



A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções

Paulo Marinho*, Preciosa Fernandes e Carlinda Leite

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Rua Alfredo Allen, 4200-135, Porto, Portugal. Autor para correspondência.
E-mail: pmtmarinho@fpce.up.pt

RESUMO. Este artigo tem como objetivo caracterizar concepções de professores sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos. Os dados para as análises foram coletados em duas escolas portuguesas, com resultados muito distintos nos exames nacionais, recorrendo a entrevistas ‘semiestruturadas’ e *focus group* a professores cujos discursos foram analisados pela técnica da análise de conteúdo. Dessa análise foi possível concluir que os discursos dos professores sobre a avaliação da aprendizagem se situam num quadro de concepções que pode ser associado a sentidos de uma avaliação como ‘medida’ e como ‘negociação’ e ‘construção’, tal como a descrevem Guba e Lincon. Estabelecendo relações com a tipologia de Méndez sobre a avaliação da aprendizagem, os discursos dos professores de ambas as escolas apresentam características que permitiram enquadrar as suas percepções na dualidade de concepções: ‘avaliação alternativa’ e ‘avaliação tradicional’.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem, concepções de avaliação da aprendizagem, dualidade concepcional avaliativa.

The assessment of learning: from the plurality of statements to the duality of concepts

ABSTRACT. Teachers’ concepts on the learning assessment of their pupils are characterized. Data were collected in two Portuguese schools, featuring very different results in national exams, through half-structured interviews and a focus group of teachers whose discourses were analyzed by content analysis technique. Analysis showed that teachers’ discourse on learning assessment may be placed within a framework of concepts that may be associated with evaluation meanings such as ‘measure’ and ‘negotiation and construction’ as described by Guba and Lincoln. When relationships with Méndez’s typology on learning assessment are established, teachers’ discourses from the two schools provide characteristics which permit the framing of their perceptions within the duality of the concepts ‘alternative assessment’ and ‘traditional assessment’.

Keywords: assessment of learning, concepts on learning assessment, conceptional evaluative duality.

Introdução

Ao longo dos tempos as concepções de avaliação têm sofrido alterações significativas em função da evolução das políticas educacionais e dos papéis atribuídos ao currículo e à educação escolar. Como aponta Alves (2004, p. 31), “[...] cada sociedade exige num dado momento da sua evolução um determinado sistema de avaliação [...]” que possa dar respostas às exigências político-educacionais emergentes nesse dado momento. Nesse sentido, enquanto domínio do campo educativo, a avaliação traz consigo marcas e signos do tempo histórico, representativas de diferentes visões de sociedade, de educação e de currículo. Neste percurso, a avaliação tem vindo a complexificar-se, não só em nível conceitual como também das práticas que a materializam. Como referiu Cardinet (1993, p. 11), “[...] quanto mais penetramos no domínio da avaliação, mais tomamos consciência do caráter enciclopédico da nossa ignorância e cada vez mais pomos em causa as nossas certezas”. Este caráter ampliou-se em função da

complexidade das situações que atravessam a educação escolar. Nesta, a avaliação assume papel estruturador dos processos de ensino-aprendizagem e do trabalho dos professores e dos alunos. Foi tendo esta ideia por referência que Zabalza (1987) considerou que a avaliação é um processo que está num processo e é um sistema que está num sistema. Especificando este sentido, e convocando as palavras do autor:

Quando falamos de avaliação não estamos a falar de um facto pontual ou de um ato singular, mas de um conjunto de fases que se condicionam mutuamente. Esse conjunto de fases se ordenam sequencialmente (são um processo) e atuam integradamente (são um sistema). A avaliação não é (não deveria ser) algo separado do processo de ensino/aprendizagem, não é um apêndice independente deste processo (está nesse processo) e joga um papel específico em relação ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo (está num sistema) (ZABALZA, 1987, p. 239).

Neste enunciado espelha-se a complexidade e a dificuldade da avaliação. Por isso, e tal como Vasconcellos (2000), consideramos que tem de ser ampliada e aprofundada a discussão sobre o ato de avaliar. Como ele, também reconhecemos que “[...] a avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos” (VASCONCELLOS, 2000, p. 44).

É no quadro destes pressupostos que se insere a pesquisa de que neste artigo damos conta e que teve como principal objetivo interpretar concepções de professores relativamente à avaliação da aprendizagem para melhor compreender as suas opções sobre os processos avaliativos no exercício da ação docente. Nestas intenções, temos presente que as concepções que os professores têm sobre a avaliação da aprendizagem têm subjacente concepções de educação e de currículo que fundamentam as suas práticas.

Orientações de avaliação

Como quadro conceitual para situar as concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem, recorreremos neste estudo à tipologia apresentada por Guba e Lincoln (1989), sistematizada no que designam de ‘quatro gerações’ de avaliação: a) avaliação como medida; b) avaliação como descrição; c) avaliação associada à formulação de juízos; e d) avaliação como negociação e construção. Apoiamo-nos também na perspectiva de Méndez (2002) quando se refere à dualidade da avaliação – ‘avaliação alternativa’ e ‘avaliação tradicional’.

As ‘quatro gerações’ de avaliação

No início do século XX, a avaliação foi fundamentalmente marcada pela intenção de ‘medida’ (GUBA; LINCOLN, 1989), orientação influenciada pelo recurso aos testes, destinados a medir a inteligência e as aptidões, e pela psicometria. Nesta perspectiva, o ato de avaliar, pretendendo traduzir a capacidade que o aluno tinha em reproduzir, o que lhe era transmitido pelo professor, reduzia-se ao ato de administrar um ou mais testes e de atribuir uma classificação (FERNANDES, 2005), ou seja, e como sustenta este autor, ao professor, entendido como técnico, compete apenas traduzir os conhecimentos adquiridos num valor numérico, expresso em uma classificação. Este entendimento de ‘avaliação como medida’, segundo Guba e

Lincoln (1989), teve o seu apogeu nas três primeiras décadas do século XX, que são marcadas por um recurso constante aos exames e por um elevado grau de satisfação face aos resultados alcançados. O enfoque, nessa época, numa concepção de ‘avaliação como medida’ levou a que Madaus e Stufflebeam (2000) designassem o período compreendido entre 1900 e 1930 como a *Idade da Eficiência e dos Testes*.

