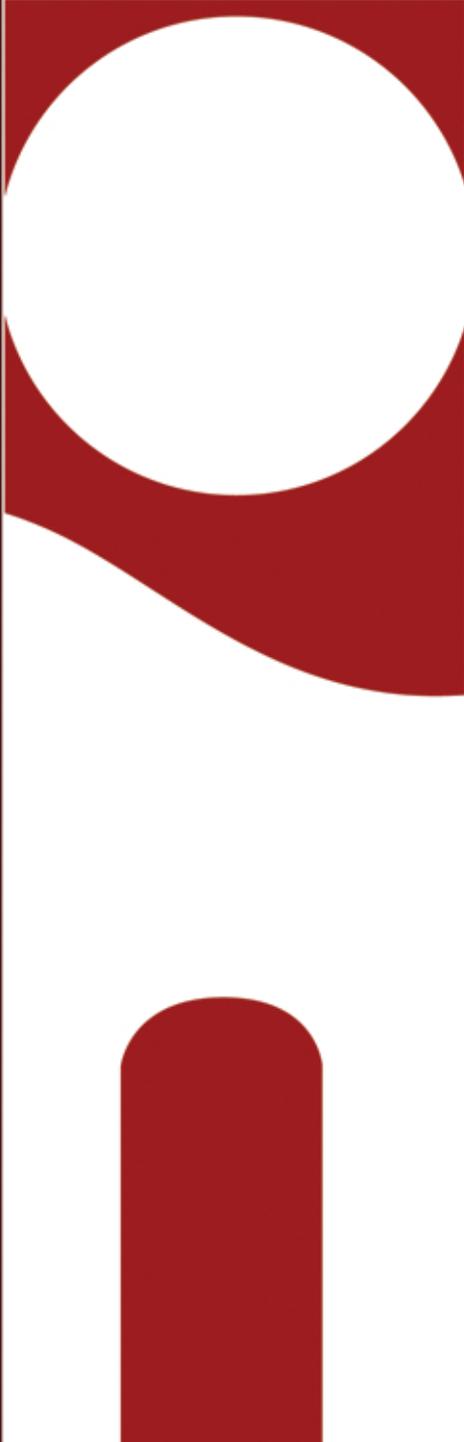


ANO 40-3, 2006

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
NOVAS FORMAS DE ENSINAR E APRENDER

A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico

Carlos Alberto Ferreira¹

No presente artigo descreve-se uma investigação sobre o pensamento e as práticas de avaliação formativa de professores do 1º ciclo do ensino básico, realizada no âmbito de provas de doutoramento do autor, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Nesta investigação procurámos compreender as concepções dos professores do 1º ciclo do ensino básico sobre avaliação formativa, as suas práticas neste domínio, a forma como se inter-relacionam e a construção de um conhecimento prático sobre avaliação formativa. Procedemos, por isso, a um estudo de casos onde participaram estagiários, orientadores de estágio, professores principiantes formados na UTAD e professores experientes do distrito de Vila Real. Dado o objecto de estudo, recorremos a uma pluralidade de métodos e de técnicas para a recolha e para a análise dos dados, tais como o inquérito por questionário e por entrevista, a observação de aulas e a análise documental. Deste estudo, pudemos concluir que existe um distanciamento das concepções e das práticas de avaliação formativa dos professores de todos os grupos profissionais participantes face às orientações teóricas e às prescrições normativas da avaliação formativa no ensino básico. A avaliação formativa no 1º ciclo assume, de uma forma mais estruturada, características de uma avaliação centrada nos resultados de aprendizagem, que visa a detecção de dificuldades dos alunos e para as quais são utilizadas estratégias correctivas e de remediação.

Introdução

Numa lógica de democratização da educação escolar no ensino básico, no contexto da reforma curricular iniciada na década de 80 (Despacho-Normativo nº 98-A/92, de 20 de Junho) e mantida com a reorganização do currículo para este nível de ensino (Despacho-Normativo nº 30/2001, de 19 de Julho), foi instituída a avaliação formativa como principal modalidade de avaliação no ensino básico português.

A avaliação formativa consiste numa função pedagógica da avaliação que se caracteriza pela recolha e pela análise de informações sobre o processo de aprendizagem, mas

¹ Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

também sobre o ensino, em função de critérios definidos e conhecidos pelos vários intervenientes na avaliação. Procurando-se que seja participada pelo aluno e pelo seu encarregado de educação, visa-se a informação e a regulação desse processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva de adequação das estratégias de ensino aos percursos de aprendizagem dos alunos. Com estas finalidades, a avaliação formativa cria condições para o sucesso educativo e para a qualidade da educação.

Uma vez que a prática desta função da avaliação pressupõe mudanças nas concepções dos professores sobre avaliação, mas também sobre o ensino, sobre a relação professor-aluno-encarregados de educação e sobre a forma como se processa a aprendizagem, foi nosso intuito estudar o pensamento e as práticas de avaliação formativa em professores do 1º ciclo do ensino básico. Partindo do pressuposto que a forma como os professores concebem a avaliação determina as suas práticas, procurámos recolher dados de professores em diferentes grupos profissionais (estagiários e professores principiantes formados na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, orientadores de estágio e professores experientes) e analisá-los, na procura de compreendermos as práticas de avaliação formativa e o significado atribuído pelos actores às mesmas e ainda a construção de um conhecimento prático neste domínio.

Assim, com o presente artigo pretendemos clarificar o conceito de avaliação formativa e os seus pressupostos, que orientaram a investigação realizada, a metodologia usada na recolha e na análise de dados e ainda as principais conclusões a que chegámos.

A avaliação formativa: a definição de um conceito e dos seus pressupostos

A emergência da avaliação formativa, enquanto função pedagógica da avaliação, surge num contexto de reforma do currículo e dos programas nos Estados Unidos da América, na década de sessenta. Foi Scriven que, em 1967, no seu artigo *The methodology of evaluation*, utilizou a designação de avaliação formativa para a distinguir da sumativa. Nele, defendia a ideia de que os objectivos não deviam ser só utilizados como referente para a verificação dos resultados de um programa, mas que constituíssem critérios de controlo contínuo do processo de desenvolvimento do mesmo. Considerava que só com a revisão atempada das opções feitas e das orientações do programa se conseguia ajustá-lo aos seus destinatários (regulação), por forma a cumprirem os objectivos do mesmo.

Esta noção de avaliação foi transposta para o processo de ensino-aprendizagem por Bloom e seus colaboradores, numa perspectiva behaviorista de ensino e de aprendiza-

gem, utilizando-a no quadro da pedagogia de mestria. Nesta lógica, defendia-se que a maior parte dos alunos podia cumprir os objectivos de aprendizagem desde que fossem feitas avaliações mais frequentes, que se lhes desse o tempo e o reforço necessários e que fossem aplicadas medidas de remediação/correção àqueles alunos que não tivessem cumprido os objectivos intermédios de cada unidade de matéria, avaliados através da testagem, após a leccionação da unidade (Bloom; Hastings; Madaus, 1983; Leite, 1993). Deste modo, a avaliação formativa surgia como uma estratégia de democratização e de recusa ao insucesso e às desigualdades na educação escolar.

A avaliação formativa concebida por esta perspectiva assumiu algumas limitações (Allal, 1986; Ferreira, 2004): o *feedback* informativo dado aos alunos era atribuído após ter decorrido o processo de aprendizagem; a regulação era feita depois das dificuldades terem surgido, tendo o aluno um papel passivo na realização da avaliação formativa; as medidas adoptadas face às dificuldades de aprendizagem detectadas na correção das fichas não eram adequadas à natureza dessas mesmas dificuldades, pois eram utilizadas estratégias iguais para alunos com as mesmas dificuldades.

