

# A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM CICLO VICIOSO DE “TESTINITE”

PAULO MARINHO  
CARLINDA LEITE  
PRECIOSA FERNANDES

## RESUMO

*Estudos sobre avaliação têm reconhecido a necessidade de melhorar as práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos na linha dos desafios que são apresentados aos sistemas educativos, nomeadamente, na promoção de uma escola de sucesso para todos. O artigo, com foco na problemática da avaliação da aprendizagem, refere essas ideias e objetiva: dar conta dos procedimentos de avaliação das aprendizagens de alunos, seguidos por professores de duas escolas portuguesas, com resultados muito distintos nos exames nacionais; caracterizar essas práticas de avaliação; conhecer e interpretar razões e crenças que sustentam a opção por essas práticas. Os dados permitem concluir que há divergência entre os procedimentos de avaliação propostos nos documentos de gestão curricular interno às escolas e os que os professores/as utilizam, e que são realimentadas crenças de um ciclo vicioso de “testinite” no processo de avaliação de aprendizagens dos alunos.*

**PALAVRAS-CHAVE** AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • AVALIAÇÃO FORMATIVA • SISTEMAS DE AVALIAÇÃO • PORTUGAL.

## **RESUMEN**

Los estudios sobre evaluación vienen reconociendo la necesidad de mejorar las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los alumnos como uno de los desafíos presentados a los sistemas educativos, principalmente, en la promoción de una escuela de exitosa para todos. Este artículo, con foco en la problemática de la evaluación del aprendizaje, expone esas ideas y tiene como objetivo identificar los procedimientos de evaluación de los aprendizajes de los alumnos, implementados por profesores de dos escuelas portuguesas con resultados muy diferentes en los exámenes nacionales. Se trata de caracterizar esas prácticas de evaluación y de conocer e interpretar las razones y creencias que sustentan la opción por esas prácticas. Los datos permiten concluir que: existe una divergencia entre los procedimientos de evaluación propuestos en los documentos de gestión curricular interna de las escuelas y aquellos utilizados por los profesores/as; creencias de un ciclo vicioso de "examinitis" son realimentadas en el proceso de evaluación del aprendizaje de los alumnos.

**PALABRAS CLAVE** EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • EVALUACIÓN FORMATIVA • SISTEMAS DE EVALUACIÓN • PORTUGAL.

## **ABSTRACT**

Studies about assessment have acknowledged the necessity of changing and improving the methods of assessing pupils' learning in line with the challenges which have come to be placed on educational systems, namely, to promoting successful schooling for all. This article refers to these ideas and focuses on the problem of learning assessment. The main objective of this article is to give an account of the procedures involved in the assessment of student learning which have been followed by teachers in two Portuguese schools with very different results in National Exams. It also intends to characterize these methods of assessment, and discover and interpret the reasons and beliefs which support the option for these practices. The data collected suggest the existence of a conflict between the procedures of assessment proposed in the schools' internal curriculum management documents, and those effectively used by the teachers; also that beliefs in a "testinitis" vicious circle in the process of the assessment of learning are reinforced.

**KEYWORDS** LEARNING ASSESSMENT • FORMATIVE EVALUATION • ASSESSMENT SYSTEMS • PORTUGAL.

## **INTRODUÇÃO**

Nas últimas décadas do século XX, e no contexto atual, a escola tem vindo a enfrentar novas realidades e novas exigências. Dessas, são exemplo o aumento e a heterogeneidade da população estudantil, as transformações no mundo do trabalho, as novas orientações teóricas acerca do ensino e a definição de novas identidades. Essas situações têm repercussões nos modos de trabalho pedagógico dos professores e nos processos de avaliação das aprendizagens dos alunos. De modo particular, na avaliação da aprendizagem, implicam rupturas com processos tradicionais que se restringem à medida, ou seja, associar-se a avaliação apenas à classificação. Essa concepção de avaliação tem vindo a distanciar-se das ideologias educacionais veiculadas quer nos discursos académicos, quer nos discursos que regulamentam a avaliação da aprendizagem. Ambos têm apontado a avaliação como meio de melhoria educacional. Nesses discursos é proposto que se faça da avaliação um dispositivo de formação para

que, assim, professores e alunos usufruam das vantagens do acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem e dos consequentes reajustes considerados necessários (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002; LEITE; FERNANDES, 2002; GIPPS; STOBART, 2003; ROEGIERS, 2004; FERNANDES, 2005; VASCONCELLOS, 2006; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO DIAGO, 2009). Ou seja, é sustentado um processo de avaliação ao serviço da aprendizagem. Associado a este propósito, tem sido reconhecida a importância do desenvolvimento de práticas de autoavaliação. Essas têm como objetivo desenvolver nos alunos competências metacognitivas de autoanálise e de autorregulação da aprendizagem. Foi tendo esses referentes, e reconhecendo ser este um campo polissêmico que se considerou importante clarificar conceitos e processos de avaliação das aprendizagens em curso na educação básica. Para isso, foi realizado o estudo em duas escolas do ensino básico com resultados nacionais muito distintos e de que este artigo dá conta.

### **UM NOVO POSTULADO PARA UMA AVALIAÇÃO AO SERVIÇO DA APRENDIZAGEM**

As mudanças que se têm feito sentir em campos como os das ciências, das artes e das tecnologias, vieram abalar muitos dos valores e conceitos que têm servido de referência e que se aportam ao paradigma da modernidade (GIDDENS, 1996). Ao mesmo tempo a modernidade trouxe consigo o advento da democratização do ensino e, conseqüentemente, a sua massificação introduziu a necessidade de alterações associadas ao currículo escolar e também às concepções e formas de avaliação das aprendizagens. Interrogando a cultura elitista do passado, questionou-se o papel da educação na criação de condições de reprodução cultural e social. Crianças, jovens e adultos com diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de género, alunos com dificuldades de aprendizagem, a par de outros com capacidades bastante avançadas, vão preenchendo cada vez mais a comunidade escolar e todos eles à espera de “professores interessados que estejam dispostos a aceitá-los, tal como eles são, conduzindo-os ao longo de

percursos de aprendizagem, o mais longe e mais rápido possível” (TOMLINSON; ALLAN, 2002, p. 12).

Se a escola passou a receber alunos de classes sociais diversificadas e com características culturais também elas diferentes, seria legítimo pensar que teria de se organizar, ao nível dos processos de desenvolvimento do currículo e da avaliação das aprendizagens, para responder a essa diversidade e heterogeneidade dos alunos. Todavia, o que a história nos tem revelado é que a escola não tem sido capaz de o fazer: diversifica-se o público escolar mas o currículo mantém-se o mesmo sem modificar a sua estrutura de base (ROLDÃO, 2003).

A escola, ao manter o seu currículo, sem efetuar adequações ao novo público, tem contribuído para muitas das situações de insucesso escolar. Nesta circunstância, e nos reportando à situação portuguesa, embora os discursos políticos afirmem que a escola é para todos, o sucesso escolar continua a ser reservado a alguns. Como lembrou Leite,

[...] apesar da educação escolar se orientar pelo princípio da igualdade de oportunidades de sucesso, continuam a ser todos os anos excluídos do sistema inúmeros alunos pertencendo, muitos deles, a famílias ou a grupos pouco familiarizados com os códigos escolares e que não têm encontrado no interior da instituição, que devia ser educativa, condições para romperem com estas situações. E tudo isto se agrava quando se trata de uma educação básica, que deve ser para todos e que é obrigatória. De facto, pode-se até questionar a legitimidade de um sistema que obriga alguns (e são muitos) ao insucesso escolar. (2002, p. 14)

Mantendo-se essa situação na segunda década do séc. XXI, o que estamos a questionar, e que serve de ponto de partida para a investigação de que neste texto se dá conta, é a legitimidade da instituição escolar que recebe um público diversificado, do ponto de vista cultural e social, sem que esse facto implique repensar-se, quer o nível da sua organização e estrutura, quer o currículo e os processos da sua concretização (FERNANDES, 2006). No quadro dessa situação e da análise que aqui fazemos, a avaliação assume enorme relevância porquanto a perspetivamos como meio propiciador

de sucesso escolar, e isto se for desenvolvida como dispositivo ao serviço da aprendizagem.

