

Texto de Apoio 1

# Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica no Âmbito do Projeto MAIA

Domingos Fernandes

ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de  
Sociologia (CIES)

PROJETO DE  
MONITORIZAÇÃO  
ACOMPANHAMENTO  
E INVESTIGAÇÃO  
EM AVALIAÇÃO  
PEDAGÓGICA





### Ficha Técnica

**Título:** Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica no Âmbito do Projeto MAIA

Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)

**Autor:** Domingos Fernandes

**Editor:** Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

**ISBN:** 978-972-742-471-9

**Data:** 2021

Por favor, cite esta publicação como:

Fernandes, D. (2021). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA*. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA  
Fundo Social Europeu



## Texto de Apoio 1

# Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica no Âmbito do Projeto MAIA

Domingos Fernandes

ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de  
Sociologia (CIES)



## Índice

Introdução .....	4
Acerca da Natureza da Avaliação .....	8
Da Avaliação Pedagógica .....	12
Princípio da Transparência .....	15
Princípio da Melhoria da Aprendizagem .....	16
Princípio da Integração Curricular .....	17
Princípio da Positividade .....	18
Princípio da Diversificação .....	19
Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa .....	20
Melhorar as Práticas de Avaliação .....	24
Todos os Alunos Podem Aprender .....	27
Uma Nova Visão para a Avaliação Pedagógica.....	28
Melhorar a Qualidade das Avaliações.....	29
Melhorar a Comunicação dos Resultados.....	30
Objetos e Tarefas de Avaliação .....	31
Considerações Finais .....	32
Bibliografia .....	35



## Introdução

A avaliação, a aprendizagem e o ensino são três processos pedagógicos incontornáveis e fundamentais que devem ser devidamente compreendidos por todos os intervenientes nos sistemas escolares (e.g., docentes, gestores escolares, decisores políticos, encarregados de educação). A avaliação, em qualquer nível de ensino, só fará real sentido se estiver fortemente articulada, ou mesmo integrada, com o ensino e com a aprendizagem. Ou seja, a avaliação deve acompanhar todas as práticas pedagógicas e, em particular, os processos de ensino para que estes possam ser contínua e sistematicamente regulados e melhorados. Na verdade, o principal propósito da avaliação pedagógica é estar ao serviço da melhoria das aprendizagens e do ensino. Dito de outra maneira, a avaliação, antes do mais, tem de estar ao serviço de quem aprende. Tem de ser um processo orientado para a inclusão dos alunos, isto é, para a sua plena integração nas escolas e no sistema educativo.

A avaliação não pode nem deve ser encarada como um processo isolado ou desligado do currículo e do desenvolvimento curricular. Nestes termos, as conceções e práticas de avaliação estão intimamente associadas às conceções curriculares e, concomitantemente, às conceções que se sustentam acerca do ensino e da aprendizagem. Isto significa que o entendimento que temos sobre a educação em geral e sobre o papel das escolas, assim como as nossas ideias sobre a aprendizagem e o ensino, influenciam fortemente o que pensamos acerca da avaliação das aprendizagens e das suas práticas. Estas são ideias que deverão orientar as tomadas de decisão a qualquer nível dos sistemas escolares, desde o nível político, passando pelo nível da administração da educação, até ao nível pedagógico no contexto das escolas e das salas de aula.

Dezenas de anos de investigação, desenvolvida em todos os níveis de ensino por milhares de investigadores e professores um pouco por todo o mundo, permitem-nos compreender que a avaliação, processo indissociável da aprendizagem e do ensino, pode ter um papel determinante na qualidade e na democratização dos sistemas educativos. De facto, a avaliação influencia: a) as formas como os alunos estudam e preparam as atividades escolares; b) as dinâmicas pedagógicas engendradas pelos professores, levando-os a organizar o seu ensino considerando que os alunos estão no centro das suas ações pedagógicas ou, pelo contrário, considerando que são eles que ocupam o centro do espaço



pedagógico; c) os projetos educativos ou os projetos pedagógicos das escolas, que podem/devem ser documentos que orientam o trabalho colaborativo dos professores e a autonomia dos alunos e não documentos que incentivam o ensino magistral e o papel passivo dos estudantes; d) o papel que os pais e os encarregados de educação podem desempenhar no acompanhamento das aprendizagens dos seus filhos e educandos; e) a consciencialização da sociedade em geral acerca das aprendizagens, das capacidades e dos valores que as crianças e os jovens estão a desenvolver nas suas escolas; e f) as políticas públicas de educação, fundamentando-as a partir dos processos internos e externos de avaliação.

Nestes termos, com base no conhecimento produzido, pode afirmar-se que a chamada avaliação das aprendizagens dos alunos é um poderoso processo pedagógico, mas também político, que pode influenciar significativamente o que e como os alunos aprendem, o que e como os professores ensinam, a organização e o funcionamento pedagógico das escolas, a participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo dos seus filhos e educandos, o conhecimento da sociedade em geral acerca do papel que as escolas desempenham na educação e formação dos seus cidadãos e a formulação de políticas públicas.

Mas a investigação tem igualmente permitido formular ideias-chave que devem orientar práticas e políticas no domínio da avaliação, destacando-se desde já as seguintes:

1. O mais relevante e fundamental propósito da avaliação pedagógica, aquela que ocorre nas salas de aula e é da integral responsabilidade dos docentes e das escolas, é contribuir para que os alunos aprendam. Neste sentido, a avaliação deve ser de natureza essencialmente formativa, fornecendo *feedback* aos alunos e professores para regular a aprendizagem e o ensino. Isto significa que a avaliação formativa ou, como se verá mais adiante, a avaliação para as aprendizagens, proporciona informações fundamentais para que os alunos tomem consciência das suas dificuldades e dos meios e processos que as permitam ultrapassar.
2. A avaliação pedagógica, sumativa ou formativa, das ou para as aprendizagens, não é uma questão técnica. Isto é, não é um mero processo de produção de medidas nem um mero processo de construção e utilização de instrumentos. Acima de tudo,



a avaliação pedagógica, aquela que ocorre nas salas de aula sob a responsabilidade dos professores, é um processo eminentemente pedagógico e didático com fortes relações com as aprendizagens dos alunos e com o ensino dos professores. Não são os instrumentos que determinam a natureza da avaliação pedagógica. Na verdade, um mesmo instrumento pode ser utilizado com propósitos formativos, onde não há lugar a quaisquer classificações, ou com propósitos sumativos, podendo dar origem a uma classificação.

3. A avaliação não pode ser confundida com a classificação nem é um processo ao serviço da produção de classificações. A avaliação pedagógica, antes do mais, está ao serviço de quem aprende e de quem ensina, sendo, neste sentido, um processo destinado a melhorar as aprendizagens e o ensino. Mas é através de certas formas de avaliação sumativa (avaliação das aprendizagens) que se podem e devem recolher informações relevantes, rigorosas e credíveis que permitem descrever a qualidade das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, atribuir-lhes uma dada classificação.
4. A avaliação é, por natureza, um processo subjetivo, porque depende do juízo profissional que os docentes formulam acerca da qualidade das aprendizagens dos alunos a partir da informação que recolheram. Mas o facto de a avaliação ser subjetiva não impede que nos permita obter resultados credíveis, plausíveis, úteis, justos e rigorosos. Neste sentido, não precisamos de mais avaliação! Precisamos de melhor avaliação! Uma avaliação com critérios previamente definidos, mais transparente, mais fortemente articulada com o ensino e com as aprendizagens, mais participada e mais reflexiva.
5. O *feedback* é a peça central de qualquer processo de avaliação pedagógica porque, na verdade, é através deste processo que os professores podem comunicar aos alunos três informações fundamentais: a) onde se pretende que eles cheguem; b) em que situação se encontram; e c) o que têm de fazer para aprenderem o que está previsto, isto é, os esforços e processos que têm de fazer para chegarem onde se pretende que cheguem. Só com uma utilização sistemática e criteriosa de *feedback* é possível falar-se de avaliação formativa ou de avaliação para as aprendizagens. Na verdade e num certo sentido, o *feedback* é a razão de ser da avaliação formativa.