Decorrente destas limitações e com o avanço nos estudos da avaliação formativa, nomeadamente com a influência das perspectivas cognitivista, construtivista e sócio-construtivista no ensino, nas aprendizagens e nos processos de avaliação, e ainda numa abordagem sistémica, esta visão restrita de avaliação formativa foi alargada. Passou a considerar-se que a observação e a avaliação contínuas de cada aluno assumem um papel chave no seu desenvolvimento e na aprendizagem, pela adequação dos objectivos e das actividades às características dos alunos e dos seus processos de aprendizagem (numa lógica de ensino diferenciado), podendo, inclusive, promover a autonomia e a regulação da aprendizagem pelo aluno (Crahay, 1986).

Assim, distanciando-se de uma avaliação de resultados, sendo contínua e procurando conhecer o aluno enquanto realiza a aprendizagem (Abrecht, 1994; Alves & Fernandes, 1996; Alves, 2002), a avaliação formativa concretiza-se pela recolha e pela análise contínuas de informações sobre o processo de aprendizagem de cada aluno, em função de critérios estabelecidos pelo professor ou na interacção com os alunos, pois sem eles o avaliador fica cego (Pacheco, 2002). Da recolha e da análise das informações resulta um juízo de valor descritivo/qualitativo sobre o processo de aprendizagem, conducente a medidas diferenciadas em função das características dos percursos de aprendizagem dos alunos. Trata-se, por isso, de uma avaliação que tem por principais funções a informação do aluno e do professor sobre o processo de aprendizagem e a sua regulação (Abrecht, 1994; Hadji, 1994; 2001; Scallon, 2000), numa lógica de criação de condições para os alunos fazerem aprendizagens significativas.

A função reguladora da avaliação formativa exerce-se em duas dimensões: “a) uma regulação do dispositivo pedagógico: o professor, informado dos efeitos do seu trabalho pedagógico, modifica a acção, ajustando as suas intervenções; b) uma regulação da actividade do aprendente: o aluno toma consciência das dificuldades com que se depara no seu percurso de formação a fim de reconhecer e de corrigir os erros” (Alves, 2002: 143). Neste sentido, a regulação proporcionada pela avaliação formativa é entendida pela adopção de medidas individualizadas de ensino e de aprendizagem na sala de aula, adequadas aos percursos dos alunos, e as quais se comprometem realizar, porque negociadas com eles. A individualização das estratégias de ensino surge, por isso, como um pressuposto fundamental da avaliação formativa, já que se considera que um ensino igual para todos, e onde o aluno desempenha um papel passivo, é gerador de desigualdades, porque não pode dar resposta às diferentes necessidades de cada aluno (Pacheco, 1994; Perrenoud, 1986).

Na sua função reguladora, a avaliação formativa reforça os êxitos, tenta responder a necessidades educativas detectadas, a problemas diagnosticados e suas causas, o que conduz a uma nova atitude perante os erros dos alunos. Os erros dos alunos não são vistos como uma resposta com valor negativo e, por isso, objecto de punição, mas como reveladores de aspectos relacionados com os raciocínios e com as estratégias de aprendizagem dos alunos, ou ainda com as estratégias de ensino. Daí a necessidade de os explorar e compreender para que o professor, junto com o aluno, possa adoptar as medidas mais adequadas para que os alunos os ultrapassem (Bélair, 2000; Esteban, 1999; Pacheco, 1994; Perrenoud, 1993; Scallon, 2000).

Estando integrada no processo de ensino-aprendizagem, a avaliação formativa “está no coração da acção pedagógica” (Altet, 2001: 79), porque dela resulta um *feedback* constante e a adaptação pedagógica ao aluno, modificando os aspectos da prática de ensino, do estatuto do erro, da implicação do aluno na avaliação e na tomada de decisões e ainda reforçando os êxitos conseguidos.

Assim, pode-se afirmar que a especificidade da avaliação formativa não se encontra tanto nos procedimentos técnicos que podem ser usados, mas sobretudo, como refere Scallon (2000), na finalidade ou intenção com que é utilizada (informação e regulação do ensino e da aprendizagem) e no tipo de regulação proporcionada, sendo estes aspectos que a distinguem das outras funções da avaliação.

Uma prática centrada no processo de aprendizagem

A prática da avaliação formativa tem que ser estabelecida considerando as funções a que se destina, isto é, de informação dos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem sobre o decorrer do mesmo e de regulação deste processo.

Considerando estas funções, as etapas pelas quais a avaliação formativa se estrutura não se distinguem daquelas descritas para as outras funções pedagógicas da avaliação. Sendo sequenciais, essas etapas são, segundo Allal (1986: 178), as seguintes: recolha de informações sobre o processo de aprendizagem; interpretação dessas informações com base em critérios; adaptação das actividades de ensino-aprendizagem.

A concretização destas etapas na prática pedagógica pressupõe a identificação de: o que vai ser observado e como o vai ser; os critérios de avaliação para a interpretação das informações recolhidas; o que pode ser feito na adaptação das actividades de ensino-aprendizagem (Allal, 1986).

Enquanto processo, a prática da avaliação formativa implica a determinação de critérios, entendidos como dimensões ou características dos objectivos que permitem julgar, apreciar e comparar (Pacheco, 2002), uma vez que facilitam a selecção de informações e servem de modelo a partir do qual a conduta do aluno² é comparada. Não sendo a avaliação formativa de natureza normativa, os critérios mais relevantes são aqueles que permitem avaliar o processo de aprendizagem do aluno e a sua evolução. Tendo que ser claros e precisos, estes critérios são formulados de modo a ajudarem o professor e o aluno a representarem o que tem que ser feito no processo de aprendizagem, a situarem-se perante uma tarefa e, por fim, a verificarem o nível de sucesso da resolução conseguida (Veslin & Veslin, 2001). Isto é, a prática da avaliação formativa implica a definição de critérios de realização e de sucesso, sendo os primeiros entendidos como "critérios que definem as diferentes opções a cumprir para efectuar a tarefa; [e] os critérios de sucesso exprimem, para cada critério de realização, um nível de exigência, e descrevem os sinais nos quais se reconhece o sucesso" (Hadji, 1994: 170).

Na selecção dos critérios de avaliação formativa é preciso considerar as aprendizagens que os alunos têm que fazer, mas também as suas características pessoais, o percurso anterior de aprendizagem, as suas necessidades, ritmos e interesses próprios, bem como as representações do aluno e do professor sobre estes aspectos. Entendendo-se que os alunos, em função da sua individualidade, podem seguir caminhos diferentes

² Hadji (2001: 96) refere que na prática da avaliação formativa interessa, sobretudo, a análise da conduta do aluno, porque "supõe um quadro teórico, necessário à interpretação, na medida em que o raciocínio e as representações do sujeito inobserváveis, devem ser inferidos a partir do comportamento."

para chegar ao mesmo fim, a prática da avaliação formativa conduz à formulação de critérios diferentes em função das características individuais dos alunos e dos seus percursos de aprendizagem.

É através da definição de critérios de avaliação que se torna possível ao professor, na interacção com o aluno, ou mesmo ao aluno por si próprio (o que implica que os tenha interiorizado e que proceda à sua auto-avaliação), formular juízos de valor e desenhar procedimentos de regulação.

Estratégias de aplicação da avaliação formativa

A elaboração de uma estratégia de avaliação formativa pressupõe a definição de um quadro teórico que integre os aspectos cognitivo, afectivo e social da aprendizagem.

Em função do quadro teórico disponível, Allal (1986) distingue duas estratégias de aplicação da avaliação formativa, tendo cada uma delas subjacente perspectivas diferentes de aprendizagem: a avaliação formativa pontual, enquadrada numa perspectiva behaviorista da aprendizagem, que foi aquela que surgiu inicialmente no contexto da pedagogia de mestria; a avaliação formativa contínua, de natureza cognitivista.

