


## Avaliar Para Melhorar as Aprendizagens: Aná-

View metadata, citation and similar papers at [core.ac.uk](http://core.ac.uk)

brought to you by  CORE

provided by Univers

Domingos Fernandes\*

### Resumo

O principal propósito deste texto é contribuir para clarificar os significados de conceitos estruturantes no domínio da avaliação pedagógica, isto é, a avaliação que ocorre nas salas de aula e que é da integral responsabilidade dos professores. Partiu-se do elementar pressuposto de que compreender conceitos fundamentais de avaliação é uma condição necessária, ainda que não suficiente, para desenvolver práticas que ajudem os alunos a aprender melhor. Decidiu-se começar por discutir algumas questões críticas da avaliação, procurando desconstruir algumas conceções erróneas mais comuns. Em seguida, desenvolveu-se uma discussão destinada a clarificar e a relacionar os conceitos estruturantes de avaliação formativa e de avaliação sumativa, procurando retirar ilações para orientar a transformação e a melhoria das práticas. Trata-se de um texto que foi pensado para apoiar o esforço de todos os que estão empenhados em utilizar a avaliação como um poderoso processo pedagógico que, conforme demonstra a investigação realizada em muitas salas de aula, melhora substancialmente as aprendizagens dos alunos.

### Palavras-chave

Avaliação das Aprendizagens; Avaliação para as Aprendizagens; Avaliação Formativa; Avaliação Sumativa; Avaliação Pedagógica; Desenvolvimento Curricular.

## Introdução

As escolas e os professores enfrentam desafios que exigem a redefinição, a reconstrução e a reinvenção de conceções 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

\*. Instituto de Educação - Universidade de Lisboa [dfernandes@ie.ul.pt]

geral. Entre as pressões para a obtenção de resultados a *qualquer preço* e as perspetivas ultra relativistas 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 uma nova profissionalidade, impulsionadora 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* a todos e a cada um dos seus alunos. Desta forma, reinventar a Escola tem a ver com a integração dos jovens cidadãos nas sociedades, 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. 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.

É tendo em conta estas ideias que, neste trabalho, decidi apresentar, analisar e discutir o papel que a avaliação pedagógica, como processo indissociável do ensino e da aprendizagem,

pode e deve assumir na melhoria do desempenho dos sistemas educativos em geral e, muito particularmente, na melhoria das aprendizagens de todos os alunos. Mais do que uma mera questão técnica, a avaliação tem que ser encarada como um poderoso processo pedagógico cujo propósito primordial é o de ajudar os alunos a aprender.

Este texto decorre de uma comunicação com o mesmo título que tive oportunidade de proferir no âmbito do *Seminário Nacional do Programa Mais Sucesso Escolar: Turma Mais*, em 27 de outubro de 2010. No Anexo 1 é possível consultar as transparências que apoiaram a referida comunicação. Ainda que tenha tido em conta algumas das transparências então utilizadas, o presente trabalho não foi diretamente construído a partir delas. De fato, baseou-se sobretudo em textos que, acerca do assunto, tenho vindo a publicar nos últimos anos (e.g. Fernandes, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2007a, 2007b, 2007c, 2008a, 2008b, 2009, 2010, 2011a, 2011b, 2011c). Muito particularmente, são aqui integrados excertos, com maiores ou menores alterações, de três trabalhos anteriormente publicados (Fernandes, 2007a, 2011a e 2011b).

Para além da Introdução, o texto está organizado em mais quatro secções. Na primeira, *Acerca do Domínio do Conhecimento da Avaliação*, apresentam-se e discutem-se algumas questões que estão relacionadas com a natureza da avaliação. É relevante que as pessoas compreendam com segurança que a avaliação tem limitações e potencialidades e que, por si só, não resolve os problemas pedagógicos com que temos que nos confrontar no dia a dia das salas de aula e das escolas. Na segunda, *Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa*, discutem-se os dois conceitos estruturantes da chamada avaliação pedagógica, assim como as relações que existem entre si. Na terceira, *Práticas de Ensino e Práticas de Avaliação*, fazem-se algumas considerações relacionadas com a importância de se considerar que a avaliação é um processo que deve estar integrado nos processos de ensino e de aprendizagem. Finalmente, na quarta, *Considerações Finais*, destacam-se os aspetos discutidos no texto considerados mais essenciais.