Dito ainda de outra forma: fazemos avaliação formativa para proporcionar *feedback* de elevada qualidade aos nossos alunos. É importante referir nesta altura que, nestes termos, a avaliação formativa nada tem a ver com a atribuição de classificações.

Foi com base nestas e noutras ideias-chave que este texto foi produzido com o principal propósito de contribuir para orientar e fundamentar práticas de avaliação pedagógica que são da integral responsabilidade dos professores e das escolas. Naturalmente, estas ideias-chave exigem transformações mais ou menos profundas nos modos de organização e funcionamento das escolas, nas práticas docentes e nas políticas públicas de educação. Espera-se, portanto, que este texto possa igualmente contribuir para conceber e concretizar programas de formação dirigidos a uma diversidade de intervenientes, tais como professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, inspetores e outros.

O texto foi organizado em seis secções. Na primeira, *Introdução*, identificam-se ideias-chave essenciais para melhorar as práticas de avaliação pedagógica e definem-se os propósitos do documento. Na segunda, *Acerca da Natureza da Avaliação*, discutem-se alguns aspetos fundamentais que permitem caracterizar a natureza da avaliação, referindo as suas potencialidades e as suas limitações. Na terceira, *Uma Avaliação para Melhorar*, enunciam-se e discutem-se alguns princípios que devem ser tidos em conta para que a avaliação pedagógica contribua para melhorar as aprendizagens dos alunos. Na quarta, *Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa*, discutem-se os dois conceitos estruturantes da chamada avaliação pedagógica, as relações entre si e ainda a sua relevância no desenvolvimento do currículo. Na quinta, *Melhorar as Práticas de Avaliação*, apresentam-se e discutem-se estratégias e recomendações que devem ser tidas em conta para melhorar as práticas de avaliação. Finalmente, na sexta, *Considerações Finais*, faz-se uma integração de ideias consideradas fundamentais, tendo em conta os propósitos definidos para este documento.





## Acerca da Natureza da Avaliação

Avaliar é uma prática e uma construção social que não pode ser confundida com uma ciência exata, porque não produz resultados certos. Apesar desta afirmação que, para alguns, pode ser surpreendente ou mesmo chocante, a verdade é que a avaliação pode e deve ser rigorosa, credível, plausível e útil. Assim, para conseguirmos avaliar com a qualidade desejável, é necessário compreender a natureza da avaliação e os seus aspetos mais controversos.

Uma avaliação de qualidade tem de ser simples, o que é diferente de ser simplista, transparente e exequível. Ou seja, a avaliação é um processo que tem de ser naturalmente integrado nas atividades que se desenvolvem no dia a dia, nas rotinas das salas de aula, e, acima de tudo, tem de ser compreendido por todos os que nela estão interessados. É muito importante garantir que, qualquer que seja o nível de ação que possamos considerar (*e.g.*, política pública, escola, sala de aula), a avaliação possa ser um processo orientado para a transformação e para a melhoria das realidades escolares. Por isso dizemos com frequência que a avaliação pode e deve ter um papel relevante a desempenhar nos processos de reinvenção e de inovação pedagógica. É igualmente importante garantir que a avaliação não seja entendida como uma ameaça, como um meio de punição ou de intimidação das pessoas. Por isto mesmo, para além de simples, a avaliação tem de ser tão transparente e consensual quanto possível, sendo especialmente relevante que os seus propósitos sejam claros e compreendidos por todos, avaliadores e avaliados. Por outro lado, a avaliação tem de ser um processo cuja qualidade tem de ser devidamente assegurada. Isto significa que a avaliação tem de ser rigorosa, exequível, útil e eticamente adequada. Para que uma avaliação tenha estas características fundamentais é necessário que o processo de recolha, análise e registo da informação seja diversificado e tão partilhado quanto possível.

No desenvolvimento de uma avaliação de qualidade é particularmente importante vencer dificuldades conceituais básicas que persistem numa diversidade de atores dos sistemas escolares. Mesmo quando falamos de conceitos tais como *avaliação externa*, *avaliação interna*, *avaliação formativa* e *avaliação sumativa*, a investigação mostra que um número de atores relevantes (*e.g.*, docentes, gestores escolares, responsáveis da administração) ainda mantém ideias erróneas acerca deles que, naturalmente, deverão ser esclarecidas. A



compreensão profunda destes e de outros conceitos-chave é fundamental para que as práticas pedagógicas possam ser transformadas e melhoradas de forma deliberada e sustentada. Por exemplo, é importante compreender que a informação gerada pelas avaliações de natureza formativa não deve ser diretamente mobilizada para atribuir classificações aos alunos. E é igualmente importante não confundir a avaliação, um processo eminentemente pedagógico que deve acompanhar os processos de ensino e aprendizagem, com a mera atribuição de classificações. Avaliar não é classificar embora, obviamente, certas formas de avaliação sumativa possam ser utilizadas para a atribuição de classificações aos alunos.

A avaliação mais formal, isto é, deliberada e propositadamente organizada para que possamos vir a formular um juízo acerca do valor e do mérito de um dado objeto (*e.g.*, aprendizagens dos alunos, desempenhos de professores, desempenhos de escolas, qualidade de um material didático) tende a seguir a chamada lógica das ciências ditas exatas. Isto significa que ela tende a basear-se em critérios, procura a objetividade e utiliza dados de natureza quantitativa que, em geral, podem ser recolhidos através de uma diversidade de instrumentos, com particular destaque para os testes, os questionários, as escalas, as rubricas e as listas de verificação. É uma abordagem que normalmente se diz baseada no pensamento criterial. Consequentemente, a definição de critérios que traduzam o que é verdadeiramente relevante aprender constitui um processo complexo e difícil, mas incontornável. A avaliação, naturalmente, tem de ter como referência fundamental os referidos critérios. Os critérios, por sua vez, têm de ter em conta documentos curriculares de referência como, por exemplo, a definição de *Aprendizagens Essenciais (AE)*, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)* e outros documentos curriculares. Mas isto não deve significar que nos embrenhemos em infintos exercícios que normalmente culminam num conjunto ingerível de critérios que traduz uma visão excessivamente atomizada e sem sentido do que é realmente importante aprender. Isto significa que os critérios devem traduzir o que é importante aprender. E nada mais do que isso. Há, obviamente, uma grande variedade de processos que nos permitem verificar o grau de consecução de cada critério e, naturalmente, a avaliação tem aqui um papel muito relevante e incontornável. Mas, repito, deve evitar-se a todo o custo que as pessoas se *percam* na definição de listas infindáveis de indicadores, de descritores ou de outros



mecanismos de semelhante natureza. Temos de valorizar mais as avaliações de natureza holística, desenvolvendo a nossa capacidade para aprender a olhar para o que os alunos sabem e são capazes de fazer de forma mais integrada e global. É importante distinguir o essencial do acessório e, nestes termos, temos de nos concentrar no que é manifesta e incontornavelmente essencial. A definição de critérios e a sua utilização (que deve ser eminentemente formativa) devem ser construções sociais, isto é, devem decorrer da análise e discussão entre os docentes e traduzir consensos acerca do que é relevante e incontornável aprender e saber fazer. Trata-se, obviamente, de um trabalho que tem a ver com o desenvolvimento do currículo. Ou seja, com o que nós pensamos acerca do que é realmente importante aprender e que nos permite organizar o ensino, as condições de aprendizagem e, naturalmente, a seleção de tarefas de avaliação que sejam, simultaneamente, de ensino e de aprendizagem.

