

## **É mesmo possível uma regulação no quotidiano do trabalho do professor e do aluno?**

**Jorge Pinto**, ESE de Setúbal  
**Leonor Santos**, FCUL, CIEFCUL e Projecto DIF

A avaliação está intimamente ligada à actividade humana, e como tal podem encontrar-se registos muito rudimentares da sua prática em 2000A.C. (Romberg, 1987). Contudo, a avaliação no campo pedagógico, tal como a conhecemos hoje, surge com o desenvolvimento da Escola Pública de Massas, nos finais do século XIX e início do século XX. Desde então até aos nossos dias, a avaliação passou por vários entendimentos quanto à sua natureza, funções e significados sociais (Guba & Lincoln, 1989; Hadji, 1989; Pinto & Santos, 2006). Esta evolução não tem tido o correspondente impacto na transformação das práticas que é, em regra, um processo muito mais lento (Pinto, 2002; Santos, 2005). Também cada nova concepção não se substitui à mais antiga, coexistindo normalmente um campo de significados e de práticas muito diversas. É assim importante fazer um esforço de clarificação conceptual quando se pretende trabalhar sobre a própria avaliação.

Mas para perceber a noção e a evolução do conceito de avaliação formativa – uma recolha e análise de informação e uma intervenção consequente que melhore a qualidade do ensino e da aprendizagem – é necessário ter como quadro de referência a evolução do próprio conceito de avaliação quanto à sua natureza, funções, interdependências entre contexto e actores e finalmente às suas práticas muito em particular o papel do professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem e o estatuto do erro/dificuldade. Numa palavra, é preciso ter presente também como é que as concepções de avaliação se articulam com as de ensinar/aprender. Quanto à natureza da avaliação podemos identificar quatro grandes concepções que emergiram em momentos diferentes: a avaliação como medida, a avaliação como uma congruência entre os objectivos e os desempenhos dos alunos, a avaliação como uma decisão de especialistas e a avaliação como uma interacção social. Quanto às suas funções podem distinguir-se fundamentalmente três: certificação; orientação no sistema educativo; e pedagógica. Só a partir dos anos setenta a função pedagógica tem vindo a ganhar um espaço de maior importância e visibilidade.

É preciso ter igualmente presente que não é só o ponto de vista conceptual de avaliação que vai ter importância naquilo que acontece na prática lectiva. As determinações e recomendações curriculares constituem outro elemento determinante, que não pode ser descurado. Por último, o estabelecimento claro entre o prescrito e o preconizado de um ponto de vista teórico e as situações concretas de sala de aula constituem aspectos chave para a clarificação daquilo que pode ser uma real mudança das práticas lectivas, uma efectiva construção de uma nova cultura de avaliação.

Assim, este artigo está organizado em cinco partes. A primeira apresenta e discute a evolução dos diferentes significados de avaliação formativa; a segunda analisa a forma como a avaliação formativa é tratada nos diversos normativos portugueses sobre avaliação, desde a publicação da Lei de Bases ainda hoje em vigor; a terceira parte analisa as recomendações expressas nos diversos programas de Matemática durante o mesmo período de tempo, e a quarta parte apresenta a título de exemplo algumas formas possíveis de levar à prática a avaliação formativa. A quinta e última parte, enuncia algumas questões em aberto, e discute obstáculos e limitações que se podem colocar para o desenvolvimento de uma nova cultura de avaliação.

### **A avaliação formativa de um ponto de vista conceptual**

Uma primeira forma conceptual de olhar a avaliação é como uma medida. Este olhar, que prevalece praticamente na primeira metade do séc. XX, assenta numa perspectiva pedagógica centrada no ensinar. Ensinar é sinónimo de transmissão de conhecimentos, passar da cabeça do professor para a cabeça do aluno. Aprender significa reter o saber transmitido, ser-se capaz de reproduzir tão fielmente quanto possível o que foi ensinado. Avaliar é medir a diferença entre o modelo do professor e a reprodução que o aluno consegue fazer desse modelo.

Pretende-se que a avaliação seja um acto “puro e perfeito”, que só a falha humana pode prejudicar (Chevalard, 1990). A principal e única função da avaliação é responder a necessidades de tipo administrativo: controlo das qualificações académicas e/ou profissionais, e encaminhamento para as outras fileiras dos sistemas educativos. Como as dificuldades de aprendizagem se centram nas características intrínsecas do aluno, não faz grande sentido falar-se de avaliação formativa. Nesta perspectiva o erro é entendido como um mal a erradicar, como sinal de preguiça ou de desinteresse. O papel do

professor é essencialmente de fiscal ou “polícia sinaleiro”, velando pela verificação do desempenho escolar do aluno e conseqüente progressão, retenção ou mudança para uma outra fileira do sistema educativo. Nesta perspectiva, não tem sentido falar-se de avaliação formativa, isto é, de qualquer processo de regulação pedagógica. Apenas o tempo e a repetição da matéria podem resolver o problema de cada aluno em dificuldade. A avaliação é exclusivamente sumativa, isto é, destina-se a fazer o balanço do estado do aluno para fins administrativos.

Uma segunda forma de conceber a avaliação é tomá-la como um processo de congruência entre os objectivos e os desempenhos dos alunos. Esta visão enquadra-se numa perspectiva pedagógica que coloca a ênfase na didáctica como uma técnica, mas em que o aluno tem um lugar, embora passivo. Com o decorrer do tempo emerge também a importância da relação professor/aluno como contexto favorável ou um obstáculo à aprendizagem. Ensinar é essencialmente gerir os tempos e os reforços e aprender é aproximar-se dos objectivos, mantendo um clima aceitável de trabalho. O discurso do professor como referência é substituído pelos objectivos a atingir pelos alunos, previa e exteriormente definidos. Embora avaliar seja ainda medir, o que se mede agora é o estado do aluno num momento, relativamente ao desejado, tendo como referência o domínio dos objectivos.

Emerge pela primeira vez de forma clara a função pedagógica da avaliação uma vez que a distância entre o real e o desejado é tida em conta pelo professor para a sua acção pedagógica, para a remediação. A avaliação passa então a ser vista como um processo duplo. Uma avaliação destinada a gerir o processo de ensino e aprendizagem, que se designa por avaliação formativa<sup>1</sup>, e a avaliação de verificação e controlo final, que se designa de avaliação sumativa.

O erro ou as dificuldades que emergem da avaliação formativa são entendidos como sinais que anunciam dificuldades, e que o professor deve remover para assegurar uma boa gestão do ensino e aprendizagem. A esta intervenção do professor chamou-se num primeiro momento de remediação (Bloom *et al.*, 1971) e posteriormente de regulação (Allal *et al.*, 1986). Contudo, para se regular é necessário não só recolher informação pertinente, mas interpretá-la para construir a intervenção remediadora (Allal *et al.*, 1986). Mas para interpretar é necessário ter um quadro conceptual que não só explique como se aprende mas também porque é que é difícil aprender. Ora, como é

---

<sup>1</sup> Expressão usada pela primeira vez por Scriven num artigo sobre avaliação de meios de ensino (currículo, manuais, métodos, ...) e utilizada por Bloom na avaliação dos alunos.

conhecido, o behaviorismo que era uma teoria dominante na educação não fornece um quadro interessante para explicar a aprendizagem humana nem as suas dificuldades. Assim, as repetições, dar mais tempo de aprendizagem foram/são os caminhos apontados para ajudar os alunos. Contudo, estas medidas são de difícil aplicação numa escola regulada por um tempo escolar uniforme e normalizado (Moura, 2004) para além de serem pouco eficazes. Estas razões podem, em parte, explicar o papel secundário que a avaliação formativa foi tendo em detrimento da avaliação sumativa.

Como o desenvolvimento das perspectivas construtivistas assume-se de forma inequívoca que os processos psicológicos individuais decorrem e agem sobre uma cultura, que naturalmente é feita e produzida por pessoas em situações sociais e históricas (Bruner, 2000). Assim, podemos passar a falar de avaliação escolar e de aprendizagens escolares, isto é, processos feitos num contexto determinado, onde os papéis de quem ensina e de quem aprende estão bem delimitados e se inter influenciam mutuamente.