A **avaliação formativa pontual** fundamentando-se na pedagogia por objectivos, traduz-se na verificação do grau de cumprimento dos objectivos de aprendizagem definidos para uma unidade curta de matéria, possibilitada pela atribuição de um teste com itens objectivos após terminado o ensino e a aprendizagem dos conteúdos dessa unidade, ou pela utilização de grelhas de observação estruturadas (Abrecht, 1994; Allal, 1986; Scallon, 2000). Através da correcção das respostas dadas pelo aluno e pela sua comparação com os objectivos é possível a verificação do grau de consecução de cada um deles e o diagnóstico dos problemas de aprendizagem. Numa lógica behaviorista, as causas dos problemas são atribuídas: ao não domínio, pelo aluno, dos pré-requisitos necessários às aprendizagens; à insuficiência do tempo dispendido pelo aluno na aprendizagem; à programação das actividades ser inadequada ao aluno, por não se definir com rigor as tarefas de aprendizagem e por a sequência das mesmas não ser de complexidade crescente; ao *feedback* (reforço) atribuído ao aluno não ter sido o suficiente durante o processo de aprendizagem, ou não ter ocorrido nos momentos certos (Abrecht, 1994; Allal, 1986; Ferreira, 2004; Scallon, 2000).

A esta estratégia de avaliação formativa levantam-se as seguintes críticas: as dificuldades de aprendizagem não são detectadas durante a aprendizagem mas no fim; o tipo de diagnóstico efectuado às dificuldades de aprendizagem não possibilita a análise dos

factores que estão na origem dessas dificuldades; a passividade do aluno em todo o processo de avaliação, na medida em que as decisões são tomadas pelo professor; a adaptação das actividades pedagógicas é efectuada por meios parcialmente estandarizados (Abrecht, 1994; Allal, 1986; Ferreira, 2004).

A **avaliação formativa contínua**, de natureza cognitivista, difere qualitativamente da anterior e tem como preocupação central a compreensão do funcionamento cognitivo do aluno face a uma tarefa que lhe é proposta, a partir da qual realiza a aprendizagem.

Estando integrada no processo de aprendizagem, os dados recolhidos e analisados no decorrer do mesmo relacionam-se com as representações do aluno sobre a tarefa, com as estratégias e com os raciocínios que utiliza na sua resolução. Deste modo, os erros dos alunos assumem grande importância, porque reveladores das estratégias cognitivas utilizadas, sendo preciso compreendê-las. Participando o aluno neste processo de recolha³ e de análise, através da interacção com o seu professor, procura-se a consciencialização do seu percurso de aprendizagem, diagnosticar as dificuldades de aprendizagem do aluno e suas causas e ainda orientar esse mesmo percurso.

Dado os professores não disporem de um quadro teórico suficientemente rico e estruturado sobre as estratégias de aprendizagem, a análise e a interpretação das informações recolhidas sobre o processo de aprendizagem são feitas através dos critérios definidos, mesmo que na “maior parte das vezes o professor baseará as suas interpretações em intuições ou hipóteses formuladas a partir da sua experiência pedagógica” (Allal, 1986: 185).

Para o diagnóstico dos factores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem, Allal (1986) propõe que se analise a interacção das características dos alunos, relacionadas com as representações e raciocínios feitos, com as da tarefa em que se encontra envolvido no que se refere ao seu grau de abstracção, à sua complexidade e à possibilidade de haver mais do que uma forma de resposta.

Elaborada a análise e a interpretação dos dados recolhidos, procede-se à negociação, com o aluno, da adaptação das actividades, em função das diferenças individuais, com as quais se compromete.

3 O processo de recolha de informações sobre a realização da aprendizagem é feito através da observação instrumentada, com listas de verificação, grelhas de observação e registos descritivos, ou realizada de forma mais intuitiva, associada à utilização de entrevistas ao aluno que possibilitem perceber as estratégias cognitivas utilizadas na realização de uma tarefa.

Quanto à regulação, as duas estratégias de avaliação formativa referidas possibilitam diferentes **tipos de regulação**, entendida como “todo o acto intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua directamente para a progressão e/ou redireccionamento dessa aprendizagem” (Santos, 2002: 77). O momento em que ocorre, o objecto de observação considerado no processo de avaliação, bem como o próprio processo de regulação, permitem distinguir diferentes tipos de regulação, que não se excluem necessariamente uns em relação aos outros (Allal, 1988; Scallon, 2000).

A **regulação retroactiva**, influenciada por uma perspectiva behaviorista da aprendizagem e decorrente da avaliação formativa pontual, ocorre após um determinado período de ensino-aprendizagem, depois de verificados os objectivos cumpridos pelos alunos e aqueles que não o foram. Sendo uma regulação diferida em relação à situação inicial de aprendizagem e em relação ao momento de avaliação (Allal, 1988), traduz-se no reforço das aprendizagens realizadas e na aplicação de estratégias de remediação para aqueles alunos que não cumpriram os objectivos de aprendizagem. Há um retorno aos objectivos não dominados, através da adaptação de actividades pedagógicas comuns para alunos que têm o mesmo perfil de resultados, no sentido de banir o erro ou a dificuldade, pelo que Scallon (2000) designa estas actividades de correctivas.

A **regulação proactiva**, também diferida em relação à situação de aprendizagem e ao momento de avaliação, caracteriza-se pela previsão e aplicação, num novo contexto, de actividades que proporcionem o aprofundamento e a consolidação de competências nos alunos. Após uma avaliação sistemática integrada numa sequência de aprendizagem, surgem dois procedimentos possíveis de regulação proactiva: “para os alunos que tiveram dificuldades numa primeira situação de aprendizagem, o professor procura organizar situações melhor adaptadas que ajudarão cada um a consolidar as suas competências num novo contexto. Para os alunos que progrediram sem dificuldade na primeira situação de aprendizagem, o professor prepara novas actividades que lhe permitirão aprofundar as suas competências” (Allal, 1988: 99). Apesar de não pressupor actividades diferentes para alunos com perfis semelhantes, pois não é feito o diagnóstico das causas das dificuldades, este tipo de regulação é preferível à retroactiva, por ser mais abrangente e estimulante quer para alunos com dificuldades quer para aqueles que não as têm.

A **regulação interactiva**, enquadrada por uma perspectiva cognitivista de aprendizagem e de avaliação, ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem e, por isso, é imediata. Surge na sequência da avaliação partilhada com o aluno do seu processo de

aprendizagem e do diagnóstico das suas dificuldades de aprendizagem e das respectivas causas.

Sendo “a adaptação da actividade pedagógica de forma a que a diferença entre a estrutura da situação e as características do aluno se ajustem de forma óptima, isto é, de forma a que a situação possa ser tratada pelo aluno (Scallon, 2000: 26), a regulação interactiva traduz-se na utilização de estratégias de ensino alternativas, a partir das interacções do aluno com o professor, com os seus colegas e com o material didáctico em que está a trabalhar. Estas interacções decorrem segundo formas em parte reguladas pelo contrato didáctico e, para além de possibilitarem ao aluno tomar consciência do seu percurso de aprendizagem, permitem a negociação, com o professor, das melhoras actividades para ultrapassar dificuldades de aprendizagem, ou para continuar a aprendizagem da melhor forma possível.

Para além da regulação desencadeada pelo professor, ou pelo professor na interacção com o aluno, refere-se aquela realizada pelo próprio aluno- a **auto-regulação**- a partir da sua auto-avaliação.

Reconhecendo que a interacção pedagógica não proporciona todas as garantias de que a regulação possibilite os efeitos no aluno para os quais foi concebida, até porque se torna difícil regular interactivamente todos os alunos em todas as tarefas, só quando o aluno efectua a avaliação e a regulação da sua aprendizagem é que se criam condições para que essa regulação tenha os efeitos pretendidos. Através dela, cria-se uma estratégia durável de diferenciação do ensino e as bases para uma pedagogia da autonomia (Scallon, 2000). Devido a que a auto-regulação do aluno, desencadeada a partir da sua auto-avaliação, lhe permite gerir a sua aprendizagem e aprender a aprender, é que Simão (2004) as refere como uma das funções da futura educação escolar.

