


Cid, M. & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação. Da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs). *TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos*, pp. 109-124. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora [ISBN: 978-989-8339-10-2]

Critérios de Avaliação: Da Fundamentação à Operacionalização

View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk

brought to you by  CORE

provided by Repositório CIEP

Mariília Cid

Isabel Fialho ^{**}

Resumo

A exigência de certificação das aprendizagens e a sua importância social tem mantido a avaliação sumativa num lugar de destaque na sociedade, arreigada a uma tradição centrada nos produtos da aprendizagem. A avaliação formativa, por sua vez, e apesar de consagrada nos documentos legais orientadores para o Ensino Básico e Secundário desde os anos noventa do século passado, tem levado tempo a implantar-se de forma sustentada e fundamentada no sistema educativo português. É por isso fundamental que esta seja entendida como estando ao serviço das aprendizagens e, como tal, valorizada pelos órgãos de gestão pedagógica das escolas e integrada nos projetos curriculares de escola e de turma.

O currículo centrado em competências exige, por seu lado, um compromisso com a diversidade de instrumentos de avaliação, pois implica a criação de tarefas e situações-problema que funcionem ao mesmo tempo como instrumento avaliativo.

O processo avaliativo é, por isso, uma tarefa complexa que exige a definição de critérios claros e transparentes, refletidos e discutidos pelas equipas docentes, para que todos os intervenientes entendam a avaliação como um ato credível e de responsabilidade e utilidade educativa e social.

Palavras-chave

Avaliação, Critérios de avaliação, Gestão curricular.

Introdução

As mudanças da sociedade atual exigem da escola uma cada vez maior capacidade de reflexão sobre qual o seu papel e formas de educação, ao mesmo tempo que lhe pede respostas eficazes perante públicos crescentemente heterogéneos e nas

*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora [m.cid@uevora.pt].

**.. Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora (Coordenadora da Equipa de Acompanhamento Científico do Projeto TurmaMais – CIEP) [ifialho@uevora.pt].

situações mais diversificadas. Os currículos passam assim a ter de ser (re)construídos de forma a permitir suficiente flexibilidade e a indicar objetivos, competências e experiências educativas que respondam à finalidade de uma educação para todos.

No contexto atual, o currículo e a avaliação deixam de ser vistos como processos separados e esta passa a estar ao serviço da aprendizagem dos alunos. Neste sentido, importa clarificar que se entende “o currículo e a avaliação como componentes integradas de um mesmo sistema e não como sistemas separados” e que “a avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos” (Abrantes, 2001, p. 46-47). Contudo, a exigência da certificação e o caráter administrativo que a avaliação tem assumido criaram uma representação social de tal forma enraizada na tradição escolar que a implementação de novas formas de avaliação esbarra sistematicamente com práticas tradicionais centradas na avaliação de conhecimentos de caráter sumativo.

A reconceptualização do currículo e da avaliação constitui um desafio que as escolas têm enfrentado com resistência e dificuldade, pois implica uma revisão das práticas pedagógicas e do próprio funcionamento da organização. Diversos estudos (Martins et al., 2002; Alves, 2004; Santos, 2008) mostram a dificuldade dos docentes na adaptação das suas práticas às orientações curriculares, na definição e aferição de critérios de avaliação e na construção de instrumentos adequados à avaliação, sobretudo de valores e atitudes.

Matos (1992) e Abreu (1997) defendem que uma mudança nas práticas tem de passar forçosamente por uma mudança das conceções dos professores. Na verdade, o diálogo entre a teoria e a prática da avaliação torna-se difícil quando as linguagens não coincidem. A investigação sobre as perspetivas, pensamentos, sentimentos e perceções dos professores tem-se afirmado como válida para a compreensão dos fenómenos educativos, uma vez que tanto as crenças como as intenções e processos de pensamento têm influência no comportamento do professor, podendo mesmo determiná-lo. Isso leva a crer que as conceções dos

professores acerca da avaliação têm uma relação estreita com as suas práticas (Paulo, 1997), embora não linear, já que a conceitualização e o agir avaliativo não obedecem, necessariamente, nem à mesma lógica nem aos mesmos constrangimentos contextuais (Hadjji, 1994).

