

Avaliação de Aprendizagens em Instituições Educativas

Estudo sobre indicadores, modelos e experiências de monitorização e avaliação de aprendizagens e de desenvolvimento das crianças e jovens dos 3 aos 18 anos



FUNDAÇÃO
CALOUSTE GULBENKIAN

Júlio Pedrosa (coordenação)
Carlinda Leite
Maria João Pires da Rosa
Isabel Pinho
Carla Vieira
Paulo Marinho

Avaliação de Aprendizagens em Instituições Educativas

Estudo sobre indicadores, modelos e experiências de monitorização e avaliação de aprendizagens e de desenvolvimento das crianças e jovens dos 3 aos 18 anos



A presente publicação contém os resultados de um estudo conduzido por investigadores externos à Fundação Calouste Gulbenkian, sob a coordenação de Júlio Pedrosa, pelo que as conclusões ou opiniões nele veiculadas são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Júlio Pedrosa (coordenação)
Carlinda Leite
Maria João Pires da Rosa
Isabel Pinho
Carla Vieira
Paulo Marinho

Índice

Índice de Figuras	8
Índice de Tabelas	9
Sumário Executivo	10

CAPÍTULO 1

Desafio Lançado e o Projeto Construído	13
1.1 O Desafio Lançado	13
1.2 O Projeto Construído	14

CAPÍTULO 2

Avaliação de Aprendizagens	16
2.1 Introdução	16
2.2 A Avaliação Educacional	17
2.3 A Avaliação de Aprendizagens em Instituições Educativas	18
2.4 Princípios orientadores, conceitos, fins, funções e abordagens da Avaliação de Aprendizagens	21
2.4.1 Princípios orientadores e conceitos	21
2.4.2 Fins, funções e abordagens da Avaliação de Aprendizagens	22
2.4.3 <i>Design</i> de Sistemas de Avaliação Educacional	26
2.4.4 Avaliação Sumativa e Avaliação Formativa	27
2.5 Os desafios da Avaliação Formativa	28
2.5.1 O desafio de ligar a Teoria à Prática	28
2.5.2 O desafio da Prática de Avaliação em sala-de-aula	29
2.5.3 Formação de Educadores e Professores em Avaliação	33
2.6 Escalas de Avaliação Educacional	33
2.7 Súmula	38

CAPÍTULO 3

Avaliação de Aprendizagens em Portugal:	42
Caminhos com Futuro	
3.1 Introdução	42
3.2 Caracterização do Sistema Educativo Português	42
3.3 Avaliação de Aprendizagens nos Diversos Ciclos Educativos	44
3.3.1 A Avaliação de Aprendizagens na Educação Pré-Escolar	44
3.3.2 A Avaliação de Aprendizagens na Educação Básica	49
3.3.3 A Avaliação de Aprendizagens na Educação Secundária	53
3.4 Síntese da Legislação sobre Avaliação Educativa, em Portugal, após a Publicação da LBSE (1986)	59
3.5 Súmula	61

CAPÍTULO 4

Contextos e Influências Internacionais	64
4.1 Introdução	64
4.2 Banco Mundial	66
4.3 União Europeia	69
4.4 UNESCO	72
4.5 Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação a Ciência e a Cultura (OEI)	75
4.6 OCDE	76
4.6.1 A Visão holística da Avaliação Educacional Adotada pela OCDE	76
4.6.2 OCDE e Portugal	79
4.7 Avaliações de Aprendizagem Internacionais	80
4.7.1 TIMSS – <i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>	81
4.7.2 PIRLS – <i>Progress in International Reading Literacy Study</i>	83
4.7.3 PISA – <i>Programme for International Student Assessment</i>	85
4.7.4 Impacto das Avaliações Internacionais	90
4.8 Súmula	92

CAPÍTULO 5

Casos de estudo internacionais	97
5.1 Introdução	97
5.2 Caso Singapura	98
5.2.1 Introdução	98
5.2.2 Sistema Educativo de Singapura	99
5.2.3 Governança Educacional de Singapura	99
5.2.4 Avaliação Educacional em Singapura	101