Em anos mais recentes tem-se valorizado a importância da experiência das pessoas e das suas avaliações menos formais e considerado que elas também produzem conhecimento que interage com o conhecimento produzido pelas avaliações de natureza mais formal. Temos assim uma avaliação baseada nas experiências pessoais que, por natureza, utiliza a chamada lógica do dia a dia, assume a subjetividade e utiliza sobretudo dados de natureza qualitativa. Esta é a avaliação que, num contexto de sala de aula, decorre das interações que se estabelecem e do conhecimento prático que os professores, por exemplo, vão desenvolvendo acerca de uma diversidade de aprendizagens desenvolvidas pelos seus alunos. A sua principal fragilidade decorre da exclusiva dependência dos conhecimentos e experiências do avaliador e da sua eventual tendência para a parcialidade. Mas, é bom sublinhar, dificilmente uma avaliação traduzirá com rigor as realidades se prescindir desta visão mais pessoal e assumidamente subjetiva. Assim, é importante articular inteligentemente as duas abordagens.

Tendo em conta a discussão desenvolvida, parece indispensável refletir acerca das seguintes afirmações, todas relativas à natureza e propósitos da avaliação no seu sentido mais geral (como domínio do conhecimento das ciências sociais):



1. A avaliação não é uma ciência exata nem uma mera técnica e é necessário retirar destes factos as devidas ilações.
2. A avaliação, em geral, não se reduz a uma medida, sendo uma prática social sofisticada que exige participação e interação social.
3. A avaliação não produz, em geral, resultados exatos nem definitivos; porém, deverá ser credível, rigorosa e útil para todos os intervenientes no processo.
4. A avaliação deve ser simples, exequível, eticamente irrepreensível e facilmente compreendida por todos os intervenientes.
5. A avaliação permite discernir a qualidade de qualquer objeto; muitas vezes é desejável que tal discernimento seja feito com base na utilização complementar de avaliações baseadas em critérios e de avaliações baseadas na experiência e nas práticas das pessoas.
6. A avaliação deve ser utilizada para melhorar a vida das pessoas, das organizações e das sociedades sem que dela se deixem de retirar as devidas consequências que, normalmente, implicam a regulação e a autorregulação do ente avaliado.

Uma boa compreensão acerca da natureza e dos propósitos da avaliação é uma condição necessária para que uma avaliação orientada para melhorar o ensino e a aprendizagem possa vir a fazer parte das rotinas pedagógicas das escolas. Mas não é uma condição suficiente. A formação, tão contextualizada quanto possível, e a criação de dinâmicas de trabalho colaborativo entre os docentes são ações muito relevantes para o desenvolvimento de práticas de avaliação mais diversificadas e mais ricas dos pontos de vista didático e pedagógico.



## Da Avaliação Pedagógica

A avaliação dita tradicional desenvolve-se no sentido de recolher informação para medir comportamentos e conhecimentos observáveis dos alunos. O seu principal objetivo é medir, da forma mais objetiva, rigorosa e justa possível, as diferenças individuais entre os alunos para os selecionar. Trata-se de uma avaliação inspirada no paradigma psicométrico em que se torna necessário: a) identificar padrões observáveis de respostas a determinadas tarefas através de amostras de dimensão razoável; b) medir de forma indireta a inteligência, ainda que não se defina a natureza dos processos cognitivos; e c) caracterizar o desempenho de cada aluno em contraste com o desempenho dos outros e, conseqüentemente, ordenar ou seriar os resultados obtidos numa qualquer escala. Esta abordagem implica que, ao nível da sala de aula, se identifiquem objetos de avaliação precisos e quantificáveis e que se desenvolvam testes para, essencialmente, se avaliarem produtos de aprendizagem.

Uma das conseqüências da utilização da avaliação tradicional, inspirada na psicometria, é a tendência para avaliar o que é mais facilmente mensurável (conhecimentos e compreensão) em detrimento, por exemplo, de processos complexos de pensamento, que exigem uma avaliação mais diversificada e sofisticada. Evidentemente, não se pode ignorar que para avaliar processos complexos de pensamento é necessário ir além da utilização de testes para avaliar conhecimentos. Este é, com certeza, um problema a enfrentar.

Os testes, instrumentos privilegiados na avaliação tradicional, ainda que tenham reconhecidas vantagens e, por isso mesmo, deverão continuar a ser utilizados, têm também uma diversidade de limitações: a) tendem a avaliar um número limitado de objetivos do currículo; b) tendem a centrar-se mais na comparação dos resultados dos alunos e menos na observação, análise e progressão do trabalho de cada um; c) tendem a fracionar o conhecimento, assumindo a independência dos objetivos educacionais e o princípio de que *o todo é igual à soma das partes*, quando hoje se reconhece que os objetivos são interdependentes e que *o todo é maior do que a soma das partes*; d) tendem a centrar-se na avaliação da consecução de objetivos que exigem menos elaboração cognitiva (memorização, compreensão e aplicação), avaliando menos os que exigem maior elaboração das capacidades cognitivas dos alunos (análise, síntese, avaliação); e)



geralmente agregam os resultados de vários tópicos do currículo de forma a produzirem uma classificação única, global, o que pode conduzir a uma má interpretação acerca dos conhecimentos dos alunos; e f) pressupõem que os alunos devem começar por atingir objetivos de nível elementar para só mais tarde atingirem objetivos de nível mais complexo, quando hoje se sabe que, desde muito cedo, os alunos devem ter oportunidades para lidar com situações problemáticas que impliquem objetivos de nível superior.

A consciência destas limitações dos testes, os instrumentos mais largamente utilizados nas escolas, não deve fazer esquecer-nos as suas vantagens ou pontos fortes. Assim, os testes podem: a) proporcionar oportunidades para que os alunos mostrem saberes adquiridos; b) constituir momentos de aprendizagem e/ou de reflexão acerca do trabalho escolar que se desenvolveu; c) ser elementos reguladores do processo de ensino-aprendizagem, sublinhando os assuntos e as estratégias que devem ser aprendidos; e d) garantir a recolha de bastante informação em pouco tempo acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer. Neste sentido, não se pode ficar com a ideia de que os testes não devem ser utilizados. Mas é importante refletir maduramente sobre a forma como se utilizam os seus resultados. O que também é importante sublinhar nesta altura é a importância de diversificar as formas de de recolher informação para que se possa melhorar a qualidade das avaliações acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer. E, conseqüentemente, ilustrar que a avaliação dita tradicional, baseada apenas na utilização de testes, é insuficiente e não contribui para que os alunos aprendam ao nível das exigências atuais das sociedades.

