

Para uma teoria da avaliação formativa

Domingos Fernandes

Universidade de Lisboa, Portugal

Resumo

A principal finalidade deste artigo é a de contribuir para a construção de uma teoria da avaliação formativa que, no essencial, possa orientar, fundamentar e melhorar as práticas de avaliação nas salas de aula. Para além de se apresentar, discutir e definir o conceito de avaliação formativa alternativa, propõe-se o desenvolvimento de investigação que permita compreender: a) os processos de desenvolvimento do currículo nas salas de aula e a sua relação com os processos de avaliação; b) os papéis de alunos e professores nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação; e c) os contextos, dinâmicas e ambientes de ensino, aprendizagem e avaliação nas salas de aula. Propõe-se ainda que se descrevam, analisem e interpretem as realidades da avaliação formativa nas salas de aula de forma a desenvolver a investigação empírica e a construção teórica nesta área. Neste sentido, são dados exemplos de questões de investigação que se consideram prioritárias.

Palavras-chave

Teoria da avaliação; Avaliação formativa; Avaliação e aprendizagens

Introdução

O desenvolvimento de uma teoria da avaliação formativa é uma condição necessária para clarificar e consolidar um conceito pedagógico cujo papel na melhoria das aprendizagens dos alunos está já bem estabelecido pela investigação empírica (Black & Wiliam, 1998a, 1998b, 2006a, 2006b; Earl, 2003; Gifford & O'Connor (Ed.), 1992; Gipps, 1994; Gipps & Stobart, 2003; Stiggins & Conklin, 1992).

Difícilmente haverá mudanças significativas e consistentes nas práticas de avaliação formativa sem uma teoria que, para além de as enquadrar ao nível dos fundamentos epistemológicos, ontológicos e metodológicos, contribua para a indispensável clarificação conceptual sobre que práticas se deverão apoiar e desenvolver. Mudar e melhorar práticas de avaliação formativa implica que o seu significado seja claro para os professores, tanto mais que são muito fortes e complexas as suas relações com os processos de ensino e de aprendizagem.

Para além desta introdução, o artigo desenvolve-se ao longo de cinco secções: *clarificar*, *integrar*, *definir*, *teorizar* e *reflectir*. Na primeira, *clarificar*, discutem-se termos que têm vindo a ser utilizados para designar alguma forma de avaliação formativa, acabando por se propor uma designação – *avaliação formativa alternativa* – que parece mais clarificadora e mais coerente com os esforços teóricos que têm vindo a ser desenvolvidos. Na segunda secção, *integrar*, analisam-se duas fortes tradições teóricas no domínio da avaliação formativa – a tradição francófona e a tradição anglo-saxónica – com o objectivo de caracterizar e procurar integrar algumas das suas contribuições. Na terceira secção, *definir*, parte-se de discussões desenvolvidas nas secções anteriores para caracterizar o conceito de avaliação formativa alternativa. Na quarta secção, *teorizar*, apresentam-se e discutem-se alguns elementos constituintes de uma teoria da avaliação formativa, referindo o que parece ser mais relevante e que, conseqüentemente, deverá ser objecto de atenção especial em próximos desenvolvimentos. Finalmente, na quinta secção, *reflectir*, é feita uma síntese crítica e uma avaliação acerca dos aspectos essenciais da discussão, recomendando-se possíveis evoluções futuras nos domínios da investigação empírica e da construção teórica.

Clarificar

A avaliação formativa, tal como era entendida nos anos 60 e 70 do século XX (ver, por exemplo, Scriven, 1967; Bloom, Hastings & Madaus, 1971), pouco tem a ver com a avaliação formativa dos dias de hoje (ver, por exemplo, Earl, 2003; Harlen & James, 1997; Sadler, 1998; Torrance & Prior, 2001). No primeiro caso, estamos perante uma visão mais restritiva, muito centrada em objectivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos

alunos, pouco interactiva e, por isso, normalmente realizada após um dado período de ensino e de aprendizagem. No segundo caso, estamos perante uma avaliação bem mais complexa e, num certo sentido, mais sofisticada, ou mais rica, do ponto de vista teórico. Trata-se de uma avaliação interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens.

Os desenvolvimentos no domínio das teorias da aprendizagem e do currículo ocorridos nos últimos 30 anos ajudam-nos a clarificar as significativas diferenças entre aquelas duas concepções de avaliação, ambas denominadas *formativas* (ver, por exemplo, James, 2006; Shepard, 2000, 2001).

Quando se utiliza a designação *avaliação formativa* pode colocar-se a questão de saber a qual delas nos estaremos a referir já que, para muitos professores, é a que se mencionou em primeiro lugar, que está mais presente nas suas práticas e que, apesar de todos os desenvolvimentos dos últimos anos, continua a manter uma assinalável predominância nos sistemas educativos. Este tipo de avaliação formativa pode ocorrer após o desenvolvimento de um domínio do currículo num dado período de tempo, imediatamente antes de um momento de avaliação sumativa formal, sob a forma das chamadas *revisões da matéria dada* ou de *um teste formativo*.

Mas, tal como nos referem Hadji (1992) e Harlen (2006), existirão ainda outras práticas de avaliação, algo indiferenciadas, que resultam de combinações essencialmente intuitivas que os professores podem fazer entre avaliações formativas e sumativas com diferentes graus de estruturação e de formalização.

A investigação mostra que muitos professores têm revelado concepções tais como: a) a avaliação formativa e a avaliação sumativa distinguem-se através dos instrumentos utilizados; b) a avaliação formativa é subjectiva e a avaliação sumativa é objectiva; e c) a avaliação formativa é toda e qualquer avaliação que se desenvolve nas salas de aula (ver, por exemplo, Boavida, 1996; Fernandes, Neves, Campos & Lalanda, 1996; Jorro, 2000; Stiggins & Conklin, 1992).

Assim, é importante fazer um esforço de clarificação para que saibamos de que avaliação estaremos realmente a falar quando utilizamos designações tais como *avaliação formativa* ou *avaliação sumativa*. Tal clarificação é fundamental para a concretização de práticas de avaliação mais consistentes com as perspectivas que têm resultado da investigação empírica e das reflexões teóricas de investigadores portugueses (ver, por exemplo, Barreira, 2001; Cortesão & Torres, 1996; Fernandes, 2005; Leite & Fernandes, 2002; Serpa, 2003) e estrangeiros (ver, por exemplo, Earl, 2003; Gardner, 2006; Black & William, 1998a, 1998b, 2006a, 2006b; Gipps, 1994; OECD, 2005; Stiggins & Conklin, 1992).

A partir dos anos 90 do século XX, a expressão *avaliação alternativa* tem sido largamente utilizada na literatura como uma espécie de guarda-chuva sob o qual se abriga todo e qualquer processo de avaliação destinado a regular e a melhorar as aprendizagens, focado nos processos, mas sem ignorar os produtos, participado, transparente, que não seja essencialmente baseado em testes de papel e lápis e integrado nos processos de ensino e de aprendizagem (ver, por exemplo, Archbald & Newmann, 1992; Berlak, 1992a, 1992b; Gipps, 1994; Gipps & Stobart, 2003).

Embora a designação *avaliação alternativa* esteja associada a um conjunto de características e práticas próprias da avaliação formativa de inspiração cognitivista e construtivista, nem sempre é claro do que se está realmente a falar quando é utilizada. De facto, parece ser uma designação demasiado vaga e que não contribui para a clarificação conceptual que se deseja, pois pode significar coisas distintas para diferentes autores. Pode, por exemplo, referir-se a uma avaliação que se limita a utilizar um espectro de instrumentos e estratégias de recolha de informação mais alargado sem que, no entanto, nada de muito relevante se tenha alterado em aspectos tais como as interacções professor-aluno ou aluno-aluno, a auto-avaliação, a auto-regulação ou a integração da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem.

