

CONCEITOS BÁSICOS SOBRE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

António Rosado & Catarina Silva

Introdução

Nunca se falou tanto de avaliação como actualmente. De facto, esta área constitui uma das vertentes abordadas nos estudos realizados durante o período de experimentação da reforma educativa.

O novo sistema de avaliação implementado em Portugal apresenta-se nos coerente com as tendências actuais da avaliação, baseando-se na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, que tem como princípios, sumariados por Lemos, Campos, Conceição e Alaiz (1993): a promoção da igualdade de oportunidades, a promoção do sucesso, a continuidade, a positividade, a correcção, a compreensão e, ainda, a promoção da participação de todos os envolvidos na definição dos percursos escolares.

As mudanças introduzidas na avaliação inserem-se nas alterações surgidas a nível das finalidades da educação e no alargamento da escolaridade obrigatória.

O Despacho 98-A/92, de 20 de Junho, que definiu e implantou o novo sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico, indicou como principais mudanças no sistema de avaliação: o reforço da função formativa da avaliação, o desenvolvimento de um sistema de apoios e complementos educativos, a avaliação interna no final de cada ciclo de ensino, o carácter excepcional da retenção, o reforço do papel dos alunos e dos encarregados de educação, a avaliação sumativa externa no final da escolaridade obrigatória e/ou do ensino secundário, a dualidade da certificação e a articulação entre o sistema de avaliação dos alunos e a avaliação do sistema de ensino.

Reconhecemos que esta matéria não está suficientemente amadurecida no discurso e nas práticas profissionais, quer no que à compreensão de conceitos básicos e às modalidades e funções da avaliação diz respeito, quer nos aspectos da sua aplicação concreta nas situações de ensino e aprendizagem. Situando-nos, exclusivamente, no âmbito da avaliação das aprendizagens, procuramos, neste texto, sistematizar alguns conceitos e preocupações essenciais desta área.

Conceitos fundamentais de avaliação

Segundo Nevo (1990), quase tudo pode ser objecto de avaliação, constituindo a avaliação das aprendizagens uma parte da avaliação do sistema educativo.

Começou a falar-se na avaliação aplicada à educação com Tyler (1949), considerado como o *pai* da avaliação educacional. Ele encara-a como a comparação constante entre os resultados dos alunos, ou o seu desempenho e objectivos, previamente definidos. *A avaliação é, assim, o processo de determinação da extensão com que os objectivos educacionais se realizam.*

Outros autores, Bloom, Hastings e Madaus (1971), também relacionam a avaliação com a verificação de objectivos educacionais. Em função da finalidade da avaliação consideram três tipos de avaliação: uma preparação inicial para a aprendizagem, uma verificação da existência de dificuldades por parte do aluno durante a aprendizagem e o controlo sobre se os alunos atingiram os objectivos fixados previamente. Os tipos de avaliação referidos representam, respectivamente, *a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação certificativa.*

Também Noizet e Caverni (1985) e Cardinet (1993), se referem à avaliação como um processo de verificação de objectivos, em que a produção escolar dos alunos é comparada a um modelo. Para o último autor, o processo de avaliação contribui para a eficácia do ensino porque consiste na observação e interpretação dos seus efeitos. No limite, permite orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da

escola.

De Ketele (1993) referencia, também, a avaliação ao processo de verificação de objectivos previamente definidos. Segundo este autor, é no próprio processo de ensino-aprendizagem que surge a avaliação, funcionando como um mecanismo que verifica se os objectivos pretendidos são efectivamente atingidos.

Atribuindo um papel importante na avaliação à descrição do processo, Stufflebeam (1985) refere que é preciso, primeiro, identificar as necessidades educacionais e só depois elaborar programas de avaliação centrados no processo educativo para que seja possível aperfeiçoar este processo. O modelo C.I.P.P., avançado por este autor, procura definir a avaliação como um processo racional onde existe um *contexto (C)*, *uma entrada ou input (I)*, *um processo (P)* e *um produto (P)*. A informação recolhida com a avaliação permite aos agentes educativos reunirem dados para decidirem subseqüentemente.

Comparar a avaliação a um sistema de comunicação é a perspectiva apresentada por outros autores, como Cardinet (1993), que considera a avaliação como um sistema de comunicação entre professores e alunos através de um processo sistemático de recolha de informação.

Para além da verificação de objectivos, Scriven (1967) considera que na avaliação há uma descrição com um julgamento, ou seja, são apreciados os objectivos de ensino. Este autor foi o primeiro a definir os conceitos de avaliação formativa e sumativa, que serão abordados mais adiante.

Opinião semelhante à de Scriven têm Guba e Lincoln (1981) que consideram que a avaliação resulta de uma combinação entre uma descrição e um julgamento. Trata-se de *recolher informação* e de proceder a *um juízo de valor*, muitas vezes, com o sentido de *conduzir a uma tomada de decisão* (Miras e Solé, 1992). A dimensão valorativa da avaliação é, assim, reforçada, sublinhando-se *a não-neutralidade do avaliador*. Na realidade, trata-se de um trabalho de discriminar e catalogar informação e de tomar decisões, com base em critérios explícitos e implícitos (não definidos e muitas vezes não consciencializados).

Entende-se, hoje, que a avaliação é uma actividade subjectiva, envolvendo mais do que medir, a atribuição de um valor de acordo com critérios que envolvem diversos problemas técnicos e éticos.

Perrenoud (1978, 1982), por seu lado, considera que a avaliação participa na *gênese da desigualdade* existente ao nível da aprendizagem e do êxito dos alunos. A avaliação escolar, na sua forma corrente, pratica, afirma, uma avaliação de referência normativa. A função reprodutora da escola, para o autor, concretiza-se através de práticas avaliativas de referência normativa que reproduzem as desigualdades sociais.

Com o objectivo de caracterizar a avaliação, Natriello (1987) elaborou um modelo explicativo constituído por oito fases: numa primeira fase, são definidos os objectivos da avaliação, respondendo às funções genéricas da avaliação, a saber: *certificação, selecção, orientação e motivação*; na segunda fase, as tarefas de aprendizagem são atribuídas aos alunos e estes percebem o que se espera do seu desempenho. Na terceira fase, *definem-se os critérios para o desempenho* dos alunos, sendo o rendimento, geralmente, aceite como critério comum a todos os sistemas de avaliação. Na quarta fase, são definidos os padrões para o desempenho dos alunos, com a indicação do respectivo nível a atingir. Os critérios podem referenciar-se *à norma, ao critério ou ao nível de consecução do indivíduo em relação a si próprio*. Na quinta fase, recolhem-se informações parciais, referentes ao desempenho dos alunos nas tarefas e os resultados desses desempenhos e, na sexta fase, é apreciada a informação relativa ao desempenho dos alunos, de acordo com critérios pré-estabelecidos. Na sétima fase, o resultado da avaliação é comunicado a todos os intervenientes, é o *feed-back*, que este autor considera como uma fase distinta na avaliação e, finalmente, na oitava e última fase dá-se a monitorização dos resultados da avaliação, estabelecendo-se novamente objectivos e iniciando-se um novo ciclo com o retorno à fase inicial.