## Acerca do Domínio do Conhecimento da Avaliação

Avaliar é uma prática social que não pode ser confundida com uma das chamadas ciências exatas e muito menos com uma mera técnica. Por isso mesmo, para que possa ser tão rigorosa quanto possível, para que possa ter a credibilidade que se exige e para que os seus resultados possam ter real significado para todos os envolvidos, é necessário compreender e assumir a sua natureza e os seus aspetos mais controversos. Penso que, dessa forma, todos ficaremos melhor preparados para fazer da avaliação um processo ao serviço do bem estar das pessoas, das organizações e da própria sociedade.

Julgo ser importante começar por referir que a conceção e o desenvolvimento de qualquer processo de avaliação não pode tomar conta da vida das pessoas. O que eu quero dizer com isto é que a avaliação tem que estar ao nosso alcance e ser compatível com o normal funcionamento das nossas vidas pessoais e profissionais e das instituições em que trabalhamos. Pode ser mais ou menos complexa, mais ou menos trabalhosa, mas tem que ser sempre simples, sem ser simplista, e tem que ser exequível, integrando-se tanto quanto possível nas rotinas estabelecidas. É necessário ter em conta que, muitas vezes, está nas mãos de quem tem que a pôr em prática fazer dela um processo responsável de transformação, de reflexão e de melhoria ou fazer dela uma espécie de monstro incontrolável que lança o desespero, a incompreensão e a desconfiança, sobretudo junto de quem é avaliado.

Para que a avaliação possa ser um processo ao serviço da melhoria e do bem estar de quem é avaliado, é necessário que os seus propósitos sejam bem compreendidos por todos os intervenientes e que o processo seja tão transparente e tão consensual quanto possível. Por outro lado, é imprescindível que quer os avaliados quer os avaliadores estejam (ou sejam) devidamente preparados para desenvolver o processo de avaliação nesse sentido. E a verdade é que, em geral e em muitos processos de avaliação, se verifica que uns e outros revelam uma diversidade de dificuldades, nomeadamente um desconhecimento mais

ou menos acentuado acerca de questões conceptuais básicas do domínio da avaliação. Por isso, uns esperam que a avaliação lhes dê aquilo que ela, por natureza, jamais lhes poderá dar e outros talvez esperem que ela seja inócua e que não altere minimamente o que quer que seja. Outros ainda, estarão porventura à espera de um “modelo à prova de tudo”; ou seja, de algo que não está ao nosso alcance conceber. Aliás, no atual estado do conhecimento acerca da avaliação, em qualquer domínio aplicado, não poderemos, em rigor, falar de “modelos” de avaliação. Os “modelos”, por natureza, são teórica e conceptualmente sofisticados, possuem robustez e a sua utilização produz resultados que, digamos assim, são muito consistentes, independentemente dos avaliadores, dos avaliados e dos contextos em que decorre a avaliação. Talvez consigamos, nesta fase, arranjar “modelos” para avaliar coisas simples, objetivas e mais lineares (e.g. assiduidade, número de problemas bem resolvidos, frequência da participação nas atividades das aulas, classificações obtidas em avaliações externas) mas teremos muita dificuldade em encontrar “modelos” para avaliar objetos mais complexos e muito mais sensíveis às visões pessoais, subjetivas e mesmo ideológicas dos avaliadores, como é, por exemplo, o caso das aprendizagens desenvolvidas ao longo de um ano letivo.

As questões discutidas neste texto são normalmente designadas como “críticas” porque, efetivamente, o entendimento que se desenvolver acerca delas é determinante para o tipo de avaliação que se vai pôr em prática. A discussão e o estudo devem permitir-nos compreender que a avaliação pode ser um poderoso processo ao serviço da transformação, da melhoria e do desenvolvimento da vida social, ao serviço das pessoas e das instituições.