Por isso parece ser necessário saber qual a natureza da avaliação ou das avaliações relativamente às quais se sentiu necessidade de uma avaliação alternativa. Além disso, temos de considerar uma variedade de designações que normalmente são utilizadas quando os seus autores se querem referir a algum tipo de avaliação cujo principal propósito parece ser o

de melhorar o ensino e as aprendizagens tais como: *avaliação autêntica* (Tellez, 1996; Wiggins, 1989a, 1989b, 1998); *avaliação contextualizada* (Berlak, 1992a, 1992b); *avaliação formadora* (Nunziati, 1990; Abrecht, 1991); *avaliação reguladora* (Allal, 1986; Perrenoud, 1988a, 1988b); *regulação controlada dos processos de aprendizagem* (Perrenoud, 1998a, 1998b); e *avaliação educativa* (Gipps, 1994; Gipps & Stobart, 2003; Wiggins, 1998). Independentemente das características particulares de cada uma das avaliações inerentes a estas designações, todas elas se referem a uma avaliação mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para as classificar, mais integrada no ensino e na aprendizagem, mais contextualizada e em que os alunos têm um papel relevante a desempenhar. Num certo sentido, poderemos dizer que todas são alternativas a uma avaliação que, genericamente, se caracteriza por dar mais ênfase aos processos de classificação, de selecção e de certificação, aos resultados obtidos pelos alunos, à utilização sumativa dos resultados dos testes ou à prestação de contas.

Analisando as características de cada um daqueles tipos de avaliação, verificamos que todas elas são variações mais ou menos elaboradas de uma avaliação formativa inspirada em concepções cognitivistas, construtivistas e/ou socioculturais da aprendizagem. Nenhuma delas tem a ver com a avaliação formativa de inspiração behaviourista cuja concepção é mais restrita e pontual e quase limitada à verificação da consecução de objectivos comportamentais e que, para muitos autores, é a mais predominante nos sistemas educativos (ver, por exemplo, Black & Wiliam, 1998a, 1998b; Dwyer, 1998; Harlen & James, 1997). Allal (1986) identificou este tipo de avaliação formativa com a *regulação retroactiva* das aprendizagens uma vez que as dificuldades dos alunos não são detectadas *durante*, mas sim *após*, o processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em conta as considerações acima explicitadas, parece que actualmente será mais apropriada a utilização da expressão *Avaliação Formativa Alternativa* (AFA) em vez de *Avaliação Alternativa* ou de qualquer uma das outras designações acima referidas, tais como *Avaliação Autêntica* ou *Avaliação Formadora*. Ao destacar as designações *Formativa* e *Alternativa*, sublinham-se dois factos que parecem ser bastante relevantes: a) o facto de estarmos a lidar com uma avaliação cuja principal função é a de melhorar e

regular as aprendizagens e o ensino e que, por isso, é necessária para o desenvolvimento dos sistemas educativos (avaliação formativa); e b) o facto de estarmos perante uma avaliação formativa que é alternativa à avaliação formativa de inspiração behaviourista e a todo o espectro de avaliações mais ou menos indiferenciadas ditas de *intenção* ou de *vontade* formativa (avaliação alternativa).

A avaliação de *intenção* ou de *vontade* formativa representa práticas de avaliação, mais ou menos indiferenciadas, que as pessoas designam como formativas sem que, muitas vezes, verdadeiramente o sejam (Hadji, 1992). Isto significa que a avaliação de *intenção* ou de *vontade* formativa reflecte crenças e vontades de muitos professores que afirmam desenvolver práticas de avaliação formativa quando, de facto, nunca o chegam a fazer, ou apenas o fazem pontualmente.

Consequentemente, importa salientar que o que se tem vindo a construir teoricamente e o que se pretende pôr em prática, é uma alternativa concreta à avaliação formativa de natureza behaviourista e a uma avaliação de contornos relativamente mal definidos, de *intenção* formativa ou apenas pontualmente formativa, intuitiva, pouco fundamentada teoricamente, que também se pratica em muitas salas de aula, e que impropriamente se designa como *formativa*. Por estas razões, a designação *avaliação formativa alternativa* (AFA) parece ser mais adequada.

Integrar

Perante uma construção social complexa, como é o caso da avaliação formativa, não parece recomendável a subordinação exclusiva a uma qualquer ortodoxia teórica ou paradigmática que, inevitavelmente, acabaria por limitar a abrangência e a profundidade com que se analisam as questões de interesse. A consolidação de uma teoria da avaliação formativa deverá passar por um esforço de integração dos contributos da investigação empírica e das consequentes elaborações teóricas. Por isso, discutem-se em seguida duas fortes tradições teóricas e investigativas no domínio da avaliação formativa: a tradição francófona e a tradição anglo-saxónica.

Para a tradição de investigação francófona, a avaliação formativa é vista como uma fonte de regulação dos processos de aprendizagem; a

regulação é talvez o conceito-chave desta tradição teórica (ver, por exemplo, Bonniol, 1989; Cardinet, 1991; Grégoire, 1996; Perrenoud, 1998a, 1998b). Para os investigadores anglo-saxónicos, o *feedback* tem um papel primordial na avaliação formativa quase se confundindo com ela (ver, por exemplo, Black & Wiliam, 1998a, 1998b, 2006a, 2006b; Gipps, 1994, 1999; Gipps & Stobart, 2003; Shepard, 2001; Stiggins, 2004).

Os investigadores francófonos têm desenvolvido uma perspectiva teórica em que se destacam processos cognitivos e metacognitivos que, por natureza, são *internos* ao aluno, tais como o auto-controlo, a auto-avaliação ou a auto-regulação, e o desenvolvimento de modelos de ensino e de aprendizagem sofisticados e sistémicos. Assim, nesta perspectiva, interessa sobretudo estudar como é que os alunos aprendem, a partir das teorias que se conhecem, para que se utilize uma avaliação formativa que os ajude a regular, por si sós, a aprendizagem. Neste caso, o *feedback* é um elemento a considerar sem que, no entanto, ocupe o lugar de destaque no desenvolvimento das aprendizagens que lhe é atribuído pelos autores anglo-saxónicos. Na verdade, sustenta-se que a presença do *feedback* não garante, por si só, uma adequada orientação para as aprendizagens e que estas são influenciadas por outros factores importantes (por exemplo, a natureza das tarefas e os processos de regulação utilizados por professores e alunos). Além disso, considera-se que nem toda a regulação dos processos de aprendizagem passa pela avaliação formativa (ver, por exemplo, Perrenoud, 1998a). O essencial é estudar e perceber os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos para que, a partir daí, se possa intervir para que eles próprios regulem as suas aprendizagens. Na verdade, parece que os alunos têm um papel mais central, mais destacado e mais autónomo, funcionando a avaliação formativa quase como um processo de auto-avaliação com a interferência do professor reduzida ao mínimo. Assim, cabe aos professores promover uma regulação interactiva que transfira para os alunos a responsabilidade pelas suas aprendizagens, desenvolvendo-lhes a auto-avaliação, e conseguir que apreendam as finalidades a atingir.

Perrenoud (1998b) refere que os alunos, utilizando adequadamente a auto-avaliação, são capazes de regular as suas aprendizagens e só pontual e esporadicamente precisam da colaboração dos professores. É uma perspectiva com claras influências das teorias sociocognitivas, orientada para

a construção de modelos teóricos das aprendizagens e que, ainda de acordo com Perrenoud (1998a), poderá estar num certo impasse teórico e metodológico e com dificuldades de concretização ou de operacionalização dada a natureza dos processos envolvidos e do seu enquadramento teórico (por exemplo, teorias da metacognição, teorias da aprendizagem). Perrenoud (1998b) chega a afirmar que, nos contextos que se vivem nos sistemas educativos, é quase impossível criar condições que permitam a concretização do trabalho pedagógico e organizativo que facilite a regulação. Seria necessário outro sistema, com novas escolas e outras lógicas, diz-nos aquele investigador suíço.

