



**A RESSIGNIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NO CONTEXTO DA FLEXIBILIDADE CURRICULAR**

*Carla Fonseca*<sup>1</sup>

*UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO*

**RESUMO**

A prática de uma avaliação formativa permite diagnosticar, continuamente, as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos. Conceptualmente, parece ser consensual a importância e relevância da avaliação formativa nas salas de aula. Contudo, a nível da sua praticabilidade e como estratégia de aprendizagem, parece estar longe de ser uma realidade. Os novos normativos legais, nomeadamente, o decreto-lei 55/2018, de 6 de julho e o despacho normativo n.º 6478/2017, de 26 de julho vieram lançar novos desafios aos professores, alunos e comunidade educativa em geral, pois apresentam-nos a possibilidade de colocar em destaque uma avaliação para as aprendizagens, sustentada numa avaliação formativa continuada que imprima significado a todo o processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo do presente artigo é refletir teoricamente sobre o conceito de avaliação formativa e em como este novo padrão normativo pode alterar a avaliação das aprendizagens dos alunos, especialmente ao que a avaliação formativa diz respeito conferindo-lhe uma ressignificação.

Palavras-chave: avaliação formativa; autonomia e flexibilidade curricular; práticas de ensino.

**Introdução**

Falar de avaliação formativa é algo que nos últimos anos a investigação tem trazido a debate. Saber o que se entende sobre a avaliação da aprendizagem, que entendimento têm os professores, os alunos, os pais e encarregados de educação sobre práticas de avaliação formativa são assuntos explorados recorrentemente. Com novas teorias de aprendizagem a emergirem também as questões da avaliação dos alunos começam a tomar novos significados, sobretudo com o aparecimento de nova legislação que as sustentam.

---

<sup>1</sup> [fonseca.heinerich@gmail.com](mailto:fonseca.heinerich@gmail.com)

Interessa-nos, então, abordar o que poderá acontecer à avaliação formativa à luz dos novos normativos legais sobre a autonomia e flexibilidade curricular. Assim, começaremos este texto por abordar o conceito e as funções da avaliação formativa e a sua prática, evidenciando conclusões investigativas sobre práticas de avaliação formativa. Seguidamente, dissertaremos sobre o conceito e as finalidades da flexibilidade curricular, não sem antes refletirmos sobre o papel da avaliação formativa no contexto da flexibilidade curricular. Finalizaremos com a importância da avaliação formativa em práticas de flexibilidade curricular com a possibilidade de uma ressignificação da avaliação formativa à luz destes novos normativos.

### **1. O conceito e as funções da avaliação formativa**

A evolução do conceito de avaliação da aprendizagem e dos seus significados é visto por alguns investigadores (Guba & Lincoln, 1989) como algo indissociável dos momentos sociais, históricos e económicos que os fizeram sobressair.

Porém, “durante muito tempo, a avaliação das aprendizagens esteve, exclusivamente, associada ao paradigma quantitativo, positivista, assente nos pressupostos de objectividade, rigor, com ênfase no resultado da aprendizagem” (Ferreira, 2007, p.13). No entanto, convém ressaltar que a avaliação da aprendizagem deve estar ao serviço do aluno e para o aluno e não para satisfazer um sistema educacional preocupado em “dar notas, atribuir uma classificação” (Pacheco 1996, p. 129). Esta ideia integra a avaliação no paradigma qualitativo, baseada em pressupostos subjetivos e colocando o relevo nos processos, mais do que nos resultados de aprendizagem.

Dada a importância de fazer com que o maior número possível de alunos faça as aprendizagens necessárias, a avaliação passa a estar integrada no processo de ensino-aprendizagem, visando a sua regulação de acordo com as características, as necessidades e os interesses de cada aluno, numa perspectiva de individualização das estratégias de ensino e aprendizagem (Ferreira, 2007).

A avaliação formativa, como nos foi apresentada nos anos 70 do século passado, tem vindo a modificar-se, a evoluir de forma mais centrada nos processos de aprendizagem, no ensino e nos seus agentes e intervenientes. Quando usamos a avaliação para desenvolver e melhorar o processo de ensino-aprendizagem, estamos a fazê-lo com um propósito formativo. Muitos investigadores da área (Abrecht, 1994; Barreiro, 2009; Black & Wiliam, 1998; Ferreira, 2007; Santos, 2016) quando se referem à avaliação para as aprendizagens, evidenciam os seus intentos formativos de orientação do ensino ou da regulação da própria aprendizagem. Colocar a avaliação nesta perspectiva de avaliar para a aprendizagem é assumi-la como uma ferramenta poderosa na melhoria e promoção das aprendizagens, é colocar a avaliação ao serviço do ensino, da aprendizagem e das comunidades educativas.

Black e Wiliam (1998) definem avaliação formativa como aquela que inclui todas as atividades concretas para a recolha de informação que possa ser usada para melhorar a aprendizagem, adaptando o ensino às efetivas necessidades dos alunos. Quando usada de forma contínua permite diagnosticar as aprendizagens feitas, as dificuldades e os erros que os alunos cometem, bem como as suas causas. Deste modo, é possível a intervenção pedagógica para a melhoria da aprendizagem (Ferreira, 2018). A avaliação formativa é a modalidade de avaliação que privilegia o acompanhamento continuado das aprendizagens adquiridas pelos alunos, pois “é o exercício da sua função reguladora, que possibilita que o ensino e a aprendizagem constituam processos em permanente melhoria” (Ferreira, 2018a, p. 13).

A avaliação formativa assume, assim, três funções essenciais (Fernandes, 2006; Ferreira, 2007; Hadji, 1994;): a função de informação, a de *feedback* e a de regulação do processo de ensino e aprendizagem.

Enquanto função da avaliação formativa, Fernandes (2005, p. 68) entende o *feedback* como um conjunto de informações fornecidas pelo professor ao seu aluno, após o diagnóstico das suas dificuldades sobre “as eventuais diferenças entre o seu estado presente relativamente às aprendizagens e o estado que se pretende alcançar, assim como o que estarão dispostos a fazer para as reduzir ou mesmo eliminar”.

Para Ramaprasad (1983, p. 4) “Feedback is information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way”. E esta informação é absolutamente exigida e necessária para que o *feedback* exista. A informação sobre esta falha deve ser usada no sentido de alterar/corrigir a falha. Se a informação não for usada nessa remediação, então não existe *feedback* (Black & William, 1998). Para isso, o *feedback* também deve incluir pistas que orientem o aluno na superação das suas dificuldades.

Tunstall e Gipps (1996, p. 389) entendem o *feedback* como função principal para o progresso das aprendizagens dos alunos, já que o “feedback from teachers to children, in the process of formative assessment, is a prime requirement for progress in learning”. Quando o *feedback* se dirige ao aluno, “reinforces successful learning and identifies the learning errors that need correction” (Gronlund, 1985, p. 12), se, por outro lado, for destinado ao professor, “provides information for modifying instruction and prescribing group and individual remedial work”.