Avaliação das Aprendizagens – Um Debate Atual

A avaliação das aprendizagens é uma questão complexa, que importa debater no contexto das conceções atuais da gestão curricular e dos normativos legais. Centramo-nos no Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho que concretiza e desenvolve orientações já contempladas no Decreto-Lei 6/2001, estabelecendo os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens relativamente aos três ciclos do ensino básico, assim como os efeitos dessa avaliação. São de salientar quatro aspetos fundamentais: 1) a ênfase na avaliação formativa e a necessidade da sua integração nos projetos curriculares de escola e de turma; 2) o reforço da “lógica de ciclo” na gestão curricular; 3) a atenção ao percurso e evolução de cada aluno ao longo do ensino básico; e 4) a necessidade de diversificar as práticas de avaliação.

Estes aspetos fundamentais da legislação determinam um conjunto de políticas de autonomia descentralizadas, ou localizadas, reforçada pelo Decreto-Lei nº 75/2008 que revê o conceito autonomia como a capacidade reconhecida às escolas para “tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão de recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial e financeira, no quadro das funções e competências e recursos que lhe estão atribuídos” (n.º 1, art.º 8.º). É um desafio e uma oportunidade para as escolas, no quadro da autonomia que lhe é conferida, fazerem a gestão do currículo nacional e construir a sua singularidade e identidade no Projeto Curricular de Escola e nos Projetos Curriculares de Turma. Sabendo que na gestão do currículo, o ensino, a aprendizagem e a avaliação são elementos indissociáveis, é necessário refletir sobre os conteúdos, os objetivos, as competências,

as atitudes e os valores a privilegiar, tendo em conta o Projeto Educativo, sendo igualmente necessário proceder à definição dos critérios de avaliação em função de referentes concretos.

Os órgãos de gestão curricular e de coordenação pedagógica da escola têm, assim, de assumir a responsabilidade da gestão do currículo assumindo a avaliação das aprendizagens como uma tarefa coletiva e uma responsabilidade partilhada por todos. Para o fazer, é necessário ter em conta que a perspectiva do currículo nacional centrado em competências implica modos e instrumentos de avaliação diferenciados, adequados ao trabalho realizado e à natureza das diversas aprendizagens, que vão muito para além dos testes de “papel e lápis”, pois como sublinha Abrantes (2002, p. 13) “não há qualquer possibilidade de se progredir significativamente numa perspectiva integrada de currículo e avaliação se os testes usuais forem os instrumentos de avaliação usados em exclusivo ou considerados mais importantes” e acrescenta que estes “podem fornecer indicações úteis sobre aspectos de algumas aprendizagens, mas são incapazes de captar elementos essenciais de muitas outras” (*ibidem*). Por conseguinte, a avaliação deve “basear-se na observação do que o aluno faz (e da sua evolução) em diferentes momentos e em diversos contextos, assim como em situações que, pela sua própria natureza, apelem ao recurso integrado a conhecimentos, capacidades e atitudes” (*ibidem*).

Neste paradigma a avaliação das aprendizagens deve assumir o verdadeiro significado de processo sistemático, contínuo e abrangente, incluindo a avaliação de trabalhos de diferentes tipos, relatórios, apresentações e discussões orais, portfólios e do desempenho dos alunos em distintas situações – os dados recolhidos são obrigatoriamente organizados em registos estruturados, constituindo uma base para a reflexão do professor, o confronto com os outros professores e com os próprios alunos. Trata-se de um processo de recolha formal e informal de informação e tratamento valorativo, de modo a obter-se uma decisão, a que se dá o nome de notação. Contudo, a avaliação não é uma ciência exata pelo que a subjetividade é uma característica inerente à avaliação das aprendizagens e estará sempre presente, “por mais técnicas que se utilizem para a objectivar, a notação

é parte integrante de um processo subjectivamente construído a partir de inúmeros factores” (Pacheco, 2002, p. 56), sendo o recurso a procedimentos e critérios de avaliação rigorosos uma forma de minimizar os efeitos desta subjetividade.