Os investigadores anglo-saxónicos abordam a avaliação formativa numa perspectiva teórica pragmática, mais relacionada com o apoio e a orientação que os professores podem prestar aos alunos na resolução de tarefas e no desenvolvimento das aprendizagens previstas no currículo. Ou seja, a avaliação formativa é um processo eminentemente pedagógico, muito orientado e controlado pelos professores, destinado a melhorar as aprendizagens dos alunos. Talvez por isso mesmo, o *feedback* seja um conceito tão central na visão anglo-saxónica de avaliação formativa pois é através dele que os professores comunicam aos alunos o seu estado em relação às aprendizagens e as orientações que, supostamente, os ajudarão a ultrapassar eventuais dificuldades (Sadler, 1989).

Assim, há um maior protagonismo do professor e as *coisas* parecem estar mais dependentes dos seus pensamentos e acções do que dos pensamentos e acções dos alunos. Por exemplo, a auto-avaliação, apesar de ser um processo do aluno, aparece bastante associada às orientações e apoios que o professor proporciona durante o processo de ensino-aprendizagem.

Para os investigadores anglo-saxónicos, a avaliação formativa é insistentemente referida como um processo determinante na melhoria dos resultados dos alunos através da utilização de tarefas que expressem as exigências do currículo. Ou seja, nesta perspectiva, parece haver uma relação explícita entre a avaliação formativa e um referencial curricular bem determinado em que os professores assumem claramente o controlo de uma diversidade de incumbências tais como a identificação de domínios do currículo, a selecção de uma variedade de tarefas para propor aos alunos, a selecção de estratégias de avaliação e a planificação do ensino em geral.

Em suma, trata-se de uma visão pragmática, talvez mais pedagógica, da avaliação formativa, em que se destaca uma evidente preocupação com o funcionamento e regulação dos processos de interação pedagógica e com todos os processos de comunicação que se estabelecem nas salas de aula (Gipps, 1999; Shepard, 2000). Há um esforço de aproximação e/ou de acomodação às realidades das salas de aula e uma preocupação em *ir directo aos assuntos* para resolver problemas imediatos e concretos. É notório que as perspectivas anglo-saxónicas se apoiam numa profunda e extensa base empírica (ver, por exemplo, Black & Wiliam, 1998a, 1998b, 2006a, 2006b; Gardner, 2006; Gipps, 1994; Stiggins & Conklin, 1992).

A partir destas duas tradições teóricas, emergem pelo menos duas constatações. A primeira resulta da "sugestão" francófona para que se relativize o papel do *feedback* pois a sua ocorrência não garante, por si só, o desenvolvimento das aprendizagens. Há mais elementos a ter em conta tais como as relações do *feedback* com os processos de ensino e com o desenvolvimento dos processos cognitivos e sócio-afectivos dos alunos ou a interação dos alunos com as tarefas. Assim, o *feedback* deverá ter um enquadramento teórico mais amplo, não se limitando a ser um processo mecânico de orientação dos alunos para um espectro algo limitado de aprendizagens (Perrenoud, 1998a).

A segunda tem a ver com a "sugestão" anglo-saxónica acerca do trabalho a desenvolver por alunos e professores nas salas de aula. Em particular, acerca do papel relevante que o professor deve ter no desenvolvimento do currículo, proporcionando oportunidades para que as interações sociais entre os alunos se desenvolvam. Além disso, o professor deverá ter um papel determinante no desenvolvimento da interação com todos e com cada um dos alunos, pois é através dela que a avaliação pode, ou não, assumir uma natureza formativa.

Definir

Os resultados da investigação sugerem que, em geral, as práticas de avaliação são relativamente *pobres* apresentando uma diversidade de *insuficiências e problemas* (ver, por exemplo, Black & Wiliam, 1998a, 1998b; Boavida, 1996; Dwyer, 1998; Fernandes *et al.*, 1996; Gil, 1997; Harlen &

James, 1997; Jorro, 2000; Stiggins & Conklin, 1992; Stiggins, 2002, 2004). Na verdade, a literatura tem permitido identificar problemas e insuficiências tais como: a) a convicção, por parte de muitos professores, de que, através dos testes, estão a avaliar aprendizagens profundas, com compreensão, quando a investigação sugere que o que se está realmente a testar são, de modo geral, mais procedimentos rotineiros e algorítmicos e menos competências no domínio da resolução de problemas; b) a correcção e a classificação de testes e de quaisquer outras tarefas avaliativas dão, em geral, poucas ou nenhuma orientações aos alunos para melhorar, reforçando as suas baixas expectativas e o baixo nível das aprendizagens; c) a tendência para se pensar que a avaliação desenvolvida pelos professores nas salas de aula é de natureza essencialmente formativa, apesar da análise da realidade ter vindo a demonstrar que poucas vezes será efectivamente assim; d) a avaliação formativa é por muitos considerada irrealista nos contextos das escolas e das salas de aula e as suas diferenças com a avaliação sumativa e certificativa são cada vez mais ténues; e) a confusão entre a avaliação formativa e a avaliação certificativa ou sumativa é um problema que parece indiciar que existirão poucas práticas de avaliação genuinamente formativas e/ou que os professores estão submersos em demasiadas avaliações para responder às exigências de ambas; f) a função certificativa e classificativa da avaliação, a atribuição de *notas*, está claramente sobrevalorizada em detrimento da função destinada a analisar o trabalho dos alunos para identificar necessidades e para melhorar as aprendizagens; g) a tendência, particularmente ao nível do ensino básico, para solicitar aos alunos uma quantidade, por vezes exagerada, de trabalhos, descuidando a sua qualidade e a sua relação com o desenvolvimento dos processos mais complexos de pensamento dos alunos; e h) a tendência para comparar os alunos uns com os outros levando-os a crer que um dos propósitos principais da aprendizagem é a competição em vez do *crescimento* pessoal. Nestas condições, o *feedback* avaliativo acaba por reforçar, junto dos alunos com mais dificuldades, a ideia de que não são competentes, podendo levá-los a crer que não são capazes.

A *avaliação formativa alternativa* (AFA) deve permitir conhecer bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que deve proporcionar-lhes indicações claras acerca do que é necessário fazer a seguir. No caso de ser necessário corrigir

algo ou de melhorar as aprendizagens, torna-se imperativo que professores e alunos partilhem as mesmas ideias, ou ideias aproximadas, acerca da qualidade do que se pretende alcançar. Consequentemente, o passo seguinte é o de regular a qualidade do trabalho que está a ser desenvolvido, utilizando, nomeadamente, um conjunto de recursos cognitivos e metacognitivos que ajudem a eliminar qualquer eventual *distância* entre as aprendizagens reais e as aprendizagens previstas ou propostas. De facto, tal como refere Biggs (1998), só poderemos dizer que uma avaliação é realmente formativa se os alunos, através dela, se consciencializarem das 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. Perrenoud (1998a, 1998b) vai um pouco nesta linha quando afirma que todas as avaliações são formativas desde que contribuam para a regulação das aprendizagens.

Para clarificar a natureza e funções da AFA, parece oportuno sistematizar algumas das suas características mais relevantes e algumas condições inerentes à sua concretização tais como: a) a avaliação é deliberadamente organizada em estreita relação com um *feedback* inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade; b) o *feedback* é importante para *activar* os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e auto-estima; c) a natureza da interacção e da comunicação entre professores e alunos é central porque os professores têm que estabelecer *pontes* entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (por exemplo, o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como sentem); d) os alunos responsabilizam-se progressivamente pelas suas aprendizagens e têm oportunidades para partilhar *o que* e *como* compreenderam; e) as tarefas propostas aos alunos são cuidadosamente seleccionadas, representam domínios estruturantes do currículo e activam processos complexos do pensamento (por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, seleccionar); f) as tarefas reflectem uma estreita relação entre a didáctica e a avaliação que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem; e g) o ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender.

