

Avaliar para incluir e melhorar as aprendizagens: práticas, obstáculos e possibilidades

Marília Cid

Departamento de Pedagogia e Educação/ Centro de Investigação em Educação e Psicologia

Universidade de Évora, Portugal

A atuação de um professor depende de vários fatores que passam pela sua formação de base, pela sua experiência, mas está muito ligada ao seu desenvolvimento profissional. A construção da profissionalidade é um processo fundamental e contínuo pois a docência é uma prática exigente e complexa, que levanta desafios permanentes. De facto, diversos relatórios de organizações como a OCDE (2005) ou a Comissão Europeia (Bokdam, van den Ende & Broek, 2014) assinalam a qualidade dos professores e o seu desenvolvimento profissional como sendo dos fatores de maior impacto na aprendizagem dos estudantes, dentro da estrutura educativa.

Como refere Wiliam (2011), sabemos que os professores fazem a diferença, mas continuamos a saber muito pouco do que faz a diferença entre os professores. Contudo, há uma vasta literatura que nos indica que, independentemente das áreas específicas, dos países ou das idades dos alunos, a avaliação formativa tem verdadeiro impacto no desempenho dos alunos na escola.

A formação docente, seja inicial ou ao longo da carreira, precisa assim ter em conta os obstáculos que se colocam à concretização de práticas avaliativas mais sustentadas na literatura, que considerem a avaliação como parte integrante do processo pedagógico, de forma não só a constatar o que os alunos aprenderam, mas também a ajudá-los a aprender significativamente o que é suposto aprenderem.

A avaliação, vista como um veículo de melhoria das aprendizagens, traz em si uma aposta na criação de condições efetivas para a aprendizagem de todos, promovendo uma cultura de sucesso, assente no pressuposto de que todos podem aprender. Esta perspetiva configura procedimentos de melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, recriação do currículo e implica incrementar contextos avaliativos que se contraponham

a uma racionalidade técnica, tradicional, e que apostem na avaliação como prática reflexiva da ação, prevenindo a segregação e valorizando a aprendizagem. Quando a avaliação é considerada como um modo de adequação das estratégias pedagógicas assentes nas especificidades dos alunos, cria as condições necessárias para se tornar um veículo de inclusão escolar (Christofari, 2012).

Obstáculos à renovação das práticas avaliativas

Com base numa análise de práticas de avaliação de professores portugueses, Neves e Barbosa (2006) referem vários obstáculos à inovação das práticas avaliativas. Um deles corresponde à marca deixada na identidade dos docentes, resultante da observação dos seus próprios professores, à qual subjaz um modelo de profissionalidade assente na centralidade do professor enquanto transmissor do conhecimento a um aluno passivo que consente uma metodologia de ensino expositiva e demonstrativa e que reserva para si uma atitude expectante e disciplinada. Este modelo, apesar de sistematicamente posto em causa, continua a dominar, ainda que muitas vezes num plano inconsciente, as práticas docentes e a contaminar, designadamente, as práticas avaliativas. Na procura de um modelo com aceitação e que lhes dê segurança, os professores socorrem-se repetidamente da mesma estratégia de avaliação – a testagem – e dos mesmos instrumentos – os testes de papel e lápis. Isto, argumentando a falta de tempo para diversificar as estratégias de ensino e de avaliação – pois têm de preparar os alunos para exame – e a extensão dos programas.

Muito embora o tempo disponível e o cumprimento dos programas sejam fatores a ser tomados em conta, assim como o tempo induzido por metodologias não expositivas e pelo uso de estratégias e instrumentos de avaliação diferenciados, é fortemente redutor condicionar o desenvolvimento de práticas de ensino e de avaliação às rotinas de avaliação externa das aprendizagens, cujos objetivos e finalidades são bem distintos dos da avaliação em sala de aula. Além disso, os desempenhos dos alunos nos exames nacionais têm vindo a mostrar que o conhecimento revelado, quando estão envolvidos o reconhecimento e a reprodução de informação, é razoável, já o mesmo não acontecendo quando se trata de aplicar os conhecimentos em situações novas ou de produzir e comunicar raciocínios demonstrativos (GAVE, 2002, citado por Neves & Barbosa, 2006). Deste modo, os argumentos dos professores acabam por ser meramente autojustificativos,

como referem Neves e Barbosa (2006), uma vez que muitas das perguntas dos exames não se limitam a testar a memorização ou a resolução de exercícios mecânicos. Nesse sentido, o importante será trabalhar com metodologias de ensino que impliquem o desenvolvimento de competências e ter em conta que há tópicos que exigem mais tempo para serem aprendidos e estratégias mais diversificadas, mas que são fundamentais para outros conteúdos e que, por isso, ajudam a assimilação destes últimos de forma mais rápida e com menos esforço (Neves & Barbosa, 2006).