O que também parece ser importante sublinhar é que a compreensão profunda de alguns conceitos chave é uma condição necessária, ainda que não suficiente, para que as práticas pedagógicas possam ser transformadas e melhoradas. Na verdade, é fundamental que se questionem uma variedade de crenças e de conceções acerca da avaliação que têm contribuído para que se perpetuem práticas que a confundem com a mera atribuição de

classificações aos alunos. De fato, é comum utilizarem-se expressões tais como “já avaliei os meus alunos” querendo significar “já classifiquei os meus alunos” ou “amanhã temos avaliação” para significar “amanhã temos um teste que conta para a classificação do final de período”. Ora, como se sabe, avaliar não é classificar, ainda que nos possa ajudar a fazê-lo com rigor, com sentido ético e com justiça. Avaliar é, acima de tudo, um processo pedagógico que tem a ver com a aprendizagem e com o ensino. Um poderoso processo que deve ajudar professores e alunos a ensinar e a aprender melhor, respetivamente. Um processo que, tanto quanto possível, deve estar fortemente articulado com os processos de ensino e de aprendizagem.

Por outro lado, é importante compreender que a avaliação só poderá ser um processo credível, rigoroso, ético e útil para todos os envolvidos se as ações de recolha, análise e registo da informação forem tão diversificadas quanto possível. Ou seja, por exemplo, se recolhermos informação utilizando uma diversidade de estratégias (e.g. observações, diálogos, trabalhos escritos, testes, relatórios, apresentações) ou se partilharmos a análise da informação assim obtida com outros intervenientes (e.g. outros professores, alunos, pais).

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, são 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. O seu principal problema reside precisamente na definição de critérios que traduzam o que é verdadeiramente relevante para o que supostamente se pretende avaliar. Esta é, no entanto, a abordagem mais difundida e mais enraizada

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, tende a utilizar a chamada lógica do dia a dia, a ser subjetiva e a utilizar 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 subjetiva. Consequentemente, 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:

1. A avaliação não é uma ciência exata nem uma mera técnica e é necessário retirar destes fatos 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-nos 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.

## Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa

Um dos momentos marcantes da história da avaliação educacional foi a elaboração dos conceitos de avaliação formativa e de avaliação sumativa no contexto da avaliação de programas (Scriven, 1967) que, em poucos anos, passaram a ser utilizados no âmbito da avaliação das aprendizagens dos alunos (Bloom, Hastings e Madaus, 1971). Estes investigadores tiveram um papel decisivo na introdução de práticas pedagógicas que, então, foram consideradas inovadoras tais como: a) práticas de avaliação formativa nas salas de aula; b) atividades de remediação; c) autoavaliação de alunos e professores; d) diversificação de métodos de recolha de informação avaliativa; e ainda e) 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, Bloom e os seus colaboradores consideravam fundamental que o ensino e as aprendizagens não se centrassem apenas nos níveis mais básicos propostos na sua taxonomia de objetivos educacionais (Bloom, 1956), mas que pudessem alargar-se a processos mais complexos de pensamento tais como os que se relacionam com a análise, a síntese e a 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 e posta em prática entre nós nos anos 70 e 80 e que veio dar uma relevância, até então nunca vista, à avaliação pedagógica e aos processos que lhe são inerentes.

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 realizada após uma dada unidade curricular (Bloom, Hastings e Madaus, 1971), emerge, no início dos anos 80, uma avaliação formativa que ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem, mais atenta aos processos mas sem descuidar a importância dos resultados (e.g. Allal, 1979, 1986; Earl,



2003; Harlen & James, 1997; Torrance & Prior, 2001). Trata-se de uma avaliação interativa e contínua que pressupõe a participação ativa dos alunos, nomeadamente através dos processos de autoavaliação, de autorregulação e de autocontrolo.

Os procedimentos de recolha de evidências de aprendizagem 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 proporcionado de forma inteligente tendo em conta aspetos tais como a distribuição e a frequência e a sua natureza mais descritiva ou mais avaliativa.

Ainda persistem alguns mal entendidos na literatura 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 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 quantitativamente mas os seus resultados serem utilizados com fins exclusivamente formativos; isto é, distribuir feedback aos alunos que os ajude a aprender e a regular as suas aprendizagens.

É importante que se saiba do que estamos verdadeiramente a falar quando se utiliza a expressão *avaliação formativa*. Por esta razão, tenho utilizado a expressão *avaliação formativa alternativa* para designar uma avaliação formativa emergente, de raiz cognitivista e construtivista, e não a confundir com a avaliação de natureza mais técnica ou com as tais práticas indiferenciadas

e pouco claras de avaliação que se designam como formativas sem que realmente o sejam (Fernandes, 2005a).