Este entendimento de avaliação prevê, igualmente, uma pedagogia que promova a participação ativa dos alunos na sua própria formação e na sua autorregulação. Dito de outro modo, esta orientação conceptual prevê a adoção de um paradigma de formação e de avaliação que favoreça o máximo desenvolvimento das competências de cada um dos alunos, abandonando assim o paradigma de formação e de avaliação, assente na visão de um aluno idealizado, e num projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador.

Doll (1997, p. 190), numa leitura dessas realidades que associa à pós-modernidade, propunha à escola o desenvolvimento de “comunidades sociais dinâmicas – comunidades cuja função é ajudar o indivíduo por meio de críticas construtivas”. Ou seja, propunha um entendimento de escola como comunidade dedicada a ajudar todos os indivíduos, “por meio da crítica e do diálogo, a desenvolver poderes intelectuais e sociais” (DOLL, 1997, p. 190). Em síntese, apontou para uma escola que desenvolva o currículo numa perspectiva transformativa, dos sujeitos e dos contextos, e onde a avaliação possa ser, essencialmente, “um processo de negociação comunal para o propósito de transformação” (DOLL, 1997, p. 190).

No quadro dessa posição, conclui-se, pois, que a avaliação deve ser concretizada num processo de interação entre avaliadores e avaliados e usada como meio de construção de *feedback*, que apoie procedimentos de um processo cíclico de “fazer-criticar-fazer-criticar”. Todavia, e reconhecendo a interferência das questões sociais nos processos de avaliação, essa plataforma de responsabilidades, compromisso e implicação nem sempre é fácil de operacionalizar. É neste sentido, e tendo em conta quer os princípios defendidos para a educação do século XXI – “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser” (DELORS et al., 1996) –, quer os novos mandatos atribuídos à escola – perspetivados numa conceção de inclusão e de formação que rompa com a mera transmissão de conhecimentos – que Leite e Fernandes (2002) sustentam a necessidade de

alterações quer na organização, quer nos procedimentos de avaliação, no sentido de responder àqueles mesmos mandatos e princípios. Como refere também Correia (2004, p. 5), esses novos mandatos pressupõem uma nova perspectiva da avaliação que tem “como finalidade primordial a aprendizagem – a aprendizagem extensiva a todos”.

Em todo este cenário, caberá, então, à avaliação assumir funções distintas das que lhe eram imputadas por uma escola que se regia pelo princípio da seleção. A este propósito, Fernandes (2005, p. 23) considera que, já há vários anos, é reconhecida na literatura a necessidade de mudar e melhorar as práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos. Todavia, reconhece que em Portugal persistem práticas de avaliação que, fundamentalmente, “visam à classificação dos alunos, em detrimento de práticas de avaliação que visem à melhoria das aprendizagens” (FERNANDES, 2005, p. 23). Corroborando essa posição, Luckesi (2006, p. 18) argumenta que “o exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino-aprendizagem”.

Ancorados nessas visões sobre a avaliação, consideramos importante investir numa conceção de avaliação que tenha como objetivo principal a melhoria efetiva das aprendizagens dos alunos, isto é, e como atrás já foi afirmado, uma avaliação ao serviço da aprendizagem. Trata-se, pois, de uma avaliação que possa dialogar com a complexidade do real, com a pluralidade de conhecimentos e com as particularidades dos sujeitos (ESTEBAN, 2004). Ou seja, defendemos um entendimento e uma prática de avaliação formativa, concebida como um dispositivo gerador de maior sucesso escolar e educativo.

Essa posição encontra legitimidade no pensamento de vários autores (AFONSO, 1997; LUCKESI, 2006; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO DIAGO, 2009; BLACK et al., 2009), para quem a avaliação formativa se configura como um dispositivo pedagógico capaz de propiciar uma efetiva igualdade de oportunidades de sucesso escolar. Baseado em pressupostos semelhantes, Fernandes (2005) realça a necessidade premente de mudança nas atuais práticas de avaliação,

discutindo três razões que a justificam: o desenvolvimento das teorias da aprendizagem; o desenvolvimento das teorias do currículo; a democratização das escolas públicas. É tendo em conta estes três domínios de razões que o autor sugere e fundamenta a necessidade de um novo paradigma de avaliação, que designa de “avaliação formativa alternativa”, cujas características explicitamos no ponto seguinte.

### **A AVALIAÇÃO FORMATIVA (ALTERNATIVA): CLARIFICANDO O CONCEITO**

Ao longo dos tempos o conceito de avaliação tem vindo a sofrer evoluções que, por um lado, acompanham o modo pelo qual se concebe a educação e, por outro, a influenciam. Nesta evolução, e no quadro da problemática do estudo a que se reporta este texto, têm de ser realçados os sentidos atribuídos à avaliação formativa.

A primeira abordagem à avaliação formativa (SCRIVEN, 1967) visava, numa perspetiva restrita e pouco interativa, aos resultados dos alunos. Tratava-se de uma avaliação de inspiração behaviorista, quase limitada à verificação da consecução de objetivos comportamentais, assente numa conceção de aprendizagem associada à relação estímulo-resposta. No entanto, nos dias de hoje, a conceção de avaliação formativa apresenta-se num sentido de muito maior alcance e complexidade. Ela é concebida numa orientação mais interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos não apenas de *feedback* externos mas também de autorregulação das aprendizagens. Ou seja, trata-se de uma avaliação de carácter cognitivista, construtivista e/ou sociocultural da aprendizagem, na qual interessa, não só recolher informações sobre os resultados do que foi aprendido, mas também, e do ponto de vista interno, que o aluno compreenda a forma pela qual se situa em face dos processos de ensino-aprendizagem e como processa mentalmente a informação. Nessa perspetiva, as aprendizagens dos alunos devem ser avaliadas por uma diversidade de estratégias, de técnicas e de instrumentos que valorizem processos de



descrição, de análise e de interpretação das informações recolhidas, ou seja, que utilizem métodos qualitativos, não desprezando, no entanto, os métodos quantitativos de recolha de informação, e que elegendam a participação ativa dos alunos no desenvolvimento de todo o processo (ATKIN; BLACK; COFEY, 2001; FERNANDES, 2006; VASCONCELLOS, 2006; BLACK; WILLIAM, 2006; SANTOS, 2010). No seguimento de uma avaliação formativa assente em princípios que decorrem do cognitivismo, do construtivismo e das teorias socioculturais e sociocognitivas surgiram, a partir dos anos 90 do séc. XX, na literatura várias designações e propostas de avaliação, todas elas tendo como objetivo a regulação e a melhoria das aprendizagens. São exemplo as avaliações: *autêntica* (TELLEZ, 1996; WIGGINS, 1998; CONDEMARÍN; MEDINA, 2005); *dinâmica* (LIDZ, 1987); *interativa* (HAYWOOD; TZURIEL, 1992); *formadora* (NUNZIATI, 1990; ABRECHT, 1994; LEITE; FERNANDES, 2002); *reguladora* (ALLAL; CARDINET; PERRENOUD, 1986; PERRENOUD, 1999); *emancipatória* (SAUL, 1995), *mediadora* (HOFFMANN, 1996); *continuada* (BONNIOL; VIAL, 2003); *como aprendizagem* (EARL, 2003); *progressiva* (MAXWELL, 2004); *feedback* (CROOKS, 2004); *dinâmica* (SHEPARD, 2001; GIPPS; STOBART, 2003); *transformativa* (POPHAM, 2008); *compartilhada* (LÓPEZ PASTOR, 2009).