Outro obstáculo resulta, como herança pesada do positivismo, da convicção dos professores acerca da possibilidade de medir exata e objetivamente os resultados da aprendizagem, pelo que, preocupados com a injustiça provocada pela subjetividade no processo avaliativo, querem usar todas as técnicas, fórmulas e instrumentos que garantam uma medida certa e segura da aprendizagem, procurando a quantificação através de fórmulas matemáticas precisas (Neves & Barbosa, 2006).

Para desconstruir esta perceção basta ter em conta os fatores que enviesam sistematicamente os resultados e a sua variação entre avaliadores aquando da correção de testes e exames. Fatores como as expectativas do avaliador face ao aluno, a sequência pela qual os testes são classificados e se os avaliadores tendem a indexar a classificação a referências dos alunos previamente construídas, são apenas alguns exemplos que põem em causa essa pretensa objetividade (Neves & Barbosa, 2006).

Aqui também é de salientar a preponderância que em geral se dá à classificação, esquecendo que a avaliação não se reduz à classificação. Esta resulta de um processo de transposição de toda a informação recolhida em diversas e variadas situações de aprendizagem para um código, em geral um número, supostamente entendido pela maior parte das pessoas. Sendo percecionada como segura, correta e justa pelos professores, a classificação é pobre na comunicação sobre o desempenho dos alunos, não fornecendo dados sobre os aspetos a valorizar e a melhorar na sua aprendizagem.

Outro aspeto a considerar é o facto de, em nome da igualdade, não se considerarem as características individuais dos alunos ou os seus ritmos e se recolherem informações sobre a sua aprendizagem através de testes escritos, quando estes não permitem avaliar competências como a oralidade ou o desempenho em tarefas, tal como aliás exigem os programas. Esquecem-se a diversidade de percursos e o historial dos alunos, assim como os diversos tipos de inteligência que possuem, pelo que utilizar repetidamente os mesmos

instrumentos de avaliação beneficia sempre aqueles que mais se identificam com esse tipo de técnicas (Neves & Barbosa, 2006).

Esta ritualização da avaliação em torno de testes leva a que se atribuam classificações com base em elementos recolhidos apenas em situações formais sumativas, se restrinja o foco nos conteúdos científicos e se promovam simulacros de autoavaliação junto dos alunos, normalmente condicionados pelos resultados nos testes e com ênfase na nota final.

Para que as práticas avaliativas sejam formativas é necessário então que a avaliação seja parte integrante de um ensino para a compreensão, esteja relacionada com a progressão na aprendizagem, que conduza a uma ação que leve a mais aprendizagem, que seja usada em todos os contextos de aprendizagem, que forneça informações sobre todos os resultados da aprendizagem e que envolva as crianças e jovens na avaliação do seu desempenho e na decisão sobre as etapas seguintes do processo de aprendizagem (Harlen, 2006).

Avaliar para aprender

As alterações rápidas e profundas da sociedade têm potenciado mudanças nos sistemas educativos, sobretudo com alterações curriculares que pretendem ultrapassar um currículo transmissor de conhecimentos disciplinares. Essas mudanças visam deslocar o centro do ensino e da avaliação para o aluno e a sua aprendizagem, sustentada num paradigma alternativo ao psicométrico. Isso implica fomentar a contextualização da avaliação, assumindo-se que esta não pode estar desligada do ensino e da aprendizagem, e por desenhar tarefas de avaliação e de aprendizagem próximas das tarefas reais. Como afirma Fernandes (2011, p. 140), “para que, nas salas de aula, a avaliação faça parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem é, antes do mais, necessário pensá-la como uma questão eminentemente pedagógica e didática”.