Vários autores têm vindo a estabelecer uma distinção entre avaliação *das* aprendizagens e avaliação *para* as aprendizagens (e.g., Black & Wiliam, 2006a; Gardner, 2006a, 2006b; Harlen, 2006; Sebba, 2006) precisamente para sublinharem 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, no fundo, se destina a registar e a tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos.

Earl (2003) faz referência à avaliação *como* aprendizagem querendo com isto destacar o papel que os alunos devem ter no processo de avaliação, nomeadamente através da autorregulação e do autocontrolo. Trata-se de uma conceção análoga à que foi desenvolvida por Nunziati (1990) com a avaliação formadora e que, na verdade, dificilmente se diferencia de uma avaliação formativa mais global e abrangente, tal como hoje é concebida pela generalidade da comunidade científica.

Harlen & James (1997) e Harlen (2005, 2006) são duas investigadoras que têm produzido trabalho de reflexão teórica acerca das relações entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa ou, se quisermos, entre a avaliação *para as* aprendizagens e a avaliação *das* aprendizagens. Para estas autoras 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 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, forçosamente, há uma forte articulação entre as duas modalidades de avaliação porque ambas partilham a sua natureza criterial.

Há, no entanto, relativamente a esta ideia, algumas questões sobre as quais convirá refletir. Por exemplo: Será que a avaliação formativa tem necessariamente uma natureza criterial? Ou poderá orientar-se antes por referentes mais abrangentes e complexos que orientem o desenvolvimento das aprendizagens? Quando se considera que a avaliação formativa é de natureza criterial de que avaliação formativa estaremos realmente a falar? Quais as suas características? Partindo do princípio de que a avaliação formativa é criterial que diferenças haverá na utilização de critérios entre esta e a avaliação sumativa? Qual será o real sentido deste tipo de conceção? Não estaremos a diluir as significativas diferenças existentes entre as duas modalidades de avaliação?

No seu trabalho mais recente Harlen (2005, 2006) discute se os dados da avaliação sumativa podem ser usados na avaliação formativa e vice-versa e se a avaliação formativa e a avaliação sumativa são duas dimensões diferentes de um mesmo constructo ou se, pelo contrário, são dois conceitos distintos (visão dicotómica).

Apesar de reconhecer que a avaliação formativa e a avaliação sumativa são conceptualmente diferentes, considera que, na prática, tais diferenças não serão tão evidentes. No entanto, aquela autora acaba por concluir que é complicado utilizar os dados produzidos no âmbito da avaliação sumativa para efeitos formativos, uma vez que as avaliações sumativas: a) se destinam a sintetizar as aprendizagens dos alunos com base em critérios gerais; b) não têm normalmente o propósito de identificar e de orientar os passos a dar a seguir; e c) ocorrem com pouca frequência.

Quanto à utilização das avaliações formativas para fins sumativos, Harlen vê essa possibilidade embora sem grande entusiasmo pois, no fundo, argumenta que as avaliações formativas têm problemas vários de validade e de fiabilidade por ocorrerem em contextos muito específicos, faltando-lhes, por isso, consistência

para que possam servir propósitos sumativos. Porém, a possibilidade não é completamente posta de lado desde que, de acordo com aquela investigadora, se faça a distinção entre as evidências de aprendizagem e as interpretações que se fazem a partir delas. Para efeitos de avaliação formativa as evidências são interpretadas *localmente*, no contexto da sala de aula, e destinam-se a decidir o que fazer a seguir naquele mesmo contexto. Para efeitos de avaliação sumativa as evidências têm que ser interpretadas tendo em conta critérios mais gerais uma vez que vai ser atribuída uma classificação final e, neste caso, a autora questiona a validade e a consistência da avaliação formativa.

No que se refere à natureza das relações entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa, é rejeitada a possibilidade de as considerar como conceitos dicotómicos preferindo-se enquadrá-las conceptualmente como dimensões de um mesmo constructo. Na verdade, Harlen (2006) vê a avaliação formativa informal (uma espécie de avaliação formativa *pura* ou *ingénua*) e a avaliação sumativa formal como dois pólos extremos de uma possível dimensão de propósitos e práticas de avaliação. Entre estes dois pólos estão a avaliação formativa formal e a avaliação sumativa informal que, curiosamente, apresentam muitas semelhanças.