Procurando diferenciar as diferentes modalidades de avaliação com maior divulgação é comum referirem-se diversos critérios, clássicos, de agrupamento: *objectos e domínios da avaliação, objectivos da avaliação, sistemas de referência da avaliação, regularidade da avaliação, momento da avaliação, protagonistas da avaliação, nível de explicitação da avaliação, comunicação da avaliação, entre outros*.

Os *objectos de avaliação* podem ser as instituições, as políticas educativas, os professores, os programas, a aprendizagem e a própria avaliação (*meta-avaliação*). Interessa-nos, particularmente, a *avaliação das aprendizagens*, dos processos e produtos, dos métodos, meios e materiais usados e dos resultados obtidos pelos alunos.

No âmbito da avaliação das aprendizagens é preciso avaliar *aptidões cognitivas, sócio-afectivas e motoras*, correspondendo estas aptidões ao *domínio* essencial da avaliação.

É frequente, também, fazer-se a distinção entre diferentes formatos de avaliação no que se refere à sua *frequência e regularidade no sistema avaliativo*; fala-se de *avaliação contínua* por oposição a *avaliação pontual*. A avaliação contínua é vista como acompanhando o processo de ensino-aprendizagem de *forma regular*. Esta regularidade não deve ser confundida como *avaliação permanente*, aproximando-se este conceito da ideia de que estamos sempre a avaliar. Na realidade, a avaliação está sempre presente na medida em que não podemos deixar de nos questionarmos, permanentemente, acerca do valor daquilo que fazemos. Essa avaliação permanente é, no entanto, insuficiente para responder à totalidade das necessidades do processo de aprendizagem.

A *avaliação pontual* corresponde a uma avaliação isolada, podendo coincidir ou não com a avaliação final. Avaliações pontuais frequentes, regularmente organizadas, podem traduzir uma verdadeira avaliação contínua.

A *avaliação final* deve ser entendida como uma forma de concretizar um balanço no final de um ciclo de ensino e a *avaliação contínua* como uma forma de recolher informação para reajustar o processo de aprendizagem durante esse ciclo. Reserva-se para a *avaliação inicial* a função, desenvolvida adiante, de iniciar o processo de aprendizagem.

A avaliação pode apresentar diversos *níveis de explicitação* (Miras., Solé, 1992) no que se refere à formalidade da situação e ao conhecimento que os sujeitos possuem da situação de avaliação. A *avaliação explícita* é uma situação de avaliação formal e reconhecida pelos sujeitos como tal. A *avaliação implícita* envolve uma avaliação de carácter informal, não sendo a situação definida como de avaliação e não se apercebendo os sujeitos de que são objecto dessa avaliação.

Segundo Barbier (1993), também o nível de explicitação dos critérios de avaliação pode ser diferenciado. Numa avaliação explícita, a que chama *instituída*, os critérios de avaliação são explícitos; numa avaliação implícita, os critérios não são evidentes e os juízos de valor também não são explicitados. O autor refere, ainda, a *avaliação espontânea*, para descrever a emissão de juízos de valor sem que necessariamente os critérios de avaliação estejam explicitados.

Uma outra forma, frequente, de caracterizar a avaliação incide nos critérios aos quais a avaliação se referencia, com a discussão tradicional da dicotomia das referências: *norma e critério*.

Em termos de teoria da avaliação da aprendizagem, este dilema iniciou-se com a perspectiva psicométrica, com ênfase na avaliação normativa e na ideia de avaliação como medida. Mais tarde, com os neobehavioristas, foi atribuída importância à avaliação criterial e com os construtivistas foi posta em causa a existência de um critério absoluto.

Os instrumentos que são utilizados para recolher a informação acerca do processo de ensino e aprendizagem também respondem ao dilema critério *versus* norma, consoante a utilização que se dá à informação.

Tradicionalmente, a avaliação tem como padrão de referência a norma, o que acontece quando os desempenhos dos alunos são comparados entre si por relação a uma norma, sendo a avaliação orientada por um conjunto de regras comuns. Considera-se a existência de um aluno médio e de outros que aprendem mais ou menos, em relação ao primeiro. As actividades de avaliação propostas devem reflectir as diferenças entre os alunos, sendo a referência o grupo. Esta comparação de resultados pode ser processada ao longo do tempo, tendo como finalidade fundamental seleccionar, posto que informa da posição (relativa) do indivíduo em relação a um grupo.

Na realidade, na *avaliação normativa*, o critério é externo em relação ao indivíduo que aprende e às condições de aprendizagem, sendo a classificação feita por referência a padrões exteriores a essas condições.

Para Perrenoud (1984), todos os grupos sociais criam normas, que ele designa por *normas de excelência*. Em toda e qualquer situação de ensino, as hierarquias de excelência estão sempre presentes, pelo simples facto de cada um estar continuamente exposto ao julgamento dos outros, concretamente do professor e dos outros alunos. Este autor, em estudos no primeiro ciclo, verificou que os alunos já se observam e avaliam mutuamente, nascendo dessa comparação hierarquias que se estabelecem tanto mais rapidamente quanto as tarefas se assemelham e são propostas nas mesmas condições.

De acordo com as novas tendências na avaliação, surge a *avaliação com referência ao critério*, em que o padrão de referência ou de comparação é um critério e não uma norma, ou seja, é avaliado o conhecimento do aluno em relação a critérios pré-estabelecidos constituídos pelos *objectivos de ensino*, sem que seja feita, necessariamente, comparação entre alunos. Neste modelo a avaliação é muito mais referida aos contextos do que na avaliação normativa embora na sua *forma aferida* a intervenção desses contextos seja minimizada ou anulada.

A avaliação referida ao critério pode, ainda, ser de dois tipos, consoante se refira a *critérios de performance* ou a *critérios de competência*, critérios esses complementares. A *performance* refere-se à avaliação de *comportamentos observáveis*, com carácter quantitativo e transversal e presta-se à avaliação de objectivos operacionais. A *competência* refere-se a capacidades de conservação e transferência das aprendizagens, não se expressando, necessariamente, em comportamentos observáveis, possuindo um carácter longitudinal e qualitativo e prestando-se à avaliação de objectivos gerais, de formas superiores de pensamento, de atitudes e valores.

Ultrapassando a dicotomia norma/critério, pode, ainda, considerar-se uma *avaliação referida ao indivíduo*, por oposição à avaliação normativa ou criterial, centrada sobre os aspectos da evolução, dos *ganhos ou retrocessos* dos alunos, onde a *referência comparativa* é o indivíduo em diferentes momentos do processo de aprendizagem.