Resultante do movimento curricular iniciado por Ralph Tyler (1949), foi desenvolvido um modelo de avaliação especialmente centralizado em objetivos comportamentalistas. Nesse modelo, avaliar significa, principalmente, confrontar os resultados obtidos com os objetivos que foram previamente fixados. Ou seja, a avaliação continua a ser entendida como medida mas, neste caso, não dos conhecimentos adquiridos mas, dos objetivos inicialmente previstos. Na segunda geração da avaliação a que se referem também Guba e Lincoln (1989), o sentido que a orienta é de uma ‘avaliação como descrição’ –, isto é, a avaliação não se focaliza unicamente ou apenas nos resultados, mas, essencialmente, na descrição sobre o modo como os alunos realizam as aprendizagens. Neste entendimento, os avaliadores (professores) são concebidos como descritores, pois descrevem como e até que ponto os alunos atingem os objetivos de aprendizagem desejados, assinalando os pontos fortes e os pontos fracos do processo.

É neste pensamento curricular e da avaliação da aprendizagem que se situa ‘a pedagogia por objetivos’, proposta por Bloom et al. (1973). É também nesta concepção que a avaliação se tornou o instrumento privilegiado de regulação contínua das intervenções e das situações didáticas, e da progressão do aluno. Referindo-se a esta perspectiva, Leite (1993, p. 13) considera tratar-se de uma avaliação que:

Tinha, por finalidade não apenas dar informações sobre o grau de consecução dos objetivos fixados antecipadamente, mas também ajudar a tomar decisões quanto ao processo de os conseguir atingir. [...] Trata-se de uma compreensão da avaliação não como sancionadora dos objetivos que foram formulados minuciosamente, à partida, e que deveriam ser atingidos à chegada, mas sim como meio de melhorar os processos de aprendizagem (LEITE, 1993, p. 13).

Seguindo a linha de reflexão que nos propusemos, a terceira geração de avaliação – ‘geração da formulação de juízos de valor’ (GUBA; LINCOLN, 1989) – corresponde à fase em que as avaliações devem fornecer elementos de ordem valorativa. Nesta perspectiva, os avaliadores, para

além de manterem as suas funções técnicas e descritivas, têm a incumbência de formular juízos, isto é, e pensando nos professores, de funcionar como juízes das ações desenvolvidas pelos alunos e dos seus resultados alcançados.

No âmbito da concepção de avaliação característica desta 'geração – avaliação como juízo de valor', estão associadas ideias, tais como:

-a avaliação deverá assumir o papel indutor e/ou facilitador na tomada de decisões que possam regular o ensino e as aprendizagens;

-a recolha de informação deve ir para além dos resultados dos testes;

-a avaliação deve abarcar não só e apenas os professores e os alunos, mas e também os pais e outros intervenientes;

-os contextos de ensino e de aprendizagem não devem ser negligenciados no processo de avaliação;

-a enunciação de critérios é fundamental para se apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação (FERNANDES, 2005).

Estas novas concepções de avaliação, ao realçarem o processo de ensino, mas também os percursos de aprendizagem, permitem atender aos alunos e propiciar uma atitude pedagógica que contribua para uma melhoria das aprendizagens. Apesar de nos anos 70 e 80 do século XX ter havido um despertar para uma nova concepção de avaliação, a sua materialização em contexto de sala de aula e nos espaços educativos, continuou a ser, segundo o autor a que estamos a reportar, praticamente inexistente.

Em suma, as três gerações sobre a avaliação educacional apontadas por Guba e Lincoln (1989) ('avaliação como medida'; 'avaliação como descrição' e 'avaliação associada à formulação de juízos') permitem constatar que o conceito de avaliação se foi aprofundando ao longo dos tempos e implicando novos papéis para os professores na sua concretização. Isto é, o conceito foi-se transmutando de uma concepção muito limitada e redutora, circunscrita apenas à medida, e assente num paradigma tecnicista e psicométrico, para uma concepção de avaliação mais abrangente e orientada para a aprendizagem.

É neste enquadramento que se situa um estudo mais recente de Lincoln e Guba (2000). Os autores reconhecem que há limitações teóricas e práticas nas três abordagens de avaliação até agora explicitadas e que precisam ser equacionadas no ato de avaliar, a saber:

-a responsabilidade do insucesso dos sistemas educativos tende a ser direcionada, exclusivamente, para os professores e alunos,

assim como a responsabilidade dos alunos não aprenderem incide, exclusivamente, sobre si próprios;

-a imensa dificuldade que a avaliação tem demonstrado em trabalhar com a multiplicidade de valores e culturas que caracterizam as sociedades atuais, e conseqüentemente, as salas de aula. Isto é, estes autores reconhecem que as abordagens de avaliação têm demonstrado grandes dificuldades em lidar com a diversidade, não conseguindo dar respostas muito promissoras a esta nova realidade;

-a permanência de um forte predomínio de uma concepção de avaliação como medida, que se traduz em avaliações pouco ou nada suscetíveis às circunstâncias contextuais, atribuindo-se uma excessiva valorização nos resultados auferidos nos testes, pela suposição de que estes instrumentos quantitativos são caracterizados pela neutralidade, rigor e objetividade dos quais resultam dados dificilmente questionáveis.

Reconhecidas as limitações das três gerações de avaliação, Guba e Lincoln (1989) identificaram uma quarta geração de avaliação que faz uma ruptura epistemológica com as três gerações anteriores, e em que a avaliação é concebida como um 'processo de negociação e de construção' de sentido. Nesta perspectiva, a avaliação passa a assumir uma função pedagógica, uma vez que incide diretamente no processo de ensino-aprendizagem tendo como função melhorar as aprendizagens dos alunos mais do que as classificar. Nesta concepção de avaliação, o poder de avaliar é partilhado entre o professor e o aluno que, numa base de constante *feedback*¹, fortalecem as aprendizagens dos alunos.

É dentro desta nova perspectiva, e segundo Fernandes (2005), que a avaliação assume uma dimensão de 'avaliação formativa alternativa' de referência construtivista. Esta concepção de avaliação é definida pelo autor que convocamos como "[...] uma construção social complexa, um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos" (FERNANDES, 2005, p. 65). Neste sentido, constitui uma concepção que se distancia da avaliação formativa de caráter behaviorista, aspecto que dominou a pedagogia por objetivos.

¹Aportamos o conceito de *feedback* a um processo de potencializador de aprendizagem. Como refere Fernandes (2005, p. 85) o '*feedback*, em si mesmo, não resolve qualquer problema se não for devidamente pensado, estruturado e adequadamente integrado no processo de aprendizagem dos alunos. [...] o *feedback* deve conduzir necessariamente a qualquer tipo de ação, ou conjunto de ações, que o aluno desenvolve para poder melhorar a sua aprendizagem'. Segundo Hattie e Timperley (2007), o *feedback* sendo desenvolvido de uma forma eficaz, isto é, como uma realimentação contextualizada na aprendizagem no qual o professor ou o aluno deve responder a três questões: 'i) para onde vou? (os objetivos); ii) como estou a ir? (os progressos); iii) para onde seguir? (ações para melhor os progressos e atingir a meta)' (HATTIE; TIMPERLEY, 2007, p. 87) constitui uma das mais fortes influências para a melhoria da aprendizagem.