Da discussão anterior parece ter ficado claro que existe uma zona situada entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa que se assemelha a uma espécie de *terra de ninguém*. Ou seja, onde se poderão identificar e onde coexistem práticas mais ou menos indiferenciadas que ou se aproximam, ou se confundem, com um tipo de avaliação ou com o outro. Para apoiar e organizar uma discussão sobre este assunto formulou-se a seguinte questão: *Que articulações e relações é possível estabelecer entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa?* (Fernandes, 2005a). Na resposta preconiza-se que a avaliação formativa alternativa deve ser claramente preponderante nas práticas de sala de aula e argumenta-se que há dados recolhidos através da avaliação formativa que podem ser utilizados pelos professores nas avaliações sumativas que são da sua responsabilidade. A avaliação sumativa pode assim tornar-se uma *súmula* das aprendizagens claramente mais rica, mais inteligente, mais contextualizada e

mais útil para todos os intervenientes, muito particularmente para os alunos.

Considera-se assim que existe, quase naturalmente, uma forte articulação entre as duas modalidades de avaliação. De fato, defende-se que uma avaliação sumativa de qualidade nas salas de aula “deve estar subordinada aos princípios, aos métodos e aos conteúdos da avaliação formativa alternativa” (Fernandes, 2005a, p. 75). Este princípio tem um alcance significativo em termos pedagógicos e didáticos e, particularmente, em termos da integração da avaliação formativa no ensino e na aprendizagem, permitindo recolher informação de boa qualidade (veja-se, por exemplo, Black & Wiliam, 2006c; Stobart, 2006) e envolvendo ativamente professores e alunos em todas as etapas fundamentais do desenvolvimento do currículo nas salas de aula. Verificando-se a prática de uma verdadeira avaliação formativa, a avaliação sumativa acaba por consistir num momento particularmente rico e devidamente ponderado de integração e de síntese da informação recolhida acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa variedade de situações. E isto significa que a informação obtida a partir dos processos decorrentes da avaliação formativa não pode deixar de ser devidamente considerada e integrada com outros que decorrem dos processos próprios da avaliação sumativa (por exemplo, um teste realizado com o propósito de se fazer um balanço intermédio ou final relativamente às aprendizagens desenvolvidas no âmbito de uma dada unidade curricular e que pode permitir o estabelecimento de referentes comuns a todos os alunos).

O que toda esta argumentação significa é que a avaliação formativa que, por natureza, acompanha os processos de aprendizagem, não pode deixar de proporcionar informação de qualidade quanto ao desenvolvimento desses mesmos processos por parte dos alunos. Que não se fique com a absurda ideia, porém, de que a avaliação formativa se transforma num conjunto de pequenas avaliações sumativas! Nada disso. Quando 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. Ora, o

que interessa ao professor em termos de avaliação sumativa, em termos de balanço, não é o fato de um aluno não saber algo num dado dia e, por isso, entrar com uma informação negativa para esse mesmo balanço. O que verdadeiramente lhe deverá interessar 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.

Nesta altura, interessa referir que poderemos ter avaliações sumativas cujo propósito é recolher informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer, que será utilizada 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, as avaliações sumativas aproximam-se das formativas, sendo igualmente utilizadas 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 avaliação formativa e a avaliação sumativa não se podem confundir uma com a outra. Têm propósitos distintos, ocorrem em momentos distintos e têm uma inserção pedagógica distinta. Será que têm pressupostos epistemológicos também distintos? Se pensarmos no papel e na participação dos alunos e dos professores, no tipo de informação que se obtém num e noutro caso e no seu significado podemos considerar que há diferenças epistemológicas. Nestas condições não será fácil compreender a ideia de que ambas são dimensões distintas de um mesmo constructo. Talvez esta visão se aplique melhor à avaliação formativa e sumativa tal como foram conceptualizadas em 1967. Mas o conceito de avaliação formativa evoluiu muito em relação a essa altura. Por outro lado, também não me é fácil perceber as duas numa visão dicotómica. Vejo-as mais numa relação complementar ou numa articulação motivada por razões que não têm a ver com a sua

natureza intrínseca mas que, de certo modo, são impostas por imperativos relacionados com a referência social que a avaliação não pode contornar.