Quando o aluno tem informações sobre o nível real do seu conhecimento, perante os objetivos da aprendizagem e o professor lhes fornece informação que os ajude a diminuir o fosso entre o estado real e o pretendido, aumentará o seu sucesso escolar. Pois, “a avaliação formativa, quando utilizada adequadamente, associada a um *feedback* que oriente e apoie, contribui de forma inequívoca para que os alunos aprendam mais e, sobretudo, melhor” (Fernandes, 2005, p. 141).

Black e Wiliam (1998) consideram que o feedback proporcionado pelo professor tem mais potencialidades quando: se concentra em lacunas específicas e faz sugestões para melhorar o desempenho dos alunos; estimula a correção dos erros pelo próprio aluno levando-o à reflexão; encaminha o aluno para a descoberta, dando apenas algumas orientações, fomentando a busca pela curiosidade e pela procura de novos saberes; privilegia mais o processo do que o produto e é utilizado de forma constante e regular.

O *feedback*, enquanto informação prestada ao aluno pelo professor, tem como finalidade principal ajudar os alunos a consciencializarem-se das suas dificuldades e a envolverem-se em estratégias de superação/remediação, ou, em caso de êxito, promoverem o alargamento das suas aprendizagens e o elogio do sucesso.

Hadji (1994) defende que a avaliação formativa é informativa, pois fornece informações primordiais a todos os atores envolvidos no processo educativo (professor, aluno e encarregado de educação). Neste sentido, ela informa o professor dos reais efeitos da sua intervenção pedagógica, possibilitando a regulação da sua ação. O aluno percebe que tipo de aprendizagens adquiriu e toma consciência das suas dificuldades, o que lhe possibilita corrigi-las. Ferreira e Rodrigues (2014, p. 3) consideram que a função de informação está presente na avaliação formativa quando

permite ao professor, aos alunos e aos encarregados de educação a obtenção de informações sobre as aprendizagens e as dificuldades, levando estes diferentes intervenientes na avaliação a procurarem soluções para a superação das últimas e, desse modo, para que os alunos consigam fazer as aprendizagens necessárias.

Estas informações fornecidas aos intervenientes do processo educativo funcionam como uma espécie de orientação em todo o processo de ensino e de aprendizagem, pois orientam o professor na procura de estratégias individualizadas e diferenciadas para a promoção de aprendizagens em cada aluno. Pois, estas informações permitem adaptar objetivos, conteúdos, atividades e recursos à individualidade de cada processo de aprendizagem.

Perrenoud (1986) e outros autores francófonos (e.g. Abrecht, 1994, Allal, 1986) consideram que a eficácia da avaliação formativa se pode ver nos resultados que esta produz na regulação e na autorregulação das aprendizagens. A regulação do processo de ensino e aprendizagem resulta dos juízos de valor construídos com a prática da avaliação formativa e com o *feedback* fornecido, o que faz surgir uma orientação para a ação pedagógica discutida, mediada, negociada e concertada, de modo a que sejam respeitados os ritmos, os desempenhos, as necessidades e as competências dos alunos. Para Santos (2002, p. 77) a regulação do processo de ensino e de aprendizagem é “o acto intencional que, agindo sobre os

mecanismos de aprendizagem, contribua directamente para a progressão e/ou redireccionamento dessa aprendizagem”.

Ferreira (2007) sublinha que o processo de regulação alia a avaliação à ação pedagógica, pois, através dos dados recolhidos continuamente ou pontualmente, dá-se um *feedback* sobre a valoração construída e, a partir dela, delinea-se uma orientação da ação pedagógica às características e às necessidades dos alunos. É por isso que a avaliação formativa constitui um procedimento mais vantajoso e mais adequado para a regulação do processo de ensino-aprendizagem.

Ressalva-se, contudo, que qualquer estratégia formativa exige que o aluno se envolva e se responsabilize, pois o êxito dessas estratégias depende de um compromisso e sentido de responsabilidade por parte do aluno (Santos, 2016). Tendo uma atitude reflexiva e consciente das aprendizagens que estão a adquirir, das suas dificuldades, dos seus erros e respetivas causas, os alunos conseguirão controlar o seu processo de aprendizagem.

A observação dos alunos aquando da elaboração das suas tarefas e os seus respetivos registos reflexivos serão instrumentos imprescindíveis para que sejam os próprios alunos a tomarem consciência desses aspetos de aprendizagem (Ferreira, 2018).

Ao ter consciência desses aspetos de aprendizagem: aquilo que fez bem, o que fez mal ou onde teve maiores dificuldades, o que tem de aprimorar, corrigir, emendar ou aperfeiçoar e aproveitando as pistas dadas pelo professor no contexto de *feedback* para corrigir ou melhorar essas aprendizagens, o aluno assume-se como o protagonista na regulação da sua aprendizagem.

A avaliação formativa deve, primordialmente, permitir o *feedback* ao professor sobre o nível de aprendizagem dos seus alunos e o seu desenvolvimento. Este conhecimento permitir-lhe-á planear o ensino, ajustar e adaptar continuamente o processo educativo, providenciar alterações no próprio método e processos de ensino e aprendizagem, guiando os alunos, motivando-os e estimulando-os para superarem cada vez mais as suas capacidades, suplantando-se a si próprios. Para dar informação ao professor e ao aluno sobre o seu processo educativo, a avaliação formativa tem de estar em articulação com o processo de desenvolvimento e progressão na aprendizagem.

Esta regulação das atuações pedagógicas atribuída à avaliação formativa vem reforçar que é uma avaliação que procura a gestão dos erros e a consolidação dos êxitos obtidos pelos alunos.

A regulação do processo de ensino e de aprendizagem é, sem dúvida, uma noção intrinsecamente ligada à avaliação formativa, isto porque quando se opta por reformular atividades ou estratégias de ensino e de aprendizagem, essa adaptação deve acontecer de forma imediata e, por isso o processo de remediação ou de individualização é rápido. Neste sentido, Hadji (1994, p. 125) afirma que “a avaliação formativa quer-se, afinal, reguladora. O seu

objectivo é o de permitir ajustar o tratamento didáctico à natureza das dificuldades constatadas e à realidade dos progressos registados”.

A regulação do processo de ensino e aprendizagem no contexto da avaliação formativa envolve tomadas de decisão por parte de alunos e professores, sobre a função pedagógica com vista à concretização das metas estabelecidas traçadas naquele contexto educativo.

Fernandes (2005, p. 67) entende que a regulação do processo de ensino e de aprendizagem está intrinsecamente ligada à avaliação formativa, pois trata-se de “uma concepção mais sofisticada e exigente da avaliação formativa”, que destaca mais “o que os alunos fazem e pensam durante o processo e menos o que os professores fazem”. Regulam-se intencionalmente os processos de aprendizagem com o intuito de redirecionar aprendizagens, controlar processos ou desenvolver conteúdos já adquiridos.