Independentemente das designações que resultam do quadro teórico sustentado pelos seus autores, compartilha-se que todas elas têm por referência um paradigma de avaliação que, fundamentalmente, se orienta para melhorar as aprendizagens dos alunos, mais do que para as classificar, tal como foi afirmado por Abrecht:

[...] a avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos. É antes o interrogar-se sobre um processo; é o refazer do caminho percorrido, para refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajetória e não um estado (de conhecimentos), dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o, ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o, deste modo, a buscar – ou, nos casos de menor autonomia, a solicitar – os meios para vencer as dificuldades. (1994, p. 19)

Assim, neste processo de “refazer o caminho”, existe uma forte possibilidade de professor e aluno alcançarem mutuamente ganhos, isto é, para o aluno, a oportunidade de se apropriar do seu percurso de aprendizagem e superar as dificuldades sentidas e, para o professor, a possibilidade de refletir sobre as suas práticas, o currículo e outras dimensões que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, esta concepção pressupõe que sejam delineadas medidas que possam ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades sentidas.

Como realçou De Landsheere (1980, p. 226), a avaliação “deve criar uma situação de progresso, e reconhecer onde é que o aluno tem dificuldades, ajudando-o a superá-las”. Portanto, não se traduz “em níveis e, muito menos, em classificações numéricas. Trata-se de uma informação em *feedback* para o aluno e professor” (DE LANDSHEERE, 1980, p. 226). Ou seja, na perspectiva que aqui estamos a sustentar, a avaliação se orienta pela ótica de avaliar para aprender.

Como nos lembrou Cortesão (1993), a avaliação formativa se concretiza por um conjunto de práticas que integram o processo de ensino-aprendizagem e que colaboram para uma melhor apropriação, por parte dos alunos, das aprendizagens estabelecidas pelo currículo. No mesmo sentido, para Perrenoud (1999), a avaliação formativa é aquela que ajuda o aluno a aprender e a desenvolver-se, participando na regulação das aprendizagens, sem preocupação de classificar, certificar e selecionar. Nesse sentido, esse mesmo autor propôs que ela fosse designada por observação formativa e não por avaliação. A proposta tem talvez como razão o facto de a palavra avaliação estar, na sua origem, subjugada aos valores quantitativos, às classificações, à contabilidade de conhecimentos, situações que a escola utiliza para hierarquizar. Observar será assim a construção de representações reais das aprendizagens, em que contextualmente se engendram e se disponibilizam mecanismos que possam ajudar no maior sucesso dos alunos.

Em proximidade com essa visão, também Afonso (2004) considera que a avaliação formativa, apresentando, como

qualquer outra modalidade de avaliação pedagógica, limites e virtualidades, é aquela que possibilita acompanhar, sistematicamente, as aprendizagens dos alunos, permitindo ajudá-los no percurso escolar. Dessa forma é, possivelmente, a única modalidade de avaliação alicerçada no diálogo e congruente com um reajustamento ao longo do processo de ensino e no qual todos os alunos têm oportunidade de alcançar com maior sucesso os objetivos propostos. Em sintonia com estes autores, Alves e Fernandes (1996), sustentando que a natureza dessa avaliação é formadora, considera que as principais funções de avaliação formativa são as de “orientar, melhorar, refletir, consciencializar e sensibilizar e não em punir, comprovar, certificar, selecionar, rotular”.

Falar da dimensão formadora na avaliação formativa remete-nos para a concepção proposta por Nunziati (1990), na qual é focalizada, de modo bastante amplo, a situação de ensino-aprendizagem. Tentando articular as fases primordiais da aprendizagem em razão da eficácia pedagógica, essa concepção de avaliação prevê uma forte participação e comprometimento ao próprio processo de aprendizagem. Assim, ultrapassa o aspecto regulador da avaliação formativa – entendendo regulação como “todo o ato intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribui diretamente para a progressão e/ou redirecionamento dessa aprendizagem” (SANTOS, 2002, p. 77). Olhando esse tipo de avaliação pelo ângulo dos alunos, e como sujeitos da aprendizagem na avaliação, estes assumem um papel fulcral na orientação a seguir, particularmente, por meio da autoavaliação e coavaliação. São esses processos que contribuem para a consciencialização da sua situação escolar e do seu desenvolvimento em termos cognitivos, assim como para o desenvolvimento da sua autonomia.

Tendo em conta a dimensão reguladora da avaliação formativa, Allal, Cardinet e Perrenoud (1986) distinguem “regulação interativa” de “regulação retroativa”. A primeira atribui maior importância às interações professor-aluno, aluno-aluno e aluno-material pedagógico, estabelecendo condições de avaliação ou de autoavaliação que permitirão a adaptação do ensino à aprendizagem. A segunda focaliza-se na utilização de instrumentos pedagógicos que possam apoiar os alunos a superar as

dificuldades. É particularmente nesse contexto que se apresenta a avaliação formativa numa dimensão formadora. No entanto, e numa perspectiva complementar, Leite e Fernandes (2002) apresentam a modalidade de avaliação formativa numa concepção “formativa e formadora”. Sustentam, desse modo, uma concepção de avaliação que remete para uma perspectiva mais globalizante, que não se restringe apenas a aspectos escolares e cognitivos, que envolve várias dimensões da pessoa humana em desenvolvimento e que se concretizam por meio de processos que possibilitem às crianças e aos jovens “aprender” e, simultaneamente, “aprender a ser”. Para essa abordagem ao conceito de avaliação formativa são também importantes os contributos de Fernandes (2005). Após a análise de várias propostas de definição, incluindo as já mencionadas, o autor conclui que todas elas acabam por designar uma “avaliação mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para as classificar, intrinsecamente, associada ao ensino e à aprendizagem, devidamente contextualizada e em que os alunos têm um papel relevante a desempenhar” (FERNANDES, 2005, p. 63).

Ou seja, segundo o autor, posição que corroboramos, essas últimas definições propostas para a avaliação formativa afastam-se de uma orientação de inspiração behaviorista. Todas elas se orientam por intenções formativas, caracterizando-se como modalidades de avaliação alternativas a uma avaliação que enfatiza os processos de classificação, de seleção e de certificação, visando, assim, à regulação e à melhoria das aprendizagens (ARCHBALD; NEWMANN, 1992; GIPPS; STOBART, 2003; WILLIAM, 2009). É talvez por isso que Fernandes (2005) sugere o conceito de “avaliação formativa alternativa”, na medida em que essa surge como uma avaliação alternativa à “avaliação formativa” nos moldes como tem sido concebida pelo comportamentalismo. Nesse sentido, o autor apresenta algumas características mais relevantes da avaliação formativa alternativa, a saber:

- é um processo organizado de forma a promover um efetivo *feedback* de elevada qualidade entre o professor e o aluno, com o objetivo principal de melhorar as aprendizagens, no qual este *feedback* é fundamental para ativar os processos cognitivos e

metacognitivos dos alunos que, simultaneamente, regulam e controlam os processos de aprendizagem e contribuem para melhorar a sua motivação e autoestima;

- a essência da interação e da comunicação entre professores e alunos é fundamental, dado que os professores têm de articular o que é realmente importante aprender com o mundo complexo dos alunos;
- os alunos são envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de forma deliberada, ativa, sistemática e responsável, o que lhes proporciona momentos de realização e partilha do que e como compreenderam;
- a seleção e diversificação das tarefas propostas aos alunos é concretizada de forma criteriosa e contemplam os domínios estruturantes do currículo e ativam processos mais complexos de pensamento, refletindo assim uma forte ligação entre as didáticas específicas das disciplinas e a avaliação como meio regulador dos processos de aprendizagem;
- a avaliação protagonizada impele para uma outra ideia de sala de aula e de cultura – “cultura positiva de sucesso” assente no princípio de que todos os alunos podem aprender.