As Funções da Avaliação das Aprendizagens: Melhoria e Certificação

A avaliação na sociedade portuguesa constitui um tema recorrente de discussão pública mas raramente a vemos focada na importância e no papel que aquela possui na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, como bem ilustraram Black & Wiliam (1998), a partir de uma extensa recolha de evidências.

A problemática da avaliação das aprendizagens coloca-se, como afirmam Alaiz, Gonçalves & Barbosa (1997, p. 14), “em articulação com dois problemas centrais do sistema de ensino: a qualidade da educação e o insucesso escolar”. Nesta perspetiva, a avaliação assume uma dupla função, como elemento integrante e regulador da prática pedagógica, contribuindo para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e como elemento de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas, contribuindo para a confiança social no funcionamento do sistema educativo.

Segundo Abrantes (2002), esta posição está associada a três princípios: 1) a consistência dos procedimentos de avaliação relativamente aos objetivos curriculares e às formas de trabalho efetivamente desenvolvidas com os alunos – o que implica utilização de diversas formas e instrumentos de avaliação e atenção ao percurso e evolução do aluno ao longo do ensino básico; 2) o carácter essencialmente formativo da avaliação, associado à perspetiva de que o processo de avaliação deve evidenciar os aspetos em que as aprendizagens dos alunos precisam de ser melhoradas e apontar modos de superar as dificuldades; 3) a necessidade de promover a confiança social na escola, avaliando-se todos os aspetos da aprendizagem dos alunos considerados essenciais e envolvendo neste processo os próprios alunos e os encarregados de educação.

Perspetivas Atuais da Avaliação das Aprendizagens e Implicações no Trabalho em Sala de Aula

De acordo com Torrance & Pryor (1998), a avaliação na sala de aula corresponde a uma construção social levada a cabo por professores e alunos através da interação social e pedagógica. Essa prática avaliativa tem impacto na aprendizagem dos alunos e a experiência do aluno em termos de avaliação determina mesmo, na opinião de Struyven et al. (2004), a forma como o aluno encara a (futura) aprendizagem.

Podemos assim deduzir que o processo avaliativo se revela bastante complexo e não se pode dissociar das atividades e do ambiente de aprendizagem construído; implica também que o aluno tome parte na avaliação da sua aprendizagem e que os professores se inteirem da compreensão dos alunos durante o processo (Gardner, 2006).

Se aceitarmos, como Stiggins (2002) ou Fernandes (2005), por exemplo, que a avaliação tem como função melhorar as aprendizagens, identificando dificuldades e ajudando os alunos no seu percurso individual, através do uso de um *feedback* adequado, este processo vai implicar uma consequente atenção à diversidade, resultando na necessidade de recolher informação através de um conjunto variado de técnicas e instrumentos (ME, 2001). Do mesmo modo, as tarefas ou atividades devem ser relevantes, interativas e significativas de forma a envolver os estudantes na aplicação dos conhecimentos, de forma contextualizada, levando à aprendizagem desejada.

A perspetiva de uma avaliação *para* as aprendizagens assenta na assunção de que os estudantes fazem parte do processo, de forma a poderem tomar decisões sobre o caminho a percorrer em direção às metas pretendidas (Stiggins, 2005). Por sua vez, os professores têm de ser capazes de recolher informações durante o processo, o que implica o uso de outros instrumentos para além dos testes. Estes instrumentos fornecem resultados importantes para o aluno e para o sistema, mas o que aqui se releva é o que os estudantes fazem com esses resultados, que ações tomam e como melhoram o seu desempenho.