Temos aqui, seguramente, um interessante tema para uma discussão que merece ser aprofundada, nomeadamente tendo em conta os esforços de desenvolvimento teórico que têm vindo a ser concretizados no âmbito da avaliação formativa (e.g., Black & Wiliam, 2006b; Gipps, 1994).

## Práticas de Ensino e 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 que dar lugar ao *paradigma da interação social*, da comunicação e da atividade individual e coletiva. Os professores têm que apostar na seleção e utilização criteriosa de uma diversidade de tarefas (artefatos culturais) e têm que promover e facilitar a referida comunicação a todos os níveis, os alunos têm que participar ativamente nestes e noutros processos que os ajudam a aprender. Ambos, professores e alunos, têm que ser ativos, o que significa estarem plenamente integrados num sistema de atividade (Engestrom, 1999).

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 uma diversificada teia de conhecimentos e capacidades. Os alunos, invariavelmente,

podem resistir a esse tipo de participação e os professores que tenham dificuldade em vencer essa resistência, acabam por assumir integralmente o chamado modelo tradicional: *dizer* o currículo e pouco mais.

As tarefas são a *pedra de toque* 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 profundamente) 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, é complicado concretizá-las.

Nestas condições, quando se analisa e discute a mudança de práticas ou as 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, conceções 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 estão relacionadas umas com as outras de forma complexa, são tradicionalmente consideradas importantes fontes de resistência às mudanças que se vêm recomendando (ver o oitavo slide do Anexo 1). Em particular, as conceções 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.

Penso que é razoável considerar que os professores, se quise-



rem, 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 meta-teoria 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. Sá assim, poderemos eventualmente apoiar as práticas de forma mais consistente e fundamentada.

Mas, como é óbvio, não poderemos estar à espera 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.

## 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 de atribuição de notas aos alunos. Isso é classificação. 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. Eu diria que é um dos mais importantes desafios a enfrentar pelos sistemas educativos contemporâneos. É um duro e difícil combate 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 que prosseguir. Temos que ser capazes de centrar mais os nossos esforços e as nossas inteligências na melhoria efetiva das práticas escolares. As sociedades têm que 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.

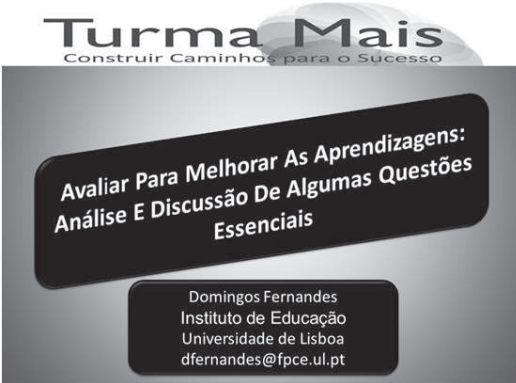
## Referências Bibliográficas

- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet e Ph. Perrenoud (Orgs.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado*, pp. 175-209. Coimbra: Almedina.
- Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative: Conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet e Ph. Perrenoud (Eds.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. (Actes du colloque à l'Université de Genève, Mars 1978).
- Black, P. & Wiliam, D. (2006a). Assessment for learning in the classroom. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning*, pp. 9-25. London: Sage.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006b). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning*, pp. 81-100. London: Sage.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006c). The reliability of assessments. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning*, pp. 119-131. London: Sage.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. David McKay.
- Bloom, B., Hastings, J. e Madaus, G. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: Mac Graw Hill.
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Engestrom, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engestrom, R. Miettinen e R-L. Punamaki (Eds.), *Perspetives on activity theory*, 19-38. New York, NY: Cambridge University Press.
- Fernandes, D. (2011a). Avaliação de programas e projectos educacionais: Das questões teóricas às questões das práticas. In D. Fernandes (Org.), *Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável*, pp. 185-208. Pinhais, PR: Editora Melo.
- Fernandes, D. (2011b). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas. In J. M. DeKetele e M. P. Alves (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*, pp. 131-142. Porto: Porto Editora.