Em síntese, a “avaliação formativa alternativa” concretiza-se numa plataforma de *feedback* que permite o apoio, a regulação e a melhoria dos processos de aprendizagem e de ensino. Foi tendo essa concepção por referência, e na intenção de contribuir para o aprofundamento do conhecimento existente sobre a avaliação da aprendizagem, que foi realizado o estudo empírico de que aqui se dá conta e que procedeu à recolha e análise de processos de avaliação seguidos por professores de duas escolas portuguesas com lugares muito distintos nos resultados dos exames nacionais.

### **O CASO EM ESTUDO...**

Como já referimos, o estudo que aqui se apresenta faz parte de um projeto mais amplo de pesquisa focalizado na problemática da avaliação da aprendizagem. Por isso, os

dados foram recolhidos por meio de procedimentos de avaliação das aprendizagens de alunos que estão a ser seguidos por professores de duas escolas com diferentes resultados na avaliação externa das aprendizagens no ano letivo 2009/2010. Para melhor compreensão dos dados, situamos as principais características dos contextos em estudo e a metodologia que seguimos na recolha, organização e apresentação dos dados.

### OS CONTEXTOS E SUJEITOS DO ESTUDO

Conforme enunciado no resumo introdutório a este texto, os dados foram recolhidos em duas escolas da cidade do Porto, Portugal: uma escola dos 2º e 3º ciclos do ensino básico<sup>1</sup> (FCL) com resultados baixos na avaliação externa, e outra escola secundária com 3º ciclo de ensino básico<sup>2</sup> (ASE) com resultados elevados nessa avaliação externa. Foram selecionadas 6 turmas do 9º ano de escolaridade, sendo 3 turmas de cada escola. A escolha do 9º ano de escolaridade deveu-se ao facto de neste existir, além da avaliação da aprendizagem feita internamente pela escola, uma avaliação externa, da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação, às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa situação oferece, assim, uma possibilidade de análise nas dimensões avaliativas interna e externa, o que contribui para um aprofundamento do conhecimento sobre a problemática da avaliação da aprendizagem. Sendo a avaliação externa focalizada nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as práticas de avaliação desenvolvidas pelos professores dessas disciplinas constituíram pontos principais do estudo. Foram, assim, recolhidos dados de três professores/as de Língua Portuguesa (LP) e três professores/as de Matemática (Mat.), no total das duas escolas.

<sup>1</sup> Uma escola dos 2º e 3º ciclos do ensino básico integra os níveis de ensino do 5º ao 9º.

<sup>2</sup> Uma escola secundária com 3º ciclo integra os níveis de ensino do 7º ao 12º.

### PROCEDIMENTOS SEGUIDOS PARA A RECOLHA DE DADOS

Situando-se o estudo num paradigma de características qualitativas (BOGDAN; BIKLEN, 1994), uma vez que se privilegia a análise interpretativa e holística das situações e dos contextos de investigação, recorreremos, entre outros meios, ao

contacto direto com os/as professores/as de quem recolhemos opiniões. Pretendemos, por meio deste contacto direto com os/as professores/as nos seus contextos escolares, recolher as suas perceções sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos, caracterizar as práticas de avaliação que mais utilizam e conhecer as crenças e razões que sustentam a opção por essas mesmas práticas. Para isso, realizámos entrevistas semiestruturadas aos/às 6 professores/as das 6 turmas selecionadas nas duas escolas: 3 professores/as de Língua Portuguesa e 3 professores/as de Matemática. Em complementaridade às entrevistas, recolhemos também dados dos seguintes documentos das escolas: Projetos Educativos (PE), Projetos Curriculares de Escola/Agrupamento (PCE/A), Projetos Curriculares de Turma (PCT), Atas dos Conselhos de Departamentos (ACD) e Atas dos Conselhos de Turma (ACT) das 6 turmas, referentes ao ano letivo 2009/2010.

Os discursos dos/as professores/as entrevistados/as foram organizados em dimensões e categorias de análise num procedimento da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2008). São as tendências desses discursos que são explicitadas no ponto seguinte.

## **APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

É aqui apresentada quer análise dos documentos internos das duas escolas (FCL e ASE), na intenção de sublinhar o que neles é expresso relativamente a instrumentos de avaliação da aprendizagem, quer a análise dos discursos dos/as professores/as entrevistados/as e que revela os procedimentos de avaliação das aprendizagens dos alunos que estão a ser seguidos por esses mesmos professores/as.

### **DOCUMENTOS INTERNOS DAS ESCOLAS: FCL E ASE**

A análise dos documentos internos (PE; PCE/A; PCT; ACD; ACT) das duas escolas permitiu construir uma síntese que o Quadro 1 dá conta. Nele são situadas, para cada escola, as referências a procedimentos de avaliação que são definidos para procedimento geral da escola.

**QUADRO 1 – Instrumentos de avaliação da aprendizagem referenciados nos documentos internos das escolas FCL e ASE**

DOCUMENTOS INTERNOS	ESCOLA FCL	ESCOLA ASE
Projeto Curricular de Escola/ Agrupamento (PCE/A)	Provas escritas; provas práticas; provas escritas com componente prática; prova de avaliação final (PAF); formação em contexto de trabalho/estágio; registos de observação direta; listas de verificação; escalas de classificação; grelhas de autoavaliação; dossiê de trabalho/portefólio/caderno diário; trabalhos individuais/pares/grupo	Grelha de autoavaliação; grelha de Avaliação; ficha de trabalho e avaliação; registo escrito; observação; atividades experimentais; trabalho de pares; de grupo e individuais; trabalho de pesquisa; apresentação oral de trabalhos; participação oral nas aulas; participação em atividades de enriquecimento curricular; relatórios; debates; fichas de auto e heteroavaliação; portefólios de aprendizagem; avaliação formal da oralidade
Atas de Conselhos de Diretores de Turma	Sem referências	Sem referências
Atas do Departamento de Línguas	Sem referências	Testes de avaliação; fichas de trabalho; "processos" de auto e heteroavaliação.
Atas do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais	Sem referências	Testes; trabalho de grupo
Projeto Curricular de Turma 1	Provas escritas; provas práticas; provas escritas com componente prática; registos de observação direta; grelhas de autoavaliação; dossier de trabalho; portefólio; caderno diário; trabalhos individuais, de pares e ou de grupo	Atividades experimentais; trabalhos de pares; de grupo e individuais; trabalhos de pesquisa; portefólios; apresentação oral de trabalhos; participação oral nas aulas; participação em atividades de enriquecimento curricular; relatórios; debates; fichas de auto e heteroavaliação; outros trabalhos
Projeto Curricular de Turma 2	Provas escritas; provas práticas; provas escritas com componente prática; registos de observação direta; grelhas de autoavaliação; dossier de trabalho; portefólio; caderno diário; trabalhos individuais, de pares e ou de grupo	Sem referências
Projeto Curricular de Turma 3	Teste diagnóstico; trabalhos práticos orais e escritos; observação direta	Sem referências
Atas de Conselhos de Turma 1	Testes de avaliação; questão aula	Testes; exames; questão aula; portefólio
Atas de Conselhos de Turma 2	Provas escritas; provas práticas; testes; teste diagnóstico; registos de observação	Exame; testes; trabalho individual; portefólio
Atas de Conselhos de Turma 3	Provas; testes; trabalho de grupo; "Momentos" de auto e heteroavaliação.	Provas; testes

Fonte: Elaboração dos autores.