É uma avaliação formativa com este tipo de características e desenvolvida nestas condições que, de acordo com os resultados da investigação, pode permitir melhorar significativamente as aprendizagens dos alunos (ver, por exemplo, Black & Wiliam, 1998a, 1998b; 2006a; Shepard, 2001; Stiggins, 2002, 2004). Trata-se de uma avaliação *para* as aprendizagens, porque tem um papel muito significativo nas formas como os alunos se preparam e organizam activamente para aprender melhor e com mais profundidade.

A *avaliação formativa alternativa* (AFA) baseia-se em novas visões acerca da natureza das interações sociais que se estabelecem nas salas de aula entre os alunos e entre os professores e os alunos. É um processo pedagógico e interactivo, muito associado à didáctica, integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, isto é, com significado e compreensão. Nestas condições, a AFA pressupõe uma partilha de responsabilidades em matéria de ensino, avaliação e aprendizagens e, conseqüentemente, uma redefinição dos papéis dos alunos e dos professores.

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

Em suma, a AFA deve ser tida em conta nas planificações de ensino e nas práticas de sala de aula pois um dos seus principais objectivos é o de obter informação acerca de como os alunos aprendem, ajudando-os deliberada e sistematicamente a compreender o que fazem e a melhorar as suas aprendizagens.

Teorizar

A resolução das situações acima referidas ou o enfrentar dos problemas relativos ao desenvolvimento de uma avaliação formativa alternativa nas salas de aula, requer, antes do mais, um significativo esforço

de elaboração de natureza teórica. É necessário um quadro conceptual sólido que permita o acesso a modelos que ajudem a clarificar ambiguidades e a melhorar práticas. Talvez, como propõe Perrenoud (2001), um quadro conceptual de natureza transdisciplinar em que uma teoria da avaliação formativa pudesse ancorar-se e apoiar-se com segurança.

Michael Scriven tem defendido a ideia da avaliação como disciplina científica, identificando problemas e discutindo abordagens à luz dos seus fundamentos epistemológicos, ontológicos, éticos e políticos. Curiosamente, na sua opinião, alguns dos obstáculos à afirmação da avaliação como disciplina científica, têm origem na *área prática* da avaliação das aprendizagens e têm directa ou indirectamente a ver com a clarificação de conceitos tais como: corrigir, classificar, ordenar, distribuir ponderações ou atribuir *pesos* sumativo, formativo, objectivo e subjectivo. Apesar das suas preocupações de construção teórica se centrarem mais ao nível da avaliação em geral, Scriven (1994, 2000, 2003), sustenta que *reina* alguma confusão, que urge clarificar, no domínio da avaliação das aprendizagens.

Gipps (1994) propôs um enquadramento teórico para o que designou por *avaliação educativa* e cujas principais características são, na sua essência, as da avaliação formativa alternativa. A argumentação desta autora é construída a partir das diferenças epistemológicas e ontológicas entre o chamado paradigma psicométrico, com fortes influências do positivismo e das teorias psicológicas da medida da inteligência, e o paradigma da chamada avaliação educativa, muito baseado nas perspectivas cognitivistas, construtivistas e socioculturais da aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que a avaliação não é um processo científico nem uma ciência exacta, Caroline Gipps baseia o seu contributo para a construção de uma teoria nas questões da qualidade das avaliações. De facto, propõe critérios de qualidade alternativos aos conceitos psicométricos de validade e de fiabilidade tais como a *fidelidade curricular*, a *comparabilidade*, a *credibilidade pública*, a *descrição dos contextos* e a *equidade*. A autora chega a afirmar que a reconceptualização da fiabilidade é a tarefa mais essencial no desenvolvimento de uma teoria da avaliação educativa.

Em todo o caso, tal como alguns autores têm reconhecido (por exemplo, Guba & Lincoln, 1989), a recente emergência de racionalidades de

natureza mais crítica no domínio da investigação em educação ainda não permitiu o desenvolvimento de reais alternativas às visões que decorrem de racionalidades das ciências experimentais ou de racionalidades de cariz mais técnico. É o que se passa com a validade e com a fiabilidade das avaliações, para as quais não tem sido fácil encontrar alternativas devido às dificuldades em comparar as classificações dos alunos, aos problemas da equidade e, em geral, à prestação de contas. Ou seja, garantir a qualidade da avaliação formativa terá, provavelmente, de passar por outras conceptualizações de validade e de fiabilidade ou mesmo por outros conceitos mais congruentes com a avaliação formativa alternativa.

É interessante notar que autores como Stobart (2006) e Black & Wiliam (2006c) mantêm, no essencial, as concepções de validade e de fiabilidade características da psicomетria. Apesar de distinguirem entre validade e fiabilidade das avaliações sumativa e formativa, em relação a esta última apenas parece ser de realçar a ideia de Stobart que relaciona a validade da avaliação formativa com a melhoria das aprendizagens e o facto de tornar bem claro que temos que analisar a questão da validade em dois planos: o contexto das escolas e das salas de aula e os contextos que estão fora, ou para além, das escolas. Ou seja, é preciso ter em conta as consequências sociais e políticas da validade.

Black & Wiliam (2006b), baseados em extensas revisões da literatura e ainda nos seus trabalhos de investigação empírica, discutem o que consideram ser os quatro *elementos mínimos* de uma teoria da avaliação formativa: a) Relações entre o papel dos professores e a natureza da disciplina em que, no essencial, chamam a atenção para o facto das práticas de avaliação não serem indiferentes à natureza da disciplina e às concepções epistemológicas e ontológicas dos professores acerca dela; b) Papel dos professores na regulação das aprendizagens, distinguindo entre regulação da actividade (*o que vou ensinar ou o que é que os alunos vão fazer*) e regulação da aprendizagem (*como vou ensinar ou o que é que os alunos vão aprender*) e considerando o papel das planificações de ensino e a sua concretização nas aulas no desenvolvimento das aprendizagens, ou seja, o papel das acções dos professores na regulação; c) Interações professor-aluno, dando particular destaque ao papel e aos níveis do *feedback* e ao trabalho de Vygotsky e à sua *Zone of Proximal Development*, que aqui traduzo livremente

por Zona Próxima do Desenvolvimento (ZPD), a partir do entendimento de que as pessoas aprendem através de tarefas que estão para além do seu nível de competência imediato mas numa *zona* em que lhes é possível aprender. Isto é, a ZPD de um aluno será uma *área* de processos ainda imaturos (não desenvolvidos) mas que estão em fase de amadurecimento (desenvolvimento); e d) Papel dos alunos na aprendizagem, em que os autores destacam as dimensões metacognitiva, afectiva e volitiva das aprendizagens e a relevância do *feedback*, da auto-avaliação, das discussões nas aulas acerca da aprendizagem e da avaliação e do apoio entre pares.