Esta perspectiva abre portas a um novo olhar para a avaliação como um processo de relações sociais complexas, em que a comunicação assume um papel de destaque. Para tal contribuíram igualmente os estudos desenvolvidos por Noizet e Caverni (1978) que evidenciam de forma inequívoca como as expectativas dos avaliadores e a dinâmica do próprio processo de avaliação influenciam a decisão. Por outras palavras, o contexto e os actores tornam-se elementos fundamentais na construção das decisões avaliativas. O facto da avaliação se desenvolver neste contexto social onde se relacionam diversos actores conduz a que a avaliação não seja vista como um acto individual e isolado mas como um acto de comunicação social que está no centro de um sistema mais vasto de relações sociais (Barlow, 1992).

Contudo, esta nova perspectiva não confere em si mesma nenhum estatuto de bondade à avaliação, embora a possa mascarar de modernidade (Perrenoud, 2001). No limite, tudo depende dos poderes, das estratégias e das finalidades que serve. Como qualquer processo de comunicação requer para a sua eficácia uma intencionalidade de relação, uma partilha de códigos e um contexto que favoreça o estar em relação. É aqui que o ensino e a aprendizagem se cruzam definitivamente com a avaliação. A avaliação é um processo de comunicação entre aluno e professor sobre o ensino e a aprendizagem.

Ao pedido do professor para a realização de uma tarefa, que tem sempre implícitas expectativas, o aluno interpretando-as vai construir um produto como resposta ao pedido. A avaliação é o juízo avaliativo que o professor faz decorrente da relação

existente entre o pedido esperado e a sua concretização. A aproximação ou afastamento entre o desejo do professor e a acção do aluno em redor da tarefa conduzirá ao juízo avaliativo. Neste quadro, o que distingue a avaliação formativa da sumativa não é o processo ou o momento, mas antes a intencionalidade da própria avaliação. Se o juízo avaliativo se destina apenas a funções administrativas, estamos perante uma avaliação sumativa. Se, pelo contrário, se destina a ajudar o aluno e o professor no processo de ensino e aprendizagem estamos perante uma avaliação formativa. Esta intencionalidade sobre o uso da avaliação liga-se às concepções que o professor tem do ensino e da aprendizagem, de um modo mais geral do seu entendimento sobre as missões da Escola e do seu papel enquanto professor.

O construtivismo abriu também novas perspectivas à conceptualização da aprendizagem. Mostra que ela é um processo de construção social (Perret-Clermont & Nicolet, 1988), evidenciando o papel activo do indivíduo na construção do seu próprio conhecimento, e o papel dos outros e do contexto nesse processo. Evidencia que a aprendizagem, longe de ser simples, linear e feita através de acumulação, é um processo complexo de construção ou reconstrução de representações sobre o mundo e os seus fenómenos. Assim, perante a complexidade da própria aprendizagem não se pode pensar que se passa da ignorância ao saber de repente como quem transpõe uma barreira. Ora, esta concepção de aprendizagem permite um novo quadro de inteligibilidade do erro. Ele não é a ausência de saber ou um sinal de problemas, mas antes a revelação do estado de compreensão/dificuldade de um aluno sobre um assunto no seu processo de aprendizagem. Se o professor partilhar estas ideias, olhar a aprendizagem como algo complexo, com altos e baixos, e assumir que a sua acção pode influenciar positivamente esse processo, então pode entender o erro/dificuldade como um revelador do pensamento/saber do aluno. Tal atitude permite, por um lado, ao professor dirigir uma intervenção mais ajustada à dificuldade do aluno e, por outro, ao próprio aluno perceber-se nas suas dificuldades, podendo trabalhar no sentido de as superar.

A avaliação, enquanto promotora de informação para a acção, torna-se numa “ferramenta “ para conhecer o aluno no seu processo de aprendizagem e ajudá-lo nesse processo. A sua postura é essencialmente de tentar compreender e ajudar o processo de aprendizagem, porque esta é algo que só o aluno pode fazer. A avaliação torna-se desta forma uma peça fundamental do currículo.

## **A avaliação formativa prescrita na legislação de 1990 a 2006**

Em Portugal, é com a nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº 46/89, de 15 de Fevereiro) que se inicia “um período de alguma intensidade legislativa com vista à regulamentação e aperfeiçoamento da avaliação dos alunos do ensino não superior” (Barreira & Pinto, 2005, p. 37). Acompanhando a importância que a nível teórico a avaliação formativa vinha progressivamente a tomar, nomeadamente enquanto resposta para combater os elevados níveis de “insucesso escolar”, a avaliação formativa tem sido considerada, em todos os normativos legais, pelo menos desde 1990 (Leal, 1991a), a modalidade de avaliação a privilegiar no desenvolvimento dos currículos dos ensinos básico e secundário. De facto, todos os despachos normativos produzidos desde então pelo Ministério da Educação destacam claramente a relevância que a avaliação formativa deve desempenhar nos processos de aprendizagem e de ensino. Mas vejamos com mais detalhe alguns destes normativos e a forma como a avaliação formativa é neles tratada.

No Despacho 7/A/SERE/90, publicado em 7 de Março de 1990, pode ler-se na parte relativa à natureza da avaliação “A avaliação do aproveitamento escolar dos alunos tem carácter predominantemente formativo e contínuo, sendo da responsabilidade do professor”. No decorrer do ano lectivo de 1990/91, é posto à discussão pública o primeiro projecto de diploma para a **avaliação dos alunos do ensino básico e secundário**, que integra num documento único estes dois níveis de ensino. Muito embora se reconheça a inclusão da avaliação formativa como um dos seus principais aspectos positivos, desde logo vozes críticas se levantam. É o caso do Conselho Nacional e a Direcção da APM que alertam para algumas disposições de coerência “duvidosa”, embora se revejam nos princípios, mencionados no preâmbulo deste projecto diploma, aliás consignados na Lei de Bases, como seja “que a avaliação tem, entre outras, as funções de estimular o sucesso educativo de todos os alunos” (APM, 1990, p. 27). Destacam, em particular, o retorno a uma escala de 0 a 20 para a classificação dos alunos a partir do 2º ciclo do ensino básico. Esta medida “acentua o carácter quantitativo (em vez de qualitativo) e relativo (em vez de absoluto) da avaliação dos alunos” (idem, p. 28).

Também Leal (1991b) questiona o significado de avaliação formativa espelhada no projecto de diploma, entretanto tornado lei através do Despacho 162/ME/91, publicado

em 23 de Outubro de 1991. No ponto 3 do capítulo I, pode ler-se que: “A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação na estrutura curricular do ensino básico e secundário” (3.1.) e “tem carácter sistemático, positivo e contínuo” (3.2.). Destina-se a informar os principais intervenientes do processo educativo para uma intervenção após a prática lectiva:

Destina-se a informar o aluno, o seu encarregado de educação e o professor do estado de cumprimento dos objectivos programáticos do currículo, a fim de se estabelecerem metas intermédias, de se corrigirem erros e desvios, de se escolherem novos métodos, de se procurarem recursos alternativos ou de confinar o percurso realizado. (nº 3, 3.1.)

Como resposta ao insucesso dos alunos, para além de medidas de compensação educativa, já anteriormente existentes, anuncia a existência de “classes com diferentes níveis de exigência” (Cap. II, nº 12.1.). Por outras palavras, a avaliação formativa assume primordialmente uma natureza de regulação retroactiva (Allal *et al.*, 1986), identifica-se com a recolha de informação e a diferenciação pedagógica dela decorrente acontece fora da sala de aula e, muito em particular, numa diferenciação de percursos, mesmo a nível do ensino básico obrigatório.