Da análise dos dados sistematizados no Quadro 1, é possível construir as seguintes ideias:

### **PROJETOS CURRICULARES (PCE/A E PCT)**

No que respeita a estes documentos organizadores dos procedimentos de gestão educacional e curricular das escolas, constatamos que quer a Escola FCL quer a Escola ASE enunciam nos seus PCE/A instrumentos diversificados de avaliação da aprendizagem. Todavia, os documentos escritos (testes, provas escritas) são os mais referenciados. No mesmo sentido, os Projetos Curriculares de Turma apresentam também referências a uma diversidade de instrumentos de avaliação coincidentes com o que é proposto no PCE/A. Constituem uma exceção os PCT das turmas 2 e 3 da Escola ASE nos quais não é expressa qualquer orientação relativamente a instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos.

Em síntese, se, por um lado, podemos identificar, como tendência expressiva nos documentos, a referência a instrumentos escritos para avaliar conhecimentos, o que poderá indiciar a ideia de que a avaliação de aprendizagem para que as escolas estão a apontar é, predominantemente, de carácter sumativo, não poderemos, por outro lado, deixar de salientar a diversidade de instrumentos de avaliação que são indicados naqueles documentos. Esta diversificação de instrumentos de avaliação permite-nos inferir que a concepção de avaliação que é veiculada vai para além de uma função meramente sumativa, aproximando-se de uma ideia de avaliação “formativa alternativa” (FERNANDES, 2006). Como refere o autor a quem nos estamos a reportar, nessa perspectiva de avaliação, as aprendizagens dos alunos devem ser avaliadas por meio de várias estratégias, técnicas e instrumentos que valorizem processos de descrição, de análise e de interpretação das informações recolhidas.

## **ATAS**

Relativamente às Atas das reuniões dos Conselhos de Diretores de Turma, Atas dos Departamentos de Línguas e de Matemática e Atas dos Conselhos de Turma, constatamos que, quer na Escola FCL, quer na Escola ASE, esses documentos, na sua globalidade, não fazem referência a uma tão grande diversidade de instrumentos de avaliação como a que é expressa nos PCE/A e nos PCT. Refira-se até que, em alguns casos, não há qualquer referência a esses instrumentos. Também nestes documentos, o teste é o instrumento mais referenciado, permitindo-nos concluir a ilação de que a concepção de avaliação de base às práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos parece assentar numa perspectiva orientada para a classificação e a medida. Ou seja, essa perspectiva, e como foi caracterizada, é assinalada por vários autores (PERRENOUD, 1999; LEITE; FERNANDES, 2002; FERNANDES, 2005; VASCONCELLOS, 2006; LUCKESI, 2006; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO DIAGO, 2009) como uma avaliação que não se adequa às concepções de formação que hoje se preconizam e que tomam os alunos como protagonistas ativos da construção das suas aprendizagens. Nesse sentido, os mesmos autores apontam a importância de processos de avaliação que não se limitam a medir e a classificar, mas que constituam parte integrante do currículo. Ou seja, dispositivos formativos ao serviço da melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

## **ENTREVISTAS**

Como já foi referido, foram entrevistados/as seis professores/as (três de Língua Portuguesa e 3 de Matemática). A análise de conteúdo dos discursos produzidos permitiu organizar um conjunto de ideias-chave que é sistematizado no Quadro 2. Nele, à semelhança do procedimento seguido para a análise dos documentos internos das escolas, são apresentadas as referências expressas pelos/as professores/as a instrumentos de avaliação por si utilizados durante o ano letivo 2009/2010 nas turmas a que este estudo se reporta.

**QUADRO 2 - Instrumentos de avaliação da aprendizagem referenciados nas entrevistas dos professores**

PROFESSOR LECIONA	ESCOLA FCL	ESCOLA ASE
Língua Portuguesa (P1, P3, P4)	P1: teste; debate; apresentação oral; produção de texto; fichas formativas	P3: teste; apresentação oral; leitura de texto; participação em atividades; fichas formativas
		P4: teste; registos de comportamentos; apresentação oral
Matemática (P2, P5, P6)	P2: teste; questão aula	P5: teste; "Olho para os comportamentos"
		P6: teste

Fonte: Elaboração dos autores.

Como é ilustrado no Quadro 2, apesar de os professores/as referirem vários instrumentos de avaliação – à exceção de um professor que respondeu utilizar apenas o “teste” escrito –, constata-se que há, de facto, uma sobrevalorização do teste, em relação a outros dispositivos de avaliação da aprendizagem. É referido:

*Avaliação diagnóstica formal não fiz porque já conhecia os alunos [...] já sabia mais ou menos como eles eram, achei que podia ser assim, depois fundamentalmente são os teste sumativos. P6*

*[...] na Matemática ainda utilizamos questões-aula, mas claro o mais importante e com maior peso são os testes. P2*

*Aplico seis testes num ano letivo, dois testes por período, mas a Português como tenho várias dimensões para avaliar, como oralidade [...] aí recorro a outros instrumentos [...] mas como o peso nos teste é de 80% esses é que definem tudo. P4*

*O teste e a observação para as atitudes [...] P5*

*[...] optei por dois testes por período, dois testes escritos sem nenhuma componente oral [...]. Mais instrumentos escritos, mais ou menos de quinze em quinze dias eles faziam uma produção livre de texto. De resto nada mais do que isso [...] P1*

Esses excertos discursivos são legitimadores de que as práticas de avaliação utilizadas pelos/as professores/as entrevistados/as remetem para que o teste escrito é o instrumento privilegiado para a regulação dos processos de ensino-aprendizagem e para a avaliação final (sumativa) dos alunos.

Procurando ainda contribuir para uma análise mais objetiva, procedemos, com base em uma listagem dos dispositivos de avaliação utilizados, à quantificação do número de referências que os/as professores/as fizeram nos seus discursos a esses dispositivos/instrumentos. Na Tabela 1 são apresentados esses dados.

**TABELA 1 - Número de referências a diferentes instrumentos/procedimentos de avaliação da aprendizagem encontrado nas entrevistas**

	PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA		PROFESSORES DE MATEMÁTICA	
	N	%	N	%
Questão aula	0	0,0	7	3,3
Leitura de texto	1	0,7	0	0,0
Participação em atividades	1	0,7	0	0,0
Registros de comportamento	1	0,7	1	0,5
Fichas formativas	3	2,1	3	1,4
Produção de texto	1	0,7	0	0,0
Apresentação oral	5	3,4	0	0,0
Debate	1	0,7	0	0,0
Teste(s)	133	90,1	200	94,8
Total	146	100,0	211	100,0

Fonte: Elaboração dos autores.