A avaliação formativa alternativa é *atravessada* por um vasto conjunto de contributos teóricos que vão das teorias da comunicação, sociocognitivas e socioculturais até à psicologia social, à antropologia, à sociologia e à ética. Mas, além disso, temos as contribuições das teorias do currículo, das aprendizagens e da didáctica. E ainda as questões de natureza política e ideológica! O desenvolvimento de uma teoria da avaliação formativa exige, por isso mesmo, um significativo esforço de integração e de discernimento que permita criar *pontos de apoio* fundamentais para as práticas de avaliação nas salas de aula. No entanto, a multiplicidade de contributos teóricos dificulta aquele desenvolvimento. Por isso, insistir no prosseguimento da expansão dos fundamentos da avaliação formativa, sobretudo com base em reflexões teóricas, será sempre uma tarefa excessivamente exigente e inacabada. A construção de uma teoria da avaliação formativa deve assentar numa sólida base de investigação empírica que nos ajude a compreender questões tais como as relações entre as aprendizagens dos alunos e as tarefas que lhes são propostas, as relações entre o *feedback* e a regulação das aprendizagens por parte dos alunos ou as relações entre os conhecimentos científicos e pedagógicos dos professores e as formas como organizam e integram a avaliação nos processos de ensino e aprendizagem. É necessário ir compreendendo a natureza destas e de outras relações para que, juntamente com reflexões de natureza teórica, se construa uma teoria da avaliação formativa progressivamente mais consistente.

Estaremos, por enquanto, no que se refere à avaliação formativa, apenas no domínio da persuasão como parecem sugerir alguns autores quando se referem à avaliação em geral (Guba & Lincoln, 1989, 1994)?

A avaliação não é uma disciplina exacta e, muito provavelmente, nunca o poderá vir a ser, por razões que atrás já se aduziram. A avaliação que se *faz* nas salas de aula também não é uma questão técnica ou uma mera questão de construção e utilização de instrumentos, nem um exercício de *encaixar* conhecimentos, capacidades, atitudes ou motivações dos alunos numa qualquer categoria com o auxílio de uma qualquer taxonomia. A avaliação é um processo desenvolvido *por e com* seres humanos *para* seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política. No entanto, também parece que, não sendo matéria exacta, pode e deve basear-se em sólidas e significativas evidências e, neste sentido, não será uma simples questão de convicção, crença ou persuasão.

Apesar da inexistência de uma teoria sólida, já há um substancial corpo teórico, baseado em significativa evidência empírica, que tem *informado* e que irá continuar a *informar* práticas de avaliação formativa que melhoram as aprendizagens! Não podemos, como é óbvio, esperar pela chegada mais ou menos triunfal e salvadora de uma teoria "acabada" para avaliar melhor. A teoria constrói-se através da interacção com as realidades educativas, da construção e reconstrução de investigações empíricas, das análises e das integrações e relações conceptuais que se forem descobrindo, interpretando e validando.

Nestas condições, é necessário continuar a investir na concepção e desenvolvimento de estudos empíricos em contextos de sala de aula, particularmente em áreas que têm sido algo negligenciadas. Assim, a Figura 1 sublinha três problemas que devem ser tidos em conta na construção de uma teoria da avaliação formativa: a) a compreensão dos processos de desenvolvimento do currículo nas salas de aula e a sua relação com os processos de avaliação; b) a compreensão dos papéis de alunos e professores nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação; e c) a compreensão dos contextos, dinâmicas e ambientes de ensino, aprendizagem e avaliação nas salas de aula. É importante obter retratos tão nítidos quanto possível das realidades da avaliação nas salas de aula, pois, através deles, poderemos compreender melhor os problemas e a sua natureza e ir elaborando a teoria. Tais retratos deverão basear-se em descrições detalhadas e minuciosas das realidades encontradas nas salas de

aula, em análises dessas mesmas descrições, que nos permitam relacionar ocorrências, factos ou incidentes vários, e ainda em interpretações que nos ajudem a dar sentido, amplitude e profundidade ao que os dados empíricos nos ajudam a descobrir.

Não sendo possível, no contexto deste artigo, explorar detalhadamente o conteúdo e o significado de todas as componentes e das interrelações que a Figura 1 sugere, faz-se apenas uma breve discussão exemplificadora da natureza dos problemas e da sua relevância.

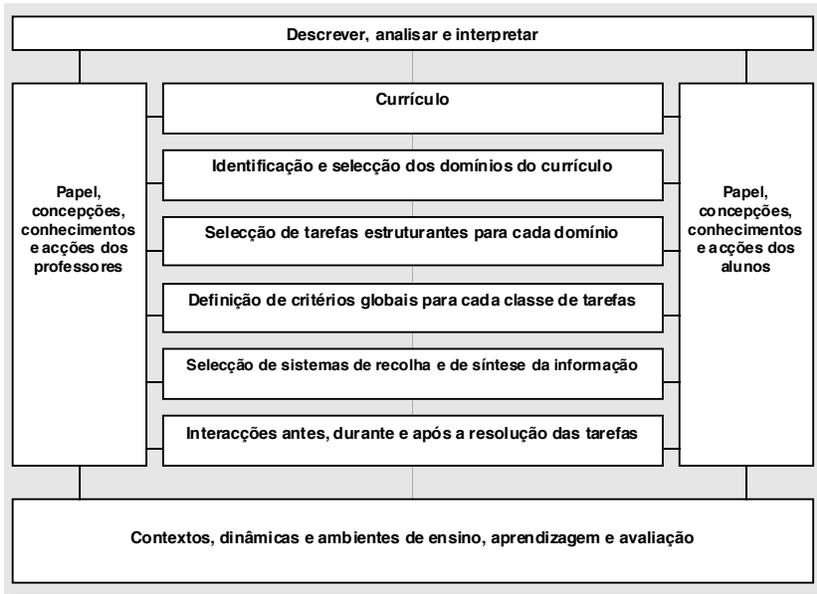


Figura 1 - Algumas áreas e relações privilegiadas de investigação para a construção de uma teoria da avaliação formativa

A figura pretende mostrar que a interpretação do currículo e a identificação e selecção dos domínios fundamentais a serem trabalhados por professores e alunos nas salas de aula, são momentos bastante importantes pois é a partir daí que se entra numa fase determinante para o desenvolvimento do ensino, das aprendizagens e da avaliação. Na verdade, o fulcro do processo de planificação está na selecção das tarefas a propor aos

alunos. As tarefas seleccionadas deverão ter uma natureza estruturante relativamente ao domínio ou aos domínios do currículo a que se referem. Isto significa que, através da sua resolução ou do trabalho por elas suscitado, os alunos terão necessariamente de relacionar conceitos e ideias e mobilizar e utilizar conhecimentos de um ou mais domínios.

As tarefas têm um papel crucial na aprendizagem dos alunos e deverão ser seleccionadas de tal forma que facilitem e promovam a integração dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Por isso, para além de nos interessar caracterizar o tipo de tarefas utilizadas nas salas de aula, interessa-nos perceber como é que alunos e professores *lidam* com uma variedade de tarefas, nomeadamente no que se refere à avaliação do trabalho desenvolvido, dos progressos alcançados e das dificuldades que é necessário enfrentar. Mas também nos interessa perceber que processos e estratégias cognitivas e metacognitivas estão associadas a cada família de tarefas propostas aos alunos.

Em suma, as tarefas ocupam um lugar central no desenvolvimento do currículo e, por isso, é importante perceber como é que professores e alunos se *comportam* ao nível do ensino, da aprendizagem e da avaliação perante cada um dos tipos de tarefas seleccionadas. E isto, naturalmente, exige que procuremos compreender aspectos essenciais dos papéis de professores e alunos. Desde as interações sociais que se desenvolvem *antes, durante e após* o trabalho realizado com cada tarefa, até aos conhecimentos que professores e alunos mobilizam para esse mesmo trabalho.

Um aspecto que, neste contexto, deve merecer o nosso esforço de investigação tem a ver com os sistemas de recolha, síntese e registo da informação avaliativa. Particularmente, tendo em vista a sua relação com o apoio à melhoria das aprendizagens e com o apoio ao processo de atribuição de classificações. Este último aspecto tem sido muito negligenciado. Sabemos muito pouco acerca dos processos de classificação utilizados pelos professores e acerca das relações entre as práticas de avaliação formativa, e a utilização da informação que geram, e o processo de atribuir uma classificação a cada aluno.