É desejável, atendendo aos contributos que se obtêm para as aprendizagens dos alunos, que “se desenvolvam práticas de avaliação formativa com vista a guiar os professores para caminhos profícuos no que diz respeito à aprendizagem dos alunos ajudando-os a aprender” (Santos, 2016, p. 638).

Conclui-se que desde que realizada de forma estruturada e sistemática, a prática da avaliação formativa promove as aprendizagens nos alunos, porque dela resulta a tomada de decisões para o ensino que o melhoram e que estimulam o desenvolvimento profissional do docente (Ferreira, 2018a).

## **2. A prática da avaliação formativa**

Como em qualquer modalidade de avaliação das aprendizagens, a prática da avaliação formativa pressupõe que se utilizem instrumentos que possibilitem a recolha de informações sobre os processos de aprendizagem dos alunos (Ferreira, 2018).

A avaliação formativa tem um grande potencial para levar os alunos a aprenderem ou a melhorarem as suas aprendizagens. Desta forma, boas práticas de avaliação formativa podem conduzir a progressos na aprendizagem maiores do que qualquer outra inovação educativa.

Allal (1986) referia que para se ter uma verdadeira estratégia de avaliação formativa era necessário que o professor definisse um enquadramento teórico, tendo em consideração fatores cognitivos, afetivos e sociais da aprendizagem, em si mesma e, das interações no seio do grupo/turma. Considerava ser importante examinar as contribuições que os quadros conceptuais existentes na época poderiam dar para se elaborar uma estratégia de avaliação formativa praticável, exequível e bem-sucedida. Por isso, considerava imperativo orientar a ação pedagógica num sentido psicopedagógico.

A mesma autora distingue as seguintes estratégias da prática da avaliação formativa: a avaliação formativa pontual, de natureza behaviorista; a avaliação formativa contínua, de influência cognitivista e refere ainda as modalidades mistas, porque “na realidade da prática pedagógica, o professor será frequentemente levado a elaborar processos de avaliação que combinem modalidades do tipo avaliação pontual, regulação interactiva (sic), com as modalidades do tipo avaliação contínua, regulação interactiva” (Allal, 1986, p.192).

Allal (1986, p. 188) defende que cada professor deve delinear a estratégia que julgue ser mais adequada aos seus alunos e, por isso, deve ter sempre presente que a sua principal tarefa

(...) é a de *construir* uma estratégia de avaliação formativa que seja aplicável na sua turma. As opções dessa construção podem ser guiadas pelas contribuições teóricas fornecidas pela investigação psicopedagógica sobre a aprendizagem (e por outros ramos das ciências sociais), mas deve também ter em conta considerações ligadas ao contexto pedagógico e institucional em que a estratégia será aplicada.

A avaliação formativa pontual fundamenta-se na pedagogia por objetivos, sendo estes objetivos predominantemente do domínio cognitivo, pois tradicionalmente a educação escolar tem privilegiado as aprendizagens deste domínio, um ensino uniforme, centrado na transmissão de conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades intelectuais simples. São determinados objetivos de aprendizagem, a verificar nos alunos após um determinado período de ensino e aprendizagem, e existe a preocupação em recolher a informação para a avaliação dos resultados obtidos pelos alunos em função dos objetivos traçados (Ferreira, 2007).

De acordo com a estratégia pontual da avaliação formativa proposta por Allal (1986), o processo de ensino e aprendizagem está organizado por curtas unidades de conteúdos. Cada unidade tem objetivos delineados pelo professor, mas sustentados e regulados pelo Ministério da Educação. Logo, o professor iniciará o processo com o diagnóstico dos pré-requisitos necessários às novas aprendizagens, que lhe foi facultado pela análise que fez das respostas que os alunos deram a testes desse domínio.

Seguindo esta ideia, compreendemos que a avaliação formativa irá ocorrer no final daquela etapa de ensino e aprendizagem com vista à verificação do grau de cumprimento dos objetivos anteriormente delineados para aquela unidade. E porque a avaliação “intervém de modo pontual (acontecerá) sob a forma de um controlo escrito” (Allal, 1986, p. 189).

A interpretação e respetiva análise das informações retiradas do contexto da avaliação formativa pontual são feitas através de uma comparação das performances preestabelecidas e observadas no aluno de acordo com os objetivos da unidade de ensino e de aprendizagem (Allal, 1986). Assim, identificar-se-ão os objetivos que foram cumpridos pelos alunos e quais ainda não o foram e isso permitirá delinear um perfil de resultados que compreenderá uma

apreciação relativamente a cada item traçado. Ao analisar e interpretar as informações resultantes dessa avaliação pontual, surge um diagnóstico dos constrangimentos que surgiram no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, constrangimentos estes relacionados com objetivos não alcançados pelos alunos. As causas desses constrangimentos são atribuídas ao não domínio, pelo aluno, de pré-requisitos necessários à aprendizagem, ao tempo insuficiente dado ao aluno para realizar a aprendizagem, ao programar as atividades de forma inadequada para o aluno, ao não dar feedback suficiente durante o processo de aprendizagem, ou este não ter ocorrido no tempo certo (Ferreira, 2007).

Ao intervir-se, pontualmente, no processo de ensino e aprendizagem, através da utilização de um teste escrito, a nossa interpretação “limita-se essencialmente a uma verificação das performances dos alunos relativas aos objetivos pedagógicos” (Allal, 1986, p. 189). Em função desta interpretação podem ser tomadas medidas de adaptação ou de remediação concebidas para levar o aluno a conseguir desenvolver os objetivos pretendidos, mas é inegável que estas estratégias são sempre delineadas em função das causas atribuídas aos problemas de aprendizagem detetados nos alunos e não são preventivas de insucesso.

Este tipo de avaliação não acontece a par e passo com o processo de ensino e de aprendizagem, pois as dificuldades dos alunos são detetadas no fim da aprendizagem e este facto faz com que não se analisem os fatores que estão na origem dessas dificuldades. O aluno não é ativo, não se envolve, mostra-se apático no seu processo de construção do saber e da avaliação, ele deixa que seja o professor a decidir que caminho seguir. Mas as limitações deste tipo de avaliação tornam-se mais evidentes quando a adaptação das atividades pedagógicas é realizada através de meios estandardizados, onde os alunos são submetidos às mesmas atividades de remediação como se de um só aluno se tratasse. Pelo facto de se desconhecem as causas das dificuldades encontradas, os alunos não são atendidos nas suas individualidades. As estratégias de remediação poderão então não ser eficazes para a melhoria das aprendizagens (Ferreira, 2007).

A avaliação formativa contínua é enquadrada por Allal (1986) numa perspetiva cognitivista, onde os processos de avaliação formativa estão integrados nas atividades de ensino e aprendizagem. Ao longo deste processo, as interações do professor com os alunos, de cada aluno com os colegas e com os materiais didáticos constituem ocasiões de avaliação formativa que permitem a identificação das dificuldades no momento em que surgem e proceder a adaptações nas estratégias de ensino. Como esta avaliação é desencadeada ao longo do processo de ensino e aprendizagem passa a fazer parte deste. O trinómio avaliação, ensino e aprendizagem potenciará um processo de aprendizagem centrado no aluno onde as suas dificuldades são relacionadas com as suas causas específicas, consigo mesmo e não com os outros.

