal de ignorância ou de incompetência. Também nada prova que uma boa resposta seja resultado de um saber ou saber-fazer dominados” (Scallon citado por Lopes, 2010, p.122).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel, Org. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto, Porto Editora.
- ALLAL, L. (1986). *Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação*. in Allal, J. Cardinet & P.H. Perrenoud (Orgs.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado*, Coimbra, Almedina.
- ALLAL, L.; Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra, Livraria Almedina.
- ALMEIDA, J. & PINTO, J. (1990). *A Investigação em ciências sociais*. Lisboa, Presença.
- ALVES, P. (2004). *Currículo e avaliação: Uma perspetiva integrada*. Porto, Porto Editora.
- ALVES, P. (2002). *A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor*. Porto, Porto Editora.
- ALVES, P. & MACHADO E., (2003). *O sentido da escola e os sentimentos da avaliação*. Revista de estudos Curriculares, Ano 1, Nº1, 2003.
- ALVES, P. & MACHADO, E. (2009). *Avaliação com sentidos – Contributos e questionamentos*. Santo Tirso, De Facto Editores.
- ALVES, P. & MACHADO, E. (2009). *Pólo de Excelência*. Porto, Areal Editores.
- ALVES, P. & DE KETELE, J. (2011). *Do Currículo à Avaliação e da Avaliação ao Currículo*. Porto, Porto Editora.
- ARENDS, Richard (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa, McGraw-Hill.
- AZEVEDO, Joaquim (2003). *Avaliação dos resultados escolares*. Porto, Edições Asa.
- BARBIER, J. (1990). *A Avaliação em Formação*. Porto, Edições Afrontamento.
- BARBIER, J. M. (1993). *Elaboração de projetos de ação e planificação*. Porto, Porto Editora.
- BARDIN, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- BLOOM, B. et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York, David Mckay.

- BLOOM, B.; HASTINGS, J.; MADAUS, G. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, McGraw-Hill.
- BLOOM, B. (1986). *What we are learning about teaching and learning: a summary of recent research*. Principal, n. 2.
- BLOOM, B. (1983). *Manual de avaliação formativa e sumativa de aprendizado escolar*. São Paulo, Pioneira.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Porto Editora.
- BONBOIR, A. (1976). *Como avaliar os alunos?*. Lisboa, Seara Nova.
- BRICKMAN N. & L. TAYLOR Orgs.(1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARDINET, J. (1993). *Avaliar é medir?*. Porto, Asa Editores.
- CARDOSO, Ana (2003). *A Recetividade à mudança e à inovação pedagógica*. Porto, Edições Asa.
- CORTESÃO, Luísa (1993). *Avaliação formativa – que desafios*. Porto, Edições Afrontamento.
- CORTESÃO, Luísa e TORRES, Maria (1984). *Avaliação Pedagógica I – Insucesso Escolar (3ª Edição)*. Porto, Porto Editora.
- CORTESÃO, Luísa e TORRES, Maria (1983). *Avaliação Pedagógica I – Insucesso Escolar (2ª Edição)*. Porto, Porto Editora.
- DURKHEIM, E. (1991). *As Regras do método sociológico*. Lisboa, Editorial Presença.
- ESTEBAN, Maria (2004). *Escola, Currículo e Avaliação*. São Paulo, Cortez Editora.
- ESTÊVÃO, C. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga, Universidade do Minho.
- ESTRELA, A. & NÓVOA, A. (1993). *Avaliação em educação – Novas perspectivas*. Porto, Porto Editora.
- FERNANDES, D. (2005). *Avaliação da aprendizagem escolar – Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa, Texto Editores.
- FIGARI, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?*. Porto, Porto Editora.

- FLORES, A. M. & PACHECO, A. J. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto, Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (2002), *A supervisão na formação dos professores I. Da Sala à Escola*. Porto, Porto Editora.
- FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1979). *Educação e mudança*, 20ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1993). *O Inquérito – teoria e práxis*. Oeiras, Celta.
- HADJI, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto, Porto Editora.
- HAYMAN, J. & NAPIER, R. (1979). *Avaliação nas Escolas*. Coimbra, Livraria Almedina.
- HILL, M. (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa, Sílabo.
- LEITE, C. (org.), (1995). *Avaliar a Avaliação*. Coleção Cadernos Pedagógicos, Porto, Asa Editora.
- LEITE, C. & FERNANDES, D. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos, novos contextos, novas práticas*. Porto, Asa Editora.
- LOPES, J. (2010). *Supervisão e avaliação da formação – Metodologias para a avaliação de competências no processo formativo*. Tese de Doutoramento, Universidad de Salamanca, Facultad de Educación, Salamanca, Espanha.
- MACHADO, E. (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se*. Ramada, Edições Pedagogo.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2002). *Avaliações das Aprendizagens – Das Concepções às práticas*. Lisboa;
- MUCCHIELLI, R. (1978). *O questionário na Pesquisa Psicossocial*. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora.
- NÓVOA, A. (1992). *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1995). *Profissão: professor*. Porto, Porto Editora.
- PACHECO, J. (1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto, Porto Editora.