Mas a vivência deste normativo é curto! Em 20 de Junho de 1992, é publicado o Despacho Normativo nº 98-A/92, que revoga o despacho anterior e regulamenta a **avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico**. Em particular, faz desaparecer as classes de nível, reintroduzindo a escala de 1 a 5 como forma de classificação do desempenho dos alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Algumas questões permanecem, contudo, em aberto no que respeita à avaliação formativa. A avaliação formativa “da responsabilidade conjunta do professor em diálogo com os alunos e outros professores” (anexo, ponto 20) será sujeita no final de cada período lectivo a um momento de formalização a que se seguirá a avaliação sumativa. Embora os intervenientes directos sejam outros, passando-se a incluir também os alunos neste processo, fica a questão de saber até que ponto são distintas as funções destas duas modalidades de avaliação (Leal, 1992) e a confiança que se deposita na eficácia do papel pedagógico do professor.

Com a reorganização do ensino básico, consubstanciado pelo Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, é publicado em 22 de Junho de 2001, o Despacho Normativo nº 30/2001, que revoga o Despacho Normativo nº 98-A/92. Muitas são as mudanças que nele se podem ler. Vamos, contudo, apenas analisar as disposições respeitantes à avaliação

formativa. No ponto 2 das finalidades de imediato se esclarece que “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática lectiva, permitindo uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”. Assim, parece poder afirmar-se, por um lado, que a avaliação é encarada como uma peça do currículo o que evidencia a existência de uma relação forte entre o ensino/aprendizagem e a avaliação (Pinto, 2004). Por outro, que o significado de prática avaliativa se amplia, nela cabendo não só a recolha de informação, como a sua análise e uma intervenção fundamentada dela decorrente.

Entre os princípios enunciados, destacamos o segundo que afirma a “Primazia da avaliação formativa, com a valorização dos processos de auto-avaliação regulada, e a sua articulação com os momentos de avaliação sumativa”. Para além de separar claramente cada uma das modalidades de avaliação, é a primeira vez que um normativo português faz explicitamente referência à auto-avaliação, componente essencial em qualquer prática reguladora do processo de aprendizagem. Esta menção traduz o reconhecimento da importância do papel activo do aluno neste processo, reafirmada aliás na listagem dos diversos intervenientes do processo de avaliação. Para além disso, o facto da auto-avaliação ser regulada chama a atenção para a indispensabilidade da existência, explicitação e apropriação dos critérios de avaliação.

A indicação de que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico de carácter contínuo e sistemático é trazido do passado. O que é de facto novo é a chamada de atenção para o que há de específico e particular em cada contexto: “(...) recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem” (ponto 16). Por outras palavras, chama-se a atenção para o carácter não normativo e contextualizado da avaliação formativa. Em suma, pode afirmar-se que em 2001, decorridos dez anos da anterior legislação, se reconhece evolução no significado atribuído à avaliação formativa: (i) a avaliação é parte integrante do currículo; (ii) é não normativa; (iii) é contextualizada; (iv) integra diversas fases de desenvolvimento; (v) o aluno desempenha um papel essencial através da auto-avaliação; e (vi) recorre a critérios explícitos de avaliação.

Em 5 de Janeiro de 2005, é publicado o Despacho Normativo nº 1/2005, que revoga o anterior despacho que regulamenta a avaliação das aprendizagens para o ensino básico. No que respeita à avaliação formativa poucas são as diferenças dignas de nota. É



de destacar a menor visibilidade da auto-avaliação por parte dos alunos e o aparente retrocesso do conceito de avaliação formativa, uma vez que destaca a avaliação diagnóstica da avaliação formativa. A ideia, já anteriormente referida, de encarar a diferenciação pedagógica como algo que ocorre à partida fora do contexto da sala de aula é clarificada e corrigida através do Despacho Normativo nº 50/2005, publicado em 9 de Novembro de 2005, que nos planos que prevê, quer de recuperação, quer de desenvolvimento, indica como primeira modalidade a pedagogia diferenciada na sala de aula.

No que respeita à **avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino secundário**, a reforma curricular aprovada pelo Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, determina a aprovação de um novo regime de avaliação das aprendizagens dos alunos deste nível de ensino. Este novo regime vem a ser regulamentado em 21 de Outubro de 1993, através da publicação do Despacho Normativo nº 338/93. No que respeita a avaliação formativa podem encontrar-se muitos aspectos comuns à correspondente legislação relativa aos alunos do ensino básico, Despacho Normativo nº 98-A/92. É o caso do carácter sistemático e contínuo da recolha e tratamento dos dados, de ser da responsabilidade dos professores, em articulação com os órgãos de orientação e de apoio educativo, devendo ser chamados os alunos e encarregados de educação “sempre que se mostre adequado” (ponto 17), e de se traduzir de forma descritiva e qualitativa. O início do 10º ano de escolaridade tem um tratamento particular dado que nele se prevê a possibilidade de “realização de provas, em qualquer disciplina, destinadas a fundamentar medidas de recuperação consentâneas com os diagnósticos realizados” (ponto 18). Ao contrário do que acontecia com o ensino básico, não se fala de momentos de formalização da avaliação formativa.

Em Julho de 1998, são anunciadas 10 medidas de revisão curricular, sendo 5 delas referentes ao ensino secundário, tendo como orientações centrais a articulação e a consistência entre currículo e avaliação e a necessária compatibilidade com a educação básica. A explicitação da necessidade de consistência entre currículo e avaliação é um aspecto marcante e importante nesta breve análise do significado de avaliação formativa. Com base nestas orientações, desenvolveu-se uma proposta de revisão curricular do ensino secundário que veio a ser consubstanciada pelo Decreto-Lei 7/2001 de 18 de Janeiro. Dos seis artigos que tratam de questões da avaliação (artigo 10º ao 15º) são muito poucas as referências à avaliação formativa. Contudo, pode ler-se que “A avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso

escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino secundário” (artigo 10º, 1). São indicadas três modalidades de avaliação: a diagnóstica, a formativa e sumativa. No ponto 3, do artigo 11º, esclarece-se que a principal função da avaliação formativa é a regulação do ensino e da aprendizagem. Chama-se a atenção para o seu carácter contínuo e sistemático, e para o recurso a “uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem” (artigo 11º, 3).

O recurso à diversidade de instrumentos de recolha de informação é um aspecto novo, quando comparado com a anterior legislação. Alguma diferença também pode ser evidenciada ao nível dos participantes. Agora, cabe à escola “assegurar a participação dos alunos e dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens, em condições a estabelecer no respectivo regulamento interno” (artigo 10º, 3). É dada ao 10º ano de escolaridade, enquanto ano inicial deste nível de ensino, uma vez mais, uma atenção particular.

Este Decreto-Lei é revogado através da publicação, em 26 de Março de 2004, do Decreto-Lei nº 74/2004. Novamente se tem para o ensino secundário um normativo que não regulamenta exclusivamente a avaliação das aprendizagens. Como no caso anterior, este normativo estabelece os princípios orientadores da organização, da gestão curricular e da avaliação. São dedicados os mesmos seis artigos da legislação anterior à avaliação. Algumas diferenças, contudo, podem ser apontadas. Voltamos a ter duas modalidades de avaliação: formativa e sumativa (assiste-se a uma mudança exactamente inversa à observada no ensino básico: neste em 2001 consideravam-se duas modalidades de avaliação, em 2005 passou-se a três). Todas as referências relativas à diversidade de instrumentos de recolha de informação, de necessidade de adequação à diversidade de aprendizagens e dos contextos desaparece. Passamos a ter no ponto relativo a efeitos, menção à avaliação formativa. É esta que determina a adopção de medidas de diferenciação pedagógica.

Em síntese, o quadro seguinte indica os normativos que foram sucessivamente publicados, quer para o ensino básico, quer para o ensino secundário, a partir da Lei de Bases (Decreto-Lei nº 46/89, de 15 de Fevereiro), ainda hoje em vigor. É de chamar a atenção que outra legislação foi entretanto publicada, mas apenas acrescentou ou alterou alguns aspectos não respeitantes à avaliação formativa, como seja, por exemplo, o caso da reintrodução de exames.