Através da observação do comportamento do aluno, quando ele realiza uma atividade, trabalha em grupo ou quando é solicitado pelo professor para que explique o caminho a percorrer para resolver uma tarefa, são interações que permitem ao professor identificar se o aluno está a ter dificuldades ou não. A juntar a esta observação e, depois de fazer os registos dos dados de observação, através de grelhas de observação ou outros registos, é importante que o professor desencadeie no aluno um questionamento reflexivo para que ele possa compreender as causas das suas dificuldades.

É esta responsabilização reflexiva que faz com que o aluno se integre no seu processo de ensino, aprendizagem e avaliação, pois ao fazer parte dele terá uma consciência mais clara daquilo que necessitará de fazer para perceber que caminho trilhar para obter sucesso nas suas aprendizagens. Ao ser o ator principal, o aluno fica comprometido consigo mesmo e com a sua aprendizagem, permitindo que se concentrem nas suas aprendizagens e que monitorizem os seus progressos tornando-se mais autónomos perante a aprendizagem, o ensino e a avaliação.

Sendo a avaliação formativa contínua e integrada no processo de ensino, aprendizagem e avaliação e que se trata de uma estratégia que privilegia a observação dos alunos em contexto de aprendizagem ativa, “a regulação destas atividades é, portanto, de natureza interactiva” (Allal, 1986, p. 191). Pois procura-se perceber quais as dificuldades no momento em que surgem, que fatores estão na origem dessas dificuldades por forma a ajustar estratégias de ensino individualizadas, ajustadas às dificuldades dos alunos e negociadas com eles.

A preocupação principal neste tipo de avaliação formativa é, segundo Ferreira (2007, p. 93), “a compreensão do funcionamento cognitivo do aluno face a uma tarefa que lhe é proposta, tendo os resultados de aprendizagem uma importância secundária”. Para Allal (1986, p. 191) “a sua finalidade é a de oferecer uma orientação individualizada ao longo de todo o processo de aprendizagem, mais vantajosa do que uma remediação à *posteriori*”. Na opinião de Ferreira (2007, p. 94) a avaliação formativa contínua, enquanto estratégia cognitivista, tem como finalidade a

recolha, a análise e a interpretação contínuas de informações sobre o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de o orientar e de diagnosticar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e as suas causas. Através da interação do professor com o aluno em todo o processo de avaliação, procura-se a consciencialização deste último sobre o seu processo de aprendizagem.

Para Ribeiro (1989, p. 84) esta avaliação formativa contínua de regulação interativa mais não é do que “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, p. 272). Nesta perspetiva, Barreira,

Boavida e Araújo (2006) defendem que a avaliação formativa contínua de regulação interativa veio dar um contributo muito importante para o desenvolvimento do conceito de autoavaliação enquanto processo de reflexão sobre a aprendizagem por parte do aluno. Daí considerarem que a avaliação formativa “tem um valor superior ao que lhe fora atribuído na perspectiva behaviorista, passando a ser essencialmente interactiva e atribuindo ao aluno um papel fundamental na construção do seu próprio processo de aprendizagem” (Barreira, Boavida & Araújo, 2006, p. 105).

Este tipo de estratégia da prática da avaliação formativa apresenta-se mais vantajosa do que a pontual, uma vez que implica o próprio aluno neste processo, permite relacionar as dificuldades do aluno com as suas causas específicas e encadear a avaliação com a aprendizagem (Abrecht, 1994). Assume-se que o aluno dá seguimento ao *feedback* que lhe é fornecido pelo professor, dando-lhe sentido e agindo na sua sequência. Esta necessidade imperiosa da ação do próprio que aprende está diretamente relacionada com a perspectiva cognitivista da aprendizagem (Santos, 2016).

### **3. O que nos tem mostrado a investigação sobre as práticas de avaliação formativa em Portugal**

A literatura produzida em Portugal “no domínio da avaliação das aprendizagens dos alunos tem sido objecto de estudo no âmbito de um projecto em curso desde 2003 na Unidade de Investigação e Desenvolvimento de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Ui&dCE - UL)” (Fernandes, 2009, p. 88). Fernandes (2009) fez uma caracterização global da investigação em avaliação das aprendizagens em Portugal desde sensivelmente 1979 até à data da publicação do estudo, 2009 . O investigador analisa e caracteriza globalmente essas investigações, apontando os principais resultados.

Nestas três décadas de investigação, o investigador sintetiza quatro conjuntos de literatura: “cinquenta e nove artigos publicados entre 1985 a 2005, trinta e quatro livros publicados entre 1981 e 2005, oito teses de doutoramento defendidas entre 1992 e 2005 e quarenta e oito dissertações de mestrado defendidas entre 1994 e 2003” (Fernandes, 2009, p. 88).

Desta análise o investigador apresenta alguns resultados que mereceram a nossa reflexão. As práticas de avaliação formativa estão longe de fazer parte da vida pedagógica das escolas, a grande maioria dos professores visados nestas investigações assume a relevância e importância da avaliação formativa enquanto prática pedagógica ao serviço do sucesso dos alunos, mas utilizam uma diversidade de argumentos que acabam por justificar a inconsistência entre as suas concepções e as suas práticas; a avaliação formativa é pouco frequente e mais baseada na intuição do que na recolha deliberada e propositada de informação; a avaliação das

aprendizagens não ocorre de forma contínua e sistemática; o processo de avaliação é exclusivo do professor, pois poucas investigações mostraram que a avaliação é um processo de partilha entre professores, alunos ou pais e, segundo o mesmo autor, é um processo pouco transparente, pois os critérios de avaliação não são, geralmente, explicitados aos alunos. Na mesma linha de análise, a avaliação é considerada pouco rigorosa, pouco diversificada e há uma prevalência dos testes. Verificou, ainda, que poucas eram as investigações que apresentavam casos onde se utilizavam formas de avaliação alternativas. A avaliação como medida é largamente utilizada e a conceção de avaliar para aprender é apresentada por uma minoria de professores. (*idem, ibidem*).

Outros investigadores como Barreira e Pinto (2006, p. 7) “têm feito revisões de literatura sobre este mesmo tema e analisaram quarenta e três obras produzidas entre 1990 e 2005: trinta e cinco trabalhos empíricos e oito artigos”. Neste seu trabalho de investigação sobre a avaliação das aprendizagens em Portugal, Barreira e Pinto (2006) analisam os trabalhos empíricos de vários investigadores.

