

Avaliação Formativa e Formação de Professores

Lígia Araújo¹

Fernanda do Rosário²

Isabel Fialho³

Resumo:

O contexto educativo atual é cada vez mais diversificado, mais condicionado por condições económicas difíceis que potenciam desigualdades no sistema educativo e por novas realidades culturais e sociais a que a Escola e os professores não podem ser alheios. O sucesso escolar é atingido de formas cada vez mais diversificadas inutilizando o conceito de escola de massas e requerendo uma escola inclusiva. A prática letiva prevê a diversificação de metodologias de ensino e aprendizagem. A avaliação formativa reveste-se de vital importância neste âmbito, uma vez que se provou que a sua utilização melhora o sucesso escolar, como atestam estudos realizados por Paul Black and Dylan Wiliam (*King's College London School of Education*).

No presente texto, apresenta-se o resultado de um estudo realizado numa escola do Alentejo, em que participaram quinze professores do 2.º e 3.º ciclos das disciplinas de Línguas Estrangeiras, Língua Portuguesa e Matemática. Tendo como instrumento de recolha dados um inquérito por questionário, procurámos conhecer as perceções dos professores sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, designadamente a avaliação formativa e de que forma os professores estão envolvidos em práticas de avaliação formativa. Procurámos ainda saber em que medida a formação de professores contempla a avaliação formativa e se os professores sentem necessidade de formação nesta área. Serão, ainda, tecidas algumas reflexões a partir dos resultados obtidos.

Palavras-Chave:

Avaliação de aprendizagens, avaliação formativa, formação de professores

¹ Escola Secundária/3º ciclo D. Manuel I (Beja)

² E.B. 2/3 Mestre de Avis

³ Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora

A avaliação das aprendizagens em debate

A avaliação das aprendizagens constitui um tema de vital importância por ser uma atividade que exige muito tempo e uma reflexão séria, dado que sobre ela recai a atenção da sociedade em geral (Perrenoud, 2006). Esta reflexão deve atender às diferentes perspetivas que a avaliação tem assumido ao longo dos tempos e deve ser enquadrada nos normativos legais.

Guba e Lincoln (1989) identificam quatro momentos ou gerações que marcaram importantes alterações no conceito de avaliação. A primeira geração - a “geração da medida”, que surge no início do século XX, coloca a ênfase na medida dos resultados escolares dos alunos, privilegia-se o ensino, em detrimento da aprendizagem, o professor assume o papel de transmissor do saber e o aluno o de recetor passivo desse saber que terá de reproduzir nas provas de avaliação. O destaque vai para o produto final, avaliado por instrumentos de medida cujo propósito é classificar as aprendizagens. Entre os anos 30 e o final dos anos 50, o conceito de avaliação é fortemente influenciado pelos trabalhos de Tyler que “associa a ideia de qualidade da educação à procura de eficácia e de eficiência, ou seja, à procura de meios adequados para atingir rapidamente os resultados desejados” (Leite & Fernandes, 2002). Privilegia-se a definição de objetivos de aprendizagem sendo o ensino organizado de modo a atingi-los – ensino tecnicista.

A terceira geração que surge nos anos 60 caracteriza-se por uma avaliação fortemente marcada pelo construtivista. Os alunos assumem um papel ativo, participam na construção dos saberes e os professores deverão ser os facilitadores dessa construção tendo como base os conhecimentos e experiências reais dos alunos. O professor constrói mecanismos e estratégias que favoreçam e apoiem a autoavaliação, organiza o ambiente educativo de modo a que os alunos se sintam confiantes e cria condições que favoreçam a interação entre os alunos (Leite & Fernandes, 2002).

A quarta geração apresentada por Guba e Lincoln está baseada num conjunto de princípios:

“Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação.

A avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada da avaliação, com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens.

O feedback, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala. A avaliação é uma construção social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais da sala de aula.

A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos (Fernandes, 2008, pp.62/63).

No quadro normativo da avaliação das aprendizagens estão presentes alguns dos princípios anteriormente enunciados. O Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho que concretiza e desenvolve orientações já contempladas no Decreto-Lei 6/2001, estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens relativamente aos três ciclos do ensino básico, assim como os efeitos dessa avaliação, coloca a ênfase na avaliação formativa e na necessidade de diversificar as práticas de avaliação. Por outro lado, o Decreto-Lei 74/2004 de 26 de março estabelece que a avaliação “consiste no processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos” que “tem por objetivo a aferição de conhecimentos, competências e capacidades dos alunos e a verificação do grau de cumprimento dos objetivos”.

Assumindo a avaliação como uma das componentes do processo de ensino e aprendizagem, cujo impacto social é amplamente conhecido, importa aprofundar o conhecimento sobre as práticas de avaliação usadas pelos professores. Esta questão é fundamental tendo em conta que a investigação realizada em Portugal no domínio da avaliação das aprendizagens parece ser relativamente escassa e apesar da existência alguns estudos empíricos na área da avaliação, poucos são os que “entram” na sala de aula (Fernandes, 2009). Destes estudos, o autor destaca algumas conclusões:

- a) a avaliação formativa está longe do dia a dia das escolas apesar do seu valor ser reconhecido, sendo algumas das justificações para esta diferença entre as conceções e práticas a falta de formação ou a necessidade de cumprir o programa;
- b) a avaliação é território dos professores;
- c) a avaliação necessita de mais clarificação junto dos envolvidos;
- d) a avaliação tende a ser feita com base nos instrumentos tradicionais – teste, com pouco lugar à diversificação;

e) a avaliação é encarada pela maioria como a forma de verificar se os objetivos foram ou não atingidos, sendo a aprendizagem uma preocupação de segundo plano.

Em termos de avaliação, a sala de aula é ainda uma *black box*, que recebe *inputs* e cujos *outputs* são ansiosamente esperados pela administração, pais, alunos, Os professores são normalmente o elo mais fraco no que diz respeito aos *outputs*, porque se espera que façam uma gestão da sala de aula de modo a propiciar retorno de qualidade. Mas esta é uma tarefa que é difícil para os professores desempenharem sozinhos, tendo de existir uma retaguarda de medidas educativas que possibilitem a otimização dos *outputs* pela qualidade dos *inputs* (Black & Wiliam, 2001).

Avaliação formativa

Centrando a questão da avaliação na sala de aula, com alunos e professores, valoriza-se a dimensão formativa da avaliação, conferindo-lhe um papel central e inseparável do processo de ensino-aprendizagem. Surge deste modo o conceito de avaliação formativa alternativa, enquanto:

processo sistemático e deliberado de recolha de informação relativa ao que os alunos sabem e são capazes de fazer e essencialmente destinado a regular e a melhorar o ensino e a aprendizagem. Assim, a informação obtida deve ser utilizada de forma a que os alunos compreendam o estado em que se encontram relativamente a um dado referencial de aprendizagem e desenvolvam acções que os ajudem a aprender ou a vencer as suas eventuais dificuldades (Fernandes, 2006a, p.32).

Ainda segundo Fernandes (2006a, p.31), a avaliação formativa alternativa terá de se pautar pelo seguinte:

- a) recurso a um *feedback* oportuno de elevada qualidade;
- b) o *feedback* deve ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos e estimular a motivação e autoestima;
- c) ambiente comunicacional próximo entre alunos e professor;
- d) responsabilização progressiva dos alunos pelas suas próprias aprendizagens;
- e) seleção criteriosa de tarefas de modo a ativar processos complexos de pensamento (análise, síntese, ...) e conteúdos nucleares do currículo;
- f) as tarefas proporcionam a estreita articulação entre a didática, a avaliação e os processos de aprendizagem;
- g) a avaliação em sala de aula deve valorizar o sucesso e as aprendizagens de todos os alunos.

Trata-se pois de uma avaliação dirigida aos alunos, cujo fim último são as aprendizagens de qualidade e não os resultados (números, percentagens) obtidos. A teorização em Portugal feita por Domingos Fernandes vai ao encontro da proposta no

Reino Unido pelo Assessment Reform Group ⁴ (ARG), na qual participaram vários investigadores, entre eles Paul Black e Dylan Wiliam.

A *Assessment for Learning* (avaliação para a aprendizagem), é definida como “the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where learners are in their learning, where they need to go, and how best to get there” (ARG, 2002, p.2). A avaliação para a aprendizagem assenta em 10 princípios básicos (ARG, 2002):

1. é integrada na planificação;
2. preocupa-se com a forma como os alunos aprendem;
3. é uma prática central em sala de aula;
4. é uma competência profissional essencial ao professor;
5. é sensível e construtiva;
6. é motivadora;
7. facilita a compreensão de objetivos e critérios;
8. ajuda os alunos a saber como melhorar;
9. desenvolve a capacidade de auto-avaliação;
10. reconhece todas as aprendizagens.

É notório que em toda a literatura referida aqui (que, é de notar, não foi extensiva mas, julga-se, representativa) não existe uma proposta concreta de instrumentos de avaliação no contexto da avaliação formativa (alternativa) ou avaliação para a aprendizagem. A conclusão a que podemos chegar é que, sendo uma a avaliação feita em sala de aula, diariamente, em estreita articulação com os pontos nucleares do currículo, com a sua planificação e decorrente da seleção criteriosa de tarefas, a criação ou seleção de instrumentos decorrerá da reflexão dos professores e da reação dos alunos às suas escolhas.

Haverá, no entanto, algumas sugestões que se poderão aplicar mas dificilmente haverá lugar à adoção de *receitas*: auto-avaliação, diários, discussões orais, portefólios, composições, apresentações orais, testes em 2 fases, relatórios,

⁴ Surge a partir de um grupo voluntário de investigadores em 1989. Em 1996 adota a denominação Assessment Reform Group (ARG) e procurou fornecer aos decisores bases empíricas a partir de investigação realizada junto dos professores e escolas.

É de vital importância o papel dos professores na implementação nas suas salas de aula de uma avaliação realmente promotora de aprendizagens. Os professores devem assumir-se como profissionais que refletem e investigam a sua própria prática.

Neste processo devem ser apoiados pelas escolas e ter a retaguarda de políticas educativas de qualidade (Fernandes, 2005) e o apoio de especialistas (Lee & Wiliam, 2005).

O estudo sobre perceções de avaliação e necessidade de formação em avaliação

Este trabalho teve como ponto de partida os resultados do questionário construído e validado por especialistas, aplicado a um grupo de quinze professores do 2.º e 3.º ciclos das disciplinas de Línguas Estrangeiras, Língua Portuguesa e Matemática. Com este questionário pretendemos conhecer as perceções dos professores sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, designadamente a avaliação formativa e de que forma os professores estão envolvidos em práticas de avaliação formativa. Procurámos ainda saber em que medida a formação de professores contempla a avaliação formativa e se os professores sentem necessidade de formação nesta área. Considerou-se como critério de seleção dos participantes, serem docentes envolvidos no Projeto Fénix, que pressupõe práticas de diferenciação pedagógica e consequentemente formas de avaliação de natureza essencialmente formativa.

Os objetivos deste estudo foram os seguintes:

- Conhecer as práticas de avaliação dos professores quanto aos momentos, instrumentos e procedimentos utilizados;
- Saber quais os fatores que condicionam as práticas de avaliação formativa;
- Entender se os professores usam o *feedback*, em que circunstâncias e de que modo o fornecem;
- Saber se os professores tentam colmatar as “falhas” na aprendizagem dos alunos e de que forma o fazem.

Caraterização dos participantes

Responderam aos questionários 15 professores do 2.º e 3.º ciclos das disciplinas de Línguas Estrangeiras, Língua Portuguesa e Matemática, com idades compreendidas entre os 33 e os 55 anos de idade e apenas dois são do sexo masculino. No que diz respeito à situação profissional, o número de contratados e de professores dos quadros é muito equivalente, sete e oito, respetivamente. Relativamente às qualificações

académicas há a relevar que todos são licenciados e um dos participantes tem uma especialização em avaliação e desenvolvimento curricular. Dos 15 participantes, oito afirmaram nunca ter tido qualquer formação na área da avaliação.

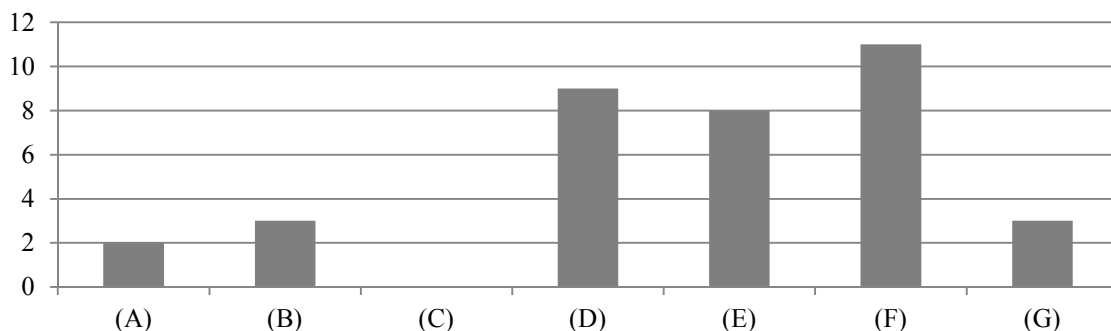
Análise dos dados

Em seguida apresentamos a análise das respostas às questões do questionário.

Desenvolvimento de conhecimentos relativamente às práticas avaliativas

Foi dada aos participantes a possibilidade de selecionar várias tipologias e modalidades de formação e desenvolvimento profissional (Gráfico 1).

Gráfico 1: Desenvolvimento de conhecimentos relativamente às práticas avaliativas - aspetos mais referidos



- (A) Fez alterações decorrentes da legislação entretanto produzida
- (B) Frequentou ações de formação para o efeito e por sua iniciativa
- (C) Frequentou ações de formação para o efeito por iniciativa/indicação da direção da sua escola
- (D) Troca impressões informais com colegas
- (E) Participa em reflexões a nível de escola/departamento curricular acerca de questões relativas à avaliação (aplicação, momentos, procedimentos, (re)adequação)
- (F) Tem vindo a ajustar os seus procedimentos de acordo com conhecimento que retira da prática letiva
- (G) Aplica os procedimentos que lhe foram transmitidos na formação inicial

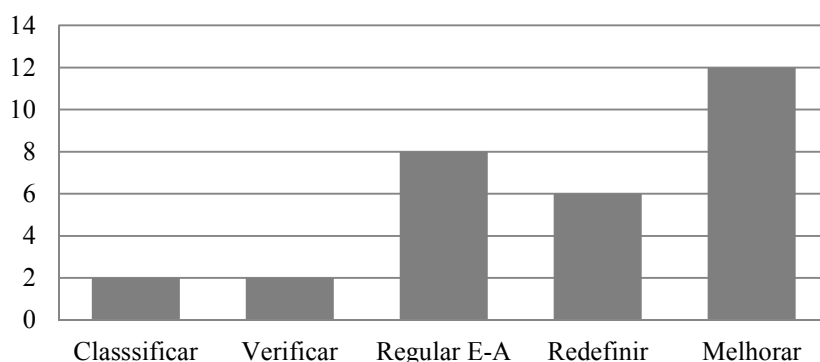
Os aspetos mais valorizados têm a ver com o ajuste de procedimentos à prática letiva, o que parece iniciar a existência de uma reflexão sobre a prática letiva do dia-a-dia e consequente ajuste (Ponte, 2002; Fernandes 2009a). A troca informal de opiniões com colegas é o segundo aspeto mais referido, o que vai ao encontro a estudos realizados que indiciam que a formação e o desenvolvimento profissional também se fazem em contextos informais e em contato com os pares e outros especialistas (Lee & Wiliam, 2005). A reflexão em contextos mais formais (escola, departamento) acerca de

questões relativas à avaliação também foi bastante referida, parecendo indiciar que poderá existir, por parte das estruturas de gestão, uma consciência relativamente à questão da avaliação.

Finalidades da avaliação

A questão colocada não especificava modalidades de avaliação em particular e pretendia recolher perceções, pelo que foi dada aos respondentes a possibilidade de seleccionar mais de que uma opção (Gráfico 2).

Gráfico 2: Finalidades da Avaliação - aspetos mais referidos

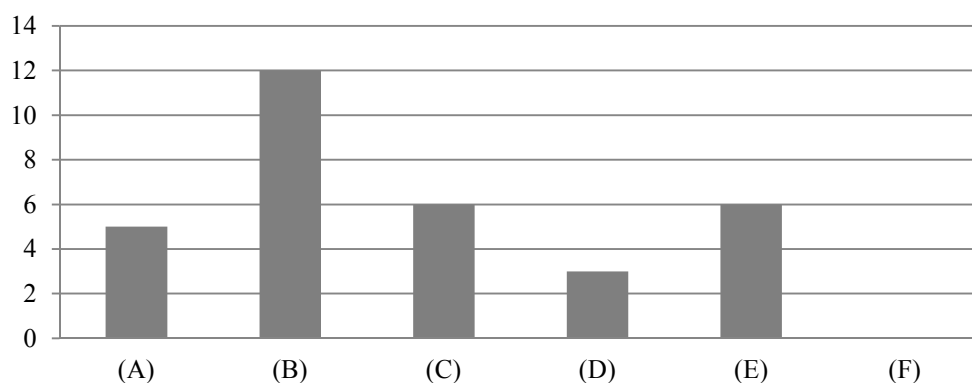


Os aspetos mais referidos são os de que a avaliação tem por finalidades melhorar as aprendizagens dos alunos, regular o processo de ensino-aprendizagem e redefinir estratégias. Há apenas duas referências à classificação e verificação do cumprimento dos objetivos. Poder-se-á concluir que os professores respondentes perspetivam a avaliação sob o ponto de vista de uma avaliação de cariz formativo e que o objetivo será melhorar o que os alunos aprendem (Fernandes,2009a), aparentemente retirando à avaliação o pendor classificativo.

Atitudes face às não aprendizagens

De modo a perceber as atitudes dos professores face às aprendizagens não realizadas pelos alunos, foi dada a possibilidade de escolher várias opções de resposta (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Atitudes Referidas face a não aprendizagens



- (A) Volta a lecionar o(s) conteúdo(s), evidenciando os erros cometidos
- (B) Presta apoio individual a esses alunos
- (C) Procura enquadrar o(s) conteúdo(s) de outra forma
- (D) Simplifica o(s) conteúdo(s) de forma a que os alunos aprendam
- (E) Reflete sobre o que poderá estar na origem da(s) dificuldade(s) e age com base nisso
- (F) Normalmente não tem tempo de “voltar atrás”

O que mais se destaca neste ponto é o facto de nenhum dos respondentes parecer ser condicionado pela falta de tempo, não deixando de, alguma forma, dar resposta a dificuldades manifestadas pelos alunos. A atitude mais referida perante a situação tem a ver com prestar aos alunos um apoio mais individualizado, atitude esta que deve ser contextualizada no facto de se tratar de professores que têm a seu cargo turmas Fénix.

Frequência, instrumentos e procedimentos de avaliação

Na tabela 1 apresentamos os dados relativos à frequência de cada uma das modalidades de avaliação.

Tabela 1 – Frequência anual dos momentos de avaliação

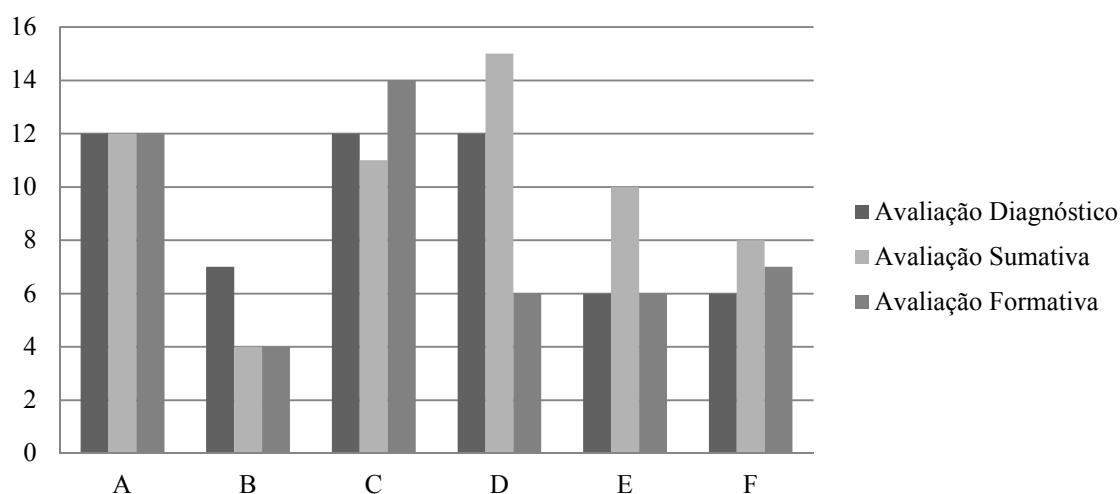
AVALIAÇÃO								
Diagnóstica		Sumativa			Formativa			
3x/ano	1x/ano	1 a 3x/ano	3 a 5x/ano	6 a 8x/ano	Diária-mente	1x/semana	1x/mês	antes testes
10	5	0	5	10	6	3	3	3

Após análise dos dados constata-se que as modalidades de avaliação usadas com maior frequência são a avaliação sumativa com seis a oito vezes por ano, referidos por dez dos respondentes. A avaliação diagnóstica é referida como sendo realizada três vezes por ano por dez dos respondentes. É de realçar que seis dos respondentes afirmam

promover momentos de avaliação formativa de modo diário e os restantes fazem-no uma vez por semana, uma vez por mês ou apenas antes dos testes. Poderemos talvez concluir que a avaliação formativa fará parte do quotidiano de alguns, mas ainda não parece ser uma prática instituída nas salas de aula. Tal pode ser observado a partir dos dados recolhidos neste contexto, onde se constata que a avaliação formativa não é considerada e aplicada de forma sistemática no dia-a-dia.

No Gráfico 4 apresentamos a frequência absoluta dos instrumentos/procedimentos que os professores referem usar mais em cada uma das modalidades de avaliação.

Gráfico 4 - Instrumentos/procedimentos de avaliação mais referidos



(A) Fichas de trabalho Individuais

(D) Fichas de avaliação (testes)

(B) Fichas de trabalho em grupo

(E) Apresentações Oraís

(C) Diálogo

(F) Questões aula

No que concerne aos instrumentos/procedimentos utilizados, o mais referido, na avaliação sumativa, é o teste (N=15). No que diz respeito à avaliação diagnóstica, o mais usado é também o teste (N=12), embora a par com o uso de diálogo (N=12) e as Fichas de trabalho individual (N=12). Na modalidade de avaliação formativa, os professores privilegiam o diálogo (N=14), logo seguida da realização de Fichas individuais (N=12). As apresentações orais são igualmente mencionadas, na avaliação diagnóstica e na avaliação sumativa (N=10).

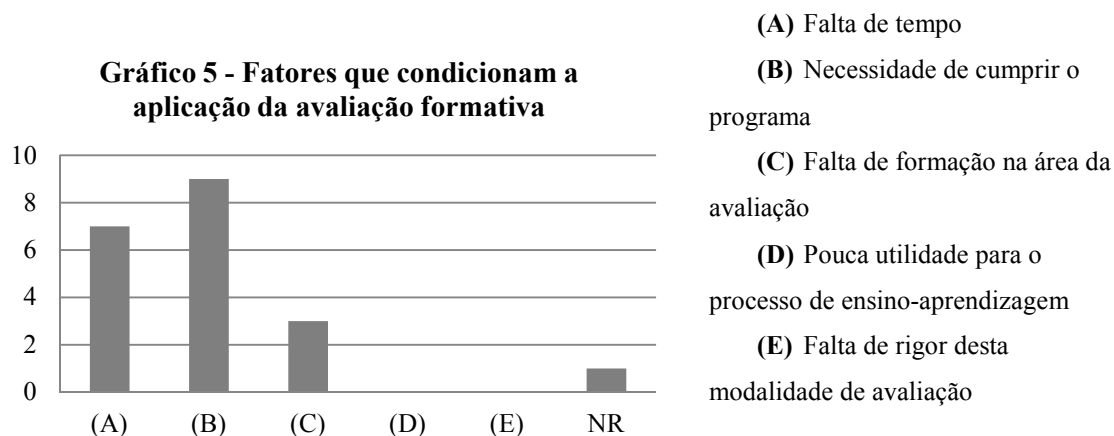
De salientar o facto de as Fichas de trabalho de grupo serem um procedimento pouco referido pelos professores, sobretudo nas modalidades de avaliação formativa e sumativa (N=4), na avaliação diagnóstica este procedimento é referenciado por sete professores.

Estes resultados parecem apontar para uma certa forma tradicional de avaliar, com recurso a fichas e testes e reduzida ênfase no trabalho colaborativo entre os alunos. Esta tendência verifica-se a nível nacional em Portugal como evidencia um estudo recente da OCDE, em que se refere que 28.8% dos professores aplica testes três a cinco vezes/ano e 65% fazem-no mensalmente, o que nos coloca no 1.º lugar dos 33 países do estudo (Santiago, 2012). Existe, no entanto, alguma aparente tentativa de diversificação de instrumentos/procedimentos com a introdução de apresentações orais e questões de aula (com referências equivalentes nas três modalidades de avaliação).

Caberá a cada professor, de acordo com as suas características pessoais/profissionais, disponibilidade, novos conhecimentos e vontade, usar os instrumentos/procedimentos dos quais puder tirar maior partido em termos das aprendizagens dos alunos e de regulação do processo de ensino-aprendizagem (Fernandes, 2009a).

Fatores que condicionam a aplicação da avaliação formativa

No Gráfico 5 apresentamos os fatores, que na opinião dos professores, condicionam a aplicação da avaliação formativa.



Os dois fatores mais referidos pelos participantes têm a ver com a falta de tempo (N=7) e conseqüente necessidade de dar cumprimento ao programa (N=9). Segue-se a falta de formação na área (N=3). É de salientar que nenhum dos participantes indicou a falta de utilidade deste tipo de avaliação no processo de ensino-aprendizagem. A partir dos elementos recolhidos, poderemos concluir que a avaliação formativa é vista como útil ao processo de ensino-aprendizagem, embora a sua utilização seja condicionada por razões de gestão de tempo a planificação das atividades/tarefas.

Rosário F., Araújo, L.; & Fialho, I. (2012, 3 e 4 de dezembro). Avaliação formativa e formação de professores. Comunicação oral apresentada no VII Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo, realizado na Universidade de Évora.

Esta conclusão parece ir ao encontro de questões constatadas por estudos realizados no âmbito dos trabalhos desenvolvidos pelo ARG que conclui que, para modificar práticas de avaliação e implementar a avaliação para as aprendizagens, os professores necessitam de: tempo para refletir e ajustar a sua prática; atividades de desenvolvimento profissional mais espaçadas no tempo e que permitam ensaiar novas ideias entre as sessões; refletir e partilhar experiências (Gardner *et al.*, 2008).

Feedback personalizado

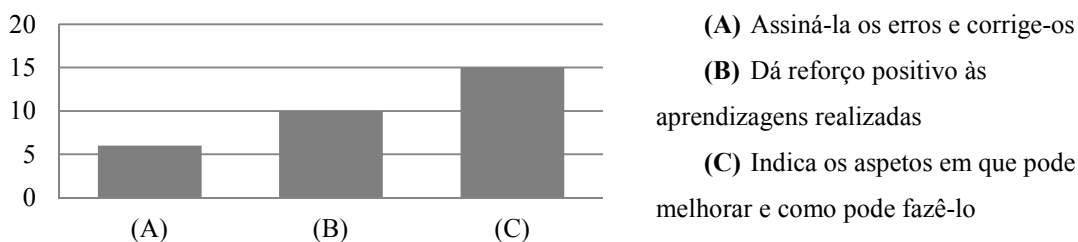
O *feedback* personalizado constitui um dos procedimentos fundamentais na avaliação formativa, podendo assumir diversas modalidades. Na tabela 2 apresentamos a frequência com que os professores afirmam realizar o este tipo de *feedback* e no Gráfico 4 os modos que os professores afirmam usar para fornecer o *feedback* personalizado aos alunos.

Tabela 2 - Frequência de *feedback* personalizado relativamente às tarefas propostas

Feedback personalizado			
Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
2	12	1	0

A maioria dos respondentes (N=12) referiram que fornecem *feedback* personalizado frequente.

Gráfico 6: Modos de fornecer *feedback* personalizado aos alunos



A quase totalidade dos respondentes (N=15) refere que indica os aspetos em que o aluno pode melhorar e como fazê-lo. O reforço positivo das aprendizagens realizadas também é referido por um número elevado de professores (N=10). Apenas 5 respondentes afirmam assinalar os erros e corrigi-los

Rosário F., Araújo, L.; & Fialho, I. (2012, 3 e 4 de dezembro). Avaliação formativa e formação de professores. Comunicação oral apresentada no VII Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo, realizado na Universidade de Évora.

A tabela 3 ilustra a percepção dos professores relativamente à valorização que os alunos dão ao *feedback* oral e escrito.

Tabela 3 – Percepção dos professores sobre o feedback mais valorizado pelos alunos

Feedback mais valorizado pelos alunos		
Oral	Escrito	NR
14	0	1

O que os respondentes consideram ser mais valorizado pelos alunos é o *feedback* transmitido oralmente, pelo professor. Assim, parece ir-se ao encontro da definição de *feedback* em contexto de avaliação formativa: “formative feedback is defined in this review as information communicated to the learner that is intended to modify his or her thinking or behavior for the purpose of improving learning” (Shute, 2008).

Pelos dados recolhidos, conclui-se que os professores parecem ter a noção de que o *feedback* potencia as aprendizagens de qualidade: 14 professores usam este procedimento sempre ou frequentemente mas apenas 6 afirmam usar a avaliação formativa diariamente, evidenciando alguma incoerência. As várias formas de *feedback* e os modos em que é feito deve ser alvo de reflexão cuidada de modo a garantir um *feedback* de qualidade, que cumpra o objetivo a que se destina (Shute, 2008).

Reflexões finais

A implementação de uma avaliação potenciadora das aprendizagens e de regulação do processo de ensino-aprendizagem é de vital importância numa Escola onde a democratização do sistema escolar coloca cada vez mais a questão do sucesso escolar para todos e do tipo de aprendizagens que cada um realiza. Há questões que se prendem com a conceção e desenvolvimento do currículo como unidade dinâmica e não como imposição estática que leva à rotina. A promoção da análise e reflexão, a manutenção do equilíbrio e a gestão do currículo proposto (oficial), do currículo ensinado (prática) e do currículo aprendido (alunos), mantendo padrões de qualidade, devem ser uma preocupação (Fernandes, 2006).

A par das questões do currículo, as questões relativas à avaliação para as aprendizagens, neste contexto de acesso escolar universal, revestem-se de grande importância. Dos elementos recolhidos a partir dos questionários, poderá, grosso modo, concluir-se que existe uma preocupação com a valorização das aprendizagens dos

Rosário F., Araújo, L.; & Fialho, I. (2012, 3 e 4 de dezembro). Avaliação formativa e formação de professores. Comunicação oral apresentada no *VII Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo*, realizado na Universidade de Évora.

alunos como finalidade da avaliação. Parece haver uma tentativa de diversificação de instrumentos/procedimentos de avaliação e a valorização do *feedback* como elemento regulador da avaliação. A forma de organizar as práticas de avaliação decorrente deste aspeto, poderá assim ter um impacto na vida escolar dos alunos porque: a) orienta, valoriza e consolida aprendizagens e b) promove e desenvolve capacidades de síntese, crítica e autoavaliação. Torna-se assim muito importante dar atenção às aprendizagens dos alunos. (Fernandes, 2006).

Todas estas questões colocam enormes desafios aos professores, sendo importante salientar que, em termos de formação e desenvolvimento profissional relativamente a práticas de avaliação e a partir dos elementos recolhidos, se valoriza bastante a troca de ideias com os pares de forma informal. Tal pode ser verificado a um nível mais global no estudo da OCDE, uma vez que 94,2% dos professores portugueses indica que o desenvolvimento profissional se faz através de diálogos informais e 88,1% dos professores refere que isso tem bastante impacto na sua atuação profissional (Santiago, 2012).