A auto-avaliação consiste na reflexão do próprio aluno sobre o seu processo de aprendizagem em função de critérios estabelecidos pelo professor, ou negociados com ele e interiorizados pelo aluno. Através dela, o aluno toma consciência e explicita as suas representações, reflecte sobre as suas estratégias e gere a resolução das tarefas em função desses critérios. Neste sentido, a auto-avaliação constitui a estratégia fundamental para a auto-regulação do processo de aprendizagem pelo aluno, entendida como a tomada de decisões reflectida e consciente do aluno sobre a sua própria aprendizagem, de forma a geri-la e a orientá-la face aos objectivos previstos.

A auto-regulação da aprendizagem, desencadeada pela auto-avaliação, exige que o aluno se distancie da situação/tarefa em que está envolvido, abordando-a sob vários pontos de vista, no sentido de explorar novos caminhos ou novas imagens de si e da

situação ou da tarefa (Bélaïr, 2000). Para isso, o aluno tem que estar motivado e tem que ter desenvolvidas competências metacognitivas que lhe permitam reflectir sobre o seu processo de aprendizagem e tomar as decisões que lhe são mais adequadas. Estas competências relacionam-se com “os processos pelos quais o indivíduo exerce o controlo ou a auto-regulação da sua actividade quando resolve um problema, isto é, exerce uma vigilância, uma sobrevigilância para efectuar continuamente uma orientação em direcção ao fim pretendido e assegurar o maior êxito” (Doly, 1999: 23). Neste controlo, o aluno distancia-se da tarefa/situação, analisa-a criticamente, em função dos critérios de avaliação, e toma decisões sobre as melhores estratégias para a resolver e para realizar a aprendizagem (Allal, 2001; Bélaïr, 2000).

Neste sentido, a auto-regulação, enquanto exercício metacognitivo, pressupõe o desempenho das seguintes operações sequenciais: tomada de consciência das representações da tarefa e delineação das etapas a seguir na sua resolução com vista a conseguir os resultados previstos (operação de antecipação); durante a resolução da tarefa, o aluno compara o que está a fazer com o objectivo (monitorização), o que lhe permite detectar erros cometidos (operação de controlo); verificando erros, o aluno altera a estratégia que está a utilizar, juntando elementos, retirando, associando e delineando pistas para continuar (operação de ajustamento); operação de avaliação terminal dos resultados obtidos em função do fim visado (Allal, 2001; Doly, 1999).

Estas operações possibilitam ao aluno conhecer melhor os seus pontos fortes e fracos, regular o seu processo de aprendizagem com autonomia e ir adquirindo estratégias de aprendizagem cada vez mais eficazes. Daí que a abordagem positiva do erro, com a consciencialização do mesmo pelo aluno, e a sua auto-correcção; o auto-questionamento do aluno em relação ao processo de aprendizagem fomentado pelo professor; a negociação dos critérios de avaliação com o aluno e a criação de momentos e de instrumentos para a auto-avaliação do aluno, sejam condições importantes a serem criadas pelos professores, de modo a suscitarem situações de auto-avaliação regulada das aprendizagens pelos alunos. Em relação a estas condições, Simão (2004: 93) destaca a importância do *portfolio*, porque favorece a aprendizagem reflexiva⁴.

Assim, os procedimentos de auto-avaliação e de auto-regulação do aluno, para além de garantirem mais condições para que a regulação tenha os efeitos desejáveis, constituem uma mais valia para o professor, facilitando o exercício do seu papel profissional,

4 O *portfolio* possibilita a aprendizagem reflexiva porque se trata de um instrumento que constitui “uma espécie de filme onde o processo de aprendizagem fica registado (...), onde o estudante pode incluir processos alternativos de reflexão, comentários a partir de situações diversificadas, particulares, que constituem o somatório de experiências e vivências dos indivíduos” (Simão, 2004: 93).

porque o disponibilizam para a leccionação, para a orientação dos trabalhos dos alunos e para se dedicar àqueles que mais necessitam dele.

Um estudo sobre o pensamento e as práticas de professores sobre avaliação formativa

Metodologia

Tendo sido instituída a avaliação formativa como principal modalidade de avaliação no ensino básico e decorrente de questões e de reflexões surgidas nas vivências de professores do 1º ciclo do ensino básico na procura da aplicação desta medida nas suas práticas, realizámos um estudo que foi orientado pelos pressupostos do paradigma pensamento do professor e cujos resultados se inserem num trabalho de investigação mais alargado no âmbito da nossa dissertação de doutoramento (Ferreira, 2003).

Este estudo teve por finalidade compreender o pensamento de professores do 1º ciclo do ensino básico sobre avaliação formativa e a forma como este determina as suas práticas, integradas no processo de ensino-aprendizagem. Assim, foi nosso principal objectivo compreender a construção de um conhecimento prático no domínio da avaliação formativa à medida que se passa de estagiário a professor principiante e a professor experiente.

Dado termos sido orientados por um modelo de investigação de “conversação metodológica” (Shulman, 1989), com o recurso a uma pluralidade de métodos e de técnicas que, na sua complementaridade, se pretenderam adequados ao objecto de estudo, cruzámos metodologias quantitativas com qualitativas, apesar de considerarmos este trabalho predominantemente qualitativo.

Para a recolha de dados quantitativos, através de um questionário com setenta questões fechadas sobre concepções dos professores do 1º ciclo do ensino básico sobre avaliação formativa, a população e a amostra foram coincidentes. Dela fizeram parte os 54 estagiários e os 23 orientadores de estágio no ano lectivo de 1999/2000, os 56 professores principiantes no 1º ano de exercício de funções docentes em termos profissionais, ex-alunos da UTAD, e os 359 professores experientes titulares de turma do distrito de Vila Real, que responderam ao questionário no ano lectivo de 2000/01.

Tendo os dados obtidos através do questionário constituído o ponto de partida para a compreensão mais aprofundada do pensamento e das práticas de avaliação formativa dos professores do 1º ciclo, procedemos, numa segunda etapa, ao estudo transver-

sal⁵ de oito casos: dois estagiários do curso de formação de professores do 1º ciclo da UTAD, dois orientadores de estágio, dois professores principiantes e dois professores experientes. Tendo estes professores sido escolhidos deliberadamente a partir de critérios seleccionados em função do objecto de estudo e da situação profissional, caracterizam-se por terem, maioritariamente, turmas com mais do que um ano de escolaridade e com mais de vinte alunos e ainda por leccionarem em escolas de meios semi-urbano e rural.

Procurando-se compreender os significados atribuídos pelos actores à avaliação formativa, este estudo de casos foi realizado seguindo uma metodologia de tipo etnográfico (Goetz & LeCompte, 1988), com o recurso a vários métodos e técnicas, numa perspectiva de triangulação de dados (Stake, 1999). Assim, procedemos à observação de aulas (2 aulas de 5 horas cada por participante), à realização de entrevistas de estilo semi-estruturado (uma entrevista antes de cada aula e outra após a aula, por professor participante) e à análise de documentos recolhidos (projecto educativo de escola do ano lectivo em que cada professor participou, planificações de aulas e fichas formativas desse mesmo ano lectivo).

O tratamento e a análise dos dados provenientes do questionário foram feitos em função dos objectivos definidos para a utilização deste instrumento e do conjunto de categorias estabelecidas previamente. As categorias e subcategorias foram as seguintes: conceito de avaliação formativa; prática da avaliação formativa, que abrangeu as seguintes subcategorias: orientações para a prática da avaliação formativa, procedimentos da prática da avaliação formativa e obstáculos à prática da avaliação formativa; técnicas e instrumentos de avaliação formativa; dificuldades de aprendizagem; intervenientes na avaliação formativa.