Quadro 1. Legislação que regulamenta a avaliação das aprendizagens dos alunos

	1991	1992	1993	2001	2004	2005
Ensino básico	Desp. 162/ME/91 (avaliação)	Desp. Norm. n° 98-A/92 (avaliação)		Desp. Norm. n° 30/2001 (avaliação) Decreto-Lei n° 6/2001 (geral)		Desp. Norm. n° 1/2005 (avaliação)
Ensino secundário			Desp. Norm. n° 338/93 (avaliação)	Decreto-Lei n° 7/2001 (geral)	Decreto-Lei n° 74/2004 (geral)	

Da análise apresentada ressaltam os seguintes aspectos no que respeita à avaliação formativa:

- É ao longo do tempo sempre considerada como primordial;
- A sua natureza sistemática e contínua é sempre referida, já no que respeita o ser não normativa e contextualizada apenas surge a partir de 2001;
- Encarar a avaliação em geral, e a formativa em particular, como parte integrante do currículo apenas surge a partir de 2001;
- Entender a avaliação formativa primordialmente através da sua função ou dos momentos em que ocorre é algo que vai fluindo ao longo do tempo e entre níveis de ensino (uma vez a avaliação formativa contém a avaliação diagnóstica, outras vezes não);
- Inicialmente operacionalizada através de recolha de informação para informar professores, alunos e pais, passa a partir de 2001 a ter como principal objectivo a regulação do ensino e da aprendizagem e a incluir a análise dos dados recolhidos e fundamentação das decisões a tomar;
- Uma preocupação relativa à diversidade de instrumentos só é perceptível a partir de 2001;
- A participação dos alunos na avaliação só surge a partir de 2001. No ensino secundário o modo de proceder cabe à escola decidir, ao nível do ensino básico é através da auto-avaliação regulada, em 2001, e da auto-avaliação, em 2005;
- A diferenciação pedagógica só é efectivamente clarificada enquanto prática no quotidiano da sala de aula em 2005.

## **A avaliação nos programas de Matemática de 1991 a 2006**

No que respeita aos **programas de Matemática para o ensino básico** os que se encontram ainda em vigor vêm de 1991, à excepção do 1º ciclo que foi sujeito a ajustamentos, procurando adequar-se ao Decreto-Lei nº 6/2001, de 17 de Outubro, e à publicação do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (DEB, 2001).

No primeiro capítulo do documento reescrito para o 1º ciclo, no ponto 3, “Princípios orientadores da acção pedagógica no 1º ciclo”, o subponto 3.2 refere-se à avaliação. Ocupando cerca de meia página, chama-se a atenção para que a avaliação se centre na evolução dos percursos escolares dos alunos, “através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno” (ME, 2004, p. 25). Sugere-se ainda o recurso a instrumentos de registo sistemático e partilhado de modo a que a avaliação desenvolvida tenha valor formativo para o aluno e para o desenvolvimento profissional do professor. Na parte respeitante à disciplina de Matemática não há qualquer referência à avaliação.

Tomando como ponto de partida os princípios orientadores da Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº 46/89, de 15 de Fevereiro), nos princípios orientadores da acção pedagógica expressos no documento da Organização Curricular e Programas para o 3º ciclo, pode ler-se que “o princípio de que se avalia para regular o que se ensina/o que se aprende e não para sancionar os resultados terminais da aprendizagem” (ME, 1991b, p. 27) é o entendimento dado à avaliação. Mais adiante, reforça-se a ideia de avaliação enquanto avaliação formativa afirmando-se que “Tal avaliação diverge, portanto, da avaliação de carácter eminentemente selectivo, normativa e estandardizada, em que os alunos são, por sistema comparados com parâmetros gerais de rendimento correspondentes a grupos de idade” (idem, p. 34).

Os programas de Matemática para o 2º e 3º ciclos (ME, 1991a; 1991b) apresentam um mesmo texto na parte respeitante à avaliação. Perfazendo cerca de 3 páginas, sobre um total de 25 páginas para o 2º ciclo e de 31 para o 3º, a ideia expressa nos princípios orientadores da acção pedagógica estão bem espelhados e coerentes com o que aqui se diz. Toda a informação expressa nestas páginas dizem exclusivamente respeito à avaliação formativa.

É feita uma chamada de atenção para a possibilidade da existência de diversidade entre os alunos, justificada através de diversos ritmos de aprendizagem:

Incidindo a avaliação sobre a progressão de cada aluno, são de admitir diferentes ritmos na aquisição de um conceito, não se exigindo que todos os alunos atinjam o mesmo nível ao mesmo tempo. Critério semelhante é de aplicar quanto ao desenvolvimento de capacidades e de atitudes. (ME, 1991b, p. 200)

São dadas indicações específicas sobre como recolher informação sobre diversos aspectos da aprendizagem matemática, como seja a resolução de problemas, a capacidade de raciocínio, e a comunicação matemática. Para além disso, e ainda no que concerne a recolha de informação, são indicados um conjunto diverso de instrumentos vistos como adequados para o desenvolvimento de uma avaliação formativa, como seja, grelhas de análise, grelhas de observação, listas de verificação, questionários de opinião e testes. Não se preconiza a acumulação de verificações, mas antes a recolha necessária para uma intervenção reguladora ao longo do processo de ensino e aprendizagem:

Apenas as essenciais para que o professor e o aluno possam, de modo contínuo, ir efectuando o balanço do processo, permitindo ao professor desenhar actividades específicas de ajuda, tanto de recuperação como de esforço e aprofundamento, e ao aluno consciencializar os seus progressos e dificuldades e experimentar novos caminhos e, pouco a pouco, ir ganhando confiança. (ME, 1991b, p. 201)

Fala-se ainda na auto-avaliação e na co-avaliação enquanto modos de participação e implicação dos alunos na sua própria formação, aspecto este que vai para além do preconizado nos normativos sobre a avaliação da época.

Em síntese, as recomendações feitas sobre a avaliação nos diversos documentos programáticos para o ensino básico, e em particular para a Matemática:

- dizem respeito exclusivamente à avaliação formativa;
- indicam a auto-avaliação e a co-avaliação, como formas de implicar os alunos na avaliação formativa;
- quando enunciam instrumentos de recolha de informação, estes são diversificados e adequados à avaliação formativa;
- a diferenciação entre os alunos, quando referida é justificada pelos diversos ritmos de aprendizagem.

Ao contrário do que acontece com o ensino básico, **no ensino secundário** foram publicados programas de Matemática em 1991, um seu ajustamento em 1997 e novos

programas em 2001 e 2002, respondendo à reorganização curricular entretanto ocorrida para este nível de ensino.

Os programas de Matemática publicados em 1991 (DGEBS, 1991) dedicam cerca de duas páginas à avaliação. Estas recomendações são respeitantes aos três anos de escolaridade constituintes do ensino secundário e dizem exclusivamente respeito à avaliação formativa, tal como se verifica para os programas do ensino básico da mesma época. Logo na primeira frase se afirma que “a avaliação é entendida na sua função reguladora e orientadora do processo de ensino-aprendizagem, numa ‘óptica formativa favorecedora da confiança em si próprio’, visando desenvolver a autonomia numa perspectiva de realização pessoal” (DGEBS, 1991, p. 35). Deverá ser “constante no quotidiano da sala de aula” (p. 35), ser “sistemática, intencional e contínua” (p. 35). Para tal, a recolha de dados, também ela sistemática, deve recorrer à “observação e registo regular” (p. 36) através de diversos instrumentos. São apresentados os diferentes parâmetros de avaliação, decorrentes dos objectivos gerais enunciados para a disciplina de Matemática. Chama-se a atenção para a possibilidade de existência de diversos ritmos de aprendizagem. A auto-avaliação e a co-avaliação são igualmente referidas. O programa de Métodos Quantitativos contém recomendações para a avaliação em tudo idênticas aos programas de Matemática.