Nos instrumentos de referência criterial, segundo Ferraz et al (1994, b), pretende-se a verificação das aquisições de um aluno ou de um grupo de alunos, em relação aos critérios colocados previamente. Os *critérios* são elementos que permitem ao indivíduo verificar se realizou correctamente a tarefa proposta e se o produto da sua actividade está de acordo com aquilo que deveria obter. O critério reporta-se ao indivíduo que aprende, à tarefa avaliada e às condições em que se realiza. A avaliação é feita pela relação entre o valor efectivo e o visado.

Os critérios considerados podem ser *mínimos ou de desenvolvimento*. Os critérios mínimos referem-se ao que deveria ser estritamente realizado, para que uma sequência, ou a entrada num novo ciclo de aprendizagem, não fiquem comprometidos. Os critérios de desenvolvimento ou de aperfeiçoamento, permitem situar o desempenho entre um domínio mínimo e máximo, atendendo às diferenças entre os indivíduos.

Quando são utilizados testes de referência a critério existe a vantagem, sumarizada por Popham (1993) e Ediger (1993), de o ensino ter a possibilidade de estar alinhado com aquilo que se pretende avaliar. Outra vantagem indicada por Rheinberg (1983), é o facto que os alunos poderem utilizar na sua resposta estratégias de abordagem mais realistas, apresentando uma tendência para atribuições internas relativamente ao seu desempenho, ou seja, consideram aquilo que responderam bem ou mal como fruto do seu conhecimento e trabalho.

Existem autores, como Williams, Pollack e Ferguson (1981), que não consideram a existência de diferenças significativas a nível do rendimento dos alunos quando são utilizados padrões normativos e criteriais.

Quatro grandes funções na avaliação são indicadas por Natriello (1987), a saber: a *certificação*, a *selecção*, a *orientação* e a *motivação*.

A certificação garante que o aluno atingiu um determinado nível. A selecção assegura a identificação

de alunos para a entrada, o prosseguimento de estudos ou a vida activa. Na orientação trata-se de comunicar aos alunos avaliados os resultados da avaliação, permitindo aos avaliadores fazer diagnósticos ou planificações posteriores e a apresentação dos resultados da avaliação assegura a motivação e o empenho nas tarefas daqueles que estão a ser avaliados. Segundo o autor indicado, são as próprias características das tarefas atribuídas aos alunos que influenciam a função do processo de avaliação.

Segundo Lemos (1993) não só as tarefas mas, também, a fase do processo educativo em que acontece a avaliação determinam a função da avaliação. Este autor refere que, na fase de planificação do processo educativo, a avaliação tem como função orientar este processo, enquanto que no decorrer da aprendizagem tem a função de o regular.

Outros autores, Emery, Saunders, Dann e Murphy (1989), apontam como funções da avaliação: o apoio ao aluno na sua aprendizagem, o auxílio ao professor na avaliação do currículo e, ainda, o tornar acessível a informação a outros intervenientes no processo educativo. O procedimento de avaliação deve ser delineado após reflexão acerca das finalidades a que se destina, adequando-se à actividade a avaliar.

Actualmente, a face mais visível da prática da avaliação é a sua função pedagógica, na qual se cruzam quatro dimensões indicadas por Pacheco (1994). *Uma dimensão pessoal*, visando a estimulação do sucesso dos alunos, *uma dimensão didáctica*, com as fases de diagnóstico, melhoramento e verificação dos resultados da avaliação, *uma dimensão curricular*, envolvendo a possibilidade de realizar adaptações curriculares face às necessidades dos alunos e *uma dimensão educativa*, com a avaliação da qualidade da educação.

Vallejo (1979) considera como funções muito importantes na avaliação, a sua *função motivadora e a de diagnóstico*, dependendo a primeira da utilização que se faz da avaliação. Em geral, esta motiva para o êxito desde que os objectivos a atingir estejam ao alcance dos alunos. O diagnóstico liga-se, também, à função motivadora, visto que a avaliação inicial pode ter repercussões na motivação nos alunos.

Ribeiro (1991) refere que a principal função da avaliação é contribuir para o sucesso do processo educativo e verificar em que medida é que isso foi conseguido, com o grande objectivo de aperfeiçoar a actividade educativa, regulando e orientando o processo de ensino-aprendizagem. Para que a avaliação cumpra esta função torna-se necessário, nomeadamente, *diversificar as suas práticas*.

As modalidades de avaliação mais conhecidas são a *avaliação formativa* e a *avaliação sumativa*. Estes termos apareceram, inicialmente, apenas aplicados ao contexto da avaliação curricular, com Scriven (1967) e, durante anos, apenas foram utilizados na descrição da actividade curricular. Começaram a ser empregues na avaliação das aprendizagens dos alunos com Bloom, Hastings e Madaus (1971).

Avaliação formativa

A avaliação formativa constitui a modalidade fundamental de avaliação no ensino básico destinando-se, de acordo com os números 18,19 e 20 do Despacho Normativo 98-A/92, a: *"informar o aluno e o seu encarregado de educação, os professores e outros intervenientes, sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como do estado do cumprimento dos objectivos do currículo."*(nº 18). Possui um *carácter sistemático e contínuo* (nº 19) sendo da *"responsabilidade conjunta do professor, em diálogo com os alunos e outros professores."* (nº 20).

A nível de objectivos a avaliação formativa estabelece: *"metas intermédias que favoreçam a confiança própria no sucesso educativo"* (nº 18 a) permitindo, *"adoptar novas metodologias e medidas educativas de apoio, ou de adaptação curricular, sempre que sejam detectadas dificuldades ou desajustamentos no processo de ensino e de aprendizagem."*(nº 18 b).

Esta é a modalidade de avaliação que acompanha permanentemente o processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental para a qualidade da aprendizagem (Cardinet, 1993; Lemos, Neves, Campos, Conceição e Alaiz, 1993). Ao atribuir importância ao aluno, dá atenção à sua motivação, à regularidade do seu esforço, à sua forma de abordar as tarefas e às estratégias de resolução de problemas que utiliza (Cardinet, 1993). O *feed-back* que é fornecido ao aluno, constitui segundo Emery, Saunders, Dann e Murphy (1989), um contributo para o melhoramento da sua motivação e auto-estima.

Este *feed-back* constitui, na opinião de Bloom, Hastings e Madaus (1971), a própria essência da avaliação formativa.

A avaliação formativa, ao apreciar o modo como decorre o processo de ensino-aprendizagem, permite, ainda, na opinião de Scriven (1967), que o professor adapte as suas tarefas de aprendizagem, introduzindo alterações que possibilitem uma maior adequação das mesmas. Não se trata, no entanto, de uma avaliação simplesmente informal e permanente; a sua planificação deve permitir a existência de momentos organizados de avaliação formativa, devendo planejar-se momentos para averiguar dos resultados obtidos, recolhendo informações com regularidade acerca do processo de aprendizagem.

O maior mérito da avaliação formativa é, na opinião de Bloom, Hastings e Madaus (1973): "*a ajuda que ela pode dar ao aluno em relação à aprendizagem da matéria e dos comportamentos, em cada unidade de aprendizagem.*" (pp 142).