O tratamento dos dados do questionário foi feito através de um programa estatístico de crenças e a sua análise foi realizada segundo linhas analíticas propostas por Serafini (1991) para o procedimento quantitativo de crenças, das quais se destacam a intensidade das crenças e a estabilidade das mesmas.

O tratamento e a análise dos dados qualitativos realizaram-se através da análise de conteúdo, que assumiu características diferentes em função do tipo de documento em causa. Para a análise das entrevistas foi feita uma análise de conteúdo emergente (Bardin, 1995) na qual foram identificados os seguintes temas e respectivas categorias: 1- organização/gestão do processo de ensino-aprendizagem, que englobou as seguintes

⁵ Fox (1987: 495) diz que um estudo transversal consiste na "comparação num mesmo momento de diferentes pessoas que representam distintas etapas do desenvolvimento" profissional.

categorias: objectivos da aula; actividades da aula; conteúdos da aula; estratégias de leccionação dos conteúdos; gestão da aula; gestão dos comportamentos dos alunos; 2-dificuldades no desenvolvimento da aula, com as categorias: dificuldades esperadas no desenvolvimento da aula; dificuldades sentidas no desenvolvimento da aula; 3-procedimentos de avaliação, que incluiu as categorias: objecto de avaliação; técnicas e instrumentos de avaliação; participação dos alunos na aula; auto-avaliação do professor; estratégias previstas face a ritmos de trabalho mais rápidos; estratégias utilizadas face a ritmos de trabalho mais rápidos; 4-dificuldades de aprendizagem dos alunos, com as seguintes categorias: dificuldades de aprendizagem; estratégias previstas face às dificuldades de aprendizagem; estratégias utilizadas face às dificuldades de aprendizagem; 5-dificuldades na realização da avaliação formativa, com as categorias: dificuldades esperadas na realização da avaliação; dificuldades sentidas na realização da avaliação.

Os dados provenientes da observação das aulas foram também submetidos a uma análise de conteúdo emergente, da qual surgiram as seguintes temáticas e respectivas categorias: o começo das aulas; a correcção dos trabalhos de casa; introdução dos conteúdos; estratégias para a leccionação dos conteúdos planeados: 1-estratégias para a leccionação dos conteúdos de Língua Portuguesa; 2-estratégias para a leccionação de conteúdos de Matemática; 3-estratégias para a leccionação de conteúdos de Estudo do Meio; 4-realização de actividades de Expressões; integração de conteúdos não previstos; participação dos alunos na aula; gestão curricular dos conteúdos na aula; alterações ao plano da aula; procedimentos específicos de avaliação formativa: objecto de avaliação formativa; técnicas e instrumentos de avaliação formativa, que incluiu as seguintes subcategorias: 1-questionamento oral; 2-outros exercícios escritos; 3-correcção das respostas orais e dos exercícios escritos no caderno e no quadro; 4-fichas; 5- correcção das fichas; 6-observação dos alunos durante a realização das tarefas; estratégias para fazer face a erros/dificuldades de aprendizagem; estratégias para fazer face a ritmos de trabalho mais rápidos dos alunos.

Já o conteúdo das planificações foi analisado com base num modelo de análise de planificações de Fernandez; Serafini; Villalobos (1973). Quanto às fichas formativas, dado o seu grande número, procedemos à sua selecção com base em critérios definidos, sendo o principal o de terem sido construídas pelos professores e não dos manuais escolares. Desta selecção resultou a análise de duas fichas de cada professor participante por área curricular, por ano de escolaridade e por período lectivo, num total de 260 fichas formativas seleccionadas. Estas fichas foram analisadas com base numa grelha previamente elaborada e para a qual se considerou a taxonomia de objectivos cognitivos de Bloom et

al. (1979), para a análise das classes taxonómicas da aprendizagem, e o quadro teórico disponível sobre tipos de enunciados.

Os principais resultados

Da análise dos dados, pudemos verificar os principais resultados que a seguir descreveremos e que já foram objecto de aprofundamento e de discussão (Ferreira, 2003).

Pudemos constatar a existência de uma estrutura invariante nas concepções dos professores participantes sobre avaliação formativa, isto é, não denotámos diferenças significativas nas concepções dos professores do 1º ciclo dos diferentes grupos profissionais participantes. Assim, orientam-se para um conceito de avaliação formativa numa lógica behaviorista, enquanto processo de verificação de resultados de aprendizagem dos alunos, apesar de os orientadores de estágio também referirem práticas de avaliação mais contínuas e centradas no processo de aprendizagem. Através da utilização de fichas formativas, os professores referiam a comparação dos resultados dos alunos com os objectivos definidos para cada área curricular, estabelecidos em função do seguimento dado aos manuais. Para além dos objectivos do domínio cognitivo, os professores mencionavam a avaliação dos objectivos atitudinais e do domínio psico-motor e ainda os orientadores de estágio e os professores experientes referiam a avaliação de objectivos resultantes dos interesses e das necessidades dos alunos. Mas, como na avaliação eram privilegiadas as aprendizagens de conhecimentos, a finalidade com que realizavam a avaliação formativa era a detecção de dificuldades de aprendizagem, apesar de os estagiários e de os orientadores de estágio ainda incluírem a análise da adequação das estratégias de ensino aos alunos, uma vez que poderiam estar na origem das suas dificuldades de aprendizagem.

Considerando a necessidade de analisar as dificuldades de aprendizagem e os erros dos alunos, os orientadores e os estagiários, para além das fichas e dos exercícios escritos, referiam o recurso à observação dos alunos enquanto realizavam as tarefas, enquadrando-se este aspecto mais numa perspectiva cognitivista da avaliação formativa.

Dada a ausência de um questionamento dos alunos enquanto realizam as tarefas, as causas que os professores atribuíam às dificuldades enquadravam-se numa lógica behaviorista: ausência de pré-requisitos para as novas aprendizagens; ausência de reforço e a falta de tempo para o aluno realizar a aprendizagem. Este último factor foi referido unicamente pelos estagiários e pelos orientadores, o que se poderá dever à preocupação com o cumprimento dos planos das aulas, tão característica nestes grupos de pro-

fessores. Neste mesmo sentido, também as medidas consideradas para a intervenção face às dificuldades de aprendizagem tanto eram correctivas como de diferenciação pedagógica e ainda medidas externas à sala de aula. Essas medidas eram, para todos os grupos de professores: a resolução de mais exercícios do tipo daqueles em que foram detectadas as dificuldades; a constituição de grupos de nível, onde eram utilizadas as mesmas estratégias para alunos com as mesmas dificuldades, apesar de estes aspectos não serem consensuais nos estagiários; a alteração dos planos das aulas, medida esta mais referida pelos professores principiantes e experientes, justificada pelo facto de os professores menos experientes não disporem de um conhecimento prático que lhes permitia a alteração do plano da aula e porque, através do seu cumprimento, sentiam-se mais seguros; a utilização de espaços equipados com recursos facilitadores da aprendizagem, como ludotecas, bibliotecas e salas de estudo, devido à escassez de materiais nas salas de aulas.

As dificuldades apontadas pelos professores de todos os grupos profissionais para a prática da avaliação formativa foram: a recolha e a análise sistemáticas de informações sobre as aprendizagens dos alunos; a intervenção mais diferenciada em função dos percursos de aprendizagem dos alunos, com a utilização de estratégias de ensino individualizadas. Estas dificuldades resultavam de: falta de formação no domínio da avaliação formativa; preocupação com o cumprimento dos programas, considerados extensos; existência de vários anos de escolaridade na mesma turma e de níveis diferentes de aprendizagem e ainda, para os professores experientes, do elevado número de alunos por turma. Estas razões deviam-se ao facto de os professores terem que se repartir por várias tarefas ao mesmo tempo, o que os impedia para a prática da avaliação formativa de forma sistemática e para a utilização de estratégias de ensino individualizadas.