5.3	Caso Estónia	107
5.3.1	Introdução	107
5.3.2	Sistema Educativo da Estónia	107
5.3.3	Governança Educacional da Estónia	108
5.3.4	Avaliação Educacional na Estónia	109
5.4	Caso Alemanha	111
5.4.1	Introdução	111
5.4.2	Sistema Educativo da Alemanha	112
5.4.3	Governança Educacional na Alemanha	113
5.4.4	Avaliação Educacional na Alemanha	115
5.5	Caso Noruega	119
5.5.1	Introdução	119
5.5.2	Sistema Educativo da Noruega	120
5.5.3	Governança Educacional na Noruega	120
5.5.4	Avaliação Educacional na Noruega	124
5.6	Caso Finlândia	128
5.6.1	Introdução	128
5.6.2	Sistema Educativo da Finlândia	128
5.6.3	Governança Educacional da Finlândia	129
5.6.4	Avaliação Educacional na Finlândia	130
5.7	Caso Suíça	136
5.7.1	Introdução	136
5.7.2	O Sistema Educativo da Suíça	136
5.7.3	A Governança Educacional na Suíça	137
5.7.4	Avaliação Educacional na Suíça	138
5.8	Caso Reino Unido	142
5.8.1	Introdução	142
5.8.2	Sistemas Educativos do Reino Unido	142
5.8.3	Governança Educacional do Reino Unido	144
5.8.4	Avaliação Educacional do Reino Unido	145
5.9	Caso Canadá	150
5.9.1	Introdução	150
5.9.2	Sistema Educativo do Canadá	151
5.9.3	Governança Educacional no Canadá	152
5.9.4	Avaliação Educacional	153
5.10	Caso Brasil	155
5.10.1	Introdução	155
5.10.2	Sistema Educativo do Brasil	155
5.10.3	Governança Educacional no Brasil	155
5.10.4	Avaliação Educacional no Brasil	157
5.11	Caso Estados Unidos da América (EUA)	158
5.11.1	Introdução	158
5.11.2	Sistema Educativo dos EUA	159
5.11.3	Governança Educacional nos EUA	159

5.11.4	Avaliação Educacional nos EUA	161
5.12	Súmula	163

CAPÍTULO 6

Audições Realizadas	168	
6.1	Introdução	168
6.2	Identificação do propósito e abordagem adotados	168
6.3	Fases do processo de recolha de dados	169
6.3.1	Fase 1: Audições preliminares	169
6.3.2	Fase 2: Audições	169
6.4	Métodos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	170
6.5	Limitações metodológicas	171
6.6	Apresentação e discussão dos resultados	171
6.6.1	Caracterização das instituições educativas (Fase 1)	171
6.6.2	Caracterização das instituições educativas (Fase 2)	171
6.6.3	Resultados	174
6.7	Súmula	189

CAPÍTULO 7

Recomendações para a construção e consolidação de um Sistema de Avaliação de Aprendizagens	193	
7.1	Introdução	193
7.2	Recomendações	194

REFERÊNCIAS

Referências	201
--------------------	-----

ANEXO I

Evolução da legislação portuguesa centrada na avaliação de aprendizagens	214
---	-----