Nos programas ajustados de Matemática para o ensino secundário, publicados em 1997 (DES, 1997), as orientações curriculares para a avaliação resumem-se a dois parágrafos. O seu conteúdo, ao contrário dos programas anteriores, é dedicado à avaliação sumativa a desenvolver na sala de aula, em particular na sua relação com a avaliação externa. O primeiro chama a atenção para que os momentos de avaliação desenvolvidos na sala de aula entrem em linha de conta com a existência de provas de âmbito nacional e regional, “realizando provas de estilo diversificados, incluindo por exemplo algumas questões de avaliação global” (p. 13). Contudo, o professor “deve dessacralizá-las, pois a verdadeira preparação para essas provas é feita trabalhando com regularidade e afinco ao longo do ano” (p. 13). O segundo parágrafo alerta para a necessidade do recurso a outros instrumentos de avaliação para além do teste escrito, nomeadamente estabelecendo a obrigatoriedade da elaboração de uma redacção matemática em cada período lectivo.

Nos programas de Matemática A e B actualmente em vigor (DES, 2001a; 2001b; 2002a; 2002b; 2002c; 2002d), na apresentação do programa, na parte correspondente às sugestões metodológicas gerais, existe um subponto, 2.4.1., referente à avaliação. O

texto é praticamente comum a ambos os programas e ocupa cerca de 1,25 páginas. Chamando a atenção para a importância tanto do produto final como do processo, e para o papel necessariamente “activo, reflexivo e responsável” (DES, 2001a, p. 13) do aluno pela sua aprendizagem, nestas páginas procura-se integrar a avaliação com a aprendizagem: “As actividades de aprendizagem deverão ser encaradas como tarefas de avaliação representando, neste caso, o tempo empregue na sua execução um claro benefício para a aprendizagem dos estudantes” (DES, 2001b, p. 12). Fica também clara a preocupação em recomendar instrumentos diversificados de avaliação, realizados em contextos de trabalho individuais e de grupo, nomeadamente o pedido de uma redacção matemática e o recurso a testes em duas fases, ambos instrumentos favoráveis à aprendizagem enquanto estão a ser desenvolvidos. “Recomenda-se fortemente que, em cada período, mais do que um dos elementos de avaliação seja obrigatoriamente uma redacção matemática” (DES, 2001a, p.13). No programa de Matemática B (DES, 2001b) existe uma recomendação idêntica, mas por semestre.

No programa de MACS (DES, 2001c) podemos igualmente encontrar um ponto referente à avaliação, agora apenas de um parágrafo. Nele se aborda a necessidade de alterar os instrumentos de avaliação dada a natureza da disciplina e o tipo de trabalho que nele é exigido.

Em síntese, os programas de Matemática para o ensino secundário:

- parecem atribuir importância diversa à avaliação, dada a quantidade de recomendações neles apresentadas;
- abordam as diferentes modalidades de avaliação, variando a ênfase numa ou noutra modalidade de avaliação conforme a época em que foram escritos;
- referem sempre os instrumentos de avaliação na perspectiva de chamar a atenção para a necessidade da sua diversificação. A partir de 1997, existe uma intenção clara de contrariar uma prática habitual instalada em Portugal do uso quase exclusivo dos testes escritos.

### **A avaliação enquanto ferramenta pedagógica**

Como vimos a avaliação formativa não foi sempre vista do mesmo modo ao longo do tempo. Contudo, podemos destacar seis aspectos comuns entre as suas diversas concepções (Abrecht, 1991): (i) tem uma função pedagógica (ii) encara o

erro/dificuldade como um estado do conhecimento do aluno; (iii) não se limita à observação, mas ao desencadear de uma intervenção pedagógica (regulação) sobre o ensino e/ou aprendizagem; (iv) destina-se a ajudar o aluno, e também o próprio ensino, dando pistas de retorno através de informações múltiplas. Podemos assim dizer que a avaliação formativa não está circunscrita apenas aos momentos formais de avaliação durante o ano mas ela está presente no quotidiano da sala de aula, nos momentos das actividades de aprendizagem e de reflexão sobre essas aprendizagens, quer estes sejam fugazes ou perenes, quer sejam intencionais ou não. Um outro aspecto que ressalta destas características é a intencionalidade. É a intenção de compreensão e apoio ao aluno que tornam a avaliação formativa. Muitas destas ideias são mesmo contempladas na avaliação prescrita. Mas uma questão sempre difícil de examinar é como a avaliação formativa se pode integrar de forma satisfatória na prática profissional dos professores. Nesta perspectiva, Perrenoud (1990, p. 2) aponta como direcções possíveis a necessidade de alargamento e aprofundamento da observação, da intervenção e da regulação. Embora sabendo que nem toda a intervenção é reguladora, encaramos a intervenção associada aos processos de regulação. Deste modo, abordaremos, em seguida, a observação e a regulação.

O facto de se assumir que a avaliação acontece não só nos momentos formalmente dedicados a actividades de avaliação, mas está presente no quotidiano da sala de aula, implica não só uma maior dispersão de acontecimentos que podem ser objecto de registo, como também a necessidade de criar e construir um dispositivo que permita registar, fixar momentos que se revelem particularmente importantes em termos das actividades de aprendizagem. Naturalmente que neste campo mais vasto a observação tem que estar ligada a uma intencionalidade formativa, isto é estar orientada para a promoção das aprendizagens. Não é portanto tudo o que se observa mas aquilo que entendemos que é relevante para a aprendizagem. Esta observação pode ser mais intuitiva ou sistematizada, mais longa ou pontual, mas tem como pressuposto a sua utilização para que os alunos aprendam melhor. Esta acção implica também que o professor seja capaz de relacionar a sua acção com os efeitos que ela provoca, independentemente de serem positivos ou negativos.

Um dos aspectos mais importantes da observação não é tanto os instrumentos que se utilizam, mas os quadros conceptuais que a guiam e permitem a sua interpretação. Há algumas teorias que estabelecem relações próximas e implicações lineares entre as concepções sobre ensinar/aprender, avaliar, observação e interpretação e práticas de



avaliação formativa. Contudo, como revelam algumas investigações (Barreira & Pinto, 2005) nem sempre se pode estabelecer uma relação de causalidade linear entre concepções e práticas. Os constrangimentos e as contradições do vivido introduzem um grau de complexidade nas relações entre o pensar e o agir que importa ter em consideração, quando se reflecte sobre a avaliação formativa no quotidiano. Tomemos como exemplo a descrição de um período de aula do 3º ano de escolaridade<sup>2</sup> onde os alunos resolvem problemas.

A professora escreveu três problemas no quadro e pediu aos alunos que passassem tudo para o caderno, especificando que deviam registar os problemas a caneta azul, a resolução a lápis e deixar duas linhas entre cada dois problemas para colocarem a resposta. Depois de ter dado alguns minutos aos alunos para resolverem as questões colocadas, perguntou à turma quem sabia a resposta ao primeiro problema. A Joana disse que sabia. A professora pediu-lhe que lhe dissesse o resultado. A Joana disse. O resultado apresentado estava certo. A professora então mandou-a ir ao quadro resolver o problema. Enquanto a Joana resolvia o problema no quadro, os colegas iam-lhe pedindo que saísse da frente para poderem ver e copiar no caderno. A professora pedia que resolvesse rapidamente para os colegas passarem para o caderno. Em todos os problemas, foi a Joana que foi ao quadro, repetindo-se em todos os momentos as mesmas situações: os colegas pediam para ela sair da frente, ela dizia que não podia, pois estava a resolver o problema. A professora pedia-lhe que fosse rápida. No final de cada resolução, a professora observava sem comentários a resolução da Joana e mandava-a sentar-se.