Como se pode constatar, pela análise da Tabela 1, as palavras “Teste” e “Testes” ocorram 333 vezes nos discursos dos seis professores/as entrevistados/as, sendo referenciadas 133 vezes pelos professores/as de Língua Portuguesa e 200 pelos professores/as de Matemática. Seguem-se as palavras “Questão aula” com sete ocorrências, “Apresentação oral” com cinco ocorrências e “Fichas formativas” com três ocorrências. Outros instrumentos, como o debate e a participação em atividades, são apenas referenciados com 1 ocorrência. Esses dados levam-nos a inferir que a utilização

do teste é o instrumento principal de avaliação das aprendizagens dos alunos e, concomitantemente, o mais valorizado no discurso dos professores quando se referem à avaliação das aprendizagens dos alunos. Os dados deixam antever, no entanto, a ideia de que as práticas de avaliação estão ainda enraizadas numa lógica disciplinar, limitada à avaliação de conteúdos, na qual os testes escritos assumem a centralidade. Tal inferência deduz-se também pela ausência de referências a outros dispositivos de avaliação como o debate, a participação nas aulas, a realização de pesquisa, entre outros.

Nesse sentido, os discursos produzidos pelos professores/as vão ao encontro da perspectiva de Luckesi (2006) quando refere que as práticas educativas assentam mais numa “pedagogia do exame” do que numa pedagogia do ensino-aprendizagem. Esta visão reforça também a posição de Fernandes (2005) quando refere que, mesmo sendo reconhecido pela literatura, a necessidade de melhorar as práticas de avaliação da aprendizagem dos alunos, predominam ainda práticas de avaliação que visam essencialmente à classificação dos alunos.

A esse facto, como demonstram também os discursos proferidos, não é alheio tratar-se das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ou seja, as disciplinas sujeitas a exame nacional no final deste 3º ciclo da educação básica e que definirão o lugar das escolas no *ranking* nacional:

*[...] tentei usar sempre o modelo do exame nacional, porque no nono ano eu sei que a última avaliação deles é o exame nacional, e se nós estamos a trabalhar para que as notas internas se aproximem das externas, das notas no exame nacional, da [avaliação] externa, eu trabalhei muito nesse sentido, mesmo todos os testes que eu dei ao longo do ano foi sempre nesta [...]. Ficam mais preparados [...]* P2

*[...] eu tive o cuidado de usar exatamente a mesma estrutura do exame nacional, nomeadamente, as cotações, aquela barra de cotações, aquela barra [para colocar] as cotações [na correção de cada questão]... Do transporte e não sei quê, para eles se habituarem, e em que eles tinham que preencher, resolver o teste no enunciado.* P4

Ressaltam assim, nesses discursos, justificativas da utilização do teste como instrumento principal na avaliação da aprendizagem. Os professores/as argumentam a utilização do teste, por um lado, como forma de proporcionar maior socialização dos alunos com o exame nacional e maior preparação para ele e, por outro, como forma de aproximar classificações da avaliação externa com a avaliação interna. Esses discursos traduzem o que Fernandes (2006) arroga quando refere que o processo de avaliação da aprendizagem é focalizado excessivamente pelos professores/as nas funções classificações, seleção ou certificação e nos resultados da avaliação externa, o qual reforça o recurso aos testes como meio de preparação para essa avaliação externa. É nesta mesma perspectiva que se situam alguns dos discursos dos professores/as entrevistados quando questionados/as sobre as razões que fundamentam o recurso ao teste no processo de avaliação. Afirmam:

*[...] uma avaliação escrita [o teste] obriga o aluno a mais trabalho, o aluno a levar as coisas mais a sério, eles encaram o ato com mais formalidade, significa também que, provavelmente, se vão preparar um bocadinho melhor [...]. [...] são os melhores instrumentos para depois, também, os medir, não é, os avaliar. P1*

*[...] O teste pode motivar para o estudo, quer dizer, porque há certos alunos que quando estudam, quer dizer, o teste é processo motivador para, 'vou ter o teste, vou ter que estudar' [...]. P2*

*[...] se for outro instrumento eles [alunos] não se empenham a estudar, mas se for teste eles estudam. P3*

*[...] a existência do teste faz com que eles se preparem para esse teste, se não houvesse teste eu tenho a certeza que os alunos estudariam muito menos, portanto, quando sabem que vão ter um teste, eles preparam-se para esse teste, porque nós não podemos ser ingênuos, quando nós dizemos ao aluno que o teste tem determinado peso, se eles sabem que tem peso eles vão se preocupar para esse teste, portanto, ao preocuparem-se para o teste, vão estudar mais um bocadinho, e, portanto, a existência do teste acho que faz com que eles possam de alguma forma melhorar a sua aprendizagem, estudar um pouco e adquirir mais algumas competências. P3*

*Porque [o teste] me parece, apesar de tudo, mais objetivo, sem dúvida nenhuma. Os alunos são confrontados com as mesmas situações, uma questão de justiça. Eu consigo perceber melhor as aprendizagens que conseguiram fazer, parece-me que é um momento mais rigoroso. P4*

*Aquele que estuda para o teste, ao menos estuda, se for outro instrumento, por exemplo, acha que eles... não, não estudam. P5*

*Eu acho que, por exemplo, se não fizéssemos testes, eu acho que eles..., que os alunos não se empenhariam tanto, não é que eles não gostem de aprender, mas talvez houvesse um pouco mais uma tendência para deixar rolar, parece-me, e o insucesso seria grande. Haveria uma desresponsabilização. P6*

Esses discursos levam-nos a inferir que o processo de avaliação da aprendizagem concretizado e desenvolvido por esses professores/as é sustentado segundo razões que parecem internalizar-se em crenças que legitimam e fortalecem uma cultura hegemónica do teste. Para os professores/as envolvidos nesse estudo, a avaliação é concretizada por meio de um processo fechado em si mesmo, resultando num ciclo vicioso (Figura 1) de classificação e medida assente em várias crenças as quais fundamentam que por meio do teste:

- mede-se e se avalia melhor as aprendizagens;
- socializa-se e se prepara os alunos para o exame da avaliação externa;
- consegue-se melhor aproximação entre as classificações da avaliação externa e da avaliação interna;
- promove-se nos alunos o estudo e a aprendizagem;
- consegue-se objetividade, rigor e justiça na avaliação;
- promove-se a seriedade e formalidade em todo o processo de avaliação da aprendizagem;
- promove-se a responsabilidade nos alunos pelo seu processo de aprendizagem e sucesso escolar.

Nos discursos dos professores/as poder-se-á ainda conjecturar que este ciclo vicioso de classificação e medida, assente nos testes de avaliação, parece também constituir

um processo que provoca um “mal-estar” psicológico, tanto para os professores/as que elegem o teste como principal instrumento da avaliação quanto para os alunos que os realizam, provocando-lhes situações de ansiedade e nervosismo, tal como se depreende da afirmação de uma professora:

*Aqui tudo é teste, nesta escola é só teste. Claro, depois temos aquele período que parecemos todos loucos, nós e os alunos, não é? Nós para os corrigir [os testes], classificar, e os alunos preocupados com a carga de testes que têm para fazer às várias disciplinas, é uma loucura mesmo! Ficam ansiosos, claro, nem todos, mas aqueles que verdadeiramente se interessam ficam com muita ansiedade, nervosos. Nesta altura não querem saber de mais nada, não querem saber de outros trabalhos, é mesmo só para o teste, para o teste [...]. P4*