Dualidades na avaliação

Tal como enunciamos na introdução deste artigo, recorreremos, também, à abordagem de Méndez (2002) sobre a avaliação da aprendizagem, que apresenta uma leitura dualista da avaliação situada entre duas concepções: ‘avaliação tradicional’ e ‘avaliação alternativa’. Embora admita que esta organização possa ser simplista, o autor pretende com ela contribuir para clarificar e caracterizar o pensamento sobre a avaliação da aprendizagem. A ‘perspectiva tradicional’ caracteriza-se por uma racionalidade técnica, assenta em avaliações pontuais, com recurso essencialmente a exames como instrumentos de avaliação, e centra-se apenas nos resultados. Numa análise relacionada com a tipologia de Guba e Lincoln (1989), esta concepção de avaliação apresenta características que podem ser associadas ao que os autores caracterizaram como a primeira geração de avaliação.

A segunda concepção de avaliação, proposta por Méndez (2002), é como se referiu a concepção ‘de avaliação alternativa’ aportada a uma perspectiva da racionalidade prática, que nos remete para formas críticas e reflexivas de atuação. É, pois, uma avaliação dinâmica, processual e contínua que, embora seja reconhecida como subjetiva, assenta em princípios de equidade, de uma ação justa e de um exercício ético e contempla, numa lógica interdisciplinar, a globalidade da formação. Foi por referência a estas diferentes concepções de avaliação, e na intenção de contribuir para o aprofundamento do conhecimento existente sobre a avaliação da aprendizagem, que foi realizado o estudo empírico que no ponto seguinte se dá conta.

O caso em estudo...

O estudo que aqui se apresenta, e como já foi enunciado, tem como foco a avaliação da aprendizagem e recolheu dados em duas escolas da Cidade do Porto, em Portugal: i) uma escola dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico² (Escola *Delta*) com resultados baixos nos exames nacionais; ii) e uma escola secundária com 3.º ciclo de Ensino Básico³ (Escola *Gama*) com resultados elevados nos exames nacionais.

A recolha de dados foi feita por meio de entrevistas realizadas a professores que lecionam no 9.º ano de escolaridade (ano terminal do 3º ciclo do Ensino Básico) da escola *Delta* e da escola *Gama*. Em cada uma dessas escolas, constituíram-se como

participantes deste estudo: três professores de Português, quatro professores de Matemática, dois Coordenadores do Departamento de Línguas e dois do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, dois Coordenadores dos Diretores de Turma e três Diretores de Turma.

Situando-se o estudo num paradigma com características de investigação qualitativas (BOGDAN; BIKLEN, 1994), uma vez que se privilegia uma análise interpretativa e holística das situações e dos contextos de investigação, recorreremos a entrevistas ‘semiestruturadas’ a seis professores de seis turmas (3 turmas de cada escola – Português e de Matemática das turmas selecionadas) e a quatro coordenadores dos Departamentos Curriculares (2 de cada escola – Coordenador de Línguas e Coordenador de Matemática e Ciências Exatas).

Em cada escola realizamos também um *Focus Group* constituído pelos Coordenadores dos Diretores de Turma e Diretores de Turma e com os professores de Português e Matemática das turmas selecionadas, que perfazem um total de sete elementos.

Os discursos provenientes das entrevistas e dos *Focus Group* foram submetidos a um procedimento de análise de conteúdo (BARDIN, 2008). São as tendências desses discursos que são explicitados no ponto seguinte deste artigo.

Análise dos dados recolhidos

Os dados aqui apresentados resultam da análise do conteúdo dos discursos dos professores entrevistados da escola *Delta* (D) e escola *Gama* (G). Em outras palavras, resultam de uma análise dos textos produzidos por esses professores em situação de entrevista e *focus group* que busca revelar as percepções desses sujeitos sobre a avaliação da aprendizagem. Os dados são apresentados por escola no sentido de uma melhor identificação das diferenças/semelhanças entre as percepções dos professores das duas escolas.

Escola Delta: ‘percepções de avaliação’

Uma leitura global do que disseram os professores durante as entrevistas aponta para uma visão da avaliação da aprendizagem como um ato complexo, tal como é expresso no discurso de uma professora de Português da escola *Delta*:

Avaliar é difícil. É incontornável fugir desse termo, porque nós estamos a avaliar comportamentos que se manifestam. Se nós temos que avaliar a aquisição de competências e de conteúdos, significa que nós temos que ver a evolução, e a evolução que nós

²Uma escola dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico integra os níveis de ensino do 5º ao 9º.

³Uma escola secundária com 3º ciclo integra os níveis de ensino do 7º ao 12º.

vemos não quer dizer que seja a evolução que está a ser feita [...] é sempre difícil porque ela é multidisciplinar, porque ela obriga a que o professor esteja atento em todos os milésimos de segundo, consiga ler nas entrelinhas [...] o filtro às vezes é muito penalizador para alguns alunos, ela é difícil, ela é complexa (DLP 1: 1-2).

Salienta ainda esta professora que a avaliação da aprendizagem é sempre um ato subjetivo que exige, por parte dos professores, a procura máxima de objetividade para melhor ‘verificar a evolução da aprendizagem’. Refere a este propósito:

[...] no meu caso, tentei sempre que fosse de forma mais objetiva possível, mesmo que se trate de um tema muito subjetivo, porque a avaliação é sempre subjetiva. Quanto mais objetiva fosse a minha recolha das impressões, mais fácil seria, para mim e para o aluno, verificar a evolução da aprendizagem. Mas, tenho a certeza de que, pelo facto de colocar um número numa evolução, que estou a pecar por defeito, não estou a abranger tudo. Aquele número é apenas um ponto de partida. Por isso, ela é difícil, complexa e deverá ser séria (DLP1: 1-2).

Destes excertos podem inferir-se como ideias principais: a ideia de que o ato de avaliar está ainda ‘nas mãos’ dos professores; a ideia de que a avaliação da aprendizagem consubstanciada apenas em um número, isto é, em uma classificação, poderá constituir-se em um processo redutor, uma vez que o número não traduz a globalidade das aprendizagens; e a ideia de que a subjetividade da avaliação pode ser contornada se se recorrer a instrumentos diversificados de avaliação, que permitam assegurar mais rigor ao ato de avaliar.