Como se viu anteriormente, é relevante compreender a natureza da avaliação para que se possam conhecer as suas limitações, as suas potencialidades e os seus conceitos fundamentais. Trata-se de um caminho que é necessário percorrer para questionar e melhorar práticas de avaliação normalmente bastante pobres, essencialmente orientadas para a atribuição de classificações. A avaliação pedagógica pode ser considerada como um processo sistemático e propositado de recolha de informação acerca das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos. Sempre que julgado necessário e oportuno, a análise da informação recolhida permite distribuir *feedback* aos alunos, para que eles possam regular e autorregular as suas aprendizagens. Avaliar é, assim, um processo em que a comunicação e as interações sociais têm um papel fundamental para que se possam tomar as melhores



decisões pedagógicas. O que se apresenta e discute neste documento é a necessidade de irmos construindo práticas que nos aproximem de uma visão de avaliação pedagógica que contempla toda esta complexidade. Ou seja, uma avaliação essencialmente orientada para melhorar a aprendizagem e o ensino, dois processos insubstituíveis em qualquer processo e contexto de educação e de formação, desde a educação pré-escolar ao ensino universitário, desde a educação formal à educação não formal e informal ou desde o ensino de natureza geral, ao ensino vocacional ou de natureza profissionalizante.

A avaliação pedagógica está intrinsecamente articulada com as aprendizagens e com o ensino, ocorre essencialmente no contexto das salas de aula e é da exclusiva responsabilidade dos professores e das escolas. Consequentemente, nesta ideia, a avaliação pedagógica integra a avaliação formativa, a avaliação sumativa que é utilizada para proporcionar *feedback* e a avaliação sumativa que é utilizada para atribuir classificações. Repare-se que, nesta perspetiva, a avaliação sumativa tem igualmente um papel relevante no apoio às aprendizagens e ao ensino.

Seguidamente enunciam-se alguns *Princípios* que podem contribuir para pensar a avaliação como processo eminentemente pedagógico e, naturalmente, para organizar as suas práticas tendo em vista a melhoria das aprendizagens de todos os alunos.





## Princípio da Transparência

A transparência é uma das pedras de toque de uma avaliação credível e de uma avaliação que seja compreendida por todos e, em particular, pelos que são avaliados. A transparência tem a ver com o facto de, em qualquer processo de avaliação, os critérios, as finalidades, os procedimentos, os momentos, os intervenientes e os processos de recolha de informação a utilizar deverem, à partida, ser conhecidos pelos principais intervenientes (*e.g.*, alunos, pais e encarregados de educação, gestores escolares). Trata-se de conhecer bem as *regras do jogo* antes do seu início, contribuindo desse modo para que a avaliação não seja vista como uma ameaça, mas antes como um processo pedagógico indispensável para acompanhar e ajudar a melhorar as aprendizagens dos alunos e também o ensino dos professores. Neste sentido e a título de exemplo, para que a avaliação seja um processo transparente, tem de se assegurar sempre que os alunos: a) compreendem os propósitos da avaliação, assim como a utilização que vai ser dada aos resultados da mesma; b) compreendem o que têm de aprender e o que é objeto de avaliação através de testes, questões orais ou quaisquer outros procedimentos avaliativos; c) compreendem as diferenças entre o que se considera um bom e um fraco desempenho; d) compreendem a importância da autoavaliação para distinguirem entre um fraco e um bom desempenho e para compreenderem os esforços que têm de fazer para aprenderem; e) são avaliados através de avaliações de qualidade, que traduzem bem os seus conhecimentos e tudo aquilo que são capazes de fazer; e f) tomam conhecimento dos resultados da avaliação através de processos de comunicação claros, facilmente compreensíveis e realmente úteis.

Nestes termos, o *Princípio da Transparência* é fundamental para que os alunos possam ter acesso a uma avaliação que lhes dá confiança, pois passa a ser considerada como um processo que os ajuda a aprender.



## Princípio da Melhoria da Aprendizagem

A avaliação não pode ser entendida como um processo destinado a impedir o progresso dos alunos ou a travar as suas oportunidades de aprendizagem. Muito pelo contrário, deve constituir um meio privilegiado para a promover, para a melhorar. Porém, as concepções dominantes vão no sentido de considerar a avaliação nas suas vertentes normativa e classificativa. A ideia de que a avaliação faz parte integrante dos processos de aprendizagem e de ensino e de que tem um papel determinante na sua melhoria ainda não está interiorizada por muitos atores fundamentais nos processos de educação e de formação das crianças e dos jovens (*e.g.*, pais, docentes, gestores escolares). Interessa, por isso, trabalhar para compreender que o fundamental propósito da avaliação não é atribuir classificações, mas sim apoiar os alunos nas suas aprendizagens, informando-os acerca da sua situação, do seu progresso, em relação aos conteúdos, às capacidades, às competências e desempenhos que têm de desenvolver.

Consequentemente, *Avaliar Para Aprender* e *Avaliar Para Melhorar* são expressões que assumem um especial significado, pois traduzem o que a investigação que vem sendo realizada um pouco por todo o mundo, sobretudo a partir dos finais dos anos 70 do século passado, vem evidenciando: a avaliação tem de ser um processo eminentemente pedagógico ao serviço da aprendizagem e da sua melhoria.



## Princípio da Integração Curricular

A avaliação pedagógica, da responsabilidade dos professores e que ocorre nas salas de aula e nas escolas, só faz real sentido se estiver fortemente articulada com a aprendizagem e com o ensino. Isto significa que a avaliação é um processo que tem de estar intrinsecamente articulado com o currículo e com o seu desenvolvimento. Neste sentido, as propostas de trabalho, ou as tarefas, que são apresentadas aos alunos serão sempre utilizadas numa tripla dimensão: a) devem permitir que os alunos aprendam; b) devem permitir que os professores ensinem; e c) devem permitir que ambos avaliem as aprendizagens realizadas e o ensino. Esta é uma forma simples de promover a integração da avaliação no processo de desenvolvimento curricular, abrindo a necessidade e a possibilidade de se proporem tarefas aos estudantes que sejam mais diversificadas e tão relacionadas com as experiências da vida real dos estudantes quanto possível. As tarefas podem ainda assumir a forma de projetos destinados a resolver uma diversidade de situações problemáticas. Estas perspetivas pedagógicas exigem novas formas de avaliar. Práticas de avaliação ditas tradicionais, quase exclusivamente baseada em testes, serão insuficientes e mesmo desajustadas, pois tendem a focar-se exclusivamente na aquisição de conhecimentos, ignorando os esforços desenvolvidos e os progressos observados e ainda aprendizagens no domínio das atitudes e das capacidades.

Nestas circunstâncias, torna-se necessário *alinhar* a avaliação com o currículo e com as metodologias e estratégias utilizadas para o desenvolver fazendo deste modo, sempre que possível, coincidir as tarefas de aprendizagem com as tarefas de avaliação e de ensino. Desta forma, a avaliação poderá assumir o seu papel regulador, contribuindo para que os alunos desenvolvam a sua autonomia e aprendam mais e com mais profundidade.



## Princípio da Positividade

Trata-se de um princípio que reconhece a necessidade de desenvolver uma avaliação através da qual os alunos tenham plenas oportunidades para demonstrarem o que podem e sabem fazer. A avaliação tradicional tende a estar organizada para *procurar* o que os alunos não sabem. Assim, a avaliação não deverá ser apenas um meio para apurar o que os alunos ainda não sabem, mas tem de ser igualmente um processo que lhes dê oportunidades para mostrarem o que sabem e são capazes de fazer. Isto passará pela diversificação dos processos de recolha da informação, indo além dos testes que, não poucas vezes, podem inibir os alunos de mostrar tudo o que já sabem e são capazes de fazer.

Como consequência deste princípio, as tarefas de avaliação também deverão decorrer em ambientes menos formalizados, com menos constrangimentos de tempo, para que os alunos tenham mais oportunidades para revelarem as capacidades, as atitudes e os saberes de que são possuidores.