É assim fundamental encarar a avaliação e a aprendizagem como intimamente interrelacionadas, assumindo que a avaliação é uma parte integrante do processo de aprendizagem. Autores como Paul Black, Dylan Wiliam, John Gardner ou Wynne Harlen (ARG, 1999) passam a estabelecer a diferença, referindo-se a duas abordagens do conceito de avaliação: a avaliação *da* aprendizagem (*assessment of learning*) e a avaliação *para a* aprendizagem (*assessment for learning*). De uma forma geral, a avaliação

predominante nas escolas, do ensino básico ao superior, é a *avaliação da aprendizagem*, em que a ênfase da avaliação é colocada nos produtos, com um carácter essencialmente sumativo, focada na valorização dos conteúdos e cujo objetivo é certificar as aprendizagens dos alunos no final das sequências de ensino.

Na *avaliação para a aprendizagem* valoriza-se a vertente formativa, em detrimento da avaliação exclusivamente sumativa. Aposta-se na utilização de instrumentos de avaliação diversificados. O uso deste tipo de avaliação deveria, então, ser priorizado pelos docentes, de forma a identificar as dificuldades dos alunos, para procederem a alterações na sua prática e para os orientarem no processo de aprendizagem.

Uma das formas de melhorar os resultados dos alunos passa precisamente por esse enfoque na avaliação para as aprendizagens em sala de aula, como Black e Wiliam afirmaram em 1998, sustentados por forte evidência investigativa. Essa melhoria depende, no entanto, de cinco fatores-chave: a utilização eficaz de feedback com os alunos; o envolvimento efetivo dos alunos na sua própria aprendizagem; a adequação do ensino de forma a ter em conta os resultados da avaliação; o reconhecimento da profunda influência que a avaliação tem na motivação e na autoestima dos alunos, ambos fatores determinantes na aprendizagem; e a importância de os alunos serem capazes de se autoavaliarem e compreenderem como podem melhorar (ARG, 1999). A investigação conduzida por esta equipa tem mostrado que a melhoria do trabalho na sala de aula é possível se o professor apostar na mudança em quatro aspetos principais: no questionamento, no feedback, na autoavaliação, na avaliação por pares e na utilização formativa dos testes (Black *et al.*, 2002, 2003).

A avaliação para as aprendizagens também pressupõe que alunos e professores partilhem responsabilidades. A clarificação dos papéis e das responsabilidades dos professores e dos alunos no processo de ensino, avaliação e aprendizagem em sala de aula é fundamental para que se estabeleça um ambiente propício para aprender. Assim, o professor deve conhecer bem a didática da sua disciplina, dominar o processo de comunicação e interação em sala de aula, utilizar um feedback de qualidade, organizar o ensino, tornando claros os objetivos e os critérios de avaliação das tarefas a desenvolver pelos alunos, e diversificar as estratégias de ensino e de avaliação, favorecendo as atividades de compreensão e aplicação de conhecimentos. Aos alunos cabe organizar o seu próprio processo de aprendizagem, regulando esse processo, através da participação,

autoavaliação e utilização do feedback fornecido pelo professor, com vista a superar as suas dificuldades (Fernandes, 2009).

Avaliar é, assim, por natureza, um processo participado, pois inclui o professor, os alunos individualmente e os seus pares e implica clarificar o ponto em que os alunos se encontram na sua aprendizagem, as metas que devem atingir e o caminho para lá chegar (Wiliam, 2009).

O conceito de avaliação para as aprendizagens pressupõe, em suma, entender a aprendizagem como um processo ativo, em que cada aprendente constrói significados e que tem em conta o que ele já sabe (Novak, 1993). Assim, a avaliação nesta perspetiva implica estudantes ativos e capazes de autorregulação, que se esforçam por dar sentido ao que aprendem e a quem são fornecidos os meios para se autoavaliarem (Hadji, 1992; Perrenoud, 1998).

Avaliar para incluir

Uma avaliação assente na mera aferição de conhecimentos não dá, pelo que se referiu anteriormente, resposta aos pressupostos de uma escola para todos, baseada em princípios inclusivos, já que a inclusão implica, de acordo com Tomlinson e Moon (2013), ter em consideração as necessidades dos alunos e dar resposta aos seguintes aspetos:

- Respeito inequívoco pelo valor, capacidade e responsabilidade de cada estudante;
- Otimismo inabalável em relação à capacidade de cada aluno para aprender o que está a ser ensinado;
- Apoio ativo e visível no sucesso de cada estudante.