Estes discursos surgem imbricados entre quadros conceptuais assentes em características de uma ‘racionalidade prática’, isto é, características que podem ser aportadas a uma concepção de ‘avaliação alternativa’ (MÉNDEZ, 2002) na qual se reconhece a subjetividade no processo avaliativo. Converte neste sentido a posição da coordenadora do Departamento de Línguas ao remeter a avaliação para um processo globalizante:

Sabe que o português não é bem como a matemática, não são só números, é um total. É a leitura, o ouvir, o falar, o ler e o escrever. Tem esses 4 aspetos e depois também tem a parte de conhecimentos explícitos da língua. É um todo. Claro, que no final temos que classificar. Temos que classificar, agora medir é difícil, porque no fundo não se pode separar, não há conteúdos separados nas línguas [...] (DCL: 3-4).

A opinião expressa remete para uma avaliação que contempla a globalidade dos conteúdos e não apenas unidades discretas, baseada assim numa perspectiva de avaliação do ponto de vista da

racionalidade prática (MÉNDEZ, 2002), cujos propósitos parecem ir mais além do que uma mera classificação final.

Por outro lado, os discursos da professora de Matemática expressam características assentes em propósitos de exigência e de rigor que indiciam práticas de ensino e de avaliação orientadas essencialmente para os resultados dos testes:

[...] eu este ano fui muito exigente [...], no nono ano eu fui muito rigorosa [...]. Pronto, é aquilo que eu digo, eu sou muito rigorosa, sempre fui [...], eu dou fichas de trabalho e os testes são baseados nas fichas de trabalho. Se eles não sabem, se eles não conseguem, depois de fazermos aquelas fichas todas de trabalho, fazer um teste, eu não lhes consigo dar positiva. Sinceramente, é esta a minha postura [...] (DMat1: 1).

A presença destas características discursivas remete para uma concepção de ‘avaliação tradicional’ assente em pressupostos de uma racionalidade técnica orientada para a planificação e para os resultados, obtidos por meio dos exames. Concorre também para esta inferência a visão da Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais para quem a avaliação da aprendizagem é aferida essencialmente pelos testes:

Aferir as aprendizagens, aferir, é o que fazemos quando estamos a dar um teste, a avaliar as aprendizagens, verificar o nível em que se encontra o aluno (DCM e CE).

É de salientar que dos dados obtidos através do *Focus Group* a professores emergem também percepções sobre a avaliação da aprendizagem que a situam como um processo contínuo, realizado quer ao longo de um ano letivo, quer ao longo de um ciclo, e que permite avaliar o ‘progresso’ e a ‘evolução’ dos alunos de forma positiva, de modo a promover um contínuo desenvolvimento de ‘capacidades’. Esta ideia está bem presente nos seguintes excertos de professores da escola *Delta*:

[...] permite avaliar continuamente o progresso do aluno. Contínua significa que é um processo que começou num ponto e que nós não podemos esquecer todo o caminho percorrido pelo aluno quando estamos a avaliar no presente. O progresso atira-nos para a necessidade de haver uma evolução positiva. Por isso, o aluno tem sempre de desenvolver capacidades. Por isso digo que é nesse sentido da avaliação contínua, mas em que ele vai ganhando coisas e não perdendo (DFG: 4).

[...] progresso e evolução, para mim, praticamente significam a mesma coisa. Quando se fala no progresso dos alunos, além de ser no próprio ano, que é uma das vantagens nesta escola e penso que nas outras também, sempre que é possível, pelo

menos quando os professores ficam lá mais do que um ano, dão continuidade às turmas, o que nos permite ter uma abrangência muito maior do que ensinamos aos alunos e o que podemos dar no ano a seguir (DFG: 5).

Por sua vez, a avaliação é também percebida como um dispositivo de diagnose, na medida em que permite conhecer as aprendizagens efetuadas pelos alunos e promover possíveis reconfigurações no processo de ensino-aprendizagem:

[...] o diagnóstico é importante para nós termos conhecimento de como é que eles estão, quais são as dificuldades e, nomeadamente, para sabermos também se conseguimos ensinar, pondo sempre em causa a forma como nós ensinamos as matérias aos alunos (DFG: 8).

A esta visão associam-se também as que concebem a avaliação como um processo construtivo e contínuo, assente numa perspectiva holística e formativa:

Construtiva no sentido de os ajudarmos a construir, não só as aprendizagens, mas também, o todo, o ser, o próprio aluno. Eu acho que o facto de nós os avaliarmos e darmos-lhe o *feedback*, faz com que eles alterem os comportamentos [...] (DFG: 16).

A avaliação é um processo contínuo, aliás, penso que todos nós estamos sempre a dizer isto aos alunos. Se a avaliação não fosse contínua nós só marcávamos os testes e encontrávamo-nos nos dias dos testes, não é? Acho que é muito importante passar esta mensagem aos alunos, que diariamente em todas as tarefas que eles estão a realizar durante a aula, isso está a ser avaliado, quer o empenho, quer o interesse, o caderno diário, organização, a forma como eles participam, como interagem com os colegas, professores, acho que tudo são itens para serem avaliados, eu concordo em pleno que a avaliação é contínua (DFG: 2).

Depreende-se destes excertos a importância de se atender a múltiplos elementos da avaliação contínua e, como já se referiu, a vários instrumentos avaliativos. Contudo, é também destacada uma avaliação contínua focada essencialmente nos resultados e na atribuição de uma classificação – ‘notas’:

[...] já foi comentado e eu concordo que, obviamente, tem que ser contínua, se bem que às vezes dá vontade que não seja, não é?

S6: Para conseguir melhores resultados, nas notas.

S5: Exato, se bem que ela noutras alturas convém que seja contínua, porque às vezes eles perdem o norte, o que vale são as notas que tiveram antes [...] (DFG: 9).

A esta percepção de avaliação centrada nos resultados surgem associadas as palavras ‘séria’, ‘justa’ e ‘responsável’, sentidos que caracterizam uma avaliação assente na prática de realização do mesmo

teste a todos os alunos do mesmo ano de escolaridade. Nesta posição, alguns professores consideram que uma forma de tornar a avaliação mais justa será os professores assumirem uma responsabilidade conjunta na definição de critérios de avaliação:

[...] é fundamental sermos justos [...], é necessário sim, porque é uma orientação também para o professor [...] eu até, por exemplo, nos nonos anos, procuro dar precisamente o mesmo teste, pois é o mesmo nível e assim também me orienta mais os resultados da avaliação [...] (DFG:2).

Consideram também que os alunos devem assumir o compromisso de responsabilidade em ‘dar o seu melhor’ no ato avaliativo:

[...] a avaliação é uma grande responsabilidade que deve ser partilhada, quer com os outros professores, quer com os alunos. A responsabilidade tem de ser vista da parte do professor e da parte do aluno. O aluno tem de ser responsável porque sabe que está a ser avaliado e daí tem que dar o seu melhor e o professor tem de ser responsável e, por isso, tem que ser objetivo, sério, justo (DFG: 16).