Tendo em conta o *Princípio da Positividade*, não farão sentido práticas ditas de avaliação que consistem na formulação de questões acerca de assuntos não abordados nas aulas ou aos quais não foi dada qualquer relevância. As chamadas *rasteiras* ou perguntas ambíguas não deverão, igualmente, ser consideradas. E, interessa notar, é perfeitamente aceitável que os alunos sejam envolvidos em tarefas e em avaliações que, naturalmente, os devem ajudar a aprender mas também os devem familiarizar com as tarefas e questões com que serão confrontados nas avaliações sumativas com fins classificatórios.

Em suma, o desafio é propor tarefas aos alunos que lhes proporcionem reais oportunidades para que possam mostrar, tanto quanto possível, o que sabem e são capazes de fazer sem ignorar, obviamente, que é também através de tais tarefas que se podem evidenciar as dificuldades de aprendizagem.



## Princípio da Diversificação

O desenvolvimento das aprendizagens dos alunos está condicionado por um conjunto complexo e interdependente de fatores tais como: as suas capacidades intelectuais, os seus sistemas de concepções, as suas capacidades metacognitivas, as suas atitudes, desejos, persistência ou os contextos socioculturais em que se inserem. Para se poder recolher informação sobre todos estes fatores, torna-se necessário diversificar os métodos de recolha de informação e, tanto quanto possível, envolver outros intervenientes (*e.g.*, encarregados de educação, outros docentes, alunos) e avaliar em diferentes momentos e contextos.

A diversificação dos intervenientes no processo de avaliação justifica-se por razões tais como: a) a complexidade da avaliação; b) a necessidade de avaliar um amplo espetro de aprendizagens; c) a necessidade crescente de se proceder a apreciações mais globais e transversais dos progressos experimentados pelos alunos; d) a emergência da avaliação formativa, orientada para melhorar as aprendizagens; e e) a necessidade de resolver os problemas de aprendizagem por meios pedagógicos em vez de por meios administrativos. Assim, para poder responder a tudo o que dele se exige, o processo de avaliação deve poder contar com os próprios alunos, com os pais e com outros professores.

Utilizando esta forma de triangulação, procura-se assegurar que a avaliação produza um retrato mais nítido da realidade e, por isso, mais próximo do que os alunos realmente sabem e são capazes de fazer. A triangulação é um procedimento simples, largamente utilizado nas ciências sociais, para que as descrições acerca dos fenómenos que nos rodeiam sejam tão rigorosas quanto possível.

Convém salientar que é através da avaliação que os alunos tomam consciência do tipo de atividades, aprendizagens, atitudes, valores, conhecimentos e capacidades que são valorizados. Consequentemente, a diversificação dos processos de recolha de informação é relevante para contemplar o largo espetro de fatores a ter em conta e também os diferentes *estilos cognitivos*, sócio afetivos e sócio comportamentais dos alunos. Consequentemente, a utilização exclusiva ou excessivamente privilegiada de qualquer processo de recolha de informação é manifestamente insuficiente e produz avaliações pouco rigorosas.



## Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa

Um dos momentos marcantes da história da avaliação educacional foi a elaboração, nos finais dos anos 60 do século passado, dos conceitos de avaliação formativa e de avaliação sumativa no contexto da avaliação de programas. Consequentemente, no início dos anos 70, foram introduzidas nas escolas práticas pedagógicas consideradas inovadoras tais como: a) a utilização de diferentes modalidades de avaliação nas salas de aula; b) a planificação e concretização de atividades de remediação; c) a utilização da autoavaliação por parte dos alunos; d) a diversificação de métodos de recolha de informação avaliativa; e ainda e) a diversificação de objetos de avaliação, considerando não só elementos relativos aos conhecimentos académicos mas também os que se referiam aos aspetos emocionais e afetivos e psicomotores. Além disso, considerou-se fundamental que o ensino e as aprendizagens não se centrassem apenas nos níveis mais básicos de elaboração cognitiva (*e.g.*, memorização e compreensão) mas que fossem alargados a processos mais complexos de pensamento (*e.g.*, análise, síntese, avaliação). Consequentemente, as tarefas de resolução de problemas e as atividades experimentais eram recomendadas e incentivadas. Estes são alguns dos pilares da chamada *pedagogia para a mestria*, muito divulgada nos anos 70 e que veio dar uma relevância até então nunca vista à avaliação pedagógica.

Com a emergência de novas racionalidades e paradigmas relacionados com os processos de desenvolvimento do conhecimento, surgem novas conceptualizações da avaliação das aprendizagens e, muito particularmente, da avaliação formativa. Em contraste com a avaliação formativa dos anos 70, muito orientada para os resultados e normalmente realizada *após* uma dada unidade curricular, emergiu, no início dos anos 80, uma avaliação formativa que ocorre *durante* o processo de ensino e aprendizagem, passando a dar-se mais importância aos processos de aprendizagem, sem descurar a importância dos resultados. Trata-se de uma avaliação interativa e tendencialmente contínua, pressupondo a participação ativa dos alunos, nomeadamente através dos processos de autoavaliação, de autorregulação e de autocontrolo. Os procedimentos de recolha de informação têm como principal finalidade apoiar e orientar os alunos na melhoria das suas aprendizagens. Consequentemente, o *feedback* é essencial no processo de avaliação formativa e deve ser



utilizado de forma inteligente, tendo em conta aspetos tais como: a sua distribuição pelos alunos, a sua frequência e a sua natureza mais descritiva ou mais avaliativa.

Ainda persistem mal-entendidos relativamente ao conceito de avaliação formativa. Por exemplo, nem sempre se faz a distinção entre a avaliação formativa de natureza behaviourista e a avaliação formativa mais próxima das perspetivas construtivistas, cognitivistas e socioculturais. Além disso, a avaliação formativa é por vezes identificada com um conjunto de práticas mais ou menos indiferenciadas que pouco terão a ver com a sua real natureza. Ainda hoje são comuns ideias tais como: *a avaliação formativa é qualitativa e a avaliação sumativa é quantitativa e a avaliação sumativa é mais rigorosa do que a avaliação formativa*. E a verdade é que não há conhecimento que sustente estas e outras conceções erróneas acerca daquelas modalidades de avaliação. Ambas, avaliação formativa e avaliação sumativa, devem ser rigorosas e ambas podem utilizar dados de natureza quantitativa ou qualitativa. O que é necessário é sabermos qual a utilização que vamos dar à informação obtida, seja ela quantitativa ou qualitativa. Por exemplo, um teste pode ser administrado, corrigido e classificado numericamente, mas os seus resultados serem utilizados com fins exclusivamente formativos, isto é, para distribuir *feedback* que ajude os alunos a aprender e a regular as suas aprendizagens.

Em anos mais recentes, tem vindo a fazer-se a distinção entre *Avaliação das Aprendizagens* e *Avaliação para as Aprendizagens*, precisamente para se sublinhar a diferença entre a avaliação sumativa e a avaliação formativa. A avaliação formativa está associada a todo o tipo de tomadas de decisão e de formas de regulação e de autorregulação que influenciam de forma imediata os processos de ensino e aprendizagem, enquanto a avaliação sumativa proporciona informação sintetizada que, em geral, se destina a registar e a tornar público o que se considera ter sido aprendido pelos alunos.

A avaliação formativa tem uma dupla natureza. É *criterial*, porque no decorrer dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação as aprendizagens dos alunos não são comparadas com algum padrão ou norma, mas analisadas em termos de critérios que são definidos previamente. É *ipsativa*, porque está centrada no aluno, isto é, compara o aluno consigo mesmo, tendo em conta aspetos tais como: o esforço, o contexto em que o trabalho se desenvolve e os seus progressos.