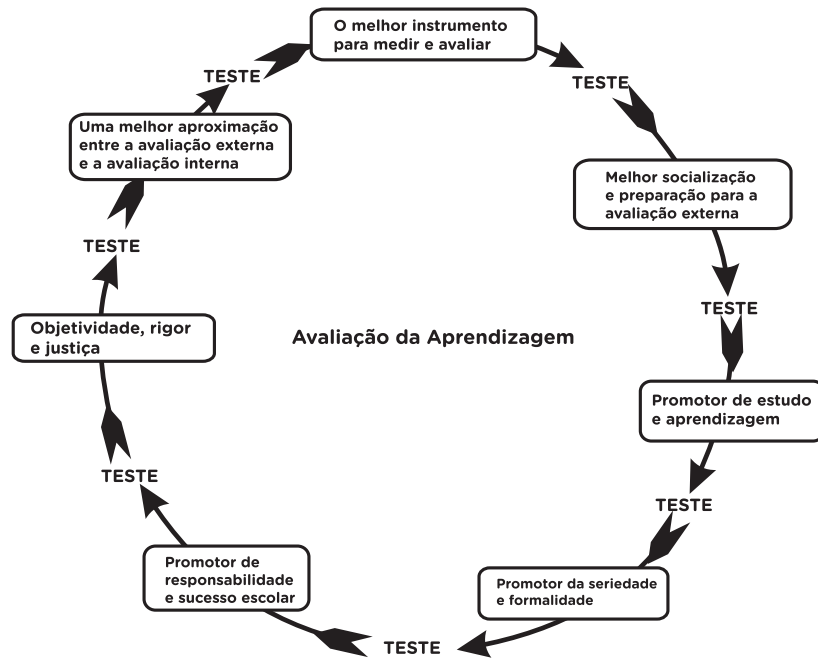
Este ciclo vicioso de classificação e medida, assente na utilização permanente do teste, está na base de uma certa “patologia”, a qual designamos por “testinite crónica” (Figura 1). A “testinite” é, assim, realimentada por crenças que os professores/as congregam para o constante recurso ao teste. Ao mesmo tempo, e segundo Barksdale-Ladd-Ladd e Thomas (2000), um processo de avaliação centralizado nos testes/exames contribui para o conservadorismo do ensino, que por sua vez remete os alunos para uma postura passiva, não aderindo a outras formas de trabalho e criando-lhes ansiedade pelos resultados dos testes. Ou seja, este procedimento remete a escola para uma “esquizofrenia” avaliativa limitada à medida e à classificação.

A nosso ver, esse processo de avaliação concretizado num ciclo fechado de classificação e medida parece não estar ao serviço da aprendizagem dos alunos, pois não se centraliza nos processos de ensino-aprendizagem como forma de redirecionar estratégias e metodologias capazes de regular e promover a melhoria (ARCHBALD; NEWMANN, 1992; GIPPS; STOBART, 2003; WILLIAM, 2009). Isto é, trata-se de uma avaliação que se desenvolve segundo um processo aberto que congrega vários procedimentos, tendo como principal objetivo regular e não classificar as aprendizagens dos alunos. Segundo Fernandes (2006), esse procedimento caracteriza-se como uma



avaliação “formativa alternativa” potencializadora de uma “cultura de sucesso” em que todos os alunos podem aprender.

FIGURA 1 - Ciclo vicioso de classificação e medida (“testinite”)



Fonte: Elaboração dos autores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados apresentados sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos que está a ser desenvolvida por professores/as das duas escolas a que o estudo se refere, concluímos que os procedimentos expressos, quer na Escola FCL quer na Escola ASE, não apresentam diferenças significativas: ambas recorrem, privilegiadamente, a procedimentos centrados nos testes escritos.

Os dados indicam também a existência de um desencontro entre os procedimentos de avaliação propostos nos documentos internos das escolas, e que divulgam a forma pela qual as escolas realizarão a avaliação em particular, e aqueles que, efetivamente, os professores/as utilizam. Isso é particularmente evidente no PCE/A e nos PCT, ou seja, nos documentos que

enunciam como deve ser organizado o projeto curricular da escola e como devem ser concretizados os processos pedagógico-didáticos em cada turma. Conclui-se também que, apesar de alguns professores/as apresentarem outros instrumentos para além dos testes escritos, quando se referem às suas práticas avaliativas, os seus discursos focalizam-se essencialmente nesses testes, o que nos leva a inferir que eles são o principal procedimento de avaliação que utilizam.

Neste estudo emergem assim sinais de que os/as professores/as das escolas estudadas apresentam uma prática de avaliação que tem como principal objetivo medir e classificar a aprendizagem dos alunos e não tanto criar condições para que esses desenvolvam competências de autoavaliação. Trata-se, pois, de uma prática realimentadora de um ciclo vicioso de classificação e medida reproduzido por um processo “crónico de testinite”. Ou seja, constata-se a existência de uma cultura de avaliação assente na medida e classificação que parece negligenciar o processo de aprendizagem, e que se limita ao conhecimento das disciplinas. Essa cultura de avaliação, de certo modo, constitui uma avaliação desestruturada e alienada do processo de ensino-aprendizagem, em vez de se fundamentar em processos que possam melhorar a didática na sala de aula (BRITO; LORDELO, 2007). Dito de outro modo, os dados recolhidos evidenciam uma cultura na qual se confunde a avaliação com o teste, que se restringe a intenções de classificar os alunos e onde não existe a finalidade de configurar procedimentos de melhoria dos processos de ensino-aprendizagem (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO DIAGO, 2009). Neste sentido, consideramos pertinente trabalhar ao nível das crenças que sustentam as práticas de avaliação concretizadas pelos professores, pois, só intervindo nessas mesmas crenças se poderá promover a sua mudança e, concomitantemente, as práticas de avaliação.

Em síntese, este estudo parece indicar que adotar uma prática avaliativa ao serviço da aprendizagem em alternativa a uma avaliação focalizada na classificação constitui ainda um grande desafio nas práticas avaliativas, onde a lógica da classificação governa a escola consubstanciando uma cultura delirante e “esquizofrénica” em torno da medida e classificação – “testinite”. Essa ideia vai ao encontro de vários estudos

(STOBART, 2008; GARDNER, 2006; BLACK; WILLIAM, 2006) que têm demonstrado o peso excessivo atribuído à função certificativa e classificatória da avaliação, para a qual, a nosso ver, talvez tem contribuído a designada “era da avaliação” de Broadfoot e Black (2004).

Esta é a era em que atualmente vivemos, convertidos numa “sociedade de avaliação”, articulada a uma crença no poder dos números, das classificações, dos objetivos a atingir, e associada à qualidade, ao serviço da prestação de contas, ao rigor, à igualdade e aos procedimentos de defesa que publicamente se legitimam como aceitáveis. Nessa perspectiva, Stobart (2008), no seu recente trabalho, sustenta que vivenciamos um tempo caracterizado pelo uso e abuso da avaliação centralizada nos testes – “o tempo do teste”. De facto, temos assistido, tanto no nível nacional (exames no final de ciclo e do ensino secundário – avaliação externa) como no internacional (International Assessment of Educational Progress – IaeP; Programme for International Student Assessment – Pisa; Third International Mathematics and Science Study – Timss, entre outros), a um desenvolvimento de estudos, mecanismos e dispositivos avaliativos fundamentados, particularmente, pelo poder político como necessários e potenciadores para uma crescente qualidade e sucesso (AFONSO, 2010).

É nessa linha que Carmo (2003) avança que “avaliação classificatória é uma questão mais política que pedagógica” e que os professores têm sido usados pelo sistema para a reprodução das desigualdades sociais, reforçando a ideia de que o professor terá de recuperar a compreensão do seu principal papel, que é: ensinar e criar efetivas condições para a aprendizagem de todos e não de medir, julgar, disciplinar e selecionar (CARMO, 2003). Ou seja, deste estudo emerge a urgência de promover contextos avaliativos basilarados numa “avaliação alternativa”, que se contrapõe a uma racionalidade técnica (avaliação tradicional), baseada, essencialmente, numa avaliação sumativa, promotora de um ciclo vicioso de “testinite”, cuja intencionalidade é formada numa lógica classificatória e de medida que pouco ou nada se refletirá na aprendizagem, e que terá como possibilidades gerar uma ação intencional excludente.