Se por um lado esta caracterização assente na continuidade, justiça, seriedade e corresponsabilidade avaliativa se constituem em fortes dimensões de uma ‘avaliação alternativa’ (MÉNDEZ, 2002), por outro, quando se articula esta caracterização aos discursos que a sustentam constata-se uma reorientação das mesmas para suportes argumentativos fortemente imbricados em pressupostos de uma avaliação de aprendizagem de ‘caráter tradicional’ (MÉNDEZ, 2002). Uma avaliação focalizada numa objetividade controlada tecnicamente pelo teste em que a continuidade avaliativa é essencialmente centralizada nos resultados classificativos. Trata-se, neste caso, e segundo o mesmo autor, de uma ‘avaliação pós-ativa’ ou, na perspectiva de Guba e Lincoln (1989), de uma avaliação por ‘medida’, assente na classificação.

A avaliação é também caracterizada como ‘poderosa’ na medida em que detém o poder de aprovar ou reprovar e assim definir o percurso dos alunos:

S2: [...] a avaliação é um ato de poder, no fundo há o poder de decidir a vida dos nossos alunos. Chegamos ao fim do ano e a nossa nota conta para o progresso, a evolução de um ano para outro, de um ciclo para o outro dos nossos alunos [...] (DFG: 16).

Por sua vez, a avaliação da aprendizagem é percebida como meio de promover a ‘motivação’ e o ‘incentivo’ dos alunos para maior empenho no seu processo de aprendizagem:

S2: [...] nós tentamos sempre motivar os alunos e tentamos sempre ver se eles estão empenhados ou não. Eu posso falar um bocadinho mais da parte da matemática, nós temos sempre que utilizar, tentamos sempre ir de encontro aos alunos, tentar motivar os alunos e no momento da avaliação, tenta-se que seja uma motivação, se houver progresso, não é? Porque muitas das vezes esta parte da motivação, o momento da avaliação não é uma motivação porque eles criam algumas expectativas e depois não estão de acordo, não estão de acordo com aquilo que é na realidade [...] (DFG: 6).

S2: [...] eu considero a avaliação mais como incentivo, por exemplo, nas questões de aula, porque são momentos de avaliação muito curtas, não é? Eu dei um conteúdo, uma matéria, e na aula seguinte estou a avaliá-lo, mas aquilo é como a colega diz, é memória a curto prazo, mas pode ser um incentivo, de preferência para os alunos [...] (DFG: 8).

Não obstante, quando a ‘nota’ do ‘teste’ ou do ‘final do período’ (a classificação) não é satisfatória pode constituir-se como processo desmotivador, tanto para os alunos, como para os professores. Ilustra esta ideia o seguinte depoimento:

[...] avaliação como incentivadora. Primeiro vejo isto pelos dois lados, por parte dos alunos, por parte do professor, mas acho que umas vezes pode ser incentivadora como pode ser o contrário. No caso do aluno, num momento será incentivadora, principalmente, no início do ano que está todo cheio de força, mas quando as coisas começam a correr mal tem tendência a virar. No caso do professor, eu falo por mim, quando faço avaliação da aprendizagem e vejo resultados péssimos, eu não me sinto incentivada pelo facto dos resultados serem maus, porque nesta escola nota-se muito a falta de empenho e motivação dos alunos, e por isso, para nós também que estamos a trabalhar para eles atingirem um certo objetivo desincentiva-nos. E eles também, no sentido que há alguns que até se esforçam só que por falta de capacidade, não sei, ou por um azar, quando recebem um teste ou no final do período têm uma nota que não é o que eles esperam, em vez de os incentivar a trabalhar mais ainda, muito pelo contrário, desistem (DFG: 9-10).

Neste sentido, parece-nos que a concepção de avaliação manifestada por estes professores assenta na perspectiva da classificação como recurso para motivar os alunos e os professores. Aliás, os discursos indiciam que os professores se reveem nos próprios resultados dos alunos, sendo estes resultados influentes no entusiasmo dos professores face à sua profissão. Convocando as ideias a que nos referimos na apresentação de percursos conceptuais da avaliação, uma das formas de ela contribuir para maior motivação dos alunos, e dos professores, é o

feedback (FERNANDES, 2005) que deve ser contínuo e de elevada qualidade e ter como objetivo principal a melhoria das aprendizagens.

Escola Gama: percepções de avaliação

Na escola Gama, os discursos dos professores evidenciam percepções sobre avaliação da aprendizagem que se situam na linha do que foi descrito para a escola Delta.

Alguns dos professores entrevistados e, em particular, as professoras de Matemática associam a avaliação da aprendizagem à medida. Referem:

Avaliação, a palavra que me está a ocorrer é medir (GMat1: 1).

Avaliar é comparar [...] avaliar no sentido estrito da pessoa. Atribuir uma nota, uma classificação, seja lá o que for, no fundo é fazer uma comparação, comparação essa entre as pessoas, com dois critérios, portanto, comparação entre as pessoas e, também, comparação com aquilo que nós achamos que são os objetivos atingir, portanto, medir (GMat2: 1).

No mesmo sentido, a Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais reforça a ideia de que a avaliação da aprendizagem se caracteriza essencialmente pela dimensão da classificação, referindo-se a esta como o ‘momento da verdade’:

[...] naturalmente a dimensão de classificação será aquela que terá maior peso. Se comparamos os critérios, o tipo de disciplina de alguma forma condiciona também o tipo de avaliação que se faz. Comparemos Matemática e Física; naturalmente nos critérios de avaliação de Física há uma parte da componente laboratorial, a classificação tem um peso muitíssimo menor que tem no caso da matemática. [...] a percepção que nós temos no dia-a-dia do que é cada aluno, às vezes engana-nos muito, [...] nem sempre o que parece é, e, portanto, quando chega ao momento da verdade, porque nós às vezes eu acho que somos muito líricos, porque quando chega o momento da verdade a que é que as pessoas se agarram?

Investigador: A quê?

S: Aos números. O aluno e os próprios pais, exatamente [...] (GCM: 4-5).

A Coordenadora de Línguas sustenta a avaliação da aprendizagem no ‘rigor’, ‘seriedade’ e precisão dos dados:

De facto, uma preocupação com o rigor e, como o rigor está ligado à seriedade, temos elementos que possam cobrir diversos aspetos que nós definimos para a avaliação nos diversos momentos. [...] está instituído, a discussão de uma prova, portanto, nós tiramos fotocópia de um teste em que é omitido o nome do aluno e ela é dada avaliar aos diversos

colegas para ver a questão da aferição dos critérios. Porque nós sabemos que, nós próprios, se eu vir um teste num dia, se o vir no dia seguinte, mesmo que eu tenha definido critérios, há alterações, portanto, preocupamo-nos que haja equidade na definição de critérios de turma para turma, preocupamo-nos que, de facto, nos deem dados rigorosos e precisos (GCL: 2-3).