- Fernandes, D. (2011c). O futuro passa por reinventar a escola. In Sindicato dos Professores do Norte (Ed.), *Escola Democrática: Pública/Solidária/Para Todos*, pp. 39-44. Porto: Sindicato dos Professores do Norte.
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. T. Esteban e A. J. Afonso (Orgs.), *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação*, pp. 15-44. São Paulo: Cortez.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: Investigação e teoria da atividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* (<http://sisifo.fpce.ul.pt>), 9, 87-100.
- Fernandes, D. (2008a). *Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP.
- Fernandes, D. (2008b). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n.º 41, pp. 347-372.
- Fernandes, D. (2007a). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In A. Estrela (Org.), *Investigação em educação: Teorias e práticas (1960-2005)*, pp. 261-306. Lisboa: Educa.
- Fernandes, D. (2007b). Limitações e potencialidades da avaliação educacional. In M. Melo (org.), *Avaliação em educação*, pp. 5-8. Pinhais, PR: Editora Melo.
- Fernandes, D. (2007c). Um imperativo ético. Editorial. *Educação e Matemática*, 94, p.1.
- Fernandes, D. (2006a). Avaliação, aprendizagens e currículo: Para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In Raquel Barbosa (Org.), *Formação de educadores: Artes e técnicas – Ciências e políticas*, pp. 15-36. São Paulo: Editora UNESP.
- Fernandes, D. (2006b). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 40, 3, 289-348.
- Fernandes, D. (2006c). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), pp. 21-50.
- Fernandes, D. (2006d). Avaliar para melhorar: Um desafio a enfrentar nas salas de aula. *ABC Educatio - A Revista da Educação*, 7, 57, p. 25. São Paulo: Editora CRIARP.
- Fernandes, D. (2005a). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2005b). Para uma ênfase na avaliação formativa alternativa. Editorial. *Educação e Matemática*, 81, p.1
- Gardner, J. (2006a). Assessment and learning: An Introduction. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning*, pp. 1-5. London: Sage.
- Gardner, J. (2006b). Assessment for learning: A compelling conceptualization. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning*, pp. 197-204. London: Sage.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Londres: Falmer.

- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning*, pp. 103-118. London: Sage.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning: Tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16 (2), pp.207-223.
- Harlen, W. e James, M. (1997). Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in education: Principles, policy and practice*, 4, 3, pp. 365-379.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation (AERA Monograph series on curriculum evaluation, No. 1)*. Chicago IL: Rand McNally.
- Sebba, J. (2006). Policy and practice in assessment for learning: The experience of selected OECD countries. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning*, pp. 185-196. London: Sage.
- Torrance, H. & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27, 5, pp. 615-631.

## Anexo 1



**Turma Mais**  
Construir Caminhos para o Sucesso

**Avaliar Para Melhorar As Aprendizagens:  
Análise E Discussão De Algumas Questões  
Essenciais**

Domingos Fernandes  
Instituto de Educação  
Universidade de Lisboa  
dfernandes@fpce.ul.pt

### Agenda

1. Introdução
2. Desenvolvimentos Relevantes No Domínio Da Educação
3. Acerca Do Domínio Da Avaliação
4. Avaliação Formativa E Avaliação Sumativa
5. Considerações Finais

### Alguns Desenvolvimentos Relevantes No Domínio da Educação

**TEORIAS DA APRENDIZAGEM**

- Construção Social
- Natureza Dinâmica da Inteligência
- Concepção Holística

**TEORIAS DO CURRÍCULO**

- Concepções mais Críticas
- Papel dos Professores e dos Alunos
- Ênfase na Selecção e Avaliação de Tarefas Complexas

## Alguns Desenvolvimentos Relevantes No Domínio da Educação

### TEORIAS DA AVALIAÇÃO

- Ênfase na Função Formativa
- Auto-Avaliação e Auto-Regulação das Aprendizagens
- Relevância do Feedback

### CONCEPÇÕES DE ESCOLA

- A Escola como Organização Complexa
- A Escola no Centro das Transformações
- A Escola como Comunidade de Aprendizagem de Elevado Potencial Educativo e Formativo

## Alguns Desenvolvimentos Relevantes No Domínio da Educação

### PAPEL DOS PROFESSORES

- Os Professores como Intelectuais
- Os Professores como Investigadores
- Os Professores como Profissionais Reflexivos

### PAPEL DOS ALUNOS

- Os Alunos no Cerne dos Processos Educativos
- Os Alunos Participantes Activos nas Aprendizagens
- Os Alunos como Pessoas que Constroem Socialmente as suas Aprendizagens