Sendo determinadas pelas suas concepções sobre avaliação formativa, as práticas destes professores assumiam características mais tradicionais, independentemente do grupo profissional de referência. Também a nível das práticas de avaliação formativa verificámos uma estrutura invariante, já que não revelaram características significativamente diferentes de um grupo profissional para outro.

Estas práticas caracterizavam-se, de uma forma mais estruturada⁶, por uma rotina de utilização de fichas ou de resolução de exercícios escritos dos manuais escolares após a

⁶ Os professores, indistintamente, não planificavam, com detalhe e por escrito, a avaliação formativa do processo de aprendizagem, pois não foram encontrados registos nos projectos educativos de escolas e nas planificações que esclarecessem, de forma clara, os procedimentos desta avaliação. As decisões pré-activas dos professores orientavam-se, essencialmente, para a rotina da atribuição de fichas ou de exercícios escritos, quase sempre dos manuais escolares, após a leccionação dos conteúdos de cada área curricular leccionada na aula.

leccionação de conteúdos de cada área curricular. Estas fichas eram constituídas, maioritariamente, por itens de resposta curta (47% nos estagiários, 67.4% nos orientadores, 66.6% nos professores principiantes e 64% nos professores experientes), pelo que não é de estranhar que a classe taxonómica da aprendizagem através delas avaliada era, sobretudo, a memorização de conteúdos (43.8% nos estagiários, 53.3% nos orientadores, 51% nos professores principiantes e 55.1% nos professores experientes). Assim, a avaliação formativa incidia, sobretudo, nos resultados de aprendizagem relacionados com a retenção de conhecimentos pelos alunos e, quando tinham tempo e disponibilidade, na detecção de dificuldades e erros em cada aluno. Esta detecção de dificuldades e erros era normalmente feita através da correcção individual ou colectiva das fichas, sendo esta da responsabilidade do professor, como podemos verificar nas transcrições seguintes das aulas observadas:

“O estagiário circulava pelas carteiras a observar como os alunos estavam a resolver a ficha. Quando via alguma palavra mal escrita, apagava-a e dizia-lhe para escrever correctamente, após ele a ter dito, e mostrava onde estava o erro na palavra que o aluno tinha escrito.” (Estagiário).

“Um aluno veio mostrar à professora o que tinha feito da ficha e esta, ao ver, disse-lhe: faltam os assentos. O aluno foi ter com a professora e esta, ao vê-la, disse-lhe: não é fro, é fru [da palavra frutos]. Disse-lhe, também, para emendar algo na segunda parte da ficha. Outra aluna veio mostrar a ficha respondida à professora. Esta, ao ver uma resposta errada, apagou-a e perguntou à aluna: as folhas caem das árvores quando? A aluna não respondeu e a professora perguntou-lhe: em que estação, rapariga? A aluna foi para o lugar escrever a resposta.” (Professora principiante).

Na correcção destes exercícios ocorriam, por vezes, práticas de sumativização da avaliação formativa, traduzida pela atribuição de classificações aos resultados dos alunos, ou aos seus comportamentos (não satisfaz, satisfaz, bom, muito bom e excelente), mas sem critérios explícitos para o fazer, como podemos verificar nas seguintes transcrições das aulas:

“o estagiário chamou outra aluna. Pondo-lhe a mesma pergunta [quanto mereces pelo comportamento de ontem?], a aluna respondeu que merecia muito bom, mas os colegas da turma, na sua maioria, responderam que merecia satisfaz. O estagiário disse: (...) ontem até se portou muito bem, não falou, mandando-a pôr uma bola no muito bom.” (Estagiário).

“Um aluno do 2º ano foi-lhe [à professora] mostrar as palavras que tinha copiado e a professora, de pois de ter lido, disse-lhe: só não ponho muito bom porque a letra não está certinha, porque não escreveste em cima da linha, as perninhas

das letras não estão agarradinhas, mas o resto está tudo bem. Quando a letra estiver bem, dou-te muito bom ou excelente” (Orientadora de estágio).

Tais práticas são compreendidas pela cultura avaliativa que predominou durante muito tempo e pelas pressões sociais e dos próprios pais, cuja concepção de avaliação ainda se associa e se confunde com a medida, o que leva os professores a atribuírem notas mesmo que, como referiam alguns, fosse para reforçar ou estimular os alunos.

A avaliação das atitudes, para as quais tinham referido objectivos de aprendizagem, e processos de aprendizagem era feita de uma forma não planeada, intuitiva e circunstancial, resultante de decisões interactivas dos professores em função das circunstâncias da aula. Assim, a observação de alunos que se distraíam, que solicitavam os professores por terem dúvidas, que tinham dificuldades não previstas, a disponibilidade dos professores para a realizarem, foram motivos que conduziram à observação de alunos pelos professores, como se pode ver nas transcrições de aulas que se seguem:

“A professora dirigiu-se à outra aluna com dificuldades e disse-lhe: a Carla em vez de fazer, está a olhar para os lápis. Qual é a estação que vem a seguir ao Verão? Dirigindo-se ao aluno com mais dificuldades e, ao ver como tinha unido as sílabas da palavra batata, disse-lhe: olha como escreveste batata?! Disse-lhe para compor, apagando-lhe o que tinha escrito. Depois de o ter feito, disse-lhe para unir as sílabas de outra palavra que estava no exercício, fazendo o aluno rapidamente. Numa palavra, a professora disse-lhe: olha para a cruz. Onde está a cruz? O aluno completou a palavra com a sílaba que faltava. Entretanto uma aluna do 3º ano veio ter com a professora e perguntou-lhe o que era para fazer numa pergunta. A professora respondeu-lhe: vais ao texto e vais buscar uma frase que esteja no passado e outra que esteja no presente. A aluna foi para o lugar (Professora principiante).

“[Enquanto a professora estava a acompanhar a leitura individual de alunos do 2º ano] uma aluna foi mostrar à professora a ficha de Matemática que estava a resolver e a professora disse-lhe: agora não. Eu já lá vou. Eu sugeria que desses um avançozinho no trabalho do castanheiro. Mas a aluna disse à professora que tinha uma dúvida, mas esta, que estava a acompanhar a leitura do texto de alunos do 2º ano, repetiu-lhe: eu agora não vou tirar dúvida nenhuma. Continuem o trabalho do castanheiro. Outros alunos do 2º ano, que já estavam a fazer a ficha do texto e que já tinham lido com a professora, aproximaram-se desta para tirar dúvidas e a professora respondeu-lhes que naquele momento não ia ver as fichas deles, para pegarem noutra livro, o de Expressão Plástica, e fazerem um trabalho” (Professora experiente).

Esta observação não era acompanhada de um questionamento dos alunos que permitisse o diagnóstico das causas das suas dificuldades/erros detectados. Por esta razão,

a avaliação dos processos de aprendizagem não era realizada, como sugere Allal (1986; 1988), no sentido de os professores compreenderem a representação que os alunos fizeram da tarefa, dos raciocínios e das estratégias para a resolverem, numa lógica de apreensão da causa da dificuldade. A avaliação que ocorria durante as tarefas, realizada através da observação, era feita em função das disponibilidades dos professores para, através da correcção das fichas ou dos exercícios escritos, detectarem as dificuldades e os erros dos alunos, como demonstra a seguinte transcrição de uma aula:

“A professora começou a entregar aos alunos as fichas que tinha levado para casa para corrigir, chamando pelo nome de cada aluno e dirigia-se a ele para a entregar. E a professora ia continuando a entregar as fichas e disse: os meninos vão vendo o que erraram. A professora, ao entregar a ficha de uma aluna, disse-lhe: ó Ana Catarina, aqui o grupo verbal! Grupo é um conjunto de palavras. O grupo verbal são as palavras que vêm a seguir ao verbo. A maior parte dos meninos erraram. Se calhar foi por este ano não termos feito a revisão. Depois de entregar a todos os alunos a ficha corrigida, a professora começou a fazer a correcção na turma e leu a primeira questão da ficha: portanto, o texto, esta história localiza-se em que espaço? Os alunos disseram, ao mesmo tempo, que se localizava na escola. E a professora comentou: nisto tudo acertou” (Professora experiente).