De salientar que esta professora deixa transparecer no seu discurso a dimensão do rigor seriedade e precisão dos dados assente no 'teste'/ 'prova', instrumento este consagrado à obtenção dos 'dados rigorosos e precisos'. Depreende-se dos discursos enunciados que a referência à dimensão classificatória da avaliação é mais explícita nos discursos destes professores por relação com os discursos dos professores da escola *Delta*.

Outros professores remetem a avaliação da aprendizagem para a dimensão da justiça e para um processo que ultrapassa momentos finais de avaliação que se reduzem à classificação e que seguem, essencialmente, características de uma avaliação de tipo formativo:

Claro que a palavra que me ocorre de imediato é a palavra 'justa', a avaliação justa. Porque considero que é a mais difícil de atingir e é aquela que está sempre presente, no sentido de que a avaliação, sendo uma forma de retratar o trabalho que o aluno desenvolveu, quando falamos da avaliação final, é uma avaliação justa se tem em conta aquilo que o aluno é, o trabalho que desenvolveu, o percurso que fez, a evolução que fez ou não fez; portanto, a palavra 'justiça' está sempre subjacente, porque acho que é difícil através da avaliação nós sermos completamente justos (GLP2: 4).

[...] vai muito para além daquilo que é uma avaliação somativa e [do que é] quantificado; digamos assim, transformado em classificação e nível final [...]. Apesar disso, eu continuo a dizer, essa concepção de avaliação vai muito além da avaliação somativa em momentos finais. Só que se calhar, não utilizo tantos momentos como deveria ao longo do ano de uma avaliação formativa. Apesar de fazer alguns. Ainda vou fazendo alguns (GPL1: 3).

Na Escola *Gama* e no que se refere ao *Focus Group*, os professores indicaram algumas palavras que na sua percepção melhor caracterizam a avaliação da aprendizagem, apresentando também os respectivos argumentos. Referem-se à avaliação da aprendizagem como sendo a forma pela qual se realiza uma 'aferição' e 'controlo' do processo de ensino-aprendizagem:

[...] avaliar é aferir, quando avaliamos estamos a aferir um conjunto de critérios que à partida pretendemos que os nossos alunos tenham atingido [...], um controlo também, controlo no sentido se eles atingiram.

[...] a avaliação serve para regular todo o processo de ensino-aprendizagem (GFG: 2).

A percepção da avaliação numa perspectiva formativa é evidente nos discursos dos professores desta escola e da escola *Delta*, o que em si permite inferir que se trata de uma concepção de avaliação já muito apropriada pelos professores.

Converge também para esta ideia a concepção de avaliação percebida como 'construtiva', isto é, uma avaliação que potencia a reflexão sobre os processos educacionais, quer dos professores e alunos, quer de toda a comunidade educativa:

Construtiva no sentido de mudar e não só o aluno, não é só o aluno que tem de mudar; às vezes, também temos que ser nós a mudar. Por exemplo, já o tenho experienciado eu própria com a minha prática, quando eu faço um teste em que a grande maioria dos alunos não atinge os objetivos previstos, alguma coisa está mal. Portanto, também me questiono, também vejo o que é que falhou, em que é que a minha prática tem que ser modificada [...]. Por isso, construtiva tanto da parte dos alunos como dos professores e até de toda a comunidade educativa, pais etc., também poderão questionar-se (GFG: 13-14).

A avaliação da aprendizagem parece, assim, para muitos dos professores da escola *Gama* assumir uma função pedagógica ou seja, uma avaliação reconfiguradora dos processos de ensino-aprendizagem e que, mais do que classificar, tem como objetivo a melhoria das aprendizagens dos alunos e a melhoria das práticas dos professores. Uma avaliação com estas características aproxima-se das ideias de avaliação como 'negociação e construção' (GUBA; LINCOLN, 1989) e de avaliação 'formativa alternativa' (FERNANDES, 2005).

Associada à ideia de avaliação formativa, está também a mudança de comportamentos e de atitudes dos alunos. A este propósito é afirmado:

A avaliação faz com que os alunos mudem. A mudança de comportamento dos alunos [ocorre] a nível do empenho, participação, envolvimento, porque sem isso, eu acho que também o processo de avaliação fica pobre; se eles não se empenharem e não mudarem os seus comportamentos, não os reforçarem, não se orientarem em função de um objetivo... Falo em mudanças enquanto alterações dos comportamentos, das atitudes. Digamos que é uma avaliação que tem reflexo no aluno, não lhe fica imune (GFG: 13-14).

Tal como alguns professores da escola *Delta*, professores da escola *Gama* caracterizam a avaliação como processo de 'niveação' e de 'classificação', tal ilustra os seguintes depoimentos:

Avaliar é classificar, é nivelar. Em termos práticos é isto que nós fazemos; quando atribuímos um nível, estamos a classificar [...]. Nós temos muitas grelhas, muitas ferramentas para tentar ser o mais objetivo possível, mas nem sempre é fácil; portanto, de facto é uma nivelação e uma classificação (GFG: 2).

Reconhecem, contudo, que o processo de classificação é ‘falível’ e sempre suscetível de subjetividade:

[...] acho que muitas vezes estamos a pensar que estamos a atribuir a melhor classificação, a mais rigorosa, a mais justa, e logo, sei lá, semanas a seguir somos confrontados com uma outra perspectiva em relação ao aluno que nós próprios classificamos, portanto, acho que de facto tem uma grande carga, portanto, é de facto falível a avaliação (GFG: 1).

[...] [subjetiva] é sempre, o que faz hesitar entre um 3 e um 4, o que é que nos faz pensar que um aluno é de 5 ou não, ou que merece ser aprovado ou não [...] (GFG: 1-2).

Como se depreende destes discursos, associada ao carácter subjetivo da avaliação está a ideia de ‘injustiça’, sentido que é também comum aos discursos dos professores da escola Delta. Sobre este aspeto, é referido:

Injusta, porque às vezes há alunos que desenvolvem um esforço imenso e até evoluíram dentro de determinados aspetos, mas não naqueles se calhar que nós estamos a medir (GFG: 2).

Às vezes até a escolha do instrumento que utilizamos para avaliar, se calhar se a gente escolhesse outro teria sido mais fácil, porque é que eu escolhi isto (GFG: 2).