Estes constituem princípios base de uma educação inclusiva, a qual visa tornar a escola acessível a todas as crianças, promover o direito à sua participação plena e equitativa e criar condições de aprendizagem ideais para muitas crianças diferentes independentemente das suas capacidades. Acresce ainda o facto de, tal como refere Stiggins (2014), a capacidade para aprender não ser uma característica humana estável, podendo ser desenvolvida ao longo da vida.

A ideia da educação para todos, proporcionando igualdade de oportunidades nas escolas regulares, como uma ferramenta eficaz para lutar contra a discriminação, está presente

em muitos documentos legais desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Embora as escolas, de uma forma geral, valorizem estes princípios, ainda há um longo caminho a percorrer e muitos professores continuam a optar por um contexto tradicional de trabalho e não se sentem preparados para lidar adequadamente com a diversidade de alunos que frequentam as escolas atuais (Gómez & González, 2010).

A educação inclusiva requer, de facto, uma mudança global nos valores e práticas do sistema escolar como um todo. Para ser uma realidade, tanto os professores como toda a comunidade escolar devem compreender a necessidade de tais mudanças e sentirem-se capazes de o fazer. Por um lado, os professores desempenham um papel chave para a construção de uma verdadeira educação inclusiva; por outro lado, um dos elementos centrais para a mudança prende-se com as alterações necessárias nas práticas de ensino e de aprendizagem. Como refere Rodrigues (2000, p. 10), a educação inclusiva

assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos... aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhes um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade.

Com esse propósito, a formação inicial e contínua de professores é uma peça fundamental para a qualidade do ensino e para a implementação de práticas verdadeiramente inclusivas, visando o desenvolvimento do potencial de cada aprendente, independentemente das suas características.

Nesse sentido, a evolução dos conhecimentos sobre os processos de aprendizagem tem levado a encarar a aprendizagem como menos ligada à posse de características inatas e geralmente estáveis, o que implica que as interações entre as pessoas e os instrumentos de mediação, como a linguagem, sejam vistas como tendo um papel crucial. Em consequência, a avaliação das aprendizagens tem também de dar mais conta do processo social, assim como do individual, através do qual a aprendizagem ocorre (James & Lewis, 2012).

A evolução ao nível das práticas avaliativas, no entanto, parece não estar a acompanhar os desenvolvimentos que foram ocorrendo no conhecimento sobre o processo de aprendizagem. Ajudar os professores a tornarem-se mais eficazes implica uma mudança na sua prática avaliativa, mas também mudança nas suas crenças acerca da aprendizagem,

ou seja, implementar a avaliação para a aprendizagem implica que o professor repense o que é uma aprendizagem efetiva e o seu papel na sua concretização. Do mesmo modo, uma mudança na sua perspectiva de aprendizagem implica mudança na sua prática avaliativa.

Para dar resposta a uma prática avaliativa mais próxima de perspectivas construtivistas e socio-construtivistas (Vygotsky, 1986), de acordo com as quais a aprendizagem ocorre na interação entre o indivíduo e o ambiente social, James e Lewis (2012, p. 195) sugerem os seguintes indicadores para orientar a avaliação em sala de aula:

- Se a aprendizagem não pode ser separada das ações em que está incorporada, então a avaliação tem de ser vista também como situada.
- A avaliação da aprendizagem em grupo é tão importante quanto a aprendizagem individual.
- A resolução de problemas autênticos, do dia-a-dia, pode ser a forma de avaliação mais apropriada.
- O foco deve ser colocado na forma como as pessoas são capazes de usar os recursos ou instrumentos (intelectuais, humanos, materiais) para formular problemas, trabalhar produtivamente e avaliar os seus esforços.
- Os resultados de aprendizagem podem ser recolhidos e registados através de formas diversas, incluindo narrativas e meios audiovisuais. O portefólio tem um importante papel neste contexto.
- A avaliação tem de ser mais holística e qualitativa e não atomizada e quantificada como nas abordagens mais centradas na medida.

Este tipo de avaliação assenta na valorização dos contextos socioculturais e implica, por isso, observar, ouvir e falar com as crianças e jovens na sala de aula, de forma a conhecê-los e a identificar o que já sabem, criando assim oportunidades para alunos e professores construírem linguagens, crenças e significados partilhados (Goodwin & Macdonald, 1997).