Quando eram detectados erros ou dificuldades e quando os professores tinham disponibilidade para intervir, faziam-no com estratégias que visavam a correcção rápida dos mesmos, numa lógica de regulação retroactiva da aprendizagem (Allal, 1986; 1988) e de prosseguimento da aula de forma igual para todos os alunos. As aulas estavam organizadas por áreas curriculares, numa sequência planificada e que consistia na apresentação dos conteúdos de uma forma expositiva, intercalada por questões orais que colocavam aos alunos, no sentido de irem verificando se estavam a compreender o que era dito. As estratégias de ensino utilizadas eram iguais para todos os alunos do mesmo ano de escolaridade (e por vezes para os vários anos) e para leccionarem os mesmos conteúdos num ritmo igual para todos os alunos, sendo, por isso, o professor que detinha o controlo de todo o processo de ensino-aprendizagem e de avaliação.

Face às dificuldades de aprendizagem detectadas, os professores utilizaram as seguintes estratégias: atribuição de mais exercícios do tipo daqueles em que os alunos tiveram dificuldades; a repetição dos conteúdos, usando as mesmas estratégias e/ou socorrendo-se de materiais que os concretizassem; a colocação de questões simples numa sequência que levavam o aluno a chegar rapidamente à resposta certa; dar ao aluno a resposta certa quando não havia tempo ou disponibilidade para usar outro procedimento no momento em que detectavam o erro ou a dificuldade, ou ainda quando o aluno não chegava à resposta certa através das estratégias adequadas.

Na resposta aos ritmos de trabalho e de aprendizagem mais rápidos, os professores atribuíam tarefas que, não levando os alunos a progredirem na aprendizagem, se destinavam a ocupá-los enquanto esperavam que os colegas acabassem as suas, numa lógica de controlo e de uniformização do processo de ensino-aprendizagem pelos professores, como se constata nas seguintes transcrições:

“A seguir a professora foi ter com os alunos do 2º ano e perguntou-lhes se já tinham acabado [a ficha], respondendo eles que sim. Então a professora disse: então agora fazem este exercício de baixo [do manual]. Fazeis essa grelha, só essa. Esta parte [apontou-a no livro] não.” (Professora experiente).

“Uma aluna do 2º ano veio mostrar a ficha respondida e, depois de a ver, disse aos alunos do 2º ano: quem acabou faz o desenho e pinta.” (Professora principiante).

“A um aluno que já tinha terminado a ficha, disse-lhe para pintar os desenhos da mesma. (...) A outros alunos que iam terminando a ficha e tal como ao primeiro, o estagiário dizia-lhes para pintarem os desenhos da ficha. Passado algum tempo e até porque já tinham pintado os desenhos sem que os mais atrasados acabassem de responder à ficha, o estagiário mandou-os para o recreio.” (Estagiário).

A partir destas características do pensamento e das práticas de avaliação formativa dos professores do 1º ciclo, podemos concluir que a avaliação formativa ainda é mais uma intenção que uma prática. Pois, verificámos que o pensamento dos professores e as suas práticas ainda se encontram distantes de uma avaliação contínua, centrada não só nos resultados como nos processos de aprendizagem, com vista a uma regulação interactiva da aprendizagem, ou realizada pelo próprio aluno, por meio da utilização de estratégias de ensino individualizadas em função dos percursos de aprendizagem dos alunos. A falta de espaço deste tipo de avaliação nas práticas dos professores, nas quais os estagiários são rapidamente socializados, poderá compreender-se pelas: concepções de avaliação formativa partilhadas; hábitos adquiridos para a leccionação e para a realização da avaliação formativa; características das turmas, marcadas pela grande diversidade de anos de escolaridade, níveis e ritmos de aprendizagem e de trabalho; falta de formação dos professores para a recolha e para a análise sistemáticas de informações sobre os processos de aprendizagem e ainda para a diferenciação das estratégias de ensino-aprendizagem.

Conclusão

Num contexto de democratização da educação escolar básica, foi instituída, em Portugal, a avaliação formativa como principal modalidade de avaliação do ensino básico. Esta medida assume maior relevância no 1º ciclo, por se tratar do momento de iniciação da escolarização, onde são feitas vivências que influenciarão a progressão dos alunos nos restantes ciclos, pois nele são adquiridos conhecimentos e desenvolvidas competências essenciais à integração do aluno na sociedade e na vida escolar.

A formalização dessa medida veio impor um novo conceito de educação, de ensino, de aprendizagem e de avaliação, tornando as respectivas práticas mais complexas (Barreira, 2002). O ensino não se pode traduzir na mera exposição dos conteúdos por parte do professor, que são arquivados pelos alunos, mas sim orientado para a diferenciação das estratégias em função das necessidades e dos ritmos de aprendizagem dos alunos. Também pressupõe uma concepção de aprendizagem como construção do próprio aluno, que se assume como um importante interveniente na sua regulação, numa perspectiva de avaliação integrada no processo de ensino-aprendizagem, porque reguladora do mesmo.

Apesar de já terem passado vários anos desde a implementação daquela medida, os resultados desta investigação permitiram concluir que os professores assumem um pensamento e uma prática mais estruturada de avaliação formativa centrada nos resultados pontuais de aprendizagem dos alunos, com vista a uma regulação retroactiva da mesma, desencadeada por estratégias predominantemente correctivas face aos erros e às dificuldades dos alunos. A avaliação dos processos de aprendizagem, realizada através da observação, é feita de forma intuitiva, circunstancial e muito dependente das solicitações dos alunos e de condicionalismos da aula. Esta distância entre aquilo que foi decretado e as práticas dos professores deve-se ao facto de que os professores não participaram na construção desta medida, condição importante para o seu sucesso (Benavente, 1992) e porque mudar as práticas de avaliação “significa pôr em questão um conjunto de equilíbrios frágeis e parece representar uma vontade de desestabilizar a prática pedagógica e o funcionamento da escola” (Perrenoud, 1993).

Apesar de se encontrarem num processo de formação, ou de o terem concluído recentemente, os estagiários e os professores principiantes, no primeiro ano de exercício da profissão, são rapidamente socializados nas crenças e nas práticas dos professores mais experientes. Deste modo, a formação na universidade não foi suficientemente sólida para resistir às forças socializadoras do contexto profissional, pelo que a mudança implica a intervenção neste mesmo contexto.

Daí a necessidade de um maior investimento na formação inicial e contínua dos professores, com a sua implicação neste processo (Barreira, 2002), no que respeita à recolha e à análise de informações sobre os processos de aprendizagem, o que pressupõe a formação sobre: a definição de critérios de avaliação formativa; as técnicas e instrumentos de avaliação dos processos de aprendizagem; a análise dessas informações, orientada para a tomada de decisões de individualização das estratégias de ensino-aprendizagem; a utilização de procedimentos de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens pelos alunos.