ANEXO II

Guião da entrevista	220
----------------------------	-----

Índice de Figuras

Figura 1	Modelo <i>Keeping Learning on Track Program</i> (KLT)	31
Figura 2	Componentes do Programa de Formação em Avaliação Formativa, nos vários níveis (Teoria de Ação da Avaliação do Programa)	37
Figura 3	Síntese da legislação portuguesa	61
Figura 4	Influência das Avaliações em Larga Escala e da Investigação em Educação, no Desenho e na Implementação de Políticas Educativas	66
Figura 5	Coerência e Alinhamento para a Aprendizagem	68
Figura 6	Os Quatro Pilares da Educação	69
Figura 7	Quadro de Referência das Competências Essenciais e Capacidades Transversais	71
Figura 8	Relações Verticais e Horizontais na Avaliação em Educação	72
Figura 9	Princípios da Pedagogia da Educação para a Cidadania Global (ECG)	73
Figura 10	Visão Holística sobre a Avaliação Educacional	77
Figura 11	Tipos de Serviços Oferecidos pela OCDE	78
Figura 12	Modelo Curricular TIMSS	82
Figura 13	Percurso Escolar dos Alunos do 4º Ano que Participaram no TIMSS 2019	83
Figura 14	Evolução das Pontuações Médias nos Domínios do PISA em Portugal Face às Médias da OCDE	86
Figura 15	Evolução dos Resultados PISA e Evolução das Políticas de Educação, em Portugal (2000-2015)	88
Figura 16	Percurso Educativo dos Alunos PISA 2018, em Portugal	89
Figura 17	<i>Full Subject-Based Banding</i> , nas Escolas Secundárias	105
Figura 18	Níveis de Governança e partes interessadas na Educação na Noruega	122
Figura 19	Descrição simplificada do funcionamento descentralizado	123
Figura 20	As principais características do Sistema Educativo Finlandês	130
Figura 21	Modelo para a Avaliação em relação com a Pedagogia	146
Figura 22	Árvore das dimensões e categorias de análise das entrevistas realizadas na Fase 2 de audições	177
Figura 23	Escalas, Fins e Funções da Avaliação de Aprendizagens	194

Índice de Tabelas

Tabela 1	Origem das abordagens e dos conceitos na prática de Avaliação Educacional	25
Tabela 2	Escalas da Avaliação Educacional	34
Tabela 3	Estratégias Prioritárias do Banco Mundial para a Educação 2020	67
Tabela 4	Dimensões Conceituais Básicas da Educação para a Cidadania Global (ECG)	73
Tabela 5	Características das Avaliações Internacionais e Participação de Portugal	81
Tabela 6	Uso das Avaliações Internacionais em Larga Escala em Contexto de Política Educativa Nacional	92
Tabela 7	Instituições educativas e intervenientes auscultados	172
Tabela 8	Instituições educativas e intervenientes auscultados	173

Sumário Executivo

O conhecimento e uso informado da Avaliação de Aprendizagens pelas Instituições Educativas contribui para o desenvolvimento das múltiplas aprendizagens a promover pela Educação Escolar e para cumprir os fins para ela desejados. A evidência recolhida em vários contextos internacionais e contactos nacionais, associada às escolhas feitas em Portugal e consagradas na Legislação, permitiu sistematizar um conjunto de recomendações que podem apoiar medidas que contribuam para que a avaliação das aprendizagens seja verdadeiramente formativa.

Recomendação 1. Promover a recolha, a análise crítica e a sistematização de casos internacionais que permitam conhecer as exigências e requisitos para uma bem-sucedida implementação da Avaliação Formativa e da Avaliação Sumativa no dia-a-dia das escolas e jardins-de-infância, bem como a adequada articulação entre estas duas formas de Avaliação de Aprendizagens.

Recomendação 2. Usar a recolha e análise de Casos Internacionais e dos contributos de Agências com forte intervenção em Avaliação Educacional, que o Estudo apresenta, para iluminar a preparação de uma estratégia capaz de apoiar as correspondentes medidas de concretização.

Recomendação 3. Estruturar uma iniciativa de avaliação do envolvimento de Portugal no PISA, PIRLS e TIMSS, com especial atenção aos modos como são usados os resultados obtidos, para que possa ser promovida a otimização do envolvimento de Portugal nestes programas e para que esse envolvimento tenha como efeito uma melhoria considerável no uso dos resultados.

Recomendação 4. Sistematizar, em documento de fácil acesso, as boas práticas de Avaliação de Aprendizagens em contextos internacionais que interessam ao País, no qual se inclua o trabalho que as Agências Internacionais desenvolvem e o modo como distintos países usam esses contributos.

Recomendação 5. Planear e acompanhar práticas de Avaliação de Aprendizagens nas escolas, que promovam uma vigorosa sustentação e uma adequada articulação da Avaliação Formativa com a Avaliação Sumativa.

Recomendação 6. Implementar e consolidar um Plano Nacional de Avaliação de Aprendizagens orientado no sentido de uma Avaliação Formativa bem articulada com a Avaliação Sumativa.

Recomendação 7. Garantir que a formação inicial e contínua de educadores e professores promove uma base teórica sólida e uma experiência refletida sobre a Avaliação de Aprendizagens.