Começamos por destacar o artigo de Santos (2003) onde são apresentados cinco trabalhos de investigação em avaliação pedagógica na área da matemática. Conclui-se que “se pode notar uma certa divergência entre o que pensam (os professores) da avaliação, o que fazem, e o que gostariam que ela fosse” (Barreira & Pinto, 2006, p. 20). Também analisam o estudo coordenado por Alarcão de 2005 sobre a consolidação da didática de línguas em Portugal e no capítulo dedicado à avaliação da aprendizagem, sublinham a ideia de que os trabalhos evidenciavam um “desfasamento entre a cultura escolar e o discurso teórico” (*idem, ibidem*).

Pela pertinência das conclusões retiradas destacamos os estudos, que nos apresentam Barreira e Pinto (2006) da sua investigação sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, de Barbosa (1995), Ferreira (2007), Matos (2001) e Neves e Campos (1995). Estas investigações realizaram-se no 1.º ciclo do ensino básico e têm em vista as perceções, conceções e práticas dos docentes sobre a avaliação das aprendizagens, mais concretamente no 1.º ciclo do ensino básico. As conclusões a que os investigadores chegaram evidenciam um certo distanciamento em relação às conceções de avaliação formativa orientadas não só para os resultados de aprendizagem do domínio cognitivo, mas também para todas as aprendizagens, nomeadamente atitudinais. (Ferreira, 2007). Concluem que a conceção dominante é a de que avaliar é classificar, comparar, medir e quantificar (Barbosa, 1995, *apud* Barreira & Pinto, 2006, p.21), mostrando que os professores privilegiam a avaliação enquanto verificação dos produtos da aprendizagem e desvalorizam-na enquanto processo sistemático e contínuo de recolha de informações sobre os processos de aprendizagem. Utilizam a avaliação formal, através de fichas, para tornar a avaliação rápida e eficaz, em detrimento da observação do desenvolvimento da própria aprendizagem. A avaliação é considerada uma tarefa exclusiva do professor, não é

partilhada com os seus pares, alunos ou outros agentes educativos (Matos, 2001, *apud* Barreira & Pinto, 2006, p.21). Quando os professores falavam ou escreviam sobre avaliação da aprendizagem, pensavam em testes ou exames escritos, a partir dos quais se avaliam, essencialmente, aspetos relacionados com o domínio dos conhecimentos. Por outro lado, esses estudos comprovaram que há uma inconsistência entre as concepções e as práticas avaliativas dos professores estudados (Neves & Campos, 1995, *apud* Barreira & Pinto, 2006, pp.21-22).

Um outro estudo levado a cabo nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico por Barreira em 2001 e que foi republicado em Barreira (2006, p. 22) concluiu que

as práticas de avaliação não acompanham as concepções, sendo estas, de forma geral, mais avançadas que aquelas. Foi possível constatar que a avaliação formativa é uma modalidade de avaliação ainda pouco praticada (...) este facto constitui mais um sinal das resistências e das dificuldades que a maior parte dos professores têm encontrado, tendo, por sua vez, consciência de que estas têm limitado em muito as práticas de uma avaliação alternativa.

Neves, Jordão e Santos (2004) analisaram quarenta e seis estudos produzidos entre 1971 e 2003 entre os quais, dissertações de mestrado, doutoramento e outras investigações. O estudo que sustenta este artigo tem como objetivo geral proceder ao levantamento e análise das investigações e outros estudos acerca da avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino secundário. Relativamente à avaliação formativa e da análise efetuada às diferentes investigações, Neves, Jordão e Santos (2004, p.59) concluem

que a maior parte dos professores a percebe como importante porque regula e diferencia a aprendizagem, considerando que a sua formulação no diploma legitima as práticas que muitos professores já desenvolviam, mas, por outro lado, referem que não se sentem preparados para a pôr em prática, reconhecendo falta de formação para estruturar instrumentos de registo, afirmando que não tem tempo para a realizar e cumprir o programa ao mesmo tempo.

Barreiro (2009) analisa a avaliação formativa e as representações e práticas dos professores de línguas. A população do estudo é composta por onze professoras de língua estrangeira. Quando avaliamos uma língua, avaliamos necessariamente a performance comunicativa e a performance da aprendizagem. Estas performances remetem-nos para uma avaliação multidimensional. Por isso, só uma avaliação formativa, integrada no processo de ensino e da aprendizagem recorrendo a uma variedade de técnicas e instrumentos de recolha de informações sobre as aprendizagens, permite.

O estudo parece confirmar a centralidade da avaliação formativa nos resultados da aprendizagem e práticas que resultam das teorias subjectivas, assumindo-se como contributo para a reconstrução dos modos de pensar e de avaliar, numa atitude (auto)supervisiva (*idem, ibidem* p. 3619).

Podemos concluir afirmando que as investigações realizadas em Portugal se centram sobretudo em estudar as conceções e as práticas dos professores do ensino básico e secundário no domínio da avaliação das aprendizagens, muitos, aliás, concentraram-se na avaliação para as aprendizagens. Foi intrigante observar que apesar do público visado nas diversas investigações, os docentes, terem a perfeita noção que uma boa prática avaliativa passa por pôr em prática uma avaliação formativa e, reconhecendo as suas vantagens pedagógicas, confessam que não têm uma prática consistente com aquilo que a literatura nacional e internacional recomenda e com aquilo que foi sendo preconizado na legislação portuguesa sobre a avaliação das aprendizagens. É também visível a predisposição classificativa que a grande maioria dos professores apresentava, centrando a sua avaliação na recolha de dados baseando-se sobretudo em testes. Alegam para este facto a falta de formação e/ou a falta de tempo para a colocar em prática e cumprir o programa.

Mediante esta visão de avaliação da aprendizagem e para que esteja ao serviço de todos os alunos, Fernandes e Gaspar (2014, p. 214) sugerem que se faça um esforço no sentido do “desenvolvimento de políticas públicas orientadas para apoiar os professores e as escolas a melhorarem o trabalho que se realiza nas salas de aula e para considerarem uma prioridade fundamental investir no que, e como, os alunos aprendem”.

Reconhecendo que a prática de avaliação formativa não é uma realidade no quotidiano de sala de aula a nível nacional, é importante dar a conhecer aos professores e refletir com eles aquilo que a investigação nos tem vindo a demonstrar sobre a importância dessa avaliação nas aprendizagens dos alunos. Sem idealizações, com realismo e dando conta dos desafios que terão de enfrentar (Santos, 2017).

#### **4. A avaliação formativa no contexto da flexibilidade curricular**

##### **4.1. O conceito e as finalidades da flexibilidade curricular**

As mudanças sociais a que temos assistido têm trazido grandes desafios à escola. Assistimos a um desenvolvimento sem precedentes nos mais diversos domínios – sociais, económicos, ambientais, tecnológicos... Mas este contexto se, por um lado, pode proporcionar um sem número de oportunidades às gerações vindouras, pode também criar uma série de dúvidas e incertezas relativamente ao seu futuro.