A avaliação sumativa tem também uma natureza *criterial* e, além disso, é *normativa*, isto é, compara as aprendizagens dos alunos com uma norma (uma média, por exemplo) ou com as aprendizagens de um dado grupo. A partir destes pressupostos, considera-se que há necessariamente uma articulação entre estas duas modalidades de avaliação, porque ambas partilham a sua natureza criterial.

O que toda esta argumentação significa é que a avaliação formativa que, por natureza, acompanha os processos de aprendizagem, pode proporcionar informação de qualidade quanto ao desenvolvimento desses mesmos processos por parte dos alunos. Mas não se pode ficar com a ideia de que a avaliação formativa se pode transformar num conjunto de *pequenas* avaliações sumativas! Quando, no decorrer de uma aula, se verifica que um aluno não sabe o que é suposto saber, a avaliação formativa deve estar presente para o ajudar a melhorar, a vencer a dificuldade, com o seu esforço e o esforço do professor. Os resultados da avaliação formativa, nestas e noutras circunstâncias, não devem ser mobilizados nem utilizados para classificar. Ou seja, o facto de um aluno não saber algo no decorrer de uma aula não deve ser utilizado como uma informação negativa para o balanço que se faz em termos de uma avaliação sumativa. O que, na hora do balanço, verdadeiramente interessa é saber: a) se o aluno ficou a saber; b) como é que ultrapassou as dificuldades; c) as razões que poderão ter impedido que assim acontecesse; e d) o que foi efetivamente feito pelo aluno e pelo professor para dissipar as dificuldades.

Interessa igualmente referir que se podem utilizar avaliações sumativas cujo propósito é recolher informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer e que serão utilizadas para lhes atribuir uma classificação. Mas também poderemos ter avaliações sumativas cujo propósito é o de, num dado momento, fazer um balanço do que os alunos aprenderam, mas sem quaisquer preocupações classificatórias. Neste caso, está a dar-se uma utilização formativa à avaliação sumativa que, assim, é igualmente utilizada para os alunos melhorarem e regularem e autorregularem as suas aprendizagens. É, por exemplo, o caso das chamadas *revisões da matéria dada* quando, numa dada aula, se faz um balanço do que se aprendeu através de um diálogo com toda a turma sem quaisquer intenções de atribuir classificações às respostas dos alunos. A preocupação neste caso é a de distribuir *feedback* de qualidade aos alunos.



A avaliação formativa e a avaliação sumativa não se podem confundir uma com a outra. Têm naturezas e propósitos distintos, ocorrem em momentos distintos e têm inserções pedagógicas distintas. Mas são, obviamente, processos complementares que podem e devem contribuir para apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.



## Melhorar as Práticas de Avaliação

As dificuldades de, na prática, articular a aprendizagem, a avaliação e o ensino resultam, em boa medida, do predomínio do chamado *paradigma da transmissão*. Com efeito, aquela articulação requer uma profunda reconfiguração e reinvenção da vida pedagógica das salas de aula e das escolas. O *paradigma da transmissão* que, no essencial, pressupõe um *professor-funcionário* ou um *professor-burocrata* que se limita a *dizer* o currículo e um aluno a tentar seguir o que lhe é dito, tem de dar lugar ao *paradigma da interação social*, da comunicação e da atividade individual e coletiva. Os professores têm de apostar na seleção e utilização criteriosa de uma diversidade de tarefas e têm de promover e facilitar a referida comunicação a todos os níveis. Os alunos, por seu lado, têm de participar ativamente nestes e noutros processos que os ajudam a aprender. Ambos, professores e alunos deverão estar ativamente envolvidos nas diferentes dinâmicas que se geram e são criadas nas salas de aula.

Estas e outras recomendações afins têm vindo a ser propostas há muitos anos, mas as dificuldades de concretização persistem porque, é importante dizê-lo, é necessário vencer muitas barreiras. Pensemos, por exemplo, apenas numa das mencionadas recomendações – *os alunos devem participar ativamente na construção das suas aprendizagens*. É fácil de enunciar, mas é difícil de concretizar, pois exige uma sofisticada preparação profissional e a mobilização, integração e utilização de um conjunto de conhecimentos e capacidades. Os alunos, muitas vezes, resistem a esse tipo de participação e, como resultado, os professores que tenham dificuldade em vencer essa resistência, acabam por assumir integralmente o chamado modelo tradicional. Ou seja, limitam-se a *dizer* o currículo, a reproduzir muitas vezes o que consta nos manuais escolares, e pouco mais.

A seleção e a utilização das tarefas que se propõem aos alunos são aspetos fundamentais de um desenvolvimento do currículo em que alunos e professores estão ativos, sendo através delas que se aprende, ensina, avalia e regula a atividade que deve ocorrer nas salas de aula. A seleção de tarefas é exigente e indispensável para diferenciar o ensino, para que os alunos aprendam com significado, isto é, com compreensão e com profundidade, e para que a avaliação esteja plenamente integrada no processo educativo e formativo.



Como se tem vindo a referir, estas e outras indispensáveis transformações, são muito exigentes a vários níveis (*e.g.*, políticas ativas de apoio às aprendizagens e ao ensino nas salas de aula; projetos educativos melhor elaborados e com mais significado; professores muito bem preparados, agindo como profissionais do ensino) e, por isso mesmo, nem sempre é fácil concretizá-las.

Nestas condições, quando se analisam e discutem mudanças nas práticas ou nas atividades a desenvolver nos domínios da aprendizagem, da avaliação e do ensino, é necessário ter em conta e compreender profundamente os *elementos mediadores* que interferem de forma muito relevante nessa mudança tais como: a) os conhecimentos, concepções e práticas dos professores e dos alunos; b) as dinâmicas, os contextos e os *ambientes* que se constroem nas escolas e nas salas de aula; c) a natureza e a diversidade de tarefas que se apresentam aos alunos; e d) os papéis que professores e alunos devem assumir no processo pedagógico. Estas e outras dimensões, que se relacionam entre si de forma complexa, são tradicionalmente consideradas importantes fontes de resistência às mudanças que se vêm recomendando. Em particular, as concepções e as ações dos professores que, em geral, são consideradas dimensões determinantes dos processos de mudança pedagógica. Daí ser comum responsabilizar exclusivamente os professores pelas dificuldades existentes.

Será razoável considerar-se que os professores, se quiserem, podem transformar e melhorar significativamente as suas práticas pedagógicas. Mas também é importante perceber que se lhes está a pedir um esforço de síntese e de racionalidade que a investigação, a reflexão e a construção teórica, apesar dos evidentes progressos conquistados nos últimos 30 anos, ainda não foram propriamente capazes de fundamentar e de realizar plenamente. Neste sentido, torna-se necessário evoluir para além da retórica, ainda que bem construída e persuasiva, acerca da articulação entre a aprendizagem, a avaliação e o ensino. Dito de outro modo, do ponto de vista da construção teórica, parece ser necessário dar mais atenção à ideia de que deveremos olhar para estes três processos de forma integrada e, por isso, estamos a falar de uma metateoria das teorias existentes acerca do ensino, da avaliação e da aprendizagem. Desta forma poderemos caminhar para visões mais integradas, mais abrangentes e profundas dos fenómenos que ocorrem nas salas de aula. Assim, poderemos eventualmente apoiar as práticas de forma mais consistente e fundamentada.



Mas, como é óbvio, não poderemos estar à espera de que chegue a teoria para melhorar e transformar as realidades pedagógicas. A investigação realizada em contextos reais de salas de aula mostra que está ao nosso alcance trabalhar para melhorar significativamente o que, e como, os alunos aprendem. Para tal, importa começar por compreender e assumir que não poderemos continuar a ignorar que, no domínio da avaliação pedagógica, é possível fazer melhor do que o que temos vindo a fazer nas últimas décadas. Vejamos então algumas condições relevantes para alterar e melhorar o atual estado das coisas.