Na avaliação formativa, Viallet e Maisonneuve (1990), indicam as seguintes características: permanecer ao longo da aprendizagem; ser educativa, visto constituir ela própria uma actividade de aprendizagem; ser dinâmica porque fornece um *feed-back* relativo a objectivos pedagógicos específicos; discriminar, na medida em que identifica problemas de aprendizagem; economizar, porque avalia pequenas partes homogéneas de matéria; ser transparente, quando a todo o momento os alunos sabem o que se espera deles; individualizar, porque respeita o ritmo de aprendizagem e exigir, com uma programação bem definida do currículo.

A avaliação formativa visa desta forma regular o processo de ensino-aprendizagem, detectando e identificando metodologias de ensino mal adaptadas ou dificuldades de aprendizagem nos alunos.

Note-se que se deve distinguir *avaliação formativa* de *avaliação contínua* embora a regulação eficaz da aprendizagem exija a regularidade avaliativa. A avaliação formativa concretiza-se com duas formas de regularidade: permanente e pontual, intercalar e final, todas fundamentais na sua concretização. A avaliação contínua no sentido de permanente, existe, muitas vezes, de forma implícita, com um carácter informal e não de forma instituída, isto é, não organizada de forma deliberada e sem critérios explícitos, pelo que a avaliação formativa pontual, formalmente organizada, é um modo decisivo de recolha de informação para a regulação do processo de ensino-aprendizagem. Deste modo podemos falar em *avaliação formativa formal*. Estas diversas modalidades não se excluem mutuamente.

Abrecht (1994) sintetiza a importância da avaliação formativa, considerando-a não como um método mas antes como uma atitude: " Os grandes objectivos da avaliação formativa são, de facto, a consciencialização, por parte do aluno, da dinâmica do processo de aprendizagem (objectivos, dificuldades e critérios)... a luta contra a passividade."

Ao optar-se por uma avaliação formativa, na opinião de Perrenoud (1982), são afectados no processo educativo: a organização das aulas, os métodos e as práticas de ensino, a construção de uma cultura comum entre o professor e a escola, a política do estabelecimento de ensino, o programa e os objectivos, bem como o sistema de selecção e orientação e a satisfação profissional e pessoal.

Na avaliação formativa, os momentos e os intervenientes devem ser diversificados, porque segundo Ferraz et al (1994, a), as próprias situações de avaliação são múltiplas e as competências em análise são várias e complexas.

Scriven (1967) e Bloom, Hastings e Madaus (1971) integram a avaliação formativa numa perspectiva pedagógica para a mestria, na qual todos os alunos têm a possibilidade de aprender num ensino individualizado. Trata-se de uma avaliação frequentemente centrada sobre pequenos segmentos de matéria, sobre objectivos particulares e fazendo uma análise detalhada e em profundidade das aprendizagens.

Para Bloom, Hastings e Madaus (1971) *nunca se devem utilizar os dados da avaliação formativa como base para a classificação*; na realidade, em situação de avaliação formativa, os alunos devem responder sem se confrontarem com a ameaça da classificação, sem os elevados níveis de stress e ansiedade associados a essas situações (que podem prejudicar a revelação das suas reais capacidades), não minando a

necessária confiança dos alunos e o clima de intimidade necessário para que o aluno se abra, mostre as suas dificuldades, aceite errar, evitando estratégias de ocultação das dificuldades. O mesmo deve acontecer relativamente à avaliação diagnóstica (que não deve deixar de ser entendida como de carácter formativo). Damião (1996) sublinha a dificuldade deste processo já que é um mesmo professor que é responsável pela avaliação formativa e pela classificação existindo, também, muitas vezes, contaminação entre as duas modalidades de avaliação (a sumativa apoia-se na formativa) acabando esta por assumir, indevidamente, uma função de selecção.

Avaliação sumativa

A avaliação sumativa encontra-se também descrita no Despacho Normativo 98 A/92, que refere: "*traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno.*" (nº 25), tendo lugar, ordinariamente, no final de cada período lectivo, no final de cada ano e de cada ciclo de ensino, podendo, também, acrescentamos, ter lugar no final de uma ou várias unidades de ensino que interessa avaliar globalmente. A avaliação sumativa fornece um resumo da informação disponível, procede a um balanço de resultados no final de um segmento extenso de ensino.

Repare-se, como assinala Ribeiro, A., Ribeiro, L. (1989) que a avaliação formativa não é alternativa à avaliação sumativa; a sua complementaridade resulta não só do facto de permitir uma visão de síntese, mas, também, de acrescentar dados à avaliação pois esta é mais *global* e está mais distante no tempo relativamente ao momento em que as aprendizagens ocorreram o que permite avaliar a *retenção* dos objectivos mais importantes e verificar a capacidade de *transferência* de conhecimentos para situações novas.

Nesta modalidade de avaliação é decisiva uma escolha criteriosa de objectivos relevantes, de acordo com critérios de *representatividade* e de importância relativa de modo a obter uma visão de síntese. Tratando-se de um juízo global e de síntese, uma ênfase particular deve ser atribuída à avaliação dos objectivos curriculares mínimos, quer definidos nos programas nacionais quer no âmbito das escolas. É, por estas razões, a modalidade de avaliação que melhor possibilita uma decisão relativamente à progressão ou à retenção do aluno pois compara resultados globais, permitindo verificar a progressão de um aluno face a um conjunto lato de objectivos previamente definidos.

Segundo Viallet e Maisonnenuve (1990), a avaliação sumativa pode ser facilmente utilizada como um *instrumento de certificação social* na medida em que permite seriar os alunos de acordo com o seu mérito social, constituindo a função social da avaliação.

A característica fundamental da avaliação sumativa é, na opinião de Bloom, Hastings e Madaus (1971): "*O julgamento do aluno, do professor ou do programa é feito em relação à eficiência da aprendizagem ou do ensino uma vez concluídos.*" (pp 129).

A avaliação sumativa presta-se à *classificação*, mas não se esgota nela, nem se deve confundir com esta, podendo, evidentemente, existir avaliação sumativa sem classificação. A avaliação sumativa (como as restantes formas de avaliação) pode assumir *uma expressão qualitativa ou quantitativa*. No 1º ciclo, por exemplo, é qualitativa e exprime-se de forma descritiva e, embora nos restantes ciclos se traduza numa classificação numérica, a sua expressão qualitativa e de descrição globalizante não se deveria perder.

Sublinhe-se, complementarmente, que as diferentes formas de avaliação (formativa, sumativa, diagnóstica) não se excluem entre si, não sendo as diferentes modalidades de avaliação mutuamente exclusivas. Na realidade, Bloom, Hastings e Madaus (1971) generalizam à avaliação formativa a avaliação das aprendizagens, nomeadamente, à avaliação diagnóstica. Note-se, na linha deste raciocínio, que a *avaliação sumativa pode desempenhar um importante papel formativo*, não devendo ser entendida, exclusivamente, como uma *avaliação final*. Na realidade, pode ser uma avaliação intercalar, parcial, incluindo-se nos mecanismos de regulação formativa. Ela não tem, também, de ser uma *avaliação quantitativa* podendo assumir uma forma *qualitativa*. Opor avaliação formativa e sumativa, valorizando a primeira e censurando a segunda não tem sentido pedagógico, ambas podendo, e devendo, *ser formadoras*.