De acordo com Ferreira (2007), a prática da avaliação formativa, entendida numa perspetiva construtivista, deve permitir obter informação e um acompanhamento continuado do aluno de modo a fornecer dados pertinentes para a regulação dos processos de ensino e de aprendizagem. É através do uso de estratégias diferenciadas que se torna possível ao aluno inverter o percurso de dificuldades e reforçar aprendizagens já conseguidas.

A recolha da informação sobre todo esse processo está ligada aos objetivos de aprendizagem definidos e à determinação de critérios de avaliação. Para isso, será importante a criação de tarefas e de situações-problema que ao mesmo tempo que estimulam o pensamento do aluno funcionam como instrumento avaliativo (Ferreira, 2007). Os critérios, neste contexto, correspondem a orientações da ação que indicam o que tem de ser feito no processo de aprendizagem, situam o aluno em relação a essa tarefa e indicam o nível de sucesso da resolução alcançada.

O estudante pode assim monitorizar o seu desempenho, sendo os erros considerados como motores de aprendizagem e de demonstração das estratégias cognitivas utilizadas e não como objeto de punição.

As técnicas e instrumentos de recolha da informação têm, em consequência, de ser diversificados tal como são variadas as situações de ensino e a natureza das aprendizagens. Nenhuma técnica permite obter dados sobre todos os elementos essenciais dos diferentes tipos de aprendizagem, pelo que a solução passa pela combinação de instrumentos adequados à natureza das tarefas em curso. Isto permite olhar o aluno sob diversos ângulos, assumindo a natureza complexa da aprendizagem.

Os métodos de avaliação divergem e a sua classificação também. Recorrendo a Fernandes (2002), que os classifica de acordo com as estratégias e processos utilizados pelo aluno, apresentamos os seguintes:

1. Observação das estratégias e processos utilizados (informalmente ou de forma estruturada);
2. Testes e outras formas de produção escrita;
3. Comunicação e questionamento oral;
4. Trabalhos práticos;
5. Trabalho de campo/projetos (p. 70).”

Pode utilizar-se mais do que um método para avaliar determinadas competências e o mesmo método, por sua vez, pode ser usado para mais do que um tipo de competências. Por vezes, a entrevista com o aluno pode ser uma alternativa, se corresponder a um questionamento dirigido para a compreensão do seu funcionamento cognitivo e para a tomada de consciência por parte do aluno em relação às suas dificuldades.

É difícil observar todos os alunos sempre, mas há muitos momentos ao longo de um ano letivo em que é possível observá-los no decorrer das aprendizagens. O professor pode recorrer a grelhas de observação, listas de verificação, registos descritivos e pode usar, também, quando se torna difícil a recolha através desses instrumentos, “fichas de trabalho que permitam evidenciar as estratégias utilizadas pelos alunos durante a realização de uma determinada tarefa” (Ferreira, 2007, p. 95).

A observação permite a recolha de informação sobre o processo de aprendizagem e a sua contextualização e constitui uma técnica por excelência da avaliação formativa. É, no entanto, necessário planificá-la – decidir o objeto, os sujeitos, os objetivos, os instrumentos de registo e o período de observação – e fazer um registo tão imediato quanto possível em relação às ocorrências, para evitar deturpações e enviesamentos da informação.

Muito importante, ainda, é a utilização de procedimentos que favoreçam a autoavaliação, através do uso de instrumentos de autocorreção, questionários de opinião sobre o processo, anotações sobre as tarefas, por parte do professor ou de colegas, e sobre os percursos de aprendizagem. Assim, não se trata de encontrar instrumentos específicos para a avaliação formativa, pois tudo depende da forma como se utilizam e do uso que se faz dos resultados obtidos.