Estamos em crer que no sentido de se adequar o currículo às exigências deste novo século, procurou-se concretizar um conjunto de medidas e iniciativas que convergissem para a construção de uma escola que preparasse os seus jovens no sentido de os tornar cidadãos do mundo. De acordo com o *World Economic Forum* de 2016, Fisch e McLeod afirmavam que 65% dos alunos que iniciarem agora o 1.º ciclo trabalharão, muito provavelmente, em profissões até então inexistentes. Urge, pois, a necessidade de prepararmos os jovens para o futuro. Para levarmos a cabo esta pretensão, temos de ver a escola que temos e a escola que precisamos ter. No sentido de se promoverem oportunidades iguais de acesso e sucesso educativos, é necessário que se fomentem, nas escolas, práticas educativas ajustadas às especificidades de cada contexto educativo, proporcionando o sucesso educativo através da promoção de aprendizagens efetivas e significativas que levarão ao desenvolvimento de conhecimentos consolidados, competências de nível elevado e de atitudes de cidadania e desenvolvimento. O primeiro passo a dar será focar todo o processo educativo nos alunos e nos professores, dando autonomia às escolas para que possam adequar as suas práticas educativas aos seus contextos reais, confiar nas escolas e nos seus professores para que possam operacionalizar os seus projetos de ação e responsabilizá-las para que a educação seja de qualidade e de excelência.

Neste sentido, o Ministério da Educação concretizou, através do decreto-lei 55/2018 de 6 de julho, um conjunto de medidas e de iniciativas que vêm convergir na ideia da construção de uma escola centrada nas pessoas e que garanta a igualdade de oportunidades ao acesso e ao sucesso educativos (p. 2928). Visando, então, a construção de uma escola que se adequasse aos novos desafios decorrentes desta globalização e deste progresso tecnológico, seria necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitissem fortalecer aprendizagens de qualidade, construir uma escola inclusiva e dar resposta às reais necessidades de todos os alunos. Assim, no decreto visado, a flexibilidade curricular é definida como a propriedade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (art.º 3.º, alínea c).

De forma compreensível, poder-se-ia assumir a autonomia e flexibilidade curriculares como a oportunidade crucial dada às escolas de participarem no seu desenvolvimento curricular, usando-o no sentido de estabelecerem prioridades adequadas às suas realidades e, assim, garantirem aos seus alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentem, o alcance das competências preconizadas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Por outras palavras, é olhar para o currículo como uma ferramenta ao dispor do sucesso de Todos os alunos.

É de acordo com este enquadramento jurídico que vemos um outro modo de pensar o sistema educativo português ao nível do ensino básico e secundário. Este decreto-lei vem

expressar um outro modo de conceber a relação entre o Ministério da Educação e as escolas, pois deixa de prescrever respostas universais a aplicar em casos particulares para, em vez disso, definir possibilidades de ação que compete a cada escola operacionalizar, de acordo com as particularidades dos seus alunos, dos seus professores, do seu meio educativo (Trindade, 2018).

Para a sua concretização, são estabelecidos vinte e três princípios orientadores que regem a concepção, a operacionalização e a avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário, partindo de uma definição curricular comum nacional. Cohen e Fradique (2018) consideram que estes princípios orientadores têm propósitos distintos, que procuraram explicitar e agregar em cinco categorias – sucesso, autonomia curricular, intervenientes, cidadania e desenvolvimento de uma identidade local e global e a avaliação das aprendizagens.

Todo o procedimento de autonomia das práticas educativas passa por um processo emancipatório longo, gradual e de construção coletiva por parte de todos aqueles que fazem parte da construção da cultura educativa. Cabe à escola abordar o currículo de forma a assumir a centralidade de cada aluno, consubstanciando a sua ação em estratégias de desenvolvimento de uma cooperação ativa. Trata-se de um desafio plural da comunidade educativa que assenta em três níveis de atuação, o nível da organização escolar, o nível da comunidade educativa e o nível da família nos quais cada ator desempenha um papel distinto (Cohen & Fradique, 2018).

Podemos afirmar que a flexibilidade curricular assume como principal finalidade a mobilização de novas metodologias de ensino e aprendizagem, alicerçada no trabalho colaborativo entre docentes e, segundo Cohen e Fradique (2018, p.16), deve assentar “no pressuposto de que a matriz curricular a implementar deve potenciar o sucesso de todos as crianças e alunos da organização escolar”. A diferenciação das práticas e dos processos de ensino e aprendizagem para a aquisição de conhecimentos, atitudes e valores que façam dos alunos cidadãos ativos e responsáveis na sociedade, implica que se promova a flexibilidade curricular. A flexibilidade curricular deve ser a

referência facilitadora da implementação de metodologias promotoras de aprendizagens ativas, visando o desenvolvimento de competências próprias de cidadãos do século XXI, que se pretendem mais sabedores, cooperantes, conscientes, interventivos, autónomos, criativos, críticos, dinâmicos, comunicadores, colaborativos e responsáveis (Cohen & Fradique, 2018, p.1).

Espera-se que com esta margem de autonomia e flexibilidade curricular, os professores protagonizem intervenções ativas nos seus contextos educativos de forma a contribuir para que os seus alunos estabeleçam relações significativas com as escolas e nas escolas.

## **5. A importância da avaliação formativa em práticas de flexibilidade curricular.**

As políticas educativas que visam a flexibilidade curricular datam do início de 2001, precisamente com o decreto-lei nº 6/2001, de 18 de janeiro já revogado. Neste decreto, e no âmbito da revisão do currículo do ensino básico, apelava-se a uma reorganização que tivesse como base uma articulação entre os três ciclos quer a nível do plano curricular quer a nível dos processos que o compunham, no sentido de se construírem processos de gestão curricular no quadro de uma flexibilidade que procurasse encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos em que eles estão inseridos (cf. decreto-lei 6/2001).

Neste sentido, este normativo visava que as escolas se comesçassem a libertar de um modo de ensinar protocolar, um modo convencional que vigorava nas escolas desde sempre. Abria a possibilidade às escolas para que valorizassem a dimensão humana do trabalho, a utilização das tecnologias da informação e comunicação numa perspetiva transdisciplinar, tomando sempre em consideração as necessidades dos alunos, definindo-se um quadro flexível para o desenvolvimento de aprendizagens relevantes.

Importa destacar que apesar de ter sido oficialmente decretado em 1992 que a avaliação formativa constituía a principal modalidade de avaliação no ensino básico, o decreto-lei 6/2001 veio imprimir uma nova força à importância que essa avaliação deveria ter no sistema de avaliação das aprendizagens. Ela assumia um carácter contínuo e sistemático que devia recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação que estivessem adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorriam, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem.

Com o decreto-lei n.º 55/2018 surgem significativas alterações às práticas avaliativas. O artigo 22º é, em nosso ver, a chave deste decreto-lei, pois as finalidades da avaliação das aprendizagens passam por integrar uma avaliação sustentada por uma dimensão formativa. Esta tem como objetivo central a melhoria do ensino e da aprendizagem, que deve basear-se num processo de intervenção pedagógica contínuo, no qual a avaliação tenha um processo regulador e que oriente o percurso escolar dos alunos, certifique as aprendizagens realizadas, as capacidades e as atitudes desenvolvidas e aquelas que faltam desenvolver, onde se utilizem procedimentos, técnicas e instrumentos adequados à finalidade, ao objeto em avaliação e aos alunos. O importante é informar e sustentar as intervenções pedagógicas, reajustando estratégias que conduzam à melhoria da qualidade das aprendizagens com vista ao sucesso escolar, implementando modalidades de avaliação proativas, interativas e verdadeiramente formativas.