Numa avaliação inclusiva, as tarefas avaliativas devem então ter relevância cultural e fazer sentido para os avaliados, de forma a que o objetivo principal não seja determinar o que não sabem, mas descobrir as suas potencialidades e encontrar maneiras de os encaminhar para novas aprendizagens. A avaliação desenvolvida nesta perspectiva implica, assim, observações contínuas das aprendizagens, profundidade e amplitude de

resposta por parte do professor, ciclos de revisão e melhoria, envolvimento dos estudantes em autoavaliação e ligação entre o que está a ser avaliado e temas e questões do dia-a-dia (Goodwin & Macdonald, 1997).

Perceções de professores sobre as práticas de avaliação em sala de aula

Um estudo exploratório de intenção meramente ilustrativa foi realizado, no final de 2015, através do questionamento de seis professores da área de Ciências Naturais de diferentes escolas básicas da região Alentejo, em Portugal, com o intuito de conhecer algumas das perceções de professores sobre a avaliação que realizam em sala de aula.

A idade destes docentes (5 do sexo feminino e 1 do sexo masculino) variava entre 34 e 57 anos (média de 44,3 anos) e o número de anos de serviço docente entre 10 e 26 anos, com uma média de 18,5 anos de experiência, sendo cinco licenciados e um mestre.

A análise qualitativa das respostas foi realizada a fim de compreender o entendimento dos respondentes sobre o conceito de avaliação, a forma como avaliam e os fatores que mais influenciam a sua forma de avaliar os alunos.

Começando pelo conceito de avaliação, as respostas tenderam para uma maior valorização das funções de verificação e de balanço, de natureza sumativa, do que para as funções de acompanhamento do estado das aprendizagens realizadas pelos alunos, por forma a fornecer pistas de alteração. Conforme mostra a Tabela 1, todos os docentes indicaram que consideram o teste escrito como uma forma de avaliação de grande eficácia na sala de aula, mas quando se referem ao portefólio, por exemplo, só dois o consideram eficaz, o mesmo acontecendo com a autoavaliação, em que quatro consideram mesmo ser esta uma forma ineficaz para avaliar, contrariando inúmeras indicações da literatura (Black & Wiliam, 1998; ARG, 1999; Black *et al.*, 2002, 2003; Black & Harrison, 2004; Fernandes, 2009, 2011; Wiliam, 2009, 2011; Stiggins, 2014). Quanto aos trabalhos realizados em grupo, considerados de especial valor na construção social do conhecimento (Vygotsky, 1986; James e Lewis, 2012), não colhem grande entusiasmo por parte destes docentes, uma vez que só um os considerou eficazes na aprendizagem.

Tabela 1

Respostas dos docentes: grau de eficácia na aprendizagem de diferentes formas de avaliação

	Eficaz	<i>Indeciso</i>	Ineficaz
Testes escritos	6	0	0
Trabalhos de projeto	3	1	2
Heteroavaliação	3	2	1
Autoavaliação	2	0	4
Portefólios	2	3	1
Reflexões escritas	2	2	2
Trabalhos individuais	2	4	0
Trabalhos de grupo	1	4	1

A evidenciar a preponderância das características mais ligadas à avaliação de tipo sumativo e a formas de avaliação mais tradicionais, indicam-se os seguintes excertos das respostas dos docentes em relação ao que é para eles avaliar:

Verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos (P2)

Avaliar (medir) as competências adquiridas pelos alunos (P4)

Processar diferentes situações de aprendizagem com vista aos resultados obtidos pelos alunos (P5)

Testes de avaliação (P6)

No final de cada unidade, a avaliação formativa faz-se nos mesmos moldes da sumativa (P6)

Os meus alunos não participam no processo de avaliação (P6)

Alguns dos respondentes manifestaram, no entanto, alguma preocupação com o acompanhamento do processo de aprendizagem, considerando importante recolher informação durante esse processo, com vista a mudar as práticas e a levar os alunos a melhorar, conforme indicam as falas seguintes:

Verificar da qualidade das aprendizagens dos alunos com a finalidade de orientação para os alunos e para o professor (P1)

Monitorizar as situações de aprendizagem (P2)

Tentar melhorar as práticas letivas (P2)

Ainda assim, se considerarmos como Biggs (1998), que só podemos dizer que uma avaliação é verdadeiramente formativa quando os alunos são levados a tomar consciência da diferença entre o estado presente e o que deverão alcançar em termos de metas de aprendizagem e sobre o que é necessário fazer para diminuir ou mesmo eliminar essa diferença, não temos evidências claras de que os respondentes atuem desse modo.