De relevar, por fim, o portefólio que resulta de uma organização, pelos alunos, de elementos significativos de avaliação, ou seja, de evidências de aprendizagem que permitem análise e reflexões periódicas por parte dos intervenientes.

Campo Conceptual de Critérios e Indicadores

As estratégias de recolha de informação e as práticas avaliativas dos professores variam, como salientam Raposo & Freire (2008), em função de duas conceções principais sobre avaliação das aprendizagens: avaliação da aprendizagem e avaliação para a aprendizagem. Em qualquer dos casos, todavia, os professores utilizam critérios de avaliação pouco explícitos e a sua aplicação parece estar dependente da interpretação de cada professor.

Interessa-nos debruçar sobre o campo conceptual de critério recorrendo a diversos autores: Pacheco (2002, p. 58) define-o como um “princípio utilizado para julgar, apreciar, comparar”, Hadji (1994, p. 186) considera-o como a “característica ou propriedade de um objecto que permite atribuir-lhe um juízo de valor” e Serpa (2010, p. 95) refere que os critérios “tanto podem apresentar-se em asserções com sentido completo, como em expressões curtas ou palavras isoladas, apelando a características, formas de estar, áreas do saber, ou outras”.

Em matéria de avaliação, quando se fala de critérios é incontornável falar de indicadores. Contudo deparamo-nos com uma diversidade de significados atribuídos ao conceito de indicador. Para Figari (1996), indicadores e critérios são sinónimos, Hadji (1994, p. 187) define indicador como “testemunho da existência de um fenómeno pré-determinado” e para Serpa (2010, p. 95) “o indicador é interpretado como a concretização de um critério”.

Apesar das divergências apontadas, partilhamos com Landsheere a ideia de que na construção de indicadores “intervêm considerações filosóficas (juízos de valor), políticas e técnicas. Pretende-se que sejam importantes, válidos, de fácil utilização, credíveis e que conduzam à melhoria das situações” (1997, p. 38).

No campo conceptual de critérios e indicadores emergem ainda dois conceitos, que importa clarificar, referimo-nos ao referente e ao referido. Estes podem ser identificados no conceito de avaliação de Hadji (1994, p. 31) que define avaliação como

o acto pelo qual se formula um juízo de “valor” incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, acção, projecto, etc.) por meio de um

confronto entre duas séries de dados que são postos em relação:

- dados que são da ordem do facto em si e que dizem respeito ao objecto real a avaliar o [o referido];
- dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projectos que se aplicam ao mesmo objecto o [o referente].

A Figura 1 pretende ilustrar a relação entre os conceitos que temos vindo a abordar, relacionando-os de forma mais articulada e concreta.

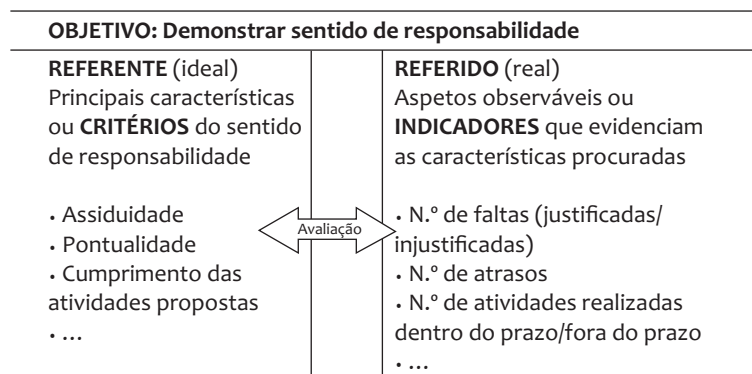


Figura 1. Relação entre critérios, indicadores, referente e referido

A avaliação formativa pretende, deste modo, regular tanto o processo de ensino como o de aprendizagem, o que exige, segundo Hadji (1994), a comparação entre as estratégias usadas na realização de uma determinada tarefa e os critérios de realização e de sucesso estabelecidos. Os critérios de realização definem os diferentes caminhos a cumprir para efetuar a tarefa e os critérios de sucesso [indicadores] atribuem para cada critério os níveis de exigência que indicam os sinais através dos quais se reconhece o sucesso (Hadji, 1994). Quando o aluno compreende as “operações necessárias” à aprendizagem (critérios de realização) e “como deve ser o resultado para que seja aceitável” (critérios de sucesso) (Ferreira, 2007, p. 90), está em condições de autoavaliar e autorregular o seu desempenho na realização de uma tarefa.