Parece relevante que se explorem as potenciais relações entre as diferentes componentes da Figura 1 pois permitem a concepção de investigações empíricas necessárias ao desenvolvimento da teoria.

Reflectir

Há três resultados da investigação empírica sintetizados por Paul Black e Dylan Wiliam em 1998, que vale a pena recordar nesta altura:

1. Os alunos que frequentam salas de aula em que a avaliação é essencialmente de natureza formativa aprendem significativamente mais e melhor do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é sobretudo sumativa.
2. Os alunos que mais beneficiam da utilização deliberada e sistemática da avaliação formativa são os alunos que têm mais dificuldades de aprendizagem.
3. Os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é formativa obtêm melhores resultados em exames externos do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é sumativa (Black & Wiliam, 1998a).

Apesar destes resultados e da sua sólida base empírica, a verdade é que continua a ser difícil aos professores dos mais variados sistemas educativos desenvolverem, nas suas salas de aula, práticas de avaliação formativa. Esta situação é normalmente atribuída a razões tais como: a) limitações da formação dos professores; b) dificuldades na gestão do currículo; c) concepções erróneas dos professores acerca da avaliação formativa; d) inadequações na organização e funcionamento das escolas; e) pressões da avaliação externa; e f) extensão dos programas escolares.

Neste artigo partiu-se do pressuposto de que uma das razões que também pode estar na origem das referidas dificuldades é a falta de clareza conceptual e de um sólido referencial teórico em que as práticas de avaliação formativa se possam apoiar. Nestas condições, sugere-se a designação *avaliação formativa alternativa* para que fique claro que estamos a falar de uma avaliação realmente formativa, alternativa quer à avaliação formativa de matriz psicométrica, behaviourista e algo técnica, quer a todo o tipo de avaliações ditas formativas que, na verdade, não passam de avaliações de *intenção* ou de *vontade* formativa.

Há um esforço a fazer no que se refere à clarificação do significado de termos que, por vezes, são utilizados indistintamente apesar de os conceitos que lhes estão subjacentes terem significados muito diferentes. É, por

exemplo, o caso de *corrigir* e de *classificar* ou de *avaliar* e *classificar* e de tantos outros. Também é necessário ponderar se será adequado designar como *instrumentos* de avaliação um *portefólio* de trabalhos produzidos pelos alunos, uma composição, uma reacção crítica a um dado texto ou uma narrativa referente a uma visita de estudo. Penso que não se trata de uma mera questão semântica mas antes de uma questão epistemológica que tem alguma relevância teórica. Na verdade, a designação *instrumento de avaliação* está associada ao movimento taylorista da gestão científica das escolas do século XIX; ou seja, a um contexto em que predominava uma racionalidade técnica em que avaliar e medir eram sinónimos. Consequentemente, um instrumento de avaliação media *exactamente* as aprendizagens dos alunos, tal como um metro media *exactamente* o comprimento de um segmento de recta, ou um termómetro media *exactamente* a temperatura do corpo de um paciente. Julgo que designações tais como *tarefa de avaliação*, *método de avaliação* ou mesmo *estratégia de avaliação* poderão, na maioria dos casos, ser mais congruentes com a concepção emergente de avaliação formativa.

Outra questão que merece uma reflexão mais aprofundada é a que se refere às tradições teóricas que foram brevemente discutidas neste artigo. Apesar de ser inegável a predominância da sua presença na literatura internacional, não se devem ignorar outras tradições ou outras visões. Assim, será interessante compreender outras contribuições e/ou tradições europeias tais como a holandesa (Kleijne & Schuring, 1993; Lange, 1987, 1993), a alemã (Koller, 2005), a dinamarquesa (Jensen, 1993; Townshend, Moos & Skov, 2005), a finlandesa (Voogt & Kasurinem, 2005) ou a de países do sul da Europa como a espanhola (Rico, 1993; Rosales, 1984, 2000; Santos Guerra, 1993, 2005), a italiana (Bazzini, 1993; Looney, Laneve & Moscato, 2005) ou a portuguesa (Abrantes, 2002; Baptista, 2000; Cortesão, 1993; Cortesão & Torres, 1996; Fernandes, 2005; Leal & Abrantes, 1993).

Também têm emergido importantes contributos teóricos em países da América do Sul como é o caso do Brasil (Demo, 1996; Hoffmann, 2005; Luckesi, 1995; Sousa, 1995, 2003; Vasconcellos, 2005). Neste caso é necessário estudar e compreender aqueles contributos vindos de um país com fortes e significativas tradições pedagógicas.

Parece claro que é necessário conhecer e compreender outras tradições teóricas e práticas no domínio da avaliação formativa que se têm desenvolvido noutros contextos pedagógicos, sociais e políticos e que vão para além das que se abordaram neste trabalho.

Uma das questões centrais deste artigo está relacionada com a definição de avaliação formativa alternativa porque, como se referiu, há ainda muitas concepções erradas acerca do que é a avaliação formativa que estão relacionadas com a sua natureza, os seus conteúdos, os seus princípios, as suas funções e as suas relações com o ensino e a aprendizagem. É preciso sublinhar que a avaliação formativa de matriz construtivista, cognitivista ou sociocultural é alternativa a todas as avaliações ditas formativas, que não são mais do que versões mais ou menos formais, mais ou menos estruturadas, da avaliação formativa que foi conceptualizada nos anos 60 e 70 do século XX. Julgo que, a este respeito, muito há ainda a clarificar quer ao nível da comunidade dos investigadores, quer ao nível da formação inicial e contínua dos professores, quer ao nível dos diferentes níveis da administração da educação.

Por fim, na Figura 1, sugeriram-se esquematicamente áreas de investigação empírica a realizar em contextos de salas de aula que nos permitam descrever, analisar e interpretar um amplo conjunto de relações, de fenómenos e de realidades associados com a avaliação formativa. As tarefas, os professores e os alunos, são *elementos* centrais no processo de construção teórica que surgem destacados numa figura mais simples, a Figura 2, como vértices de uma espécie de triângulo em cujo interior estão os contextos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Os contextos são *temperados* por múltiplos processos cognitivos, metacognitivos e sociais que interagem entre si tais como o *feedback*, a regulação feita por professores e alunos, a auto-regulação e a auto-avaliação.

Nestas condições parece prioritária a definição de linhas de trabalho investigativo que se centrem nas salas de aula e nas escolas e que nos permitam responder a questões tais como:

1. De que formas é que professores e alunos integram os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação formativa?

2. Como se poderão relacionar e caracterizar as concepções e as práticas dos professores no âmbito das disciplinas, do seu ensino e da avaliação formativa?
3. Que critérios de avaliação utilizam os professores e como os articulam com o desenvolvimento das aprendizagens estruturantes que os alunos têm que realizar?
4. Como se poderão caracterizar os papéis dos alunos e dos professores nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação?
5. Como é que o feedback é utilizado por professores e alunos? Qual a sua natureza? De que formas é distribuído pelos alunos?
6. Como é que alunos e professores regulam os processos de ensino e de aprendizagem? Que estratégias são mais utilizadas? Qual a sua natureza?

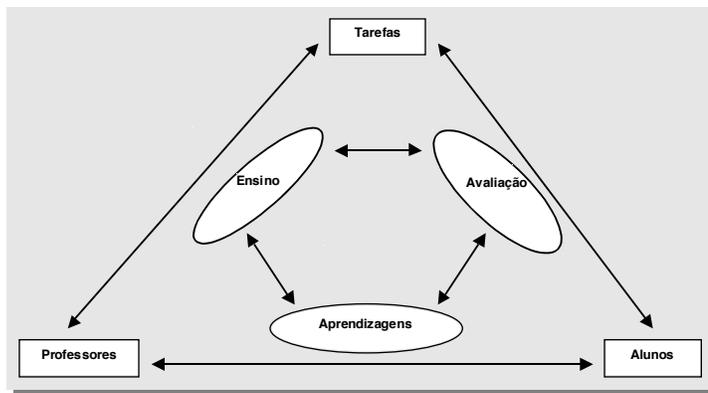


Figura 2 - Relações essenciais a considerar na construção de uma teoria da avaliação formativa

As respostas a estas e outras questões, decorrentes dos problemas de investigação que as Figuras 1 e 2 sugerem, podem ser importantes contributos para a construção de uma teoria da avaliação formativa que possa apoiar as práticas de professores e alunos nas salas de aula.