A valorização do papel do aluno face à aprendizagem, bem como o seu papel ativo e crítico para a construção do seu conhecimento passa a ser o ponto principal do despacho nº 6478/2017, de 26 de julho. O que se pretende com este é encontrar uma forma para que todos os alunos possam aprender. Martins (2017) entende que é importante encontrar recursos

eficazes para todos os alunos aprenderem, para que produzam uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente, e que permitam desenvolver as competências previstas no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

Estes normativos legais passam a conferir um novo sentido à prática pedagógica, pois a gestão curricular permite que se recuperem aprendizagens, tornando-as mais significativas, aumentando a autoestima dos alunos, ao se proporcionarem momentos de partilha de ideias e estimulando a sua curiosidade natural. Este facto permitirá atingir competências de nível elevado, pois o foco passa a ser o aluno e as aprendizagens que adquiriu. O aluno passa a ser o principal visado do processo de ensino e de aprendizagem, pois passa a ser o autor das suas aprendizagens e do seu percurso educativo. O seu envolvimento no próprio processo de aprendizagem produzirá um sentimento de maior responsabilização e de maior comprometimento com a sua aprendizagem, adquirindo assim outras perceções relativamente à sua aprendizagem e o seu papel relativamente a ela.

A avaliação formativa passa a ter um papel fulcral para a verdadeira implementação de uma flexibilidade curricular. Um projeto de avaliação congruente com a flexibilidade curricular passa, necessariamente, por adotar uma avaliação formativa. Esta modalidade de avaliação é aquela que melhor avalia competências relacionadas com a leitura, a comunicação oral, organização de informação, os relacionamentos interpessoais, o desenvolvimento pessoal e social, etc. É importante ter-se a capacidade de regular a aprendizagem com base em critérios claramente definidos e que sejam dados a conhecer aos alunos e por eles facilmente percebidos, no sentido de se intervir de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem, monitorizando a evolução do aluno, pois o mais importante não é o ponto de onde o aluno partiu, mas o ponto onde o aluno já chegou e onde pretende chegar.

Esta visão de avaliação usada para desenvolver e melhorar o processo de ensino e aprendizagem, que há muito é defendida com um propósito formativo, é retomada neste novo decreto-lei que parece querer ressignificar a avaliação formativa e torná-la uma realidade.

Neste sentido, também o papel dos professores é importante, pois, de acordo com os fundamentos curriculares e pedagógicos que sustentam o referenciado decreto-lei, são qualificados e não se limitam a mediar, facilitar ou debitar matérias, porque o professor é um potenciador de conhecimentos. Logo pode, mediante o grupo/turma com o qual terá de trabalhar, protagonizar ações diferentes para grupos diferentes, dependendo das contingências com que se deparar em sala de aula. Construir uma relação congruente entre o ato de ensinar e o ato de aprender tendo como referência os pressupostos apresentados no decreto-lei 55/2018 é de extrema importância.

Cada vez fica mais claro que uma avaliação concordante com o decreto-lei citado passa por valorizar uma regulação da aprendizagem com vista ao desenvolvimento de competências

que pressupõem conhecimentos, mas também atitudes e capacidades. A avaliação formativa continua a ser referenciada como um serviço ao dispor das aprendizagens, que deve ser usada de forma contínua e sistemática, adequando-se à diversidade de aprendizagens, aos destinatários e às suas circunstâncias. A informação recolhida com finalidade formativa fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional, permitindo aos professores, aos alunos, aos pais e encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e de estratégias.

Cosme (2018) salienta a dificuldade que os professores têm em se libertarem da avaliação seletiva e considera a avaliação das aprendizagens como uma das problemáticas que, no âmbito dos novos desafios que se propõem às escolas portuguesas através do projeto de autonomia e flexibilidade curricular, merece ser vista como problemática prioritária. Seja, por um lado, para discutir e clarificar intenções e conceitos ou enfrentar equívocos, redundâncias e lugares comuns, ou, por outro lado, seja porque este esforço de clarificação teórica permitirá discutir e refletir sobre projetos de operacionalização congruentes com desafios ou partilhar soluções que possam levar a momentos e oportunidades de reflexão e formação.

O currículo que é prescrito e fixo não é suficiente para operacionalizar aquilo que se quer que os alunos aprendam, que competências devem desenvolver e como vou avaliar, já que um currículo estabelecido não tem em linha de conta a relação entre alunos nas suas singularidades e potencialidades cognitivas e culturais (Trindade, 2018).

Este normativo desafia os professores a serem gestores ativos do seu currículo de forma a que as suas decisões desbloqueiem as visões de um ensino centrado exclusivamente na reprodução de conteúdos e de procedimentos de ensino insulares, para um ensino onde o aluno se envolva em atividades significativas, colaborativas e cooperativas, intelectualmente desafiantes que extrapolem o seu saber a uma compreensão, reconhecimento e mobilização de saberes, a fazer-se, encasará na perfeição numa visão de avaliação formativa.

A melhor forma de potenciarmos esta perspetiva é diversificarmos os instrumentos de avaliação, adequando-os aos alunos e aos contextos de realização e agilizar os procedimentos do processo avaliativo. Só assim se conseguirá desenvolver, de forma consciente e intencional, práticas adequadas de avaliação formativa, perspetivando uma flexibilidade também na institucionalização, conceção e construção de ferramentas e critérios de avaliação, sem normas rígidas, fixas e fechadas em si (*idem, ibidem*).

Ao priorizarmos a implementação de metodologias promotoras de aprendizagens ativas estamos a abrir caminho para a verdadeira implementação da avaliação formativa nas escolas e este passo foi dado em definitivo pelo despacho nº6478/2017, de 26 de julho – perfil do aluno e

o decreto-lei 55/2018, de 6 de julho. O primeiro definido por Peralta, Roldão e Martins (2017, p. 5) como

o desiderato formativo assumido pelo sistema educativo, de acordo com as necessidades, perspetivas de desenvolvimento, visão e conceção democrática e capacitadora da educação, assumida como um direito de todos – valores assumidos pela sociedade portuguesa e plasmados no documento em apreço.

Avaliar para aprender é provavelmente o mote deste decreto-lei, a avaliação para a aprendizagem vai dar o enfoque principal àqueles que participam no processo. O professor deve deixar de estar sozinho nesta dinâmica de construção do saber e envolver os alunos individualmente ou em grupo, pais e encarregados de educação e comunidade escolar, o que implica que se estreiteza a ligação entre o ensino e a aprendizagem e se afaste de uma abordagem meramente instrucional de pura transmissão de conhecimentos.