#### Episódio 1: A ida ao quadro

Como se percebe do episódio apresentado, a professora dá instruções claras aos alunos sobre a tarefa e a sua realização. De seguida, procura avaliar o resultado das tarefas em termos da sua conclusão satisfatória ou não. Pede então à Joana que, depois de inquirida sobre o resultado, resolva cada problema no quadro, de modo a servir de referência para os restantes alunos. A professora parece estar preocupada com apenas

---

<sup>2</sup> Adaptado do Dossier de Aprendizagem, na disciplina de Apoios Educativos, de um grupo de alunas do 4º ano da Licenciatura em 1º ciclo de Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Setúbal.

três coisas: a correcção do resultado; o tempo que os alunos despendem na tarefa e o registo no caderno. Podemos ver que esta acção avaliativa de corrigir no quadro, que é aliás uma prática vulgar, não é acompanhada de uma interrogação sobre os processos de realização, nem sobre as dificuldades de cada aluno. Quem fez mal passa o que está certo, na ilusão de que esta tarefa resolverá os eventuais problemas de cada aluno. É só olhar. Ora, isto pressupõe uma prática de ensino/aprendizagem centrada sobre o programa, o mesmo para todos, e um entendimento da aprendizagem como um processo simples de reprodução, branqueada por uma regulação. Contudo, o seu carácter massificado não contém em si uma preocupação de interpretação do estado do aluno, apesar de uma eventual observação. Só esta interpretação poderia ajudar o professor a intervir sobre as dificuldades concretas de cada aluno. Assim, é de supor que numa outra actividade idêntica, voltem a aparecer de um ponto de vista individual os mesmos erros.

Pode argumentar-se que é difícil o professor olhar para os vinte trabalhos de uma turma. É verdade. Contudo, existem situações que podem minimizar esta dificuldade, como seja dar voz aos alunos para confrontarem os seus resultados com o da Joana, mesmo numa situação como esta de quadro. Mas existem também outras soluções: a co-avaliação entre pares, uma análise mútua dos resultados e identificação dos aspectos menos conseguidos e ainda a própria auto-avaliação regulada. Estas situações, que convidam o aluno à observação e interpretação do seu próprio desempenho, são momentos de aprendizagem poderosos pois permitem pensar sobre a própria acção percebendo melhor o que sabem ou onde têm ainda dificuldades. Conhecer as suas potencialidades ou zonas de dúvida ou incertezas, coloca o aluno numa posição privilegiada de poder perguntar e o professor de poder responder. Tal nunca aconteceu no episódio relatado. Durante toda a actividade de resolução de problemas a única pergunta formulada pelo professor foi quando colocou as tarefas.

Do exposto podemos ser levados a concluir que o questionamento é essencial e garante de uma intervenção reguladora. É preciso, contudo ser mais cuidadoso, dada a complexidade dos fenómenos a que nos relatamos. Ser essencial, parece indiscutível. Ser garante de uma intervenção reguladora é mais difícil de se assumir. Para clarificar o que acabámos de afirmar apresentamos de seguida extractos de duas aulas de Matemática do 8º ano de escolaridade<sup>3</sup>, onde o professor de cada uma das turmas

---

<sup>3</sup> Estes episódios são adaptados de outros cedidos por Paola Svtajn.

envolvidas discute com os seus alunos a resolução da seguinte tarefa: “Quando o João tiver 38 anos será três vezes mais velho do que a Sara. A Sara tem hoje 7 anos. Que idade tem o João?”

Turma 1:

Prof.: Como é que vocês pensaram o problema?

A1.: Eu dividi 38 por 3, deu  $12 \frac{2}{3}$ . Depois eu subtraí 7 e fiquei com  $5 \frac{2}{3}$ .

Daí eu subtraí esse número de 38 e o resultado foi  $32 \frac{1}{3}$ . João tem  $32 \frac{1}{3}$ .

Prof.: Muito bem! Podes explicar mais detalhadamente? Porque dividiste 38 por 3?

A1.: Porque eu sabia que o João era mais velho, 3 vezes mais velho.

Prof.: Certo. E depois o que fizeste?

A1.: Depois eu subtraí 7 e fiquei com  $5 \frac{2}{3}$ . Eu tirei 38 e deu  $32 \frac{1}{3}$ .

Prof.: Por que é que subtraíste  $5 \frac{2}{3}$  de 38?

A1.: Para achar a idade do João.

Prof.: E achaste para a idade do João  $32 \frac{1}{3}$ . Muito bem! Sim, A2.?

A2.: Eu achei que a resposta era 21. Eu multipliquei 7 por 3 e achei 21.

Prof.: Hum... Realmente não é bem isso. Por que é que multiplicaste 7 por 3?

A2.: Aqui diz que o João é 3 vezes mais velho do que a Sara... E a Sara tem 7 anos.

Prof.: Já percebi. Tens razão, o problema diz que o João é 3 vezes mais velho do que a Sara. Mas isso é quando o João tiver 38 anos. Isso não é agora, será no futuro. Entendeste?

A2.: Mais ou menos.

A professora pergunta a mais dois alunos como fizeram, estabelecendo um diálogo com cada um dos alunos separadamente, e em seguida passa para outra tarefa.

Episódio 2: Uma discussão em torno de um problema

Turma 2:

Prof.: Vamos falar um pouco sobre este problema.

A1.: Bem, precisamos de começar por dividir 38 por 3. Depois tiramos...

Prof.: Espera aí. Antes de continuares a contar-me as contas que fizeste, explica-me por que o fizeste. O que estavas a querer achar com essa conta?

A1.: Bem, o João é 3 vezes mais velho do que a Sara. Então dividi 38 por 3 para achar a idade da Sara.

Prof.: Vocês concordam com o A1.?

(Vários alunos dizem que sim, outros balançam a cabeça)

A2.: Mas isso não dá a idade da Sara agora. Esse resultado é a idade da Sara quando o João tiver 38 anos.

Prof.: Foi isso que pensaste A1.?

A1.: Sim.

Prof.: O que representa 38?

A2.: A idade do João no futuro.  
 Prof.: Então, 38 não é a idade do João agora. É a idade que o João terá no futuro. O problema diz que quando o João tiver 38 anos, ele será 3 vezes mais velho do que a Sara. Isso quer dizer que ele é 3 vezes mais velho do que a Sara agora ou quando o João tiver 38 anos?  
 (Vários alunos dizem que é quando ele tiver 38)  
 Prof.: Toda a gente compreendeu o que A2. pensou?  
 A3.: Eu comecei assim, mas fiquei confuso quando ia dividir. Três não divide exactamente 38...  
 Prof.: Não nos vamos ainda preocupar com essa divisão. Podemos voltar a ela depois. O que pretendemos achar quando dividimos 38 por 3?  
 A3.: A idade da Sara.  
 Prof.: A idade da Sara, quando o João tiver 38 anos. Podem usar a calculadora, se quiserem. Se vocês tentarem, a resposta é 12,66... anos. Essa é a idade de Sara no futuro.  
 A4.: Podemos só dizer que o João tem 21 anos? Eu multipliquei 3 por 7.  
 Prof.: O que obténs multiplicando 3 por 7?  
 A4.: Vinte e um!  
 Prof.: Eu sei, mas o que representa 21? O que é que é 21?  
 A4.: É a idade do João agora. Não é isso que queremos achar?  
 A5.: Não, quero dizer, sim. É isso que queremos achar, mas 21 não está certo.  
 Prof.: O que é que não está certo? Não queremos achar a idade do João agora?  
 A discussão continua por mais um bom bocado, participando os alunos já envolvidos e outros quatro alunos. Enquanto a discussão com os alunos se desenvolve, o professor faz um diagrama no quadro para discutir a invariância da diferença das idades e a variância da razão entre as idades.

### Episódio 3: Outra discussão em torno de um problema

Da análise destes dois episódios ressalta que ambas as professoras questionam os seus alunos no sentido de explicarem os seus processos e raciocínios, contudo há diferenças a assinalar:

- Enquanto na turma 1, as explicações dadas pelos alunos são validadas pelo professor, na turma 2, a validação é deixada aos outros alunos, sendo esta estratégia incentivada pelo professor;

- Na turma 1, a discussão normalmente acontece entre professor e aluno, enquanto na turma 2 esta é alargada a outros alunos;

- Na turma 1 há grande ênfase nos processos de resolução, procurando aqueles que estão certos, na turma 2 o foco incide sobretudo na compreensão do que se está a fazer;

- Na turma 1, a discussão em torno da resolução da tarefa termina após a verificação da resolução de quatro alunos, na turma 2 a situação é discutida, durante muito mais tempo, com maior nível de aprofundamento.