- PACHECO, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspetiva da reforma*. Porto, Porto Editora.
- PACHECO, J. A. & ZABALZA, M. (1994). *A avaliação dos alunos dos ensinos básicos e secundário*. (Atas do 1º colóquio sobre Questões Curriculares), Braga, U.M.
- PACHECO, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspetiva da reforma*. Porto, Porto Editora.
- PACHECO, J. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto, Porto Editora.
- PACHECO, J. (1995). *O diálogo entre o currículo e a didática, Comunicação ao III congresso da sociedade portuguesa de ciências da educação – contributos da investigação científica para a qualidade do ensino*. Lisboa: U.L.
- PACHECO, J. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto, Porto Editora.
- PATRÍCIO (1987). *A promoção do sucesso educativo ou o sentido da Reforma*. In Documentos Preparatórios, Lisboa, Ministério da Educação.
- PERRENAUD, P. (1999). *Avaliação. Da Excelência à regulação das Aprendizagens*. Porto Alegre, ARTMED.
- PERRENAUD, P. (1999). *Construir competências desde a Escola*. Porto Alegre, ARTMED.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, formação Docente e inovação*. Lisboa, Publicações D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- PERRENOUD, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- PERRENOUD, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor; profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- POSTIC, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto, Porto Editora.
- PINTO, A. (1990). *Metodologia da Investigação Psicológica*. Porto, Edições Jornal de Psicologia.
- PINTO, J. & SANTOS, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa, Universidade Aberta.

- QUIVY, R. & CAMPENHOUT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.
- RIBEIRO, L. (1991). *Avaliação das Aprendizagens*. Porto, Porto Editora.
- RIBEIRO, L. (1992). *Avaliação da aprendizagem no processo de inovação curricular*. in *Semana luso-espanhola de pedagogia – inovação em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ROLDÃO, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação das Competências*. Queluz, Editorial Presença.
- SANTIAGO, P. (2012). *OCDE Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Portugal 2012.
- SANTOS, L. (org.) (2010). *Avaliar para aprender*. Porto, Porto Editora.
- SCALLON, G., (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Québec, Éditions du Renouveau Pédagogique
- SCHON, D. (1992). *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*. in: *Os Professores e a sua Formação*. Org. NÓVOA, Lisboa, Dom Quixote.
- SCRIVEN, M. (1967). *The methodology of evaluation* (AERA Monograph series on curriculum evaluation, n.º1). Chicago IL: Rand McNally.
- VALADARES, J. & GRAÇA, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Amadora, Plátano.
- VILAS BOAS, B. (2006). *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Porto, Edições Asa.
- VILHENA, T. (1999). *Avaliar o Extracurricular – A referencialização como nova prática de avaliação*. Porto, Edições Asa.
- VV.AA. (2005). *As Competências na Escola – Aprendizagem e Avaliação*. Gaia, Gailivro.
- WOLFE, P. (2004). *Compreender o funcionamento do cérebro e a sua importância no processo de aprendizagem*. Porto, Porto Editora.
- ZABALA, A. (1998). *A Prática Educativa: Como Ensinar*. Porto Alegre. Arte M.

6.1. Legislação

Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de Outubro. *Diário da República*, nº 240, 1ª Série.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. *Diário da República*, nº 15, 1ª Série.

Despacho Normativo nº 5/2007, de 10 de Janeiro. *Diário da República*, nº 7, 2ª Série.

Despacho Normativo nº 25/2006, de 19 de Abril. *Diário da República*, nº 77, 1ª Série.

Despacho Normativo nº 18/2006, de 14 de Março. *Diário da República*, nº 52, 1ª Série.

Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro. *Diário da República*, nº 215, 1ª Série.

Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de Janeiro. *Diário da República*, nº 3, 1ª Série-B.

Despacho Normativo nº 5020/2002, de 6 de Março. *Diário da República*, nº 55, 2ª Série.

Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de Julho. *Diário da República*, nº 166, 1ª Série-B.

Despacho Normativo nº 98-A/1992, de 20 de Junho. *Diário da República*, nº 140, 1ª Série.

Despacho nº 162/ME/1991, de 23 de Outubro. *Diário da República*, nº 244, 2ª Série.

Despacho Normativo nº 42/1978, de 18 de Abril. *Diário da República*, nº 90, 2ª Série.

Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei nº 46/1986, de 14 de Outubro, *Diário da República*, nº 237, 1ª Série.

Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho e Despacho normativo n.º 24-A/2012.