A avaliação deve basear-se na ideia que é um percurso conduzido também pelo aluno e este deve ser também um instrumento de avaliação, a sua participação no processo de ensino e aprendizagem e na avaliação de forma a garantir a sua autonomia, porque é ele quem o gere, será uma mais-valia (Ferreira, 2007).

É claro, para nós, que o foco avaliativo tem de estar na avaliação formativa, a capacidade de monitorizarmos o trabalho dos alunos de forma célere e próxima permite que se proceda a um *feedback* mais efetivo do progresso dos alunos. A avaliação formativa abandona a ideia de uma avaliação centrada na individualidade do professor, da perceção que este tem sobre as capacidades quantitativas dos seus alunos e passa para uma dimensão de transversalidade onde os alunos são também envolvidos no seu percurso educativo e, conseqüentemente, na avaliação. Esta perspetiva de avaliação implica discutir como se organiza a participação dos alunos no processo de auto e heteroavaliação, quais as condições que devem ser criadas para que a mesma se efetive, através da proposta de dispositivos e critérios que permitam uma reflexão comprometida sobre o seu desempenho e quais as possibilidades de melhoria desse, bem como as necessidades de apoio e de cooperação (Cosme, 2018).

O decreto-lei 55/2018 e o despacho normativo n.º 6478/2017 vieram, indubitavelmente, abanar conceções de aprendizagem, intervenientes, promotores e facilitadores do processo de ensino e aprendizagem e comunidade educativa em geral, tudo por uma ressignificação da avaliação formativa?

Importa promover uma cultura escolar colaborativa e transformadora e isto implica encontrar o sentido desta mudança e querer fazer parte dela.

## Referências

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Porto: Edições Asa.
- Allal, L. (1986). Estratégias de Avaliação Formativa. Concepções Psicopedagógicas e Modalidades de Aplicação. In Allal, L.; Cardinet, J.; Perrenoud, P. *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado* (pp.175-197). Coimbra: Livraria Almedina.
- Barreira, C., Boavida, J. & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa. Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (3), 95-133.
- Barreira, C. & Pinto, J. (2006). *A investigação em Portugal sobre avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005)*. Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/spce.pdf>, consultado em fevereiro 2019.
- Barreiro, M. P. (2009). *Avaliação formativa – representações e práticas dos professores de línguas estrangeiras*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (p. 3619-3635). Braga: Universidade do Minho.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. *Phi Delta Kappan international*, 80 (2), 139-148.
- Boavida, J., Lopes, C. & Vaz, P. (1986). Avaliação - tópicos para uma mudança de atitudes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XX, 261-277.
- Cohen, A.C. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 289-348.

- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, 87-100. Retirado de <http://sisifo.fpce.ul.pt> consultado em maio de 2018.
- Fernandes, D. & Gaspar, A. (2014). Avaliação das aprendizagens: Uma síntese de teses de doutoramento realizadas em Portugal (2001-2010). *Revista Meta: Avaliação*, 6 (17), 199-222.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C.A. (2018). Percepções de estagiários sobre as suas práticas de avaliação das aprendizagens. *Educar em Revista*, 34 (70), 231-254. <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.57563>
- Ferreira, C.A. (2018a). Instrumentos de avaliação para a melhoria do ensino e da aprendizagem. *Edupsi: Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 8, 12-17.
- Fisch, C. & McLeod, S. (2016). New vision for education unlocking the potential of technology. *World Economic Forum*. Disponibilizado em <http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/chapter-1-the-future-of-jobs-and-skills/#view/fn-1>. Consultado em 8 janeiro de 2019.
- Freire, A. M. (2004). *Mudança de concepções de ensino dos professores num processo de reforma curricular/change teachers' teaching conceptions in a process of curricular reform*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gronlund, N. (1985). *Measurement and Evaluation in Teaching*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Guba, Egon G., & Lincoln, Yvonna S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury: SAGE.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação- Regras do Jogo, das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Martins, G.O. (2017) (coord.). *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação (coord.) (2001). *Quadro Europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições Asa. Retirado de

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_com\\_um\\_referencia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_com_um_referencia.pdf) consultado em janeiro de 2019

Neves, A., Jordão, A. & Santos, L. (2004). Investigação publicada em Portugal, entre 1971 e 2003, acerca da avaliação das aprendizagens: Seu levantamento e análise. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 3, 47-71. Retirado de <http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE03.pdf> consultado em janeiro 2019

Pacheco, J.A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Peralta, H., Roldão, M.C, & Martins, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a construção de Aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos Alunos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação. Disponibilizado em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Currículo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/ae\\_documento\\_enquadrador.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Currículo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf) consultado em janeiro 2019.

Perrenoud, Ph. (1986). Das diferenças culturais as desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. In Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado* (p. 27- 73). Coimbra: Livraria Almedina.

Ramaprasad, A. (1983) On the definition of feedback, *Behavioral Science*, 28, 4-13

Ribeiro, L. C. (1989). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Santos, L. (2002). Auto-Avaliação regulada: Porquê, o quê e como?. in Abrantes P. & Araújo, F. (Coords.). *Avaliação das Aprendizagens, Das concepções às práticas*. (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: Uma impossibilidade ou um desafio? *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(92), 637-669. (DOI: 10.1590/S0104-40362016000300006).

Santos, L. (2017). O que nos diz a investigação sobre os contributos da avaliação para a aprendizagem: algumas notas. *Revista Educação e Matemática*, 144-145, 53-58.

Trindade, R. (coord.) (2018). *Autonomia e flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Lisboa: Leya Educação.

Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: A Typology. *British Educational Research Journal*. 22 (4), 389-404. Disponível em [http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/pt\\_tea\\_1996.pdf](http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/pt_tea_1996.pdf) consultado em novembro 2018

### **Legislação Consultada**

- Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho (Avaliação no ensino básico).
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (Reorganização curricular do ensino básico).
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho (perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória).
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens).

### **THE RESIGNIFICATION OF FORMATIVE ASSESSMENT IN THE CONTEXT OF CURRICULUM FLEXIBILITY ABSTRACT.**

#### **ABSTRACT**

The practice of a formative evaluation permits to make a continuous diagnose of students' needs. Conceptually, the importance and relevance of formative evaluation in classrooms seems to be consensual. However, when we think about its practicality and as a learning strategy, it seems to be far away from being a reality. The new legal regulations, Decree 55/2018, of July 6th and the normative order n.º 6478/2017, of July 26th came to launch new challenges to teachers, students and educational community in general, because they give us the possibility to stand forward an assessment for learning, sustained in a continuous formative evaluation that gives meaning to the entire teaching and learning process.

The aim of this article is to reflect theoretically on the concept of formative evaluation and how this new normative standard can change the assessment of students' learning, especially what the formative evaluation is concern given it a kind of resignification.

**Key-words:** formative evaluation; autonomy and curricular flexibility; teaching practices.