Quando forçamos essa resposta, na questão relativa ao modo como os inquiridos informam os seus alunos sobre como estão a aprender e como podem melhorar as aprendizagens, as passagens que se seguem mostram uma atitude mais centrada na testagem do que na indicação aos alunos do que podem fazer para melhorar, enquanto decorre o processo de ensino e de aprendizagem:

Pela aplicação de testes diagnósticos, fichas formativas, realização de trabalhos de casa, entre outros (P5)

Pelas avaliações formativas (P4)

Através ... dos questionários orais e em situações de avaliação escrita (P2)

A correção dos testes e outros instrumentos é já por si um momento em que os alunos percebem o que fizeram de errado e o que precisam fazer para melhorar (P1)

Podemos excetuar o professor P3 que evidencia a utilização de *feedback*, ao indicar o uso de comentários nos trabalhos realizados pelos seus alunos: *Todos os comentários que faço em provas e fichas de avaliação, relatórios e trabalhos escritos*. O professor P2 também parece complementar as suas práticas avaliativas com indicações aos alunos sobre a forma como estão a aprender: *Através de algum feedback que vou fornecendo, através da sua postura durante os questionários orais e em situações de avaliação escrita*.

De qualquer forma, podemos afirmar que não ressalta das palavras dos docentes às questões colocadas, uma preocupação explícita com uma pedagogia diferenciada, onde os alunos assumam papéis ativos na sua aprendizagem e avaliação e o professor tenha como ponto de partida o que os estudantes já sabem e são capazes de fazer, assim como os diversos contextos socioculturais de origem (Goodwin & Macdonald, 1997; Perrone, 1997).

Quando questionados quanto aos fatores que mais os influenciam na forma como avaliam os seus alunos, os docentes inquiridos apresentam como limitações para essa atividade, o tempo (*O tempo disponível que tenho – P1*) e as regras em vigor na escola (*Ter de*

respeitar os critérios de avaliação definidos pelos conselhos pedagógicos, que são traduzidos por fórmulas matemáticas – P3), e como elementos favoráveis, a sua experiência docente e o conhecimento dos alunos (A minha experiência ao longo dos anos letivos/ O conhecimento que tenho dos alunos, sobretudo daqueles que trabalham comigo há mais de um ano – P2). Este professor (P2) confessa também ser influenciado pela avaliação externa, nomeadamente ao seguir de perto o modelo dos exames (A forma como elaboro as fichas de avaliação, sobretudo em anos de exame, onde procuro copiar o modelo de exames nacionais).

Esta influência da avaliação externa nas práticas avaliativas é relatada por Harlen (2006), que chama a atenção de como os professores, ao tomarem de empréstimo esses modelos externos de avaliação, acabam por subscrever, acriticamente ou inconscientemente, as teorias de aprendizagem em que os mesmos estão baseados, ainda que possam eventualmente não concordar totalmente com esses modelos.

Em conclusão, estes professores tendem a reconhecer o valor da avaliação de cariz formativo, mas parecem ter dificuldade em concretizá-la. De facto, a prática corrente continua a ser muito influenciada por pressões para mostrar evidências dos resultados dos alunos induzindo os professores a práticas avaliativas sumativas, na forma de testes, tal como Stull e colaboradores (2011) também constataram nos seus estudos.

Considerações finais

A literatura põe em evidência os pontos fracos da avaliação realizada em sala de aula, ao contradizer algumas das opções mais correntes dos professores, nomeadamente, ao indicar que os testes, só por si, dão poucos contributos para a melhoria das aprendizagens dos estudantes e medem sobretudo conhecimentos de nível cognitivo baixo.

Ao fazerem prevalecer a avaliação sumativa e a ênfase nos resultados, os docentes criam um ambiente mais assente na competição do que no desenvolvimento pessoal e levam os alunos a construir uma imagem de não competência e de desencorajamento, que pode potenciar o abandono escolar e a exclusão social.

A avaliação de natureza formativa está, em geral, menos presente nas salas de aula do que os professores consideram, e é frequentemente confundida com avaliação sumativa, o que mostra a necessidade de esta temática ser reforçada na formação inicial e contínua de

professores já que, não resolvendo todos os problemas, constitui um processo pedagógico de suporte importante para o sucesso na aprendizagem de todas as crianças e jovens.