Hoje sabemos que pode estar ao alcance das escolas, dos professores e dos alunos melhorar *o que* se aprende e, mais importante ainda, *como* se aprende. A avaliação formativa, não sendo a panaceia para os males dos sistemas educativos, é com certeza um processo pedagógico essencial para apoiar milhões de crianças e jovens que, ano após ano, experimentam a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão social. É por isso que temos forçosamente que desbravar e aprofundar a ideia de *avaliar para aprender* se quisermos enfrentar as questões mais prementes e urgentes da educação contemporânea. E isto passa necessariamente pela investigação empírica e pela construção teórica.

Referências

- ABRANTES, Paulo (2002). Introdução. A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes & F. Araújo (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens: das Concepções às Práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação, pp. 9-15.
- ABRECHT, Roland (1991). *L'évaluation Formative: une Analyse Critique*. Bruxelles: De Boeck.
- ALLAL, Linda (1986). Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Orgs.), *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Almedina, pp. 175-209.
- ARCHBALD, Douglas & NEWMANN, Fred (1992). Approaches to assessing academic achievement. In H. Berlak, F. Newmann, E. Adams, D. Archbald, T. Burgess, J. Raven & T. Romberg (Eds.), *Toward a New Science of Educational Testing and Assessment*. Albany, NY: State University of New York Press, pp. 139-180.
- BARREIRA, Carlos (2001). *Avaliação das aprendizagens em contexto escolar: estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Coimbra.
- BAZZINI, Luciana (1993). The teaching/learning process and assessment practice: Two intertwined sides of mathematics education. In M. Niss (Ed.), *Cases of Assessment in Mathematics Education: An ICMI Study*. Dordrecht: Kluwer, pp. 99-106.
- BERLAK, Harold (1992a). The need for a new science of assessment. In H. Berlak, F. Newmann, E. Adams, D. Archbald, T. Burgess, J. Raven & T. Romberg (Eds.), *Toward a New Science of Educational Testing and Assessment*. Albany, NY: State University of New York Press, pp. 1-22.
- BERLAK, Harold (1992b). Toward the development of a new science of educational testing and assessment. In H. Berlak, F. Newmann, E. Adams, D. Archbald, T. Burgess, J. Raven & T. Romberg (Eds.), *Toward a New Science of Educational Testing and Assessment*. Albany, NY: State University of New York Press, pp. 181-206.

- BIGGS, John (1998). Assessment and classroom learning: A role for summative assessment? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1, pp. 103-110.
- BLACK, Paul & WILLIAM, Dylan (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1, pp. 7-74.
- BLACK, Paul & WILLIAM, Dylan (1998b). *Inside the black box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Retirado em 22 de Outubro de 2004 de www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm.
- BLACK, Paul & WILLIAM, Dylan (2006a). Assessment for learning in the classroom. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*. London: Sage, pp. 9-26.
- BLACK, Paul & WILLIAM, Dylan (2006b). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*. London: Sage, pp. 81-100.
- BLACK, Paul & WILLIAM, Dylan (2006c). The reliability of assessments. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*. London: Sage, pp. 81-100.
- BLOOM, Benjamim, HASTINGS, John & MADDAUS, George (1971). *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: Mac Graw Hill.
- BOAVIDA, Joaquim (1996). *Concepções e práticas de avaliação das aprendizagens de professoras do 1.º ciclo do ensino básico: Três estudos de caso*. Tese de mestrado em ciências da educação (Avaliação em educação) não publicada. Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Ciências Humanas.
- BONNIOL, Jean Jacques (1989). Sur les regulations du fonctionnement cognitif de l'élève: Contribution à une theorie de l'évaluation formative. *Atelier de recherche sur l'évaluation des résultats scolaires: Motivations et réussite des élèves* (Liège, 12-15 Septembre 1989). Strasbourg: Conseil de L'Europe.
- CARDINET, Jean (1991). L'apport sociocognitif à la régulation interactive. In J. Weiss (Ed.), *L'évaluation: Problème de Communication*. Cousset (Fribourg): Delval, pp. 199-213.
- CORTESÃO, Luísa (1993). *A Avaliação Formativa: Que Desafios?*. Porto: ASA.
- CORTESÃO, Luísa & TORRES, Arminda (1996). *Avaliação Pedagógica. Mudança na Escola, Mudança na Avaliação*. Porto: Porto Editora.
- DEMO, Pedro (1996). *Avaliação sob o Olhar Propedêutico*. São Paulo: Papirus.
- DWYER, Carol (1998). Assessment and classroom learning: Theory and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1, pp. 131-137.
- EARL, Lorna (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- FERNANDES, Domingos (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Cacém: Texto Editores.
- FERNANDES, Domingos; NEVES, Anabela; CAMPOS, Cristina & LALANDA, Joaquim (1996). *Das Concepções, Práticas e Organização da Avaliação das Aprendizagens à Formação de Professores*. (Relatório do 1.º ano do Projecto PI/12/94 financiado pelo Instituto de Inovação Educacional). Documento policopiado não publicado.

- GARDNER, John (Ed.) (2006). *Assessment and Learning*. London: Sage.
- GIFFORD, Bernard & O'CONNOR, Mary (Eds.) (1992). *Changing Assessments: Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction*. Dordrecht: Kluwer.
- GIL, Dulcinea (1997). *Reflexões de Professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico sobre Avaliação das Aprendizagens*. Tese de mestrado em ciências da educação (Avaliação em educação) não publicada. Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Ciências Humanas.
- GIPPS, Caroline (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. Londres: Falmer.
- GIPPS, Caroline (1999). Socio-cultural aspects of assessment. In A. Iran-Nejad & P. Pearson (Eds.), *Review of Research in Education*, 24. Washinton, DC: AERA, pp. 355-392.
- GIPPS, Caroline & STOBART, Gordon (2003). Alternative assessment. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht: Kluwer, pp. 549-576.
- GRÉGOIRE, Jacques (Ed.) (1996). *Évaluer des Apprentissages: Les Apports de la Psychologie Cognitive*. Bruxelles: De Boeck.
- GUBA, Egon & LINCOLN, Yvonna (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage.
- GUBA, Egon & LINCOLN, Yvonna (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage, pp. 105-117.
- HADJI, Charles (1992). *L'évaluation des Actions Éducatives*. Paris: PUF.
- HARLEN, Wynne (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*. London: Sage, pp. 103-118.
- HARLEN, Wynne & JAMES, Mary (1997). Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 4, 3, pp. 365-379.
- HOFFMANN, Jussara (2005). *O Jogo do Contrário em Avaliação*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- JAMES, Mary (2006). Assessment, teaching and theories of learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*. London: Sage, pp. 47-60.
- JENSEN, Hans (1993). Assessment of primary and lower secondary mathematics in Denmark. In M. Niss (Ed.), *Cases of Assessment in Mathematics Education: An ICMI Study*. Dordrecht: Kluwer, pp. 119-128.
- JORRO, Anne (2000). *L'Enseignant et l'Évaluation: Des Gestes Évaluatifs en Question*. Bruxelles: De Boeck.
- KLEIJNE, Wim & SCHURING, Henk (1993). Assessment of examinations in the Netherlands. In M. Niss (Ed.), *Cases of Assessment in Mathematics Education: An ICMI Study*. Dordrecht: Kluwer, pp. 139-154.
- KOLLER, Olaf (2005). Formative assessment in classrooms: A review of the empirical German literature. In OECD (Ed.), *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Schools*. Paris: OECD publishing, pp. 265-275.