## Todos os Alunos Podem Aprender

Uma condição fundamental para alterar as perspetivas e práticas de avaliação é a de se assumir fundamentadamente e sem quaisquer hesitações que todos os alunos podem aprender. Este desígnio é compatível com a missão da escola contemporânea, que consiste em tudo fazer para apoiar todos e cada um dos seus alunos no desenvolvimento das capacidades, motivações, atitudes e conhecimentos que lhes permitam aprender ao longo da vida. Consequentemente, a avaliação não pode ser um meio de exclusão e de discriminação, mas tem de ser um meio para apoiar a aprendizagem e, consequentemente, a inclusão de todos os alunos.

A visão da escola tradicional é bem distinta pois, historicamente, baseou-se na ideia de diferenciar os alunos, utilizando a avaliação para acentuar, para aumentar essas diferenças.

Em suma, temos de assumir, sem quaisquer reservas, que se pretende que todos os alunos tenham sucesso nos seus percursos escolares. E embora isto não signifique que todos os alunos atingem exatamente os mesmos níveis de aprendizagem, sabemos que está ao nosso alcance conseguir que todos os alunos aprendam o que necessitam para prosseguir as suas vidas de acordo com as suas ambições, capacidades e legítimas aspirações.



## Uma Nova Visão para a Avaliação Pedagógica

Do ponto de vista histórico, a missão da escola consistia em diferenciar as crianças e jovens, futuros cidadãos, de acordo com as necessidades da hierarquização social existente na sociedade. Consequentemente, o papel da avaliação consistia em recolher informação que garantisse a seleção dos melhores e a discriminação dos mais fracos.

As sociedades, entretanto, têm evoluído sob muitos pontos de vista (*e.g.*, tecnológico, sociológico, político, económico), acabando por se tornar evidente que as escolas têm de assumir a responsabilidade de garantir que todos os seus alunos tenham sucesso. E isto significa que todos os alunos deverão desenvolver competências que lhes permitam prosseguir as suas vidas.

É neste contexto que se torna necessário desenvolver uma nova visão para a avaliação, baseada nas ideias constantes neste texto. Ou seja, torna-se necessário que a avaliação passe a ser entendida como um processo multidimensional capaz de integrar todos os alunos, motivando-os e preparando-os para aprenderem ao longo da vida. Como se tem vindo a referir, a avaliação pedagógica tem de ser um processo ao serviço da melhoria das aprendizagens. Um processo que acompanha e está próximo dos alunos e que implica uma outra forma de estar nas salas de aula por parte dos professores e também por parte dos alunos. Um processo que coloca no centro de toda a ação pedagógica o aluno e as aprendizagens que tem de desenvolver.





## Melhorar a Qualidade das Avaliações

A avaliação pedagógica terá qualidade quando a recolha de informação que foi possível concretizar nos permite determinar com elevados níveis de confiança o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Dito de outra maneira, a avaliação tem qualidade quando permite obter uma representação rigorosa das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos e, simultaneamente, responde às necessidades de informação dos utilizadores (*e.g.*, professores, alunos, pais e encarregados de educação).

A qualidade da avaliação pedagógica pode ser sensivelmente melhorada através da utilização de processos tais como: a) a diversificação dos processos de recolha de informação (*e.g.*, testes, observações, listas de verificação, rubricas de avaliação); b) a participação dos alunos e de outros intervenientes nos processos de avaliação; c) a definição clara dos objetos a avaliar; d) a integração da avaliação nos processos de aprendizagem e de ensino; e e) a seleção criteriosa das tarefas a propor aos alunos.

Deveremos ainda ter em conta quatro critérios que são universalmente reconhecidos como estando associados a avaliações de qualidade: o rigor, a exequibilidade, a adequação ética e a utilidade. Para garantir o rigor das avaliações torna-se necessário, como já se referiu, utilizar processos de triangulação (*e.g.*, avaliadores, meios de recolha de informação, contextos). Uma avaliação não terá qualidade se não for exequível, isto é, só poderemos ter uma avaliação de qualidade se, obviamente, ela puder ser realizável com os meios disponíveis. Por outras palavras, só fará sentido propor tarefas de avaliação aos alunos desde que seja possível analisar e refletir sobre os seus resultados e isto passa pela distribuição de *feedback* de elevada qualidade.

Há outros critérios de qualidade das avaliações (*e.g.*, validade, fiabilidade, índices de discriminação e de dificuldade) que podem ser tidos em consideração, mas, em geral, farão mais sentido nas chamadas avaliações em larga escala do que nas avaliações pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula pelos professores em estreito contacto com os seus alunos. Isto não significa, porém, que os professores ignorem o significado daqueles conceitos quando preparam as suas avaliações.



## Melhorar a Comunicação dos Resultados

A comunicação dos resultados das avaliações aos alunos e aos pais e encarregados de educação faz igualmente parte das práticas de avaliação pedagógica que se desenvolvem nas escolas. Trata-se de um aspeto relevante que tem de ser trabalhado tendo em vista proporcionar uma informação que seja clara, concisa e muito orientada para descrever o que os alunos conseguiram ou não aprender. É igualmente importante ter presente que a comunicação dos resultados deverá proporcionar informação que seja útil aos alunos. Isto é, informação que os oriente, dando-lhes sugestões acerca dos esforços que necessitam de fazer para melhorarem as suas aprendizagens e/ou para ultrapassarem as suas dificuldades.

A comunicação poderá ser feita através de uma diversidade de formatos (*e.g.*, fichas descritivas, relatórios mais ou menos estruturados, grelhas, escalas) e deverá basear-se em pressupostos que vêm sendo referidos tais como: a transparência, a simplicidade, a clareza e o rigor.



## Objetos e Tarefas de Avaliação

A seleção das tarefas de avaliação tem de ser entendida na perspetiva de que qualquer tarefa apresentada aos alunos deverá, como já se referiu, ter em conta que ela deverá ser utilizada para ensinar, para aprender e para avaliar. Posto isto, torna-se necessário identificar as aprendizagens que os alunos deverão desenvolver através do seu trabalho em cada tarefa e, por isso mesmo, é fundamental identificar quais são os objetos de avaliação, ou seja, torna-se necessário discernir *o que* se pretende avaliar.

De modo geral, os objetos de avaliação mais comuns e incontornáveis podem ser considerados em três dimensões tendo em conta que as dimensões sócio afetivas não se separam destas: a) conhecimento dos chamados conteúdos curriculares, ou seja, é necessário prever tarefas que permitam avaliar os conhecimentos dos alunos de acordo com o que está previsto no currículo nacional; b) mobilização e utilização de conhecimentos na resolução de problemas de natureza diversa, ou seja, a avaliação terá de incluir tarefas através das quais os alunos possam mostrar que são capazes de utilizar adequadamente os conhecimentos que aprenderam; e c) desempenhos relacionados com uma diversidade de expressões (*e.g.*, artes plásticas, teatro, educação física).

A avaliação de cada um destes objetos pode ser realizada através de uma grande diversidade de tarefas tais como: testes com diferentes tipos de respostas (escolha múltipla; verdadeiro/falso; correspondência; ensaio; respostas abertas; respostas curtas; respostas longas), projetos, resolução de problemas, composições, relatórios diversos e uma panóplia de propostas que envolvam desempenhos (*performances*) dos alunos.