É importante salientar que os critérios de sucesso devem ser descritos em função das tarefas que se vão realizar, para que se torne mais claro e compreensível para os intervenientes em que medida foram ou não bem sucedidos na consecução das tarefas de aprendizagem.

O processo avaliativo engloba então a definição dos objetivos e das competências, a construção dos instrumentos a utilizar, a definição dos critérios de avaliação e dos indicadores, a formulação de juízos de valor e a apresentação dos resultados do processo, de forma a permitirem a adaptação de atividades de ensino e aprendizagem adequadas às características dos alunos e aos contextos.

Na apresentação e negociação desses critérios, para além do(s) professor(es), devem ser envolvidos os alunos e os encarregados de educação, no sentido de garantir um processo transparente, elucidativo e consciencializado, onde todos tomam parte e se responsabilizam no percurso de aprendizagem e no domínio dos objetivos e competências a alcançar.

A Definição de Critérios de Avaliação

A definição dos critérios de avaliação está referenciada nos documentos legais de forma precisa, designadamente nos pontos 13, 14 e 15 do Despacho Normativo n.º 30/2001, que seguidamente se transcrevem:

No início do ano lectivo, compete ao conselho pedagógico da escola ou agrupamento de escolas. De acordo com as orientações do currículo nacional, definir os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, sob proposta, no 1º ciclo, dos conselhos de docentes e, nos 2º e 3º ciclos, dos departamentos curriculares e coordenadores de ciclo.

Os critérios de avaliação mencionados no número anterior constituem referências comuns, no interior de cada escola, sendo operacionalizados pelo professor titular da turma, no 1º ciclo, e pelo conselho de turma, nos 2º e 3º ciclos, no âmbito do respectivo projecto curricular de turma.

O órgão de direcção executiva da escola deve garantir a divulgação dos critérios referidos nos números anteriores junto dos diversos intervenientes, nomeadamente alunos e encarregados de educação.

Pelo articulado da lei fica claro que a definição de critérios de avaliação vai exigir um trabalho participado, refletido e amplamente discutido pelas equipas docentes das escolas, como releve Pacheco (2002) na afirmação seguinte:

O critério em avaliação é um princípio utilizado para julgar, apreciar, comparar. De um lado, existe o referido, ligado aos dados recolhidos que constituem o objecto de avaliação; do outro lado, há lugar para o referente, ou seja, o conjunto de parâmetros que são tidos como ideais de comparação do referido. Não é possível avaliar com rigor e objectividade, nem tão pouco valorizar a dimensão formadora, se os professores e os órgãos escolares não estabelecerem formas justas de julgar o que os alunos fazem no interior da escola. (p. 58)

A alínea d) do n.º 6 do Despacho Normativo n.º 30/2001, aponta para a necessidade de definir critérios de avaliação da aprendizagem dos alunos, tendo em conta a “transparência do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adoptados”. Na prática, constatamos que este pressuposto ainda não foi plenamente assumido pelos professores como evidenciam os diversos documentos consultados em várias escolas, sendo recorrente a falta de clareza na definição dos critérios que estão na base de recolha, tratamento e comunicação dos dados da avaliação, conduzindo a processos de avaliação pouco coerentes, ambíguos e subjetivos.