Recomendação 8. Instituir apoios tutoriais em iniciativas de formação, conduzidas em Instituições Educativas, em que especialistas em Avaliação de Aprendizagens trabalhem com educadores e professores na sua concretização.

Recomendação 9. Promover intervenções que apoiem pais, encarregados de educação e outros grupos de interessados numa adequada e positiva cultura de avaliação que tenha efeitos na compreensão do valor de integrar Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa.

Recomendação 10. Identificar e mapear a investigação relevante sobre a Avaliação de Aprendizagens em Portugal capaz de apoiar decisões políticas e práticas em Instituições Educativas.

O Desafio Lançado e o Projeto Construído

1.1 O Desafio Lançado

O Estudo aqui apresentado procurou recolher e analisar Modelos e Experiências de Avaliação de Aprendizagens das Crianças e Jovens dos 3 aos 18 anos, em Portugal e num leque alargado de países, construindo fundamentos para avaliar a situação em Portugal e propor desenvolvimentos e melhorias. Assim sendo, o desafio lançado teve as componentes seguintes:

- a. Estruturar uma abordagem aprofundada e bem fundamentada da avaliação formativa e da avaliação de competências transversais.
- b. Fundamentar e apresentar exemplos de boas práticas de formação para a Avaliação de Aprendizagens, com adequada ponderação de fatores a considerar (contextos, políticas nacionais, organização e governança da Educação Escolar, etc.).
- c. Procurar estudar casos em que a avaliação da Educação Pré-Escolar seja o foco.
- d. Tratar a avaliação na Educação Secundária, com atenção à diversidade de públicos e de programas, com especial atenção ao impacto e gestão da avaliação para acesso a Educação Pós-Secundária de oferta diversificada e diferenciada.

O tratamento destas questões conduziu aos resultados seguintes:

- i. Orientação e recomendações sobre Avaliação de Aprendizagens para uso em meio escolar, com referência a boas práticas identificadas nos casos estudados;
- ii. Documento clarificador da ideia de avaliação formativa, em termos compreensíveis e estruturados de modo a que o conceito e as práticas de avaliação formativa sejam compreendidos, aceites e usados no dia-a-dia da sala-de-aula;
- iii. Recomendações em duas versões, uma para originar um documento que possa ser lido como fundamento/inspiração de políticas e um outro que seja dirigido às Instituições de Educação Superior (Universidade e Politécnicos), que acentue a relevância e oportunidades para o seu envolvimento na Educação e Formação de educadores, professores e lideranças de instituições educativas.
- iv. Livro *on-line*, organizado em secções com sentido específico, traduzindo o relatório do Estudo numa versão que procura convidar à leitura.

- v. Relatório do Estudo para distribuição por rede limitada de grupos de interessados.
- vi. Um vídeo para larga circulação e pequenos registos para divulgação em redes sociais.

1.2 O Projeto Construído

Procurou-se sistematizar, entender e aprofundar princípios orientadores, conceitos, fins, funções e abordagens de Avaliação de Aprendizagens em instituições educativas. Aqui se inclui o tratamento dado à Avaliação Formativa, que é um modo de avaliação consagrado na legislação portuguesa há longo tempo e opção presente, de modo alargado, nos casos internacionais analisados. Note-se, ainda, que a literatura apresenta forte evidência de que a avaliação como instrumento de promoção da aprendizagem, ou formativa, sendo adotada com frequência, apresenta dificuldades e exigências de formação de atores e grupos de interessados, em ambiente de proximidade. Os princípios orientadores, os conceitos, os fins e as abordagens da Avaliação Educacional, com foco na Avaliação de Aprendizagens, apoiado em forte e continuado envolvimento de educadores, professores e grupos de interessados, merecem, pois, adequado tratamento em programas de formação.