Injusta porque o ponto de partida dos alunos é muito diferente. O seu meio social, a escolaridade dos pais, mil e uma coisas que entram na formação do indivíduo que depois necessariamente tem um peso na sua aprendizagem. E até nesse ponto de vista, para além de todos os outros critérios, dos instrumentos, etc (GFG: 2).

Os sentidos expressos nestes discursos enunciam uma visão de injustiça que se emaranha entre várias dimensões do processo de avaliação, nomeadamente, quando: i) este não contempla outras aprendizagens e evoluções do aluno, mas apenas aquelas que estão a ser avaliadas num determinado momento; ii) o instrumento usado não é o mais adequado e iii) se negligenciam elementos relativos à situação real em que se encontra o aluno (‘escolares; sociais, familiares etc’).

Da análise realizada aos discursos dos professores parecem ficar patentes percepções de avaliação que podem ser associadas a características de uma avaliação como ‘negociação e construção’ (GUBA;

LINCOLN, 1989) e que é praticada ‘com um sentido ético’ (MÉNDEZ, 2002). Não obstante, infere-se também percepções de avaliação assentes em quadros de referência conceptualmente ligados à ‘avaliação como medida’ (GUBA; LINCOLN, 1989). A esta concepção de avaliação foram também associados sentidos de injustiça.

Em síntese, os discursos revelaram uma pluralidade de sentidos sobre a avaliação da aprendizagem, corroborando a ideia de complexidade que, como referimos, caracteriza o ato de avaliar. As ideias expressas no excerto seguinte são exemplos dessa complexidade:

A avaliação requer atender a múltiplos aspetos [...] atenção, a interpretação, testes, fiabilidade, a justiça, a coerência, ajuda, obrigatoriedade e contrariedade, tudo isto está associado ao processo de avaliação; é impossível a gente dissociá-lo destes aspetos, umas vezes mais na vertente dos alunos, outras mais na nossa [...] (GFG: 4-5).

Estes enunciados, caracterizadores da avaliação, remetem para uma dualidade de percepções de avaliação da aprendizagem, presente nos discursos dos professores de ambas as escolas. Na Figura 1 está esquematizada essa dualidade de percepções.

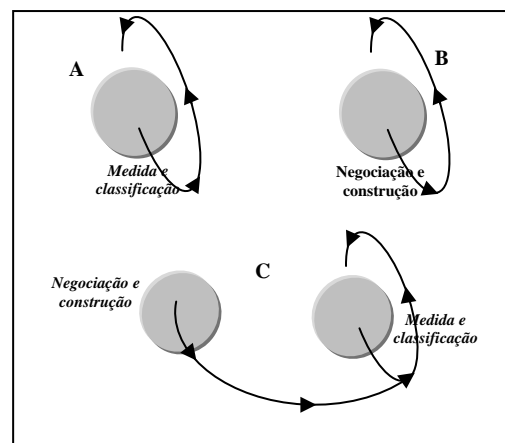


Figura 1. Dualidade de percepções de avaliação da aprendizagem.

Como a Figura 1 ilustra, as percepções dos professores das duas escolas, sobre a avaliação da aprendizagem, podem ser situadas entre as concepções A, B e C, isto é, e respectivamente: uma concepção de avaliação que a restringe a ‘medida e classificação’ (A); uma concepção que se centra na ‘negociação e construção’ (B); uma concepção matizada por certo ‘hibridismo conceptual’, pois há momentos em que os discursos dos professores se orientam no sentido de uma avaliação como ‘negociação e construção’,

mas mobilizam argumentos que se situam na lógica de uma avaliação como medida e classificação (C).

É esse posicionamento oscilante entre concepções de avaliação como ‘medida/classificação’ e como ‘negociação/construção’ que é demonstrado na Figura 1, embora se reconheça que os professores, quando recorrem a procedimentos de negociação, o fazem, muitas vezes, para negociar uma situação de medida e de classificação.

Considerações finais: cruzando discursos

Como ao longo da análise clarificamos, quer na Escola *Delta* quer na Escola *Gama*, as percepções dos professores relativamente à avaliação das aprendizagens dos alunos não apresentam diferenças significativas. Em ambas as situações, aquilo que os professores relataram que evidencia uma orientação por concepções de avaliação situadas entre sentidos de ‘medida’ e ‘classificação’ e sentidos de ‘negociação e construção’. Isto é, na perspectiva de Méndez (2002), os discursos dos professores revelam um sentido dualístico da avaliação – ‘avaliação tradicional’ e ‘avaliação alternativa’.

Especificando proximidades e/ou distanciamentos entre as percepções dos professores/coordenadores de área disciplinar de Português, constata-se que em ambas as escolas os discursos remetem para concepções de avaliação como processo de ‘negociação e construção’ (GUBA; LINCOLN, 1989). Contudo, no caso do Coordenador do Departamento de Português da escola *Delta*, a concepção de avaliação enunciada orienta-se no sentido da ‘negociação e construção’, enquanto o da escola *Gama* expressa uma concepção mais focada na ‘medida’ e ‘classificação’.

Relativamente à disciplina de Matemática, os Coordenadores de Departamento de ambas as escolas evidenciam percepções que apontam para um sentido de avaliação como ‘medida’ e ‘classificação’. Esta perspectiva é partilhada também pelos professores/coordenadores de área disciplinar Matemática da escola *Gama*. No entanto, no caso da escola *Delta*, constata-se uma dualidade conceptual entre a avaliação como sinónimo de ‘medida’ e de ‘classificação’ e a avaliação como ‘negociação’ e ‘construção’.

As diferenças constatadas entre as concepções de avaliação dos professores de Português e de Matemática poderão estar associadas às diretrizes que orientam a avaliação da aprendizagem em cada disciplina. No caso da disciplina de Matemática, essas diretrizes baseiam-se essencialmente nos conteúdos curriculares, enquanto que no caso da

disciplina de Português se associam a questões de carácter mais geral, nomeadamente, compreensão oral, leitura em voz alta e expressão escrita. Esta situação poderá justificar que os professores de Matemática recorram com frequência a procedimentos de avaliação na lógica da ‘medida’ dos conhecimentos adquiridos e os professores de Português a uma diversificação de instrumentos de avaliação em que está presente a ‘negociação e construção’.