Pacheco (2002) estabelece quatro percursos na definição de critérios de avaliação, quer para órgãos escolares (Conselho de Docentes do 1º ciclo, Departamentos Curriculares e Coordenadores de Ciclo, Conselho Pedagógico, Órgão de Direcção Executiva da Escola) quer para professores, alunos e encarregados de educação: definição do objeto de avaliação, instrumentação, conversão dos resultados e credibilidade da avaliação.

a) Objeto de avaliação – o objeto de avaliação tem de coincidir com o objeto de ensino e de aprendizagem, logo a avaliação não se limita à dimensão cognitiva. Integra necessariamente conhecimentos, capacidades, comportamentos e atitudes. É também imperioso que os alunos e os encarregados de educação conheçam o caminho a percorrer, isto é, que os critérios sejam definidos e negociados.

b) Instrumentação – a maior ou menor objetividade da avaliação depende do rigor dos dispositivos de avaliação, os quais devem ter em conta os seguintes fatores (Pacheco, 2002, p. 62):

- periodicidade da avaliação;
- intervenientes na recolha de informação (alunos, professores, encarregados de educação e outros intervenientes no processo educativo);
- natureza da informação (qualitativa, quantitativa);
- função da avaliação (pedagógica, social, de controlo, crítica);
- instrumentos elaborados pelos professores e alunos para a recolha de informação;
- instrumentos de comunicação e publicitação da avaliação.

c) Conversão dos resultados – a avaliação das aprendizagens é, geralmente, expressa numa classificação que deve obedecer a determinados critérios de objetividade (Pacheco, 2002, p. 62-63):

- Clareza: Independentemente do sistema que se utilizar, deve-se clarificar o significado dos símbolos e termos utilizados de modo a que os alunos e os encarregados de educação compreendam as linguagens de avaliação.
- Acessibilidade: a avaliação tem que ser acessível a todos os intervenientes. Qual o peso da avaliação sumativa? Qual a lógica de utilização da avaliação formativa? De que modo são integrados os trabalhos dos alunos feitos em casa e/ou na sala de aula?
- Que peso tem a participação? E a assiduidade?
- Homogeneidade: os critérios utilizados pelos professores devem ser homogéneos havendo uma uniformização em cada escola, de acordo com o que é estabelecido para cada ciclo do ensino básico. Os símbolos devem significar o mesmo para todos e os critérios de avaliação devem ser o mais possível aproximados de forma a que todos os professores interpretem e valorizem de igual modo os dados recolhidos.

- Facilidade: qualquer sistema de classificação que não resulte imediatamente económico (a nível do esforço e do tempo que exige para o seu cumprimento) está condenado ao fracasso.
- Convergência de indícios: os avaliadores, sobretudo os professores, devem considerar os dados que possuem dos alunos, aceitando a ideia de que o processo de notação é uma operação subjectiva apesar dos critérios objectivos em que se baseiam.

d) Credibilidade da avaliação – no que se refere a este percurso, Pacheco (2002, p. 63) recorre às normas, propostas pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* para sublinhar os pressupostos que lhe estão subjacentes:

- A avaliação deve ser útil - Os critérios devem assegurar que uma avaliação proporcione as informações práticas de que necessita uma audiência determinada.
- A avaliação deve ser exequível, viável - Os critérios estão concebidos para assegurar uma avaliação realista, prudente, diplomática e moderada.
- A avaliação deve ser ética - Os critérios estão concebidos para permitir que uma avaliação seja realizada legal e eticamente.
- A avaliação deve ser exata, rigorosa - Os critérios estão estabelecidos de modo que uma avaliação revele e transmita uma informação exata acerca do que está a ser julgado.

Para avaliar com rigor e objetividade, os professores e os órgãos escolares têm de estabelecer formas justas de julgar o que os alunos sabem e fazem sendo o critério “uma forma de reunir dados, de julgá-los, de atribuir-lhes um juízo de valor e de comunicá-los” “tornando possível que os encarregados de educação e os alunos entendam a avaliação como um ato de responsabilidade e de utilidade educativa e social” (Pacheco, 2002, p. 58).