Assim, o questionamento pode querer significar situações pedagógicas diversas. A segunda situação apresentada revela um contexto onde os raciocínios são privilegiados numa primeira abordagem do problema, o erro não tem estatuto diferenciado, não se destacam aqueles que acertam, a comunidade turma é reconhecida como campo legítimo de validação ou correcção do raciocínio e processos, isto é as diferentes interacções permitidas e mesmo incentivadas pelo professor constituem contextos para desenvolvimento da auto e co-avaliação entre os diferentes alunos.

Em síntese, independentemente do que o professor pensa acerca do ensino, da aprendizagem ou da avaliação, o que se percebe é que não olhando este campo do quotidiano com uma intencionalidade formativa podemos estar a contribuir fortemente para a fabricação do insucesso (Perrenoud, 1984).

Outra das constatações que podemos fazer é que ao considerar o quotidiano e as suas tarefas de aprendizagem como situações impregnadas de avaliação também não podemos desligar a avaliação da didáctica das várias disciplinas, não só ao nível das metodologias, mas também ao nível da forma como se abordam os próprios conceitos. Só uma compreensão dos conceitos permite ao professor desenvolver não só uma observação numa perspectiva formativa, como também pensar a sua intervenção reguladora.

O quotidiano da sala de aula, neste espaço e tempo de construção das aprendizagens é rico em situações avaliativas. Para desenvolver uma prática de avaliação formativa é necessário observar intencionalmente aspectos desse quotidiano. Essa observação só é utilizável formativamente se for interpretada de modo a construir uma intervenção reguladora, que envolva os alunos em redor de tarefas concretas.

### **Questões em aberto**

Este artigo apresenta a evolução do conceito de avaliação formativa, bem como as orientações curriculares relativas à avaliação desde a publicação da última Lei de Bases do nosso Sistema Educativo. Do apresentado podemos afirmar que em termos teóricos a vertente reguladora da avaliação toma cada vez maior importância no quadro educativo e que tal preocupação é espelhada nos normativos portugueses. Contudo, a evidência que nos dá a investigação desenvolvida em Portugal sobre as práticas avaliativas permite-nos, por um lado perceber que as recomendações expressas nos normativos

levantam dificuldades em termos da sua aplicação (Benavente *et al.*, 1995) e, por outro ter uma percepção muito clara sobre o grande fosso ainda hoje existente entre o prescrito e o realizado, isto é a avaliação continua a ser praticada numa perspectiva mais sumativa do que formativa (Barreira & Pinto, 2005; Santos, 2003; Santos & Pinto, 2003). Que razões poderão então explicar esta situação? Embora nenhum fenómeno em educação seja linear e decorrente de uma única variável, passaremos, de seguida, a apontar alguns factores que, em nosso entender, poderão contribuir para a situação ainda hoje presente em Portugal.

Na crise da Escola que hoje se vive, fruto da contradição entre uma escola organizada sobre uma matriz do passado e as exigências que hoje se lhe colocam em termos educacionais, a avaliação, tal como outros aspectos, é fortemente marcada por uma vontade de retorno ao passado. Melhor dizendo, faz-se apelo a práticas nunca efectivamente abandonadas ou o retorno de outras. Perante situações de crise do ensino, o apelo por exemplo aos exames é um indicador forte do que afirmamos. Reafirma-se, assim, a crença na tão desejada e procurada objectividade e rigor na medida, na quantificação das aprendizagens. Esta situação está intimamente ligada ao reforço da perspectiva sumativa da avaliação. A esta corrente podemos juntar uma outra que podemos designar por *pecado da inovação* com acesso e muita expressão nos órgãos de comunicação social. Esta corrente traduz uma forte oposição a todas as teorias recentes em educação, não percebendo as suas causas profundas. Procura-se agir na superfície, desacreditando liminarmente por exemplo as Ciências da Educação. Os membros desta comunidade científica são considerados os responsáveis por todos os males actuais no campo educativo. Mais uma vez a escola e a sua estrutura ficam de fora da análise de algo que acontece no seu seio e que se manifesta no insucesso e no abandono escolar precoce. Também a apropriação pelos média e a divulgação de estudos de educação comparada como o PISA, onde se difunde de um modo acrítico e absoluto a mediocridade dos resultados da nossa Escola e conseqüentemente dos seus actores, gera a ilusão de que o retorno ao passado seria a solução miraculosa, juntamente com a sua lógica aditiva de mais do mesmo de que a formação pode ser disso um exemplo. Do exposto, podemos assim afirmar que o actual contexto social português não é favorável ao desenvolvimento de práticas avaliativas ao serviço da aprendizagem, mas antes a práticas mais selectivas.

Ao nível do sistema educativo, e tal como se encontra organizado, a avaliação sumativa é obrigatoriamente desenvolvida pelos professores que, de três em três meses,

dela prestam contas. O mesmo já não se pode dizer sobre a avaliação formativa. Esta não só ocorre na sala de aula, logo ao nível do privado da prática profissional do professor, apenas partilhada com os seus alunos, uma vez que não há que torná-la pública em nenhuma instância, até porque não há hábitos de trabalho colaborativo entre professores pelo menos sobre a avaliação. A forma como o próprio sistema educativo está organizado em Portugal, nomeadamente a possibilidade de retenção ano a ano, só pode sobreviver com a existência de uma avaliação sumativa. Há uma solução alternativa ao desenvolvimento de estratégias facilitadoras da aprendizagem que é a retenção. Logo, a organização do sistema educativo também não favorece o desenvolvimento de uma avaliação reguladora.

Ao nível da escola podemos igualmente avançar com alguns constrangimentos ou obstáculos a uma realidade em conformidade com o prescrito e a retórica. Existe, ainda por vezes, a ideia ao nível departamental de que é preciso cumprir o programa, entendendo-se como tal a leccionação dos conteúdos programáticos. Mesmo ao nível do 1º ciclo, aparece, por disposição do Ministério da Educação, a necessidade de explicitação dos tempos de algumas disciplinas. Ora esta ideia junta-se a de que qualquer prática avaliativa reguladora ocupa tempo. De um ensino normalizado, ensina-se de igual modo todos os alunos como se fossem iguais entre si, muitas vezes não se arrisca a possibilidade de desenvolver uma diferenciação pedagógica no quotidiano da sala de aula. A diversidade nas aprendizagens é no geral respondida como no passado à necessidade de dar mais tempo. Este acréscimo de tempo é concretizado através de apoios educativos fora da sala de aula, correspondendo a um aumento de carga horária a certos alunos. Mas, uma vez que estes apoios são entendidos pelos alunos como mais do mesmo, não exercem a eficácia esperada quando são propostos. Daí poder explicar-se porque um aluno ao ser incluído neste processo dificilmente sai dele. O descrédito nestas medidas é inevitável, para além de corresponderem a um acréscimo de trabalho para o professor e para o aluno.

Finalmente, ao nível do professor, toda a mudança traz insegurança e ansiedade. A uma falta de experiência profissional junta-se habitualmente a ausência de uma formação que dê ao professor confiança e sustentação no desenvolvimento de práticas que podem ser questionadas ao nível dos pais e dos colegas. Ao contrário da avaliação sumativa, a avaliação formativa não se regulamenta, nem tão pouco é de natureza normativa. Tal facto dificulta naturalmente uma formação apoiada num conjunto de

regras bem definidas. O facto de a cultura profissional ser ainda tendencialmente individual reforça o campo das dificuldades na mudança de práticas.

Perante o cenário aqui traçado poderia ficar a ideia de que perante tantas e variadas condições adversas nada irá mudar! Tal, contudo, não é a nossa percepção. Sendo a aprendizagem o principal objectivo da profissão de professor, acreditamos que à medida que o tema da avaliação fizer parte das questões a que os professores passarão a dar cada vez mais atenção, a questionarem e a reflectirem, passo a passo se darão mudanças significativas para que a avaliação seja cada vez mais uma prática ao serviço da aprendizagem, quer dos alunos, quer dos professores através da regulação do seu ensino.