Estes dados são, globalmente, corroborados pelo que os sujeitos da pesquisa relataram nos *Focus Group*. Contudo, é de salientar a existência de certa ambiguidade. Esta conclusão é confirmada por argumentos de carácter formativo que têm subjacentes *aportes* de uma avaliação por medida, assente, fundamentalmente, na classificação. A nosso ver, este cenário poderá desvirtuar todo o processo de avaliação previamente construído com um compromisso na melhoria da aprendizagem dos alunos. Isto é, pode condicionar as práticas avaliativas a finalidades de carácter classificatório, com recurso exclusivo aos testes/exames e com ênfase apenas nos resultados finais. Aliás, são estes instrumentos os mais referenciados nos discursos dos professores envolvidos neste estudo quando estes caracterizam a avaliação da aprendizagem, levando-nos a crer que o teste/exame se constitui como o instrumento hegemónico em todo o processo de avaliação da aprendizagem. Deste modo, leva-nos a crer também que a concepção de avaliação ‘como medida’ é aquela que se revelará mais nas práticas avaliativas dos professores da escola *Delta* e escola *Gama*.

Não obstante, parece-nos que nesta dualidade poderão existir possibilidades e oportunidades de proporcionar uma convivência, de complementaridade, entre essas duas perspectivas de avaliação, o que poderá constituir-se em um processo de avaliação de ‘intencionalidade formativa’ (MARINHO et al., 2012) ou seja, e convocando Black e Wiliam (2006), uma avaliação que, compreendendo uma dimensão classificativa, adote, simultaneamente, uma dimensão reguladora e formativa da aprendizagem.

Como referem Atkin et al. (2001), os resultados dos testes expressos numa classificação, isto é, a avaliação sumativa pode também fornecer informações formativas aos professores e aos alunos. Ou seja, o ato de classificar e quantificar as aprendizagens pode ser dirigido por uma intencionalidade formativa, precisando, para isso, que seja ultrapassada a mera constatação do que foi aprendido. Implica, pois, que os resultados obtidos sejam impulsionadores de processos geradores de melhoria das aprendizagens.

Estes procedimentos de avaliação formativa pressupõem, quer uma reflexão cuidada sobre as dificuldades manifestadas pelos alunos (mesmo que o instrumento seja o teste ou exame), quer o recurso a *feedbacks* que sustentem processos futuros de intervenção pedagógica. Na perspectiva de Vygotsky (1998), são estes processos que permitem ao aluno alcançar um desenvolvimento que ele ainda não conseguiu atingir sozinho. Apoiando-nos em Wiliam (2009), este processo deverá contemplar três etapas: i) ‘Onde estão os alunos na sua aprendizagem?’; ii) ‘Para onde vão?’; iii) ‘Quais os passos necessários para lá chegar?’. Quando formulamos resposta para esta tríade de questões, estamos, consequentemente, construindo uma intencionalidade para uma ação formativa do processo de avaliação. Ao mesmo tempo, este processo, participado e dialogado ativamente por todos os sujeitos envolvidos, potencia a vivência de situações de esclarecimento, partilha e compreensão das intenções da aprendizagem e dos critérios para o sucesso. Estamos com estas ideias a sustentar que, ‘não basta dizer ao aluno que vai mal, ou que não sabe; “[...] é necessário orientá-lo para que ele mesmo se dê conta de seus erros [...], indicando-lhe em que vai mal, o que é que não sabe, ao mesmo tempo em que o ajudamos a tomar consciência de sua situação” (ARREDONDO; DIAGO, 2009, p. 473). Ora, parece-nos que os variadíssimos instrumentos e procedimentos utilizados para a recolha de dados sobre a aprendizagem podem ter a sua pertinência quando compreendidos como recursos de observação, análise e interpretação dos modos como os alunos aprendem. São estes procedimentos que possibilitam a tomada de decisão na reorganização de um processo de ensino-aprendizagem orientado pelo compromisso de promover o sucesso de todos.

É nesta ordem de ideias que Arredondo e Diago (2009) sustentam que a nova cultura avaliativa tem como contribuição principal oferecer informação e conhecimento aos professores e aos alunos, auxiliando-os a melhorar os seus processos de ensino e de aprendizagem. Em síntese, deste estudo emerge a necessidade de se conhecerem as concepções que orientam os professores na construção e desenvolvimento do processo de avaliação. Acredita-se que o conhecimento dessas concepções pode desencadear processos de tomada de consciência sobre a complexidade do ato de avaliar e contribuir para práticas de avaliação mais justas. Isto é, contribuir para a construção e desenvolvimento de uma cultura de avaliação comprometida com a aprendizagem de todos.

Agradecimento

Estudo financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia

Referências

- ALVES, M. P. **Currículo e avaliação: uma perspectiva integrada**. Porto: Porto Editora, 2004.
- ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Curitiba: IBPEX; São Paulo: Unesp, 2009.
- ATKIN, J., BLACK, P.; COFFEY, J. E. **The relationship between formative and summative assessment**. Disponível em: <http://books.nap.edu/html/classroom_assessment/ch4.html>. Acesso em: 22 set. 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BLACK, P.; WILIAM, D. The reliability of assessments. In: JOHN GARDNER (Ed.). **Assessment and learning**. London: Sage, 2006, p. 81-100.
- BLOOM, B.; KRATHWOHL, D. R.; MASIA, B. B. **Taxonomia de objetivos educacionais**. Porto Alegre: Editora Globo, 1973.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CARDINET, J. **Avaliar é medir?**. Rio Tinto: Edições ASA, 1993.
- FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas**. Lisboa: Texto Editores, 2005.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Fourth generation of evaluation**. San Francisco: Jossey Bass, 1989.
- HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The power of feedback. **Review of Educational Research**, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.
- LEITE, C. Um olhar curricular sobre a avaliação. In: LEITE, C. (Org.). **Avaliar a avaliação**. Porto: Edições Asa, 1993. p. 9-18.
- LINCOLN, Y.; GUBA, E. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 163-213.
- MADAUS, G.; STUFFLEBEAM, D. Program evaluation: a historical overview. In: STUFFLEBEAM, D.; MADAUS, G.; KELLAGHAN, T. (Ed.). **Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation**. Dordrecht: Kluwer, 2000. p. 3-18.
- MARINHO, P.; LEITE, C.; FERNANDES, P. Avaliar para classificar ou para aprender?: da intenção à ação. In: Estrela (Ed.). **Revisitar os estudos curriculares: onde estamos e para onde vamos?**, 2 a 4 de fevereiro, 2012, Lisboa. Atas do XIX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012. p. 1476- 1476.
- MÉNDEZ ÁLVAREZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Rio Tinto: Edições Asa, 2002.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Editora Globo, 1949.

VASCONCELLOS, C. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1998.

WILLIAM, D. **Assessment for learning**: why, what and how? Institute of Education, University of London: London, WC1H 0AL, 2009.

ZABALZA, M. **Diseño y desarrollo curricular**: para profesores de enseñanza básica. Madrid: Narcea, 1987.

Received on May 27, 2013.

Accepted on August 7, 2013.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.