Avaliação diagnóstica

Esta modalidade de avaliação pode ser entendida em vários sentidos. Noizet e Caverni (1985), referindo-se a um desses sentidos, esclarecem que serve para avaliar a capacidade que um aluno possui para frequentar determinados cursos ou disciplinas, estando ligada à *orientação escolar*, à avaliação de capacidades dos alunos e não, exclusivamente, aos conteúdos educativos. Esta avaliação pode, assim ser *externa* ao processo de ensino-aprendizagem, não o influenciando directamente.

Na sua dimensão de integração no processo de ensino-aprendizagem, esta é a modalidade de avaliação que averigua se os alunos possuem os conhecimentos e aptidões para poderem iniciar novas aprendizagens. Permite identificar problemas, no início de novas aprendizagens, servindo de base para decisões posteriores, através de uma adequação do ensino às características dos alunos. Verifica se o aluno possui as aprendizagens anteriores necessárias para que novas aprendizagens tenham lugar (*avaliação dos pré-requisitos*) e também se os alunos já têm conhecimentos da matéria que o professor vai ensinar, isto é, que aprendizagens das que se pretendem iniciar (e que se assumem não-conhecidas) são já dominadas pelos *alunos* (*avaliação dos níveis de entrada*). Importa distinguir o conceito de pré-requisito do conceito de *aprendizagem anterior*; um pré-requisito é uma aprendizagem anterior requerida e *imprescindível* para a nova aprendizagem.

Convirá, também, distinguir *pré-requisitos explícitos de pré-requisitos implícitos*, estes últimos representando a base de competências que se consideram adquiridas e de que não se realiza avaliação porque se impõem pela sua evidência.

Acrescente-se que a avaliação diagnóstica não ocorre em momentos temporais determinados, podendo realizar-se no início do ano (muitas vezes sob a forma de um período de avaliação inicial), no início de uma unidade de ensino e sempre que se pretende introduzir uma nova aprendizagem e se achar prudente proceder a uma avaliação deste tipo.

Pode entender-se como uma *caracterização* mas pode, também, assumir, uma função preditiva, *prognóstica*, quer na sua forma externa quer interna ao processo de ensino-aprendizagem. Na realidade, a avaliação diagnóstica deve dar indicações que permitam prever a evolução de um objecto avaliado, fornecendo informação de orientação do processo formativo. A avaliação inicial, por exemplo, deverá determinar os objectivos formativos em função de uma predição do que é possível aprender. Esta avaliação tem incidido quer sobre as *capacidades básicas* dos alunos que se pensa estarem relacionadas com o sucesso quer sobre os *conhecimentos prévios* directamente relacionados com as aprendizagens em causa. Na medida em que essa recolha de informação serve os propósitos de orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem ela deve ser entendida como eminentemente formativa.

Repare-se que considerando os *momentos* em que a avaliação se realiza no interior do processo de ensino-aprendizagem é possível falar de *avaliação inicial*, de *avaliações intercalares* e de *avaliação final*. A avaliação diagnóstica não se deve confundir com avaliação inicial, embora as avaliações iniciais sejam avaliações de diagnóstico. Na realidade, generalizando estas preocupações, nenhuma das formas de avaliação pode ser confundida com os momentos em que se realiza, embora se utilizem, predominantemente, nesses momentos.

Avaliação especializada

É outra das modalidades de avaliação, sendo uma avaliação concretizada por uma equipa inter ou multidisciplinar ou por especialistas numa determinada área (geralmente psicólogo, médico, terapeuta, professor especializado, etc.) que avaliam o aluno após ter sido efectuado o despiste de *necessidades educativas específicas* pelos próprios professores e se afigurar necessária uma *programação individualizada*. Esta avaliação deverá ser proposta pelo professor ao conselho escolar ou de turma e obtido o acordo dos encarregados de educação para a intervenção individualizada. Após a avaliação especializada é elaborado um programa individualizado para esses alunos.

Este programa pressupõe o direito de todos os alunos à escolaridade, através da utilização diferenciada de estratégias e de recursos. "*Consiste na avaliação multidisciplinar e interdisciplinar efectuada por professores e outros técnicos de educação, nos casos em que uma progressão individualizada possa contribuir para o sucesso educativo dos alunos.*" (nº 46). Assume, frequentemente, uma forma de

avaliação diagnóstica, mas terá de se conceber, também, como formativa e sumativa.

Avaliação aferida

Todas as finalidades anteriores da avaliação podem ser consideradas como *internas*, ou seja, realizadas na escola pelos professores ou técnicos da mesma. Para além da avaliação interna ao aluno, a avaliação pode ser realizada por agentes exteriores à escola: é a *avaliação externa*.

Pode-se, também, falar de *avaliação externa*, relativamente à avaliação que é feita pelos pais e pela comunicação social à escola e nas situações em que o professor que desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, que faz os testes e elabora as grelhas de correcção não é o mesmo que os corrige, sendo colegas que não conhecem os alunos a desempenhar essa tarefa (estratégia de moderação de divergências avaliativas).

No despacho normativo que regulamenta a avaliação 98-A/92, é definida a avaliação externa na forma de *avaliação aferida* por oposição à *avaliação externa não aferida* que já caracterizámos. Os instrumentos desta são construídos por especialistas e destina-se ao controlo da qualidade do sistema de ensino e à avaliação das aprendizagens escolares.

A avaliação aferida, no contexto actual do sistema educativo, não tem efeitos sobre o percurso escolar dos alunos e não influencia as suas classificações mas tal poderia acontecer. Esta avaliação pode ocorrer em qualquer momento mas tem, sobretudo, sentido no final do ciclo de escolaridade, destinando-se a "*medir o grau de cumprimento dos objectivos curriculares mínimos para cada ciclo do ensino básico.*" (nº 41). Esta avaliação é utilizada sempre que se "*pretenda avaliar o sistema de ensino.*" (nº 42) constituindo "*um dos instrumentos de avaliação do próprio sistema.*" (Fernandes, 1994, pp. 24) ou seja, permite regular o funcionamento do próprio sistema educativo.

A avaliação aferida é constituída por provas estandardizadas ou padronizadas, isto é, as mesmas tarefas são apresentadas nas mesmas condições e as respostas são corrigidas com os mesmos procedimentos e critérios. Os conjuntos de tarefas construídas por especialistas são experimentados previamente e, posteriormente, são aplicados a uma amostra representativa de alunos, procedendo-se à correcção da prova e garantindo elevado grau de fidelidade e validade, de rigor avaliativo, dificilmente concretizáveis no dia-a-dia da avaliação realizada pelos professores, embora alguma avaliação *de aferição interna* possa ser concebida no âmbito da Escola. A aferição pode *ser normativa ou criterial*; normativa se centrada sobre o desempenho de um dado grupo de alunos e criterial se focaliza o domínio de um conjunto particular de objectivos.