Estamos, contudo, conscientes da dificuldade deste desafio porque isso implica não só novas práticas, mas também novas concepções e atitudes face ao ensino e à aprendizagem. Embora tendo presente o contexto profissional, diversas questões terão de ser encaradas. Entre elas destacamos as seguintes: (i) Como passar de uma lógica dominada pelo ensinar para outra mais preocupada sobre como se aprende e se ajuda os alunos a aprender?; (ii) Como passar de uma perspectiva de aprendizagem como um processo simples e linear, baseado numa lógica aditiva, para uma concepção que entende a aprendizagem como um processo complexo de avanços e recuos?; (iii) Como lidar com a incompletude das tarefas e com o erro?; (iv) Como passar de uma atitude cuja razão da dificuldade e do erro estão radicadas no aluno para uma atitude cujas dificuldades de aprendizagem provêm e resolvem-se na própria relação professor/aluno?; (v) Como aceitar que os alunos são capazes e que vale a pena variar as formas de trabalho?

## **Referências**

- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative. Une analyse critique*. Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L.; Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina (obra original em francês, publicada em 1979)
- APM (1990). Avaliação dos alunos: Primeira posição da APM sobre o projecto do Ministério. *Educação e Matemática*, 16, 27-29.
- Benavente, A.; Alaiz, V.; Barbosa, J.; Campos, C. & Carvalho, N. (1995). *Novo modelo de avaliação do Ensino Básico: Formas de implementação local*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barlow, M. (1992). *L' évaluation scolaire, décoder son langage*. Paris: Chronique Social.



- Barreira, C. & Pinto, J. (2005). A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). *Investigar em Educação*, 4, 21-105.
- Bloom, B.; Hastings, J. & Madaus, G. (1971). *Handbook of formative and sumative evaluation of student learning*. USA: McGraw Hill.
- Bruner, J. (2000). *Cultura de avaliação*. Lisboa: Edições 70 (obra original em inglês, publicada em 1996).
- Chevalard, Y. (1990). Évaluation, véridiction, objectivation. In J. Colomb e J. Marsenach (Org.), *L' évaluateur en révolution* (pp. 13-36). Paris: INRP.
- Decreto-Lei nº 46/89, de 15 de Fevereiro.
- Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto.
- Decreto-Lei nº 6/2001, *Diário da República*, nº 15, Série A, de 18 de Janeiro.
- Decreto-Lei nº 7/2001, *Diário da República*, nº 15, Série A, de 18 de Janeiro.
- Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março.
- DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Ministério da Educação.
- DES (1997). *Matemática. Programas 10º, 11º e 12º anos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- DES (2001a) *Programa de Matemática A, 10º ano*. ME, Departamento do Ensino Secundário (retirado de [http://www.dgisd.min-edu.pt/programs/prog\\_hm.asp](http://www.dgisd.min-edu.pt/programs/prog_hm.asp) em 12/03/2006)
- DES (2001b) *Programa de Matemática B, 10º ano*. ME, Departamento do Ensino Secundário (retirado de [http://www.dgisd.min-edu.pt/programs/prog\\_hm.asp](http://www.dgisd.min-edu.pt/programs/prog_hm.asp) em 12/03/2006)
- DES (2001c) *Programa de Matemática Aplicada às Ciências Sociais*. ME, Departamento do Ensino Secundário (retirado de [http://www.dgisd.min-edu.pt/programs/prog\\_hm.asp](http://www.dgisd.min-edu.pt/programs/prog_hm.asp) em 12/03/2006)
- DES (2002a). *Programa de Matemática A, 11º ano*. ME, Departamento do Ensino Secundário (retirado de [http://www.dgisd.min-edu.pt/programs/prog\\_hm.asp](http://www.dgisd.min-edu.pt/programs/prog_hm.asp) em 12/03/2006)
- DES (2002b). *Programa de Matemática A, 12º ano*. ME, Departamento do Ensino Secundário (retirado de [http://www.dgisd.min-edu.pt/programs/prog\\_hm.asp](http://www.dgisd.min-edu.pt/programs/prog_hm.asp) em 12/03/2006)
- DES (2002c) *Programa de Matemática B, 11º ano*. ME, Departamento do Ensino Secundário (retirado de [http://www.dgisd.min-edu.pt/programs/prog\\_hm.asp](http://www.dgisd.min-edu.pt/programs/prog_hm.asp) em 12/03/2006)
- DES (2002d) *Programa de Matemática B, 12º ano*. ME, Departamento do Ensino Secundário (retirado de [http://www.dgisd.min-edu.pt/programs/prog\\_hm.asp](http://www.dgisd.min-edu.pt/programs/prog_hm.asp) em 12/03/2006)
- Despacho 7/A/SERE/90, de 7 de Março.
- Despacho 162/ME/91, *Diário da República*, nº 244, II Série, de 23 de Outubro.
- Despacho Normativo nº 98-A/92, *Diário da República*, nº 140, I Série B, de 20 de Junho.
- Despacho Normativo nº 338/93, de 21 de Outubro.
- Despacho Normativo nº 30/2001, *Diário da República*, nº 166, I Série B, de 19 de Julho.
- Despacho Normativo nº 1/2005, *Diário da República*, nº 3, I Série B, de 5 de Janeiro.
- Despacho Normativo nº 50/2005, *Diário da República*, nº 215, I Série B, de 9 de Novembro.
- DGEB (1991). *Matemática. Métodos Quantitativos. Organização curricular e programas*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, E.P.

- Guba, E. & Lincoln, I. (1989). *Fourth generation of evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hadji, C. (1989). *Évaluation, règles du jeu*. Paris: ESF éditeur.
- Leal, L. (1991a). Evolução e problemática do sistema de avaliação em Portugal. In H. Guimarães; Leal, L. & P. Abrantes (Orgs.), *Avaliação: uma questão a enfrentar. Actas do seminário sobre avaliação*. Lisboa: APM.
- Leal, L. (1991b). Sobre o novo sistema de avaliação da aprendizagem escolar dos alunos. *Educação e Matemática*, 19/20, 35-38.
- Leal, L. (1992). Afinal sempre vale a pena...! *Educação e Matemática*, 22, 22-24.
- ME (1991a). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico 2º Ciclo*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, Ministério da Educação, vol I.
- ME (1991b). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, Ministério da Educação, vol I.
- ME (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Ministério da Educação. (4ª edição)
- Moura, A. (2004). *Tempo de escola e tempo de vida. Estudo sobre a organização do tempo na escola primária*. (Tese de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho).
- Noizet, G. & Caverni, J. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris: PUF.
- Perrenoud, Ph. (1984) *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève: Droz.
- Perrenoud, Ph. (1990). *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*. Version remaniée d'une intervention L'Atelier de recherche pédagogique du Conseil de l'Europe sur l'évaluation des résultats scolaires, Liège, 12-15 Septembre.
- Perrenoud, Ph. (2001) Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. *Éducateur*, 2, p. 19-25.
- Perret-Clermont, A. & Nicolet, M. (1988). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset: Delval.
- Pinto, J. (2002). *A avaliação formal no 1º ciclo do Ensino Básico: Uma construção social* (Tese de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho).
- Pinto, J. (2004) A avaliação prescrita: perspectivas, valores e tensões. *Proformar Online*, dossier especial.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Romberg, T. (1987). Measures of mathematical achievement. In T. Romberg & D. Stewards (Eds.), *The monitoring of school mathematics: Background papers* (pp. 131-151). Madison: Wisconsin Center for Education Research School of Education, University of Wisconsin-Madison.
- Santos, L. (2003). A investigação em Portugal na área da avaliação pedagógica em Matemática. *Actas do XIV SIEM 2003* (Seminário de Investigação em Educação Matemática) (pp. 9-27). Lisboa: APM.
- Santos, L. (2005). Avaliação das aprendizagens em Matemática: Um olhar sobre o seu percurso. In L. Santos; A. P. Canavarro & J. Brocardo (Eds.), *Educação matemática: Caminhos e encruzilhadas* (pp. 169-187). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Santos, L. & Pinto, J. (2003) O que pensam os alunos sobre a avaliação? *Educação e Matemática*, 74.

Legislação referida:  
Despacho 7/A/SERE/90, de 7 de Março de 1990.