Bibliografia

- Abrecht, Roland (1994). *A Avaliação Formativa*. Porto: Edições Asa.
- Allal, Linda (1986). Estratégias de Avaliação Formativa. Concepções Psicopedagógicas e Modalidades de Aplicação. In Linda Allal; Jean Cardinet; Philippe Perrenoud. *A Avaliação Formativa Num Ensino Diferenciado* (pp.175-209). Coimbra: Livraria Almedina.
- Allal, Linda (1988). Vers un Elargissement de la Pédagogie de Maîtrise. In M. Huberman (Dir.). *Assurer la Réussite des Apprentissages Scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp.87-126). Neuchatel: Delachaux & Niestlé.
- Allal, Linda (2001). Métacognition en perspective. In Gérard Figari; Mohamed Achouche. *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. (pp.142-146). Bruxelles: De Boeck Université.
- Altet, Marguerite (2001). Pratiques d'évaluation et communication en classe. In Gérard Figari; Mohamed Achouche. *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (pp.78-83). Bruxelles: De Boeck Université.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- Alves, Maria Palmira; FERNANDES, Maria Assunção (1996). Avaliação Formativa: da Concepção à Prática. In Leandro de Almeida; Jorge Silvério; Salvador Araújo (Orgs.). *Actas do II Colóquio Galaico-Português de Psicopedagogia*. Vol. 1 (pp.143-148). Braga: Universidade do Minho.
- Alves, Maria Palmira (2002). A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor. In António Flávio Moreira; Elizabeth Macedo (Orgs.). *Curriculo, Práticas Pedagógicas e Identidades* (pp.138-159). Porto: Porto Editora.
- Bardin, Laurence (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, Carlos (2002). Teoria e prática da avaliação das aprendizagens em contexto escolar. In Jorge Costa; António Mendes; Alexandre Ventura (Orgs.). *Avaliação de Organizações Educativas. Actas do II Simpósio Sobre Organização e Gestão Escolar* (pp.173-184). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bélair, Louise M. (2000). *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Sevilla: Díada Editora.
- Benavente, Ana (1992). As Ciências da Educação e a inovação das Práticas Educativas: In teresa

- Ambrósio et al. *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas* (pp.21-43). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Bloom, B. et al. (1979). *Taxonomia de Objectivos Educacionais; domínio cognitivo*. 7ª edição. Porto Alegre: Editora Globo.
- Bloom, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MADAUS, George F. (1983). *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Crahay, Marcel (1986). Évaluation Formative et Theorie Constructiviste du Developpement. In Jean-Marie De Ketele (Ed.). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* (pp.135-157). Bruxelles: De Boeck-Wasmael.
- Doly, Anne-Marie (1999). Metacognição e mediação na escola. In Michel Grangeat (Coord.). *A metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos* (pp.17-59). Porto: Porto Editora.
- Esteban, Maria teresa (1999). Avaliação no cotidiano escolar. In Maria Teresa Esteban (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos* (pp.7-28). Rio de Janeiro: DP & A.
- Fernandez, Miguel; Serafini, Óscar; Villalobos (1973). *Instrumento para la Evaluación de Planes y Programas de la Educación General Basica*. In Centro Multinacional de Investigación Educativa (CEMIE-OEA); Dirección General de Planeamiento Educativo- Ministério de Educación Pública de Costa Rica (policopiado).
- Ferreira, Carlos Alberto (2003). *O Pensamento e as Práticas de Avaliação Formativa no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (policopiado).
- Ferreira, Carlos Alberto (2004). *Avaliação formativa: conceptualização e orientações para a prática*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Fox, David (1987). *El Proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Goetz, J. P.; Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hadji, Charles (1994). *Avaliação, Regras do Jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, Charles (2001). *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Leite, Carlinda (1993). Um Olhar Curricular Sobre a Avaliação. In Carlinda Leite (Org.). *Avaliar a Avaliação* (pp.7-23). Porto: Edições Asa.
- Pacheco, José Augusto (1994). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma. Propostas de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2002). Critérios de avaliação na escola. In Paulo Abrantes; Filomena Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às práticas* (pp.55-64). Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.
- Perrenoud, Philippe (1986). Das Diferenças Culturais às Desigualdades Escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In Linda Allal; Jean Cardinet; Philippe Perrenoud. *A Avaliação Formativa Num Ensino Diferenciado* (pp.27-73). Coimbra: Livraria Almedina.
- Perrenoud, Philippe (1993). Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistémica da Mudança Pedagógica. In Albano Estrela; António Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 171-191). Porto: Porto Editora.

- Santos, Leonor (2002). Auto-avaliação regulada. Porquê, o quê e como? In Paulo Abrantes; Filomena Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp.77-84). Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.
- Scallon, Gérard (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In Ralph Tyler (Ed.). *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNelly.
- Serafini, Óscar (1991). *Analisis cuantitativo de las creencias: una propuesta global*. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- Simão, Ana M. Veiga (2004). O Conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. Implicações em contexto escolar. In Adelina Lopes da Silva et al. *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante. Perspectivas psicológicas e educacionais* (pp.77-94). Porto: Porto Editora.
- Shulman, Lee S. (1989). Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza: Una Perspectiva Contemporanea. In Merlin C. Wittrock. *La Investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Stake, Robert E. (1999). *Investigación com estudio de casos*. 2ª edição. Madrid: Ediciones Morata.
- Veslin, Odile; Veslin, Jean (2001). Évaluation Formatrice et Critères de Réalisation. In Gérard Figari; Mohamed Achouche. *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (pp.89-101). Bruxelles: De Boeck Université.

Legislação consultada

- Despacho-Normativo nº 98-A/92, de 20 de Junho (Sistema de avaliação para o ensino básico).
- Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro (Princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens).
- Despacho-Normativo nº 30/2001, de 19 de Julho (Nova regulamentação da avaliação para o ensino básico).

Résumé

Dans cet article, on retrace une investigation sur la pensée et les pratiques d'évaluation formative de professeurs du premier cycle de l'enseignement basique, réalisée dans le contexte des épreuves de doctorat de l'auteur, dans l'Université de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Dans cette recherche, on a essayé de comprendre les conceptions des professeurs du premier cycle de l'enseignement basique en ce qui concerne l'évaluation formative, leurs pratiques dans ce domaine, pour en saisir les interrelations et la construction d'une connaissance pratique sur l'évaluation formative. Nous avons, par conséquent, procédé à une étude de cas, où ont participé des stagiaires, des orienteurs de stages, des professeurs en début de carrière formés par l'UTAD et des professeurs expérimentés du district de Vila Real. Étant donné l'objet d'étude, on a fait recours à une pluralité de méthodes et de techniques pour le recueil et l'analyse des données, tels que l'enquête par questionnaire ou par interview, l'observation de cours et l'analyse de documents. De cette étude, on

a pu conclure qu'il existe un éloignement entre les conceptions et les pratiques d'évaluation formative des professeurs appartenant à tous les groupes professionnels participants, face aux orientations théoriques et aux prescriptions normatives de l'évaluation formative dans l'enseignement basique. L'évaluation formative du premier cycle assume, d'une façon plus structurée, des caractéristiques d'une évaluation centrée sur les résultats d'apprentissage, qui vise à détecter les difficultés des élèves et pour lesquelles des stratégies de correction et de remède sont utilisées.

Abstract

The present study describes an investigation about the thinking and practices of formative evaluation made by teachers of primary school, done under the scope of author's PHD thesis, at Portuguese University of Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). On this investigation, we tried to understand primary school teachers' conception of formative evaluation, their practices, the way they are inter-related and the construction of a practical knowledge on formative evaluation. It was then done a study of cases, with the participation of trainee teachers, trainee supervisors, new teachers with a degree taken at UTAD and experienced teachers of Vila Real region. Due to the studied object, various methods and techniques were used to collect and analyse data, such as a survey done by questionnaire and personal interviews, classroom observation and documents analysis. From this study is possible to conclude that formative evaluation conceptions of the participating teachers belonging to all professional groups are distant from theoretic orientations and normative prescriptions of formative evaluation to primary school. Formative evaluation in primary school assumes then, on a more structured way, characteristics of an evaluation centred on learning results, which intends to detect students difficulties and to which are used corrective and remediation strategies.