A Classificação.

A função principal da avaliação tem sido, essencialmente, classificar através da atribuição de notas. A classificação tem constituído, na opinião de Perrenoud (1982), praticamente a única fonte de informação a partir da qual o aluno, os encarregados de educação e a escola se têm relacionado.

Ao classificar atribui-se um mérito relativo ao aluno, permitindo promover os alunos no sistema escolar e social na medida em que é possível ordená-los segundo níveis de competência social. A classificação constitui um meio simples, rápido e expedito relativamente à avaliação das aprendizagens, de informar o aluno do seu valor relativo, do seu grau de sucesso nas aprendizagens.

Ao ser realizada uma síntese global que permite comparar com simplicidade, é possível ao aluno situar-se face a ele próprio e aos outros e não é descabido pensar que pode ser um *forte incentivo para o trabalho*. Na realidade, funcionando como forma de recompensa extrínseca, pode influenciar a motivação quer no sentido positivo quer negativo. Nesta linha de pensamento, contrariando a pretensa rígida distinção entre avaliação formativa e classificação, teremos que nos perguntar se esta última não terá, também, uma função formativa marginal. A prática dos professores, não atribuindo notas muito altas nem muito baixas em classificações intercalares ou elevando a nota para não desmotivar, procurando de diversos modos influenciar

a motivação dos alunos, evidencia bem o seu uso formativo.

É, também, a situação mais facilmente interpretada posto tratar-se de um sistema rápido de comunicação de resultados. Outra vantagem, resultado da possibilidade de comparação dos resultados, é a possibilidade de associação com a avaliação aferida, permitindo comparar e analisar o sistema de ensino.

Como desvantagem da classificação, em primeiro lugar, note-se que a classificação traduz-se numa nota que pouco esclarece, muitas vezes de pouco valor preditivo (pois sendo, as diferenças entre os indivíduos muitas vezes transitórias, entendê-las de modo absoluto pode ser um erro).

A classificação desenvolve, também, sentimentos de competição precoce, na medida em que se constitui, muitas vezes, como a preocupação fundamental dos alunos e dos professores, levando a uma prática quotidiana de luta pela nota e a práticas negativas como as de copiar e de memorizar as matérias ou de procurar iludir o professor. Ela é geradora de conflitos na relação professor-aluno susceptíveis de afectar seriamente as aprendizagens.

Os intervenientes na avaliação

A avaliação não tem, necessariamente, de ser uma tarefa exclusiva dos professores, podendo essa actividade, com muitas vantagens, ser partilhada, nomeadamente, com os alunos, com os pais, com outros professores, com os serviços de apoio educativo. A avaliação especializada e a avaliação aferida são formas de avaliação que obedecem a esta característica. Neste sentido a avaliação deve ser entendida como uma negociação entre participantes com responsabilidades particulares definidas, resultando de um diálogo entre os intervenientes.

A *auto-avaliação* e a *hetero-avaliação* são instrumentos poderosos de avaliação educacional, permitindo alcançar objectivos pedagógicos diversos. A auto-avaliação é defendida por Ediger (1993), que se opõe à utilização maciça de testes. Afirma que os alunos que se avaliam a eles próprios necessitam de perceber o processo e os resultados a atingir, através de um esquema de referência e, nesse contexto, o professor deve constituir um guia que simula e inicia o processo de auto-avaliação.

Os alunos devem ser envolvidos em tarefas de auto-avaliação, na opinião de Lemos, Neves, Campos, Conceição e Alaiz (1993) e isto deve acontecer desde muito cedo. Com a auto-avaliação é possível prevenir comportamentos de indisciplina, segundo Barbosa e Alaiz (1994b), através do envolvimento dos alunos em tarefas com sentido para eles próprios, seguindo a hipótese de os processos e os resultados da aprendizagem se relacionarem com os comportamentos manifestados pelos alunos. Os alunos devem dominar não só os conteúdos, mas os objectivos das tarefas e os critérios de avaliação, permitindo a apropriação dos utensílios de avaliação dos professores.

Um aluno que sabe auto-avaliar-se de forma pertinente, possui, na opinião de Viallet e Maisonneuve (1990), um dos instrumentos base para a aprendizagem. Na prática, Ediger (1993), indica que, para que a auto-avaliação aconteça, pode ser usado um sistema de contrato para determinar os objectivos de aprendizagem. Na realidade, a participação dos alunos pode facilitar as tarefas avaliativas pelo preenchimento de fichas de auto-avaliação e pela participação na construção dos próprios instrumentos e sistemas de avaliação e introduz os alunos nos mecanismos da construção do conhecimento, favorecendo a responsabilização do aluno sobre as suas próprias actividades e o desenvolvimento do auto-controlo.

Estes autores consideram que a auto-avaliação apresenta características da avaliação formativa, visto que regula o processo de aprendizagem, neste caso pelo indivíduo que aprende, permitindo que este identifique problemas e procure soluções. A participação dos alunos pode estender-se, naturalmente, a todas as modalidades de avaliação, nomeadamente à avaliação sumativa, à hetero-avaliação e à classificação.

A actividade de avaliação não tem, também, de ser uma *actividade solitária* do professor como é comum na nossa tradição. A diversificação de instrumentos numa avaliação referida ao critério e à progressão do aluno, aconselha, como forma de garantir a redução da subjectividade, o trabalho em equipe de professores na definição de instrumentos de avaliação (por exemplo, de protocolos de avaliação inicial, de avaliação formativa e sumativa), no estudo das suas qualidades avaliativas, na aferição das avaliações e na

redução das divergências classificativas. Este trabalho de equipa não deve ser visto, apenas, no âmbito da sua disciplina, já que todos os professores partilham objectivos de desenvolvimento de competências transversais, comuns.

Uma nova avaliação?

Visto que os alunos têm características diferentes não podem ser tratados de forma igual. A escola actual tem de ser multi e intercultural, com a preocupação de *integrar* todos os alunos, mediante uma visão que Fernandes (1993) denomina de positiva. Mecanismos de diferenciação do ensino terão de ser acompanhados de mecanismos de *diferenciação da avaliação* para grupos de alunos claramente diferenciados.

Torna-se necessário, também, tomar em consideração outro tipo de conhecimentos, de capacidades, de atitudes e de valores, ao que Lemos (1993) acrescenta que têm que se passar a valorizar competências transversais de organização, de comunicação e de resolução de problemas.

O processo de ensino, ao passar a centrar-se no aluno implica que diferentes métodos e técnicas de ensino comecem a ser mais utilizados, como o trabalho de grupo, de pesquisa e de projecto. As próprias tarefas de aprendizagem, segundo Moss (1992), têm que tornar-se mais diversificadas.