## REFERÊNCIAS

- ABRECHT, R. *A avaliação formativa*. Porto: ASA, 1994. (Coleção práticas pedagógicas, 17).
- AFONSO, A. J. *Para uma análise sociológica da avaliação nas políticas educativas*. 1997. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 1997.
- \_\_\_\_\_. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 83-99.
- \_\_\_\_\_. Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 343-362, 2010.
- ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. (Dir.). *À avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, 1986. Disponível em: <[http://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/A/Allal+alii\\_1986\\_A.html](http://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/A/Allal+alii_1986_A.html)>. Acesso em: jun. 2013.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: ASA, 2002.
- ALVES, M. P.; FERNANDES, M. *Avaliação formativa: da concepção à prática*. In: CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 2., 1996. *Actas...*, 1. Braga: Universidade do Minho, 1996. p. 143-148.
- ARCHBALD, D.; NEWMANN, F. Approaches to assessing academic achievement. In: BERLAK, H. et al. (Ed.). *Toward a new science of educational testing and assessment*. Albany: State University of New York, 1992. p. 139-180.
- ATKIN, J.; BLACK, P.; COFFEY, J. E. The relationship between formative and summative assessment: in the classroom and beyond. In: ATKIN, J.; BLACK, P.; COFFEY, J. E. (Ed.). *Classroom assessment and the National Science Education Standards*. Washington: The National Academic, 2001. p. 59-78. Disponível em: <[http://books.nap.edu/html/classroom\\_assessment/ch4.html](http://books.nap.edu/html/classroom_assessment/ch4.html)>. Acesso em: set. 2010.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BARNSDALE-LADD, M. A.; THOMAS, K. What's at stake in high-stakes testing: teachers and parents speak out. *Journal of teacher education*, v. 51, n. 5, p. 384-397, 2000.
- BLACK, P.; WILLIAM, D. The reliability of assessments. In: GARDNER, John (Ed.). *Assessment and learning*, London: Sage, 2006. p. 81-100.
- BLACK, P. et al. *Assessment for learning: putting it into practice*. Berkshire: McGraw-Hill Education, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994.
- BONNIOL, J. J.; VIAL, M. *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelas: De Boeck, 2003.
- BRITO, C.; LORDELO, J. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior: uma visão do aluno*. 2007. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/93.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/93.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2010.

- BROADFOOT, P.; BLACK, P. Redefining assesement? The first ten years of assesement in education. *Assesement in Education*, v. 11, n. 1, p. 7-27, 2004.
- CASTILLO ARREDONDO, S.; CABRERIZO DIAGO, J. *Avaliação educacional e promoção escolar*. Curitiba: IBPEX; São Paulo: Unesp, 2009.
- CARMO, J. Avaliação classificatória x avaliação progressiva. *Educação & Literatura*, 2003. Disponível em: <<http://www.educacaoliteratura.com.br/index%2098.htm>>. Acesso em: abr. 2010.
- CONDEMARÍN, M.; MEDINA, A. *Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CORREIA, E. *Avaliação das aprendizagens: uma carta de princípios*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.
- CORTESÃO, L. *Avaliação formativa: que desafios?* Porto: ASA, 1993.
- CROOKS, T. Tensions between assessment for learning and assessment for qualifications. In: CONFERENCE OF THE ASSOCIATION OF COMMONWEALTH EXAMINATIONS AND ACCREDITATION BODIES, 3., mar. 2004, Nadi, Fiji. *Paper presented...* Disponível em: <<http://www.spbea.org.fj/aceab/Crooks.pdf>>. Acesso em: set. 2010.
- DE LANDSHEERE, G. *Évaluation continue et examens: précis de docimologie*. Bruxelles, Paris: Labor, Nathan, 1980.
- DELORS, J. et al. *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Unesco, ASA, 1996.
- DOLL, W.E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- EARL, L. *Assessment as learning: using classroom assessment to maximise student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2003.
- ESTEBAN, M. T. A Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 7-28.
- FERNANDES, D. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto, 2005.
- \_\_\_\_\_. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.
- GARDNER, J. Assessment for learning: a compelling conceptualization. In: GARDNER, J. (Ed.). *Assessment and learning*. London: Sage, 2006. p. 197-204.
- GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta, 1996.
- GIPPS, C.; STOBART, G. Alternative assessment. In: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. (Ed.). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 549-576.
- HAYWOOD, H. C.; TZURIEL, D. *Interactive assessment*. New York: Spriger-Verlag, 1992.
- HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

- LEITE, C. Do currículo nacional do ensino básico e das atuais propostas de gestão curricular. *Jornal a Página da Educação*, n.109, p. 14, 2002.
- LEITE, C.; FERNANDES, P. *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto: ASA, 2002.
- LIDZ, C. S. *Dynamic assessment: an interactional approach to evaluating potential*. New York: Guilford, 1987.
- LÓPEZ PASTOR, V. *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Madrid: Narcea, 2009.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2006.
- MAXWELL, G. Progressive assessment for learning and certification: some lessons from school-based assessment in Queensland. In: CONFERENCE OF THE ASSOCIATION OF COMMONWEALTH EXAMINATIONS AND ACCREDITATION BODIES, 3., Nadi, Fiji, mar. 2004. *Paper presented...* Disponível em: <[http://www.qsa.qld.edu.au/downloads/publications/paper\\_progressive\\_assessment\\_qld.pdf](http://www.qsa.qld.edu.au/downloads/publications/paper_progressive_assessment_qld.pdf)>. Acesso em: jun. 2013.
- NUNZIATI, G. Para construir um dispositivo de avaliação formadora. *Cahiers Pédagogiques*, n. 280, p. 47-64, 1990.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- POPHAM, J. *Transformative assessment*. Virginia, EUA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.
- ROLDÃO, M. C. *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto, 2003.
- ROEGIERS, X. *L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelas: De Boeck, 2004.
- SANTOS, L. Autoavaliação regulada: porquê, o quê e como? In: ABRANTES, P.; ARAÚJO, F. (Org.). *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB, 2002. p. 75-84.
- \_\_\_\_\_. *Avaliar para aprender: relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto, 2010.
- SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: TYLER, R.; GAGNÉ, R. M.; SCRIVEN, M. (Ed.). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand Me Nelly, 1967. p. 39-83.
- SHEPARD, L. A. The role of classroom assessment in teaching and learning. In: RICHARDSON, V. (Ed.). *The handbook of research on teaching*. 4. ed. Washington, DC: American Educational Research Association, 2001. p. 1066-1101.
- STOBART, G. *Testing times: the uses and abuses of assessment*. Oxon: Routledge, 2008.

TELLEZ, K. Authentic assessment. In: SIKULA J. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. 2. ed. New York: Macmillan, 1996. p. 704-721.

TOMLINSON, C. A; ALLAN, S. D. *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: ASA, 2002.

VASCONCELLOS, C. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad, 2006.

WILLIAM, D. *Assessment for learning: why, what and how?* London: University of London, 2009.

WIGGINS, G. *Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

---

#### **PAULO MARINHO**

Doutorando e colaborador do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (Ciie) na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Bolsista de Investigação pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) – Portugal

*pmtmarinho@fpce.up.pt*

#### **CARLINDA LEITE**

Professora catedrática e investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (Ciie) na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – Portugal

*carlinda@fpce.up.pt*

#### **PRECIOSA FERNANDES**

Professora auxiliar e investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (Ciie) na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – Portugal

*preciosa@fpce.up.pt*

**Recebido em:** OUTUBRO 2012

**Aprovado para publicação em:** JANEIRO 2013