Para a mudança ocorrer nos sistemas educativos não basta, contudo, mudar a avaliação, mas também o processo de ensino e de aprendizagem. A avaliação tem de estar ligada a uma aprendizagem autêntica, desenvolvida em ambientes nos quais os alunos se envolvem, em que dão resposta a questões com significado para eles e que os conduzem ao domínio de conhecimentos e procedimentos. Quando isso é conseguido, as crianças e os jovens tendem a desenvolver consciência da forma como estão a aprender e a demonstrar competências elaboradas de autoavaliação.

Numa avaliação inclusiva, o professor toma decisões com base nos dados das ações desenvolvidas pelos alunos, respeitando a diversidade, através da identificação e da valorização dos progressos e dos resultados individuais da aprendizagem de todos os alunos, ciente de que há muitos caminhos para chegar aos mesmos resultados e de que o conhecimento é pessoal, contextual e cultural.

Referências:

Assessment Reform Group (1999). *Assessment for learning. Beyond the black box*. Cambridge: University of Cambridge School of Education.

Biggs, J. (1998). Assessment and classroom learning: A role for summative assessment? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 103-110.

Black, P.J. & Harrison, C. (2004). *Science inside the black box. Assessment for learning in the science classroom*. Londres: King's College London Department of Education and Professional Studies.

Black, P.J. & Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box. Assessment for learning in the classroom*. Londres: King's College London Department of Education and Professional Studies.

Black, P.J. & Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning. Putting it into practice*. Berkshire: Open University Press.

Black, P.J. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. Londres: King's College London School of Education.

Bokdam, J., van den Ende, I., & Broek, S. (2014). *Teaching teachers: Primary teacher training in Europe - State of affairs and outlook*. Bruxelas: União Europeia, Committee on Education and Culture.

Christofari, A. C. (2012). Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: relações possíveis. In *IX ANPED SUL 2012, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: a pós graduação e suas interlocuções com a educação básica* (Vol. 1). Caxias do Sul, Brasil: ANPED.

Fernandes, D. (2009). O papel dos professores no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens. In Sapiens 2009 (Ed.), *Anais do VIII Congresso Internacional de Educação* (pp. 41-45). Recife, Brasil: Sapiens – Centro de Formação e Pesquisa.

Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves & J.M. De Ketele, *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora.

Goodwin, A. L. (Ed.) (1997). *Assessment for equity and inclusion: Embracing all our children*. Nova Iorque: Routledge.

Goodwin, A. L. & Macdonald, M. B. (1997). Educating the rainbow: Authentic assessment and authentic practice for diverse classrooms. In A. L. Goodwin (Ed.), *Assessment for equity and inclusion: Embracing all our children* (pp. 211-227). Nova Iorque: Routledge.

Gómez, L. & González, G. (2010). Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa. *Acción Pedagógica*, 19, 116-125.

Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF.

Harlen, W. (2006). *Teaching, learning and assessing science 5-12* (4th ed.). London: SAGE.

James, M. & Lewis, J. (2012). Assessment in harmony with our understanding of learning: problems and possibilities. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (2.^a ed.). Londres: SAGE.

Neves, A. & Barbosa, J. (2006). Fantasmas, mitos e ritos da avaliação das aprendizagens. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 219-235.

Novak, J. D. (1993). Human constructivism: A unification of psychological and epistemological phenomena in meaning making. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 6, 167-193.

OCDE (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE Publishing.

Perrenoud, Ph. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 85-102.

Perrone, V. (1997). Toward an education of consequence: Connecting assessment, teaching, and learning. In A. L. Goodwin (Ed.), *Assessment for equity and inclusion: Embracing all our children* (pp. 305-315). Nova Iorque: Routledge.

Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13.

Stiggins, R. (2014). *Revolutionize assessment: empower students, inspire learning*. Thousand Oaks, California: Corwin.

Stull, J., Varnum, S., Ducette, J., Schiller, J., & Bernacki, M. (2011). The many faces of formative assessment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 30-39.

Tomlinson, C. A. & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

UNESCO (1994). *Declaration of Salamanca. World Conference on Special Educational Needs*. Salamanca: UNESCO.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

William, D. (2009). *Assessment for learning: why, what and how?* Londres: Institute of Education, Universidade de Londres.

William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.