O desafio a enfrentar neste domínio é diversificar as tarefas de avaliação, valorizando efetivamente outras formas de recolha de informação que vão para além dos testes. Assim sendo, é relevante que, em contextos de formação inicial e contínua de professores, possa haver oportunidades para que se analise uma diversidade de tarefas de avaliação e se discuta as suas vantagens e desvantagens e as suas diferentes utilizações.



## Considerações Finais

A avaliação é um processo deliberado, sistemático e contextualizado de recolha de informação que permite *compreender* o que os alunos sabem e são capazes de fazer em cada momento. Essa informação é normalmente obtida pelos professores através de observações do trabalho desenvolvido, de conversas mais ou menos informais, de provas, de pequenos relatórios, de comentários críticos acerca de um problema que se resolveu ou de um livro que se leu. Esta diversidade de processos de recolha de informação é fundamental, porque contribui para que se alcance o rigor que toda a avaliação deve ter. É bom lembrar que a informação obtida serve para ajudar alunos e professores a tomarem as melhores decisões quanto ao curso que deve ser dado à aprendizagem e ao ensino. Por isso mesmo é muito importante que ela tenha a melhor qualidade possível.

A avaliação é muitas vezes confundida com a classificação, ou seja, com a atribuição de um número de uma dada escala que, supostamente, *mede rigorosamente* o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Este é um dos equívocos que mais tem contribuído para que a avaliação seja desviada do seu principal propósito: ajudar os alunos e os professores a aprender e a ensinar melhor. Na verdade, a avaliação *não é* uma mera técnica, mais ou menos elaborada, que permite determinar as notas dos alunos. A avaliação é um processo eminentemente pedagógico, que obriga a ter em conta questões de natureza ética, política e didática e que deve servir para ajudar os alunos a aprender.

De acordo com os resultados de investigações realizadas nas últimas décadas, a avaliação contribui para que *todos* os alunos aprendam melhor e com mais profundidade. Mas são os alunos com mais dificuldades quem mais beneficia desta avaliação orientada para melhorar a chamada *Avaliação Formativa* ou *Avaliação para as Aprendizagens*. Trata-se de uma avaliação que está intrinsecamente articulada com os processos de aprendizagem e de ensino, é utilizada de forma deliberada, sistemática e contínua, utilizando uma diversidade de processos de recolha de informação. Além do mais, os alunos são frequentemente chamados a participar, nomeadamente através da autoavaliação, os professores distribuem regularmente *feedback* a todos os alunos e o seu poder de avaliar é partilhado com outros intervenientes (*e.g.*, outros professores, pais, alunos).



Como facilmente se conclui, esta é uma avaliação que exige um significativo empenho profissional, pois implica, necessariamente, uma profunda transformação das práticas escolares. Assim, as escolas e os professores enfrentam desafios que exigem a redefinição, a reconstrução e a reinvenção de concepções e práticas que têm prevalecido nos sistemas educativos desde o século XIX. Não é tarefa fácil reposicionar o conhecimento no quotidiano das escolas e das instituições de educação e formação em geral. Entre as pressões para a obtenção de resultados a *qualquer preço* e as perspetivas que tendem a ignorar os resultados e a relevância dos conhecimentos académicos, é necessário encontrar um lugar para a lucidez e para novas racionalidades que nos ajudem a enfrentar os desafios da educação e da formação contemporâneas.

Precisamos de professores que não sejam meros funcionários ou técnicos, mas que se possam assumir como intelectuais, como profissionais reflexivos, como observadores qualificados das realidades em que estão inseridos. Precisamos de professores capazes de reinventar e recriar o currículo. Professores capazes de compreender o ensino, as aprendizagens e a avaliação como construções sociais complexas, como processos decisivos na formação e na educação dos jovens. Professores que sejam portadores de novas visões profissionais, impulsionadoras de outras formas de trabalhar e de estar em escolas mais autónomas e mais responsáveis.

A reinvenção da Escola, entendida simplesmente como um processo que visa a melhoria e o enriquecimento das aprendizagens dos alunos, do papel e do desempenho dos professores e das ações que se desenvolvem no seu seio, é indispensável para que se cumpra um dos seus papéis primordiais: proporcionar uma *Formação Integral* de qualidade a todos e a cada um dos seus alunos. Desta forma, reinventar a Escola tem a ver com a integração dos jovens cidadãos na sociedade, contribuindo para a coesão social. Tem a ver com o desenvolvimento de novas aprendizagens que permitam que esses mesmos jovens possam responder criticamente às múltiplas exigências das sociedades contemporâneas. Simultaneamente, é fundamental que os jovens se tornem cidadãos capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, mais solidária e mais democrática. A ideia da reinvenção da Escola está assim associada a um imperativo ético e moral da educação: educar e formar cidadãos que possam contribuir de forma crítica, consciente, deliberada e inteligente para o bem-estar das pessoas em sociedades genuinamente democráticas.



Dir-se-ia que a melhoria das práticas de avaliação pedagógica é um dos mais importantes desafios a enfrentar pelos sistemas escolares contemporâneos. É um duro e difícil combate ético e social. Tal e qual. Porque tem a ver com a possibilidade real de conseguirmos trazer milhões de crianças e de jovens para os indubitáveis benefícios do saber e do saber fazer, da cultura, da curiosidade e do fascínio que é conhecer o mundo em que vivemos. É este um dos caminhos que temos de prosseguir. Temos de ser capazes de centrar mais os nossos esforços e as nossas inteligências na melhoria efetiva das práticas escolares. As sociedades têm de apoiar mais as suas escolas e os seus professores a cumprirem esse desígnio. Trata-se de um imperativo ético e de um dever incontornável. Para que possamos ter sociedades social, económica e culturalmente mais justas.



## Bibliografia

- Assessment Reform Group (2002). *Assessment for learning: research-based principles to guide classroom practice – 10 principles*. Nuffield Foundation.
- Black, P. e Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-74.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In J.-M. De Ketele e M. P. Alves (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (131-142). Porto Editora.  
[https://www.researchgate.net/publication/314296192\\_Articulacao\\_Da\\_Aprendizage\\_Da\\_Avaliacao\\_E\\_Do\\_Ensino\\_Questoes\\_Teoricas\\_Praticas\\_e\\_Metodologicas](https://www.researchgate.net/publication/314296192_Articulacao_Da_Aprendizage_Da_Avaliacao_E_Do_Ensino_Questoes_Teoricas_Praticas_e_Metodologicas)
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(41), 347-372.  
[https://www.researchgate.net/publication/255625515\\_Para\\_uma\\_teor\\_da\\_avaliacao\\_no\\_dominio\\_das\\_aprendizagens](https://www.researchgate.net/publication/255625515_Para_uma_teor_da_avaliacao_no_dominio_das_aprendizagens)
- Fernandes, D. (2008). *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. Fundação Editora da UNESP.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.  
[https://www.researchgate.net/publication/26465094\\_Para\\_uma\\_teor\\_da\\_avaliacao\\_formativa](https://www.researchgate.net/publication/26465094_Para_uma_teor_da_avaliacao_formativa)
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.  
[https://www.researchgate.net/publication/314235161\\_Avaliacao\\_das\\_aprendizagens\\_Uma\\_agenda\\_muitos\\_desafios](https://www.researchgate.net/publication/314235161_Avaliacao_das_aprendizagens_Uma_agenda_muitos_desafios)
- Fernandes, D. (1992). O tempo da avaliação. *Noesis*, 23, 18-21.
- Gardner, J. (Ed.) (2006). *Assessment and learning*. Sage.
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (103-118). Sage.





Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning: tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16(2), 207-223.

Harlen, W. & James, M. (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365–379.

Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14.



Cofinanciado por:

