

Avaliação formativa Novas formas de ensinar e aprender

Carlos Barreira, João Boavida & Nuno Araújo¹

Este trabalho pretende mostrar a crescente importância da avaliação formativa, tanto para professores como para alunos. Pretende chamar a atenção para a função insubstituível desta modalidade de avaliação na formação dos professores, e para a necessidade de crescentemente a pôr em prática, tanto no sentido de transformar os alunos em seus agentes esclarecidos, como de os consciencializar para as suas potencialidades.

1. Introdução

A avaliação, que até à década de 60 era vista como uma actividade objectiva, começa a ser encarada como uma actividade essencialmente baseada no juízo de valor de cada avaliador. Scriven, em 1967, estabelece, pela primeira vez, uma diferença no âmbito da avaliação curricular, que viria a marcar decisivamente a história da avaliação. Trata-se da diferença entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Enquanto que esta é feita no final de um período de ensino para decidir a continuação de um determinado programa, a primeira é realizada processualmente, durante o decurso do programa, para introduzir ajustamentos no sentido do seu aperfeiçoamento. Estavam assim dados os primeiros passos para uma verdadeira revolução no âmbito da avaliação educacional. Stufflebeam (1988) ao propor o seu modelo CIPP (*context, input, process, product*), refere que a função principal da avaliação é a tomada de decisão. Estes e outros autores, entre eles, Parlett e Hamilton, Stake, MacDonald, Guba e Lincoln, concorreram decisivamente para a mudança na concepção da avaliação e influenciaram autores como Bloom, Allal, Cardinet e Perrenoud. Esta deixou de estar centrada nas questões da objectividade e da subjectividade e começa a estar mais preocupada com as questões práticas relacionadas com a regulação e o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação passa a ter uma importante função pedagógica, de ajuda, de reflexão, de tomada de decisão. Não basta afirmarmos que um aluno tem certas dificuldades, é indispensável propormos meios, estratégias, actividades de apoio, para que esse aluno as ultrapasse. A pedagogia para a mestria (*mastery learning*), a pedago-

¹ Universidade de Coimbra

gia correctiva ou compensatória acentuam a função pedagógica que começa a surgir na avaliação. A avaliação deixa de ser considerada numa perspectiva final e começa a ser encarada como uma avaliação formativa, processual, preocupando-se com as tomadas de decisão respeitantes ao processo de aprendizagem do aluno e ao processo de ensino do professor. Verifica-se, assim, um certo rejuvenescimento na avaliação, uma vez que esta retoma, em parte, a sua credibilidade, passando a ser considerada uma das componentes fundamentais da prática educativa. Ao funcionar de forma sistematizada - e inter-relacionada com todas as outras componentes - pode servir também como elemento regulador do processo de ensino-aprendizagem e de controlo de qualidade do sistema educativo. Neste sentido, a avaliação, melhor dizendo, a sua prática, é crucial, não só para compreender todas as especificidades dos processos educativos, mas também “para penetrar no significado da educação institucionalizada” (Gimeno, 1996, p. 337). Se, por um lado, a avaliação se renova, por outro, torna-se cada vez mais complexa. Esta complexidade é bem visível quando a avaliação, no quadro da(s) reforma(s) do sistema educativo, começa a fazer cada vez mais exigências aos professores.

Actualmente, exige-se que os professores façam uma avaliação individualizada e diversificada com vista ao sucesso de todos os alunos; que avaliem os domínios cognitivo e afectivo; que estabeleçam programas de apoio para os alunos com dificuldades, que trabalhem em equipa e que modifiquem as suas práticas pedagógicas e de avaliação, etc. Não há dúvida que a avaliação neste sentido mais pedagógico tem tornado mais complexa a tarefa do professor, o que poderá estar na origem de algumas dificuldades dos professores na prática da avaliação formativa.

Dado que os problemas que a avaliação coloca à prática educativa são cada vez mais complexos, os professores têm vindo a responder com dificuldades de concretização e alguma resistência; só ultrapassáveis com formação que os ajude a reflectir sobre a experiência adquirida e a desenvolver novas competências práticas no campo da avaliação.

2. A importância do conceito de avaliação formativa

O conceito de avaliação formativa foi criado, como se disse, por Scriven, em 1967, sendo inicialmente utilizado no âmbito restrito da avaliação curricular. Foi Bloom e seus colaboradores que, pela primeira vez, em 1971, utilizaram a avaliação formativa, chamando a atenção para a importância dos processos a desenvolver pelos docentes de forma a adequarem as suas práticas às dificuldades de aprendizagem detectadas nos alunos.

Segundo Bloom, Hastings e Madaus (1971), a avaliação formativa preocupa-se em “determinar o grau de domínio de uma determinada tarefa de aprendizagem e indicar a

parte da tarefa não dominada" (p. 61); por isso mesmo "o objectivo não é atribuir uma nota ou um certificado ao aluno; é ajudar tanto o aluno como o professor a deterem-se na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria" (*Idem, ibidem*). O processo de aquisição das aprendizagens é, portanto, regulado pela avaliação formativa. Pode-se, então, dizer que esta modalidade de avaliação ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar (IIE, 1992), isto é, "permite, por um lado, ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades de aprendizagem, e, por outro, auxiliar o professor a diferenciar o ensino e a fazer alterações de modo a caminhar no sentido de uma pedagogia diferenciada." (Pacheco, 1994b, p. 32).

Deste modo, Bloom, Hastings e Madaus (*op. cit.*) consideram que a avaliação formativa tem por função fornecer um duplo *feedback*, ao aluno e ao professor, relativamente ao progresso daquele ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de localizar as suas dificuldades de forma a possibilitar a selecção de técnicas alternativas de recuperação.

A mesma opinião é expressa por Noizet e Caverni (1985) quando referem que a avaliação formativa tem por objectivo "obter uma dupla retroacção" (p. 16); sobre o aluno, para lhe indicar as etapas que transpõe e as dificuldades; sobre o professor, para lhe indicar como se desenvolve o seu programa pedagógico e quais as alterações a fazer para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.

Do mesmo modo, Reuchlin (1974) considera que a avaliação formativa serve o aluno, dando-lhe informação sobre o seu rendimento escolar e proporcionando-lhe orientação, e possibilita ao professor informação sobre a turma e sobre a produtividade e a eficiência do seu ensino.

Segundo Ribeiro (1989), a avaliação formativa pretende assim determinar "a posição do aluno durante uma unidade de ensino, no sentido de identificar obstáculos e de lhes dar solução." (p. 84). Deste modo, avaliação formativa poderá ter lugar tantas vezes quantas o professor achar conveniente ao longo de uma unidade de aprendizagem, devendo tal avaliação, sempre que possível, ser "permanente ou contínua" (*Idem, ibidem*).

Porém, a realidade do ensino nem sempre proporciona condições para se proceder a uma avaliação contínua, tornando-se necessário seleccionar momentos cruciais de controlo da aprendizagem², de maneira a que possa ser utilizada, pelo menos, uma avaliação "sistemática e relevante." (*Idem, ibidem*).

2 Para a selecção de momentos cruciais de avaliação, o professor deverá basear-se em objectivos fundamentais que, dentro de uma unidade, têm repercussões sobre os seguintes. Deste modo, o professor não querendo prosseguir com a matéria sem se certificar se tais objectivos foram atingidos pelo alunos, realiza uma prova formativa (Ribeiro, 1989).

Segundo Serpa (1997), a avaliação formativa deve estar, sobretudo, centrada no aluno e preocupada com os objectivos que o mesmo pode e deve alcançar, questionando a intervenção do professor, as condições de aprendizagem, da escola e do sistema educativo. Ao remeter-nos para o processo de aquisição das aprendizagens, a avaliação formativa passa a ser um instrumento fundamental de regulação do processo. Assim, a “avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos; é antes o interrogar-se sobre um processo, é o refazer do caminho percorrido para reflectir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo (Abrecht, 1994, p. 18), alertando o aluno para “eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o, deste modo, a buscar - ou nos casos de menor autonomia, a solicitar - os meios para vencer as dificuldades” (p. 19).

Tendo em conta a importância da avaliação formativa na regulação e aperfeiçoamento da prática educativa, não é difícil encontrar autores que lhe atribuem um lugar de destaque, como sejam: Ordem, 1982; Aubégny, 1987; Bain, 1988; Allal, 1986; Perrenoud, 1986, 1988; Rotger Amengual, 1990; Chadwick e Rivera, 1991; Stufflebeam e Shinkfield, 1993, entre outros, podendo mesmo encontrar quem, de forma explícita, valorize a avaliação formativa relativamente a outras modalidades (Rosales, 1981), ou mesmo quem desvalorize ou tenha aversão à avaliação sumativa (Cardinet, 1991; Cronbach, *apud* Scriven, 1988). Há, ainda, quem considere que em todo o processo de avaliação é difícil separar a avaliação formativa da sumativa (García Ramos, 1989).

Embora não exista ainda uma “teoria unificada” (Abrecht, 1994, p. 31) sobre a avaliação formativa, as definições que a seguir se apresentam são convergentes nas principais características desta modalidade de avaliação.

Para Cardinet (1990), a avaliação formativa é uma modalidade que tem por finalidade orientar o aluno no seu trabalho escolar, procurando identificar e situar as suas dificuldades com a intenção de o ajudar a descobrir modos de progredir na aprendizagem.

De acordo com De Landsheere (1979), “a avaliação formativa tem por único fim reconhecer onde e em quê o aluno sente dificuldade e procurar informá-lo. Esta avaliação não se traduz em nota, nem muito menos em scores. Trata-se dum *feedback* para aluno e para o professor.” (pp. 254-255).

Segundo Scallon (1986), a avaliação formativa consiste em recolher, em ocasiões diferentes ao longo do processo de ensino, informações úteis para detectar as deficiências ou as dificuldades de aprendizagem. Deste modo, processar-se-á “na intimidade da relação professor-aluno, ou mesmo no interior da auto-análise feita pelo aluno ou pelo professor (...)” (Cortesão, 1993, p. 12), funcionando como uma espécie de “bússola orientadora do processo de ensino-aprendizagem”. (p. 13). O seu objectivo, segundo

Petitjean (1984, p. 10), “é tornar (...) o aluno actor da sua aprendizagem. (...)” sendo “intrínseca ao processo de aprendizagem, (...) contínua mais do que analítica, mais centrada em quem aprende do que no produto acabado.”.

Na opinião de Abrecht (1994), a avaliação formativa é dirigida, em primeiro lugar, ao aluno, procurando torná-lo consciente da sua própria aprendizagem, por forma a que se possa implicar nela, cada vez mais. Dá também importância às dificuldades, procura situá-las para as atenuar, tentando descobrir-lhes as causas e não sancioná-las. Pode, ainda, ser útil aos professores para poderem orientar o ensino com eficácia e flexibilidade, dispondo de pontos de referência que lhes permitam utilizar estratégias adequadas à especificidade de cada situação pedagógica.

Segundo Léon (1977), as informações recolhidas pela avaliação devem ser transmitidas a outros intervenientes na acção pedagógica: alunos e encarregados de educação para que, reflectindo em conjunto, se possa encontrar formas de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. De Ketele, Paquay e León chamam a atenção para dois aspectos essenciais para a prática da avaliação formativa. Um tem a ver com o trabalho em equipa entre professores, fundamental para a concretização prática da avaliação formativa, sobretudo no que diz respeito à avaliação de atitudes. O outro aspecto tem que ver com a participação dos alunos e dos encarregados de educação no processo de avaliação, isto é, com a partilha de responsabilidades entre os diferentes intervenientes educativos.

Todas estas características, realçadas nas definições sobre a avaliação formativa, têm sido muito referidas na literatura como funções pedagógicas da avaliação. Enquanto que à avaliação sumativa se costumam atribuir as funções sociais da avaliação (selecção, hierarquização, certificação), à avaliação formativa atribuem-se geralmente as funções pedagógicas (ajuda, diagnóstico, regulação...) (Boavida *et al.*, 1986; Boavida *et al.*, 1987; Barreira *et al.*, 1991; Boavida *et al.*, 1992). Contudo, isto parece não ser assim tão linear porque, como já referimos, qualquer modalidade de avaliação pode ter funções pedagógicas, contribuindo, assim, não só para o aperfeiçoamento do aluno e do professor, mas também para a melhoria de qualidade do ensino (Reuchlin, 1974; Noizet & Caverni, 1985).

A dimensão pedagógica da avaliação, surgida entre nós sobretudo a partir do Despacho Normativo n.º 98-A/92, que regulamentou o modelo de avaliação do ensino básico, tem colocado muitos desafios à inovação das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores. Segundo Pacheco (1994b), os professores têm sentido necessidade de, por um lado, seleccionar e utilizar estratégias e recursos alternativos em função da diver-

sidade e especificidade dos alunos e, por outro, dialogar e reflectir em conjunto com outros professores e com encarregados e técnicos de educação.

A avaliação formativa tem servido também de referência e justificação à realização de adaptações curriculares como resposta às necessidades educativas especiais dos alunos. Tem-se exigido aos professores que trabalhem os programas, no sentido de os adaptar às dificuldades dos alunos ou aos condicionalismos da escola e do meio (Pacheco, *op. cit.*), restringindo-os ao essencial, ao seu núcleo central para renunciar a toda a espécie de noções e de conhecimentos que não são fundamentais ou que, pelo menos, não o são para todos os alunos (Perrenoud, 1993a).

Todo este trabalho de reformulação programática e de desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas e de avaliação vai exigir aos professores uma reflexão disciplinar, curricular e interdisciplinar, por forma a que, trabalhando em equipa, possam encontrar soluções adequadas e eficazes para fazerem face às necessidades educativas e às dificuldades dos alunos.

3. A avaliação formativa num ensino diferenciado

Desde Bloom *et al.* (1971) que o conceito de avaliação formativa, pela importância que começou a ter para o aperfeiçoamento da prática educativa, conheceu vários desenvolvimentos. Um dos movimentos que mais fortaleceu o papel da avaliação formativa nasceu no colóquio de Genebra, em 1978, com investigadores suíços, belgas e franceses, dando depois origem à *Association pour le Développement des Méthodologies de l'Évaluation*. Este movimento não só esclareceu o conceito de avaliação formativa, mas também considerou tal modalidade de avaliação como uma componente essencial da pedagogia diferenciada.

Allal (1986) refere que toda a avaliação tem uma função de regulação. Enquanto na avaliação prognóstica (que tem lugar no início de um ciclo de formação) e na avaliação sumativa (que tem lugar no fim) a função de regulação visa adaptar as características dos alunos às exigências do sistema de ensino; pelo contrário, na avaliação formativa a função de regulação procura que os meios de formação sejam adequados às características dos alunos.

Para Allal (1986, 178), existem três etapas essenciais que caracterizam a avaliação formativa. Na primeira, o professor recolhe informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem dos alunos; na segunda interpreta estas informações numa perspectiva de referência criterial, procurando diagnosticar os factores na origem das

dificuldades de aprendizagem observadas. Por fim, o professor tenta adaptar as actividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas, procurando flexibilizar e diversificar as estratégias pedagógicas, de forma a responder à especificidade de cada situação educativa.

Este movimento de Genebra, liderado por Allal, veio, de uma vez por todas, diferenciar a avaliação formativa de outras modalidades de avaliação, dando ênfase ao enriquecimento que esta modalidade de avaliação pode proporcionar à prática pedagógica, uma vez que o professor tem que procurar meios e métodos para fazer face às necessidades educativas dos alunos.

Um outro aspecto que contribuiu para a importância que todos hoje reconhecemos à avaliação formativa foi a diferenciação feita por Allal (1986) relativamente às modalidades de avaliação formativa. Tendo em conta as concepções neo-behaviorista (Bloom e colaboradores) e cognitivista de aprendizagem (Piaget, Bruner e outros teóricos do construtivismo e da escola activa), Allal (1986) distingue variadas modalidades de aplicação da avaliação formativa, a avaliação pontual de regulação retroactiva, a avaliação contínua de regulação interactiva e as modalidades mistas, e afirma que deve competir a cada professor a construção da estratégia que julgue mais adequada para os seus alunos, devendo para isso ter sempre presente o contexto pedagógico e institucional onde essa estratégia vai ser aplicada. Estas posições, defendidas fundamentalmente por Allal, e que deram origem a uma diversidade de técnicas e de práticas de avaliação, vieram a ser reforçadas por Amigues *et al.* (1996) e Merle (1996).

3. 1. A avaliação pontual de regulação retroactiva

Na opinião de Baldy (1989), a avaliação pontual recorre essencialmente à perspectiva behaviorista ou neo-behaviorista da aprendizagem, ou à pedagogia por objectivos, cujas práticas de avaliação consistem essencialmente “em traduzir os conteúdos e objectivos, explicitando estes sob uma forma operacional, em definir os critérios de êxito e estudar a articulação entre a avaliação formativa e a sumativa” (p. 35).

A avaliação faz-se com base em objectivos pedagógicos definidos em termos de comportamentos observáveis e incide fundamentalmente nos resultados da aprendizagem do aluno (Mager, 1972, 1986). Segundo Allal (1986), o professor recorre nomeadamente a instrumentos de controlo escrito (testes, exercícios), com boas qualidades psicométricas (fidelidade, validade, objectividade), fornecendo, de preferência, medidas quantitativas de referência criterial.

Na avaliação pontual o professor organiza, então, uma avaliação formativa sob a forma de prova (teste) passada à totalidade da turma. Os resultados dessa avaliação permitem, tanto ao professor como ao aluno, identificar quais os objectivos pedagógicos que foram atingidos e quais os que não foram.

Tratando-se de uma avaliação pontual, as dificuldades encontradas pelos alunos não são detectadas durante o processo de ensino-aprendizagem, pelo que tem de haver, na fase de remediação, um retorno aos objectivos que não foram atingidos na fase anterior do processo de ensino-aprendizagem. Estamos, assim, perante uma avaliação de regulação retroactiva, pois só ao fim de uma etapa de ensino é que o professor regula a aprendizagem dos alunos, ou seja, verifica quais os objectivos que foram ou não alcançados, propondo, apenas a partir deste momento, actividades de apoio educativo.

Para De Landsheere (1979, 184), a questão que coloca a avaliação pontual é a de saber, “a que distância se encontra ainda o aluno do objectivo a atingir e que obstáculos deverá ainda ultrapassar?”. Na opinião de Ribeiro (1989), esta informação sobre os objectivos atingidos ou não pelos alunos é, sobretudo, necessária ao professor, porque lhe vai permitir seleccionar os meios e as estratégias mais adequadas para ajudar os alunos a ultrapassar os obstáculos e a resolver as dificuldades.

Ao verificar o perfil de resultados, o professor tenta identificar os objectivos que não foram atingidos, procurando determinar os factores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem do aluno. Para cada objectivo não atingido organizar-se-ão “actividades de remediação (exercícios individuais, trabalhos de grupo, leituras complementares), que irão permitir ao aluno dedicar um tempo suplementar de estudo às actividades nas quais tem dificuldade” (Allal, 1986, 182). Estas actividades deverão ser diversificadas quanto possível, para proporcionar aos alunos com maiores dificuldades uma progressão mais lenta, uma estruturação da situação de aprendizagem mais apoiada e um *feedback* mais rápido e frequente.

Relativamente às limitações da avaliação pontual pode-se referir que esta modalidade de avaliação levanta, como já referimos, algumas questões relacionadas com a validade e a fidelidade dos instrumentos de avaliação utilizados na avaliação tradicional.

Para além dos problemas de objectividade, contesta-se ainda o facto de a avaliação pontual terminar com a verificação dos resultados, sendo, por isso, uma avaliação desligada do processo contínuo e sistemático que é o ensino e a aprendizagem. A regulação da aprendizagem é feita somente *a posteriori*, isto é, depois de um período de ensino, e não quando surgem as dificuldades. A este propósito, Perrenoud (*apud* Allal, 1988) e Gimeno (1996) afirmam que a avaliação formal, baseada em testes ou provas, não

é independente da avaliação informal, já que esta, constituída pelas percepções dos professores acerca das competências e das atitudes dos alunos ao longo do processo, pode influenciar a avaliação formal.

Por fim, é importante referir que a avaliação pontual de regulação retroactiva dá mais ênfase à dimensão técnica da avaliação, que se restringe ao papel do professor na definição de objectivos, na construção de provas e na verificação de resultados, em detrimento das interacções com os alunos. Na opinião de Merle (1996), a avaliação, qualquer que seja a situação (nota num trabalho, prova oral, conselho de turma), não se reduz somente à aplicação de critérios de notação por parte do(s) professor(es), mas constitui um entendimento, uma conciliação entre pessoas que resulta na definição de critérios de justiça e na construção de um *modus vivendi* entre alunos e professores.

3. 2. A avaliação contínua de regulação interactiva

Para De Ketele (1986a), na avaliação contínua o professor procura assegurar a integração da avaliação formativa nas actividades de ensino e de aprendizagem, de forma a proporcionar um diagnóstico e uma orientação individualizada durante a aprendizagem. Na opinião de Ribeiro (1989, 84), a avaliação contínua mais não é do que uma “avaliação formativa permanente”, pois, ao produzir “uma verificação continuada do aproveitamento do aluno, proporciona uma orientação que completa e vai fornecendo um *feedback* ao processo de ensino.” (Boavida *et al.*, 1986, 272).

Neste sentido, para além de diagnosticar dificuldades de aprendizagem, é importante organizar e desenvolver o ensino de forma a responder à crescente diversidade dos ritmos e níveis de aprendizagem (Alaiz, 1993). Daí começarem a ser utilizadas outras técnicas de avaliação, como a observação dos alunos ao longo da aprendizagem e a entrevista, porque permitem, segundo Allal (1986, 191), identificar as dificuldades logo que surgem, diagnosticar os factores que lhes estão na origem e formular “adaptações individualizadas das actividades pedagógicas”.

Na opinião de Araújo e Almeida (1997, 352), enquanto a observação permite dar atenção ao comportamento do aluno, às suas reacções verbais e não verbais, aos sentimentos expressos e à sua auto-avaliação, a entrevista surge como uma situação privilegiada de interacção entre professor e aluno, mais apropriada para “recolher informação sobre o desenvolvimento cognitivo e socio-afectivo e, sobretudo, sobre as estratégias e os procedimentos usados na realização de determinada tarefa”.

Para Doise e Mugny (1981, *apud* Baldy, 1989), a utilização de métodos de observação dos comportamentos e a análise dos protocolos de respostas decorrentes das entrevistas são essenciais na avaliação contínua, porque, ao atribuírem uma importância prioritária ao processo de ensino-aprendizagem, permitem formular um diagnóstico sobre a actividade realizada pelo aluno.

Na avaliação contínua adquirem uma particular importância as interacções do aluno com o professor, com os outros alunos e com o material pedagógico, constituindo ocasiões de avaliação (ou auto-avaliação), que vão permitir fazer reformulações e aperfeiçoamentos no processo de ensino-aprendizagem. A regulação das actividades de aprendizagem na avaliação contínua passa a ser, segundo Allal (1986, 191), de natureza interactiva, uma vez que a finalidade é proporcionar uma "orientação individualizada ao longo de todo o processo de aprendizagem, mais vantajosa do que uma remediação *a posteriori*".

Na opinião de Cardinet (1977, *apud* Bonniol, 1984, 160), a avaliação formativa de regulação interactiva permite, antes de mais, "compreender o funcionamento cognitivo do aluno face à tarefa proposta, analisar as estratégias utilizadas pelo aluno e descobrir a origem das suas dificuldades, para que possam ser ultrapassadas ou eventualmente corrigidas".

Baldy (1989) e Nunziatti (1990), ao referirem-se a esta modalidade de avaliação, dizem tratar-se da perspectiva construtivista da avaliação formativa. Segundo os autores, esta perspectiva não conduz tanto os professores a avaliarem bem os resultados dos seus alunos, mas a construírem os meios para compreenderem como o aluno fez, qual o procedimento que empregou, qual o seu interesse pedagógico em relação aos objectivos/conteúdos avaliados. Na opinião de Brun (1986), cabe ao professor compreender como o aluno constrói e desenvolve a sua aprendizagem, sendo a avaliação considerada um "processo essencialmente social, interactivo" que implica um "trabalho colectivo de alunos e professores" (Boavida *et al.*, 1986, 266-267).

Na perspectiva cognitiva da avaliação, os dados prioritários, de acordo com Allal (1986), são os relacionados com as representações da tarefa explicitadas pelo aluno e com os processos por ele utilizados para alcançar um dado resultado, visto que se considera que não existe, como na perspectiva neo-behaviorista, uma organização linear dos conteúdos e dos objectivos. Pelo contrário, cada aluno tem a sua forma de elaboração e apropriação dos objectivos, isto é, de construir a sua própria aprendizagem. Daí que, na opinião de Serpa (1997), o processo de avaliação formativa não possa ignorar as representações do aluno, nem os mecanismos de funcionamento do grupo-turma

em que está inserido, pois podem influenciar a forma como o aluno desenvolve a sua aprendizagem.

Na perspectiva construtivista da avaliação, os erros do aluno, de acordo com Amigues *et al.* (1996), passam a ser, também, uma fonte de informação importante, quer para a própria aprendizagem do aluno, quer para o diagnóstico de dificuldades, na medida em que, como diz Allal (1986, 183), são reveladores da “natureza das representações ou das estratégias elaboradas pelo aluno”. Os erros, em vez de serem considerados falhas, são ocorrências naturais da aprendizagem e fonte de informação essencial tanto para o professor como para o aluno (Barbosa & Ferraz, 1995). Segundo Amor (1993), a reflexão sobre o erro cometido proporciona novas aprendizagens, obriga a identificar e a explicitar aquilo que efectivamente se sabe, ajuda a desfazer equívocos e dá origem a novos saberes, quer de ordem metodológica, quer de conteúdos. Abrecht (1994), ao partilhar desta opinião sobre o erro, define-o como um processo produtivo do conhecimento que deve ser integrado na aprendizagem, uma abertura para a multiplicidade dos modos de aprender, que pode revelar diferentes estilos cognitivos e ajudar a diversificar as estratégias de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o erro ganha uma importante função pedagógica (Alaíz, 1993), uma vez que vai permitir, segundo Hadji (1992), ajudar o aluno a reflectir sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Nunziati (1990), ao entender que os erros só podem ser corrigidos por quem os comete, defende a auto-avaliação como estratégia fundamental.

A avaliação contínua de regulação interactiva deu assim um contributo importante para o desenvolvimento da auto-avaliação, como forma de reflexão por parte do aluno. Contudo, não tem sido fácil ao professor desenvolver esta atitude de forma sistemática e contínua, limitando-se quase sempre a propor aos alunos que façam auto-avaliação de forma pontual, no final de cada período lectivo. Segundo Barbosa e Ferraz (*op. cit.*), uma boa forma para ir desenvolvendo continuamente a auto-avaliação nas situações educativas é através da produção de materiais de correcção que possam ser utilizados pelo aluno ao longo do processo, com o apoio efectivo do professor. Este assunto vai ser retomado mais adiante.

Nesta perspectiva, a avaliação formativa tem um valor superior ao que lhe fora atribuído na perspectiva behaviorista, passando a ser essencialmente interactiva e atribuindo ao aluno papel fundamental na construção do seu próprio processo de aprendizagem. Para isso, o professor deve utilizar estratégias diversificadas, como trabalhos individuais com material didáctico apropriado, interacções professor/aluno através de um jogo de perguntas, sugestões e contra-sugestões, debates e trabalhos em pequenos grupos, que lhe permitam actuar como observador participante. O professor, ao mesmo tempo

que está atento ao modo como os alunos resolvem os problemas, registando os comentários e as discussões dentro do grupo de trabalho e o próprio comportamento do aluno enquanto resolve a tarefa, pode interagir com o próprio aluno, no sentido de propor, logo que o erro ou a dificuldade surja, alguma estratégia ou actividade que possa ajudar a superá-la. Deste modo, a função reguladora da avaliação não actua somente no fim de uma etapa de ensino, como na avaliação pontual, mas quando o aluno está a construir a sua aprendizagem, quando faz auto-avaliação ou quando surgem dificuldades, possibilitando um conhecimento mais íntimo do funcionamento cognitivo do aluno e uma acção educativa preventiva ou remediativa (Lidz, 1995).

4. Escolha de uma estratégia para a avaliação das aprendizagens

Tendo em conta a evolução do conceito de avaliação formativa, apoiada nos trabalhos de Allal e dos cognitivistas, Hadji (1990, 1992) defende que a avaliação deve ser uma actividade de regulação permanente da aprendizagem, a partir da informação obtida (*feedback*) com vista ao aperfeiçoamento da prática educativa levado a efeito pela orientação (*guidance*) com base na utilização de estratégias pedagógicas adequadas. Hadji (1992, 135), ao criar o conceito de "*aprendizagem assistida pela avaliação*" (A.A.A), afirma: "[uma] avaliação inteligente ao serviço de uma acção educativa mais eficaz é a intenção directriz da A.A.A., que tem como objectivo criar as condições para uma regulação optimizante", ajudando o aluno a orientar-se com base nos sucessivos retornos que lhe são fornecidos. O que significa que a avaliação deve passar a:

- verificar se o(s) dispositivo(s) pedagógico(s) utilizado(s) pelo professor é (são) adequado(s);
- verificar como se estão a realizar as aprendizagens;
- e proceder a regulações adequadas e permanentes de forma a introduzir eventuais alterações ou ajustamentos com vista ao seu aperfeiçoamento (Hadji, 1994).

A construção de uma avaliação que permita a regulação contínua do processo educativo exige que os objectivos pedagógicos sejam definidos de forma clara e que os critérios de avaliação sejam conhecidos e assimilados pelos alunos. Só assim se podem ultrapassar alguns obstáculos a que a investigação educacional tem dado ênfase, como o desconhecimento, pelos alunos, dos critérios a partir dos quais são avaliados, as contradições entre os critérios e as tarefas e as discrepâncias entre os critérios explicitados e os critérios utilizados (Alaiz & Barbosa, 1994). No sentido de serem ultrapassados tais obstáculos,

cada professor deve explicitar para si próprio e para os alunos os critérios de avaliação utilizados, de forma a permitir ajustar o seu ensino e orientar os alunos no decorrer do processo de aprendizagem, permitindo que os alunos se possam auto-avaliar.

Para que o professor possa construir uma estratégia de avaliação formativa adequada é importante que tenha presente não só a avaliação pontual de regulação retroactiva, como a avaliação contínua de regulação interactiva, uma vez que, no entender de Baldy (1989, 35) constituem “duas opções não exclusivas e articuláveis” que o professor deve considerar na prática de avaliação. Na opinião de De Ketele (1986a) cabe ao professor dar a importância que cada uma destas perspectivas merece, utilizando-as em situações pedagógicas conforme o tipo de decisão a tomar. Para que o professor possa articular estas perspectivas na sua prática, Allal (1986) e De Ketele (1986a e 1986b) falam de modalidades mistas de avaliação concretizáveis através da alternância da avaliação contínua de regulação interactiva e da avaliação pontual de regulação retroactiva. A articulação destas modalidades na prática pedagógica dos professores visa sobretudo o aperfeiçoamento e enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem (Amigues *et al.* 1996).

Enquanto a avaliação contínua de regulação interactiva constitui uma perspectiva de avaliação que coloca desafios aos professores ao nível das suas atitudes e da inovação dos métodos e técnicas de ensino, a avaliação pontual de regulação retroactiva, feita através de testes, é aquela que mais tem sido utilizada pelos professores. Passar da avaliação pontual para uma avaliação contínua, ou equilibrar estas duas modalidades de avaliação formativa, talvez seja o maior desafio que é colocado aos professores no âmbito das suas práticas avaliativas.

Muitos professores dizem praticar a avaliação formativa, só que o fazem muitas vezes sem terem perfeita consciência das suas potencialidades pedagógicas e sem uma prática regular, exigente, sistemática desta modalidade de avaliação (Barreira, 2001; Barreira & Pinto, 2005).

5. Contribuições da avaliação formativa para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem

A estratégia de avaliação contínua de regulação interactiva, a nova perspectiva de avaliação introduzida por Allal, no âmbito da aprendizagem, baseada nas ideias de autores construtivistas, como Piaget e Bruner, poderá permitir, se for bem conduzida na prática pedagógica:

- ao professor, reorientar a sua actividade e diferenciar o ensino, tendo por base a interpretação da informação recolhida. Isto significa que o professor deve estar atento aos progressos e às dificuldades dos alunos para melhor adaptar a sua acção pedagógica;
- ao aluno, permite auto-regular as suas aprendizagens. A avaliação deverá pois contribuir para a formação do aluno, co-responsabilizando-o na superação das suas dificuldades.

A avaliação formativa, e particularmente a avaliação contínua de regulação interactiva, ao dedicar a sua atenção aos processos de ensino-aprendizagem e a tudo o que lhes está inerente, mais do que aos resultados, conseguiu dar um impulso qualitativo ao ensino através da discussão que se gerou em torno de uma nova forma de encarar a avaliação educacional, contribuindo, ao mesmo tempo, para o alargamento das concepções da avaliação. A avaliação formativa passa a ser considerada a modalidade por excelência nos actuais modelos de avaliação, sendo notória a sua contribuição para a teoria da avaliação. Neste sentido, Cardinet (1988) coloca nove questões-chave que contribuíram para o desenvolvimento da avaliação escolar: quais as necessidades? Por quê avaliar? Para quem avaliar? Avaliar sobre quê? Quando avaliar? Como recolher informação? Como interpretar a informação? Como utilizar a informação? Quais são os problemas com que actualmente a avaliação se debate?

A avaliação formativa, contrariamente à avaliação tradicional, procura dar uma resposta adequada aos problemas levantados pelas reformas dos sistemas educativos, relacionados com a necessidade de formação de todos os cidadãos, com a excelência dos resultados (Perrenoud, 1996), ou seja, o desenvolvimento dos processos mentais superiores como a análise, a síntese e a criatividade (De Landsheere *apud* Garrido, 1996), e, sobretudo, os valores e as atitudes.

Os problemas que se colocam hoje à avaliação não têm tanto que ver com a sua objectividade, mas sobretudo com as formas de fazer face à cada vez maior complexidade das situações educativas e à diversidade dos alunos e dos domínios a avaliar. As questões que se colocam são práticas: Quais as técnicas de avaliação mais adequadas para utilizar em contexto educativo? Como se pode avaliar as atitudes dos alunos? Qual a relação pedagógica a estabelecer? Como praticar a individualização do ensino? Como desenvolver actividades de apoio pedagógico? Como desenvolver competências de auto-avaliação?

Para dar uma resposta a estas e a outras questões, desenvolveram-se novos sistemas ou novas formas de encarar a avaliação. Foi neste contexto que começaram a aparecer

os modelos de avaliação mais recentes, como o do ensino básico, para fazerem face às exigências da prática pedagógica.

Tendo em conta: as transformações pedagógicas nas últimas décadas, que a investigação não está a ajudar suficientemente os professores a porem em prática as novas modalidades de avaliação, que existe um desfasamento entre a teoria e a prática no que se refere à avaliação formativa e que os sistemas tradicionais de avaliação já não respondem convincentemente aos novos currículos e às novas metodologias, surgem diversas metodologias de avaliação para fazer face aos problemas que se colocam à actual prática educativa. Enquanto alguns autores defendem a utilização de metodologias globais, ecléticas ou mistas de avaliação, que integrem a avaliação pontual e a avaliação contínua, outros defendem o recurso a práticas de avaliação essencialmente qualitativas, formativas, informais, partilhadas e contextualizadas, decorrentes da avaliação de regulação interactiva proposta por Allal (1986). Dentro destas práticas, podemos destacar a avaliação formadora, em que a atenção é colocada no aluno enquanto sujeito activo da sua aprendizagem, e a avaliação autêntica, em que é dada ênfase ao aluno e aos contextos educativos.

A importância da avaliação formativa não tem parado de crescer, e de alargar os seus campos de intervenção, não só desenvolvendo e pondo em prática novas modalidades, como até sendo já considerada uma autêntica metodologia para melhor ensinar e aprender. O conceito de “Assessment for learning”, que iremos desenvolver em seguida, é disso a prova evidente. Como é também prova disso o facto de a Inglaterra, até 2020, pretender implementar um sistema de ensino de tipo formativo (Frean, 2007). Note-se que esta evolução e alargamento de campos de aplicação da avaliação formativa não é mais do que o resultado do desenvolvimento teórico de uma ideia potencialmente muito rica.

6. *Assessment for Learning* – A visão da avaliação formativa como metodologia de ensino

A avaliação formativa, que pressupõe um apoio diário ao aluno na aprendizagem das competências que deve possuir, desempenha em muitos países um papel cuja relevância não passou ainda do domínio académico e da intenção normativo-legal para a *praxis* educativa generalizada.

Isto acontece em Portugal, onde não se tem realizado uma evolução que se traduza em termos práticos na constatação ou negação dos benefícios que a mesma pode trazer ao

sistema de ensino nacional. No entanto, do ponto de vista académico, há mais de vinte anos que se validam estudos e se reconhecem as virtudes deste formato de avaliação.

A unanimidade dos investigadores nacionais face à validação dos estudos realizados por investigadores como Scriven (1988), Bloom, Hastings e Madaus (1971), renovada no reconhecimento, igualmente unânime, das vantagens e urgência na implementação de metodologias de avaliação formativa³ apresenta dois aspectos da maior importância:

Em primeiro lugar, reconhece a avaliação formativa como factor necessário numa aprendizagem de sucesso. Em segundo lugar, motiva, capacita e legitima o surgimento de trabalhos práticos direccionados para a implementação das técnicas de avaliação formativa, como acontece com Varandas (2000) e Duarte (1992), citados por Barreira e Pinto (2005), que reconhecem algumas das dificuldades na utilização dos resultados da avaliação como forma de agir, formativamente sobre os mesmos, assim como os impedimentos à implementação de metodologias de tipo formativo por parte dos docentes (Barreira, 2001).

Um dos esforços conducentes à introdução de metodologias de tipo formativo no sistema de ensino deu origem à *Assessment for Learning* (avaliação para a aprendizagem) que constitui hoje, em países como o Reino Unido e Estados Unidos da América, mais do que verificação, autêntico guião de aula a aplicar de forma diária e constante; unindo dois aspectos que, no nosso país, teimam existir em separado: currículo e avaliação, num único processo – o ensino-aprendizagem.

O surgimento do conceito *Assessment for Learning*, que vem dar um impulso, com reflexos à escala global, à avaliação de tipo formativo, está intimamente ligado à história do *Assessment Reform Group* (ARG) que em 1990, usufruindo do financiamento da *Nuttfield Foundation*, consubstanciou a investigação de Paul Black e Dylan William, do *King's College*, "*Assessment and Classroom Learning*" (OCDE, 2005).

Da pesquisa supracitada e dos trabalhos sucedâneos surge em 2002 a decisão conjunta do *Department for Education and Skills*, do *Office of Standards in Education* e da *Qualifications and Curriculum Authority*, de adoptarem o conceito *Assessment For Learning* desenvolvido pelo *Assessment Reform Group*, que pretendia dotar os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem com os meios necessários à prossecução dos métodos de avaliação suportados pela pesquisa actual (OCDE, 2005).

³ E o seu afastamento das práticas empedernidas e desactualizadas que ainda informam, em larga escala, a praxis docente, como revelam Barbosa (1995), Paulo (1997) e Oliveira (2003), citados por Barreira e Pinto (2005), Boavida (1996), Barreira (2001).

Com este passo altera-se por completo, no Reino Unido, a forma como a avaliação formativa é encarada, agora renovada através de uma consistência metodológica teórico-prática votada à *praxis* educativa diária, com a qual passa a constituir simbiose tão perfeita, que dela não se distingue ou separa.

Uma das principais ideias de Black e William (2001, 2006), claramente expressas no artigo *Inside The Black Box*, é a de que a aprendizagem é o reflexo da prática educativa. Ideia esta que dota o processo de ensino-aprendizagem de características activas que urge compreender. Para o fazermos, torna-se necessário estudar a aprendizagem enquanto acção - movimento contínuo observável e, por isso mesmo, passível de descrição, análise e estudo crítico.

Black e William concluem neste artigo que os alunos de baixo rendimento académico usufruem ainda mais com a introdução de metodologias de tipo formativo; registando-se o facto de que o aluno acostumado aos maus resultados nos momentos de avaliação sumativa tradicional será, possivelmente, um aluno de continuado baixo rendimento ao longo de todo o seu percurso académico. Justifica-se assim, como reconhecem estes autores, uma nova dinâmica que obriga a alterações profundas no sistema escolar e na *praxis* docente.

Para combater, substituindo técnicas de ensino dissociadas do que a investigação moderna considera ser útil e necessário para que ocorra aprendizagem, Black e William (*op. cit.*) propõem cinco princípios de acção: *Feedback*, tão individualizado quando possível; Capacitação do aluno para a auto-avaliação; Promoção de oportunidades de interacção e colaboração entre os membros do grupo turma; Diálogo entre professores e alunos, com posterior reflexão sobre os métodos a implementar para resolver as dificuldades detectadas e Atribuição de trabalhos a realizar em casa, com parcimónia e cuidado, de forma a focar, com suficiente dinamismo, as matérias aprendidas.

A incapacidade de diferenciação entre a avaliação praticada nas escolas, a avaliação de tipo formativo, que muitos docentes afirmam já utilizar (Assessment Reform Group, 1999) e a *Assessment for Learning*, leva o ARG a estruturar a sua visão de avaliação como um mecanismo processual dotado dos instrumentos práticos úteis e necessários, e informado pelas mais modernas teorias de aprendizagem, vocacionado para encarar, de forma estruturada e sistemática, a prática docente diária, em contexto de sala de aula. Neste esforço exclui da sua concepção de avaliação, como metodologia de ensino-aprendizagem, outras concepções, teorias e práticas que com ela se pudessem confundir, como, por exemplo, a avaliação formativa tradicional e a avaliação diagnóstica, que

na sua essência repetem momentos de avaliação planificados ao mesmo tempo que decorre o ensino, diagnosticando erros e falhas (Assessment Reform Group, 1999).

Assim sendo, o ARG promove dez princípios fundamentais capazes de descrever, sustentar e fundamentar esta nova metodologia, introduzindo-a, de forma sistémica, estruturada e definitiva, nos fundamentos e práticas dos actores do processo de ensino-aprendizagem:

6.1. Promove a motivação⁴

A motivação para aprender assume um carácter complexo que a impede de ser encarada apenas como um pretexto para o facilitismo; obrigando a que a tónica assente em dois aspectos cruciais da aprendizagem: o gosto pela aprendizagem efectiva e a capacidade para aprender efectivamente (Assessment Reform Group, 2002).

A motivação tem para o *Assessment Reform Group* (2002) um papel processual por se assumir como um caminho indissociável do processo de ensino-aprendizagem: o percurso académico do aluno. Por isso mesmo, a motivação faz uso daquela que é uma das principais ferramentas da metodologia *Assessment for Learning*: o *feedback* - acompanhamento sistémico do aluno apoiado com comentários aos seus progressos e falhas, sem perder de vista a necessidade de explicar ao discente em que ponto do seu percurso académico obteve mais ou menos sucesso e o(s) porquê(s) do que aconteceu (Black, Harrison, Lee, Marshall, & William, 2004). Torna-se assim fundamental utilizar a componente avaliativa para instrumentalizar a aprendizagem, promovendo-a ao longo de todo o percurso escolar do aluno, ao invés de lhe atribuir somente, e de forma esporádica, uma avaliação quantitativa que pouca informação veicula, favorecendo um factor de motivação, potencialmente externo à aprendizagem: obtenção dos melhores resultados "nos testes". O que se afasta, em larga medida, não só da certeza de uma aprendizagem real e efectiva de todos os conteúdos ensinados, mas também da Motivação Intrínseca que a médio e longo prazo tem a capacidade de promover a aprendizagem e o gosto/motivação de Aprender (Assessment Reform Group, 2002).

6.2. Promove o seu estatuto de capacidade profissional a dominar

O reconhecimento da necessidade de dominar as técnicas de ensino-aprendizagem da *Assessment for Learning* leva o ARG a ponderar, analisar e aconselhar alterações à formação profissional dos docentes que lhes permitam dominar as necessárias com-

⁴ A ordem dos pressupostos foi por nós alterada para facilitar a descrição, podendo ser consultada na sua versão original em Assessment Reform Group (Leaflet, 2002)

petências que tornam o seu ensino mais eficaz e próximo da moderna investigação que define a *Assessment for Learning* como metodologia de sucesso (Assessment Reform Group (Leaflet), 2002).

A formação e o desenvolvimento profissional dos docentes tem-se revelado, aliás, um tema algo polémico um pouco por todo o mundo, sendo alvo de críticas constantes, como é disso exemplo o trabalho de Levine (Levine, 2006), que relançou uma forte polémica por, de forma muito clara, ter demonstrado que o trabalho do professor obedece, nos dias de hoje, a critérios e obrigações de complexidade, exigência e rigor técnico que não se compadecem com as práticas desactualizadas que ainda informam a *praxis* de muitos educadores da actualidade: "(...) Today's teachers need to know and be able to do things their predecessors did not. They have to be prepared to educate all of their students to achieve the highest learning outcomes in history. This is a fundamentally different job than that of past generations of teachers" (Levine, 2006, p.11).

Stiggins (2006) critica também o sistema de formação e acompanhamento profissional dos professores, apontando o que, em sua opinião, constitui uma falha grave: a ausência, ao longo de muitos anos, de metodologias de capacitação dos docentes para avaliarem mais e melhor. O que, para Stiggins, constitui hoje um dos maiores entraves à implementação da *Assessment for Learning*.

Estas necessidades são reconhecidas pelo *Assessment Reform Group* (2002) que aponta não só a urgência de orientar o desenvolvimento profissional dos professores para o conhecimento dos métodos/metodologias de avaliação existentes e do seu impacto no sucesso académico dos alunos, mas também a necessidade de alterar práticas que, ao nível da gestão socio-educativa das instituições e dos Sistemas de Ensino em quase todo o mundo, têm evidenciado a recolha e o tratamento de dados essencialmente quantitativos.

Para McCallum (2001), a aplicação de um modelo de avaliação formativa como o proposto pelo ARG, obriga a uma gestão cuidada do tempo de aula, tendo em conta as inúmeras actividades, algumas morosas e complexas, como, por exemplo, o *feedback*; sendo esta uma das principais capacidades a desenvolver pelo docente.

Por sua vez, o QCA (Qualifications and Curriculum Authority, 2003), num relatório intitulado *School-Based Assessment - Assessment for Learning: Involving Pupils*, relata as conclusões da implementação da *Assessment for Learning* na *Islington Green School*, concluindo que os docentes possuem já parte significativa das características funcionais e metodológicas que permitem o bom funcionamento e o sucesso da implementação de um programa baseado na *Assessment for Learning*. As características que definem

o sucesso de um programa como este passam pela *flexibilidade de ideias, vontade de aprender e promoção da cooperação*. São estas características essenciais que revelam as vantagens da implementação profissionalmente cuidada da metodologia *Assessment for Learning*.

Um outro estudo do QCA, realizado em colaboração com a *Brenver Junior High School* e a *St. John's Cathedral Catholic Primary School* evidencia a necessidade de os professores serem capazes de dominar a técnica do *feedback* (Qualifications and Curriculum Authority, 2002), constituindo esta uma das principais técnicas a ensinar aos docentes que implementem metodologias de cariz formativo na sua prática diária.

6.3. Promove a sua centralidade na prática docente

De acordo com o ARG (Assessment Reform Group (Leaflet, 2002), todo o trabalho do docente, o que implica necessariamente toda a sua actividade em contexto de sala de aula, pode representar um acto avaliativo, uma decisão, como afirma Stiggins (2006), uma reflexão, uma acção pensada para influenciar o processo de ensino-aprendizagem de cada aluno ou grupo turma. Por isso mesmo, o ARG define a *Assessment for Learning* como uma metodologia centrada na prática educativa.

A *Assessment for Learning* tem sido testada na Inglaterra e na Escócia com iniciativas/ programas que reflectem sobre o impacto da adopção das suas estratégias essenciais, quando transformadas em prática diária. É este o caso do projecto *Gillingham Partnership - Formative Assessment Project*, de Shirley Clarke e Bet McCalum, destinado a reflectir acerca deste impacto. Algumas das suas principais conclusões reflectem os benefícios da introdução da *Assessment for Learning* na prática docente; vantagens que vão desde a melhoria da autoconfiança dos alunos (Clarke & McCallum, 2001), com reflexos claros no acréscimo da capacidade de lidar com os sucessos e as falhas do seu próprio percurso de aprendizagem, até à melhoria da sua própria capacidade de aprender.

6.4. Promove a necessidade da planificação da prática docente

Com o ressurgimento das pesquisas sobre avaliação, que deram origem ao termo *Assessment for Learning*, evidenciou-se a avaliação de uma forma diferente, intensificando esforços em torno da relevância dos processos, ao invés de se focarem os resultados com a quase exclusividade tradicional. Estudam-se técnicas e estruturam-se métodos capazes de constituírem uma metodologia coerente e sistémica, a que se convencionou chamar *Assessment for Learning*, que trabalha para a aprendizagem que, naturalmente e

não já forçosamente, gera resultados positivos e maior sucesso escolar. Isto porque os alunos dominam as matérias ao invés de “estudarem para o teste” (Stiggins, 2006).

São vários os projectos que pretendem apoiar e estruturar a prática docente em torno da *Assessment for Learning*. Para Harlen (2005), por exemplo, a comunhão entre uma avaliação de tipo formativo e a tradicional avaliação sumativa deve ser trabalhada de forma a conjugar ambas no mesmo objectivo: o sucesso escolar, o que implica transformar o processo de avaliação em factor crucial e central da planificação docente, compreendendo não só o papel de cada sistema de ensino e avaliação, mas também o(s) formato(s) que o convívio/comunhão de ambos pode sugerir para a melhoria do ensino – o que Harlen (*op. cit.*) descreve como a utilização da avaliação sumativa com fins formativos.

A harmonização entre dois sistemas de avaliação, aparentemente ainda hoje em muitos países distintos (Rotberg, 2006), depende, essencialmente, segundo Harlen (*op. cit.*), da criação de uma cultura de avaliação extensível a todo o sistema de ensino, capaz de potenciar o uso dos meios ao alcance dos estabelecimentos de ensino, para não só registar os resultados numéricos das avaliações, mas também para reflectir, instituição a instituição, sobre o porquê desses resultados (Harlen, 2005).

6.5. Promove um espírito crítico sensível e construtivo

De acordo com o QCA, o docente deve inculcar no aluno a ideia de que é possível melhorar os seus resultados anteriores, promovendo assim tentativas de sucesso que vão ao encontro das expectativas do aluno, alvo de comentários estruturantes ao seu trabalho (Qualifications and Curriculum Authority, 2006). Os professores conseguem assim ultrapassar, em certa medida, a exclusividade dos juízos de valor esporádicos e quantitativos, passando a focar o ensino na aprendizagem. O aluno deixa de ser julgado e conotado com uma avaliação numérica e contabilística, sem passar primeiro por todo um processo de acompanhamento necessário ao reforço da auto-confiança no âmbito do domínio efectivo dos conteúdos curriculares.

A valorização de um *feedback* preciso faz-se sem encorajamentos vagos e generalistas, mas sim com demonstrações claras do que constitui um bom trabalho e de como, passo a passo, se dominam as matérias a aprender; evitando assim o medo e a angústia dos momentos de avaliação sumativa (Stiggins, 2006). Neste contexto, um comentário/*feedback* sensível e construtivo é um comentário dirigido ao trabalho do aluno, evitando juízos de valor sobre o próprio aluno e entre os colegas do grupo turma. Deve ser claro e conciso, acompanhado de exemplos de bons trabalhos, paradigmas do seu próprio

progresso, segmentado em tão pequenas fases quanto as necessárias, até ao cumprimento dos objectivos mais latos das aprendizagens dispostas no programa curricular (Qualifications and Curriculum Authority, 2006).

Para a *Association for Achievement and Improvement Through Assessment (AAIA)* e *Association of Assessment Inspectors and Advisers* os comentários ao trabalho dos discentes devem direccionar-se não exactamente aos próprios, mas ao trabalho em si, sendo esta regra válida quer para os sucessos, quer para as falhas. Os comentários devem igualmente *desconstruir* os esforços do aluno da forma mais precisa possível, constituindo a precisão um factor fundamental (Association of Assessment Inspectors and Advisers, 2000).

O comentário estruturante e sistémico é responsável por desenvolver nos alunos a capacidade de compreenderem o seu próprio percurso de ensino e os seus critérios de aprendizagem, aos quais não são alheios de todo. O que pressupõe proporcionar um ambiente de aprendizagem suficientemente profícuo e estimulante que substitua a tradição das “recompensas” – uma nota por um teste (Black & William, 2001, 2006), por mecanismos que incentivem a aprendizagem, motivando-a e agindo sobre ela, onde e quando esta acontece – em contexto de sala de aula, todos os dias.

6.6. Promove o reconhecimento de todo o esforço e aquisição de aprendizagens

O esforço de aprendizagem de cada aluno é entendido de forma diferente um pouco por todo o mundo (OCDE, 2006), não se entendendo com facilidade os porquês de diferentes países apreciarem o progresso dos esforços discentes de formas tão diversas; recusando/ignorando o exemplo de sistemas de ensino bem sucedidos, como o Sistema Finlandês, em que o esforço/iniciativa individual de progressão do aluno é acompanhado e estimulado nos seus primeiros anos de aprendizagem, ao invés de avaliado quantitativa e contabilisticamente como acontece, por exemplo, na Inglaterra.

A ausência de uma metodologia formativa capaz de analisar e reforçar as ideias/iniciativas de progressão dos alunos é típica dos sistemas tradicionais de ensino e avaliação baseados, essencialmente, nos momentos de avaliação sumativa, em que a ausência de acompanhamento do percurso escolar dos discentes promove fenómenos de dispersão temporal, de factos que devem ocorrer numa cadência regulada pelo normal funcionamento da prática docente – o acto educativo diário, onde o ensino e a aprendizagem têm lugar, exigindo a acção/intervenção dos seus actores.

Para colmatar esta ausência, o ARG (Assessment Reform Group (Leaflet, 2002) incluiu, na metodologia *Assessment for Learning*, o conceito-chave de *reforço do esforço* de aprendizagem, que define como sendo a capacidade, por parte dos docentes, de reconhecimento do esforço individual do aluno e do acompanhamento e estruturação das iniciativas de aprendizagem.

Para Eric Young (2005), do programa escocês *Assessment Is For Learning (AIFL)*, o reconhecimento do esforço de cada aluno deve basear-se na constatação do progresso do mesmo, rumo ao domínio dos pressupostos curriculares. Reconhecimento este que envolve não só a relação professor-aluno, mas também a relação de responsabilidade que deve ser assumida pelos encarregados de educação no sentido de darem continuidade, no âmbito das suas competências, às medidas de aprendizagem iniciadas nas instituições escolares. O reforço, como movimento continuado e sistémico orientado para o elogio do cumprimento dos deveres de aprendizagem dos alunos, deve estruturar-se também no reforço que o discente encontra (idealmente) no ambiente socio-educativo externo à instituição de ensino.

O reforço e acompanhamento dos discentes deve proporcionar não só os elogios relativos aos objectivos já alcançados, mas também, segundo Young (*op. cit.*), orientações necessárias à melhoria e correcção dos insucessos e falhas. O reforço não se assume como simpatia ou sentimentalismo, mas sim como uma forma de contornar a crítica castradora através do reforço dos sucessos e melhoria das falhas, fazendo-se acompanhar, sempre que possível, de exemplos de excelência que constituam apoio para melhorar o que necessita de correcção.

6.7. Promove a auto-avaliação

A capacidade de auto-avaliação, desdobramento pedagógico do preceito filosófico “conhece-te a ti mesmo”, é um dos tópicos mais transversais da *Assessment for Learning*, por representar a necessidade de sistematizar um auto-conhecimento profundo de cada um face à sua própria aprendizagem.

A capacidade de auto-avaliação, dirigida preferencialmente a objectivos curriculares de pequena dimensão, deve estender-se ao longo do percurso escolar do aluno, de forma a segmentar as grandes temáticas em secções mais pequenas e fáceis de ensinar (Qualifications and Curriculum Authority, 2006). Permitindo assim acompanhar o aluno, revelando exemplos de bom e mau trabalho e incentivando o desenvolvimento da sua capacidade de fundamentação – crucial para que possa avaliar o seu trabalho antes de o revelar ao professor. O aluno deixa assim de “adivinhar” a intenção do docente e passa

a procurar, no seu trabalho, os critérios de rigor e excelência que aprendeu em contexto de sala de aula, no âmbito da relação pedagógica professor-aluno fundamentada pela *Assessment for Learning*.

O ARG define a capacidade de auto-avaliação como o pressuposto teórico-prático que confirma as capacidades necessárias para que o aluno possa ser responsabilizado em cada fase do seu percurso escolar, pelos sucessos e falhas do mesmo – porque conhece as aprendizagens e as ferramentas de progressão que no âmbito da instituição e do sistema de ensino a que pertence lhe permitem a necessária autonomia face à aprendizagem (Assessment Reform Group (Leaflet), 2002).

6.8. Promove a compreensão dos objectivos e critérios

A percepção do que são os objectivos e os critérios de avaliação constitui um factor determinante do sucesso escolar dos alunos (Assessment Reform Group (Leaflet), 2002).

Para o ARG, advém deste pressuposto o reforço do entendimento do que é necessário: a interacção do aluno com a sua própria aprendizagem. Para o sucesso da qual contribui a percepção, pelo aluno, da distinção entre o melhor e o pior caminho para a aprendizagem (Assessment Reform Group (Leaflet), 2002). Cabe ao professor conduzir o aluno neste processo, fazendo uso da *Assessment for Learning* como metodologia capaz não só de, como se pretende nos E.U.A, disciplinar as aprendizagens, incrementando-as (Association for Supervision and Curriculum Development, 2006), mas também, e principalmente, de se constituir em prática educativa.

O ARG afasta-se assim daquilo a que Popham (2006) chama o mercado dos exames, aproximando-se do que o mesmo considera ser a avaliação formativa: “For an assessment to be formative, teachers (and ideally students as well) need to have the results in sufficient time to adjust – that is form – ongoing instruction” (Popham, *op. cit.* p.86).

A ideia de ajustamento (*adjust*) de Popham é mais do que a visualização rápida de exames executados e avaliados rapidamente, assim como é mais do que a disponibilização de um elemento de avaliação de tipo formativo. A *Assessment for Learning* pressupõe, mais do que exames, a tomada de decisões baseada numa avaliação de momentos do relacionamento diário entre o professor e o aluno destinado a favorecer a aprendizagem – a metodologia que faltava para que, ensinando, se verifique que os alunos aprenderam, antes de passar à fase seguinte do seu percurso. Acreditamos que é esta a diferença que distingue a *Assessment for Learning* da avaliação formativa tradicional: a Assess-

ment for Learning não distingue o momento da avaliação do momento da exposição-interacção; realiza-o conjuntamente, ao mesmo tempo que certifica as aprendizagens; enquanto que a avaliação formativa tradicional baseia a sua prática na multiplicação de momentos de avaliação, que fazem com que alguns a considerem de tipo formativo, pensada de forma sumativa (Stiggins, 2006).

A explicitação, em contexto prático de sala de aula, dos objectivos da aprendizagem e dos critérios de avaliação da mesma, não se confina à explicação da melhor forma de conseguir os melhores resultados nos momentos de avaliação. Antes pelo contrário, para além de demonstrar os paradigmas de excelência, explica como estudar e trabalhar os conteúdos e as aprendizagens, orientando todo este processo através de um *feedback*, como indica Clarke (2001).

6.9. Promove o apoio à melhoria do trabalho do aluno

O ARG define a ideia de ajudar o aluno a melhorar o seu trabalho como o conjunto de técnicas destinadas a reforçar o acompanhamento do seu percurso escolar, prestando neste âmbito aos discentes um apoio continuado, capaz de reforçar a sua aprendizagem, colmatando as falhas e incentivando os sucessos. Neste contexto imprime-se um novo ritmo ao ensino: o compasso da aprendizagem, acompanhado do(s) apoio(s) necessário(s) (Assessment Reform Group (Leaflet), 2002).

A capacidade de análise, por parte dos professores, dos caminhos de aprendizagem seguidos pelos seus alunos depende, em grande parte, da sua crença na capacidade dos mesmos (Association of Assessment Inspectors and Advisers, 2000), que só assim conseguirão corresponder à exigente tarefa de alterar significativamente as atitudes dos alunos perante o seu próprio ensino (Clarke & McCallum, 2001), tornando-os mais autónomos e capazes de responder aos novos desafios de um processo de ensino-aprendizagem baseado na *Assessment for Learning*, criada e pensada para certificar o resultado final do ensino: a aprendizagem, garantindo-a a todos os alunos com base no único critério que a deve informar - a sua ocorrência em contexto de sala de aula.

6.10. Promove a consideração da(s) forma(s) como os alunos aprendem

Para o ARG, este item diz respeito à necessidade, por parte dos professores, de compreenderem os mecanismos internos reguladores da aprendizagem, nomeadamente aqueles directamente relacionados com o cérebro (Assessment Reform Group (Lea-

flet), 2002). O apelo aos conhecimentos das Neurociências é flagrante neste pressuposto que começa a adquirir, no Reino Unido e nos Estados Unidos da América, uma dimensão considerável e contagiante, sobretudo nos meios académicos.

A dissociação durante algum tempo entre o que se considerou ser a mente humana, estudada pelos psicólogos, e o cérebro humano, estudado sobretudo do ponto de vista clínico, assume hoje uma convergência, que, no que diz respeito ao ensino, pretende justificar ou reestruturar as descobertas dos psicólogos ao longo de muitos anos, com os avanços no estudo da influência física do cérebro no comportamento de cada um face à aprendizagem (Bruer, 1999).

É assumido hoje que estamos, como seres humanos, fisiologicamente preparados para aprender (Brandt, 1999), embora se reconheça também que estamos muito longe de saber como o fazemos. A moderna pesquisa no ramo das Neurociências é, no entanto, clara no que diz respeito a determinados factores motivacionais que regem a aprendizagem; como, por exemplo, a necessidade de excluir as recompensas externas, tornando a aprendizagem a própria recompensa (Jensen, 1998).

Nos Estados Unidos da América têm-se realizado esforços de todo o tipo para trazer os conhecimentos das Neurociências para a moderna pedagogia, como acontece com o *Project Zero* (Harvard Graduate School of Education, 2006), que na Faculdade de Educação da Universidade de Harvard tem englobado esforços de instituições, à escala global, em numerosos projectos, mais ou menos informados pela Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (Harvard Graduate School of Education, 2006), mas sempre com o intuito de associar a aprendizagem ao estudo da mente e do cérebro.

A *Assessment for Learning* pressupõe pois uma autonomização do trabalho do aluno, que passa a ser co-responsável pela sua aprendizagem. Autonomia esta que, nos modelos tradicionais de ensino e avaliação se baseia, sobretudo, em tentativas de ponderação e reflexão acerca dos possíveis *construtos* dos momentos de avaliação sumativa. No entanto, nesta nova forma de ensinar e aprender, estes ambientes marcadamente expositivos dão lugar a cenários de interactividade em que professores e alunos trabalham para o mesmo fim: a aprendizagem. Mudança que necessita de tempo e vontade socio-política para se firmar (Association for Achievement and Improvement Through Assessment, 2003), e poder vencer as condições que, ao longo de gerações, reforçaram as metodologias tradicionais de ensino e avaliação.

7. A importância da formação na mudança das práticas

Pouco se poderá aproveitar das novas possibilidades da avaliação, se estas não vierem precedidas de um programa de formação dos professores (Ribeiro, 1990; Ribeiro & Ribeiro, 1990; Allal, 1994; Arends, 1995). Para Zabalza (1995), e como todos sabemos, as palavras não transformam os hábitos, só a formação o pode fazer. Este é um factor de descontentamento entre os professores, pois a formação surge tarde e pouco adaptada às suas necessidades. Segundo Rodrigues e Esteves (1993, 20), para analisar as necessidades de formação é essencial que se conheçam “os interesses, as expectativas, os problemas da população a formar, para garantir o ajustamento óptimo entre programa - formador - formando (...)”. Os professores necessitam de uma formação permanente baseada nas suas necessidades, tanto no domínio da avaliação como noutros domínios, de forma a quebrar as suas resistências às mudanças/ inovações (Pérez Gómez, 1992; Schon, 1992; Zeichner, 1992). A mesma opinião é expressa por Barros (2000, 46) quando refere: “é necessário, por parte do docente, não apenas saber e saber fazer (ensinar), mas também saber ser para poder fazer ser o aluno.” Isto só é possível se a formação estimular “uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada” (Nóvoa, 1992a, 25). O professor pode tornar-se um investigador se fizer uma reflexão sobre as suas práticas, se analisar o que viveu, o que experimentou, se partilhar as suas vivências com os colegas de trabalho (Carvalho *et al.*, s/d). A este propósito, Perrenoud (1993b, 179) escreve: “[as] teorias científicas são apenas uma pequena parte das nossas representações e as acções racionais uma pequena parte dos nossos actos. A experiência pessoal, a partilha de uma cultura profissional, a conversa quotidiana com os colegas, são tanto quanto a formação teórica, modos de construir representações.”

7. 1. A formação e o desenvolvimento da autonomia

Se o professor “aprendesse” a auto-avaliar-se, a reflectir sobre a sua experiência educativa, possuiria um instrumento fundamental para guiar-se por si próprio, para construir o seu próprio percurso pessoal e profissional (Richardson, 1997), dando conta dos aspectos que vão bem e dos que precisam de melhorar com a introdução de ajustamentos, sendo estes também sujeitos à avaliação. Deste modo, criar-se-ia o círculo da melhoria progressiva: os professores aprenderiam através da sua prática avaliada, da reflexão sobre a sua prática (Good *et al.*, 1990; Barber, 1990), e poderiam ajudar a desenvolver, também, nos alunos, a atitude de auto-avaliação (Vial, 1998), levando a que as instituições educativas se convertessem em aprendizes de si mesmas: “The learning schools” (Bridges, 1990).

Se os professores analisassem os processos e os resultados, se tivessem informação pontual, sistemática e relevante sobre a forma como decorre o processo de ensino-aprendizagem, ficariam com uma ideia mais autêntica do que está a acontecer bem e menos bem, podendo, assim, fazer ajustamentos ao próprio processo. Na opinião de Popkewitz (1992), as actuais reformas do ensino deveriam dar “lugar a novas iniciativas dos professores no sentido de serem eles próprios a gerir o seu espaço de trabalho” (p. 45). Da mesma forma, as escolas deveriam acolher os seus docentes, de forma a abrir caminho para que pudessem reflectir e ultrapassar as suas dificuldades, empenhando-se colectivamente em projectos de formação profissional (Cavaco, 1995). Neste sentido, Rodrigues e Esteves (1993, 116), baseando-se nos resultados de uma investigação feita sobre as atitudes dos professores face à docência, escrevem: “[a] existência de autonomia profissional no exercício da docência é reconhecida como um facto e defendida como um valor a preservar”. A liberdade de pensamento e de acção, ao contribuir efectivamente para a estruturação dos ambientes de trabalho é considerada, pela maioria dos professores, uma motivação para o exercício da actividade profissional (Pacheco, 1995). Segundo Nóvoa (1992b), o processo de identificação do professor passa necessariamente pela capacidade de exercer com autonomia a sua actividade, pelo sentimento de que controla o seu trabalho. Na opinião de Pacheco (1994a, 135), “[assumir] esta autonomia significa, por exemplo, elaborar instrumentos de avaliação formativa e não ficar à espera que seja o Ministério a responsabilizar-se por tudo quanto é feito na escola.”

O sentimento de que se está disposto a mudar e o desenvolvimento da autonomia do professor nascem efectivamente da formação. Não de uma formação qualquer, mas daquela que tem a ver com as necessidades detectadas, que já se conhecem em profundidade, fruto da reflexão que os professores foram fazendo sobre a sua experiência educativa. A mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes da “autoconsciência”, isto é, do “processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção” (Nóvoa, *op. cit.*, 16). Dito de outra forma, “(...) a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo” (Dominicé, 1990, 167). Como escreve Not (1991, 21), “(...) a formação, a partir da própria experiência, é um projecto interessante”, só que “a experiência, para ser formativa, tem de ser analisada, reflectida, conceptualizada, compreendida”, o que “pressupõe uma actividade intelectual intensa.” (Alarcão, 2000, 36). Se o objectivo for a transformação do professor, a formação terá de ser feita com base nas suas necessidades, fruto da reflexão sobre a experiência, com base nos contextos organizacionais e pessoais, e permitir a reflexão sobre as práticas

pedagógicas e de avaliação, através de um trabalho em equipa, para que o professor adquira autonomia suficiente para se mover no seu espaço de trabalho sem grandes dificuldades, tendo que mudar, se for caso disso, atitudes e procedimentos. Só desta forma a formação poderá ser significativa para os professores e contribuir para que estes possam construir a sua própria formação (auto-formação).

Como diz Zabalza (1995), se o desejo de melhorarmos a qualidade do nosso trabalho não partir de nós próprios, nenhuma pressão exterior será suficiente para o fazer. Este desejo implica dois instrumentos básicos: “um, que nos permita ver quais são as coisas que fazemos que estão a resultar bem, e quais são as que precisam de ser melhoradas (avaliação); outro, que nos permita ir fazendo as coisas cada vez melhor (a formação).” (p. 38). São assim dois processos complementares, que se enriquecem mutuamente, se forem utilizados de forma sistemática e contínua. Só assim poderão passar das opiniões e das impressões ao saber-fazer e ao saber-estar.

Se é preciso contar com a disponibilidade dos professores, o seu desejo de melhorar, a sua reflexão crítica sobre a experiência educativa vivida, não é menos importante a ajuda, a heteroformação para desenvolverem formas autónomas de trabalho, capazes de promover a (re)construção da sua identidade pessoal e profissional. Torna-se importante acabar definitivamente com a ideia de que os professores são simples executores do ensino e não pensadores sobre o ensino. É imprescindível que a formação contribua para que os professores, em conjunto, possam descobrir e desenvolver novas práticas, novos procedimentos. O que torna indispensável a reflexão que cada professor faz sobre a sua própria acção educativa, e o trabalho em equipa entre professores.

7. 2. Formação para a renovação das práticas de avaliação

Na opinião de Santos *et al.* (2000), tendo em conta o período de transformação e mudança que se vive, a formação deverá ajudar os professores a lidarem com a incerteza e com as dificuldades, desenvolvendo sentimentos de auto-confiança e de auto-eficácia que lhes permitam encontrar novas estratégias para os problemas colocados pela avaliação formativa. É preciso que acreditem que serão capazes de ultrapassar os obstáculos criados pela concretização das acções e das práticas de uma nova avaliação tão cheia de potencialidades, daí a importância do desenvolvimento de atitudes novas na formação de professores. Na opinião de Abrecht (1994), é fundamental a prática contínua da avaliação formativa, sobretudo o desenvolvimento de atitudes, para que ganhem mais confiança. Contudo, isto só não basta. Não podemos esquecer que a avaliação é considerada, actualmente, uma actividade profissional (House, 1993) que

requer o desenvolvimento de atitudes particulares e conhecimentos de novos métodos de avaliação e de competências relacionais. Segundo Estrela (1994), a formação nesta área específica deve dotar o professor de competências didáticas e relacionais, de modo que, trabalhando em equipa, possam desenvolver novos métodos e técnicas de avaliação e novas formas de relação pedagógica. A formação contínua surge, assim, como uma situação privilegiada para o trabalho em equipa orientado para a resolução de problemas comuns, num clima de real cooperação (Jesus, 1997). Aproveitando as situações de formação, “os professores devem ter oportunidades de produzir uma grande variedade de textos: de reflexão teórica, de reflexão sobre as práticas e de reacção crítica a leituras realizadas. É fundamental que desenvolvam e experimentem diferentes estratégias de avaliação e analisem e discutam os seus resultados.” (Fernandes, 1994, 18; Fernandes, 1997, 290). Neste sentido, as acções de formação terão de ser situações privilegiadas para proporcionar a construção de novos instrumentos de avaliação, como listas de verificação, escalas de apreciação, grelhas de observação (Allal, 1994) e o desenvolvimento de processos de avaliação baseados em *portfolios*.

Sendo a avaliação formativa uma modalidade que requer uma relação estreita com os alunos, “fundada numa confiança recíproca e numa cultura comum que tornam a transparência possível” (Perrenoud, 1993a, 180), faz sentido que a formação de professores integre também o desenvolvimento de competências relacionais ou interpessoais. É o que propõe o modelo de Carkhuff (1969a, 1969b e 1970), ao pretender que adquiram competências, como pensar, iniciar, personalizar, atender e responder (Gonçalves & Cruz, 1985). Por sua vez, Dupont (1985, 141), ao fazer uma análise microscópica dos “indicadores” ou dos factores determinantes de uma boa relação pedagógica, procura delimitar quatro características qualitativas ou “módulos” relativamente à sua personalidade profissional: o “educador ajudante”, o “educador-docente”, o “educador-organizador” e o “educador-pessoa integral”. Todas estas facetas do desenvolvimento do professor, que integram também as competências relacionais, constituem “uma visão mais global, bastante realista e muito menos fluida do retrato dos professores na sua relação multidireccional com os alunos” (Dupont, *ibidem*). Na investigação de Barros (2000), os resultados indicam que tanto professores como alunos, embora não deixando de assinalar a importância da preparação científico-pedagógica, valorizam nos docentes sobretudo as variáveis de natureza afectiva ou de personalidade, como a compreensão e a simpatia. Estes resultados vêm confirmar a ideia de que, na formação de professores, é preciso não só investir na dimensão profissional (novos métodos e técnicas de ensino e de avaliação), mas também na dimensão pessoal (atitudes e relações interpessoais). Este estudo aproxima-se das ideias defendidas por Dupont, uma vez que as características “educador-ajudante” e “educador-pessoa integral” são consideradas

mais de ordem pessoal e afectiva, enquanto que as características “educador-docente” e “educador-organizante” são essencialmente de ordem profissional. Aproxima-se, por outro, das ideias de Planchard (1975, 329), quando este escreveu: “um professor vale antes de tudo e sobretudo pelo coração e pelo espírito, pela influência que irradia da sua própria pessoa e sem a qual os métodos mais perfeitos ficarão insuficientes.”

A mudança de representações e de atitudes dos professores para, de facto, avaliarem formativamente os alunos e tornarem a avaliação num instrumento efectivamente formativo, passa necessariamente pela “transformação do professor” (Cabral, 1997, 61). Esta só será possível através de uma formação contínua baseada nas suas necessidades, devidamente contextualizada, que “promova (...) a interacção e a colaboração na construção do saber e que tenha em conta as representações, conhecimentos, “saber-fazer” e permita a reflexão sobre as experiências pessoais (...) onde haja lugar para a auto-regulação e retrospectiva geridas pelo sentido crítico.” (Cardoso *et al.*, 1996, 85).

Se é certo que a heteroformação, a formação organizada e estruturada em várias sessões entre os elementos de um grupo, com duração variável de acordo com o nível de complexidade dos temas a tratar e/ou com o nível de aprofundamento da acção, pode proporcionar aos professores a partilha de opiniões, a análise crítica de situações surgidas na aula e a construção de novos instrumentos de avaliação, também não é menos verdade que a formação só se torna efectiva, só poderá contribuir para a mudança de atitudes, quando os professores construírem a sua própria aprendizagem e desenvolvimento com base na reflexão que forem fazendo sobre a sua acção educativa (Borko & Shavelson, 1988). A este propósito, De Landsheere é peremptório: “ou bem que os professores em formação inicial e contínua constroem a sua própria formação ou não se formarão” (*apud* Altet, 1988, 94).

A formação de professores para a avaliação formativa deve passar pela sua auto-formação, pela reflexão sobre a sua experiência, pedagógica e de avaliação, feita através de narrativas, análise de casos, observação de aulas, trabalho de projecto e investigação-acção (Amaral *et al.*, 1996). E também pelo desenvolvimento de novas competências, como a observação e registo estruturado de recolha de dados, o diagnóstico das dificuldades sentidas pelos alunos e a elaboração de programas de apoio educativo (Pacheco, 1998).

Bibliografia

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Porto: Edições Asa.
- Alaiz, V. & Barbosa, J. (1994). Explicitação de critérios - exigência fundamental de uma avaliação ao serviço da aprendizagem. In C. Cardoso (Coord.), *Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem, A/9 - Perspectivas de avaliação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alaiz, V. (1993). *Avaliação no ensino básico*. Setúbal: Associação de Municípios do Distrito de Setúbal.
- Alarcão, I. (2000). A aprendizagem experiencial e o professor do futuro. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 4, 1, 35-42.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Eds.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (175-209). Coimbra: Almedina.
- Allal, L. (1988). Pour une formation transdisciplinaire à la évaluation formative. In M. G. Thurler & Ph. Perrenoud (Eds.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?* (39-51). Genève: Service de Recherche Sociologique.
- Allal, L. (1994). *Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Altet, M. (1988). Les styles d'enseignement: un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignants, un outil de formation à l'auto-analyse. *Les Sciences de l'Éducation*, 4-5, 65-94.
- Amaral, M. J.; Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo, estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão* (89-122). Porto: Porto Editora.
- Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M. I. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris: Dunod.
- Amor, E. (1993). Novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico - Que reforma? In A. Estrela, J. Ferreira & A. Caetano (Eds.), *Avaliação em educação, III Colloque National de la Section Portugaise de l'AFIRSE* (21-33). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Araújo, M. S. & Almeida, L. S. (1997). Avaliação dinâmica da realização cognitiva: algumas implicações para a avaliação escolar. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 1, 2, 341-356.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Assessment Reform Group (Leaflet). (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles*. Retrieved Dezembro 1, 2006, from Assessment Reform Group: <http://www.assessment-reform-group.org.uk>
- Assessment Reform Group. (1999). *Beyond the Black Box*. London, London, England: Institute of Education, University of London.
- Assessment Reform Group. (2004). *Report of ASF Seminar 1*. London: Institute of Education, University of London.
- Assessment Reform Group. (2002). *Testing, Motivation and Learning*. Cambridge: University of Cambridge - Faculty of Education.
- Association for Achievement and Improvement Through Assessment. (2003). *Self-assessment*.

- North-East Region: Association for Achievement and Improvement Through Assessment.
- Association for Supervision and Curriculum Development. (2006). NCLB Taking Stock, Looking Forward. *Educational Leadership*, 64 (3), 1-94.
- Association of Assessment Inspectors and Advisers. (2000). *Pupil's Learning From Teachers' Responses*. London: Association of Assessment Inspectors and Advisers.
- Association of Assessment Inspectors and Advisers. (2002). *Secondary Assessment Practice: Self Evaluation and Development Materials*. London: Association of Assessment Inspectors and Advisers.
- Aubégny, J. (1987). Entre chercheurs et praticiens. *Cahiers Pédagogiques*, 256, 8-9.
- Bain, D. (1988). Pour une formation à l'évaluation formative intégrée à la didactique. In M. G. Thurler & Ph. Perrenoud (Eds.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?* (21-37). Genève: Service de Recherche Sociologique.
- Baldy, R. (1989). Pédagogie par objectifs et évaluations formatives: conception classique et conception cognitive. *Les Sciences de L'Éducation*, 3, 25-40.
- Barber, L. W. (1990). Self-assessment. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation - Assessing elementary and secondary schools teachers* (216-228). California: A Sage Publications Company.
- Barbosa, J. & Ferraz, M. J. (1995). Errando também se aprende. In C. Cardoso (Coord.), *Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem - B/16 Avaliação formativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barreira, C., Boavida, J. & Vaz, P. (1991). A dimensão pedagógica da avaliação. *O Professor*, 22 (3ª série), 7-11.
- Barreira, C. (2001). *Avaliação das aprendizagens em contexto escolar. Estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Tese de doutoramento (policopiada).
- Barreira, C. & Pinto, J. (2005). *A investigação em Portugal sobre avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005)*. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - Investigar em Educação* 4, 21-105.
- Barros, J. O. (2000). Os professores vistos por eles mesmos: características positivas e negativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 4, 1, 45-63.
- BBC News. (2006). *BBC News*. Retrieved December 3, from BBC News: <http://www.bbcnews.co.uk>
- Black, P., & William, D. (2001). *Inside The Black Box Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: King's College London School of Education.
- Black, P., & William, D. (2006). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 9-21.
- Bloom, B.; Hastings, J.; Madaus, G. F. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boavida, J., Barreira, C. & Vaz, P. (1992). A avaliação formativa: uma função diferente. *O Professor*, 25 (3ª série), 3-7.
- Boavida, J., Lopes, C. & Vaz, P. (1986). Avaliação - tópicos para uma mudança de atitudes. *Revista*

Portuguesa de Pedagogia, XX, 261-277.

- Boavida, J. & Vaz, P. (1987). Auto-avaliação: Contributo para a sua revalorização no processo pedagógico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXI, 463-477.
- Bonniol, J.-J. (1984). Régulation et bilan: les deux objectifs de l'évaluation en interaction. *Collège*, 2, 157-165.
- Borko, H. & Shavelson, R. (1988). Especulaciones sobre la formación del profesorado: recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores. In L. Villar Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (259-275). Alcoy: Marfil.
- Brandt, R. (1999). Educators Need to Know About The Human Brain. *Phi Delta Kappan*, 235-238.
- Bridges, E. M. (1990). Evaluation for tenure and dismissal. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation - Assessing elementary and secondary schools teachers* (147-157). California: A Sage Publications Company.
- Bruer, J. T. (1999). In Search of...Brain Based Education. *Phi Delta Kappan*, 80 (9), 648-654, 656-657.
- Brun, J. (1986). A avaliação formativa num ensino diferenciado na matemática. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Eds.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (231-248). Coimbra: Almedina
- Cabral, R. F. (1997). A reinvenção da escola. In P. d'Orey Cunha (Ed.), *Educação em Debate* (47-82). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Cardinet, J. (1988). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Cardinet, J. (1990). *Évaluation scolaire et pratique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Cardinet, J. (1991). L'apport sociocognitif à la régulation interactive. In J. Weiss (Ed.), *L'évaluation: problème de communication* (199-213). Suisse: Editions Delval.
- Cardoso, A. M., Peixoto, A. M., Serrano, M. C. & Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno, repercussões a nível da supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão* (63-88). Porto: Porto Editora.
- Carkhuff, R. R. (1969a). *Helping and human relations: a primer for lay and professional helpers. Vol. I - Selection and training*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Carkhuff, R. R. (1969b). *Helping and human relations: a primer for lay and professional helpers. Vol. II - Practice and research*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Carkhuff, R. R. (1972). *The art of helping*. Amherst, Mass.: Human Resources Development Press.
- Carvalho, A., Neves, A., Campos, C., Barbosa, J. & Alaiz, V. (s/d). Uma experiência de formação de professores na área da avaliação. In *Estado actual da investigação em formação* (121-128). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cavaco, M. H. (1995). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (155-191). Porto: Porto Editora.
- Centre for Educational Innovation. (2003). *Assessment for Learning - Themes in the initial interviews with Primary Schools working on strategies recommended by Shirley Clarke, John Blanchard, Fiona Collins and Jo Thorp*. Brighton: Centre for Educational Innovation.
- Chadwick, C. B. & Rivera, N. I. (1991). *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona: Paidós.
- Clarke, S. (2001). Assessment for Learning: The learners perspective. *Developing practical strategies for formative assessment*. Association for Achievement and Improvement

Through Assessment.

- Clarke, S., & McCallum, B. (2001). *Gillingham Partnership Formative Assessment Project 2000-2001*. London: Institute of Education, University of London.
- Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa - Que desafios?* Cadernos Correio Pedagógico, 20. Porto: Edições Asa.
- De Ketele, J. -M. (1986a). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles: De Boeck Université.
- De Ketele, J. -M. (1986b). A propósito das noções de avaliação formativa, de avaliação sumativa, de individualização e de diferenciação. In L. Allal, J. Cardinet, & Ph. Perrenoud, *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (211-219). Coimbra: Almedina.
- De Landsheere, G. (1979). *Avaliação contínua e exames: noções de docimologia*. Coimbra: Almedina.
- Despacho Normativo n.º 98-A/92. *Diário da República n.º 140*, I Série-B, de 20 de Junho.
- Dews, N., & Gollop, S. (2003). *CEA@Islington Quality Statement on Assessment Practice (Secondary)*. London: CEA@Islington.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Éditions L' Harmattan.
- Dupont, P. (1985). *A dinâmica do grupo-turma*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Fernandes, D. (1994). Avaliação das aprendizagens: das prioridades de investigação e de formação às práticas na sala de aula. *Revista Educação*, 8, 15-20.
- Fernandes, D. (1997). Avaliação na escola básica obrigatória: fundamentos para uma mudança de práticas. In P. d'Orey da Cunha (Ed.), *Educação em debate* (275-294). Lisboa: Universidade Católica.
- Frean, A. (2007, Janeiro 4). *Personalised education 'is way forward for schools'*. Retrieved Janeiro 5, 2007, from TimesOnline the best of the Times and The Sunday Times, in real time: <http://www.timesonline.co.uk/article/0,,591-2530464,00.html>
- García Ramos, J. M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Madrid: Síntesis.
- Garrido, J. et al. (1996). A educação do futuro, o futuro da educação. Porto: Edições Asa.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). La evaluación en la enseñanza. In J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (334-397). Madrid: Morata.
- Gonçalves, O. & Cruz, J. F. A. (1985). Desenvolvimento interpessoal e formação de professores. In J. F. A. Cruz, L. S. Almeida & O. F. Gonçalves (Eds.), *Intervenção psicológica na educação*. Porto: Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia.
- Good, T. L. & Mulryan, C. (1990). Teacher ratings: a call for teacher control and self-evaluation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation - Assessing elementary and secondary schools teachers* (191-215). California: A Sage Publications Company.
- Hadji, C. (1990). L' apprentissage assisté par l'évaluation (A.A.E.) mythe ou réalité? *Cahiers Pédagogiques*, 281, 20-23.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto.
- Harlen, W. (2004). *A systematic review of the evidence of reliability and validity of assessment by teachers used for summative purposes*. Retrieved Dezembro 2, 2006, from EPPI-

- Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education: http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWeb/home.aspx?page=/reel/review_groups/assessment/review_three.htm
- Harlen, W. (2005). Formative and summative assessment - a harmonious relationship? *ASF Seminar*.
- Harvard Graduate School of Education. (2006). *Project Zero*. Retrieved December 20, 2006, from Project Zero: <http://www.pz.harvard.edu/>
- House, E. R. (1993). *Professional evaluation: social impact and political consequences*. London: Sage Publications.
- Instituto de Inovação Educacional (1992). *Avaliar é aprender - O novo sistema de avaliação*. Lisboa: Autor.
- Jensen, E. (1998). Teaching With The Brain in Mind. *Educational Leadership*.
- Jesus, S. N. (1997). *Bem-estar dos professores. Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Coimbra: Fotocomposição e Indústrias Gráficas, S.A..
- Léon, A. (1977). *Manuel de psychopédagogie expérimentale*. Paris: PUF.
- Levine, A. (2006). *Educating School Teachers*. Washington, DC: The Education Schools Project.
- Lidz, C. S. (1995). Dinamic assessment and the legacy of L. S. Vygotsky. *School Psychology International*, 16, 2, 143-153.
- Mager, R. F. (1972). *Comment définir les objectifs pédagogiques*. Paris: Gauthier-Villars.
- McCallum, B. (2001). *Formative Assessment - Implications for Classroom Practice*. London: Institute of Education University of London.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves: enquête sur le jugement professoral*. Paris: PUF.
- Neesom, A. (2000). *Report on Teacher's Perception of Formative Assessment*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Noizet, G. & Caverni, J. -P., (1985). *Psicologia da avaliação escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Not, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (1992a). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (15-33). Lisboa: Publicações D. Quixote/IIIE.
- Nóvoa, A. (1992b). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (11-30). Porto: Porto Editora.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- OCDE. (2005). *Formative Assessment-Improving Learning in Secondary Classrooms*. OCDE.
- Ordem, A. De La (1982). *La evaluación educativa*. Buenos Aires: Docencia.
- Oxfordshire County Council Education Service. (2002, May). *Assessment for Learning in Practice*: Oxford: Criteria for Observation.
- Pacheco, J. A. (1994a). Domínios para a qualidade do ensino. *Revista Educação*, 8, 28-32.
- Pacheco, J. A. (1994b). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995). Análise curricular da avaliação. In J. A. Pacheco & M. Zabalza (Eds.), *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário* (39-49). Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Pacheco, J. A. (1998). A avaliação da aprendizagem. In L. S. Almeida & J. Tavares (Eds.), *Conhecer, aprender, avaliar* (111-132). Porto: Porto Editora.
- Pérez Gómez, A. I. (1992). O pensamento prático do professor - A formação do professor como

- profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (93-114). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Perrenoud, Ph. (1986). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Eds.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (27-73). Coimbra: Almedina.
- Perrenoud, Ph. (1988). La parte de l'évaluation formative dans toute évaluation continue. In M.-CL. Dauvisis (Ed.), *Évaluer l'évaluation*. Dijon: INRAP.
- Perrenoud, Ph. (1993a). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela e A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (171-191). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (1993b). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote/IIIE.
- Perrenoud, Ph. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Petitjean, B. (1984). Formes et fonctions des différents types d'évaluation. *Pratiques de l'Évaluation*, 44, 6-15.
- Planchard, E. (1975). *A pedagogia contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Popham, J. W. (2006). Phony Formative Assessments: Buyer Beware! *Educational Leadership*, 86-87.
- Popkewitz, T. S. (1992). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 35-50). Lisboa: Publicações D. Quixote/IIIE.
- Qualifications and Curriculum Authority. (2006). *AfL checklist*. Retrieved Novembro 14, 2006, from Qualifications and Curriculum Authority: <http://www.qca.org.uk>
- Qualifications and Curriculum Authority. (2006). *Characteristics of AfL*. Retrieved Novembro 14, 2006, from Qualifications and Curriculum Authority: <http://www.qca.org.uk>
- Qualifications and Curriculum Authority. (2002). *School Based Assessment - Assessment for Learning: Research into practice*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Qualifications and Curriculum Authority. (2003). *School-Based Assessment - Assessment for Learning: Involving pupils - the school*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Reuchlin, M., (1974). Problèmes d'évaluation. In M. Debesse & G. Mialaret (Eds.), *Traité des Sciences Pédagogiques* (Vol. 4, 205-236). Paris: PUF.
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Formar professores - Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, L. C. (1989). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education. Theory and practice. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: building new understandings* (2-14). Washington: Falmer Press.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Rosales, C. (1981). *Crítérios para una evaluación formativa. Objectivos. Contenido. Profesor. Aprendizaje. Recursos*. Madrid: Narcea.

- Rotberg, I. C. (2006). Assessment Around the World. *Educational Leadership*, 64 (3), 58-63.
- Rotger Amengual, B. (1990). *Evaluación formativa*. Madrid: Cincel.
- Santos, J. & Fernandes, M. C. (2000). O professor do futuro - algumas linhas de reflexão. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 4, 1, 141-150.
- Scallion, G. (1986). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Schon, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (77-91). Lisboa: Publicações D. Quixote/IIIE.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler (Ed.), *Perspectives of Curriculum Evaluation, Area Monograph on Curriculum Evaluation 1*. Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1988). Evaluation ideologies. In G. F. Madaus, M. S. Scriven & D. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation* (229-260). Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Serpa, M. (1997). Avaliação formativa: lugar de exclusividade para assegurar a qualidade do ensino? In A. Estrela, R. Fernandes, F. A. Costa, I. Narciso & O. Valério (Eds.) *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino* (Vol. 1, 193-210). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Special Education Needs and Disability Division. (2004). *Assessment for learning in everyday lessons*. London: SEN - Special Education Needs and Disability Division.
- Special Education Needs and Disability Division. (2004). *Curricular target setting*. London: SEN - Special Education Needs and Disability Division.
- Special Education Needs and Disability Division. (2004). *The formative use of summative assessments*. London: SEN - Special Education Needs and Disability Division.
- Special Education Needs and Disability. (2005). *Questioning and dialogue*. England.
- Stiggins, R. (2006). Assessment for Learning - A Key to Motivation and Achievement. *Edge*, 2, 2, 1-19.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Stufflebeam, D. L. (1988). The CIPP model for program evaluation. In G. F. Madaus, M. S. Scriven & D. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation* (117-141). Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Vial, M. (1998). Faire participer les étudiants à l'évaluation de leur cursus? Recherche sur une modalité d'évaluation: l'évaluation de groupe. Consensus forcé et project de formation. *Les Sciences de l'éducation*, 31, 4, 69-93.
- William, D. (2003). Implementing Assessment for Learning in schools. In P. H. Black, C. Lee, B. Marshall, & D. William, *Assessment for Learning: Putting it into practice*. Buckingham: Open University Press.
- Young, E. (2005, Dezembro). *Assessment for Learning: Embedding and Extending*. Retrieved Dezembro 19, 2006, from Aifl - Assessment is for Learning: <http://www.ltscotland.org.uk/assess/for/index.asp>
- Zabalza, M. A. (1995). Avaliação no contexto da reforma. In J. A. Pacheco & M. A. Zabalza (Eds.), *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário* (13-38). Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (115-138). Lisboa: Publicações D. Quixote/IIIE.

Résumé

On prétend, avec ce travail, de mettre en évidence l'importance de plus en plus croissante de l'évaluation formative, tant pour des professeures que pour les étudiants. On prétend aussi attirer l'attention sur ce type d'évaluation, irremplaçable dans la formation des professeurs, et sur le besoin de la mettre en pratique, soit pour faire des étudiantes de plus en plus des agents éclairés, soit pour les avertir pour ses potentialités.

Abstract

This work is meant to unveil the increasing relevance of formative assessment, as much for teachers, as for pupils. It intends to raise the need of a closer look at this irreplaceable way of assessment on teachers' education, and to the growing need of turning it into practice, making pupils its privileged agents; knowledgeable and aware of the full potential of the multiple facets of formative assessment.