Com a reconceptualização da avaliação que este contexto determina, esta tem de incluir mais do que testes de papel e lápis (Cizek, 1993), ou seja, exige-se uma *diversificação de procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação*, que inclui, em particular, a valorização do domínio das atitudes e das capacidades e a adopção de outros instrumentos de avaliação.

Segundo Cummings (1990) houve, recentemente, uma modificação nos critérios de avaliação, pretendendo-se, hoje, conhecer não só "quanto é que os alunos sabem", ou seja, o seu conhecimento, mas também se o seu desempenho é eficiente, como é que agem, quais as suas concepções, os seus valores e atitudes. Glaser (1990) acrescenta que a avaliação deve medir se o conhecimento adquirido é aplicável, avaliando-se o conhecimento declarativo e o conhecimento processual, o saber e o saber fazer.

A avaliação apresentará no futuro, para Cizek (1993), as seguintes características: basear-se-á numa grande diversidade de dados significativos, recolhidos por múltiplos instrumentos, globalizante (abrangendo competências relevantes nos domínios cognitivo, afectivo e motor), sistemática (visto desenrolar-se ao longo de todo o programa) e cumulativa ao reflectir os progressos da aprendizagem.

Para responder à necessidade de uma *avaliação holística*, e com a preocupação de que não sejam avaliados apenas conhecimentos, surgem formas alternativas de avaliação como por exemplo: *ensaios, avaliações orais e portefolios*.

A avaliação tem de medir, também, segundo Miller e Legg (1993), as destrezas de pensamento superior como a formulação de hipóteses, a procura de alternativas, o julgamento e a *metacognição*, esta última constituída pelo planeamento, monitorização e controlo das suas próprias estratégias de resolução de problemas. Todos estes processos são necessários para um raciocínio mais eficaz que permita a resolução de problemas. Acrescentam que um ensino centrado no pensamento crítico e na resolução de problemas encoraja este tipo de avaliação.

A maioria dos professores concorda, segundo estudo de Frary, Cross e Weber (1993), que a avaliação tem de considerar a destreza do aluno, o seu esforço e o seu comportamento.

Mas para que seja possível uma avaliação alternativa, segundo Fernandes (1993), é necessário atribuir-se relevo aquilo que os alunos sabem, segundo o princípio da positividade, que os instrumentos sejam diversificados, que a avaliação concorde com o currículo, as estratégias e as metodologias de ensino, devendo existir coerência entre as tarefas de aprendizagem e a avaliação.

Outros princípios para melhorar a avaliação são os indicados por Emery, Saunders, Dann e Murphy (1989). Para estes autores, a avaliação deve constituir uma base para planear os estádios seguintes da aprendizagem, apresentar critérios claros e relevantes para o currículo e possibilitar a todos os alunos

oportunidade para mostrarem conhecimento, compreensão e destreza.

Murphy e Torrence (1988) adoptam uma posição que afirma a importância da avaliação num processo de reforma. Para estes autores, é a própria avaliação que constitui um obstáculo à inovação curricular, ao aperfeiçoamento das metodologias e à mudança nas atitudes, quer dos professores, quer dos alunos.

Simon (1992), por seu lado, resume as novas tendências na avaliação, ao afirmar que foi a própria forma de encarar a avaliação que se alterou. Na medida em que a avaliação é uma actividade complexa surgem conflitos quando se pretende introduzir uma nova forma de avaliar, como referem Ferraz et al. (1994 c). Revelam-se conflitos a vários níveis: primeiro, a nível da própria interpretação que os professores fazem dos modelos e mecanismos de avaliação (filtrada pelas representações que têm de si próprios, dos outros e do meio que os rodeia), e por outro lado, a nível do poder relativo do professor no sistema educativo. Estes conflitos podem emergir no próprio indivíduo e perante os outros, resistindo a alterações. Uma outra fonte de conflito prende-se com as várias instituições envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, cada uma com a sua perspectiva.

Segundo Hespanha (1992), a avaliação em Portugal traduzia-se, tradicionalmente, numa classificação que representava a posição do aluno face a um grupo-padrão. A ideia de aluno ideal encontrava-se subjacente, sendo a partir dela que as aprendizagens eram referenciadas, assim como os conhecimentos a adquirir.

Com as novas concepções de avaliação, a avaliação referida à norma perde interesse, privilegiando-se uma avaliação referenciada ao critério e ao indivíduo, utilizando *instrumentos específicos*, construídos em função dos objectivos e focada em indicadores pedagógicos concretos. Neste contexto, a avaliação tem de se centrar, também, nos ganhos de aprendizagem, tendo por referência o indivíduo no seu processo de transformação. Decisivo parece-nos ser a aposta na qualidade dos instrumentos de avaliação, quer no que se refere à sua *validade e fidelidade* (estabilidade, consistência e homogeneidade), e na sua diversidade de instrumentos a utilizar.

Barbosa e Alaiz (1994a) referem que, para que a avaliação esteja ao "*serviço da aprendizagem*" (pp A9), existem obstáculos a ultrapassar, indicando que estes se situam a vários níveis. Refere a este propósito que a informação veiculada aos alunos é insuficiente, desconhecendo estes os critérios a partir dos quais são avaliados. Existem, também, afirmações, contradições entre os critérios explicitados e aqueles efectivamente utilizados e, por fim, uma apropriação diferente, por parte dos alunos, dos critérios de avaliação, consoante o seu estatuto sócio-cultural e escolar. Na realidade, acrescentamos, a explicitação de critérios é muitas vezes insuficiente, a variabilidade inter-individual muito acentuada e a divulgação de critérios e resultados muito limitada. Questões de validade e de rigor terão de ser consideradas com muito maior atenção.

Os professores deverão reconhecer as características da avaliação que efectivamente concretizam no seu dia-a-dia e desenvolver compromissos que se orientem para novas práticas avaliativas. Essa consciencialização e esse compromisso implica a reflexão baseada na prática, de tal modo que possa valorizar diferentes modalidades de avaliação pela experiência da utilidade das mesmas. Esta componente de *reflexão a partir de situações reais de avaliação*, de integração entre teoria e prática, parece-nos fundamental para garantir práticas profissionais de avaliação de qualidade.

Referências Bibliográficas

Barbosa, J. e Alaiz, V. (1994, a). Caminho Percorrido ... Percurso a Construir ... Auto-Avaliação. In I.I.E. (Ed.). Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem. Lisboa: I.I.E.

Barbosa, J. e Alaiz, V. (1994, b). Explicitação de Critérios - Exigência Fundamental de Uma Avaliação ao Serviço da Aprendizagem. In I.I.E. (Ed.). Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem. Lisboa: I.I.E.

Bloom, B., Hastings e Madaus (1971). Handbook on Formative and Sumative Evaluation of Student Learning. New York: McGraw-Hill Book Company. (Manual de Avaliação Formativa e Sumativa do Aprendizado Escolar. S. Paulo: Livraria Pioneira

Editora.)