- LANGE, Jan de (1987). *Mathematics, Insight and Meaning*. Utrech, Holanda: OweOC.
- LANGE, Jan de (1993). Assessment in problem-oriented curricula. In N. Webb & A. Coxford (Eds.), *Assessment in the Mathematics Classroom*. Reston, VA: NCTM, pp. 197-208.
- LEAL, Leonor & ABRANTES, Paulo (1993). Assessment in an innovative curriculum project for mathematics in Grades 7-9 in Portugal. In M. Niss (Ed.), *Cases of Assessment in Mathematics Education: An ICMI Study*. Dordrecht: Kluwer, pp. 173-182.
- LEITE, Carlinda & FERNANDES, Preciosa (2002). *A Avaliação da Aprendizagem: Novos Contextos, Novas Práticas*. Porto: ASA.
- LOONEY, Janet; LANEVE, Cosimo & MOSCATO, Maria Teresa (2005). A system in transition. In OECD (Ed.), *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Schools*. Paris: OECD publishing, pp. 163-176.
- LUCKESI, Cipriano (1995). *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez.
- NUNZIATI, Georgette (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, pp. 47-64.
- OECD (Ed.) (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Schools*. Paris: OECD publishing.
- PERRENOUD, Philippe (1988a). Évaluation formative: Cinquième roue du char ou cheval de Troie? Retirado em 16 de Maio de 2004 de www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/.
- PERRENOUD, Philippe (1988b). *La part d'évaluation formative dans toute évaluation continue*. Retirado em 16 de Maio de 2004 de www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/.
- PERRENOUD, Philippe (1998a). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1, pp. 85-102.
- PERRENOUD, Philippe (1998b). *L'Évaluation des Élèves. De la Fabrication de l'Excellence à la Régulation des Apprentissages*. Bruxelles: De Boeck.
- PERRENOUD, Philippe (2001). *Évaluation formative et évaluation certificative: Postures contradictoires ou complémentaires?* Retirado em 16 de Maio de 2004 de www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/.
- RICO, Luis (1993). Mathematics assessment in the Spanish education system. In M. Niss (Ed.), *Cases of Assessment in Mathematics Education: An ICMI Study*. Dordrecht: Kluwer, pp. 9-20.
- ROSALES, Carlos (1984). *Criterios para una Evaluación Formativa* (Segunda edición). Madrid: Narcea.
- ROSALES, Carlos (2000). *Evaluar es Reflexionar sobre la Enseñanza* (Tercera edición). Madrid: Narcea.
- SADLER, D. Royce (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, pp. 119-144.
- SADLER, D. Royce (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1, pp. 77-84.

- SANTOS GUERRA, Miguel (1995). *La Evaluación: Un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora*. Málaga: Aljibe.
- SANTOS GUERRA, Miguel (2003). *Una Flecha en la Diana: La Evaluación como Aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- SCRIVEN, Michael (1967). *The Methodology of Evaluation (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 1)*. Chicago IL: Rand McNally.
- SCRIVEN, Michael (1994). Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*, 20, pp. 147-166.
- SCRIVEN, Michael (2000). Evaluation ideologies. In D. Stufflebeam, G. Madaus & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (Segunda edição). Boston: Kluwer, pp. 249-278.
- SCRIVEN, Michael (2003). Evaluation theory and metatheory. In T. Kellaghan e D. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*. Boston: Kluwer, pp. 15-30.
- SERPA, Margarida (2003). *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Perspectivas de Professores do Ensino Básico*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade dos Açores.
- SHEPARD, Lorrie (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29, 7, pp. 4-14.
- SHEPARD, Lorrie (2001). The role of classroom assessment in teaching and learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th Edition). American Educational Research Association. New York: Macmillan, pp. 1066-1101.
- SOUSA, Sandra (1995). Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. *Cadernos de Pesquisa*, 94, pp. 43-49.
- SOUSA, Sandra (2003). Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 119, pp. 175-190.
- STIGGINS, Richard (2002). *Assessment crisis: The absence of assessment for learning*. Retirado em 24 de Setembro de 2004 de www.pdkintl.org/kappan/k0206sti.htm.
- STIGGINS, Richard (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappa*, 86, 1, pp. 22-27.
- STIGGINS, Richard & CONKLIN, Nancy (1992). *In Teachers' Hands: Investigating the Practices of Classroom Assessment*. Albany, NY: State University of New York Press.
- STOBART, Gordon (2006). The validity of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*. London: Sage, pp. 133-146.
- TELLEZ, Kip (1996). Authentic assessment. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education (2nd Edition)*. Association of Teacher Educators. New York: Macmillan, pp. 704-721.
- TORRANCE, Harry & PRYOR, John (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27, 5, pp. 615-631.

- TOWNSHEND, John; MOOS, Leif & SKOV, Poul (2005). Building on a tradition of democracy and dialogue in schools. In OECD (Ed.), *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Schools*. Paris: OECD Publishing, pp. 117-128.
- VASCONCELLOS, Celso (2005). *Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança por uma Práxis Transformadora* (7.^a Edição). São Paulo: Libertad.
- VOOGT, Joke & KASURINEN, Helena (2005). Emphasising development instead of competition and comparison. In OECD (Ed.), *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Schools*. Paris: OECD publishing, pp. 149-162.
- WIGGINS, Grant (1989a) A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappa*, 70, pp. 703-714.
- WIGGINS, Grant (1989b) Teaching to the (authentic) test. *Educational Leadership*, 46, 7, pp. 41-47.
- WIGGINS, Grant (1998). *Educative Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.

TOWARDS A THEORY OF FORMATIVE ASSESSMENT

Abstract

The main goal of this paper is to contribute for the construction of a theory of formative assessment upon which classroom assessment practices could be based and improved. Beyond presenting, discussing, and defining the concept of alternative formative assessment, this paper proposes the development of research which enables one to understand: a) classroom curriculum development processes and its relationship with assessment processes; b) pupils' and teachers' roles in the teaching, learning, and assessing processes; and c) classroom teaching, learning, and assessment environments as well as its contexts and pedagogical dynamics. Also, in order to develop empirical research and the theoretical construction in the area of formative assessment it is proposed that classroom assessment realities should be both described, analysed, and interpreted. As a consequence, examples are given of research questions which are seen as having priority to meet the above mentioned aims.

Keywords

Assessment theory; Formative assessment; Assessment and learning

POUR UNE THÉORIE DE L'ÉVALUATION FORMATIVE

Résumé

Cet article vise contribuer à la construction d'une théorie de l'évaluation formative qui, dans l'essentiel, puisse orienter, établir et améliorer les pratiques d'évaluation en classe. Outre présenter, discuter et définir le concept d'évaluation formative alternative, on propose le développement de la recherche permettant comprendre a) l'évolution des cursus en classe et son rapport avec les procédés d'évaluation; b) le rôle des élèves et des enseignants dans les processus d'enseignement, d'apprentissage et

d'évaluation; et c) les contextes, les dynamiques et les ambiances d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation en classe. Ou propose, aussi, que les réalités de l'évaluation formative en classe soient décrites, analysées et interprétées de façon à développer la recherche empirique et la construction théorique dans ce domaine. Dans ce but, on donne des exemples de sujets de recherche considérés prioritaires.

Mots-clé

Théorie de l'évaluation; Évaluation formative; Évaluation et apprentissage

Recebido em Julho/2006

Aceite para publicação em Agosto/2006