Assim, “avaliar implica compreender e determinar o valor e a qualidade dos processos formativos a partir da recolha, análise e interpretação de dados relevantes, com base em critérios explícitos e partilhados, que funcionam como referencial para a emissão dos juízos de valor e para a tomada de decisões” (Alonso, 2002, p. 20).

Considerações Finais

Pacheco (1998) citando Noizet e Caverni que afirmam que o insucesso escolar pode ser originado, pelo menos em parte, pelos procedimentos de avaliação dos trabalhos e produções dos alunos, contra-argumenta que o insucesso do aluno é explicado, em grande parte, por uma débil prática de construção do referente ou da clarificação dos critérios que servem para julgar o seu desempenho. Por conseguinte, uma escola orientada para o sucesso só pode ser uma escola com critérios de avaliação estabelecidos e compreendidos por todos os intervenientes em função do que é oficializado no currículo nacional e nos projetos curriculares de escola e de turma.

A confiança social na escola e a qualidade da educação são assim metas que não se compadecem com visões estreitas e redutoras, implicando que “a avaliação, mais do que procurar certezas, terá de preocupar-se com alcançar a credibilidade das suas apreciações. A arbitrariedade não pode justificar-se com a tranquilidade de consciência do avaliador, nem a objectividade com a aplicação estrita de regras e normas universais” (Serpa, 2010, p. 109).

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: ME-DEB.
- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. Em *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, 9-15.
- Abreu, M. V. (1997). Modelo relacional do sistema educativo. *Revista de Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1, 1, 11-30.
- Alaiz, V., Gonçalves, M. C. & Barbosa, J. (1997). *Implementação do modelo de avaliação no ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alonso, L. (2002). Integração Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? Em P. Abrantes e F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alves, M. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: raising standards through class-

- room learning. *The Phi Delta Kappan*, 80, 2, 139-144, 146-148.
- Despacho Normativo nº 30/2001, Diário da República, I Série B, 19 de Julho de 2001.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, M. (2002). Métodos de avaliação pedagógica. Em P. Abrantes e F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Mager, R. F. (1980). *A formulação de objectivos de ensino*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Martins, A. (Coord.), Malaquias, I., Martins, D., Campos, A., Lopes, J., Fiúza, E., Silva, M. & Neves, M. (2002). *Livro Branco da Física e da Química*. Lisboa: Ministério da Educação, DES.
- Matos, J. F. (1992). Atitudes e concepções dos alunos: Definições e problemas de investigação. Em M. Brown, D. Fernandes, J. Matos, J. Ponte (Eds.), *Educação Matemática: Temas de investigação*. Lisboa: IIE.
- Ministério da Educação (2001). *Avaliação e desempenho - Texto de Apoio*. Lisboa: ME.
- Pacheco, J. A. (1998). A avaliação da aprendizagem. Em L. Almeida e J. Tavares (Org.), *Conhecer, aprender e avaliar*, Porto: Porto Editora, 111-132.
- Pacheco, J. A. (2002). Critérios de avaliação na escola. Em P. Abrantes e F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, 55-64.
- Paulo, A. C. (1997). *Concepções e práticas de avaliação de futuros professores de EVT – A investigação-acção como estratégia de formação*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Raposo, P. & Freire, A. (2008). Avaliação das Aprendizagens: Perspectivas de Professores de Física e Química. *Revista da Educação*, XVI, 1, 97-127.
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. Em L. Menezes, L. Santos, H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios*. Viseu: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Serpa, M. S. D. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Stiggins, R. (2002). Assessment crisis: the absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83, 10, 758-765.
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: a path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87, 4, 324-328.
- Struyven, K., Dochy, F. & Janssens, S. (2004). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 4, 331-347.
- Torrance, H & Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment. Teaching, learning and assessment in the classroom*. London: Open University Press.