Cardinet, J. (1993). Avaliar é Medir ? Rio Tinto: Edições Asa.

Cizek, G. (1993). Some Thoughts on Educational Testing: Measurement Policy Issues into the Next Millenium. Educational Measurement: Issues and Practice, Fall, 10-16.

Cummings, W. (1990). Evaluation and Examinations - Why and How are Educational Outcomes Assessed ? In R. M. Thomas (Eds.). The International Comparative Educational Pratices, Issues and Prospects, 87-106. Oxford: Pergamon Press.

Damião, H. (1996). Pré, inter e pós acção. Planificação e Avaliação em Pedagogia. Minerva. Coimbra

De Ketele, J.M. (1993). L'Evaluation Conjuguée en Paradigmes. Revue Française de Pédagogie, 103, 59-80.

Ediger, M. (1993). Approaches to Measurement and Evaluation. Studies in Education, 19, 41-50.

Emery, H.; Saunders, N.; Dann, R. & Murphy, R. (1989). Topics in Assesement. London: Longman.

Fernandes, D. (1993). Avaliação na Escola Básica Obrigatória: Fundamentos para uma Mudança de Práticas.I.I.E.

Fernandes, D. (1994). A Avaliação das Aprendizagens: das Prioridades de Investigação e de Formação às práticas nas Salas-de-aula. Revista de Educação, 8, 15-20.

Ferraz, M. J. et al (1994a). A Avaliação Formativa: Algumas Notas. I.I.E. (Ed.). Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem. Lisboa: I.I.E.

Ferraz, M.J. et al (1994b). A Avaliação Criterial /Avaliação Normativa. I.I.E. Pensae Avaliação, Melhorar a Aprendizagem. Lisboa: I.I.E.

Ferraz, M. J. et al (1994c). A Avaliação Geradora de Conflitos. In I.I.E. (Ed.). Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem. Lisboa: I.I.E.

Frary, R.; Cross, L. e Weber, L. (1993). Testing and Grading Practices and Opinions of Secondary Teachers of Academic Subjects: Implications for Instruction in Measurement. Educational Measuremnt: Issues and Practice, Fall, 23-30.

Glaser, K. (1990). Toward New Models for Assesement. In H. Walber & G. Haertel (Ed.), The International Encyclopedia of Educational Evaluation, Oxford: Pergamon Press., 475-483

Guba, E. & Lincoln, Y. (1981). Effective Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass.

Hespanha, C. (1992). A Avaliação Questão de "Medida" ? Questão de Desenvolvimento Pessoal e Social. Noesis, 23, 47-50.

Instituto de Inovação Educacional. (1991) Opiniões dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário Relativamente às Medidas Constantes no Projecto do Sistema de Avaliação dos Alunos. Lisboa: Autor.

Instituto de Inovação Educacional. (1992, a). Avaliar é Aprender. Lisboa: Autor.

- Instituto de Inovação Educacional. (1992, b). O Processo de Experimentação dos Novos Programas do 3º Ano de Escolaridade: Um Estudo de Avaliação. Lisboa: Autor.

- Instituto de Inovação Educacional. (1992, c). O Processo de Experimentação dos Novos Programas do 6º Ano de Escolaridade: Um Estudo de Avaliação. Lisboa: Autor.

Instituto de Inovação Educacional. (1992, d). O Processo de Experimentação dos Novos Programas do 8º Ano de Escolaridade: Um Estudo de Avaliação. Lisboa: Autor.

Lemos, V. (1993). O Critério do Sucesso - Técnicas de Avaliação da Aprendizagem. Porto: Texto Editora. 5ª ed.

Lemos, V.; Neves, A.; Campos, C.; Conceição, J. & Alaiz, V. (1993). A Nova Avaliação da Aprendizagem. O Direito ao Sucesso, 2ª ed. Lisboa: Texto Editora.

Miller, M. & Legg, S. (1993). Alternative Assesments in High-Stakes Environemt. Educational Measurement: Issues and Practice,

12(2), 9-15.

Miras, N., Solé, I. (1992). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza e aprendizaje. Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación. Madrid. Alianza.

Moss, P. (1992). Shifting Conceptions of Validity in Educational Measurement for Performance Assessment. Review of Educational Research, 62(3), 229-258.

Murphy, R. & Torrence, H. (1988). The Change Face of Educational Assessment. Milton Keynes- Philadelphia: Open University press.

Natriello, G. (1987). The Impact of Evaluation Processes on Students. Educational Psychologist, 22(2), 155-175.

Nevo, D. (1990). Role of the Evaluator. In H. Walber & G. Haertel (Ed.), The International Encyclopedia of Educational Evaluation. Oxford: Pergamon Press. 89-91

Noizet, G. & Caverni, J. (1985). Psicologia da Avaliação Escolar. Coimbra: Coimbra Editora.

Pacheco, J. (1994). A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1978). Das Diferenças Culturais às Desigualdades Escolares: a Avaliação e a Norma num Ensino Diferenciado. Análise Psicológica, II(1), 133-156.

Perrenoud, P. (1982). Não Mexam na Minha Avaliação ! Para uma Abordagem Sistémica da Mudança Pedagógica. In A. Estrela e A. Nóvoa (Eds) . Avaliações em Educação: Novas Perspectivas , 155-173.

Perrenoud, P. (1984). La Fabrication de L'Excellence Scolaire. Genève-Paris: Librairie Droz.

Popham, W. (1993). Educational Testing in America: What's Right, What's Wrong?. A Criterion-Referenced Perspective. Educational Measurement: Issues and Practice, Spring, 11- 14.

Rheinberg, F. (1983). Achievement Evaluation: A Fundamental Difference and Its Motivational Consequences. Studies in Educational Evaluation, 9, 185-194.

Ribeiro, L. (1991). Avaliação da Aprendizagem. Porto: Texto Editora, 3ª ed.

Ribeiro, A., Ribeiro, L. (1989). Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem. Universidade Aberta.

Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. Tyler, R.M. Gagné e M. Sciven (Eds). Perspectives of Curriculum Evaluation, 39-83. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation (1). Chicago: Rand Mac Nally.

Simon, H. (1992). Avaliação e Reforma de Escolas. In Estrela, A. & Nóvoa, A. (org). Avaliações em Educação. Lisboa: Educa.

Stufflebeam, D. (1985). Institutional Self-Evaluation. In T. Husen e T. Postlethwaite (Eds.). International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon Press, 2534-2538.

Tyler, R. (1949). Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago. (1976), Principios Básicos de Currículo e Ensino. Porto Alegre: Globo.

Vallejo, P. (1979). Manual de Avaliação Escolar. Coimbra: Almedina

Viallet, F. & Maisonneuve (1990). 80 Fiches d'Evaluation por la Formation et l'Enseignement. Paris: Les Editions d'Organization.

Williams, R., Pollack, M. & Ferguson, N. (1981). Differential Effects of Two Grading Systems on Student Performance. Journal of Educational Psychology, 67, 253-258.