Mas poderá haver um obstáculo importante: “o individualismo dos professores, a vontade invejosa que têm de fazer o que lhes apetece, logo que a porta da sala de aula se fecha” (Perrenoud, 1993). Avaliar para as aprendizagens, fazer avaliação formativa implica partilha, colaboração, reflexão conjunta e investigação da própria prática (Perrenoud, 1993, Alarcão & Roldão, 2010; Lee & Wiliam, 2005; Ponte, 2002; Fernandes, 2006; Fernandes, 2009a). Deste modo, deverá ser uma preocupação da escola prever formas de formação e desenvolvimento profissional que ajudem os professores a implementar práticas de avaliação que, muitas vezes, já se encontram previstas e até legisladas, mas que estão longe ds prática.

Há ainda alguns aspetos a melhorar. Apesar de se constatar, a nível central/legislativo, preocupação com a avaliação e a responsabilização das escolas, não há ligação entre os vários elementos do enquadramento da avaliação e não se coloca o aluno e as suas aprendizagens no centro do processo que visa precisamente melhorar as suas aprendizagens. Existe ainda alguma relutância em promover a reflexão participada acerca de todo o sistema, a falta de competências na área da avaliação e as dificuldades na implementação de iniciativas nessa área (Santiago, 2012).

Os dados recolhidos no questionário aplicado parecem corroborar o que se afirma porque:

Rosário F., Araújo, L.; & Fialho, I. (2012, 3 e 4 de dezembro). Avaliação formativa e formação de professores. Comunicação oral apresentada no *VII Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo*, realizado na Universidade de Évora.

- (1) dos quinze respondentes, apenas três participaram em formações no âmbito da avaliação;
- (2) nenhum dos respondentes participou em ações promovidas pela escola neste âmbito;
- (3) a escola parece indiciar alguma preocupação com as questões da avaliação, uma vez que promove reflexões acerca do assunto nas suas estruturas.

Há, no entanto, a referir que apenas 6,9% dos professores portugueses afirma ter necessidade de formação na área da avaliação, colocando Portugal no 21.º lugar dos 23 países do estudo (Santiago, 2012, p. 165).

Este trabalho poderá então ser uma mais-valia para consciencializar e promover a reflexão (ainda que a um nível microscópico) acerca das questões da avaliação, aliadas ao desenvolvimento e formação profissionais, fazendo uso de uma metodologia de trabalho que se pretende reflexiva, cooperante e colaborativa, valorizando assim o contacto e a troca de ideias entre pares.

Referências Bibliográficas

- ARG. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Port Melbourne: Cambridge University Press. Retirado de <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk>
- Alarcão, I & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão - Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Black, P. & Wiliam, D. (2001) *Inside the Black Box - Raising Standards Through Classroom Assessment*. BERA short Final Draft.
- Guba, E & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage.
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. In *Futuro Congressos e Eventos (Ed.), Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação*, 65-78. Curitiba: Futuro Eventos.
- Fernandes, D. (2006). Avaliação, aprendizagens e currículo: Para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In R. Barbosa (Org.), *Formação de educadores: Artes e técnicas – Ciências e políticas*, 15-36. São Paulo: Editora UNESP.
- Fernandes, D. (2006a). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 21-50. CIED - Universidade do Minho

- Rosário F., Araújo, L.; & Fialho, I. (2012, 3 e 4 de dezembro). Avaliação formativa e formação de professores. Comunicação oral apresentada no *VII Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo*, realizado na Universidade de Évora.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* 9,87-100. Retirado de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Fernandes, D. (2009a). O papel dos professores no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens. In Sapiens 2009 (Ed.), *Anais do VIII Congresso Internacional de Educação*, 41-45. Recife, PE: Sapiens – Centro de Formação e Pesquisa.
- Gardner J.; Harlen, W.; Hayward, L. & Stobart, G. (2008). *Changing Assessment Practice: Process, Principles and Standards*. *Assessment Reform Group*. Retirado de <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk>
- Lee, C.& Wiliam, D. (2005). *Studying changes in the practice of two teachers developing assessment for learning*. Retirado de <http://eprints.ioe.ac.uk/1145/1/Lee2005studyingchangesarticle.pdf>
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação da aprendizagem: Novos contextos, novas práticas*. Porto: ASA.
- Perrenoud, P. (1993) Não Mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Nóvoa e A.Estrela (org.). *Avaliações em Educação: novas perspectivas*, Porto. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2006). O papel da avaliação. Retirado de http://www.revistapatio.com.br/sumario_conteudo.aspx?id=695
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 5-28. Lisboa: APM.
- Santiago, P. Donaldson, G., Looney, A. & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. OECD Publishing. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>
- Shute, V. (2008) Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*. 78, 153–189. Retirado de <http://rer.aera.net>