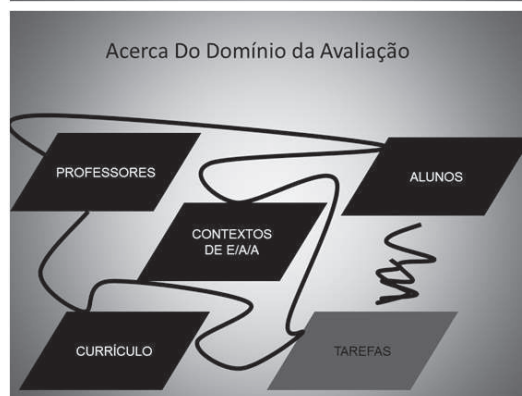
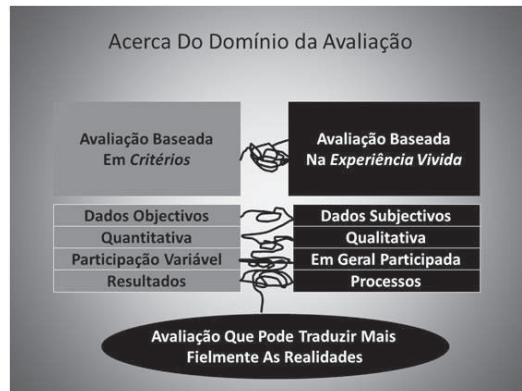
## Acerca Do Domínio da Avaliação

1. Avaliar É Medir

2. Avaliar É Verificar

3. Avaliar É Ajuizar

4. Avaliar É Melhorar







### Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa

A avaliação formativa pode contribuir para **melhorar muito** a qualidade das aprendizagens de todos os alunos.

São os alunos com mais dificuldades quem mais beneficia da utilização sistemática da avaliação formativa.

Os alunos que frequentam aulas em que predomina a avaliação formativa obtêm **melhores resultados** nos exames.

### Avaliação Formativa E Avaliação Sumativa

Avaliação Formativa E Avaliação Sumativa Nos Anos 70:

AF AS

Unidade ou Domínio do Currículo

**Avaliação Formativa de Regulação Retroactiva.** Concepção Restrita. Focada nos resultados e na verificação da consecução de objectivos. Dificuldades detectadas *após* o ensino.

Avaliação Formativa E Avaliação Sumativa

Avaliação Formativa E Avaliação Sumativa A Partir Dos Anos 80:

Unidade ou Domínio do Currículo

*Avaliação Formativa de Regulação Interactiva.* Conceção ampla. Focada nos processos cognitivos e nos procedimentos. Dificuldades detectadas *durante* o ensino.

Avaliação Formativa E Avaliação Sumativa

Avaliação Formativa E Avaliação Sumativa A Partir Dos Anos 80:

Unidade ou Domínio do Currículo

Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa Para Apoiar As Aprendizagens.

Avaliação Formativa E Avaliação Sumativa

Avaliação Sumativa	Desafios Da Articulação	Avaliação Formativa
Súmula do que os alunos sabem e são capazes de fazer no final de uma dada unidade		Saber onde os alunos estão em relação à aprendizagem, para onde devem ir e como...
Pontual	Contínua	
Feedback pontual	Feedback contínuo	
Pouco interactiva	Interactiva	
Alunos, em geral, passivos	Alunos, em geral, activos	
Usada para classificar, certificar ou seleccionar. Mas...	Usada para reorientar, melhorar ou apoiar. Mas...	
Testes para quantificar. Mas...	Diversos métodos	
Ênfase nos resultados	Ênfase nos processos	

Considerações Finais

- Integrar O Ensino, A Aprendizagem E A Avaliação
- Diversificar Os Métodos, As Estratégias E As Tarefas De Avaliação
- Envolver Activamente Os Alunos Nos Processos De Avaliação

Considerações Finais

- Avaliar Para Melhorar O Ensino E As Aprendizagens
- Distribuir Feedback De Forma Sistemática
- Articular A Avaliação Formativa Com A Avaliação Sumativa

**Turma Mais**  
Construir Caminhos para o Sucesso

**FIM!**

Domingos Fernandes  
Instituto de Educação  
Universidade de Lisboa  
dfernandes@fpce.ul.pt