O capítulo 2 concentra-se no tratamento de um conjunto de questões que valerá a pena aprofundar e desenvolver em futuros programas ou projetos centrados sobre a Avaliação de Aprendizagens em Instituições Educativas. O capítulo 3 centra-se nas vias adotadas para a Avaliação de Aprendizagens em Portugal. O capítulo 4 trata os contributos de variadas Agências Internacionais (BM, UE, UNESCO, OEI, OCDE) para a Avaliação de Aprendizagens em Instituições Educativas. O trabalho destas Agências, centrado sobre o desempenho de Sistemas e Instituições Educativas, alunos, políticas e estratégias, em contextos diversos, proporciona informação que é tratada de modos muito variados pelos países envolvidos. A recolha e análise de casos internacionais é apresentada no capítulo 5, focando-se um alargado leque de países que representam contextos, experiências e abordagens diversificados (Singapura...). Esta parte do trabalho aborda, de modo sintético, a organização, a governança e a avaliação de aprendizagens nos Sistemas Educativos de cada caso estudado. A audição de grupos de interessados e de atores relevantes da Rede de Educação proporcionou informação que é apresentada no capítulo 6, com limitações resultantes do contexto criado pela pandemia. Os resultados obtidos e aqui apresentados são a base de um conjunto de orientações e recomendações que se apresentam no capítulo 7. A Avaliação de Aprendizagens, enquanto promotor de aprendizagens assentes em adequada interpretação e desenvolvimento do currículo e das práticas pedagógicas, assume uma relevância transversal a todos os níveis de Educação.

Em suma, o Estudo apresenta evidência de que acompanhar e promover as aprendizagens, medir e aferir os resultados alcançados, interagir de modo regular, sistemático, em sala-de-aula, são ações fundamentais para se dispor de Boa Educação. Uma tal orientação, deve ser apropriada por todos os atores e grupos de interessados, a envolver, de modo sistemático no desenvolvimento de uma estratégia e plano de ação.



Avaliação de Aprendizagens

2.1 Introdução

Neste capítulo é feita uma sistematização que permita compreender e aprofundar princípios orientadores, conceitos, fins, funções e abordagens da Avaliação na sua relação com as Aprendizagens. Nela, é dada especial atenção à Avaliação Formativa, tendo presente a sua expressão na legislação portuguesa e a sua relação próxima com as abordagens adotadas na Avaliação para promover Aprendizagens, em geral. Para lá da evidência dos benefícios da Avaliação Formativa, a sua implementação é desafiante e requer compreensão do conceito e das suas exigências, bem como adequada formação de educadores e professores, para além de exigir o envolvimento dos variados grupos de interessados.

O trabalho desenvolvido no âmbito deste Estudo, como já foi afirmado, pretende contribuir para a discussão e desenho de um Sistema de Avaliação que possa ser usado na prática corrente das Instituições de Educação, e adequadamente integrado na promoção do desenvolvimento educativo das crianças e jovens dos 3 aos 18 anos. Sendo claro o objetivo de desenhar propostas suportadas em conhecimento e evidência relevante e credível, presta-se atenção particular ao conhecimento científico e ao que já foi adequadamente testado. Para uma leitura mais completa destes aspetos, consultar o Relatório **“Avaliação de Aprendizagens em Instituições Educativas: Estudo sobre indicadores, modelos e experiências de monitorização e avaliação de aprendizagens e de desenvolvimento das crianças e jovens dos 3 aos 18 anos”**.

Na revisão da literatura foi considerada uma amostra de publicações classificadas como seminais e como estruturantes, que serviram para enquadrar a posição que se veicula. Considerou-se documentos seminais aqueles que foram pioneiros numa temática e/ou campo e que, por isso, definiram, a nível internacional, conceitos estruturantes em determinadas épocas. Estas publicações são, geralmente, associadas a elevados níveis de citação, tanto em artigos científicos como em documentos de instituições nacionais e supranacionais. Os documentos estruturantes constituem pilares e blocos na construção do conhecimento sobre a Avaliação de Aprendizagens.

2.2 A Avaliação Educacional

Publicações recentes de especialistas portugueses apresentam revisões de literatura e posições que permitem um olhar atualizado sobre contextos, conceitos e desenvolvimentos da Avaliação Educacional ou Avaliação em Educação, nomeadamente quando esta é associada a aprendizagens dos alunos (Leite e Fernandes, 2002; Fernandes, 2013, 2019a, 2020; Fernandes e Gaspar, 2014; Marinho *et al.*, 2014; Roldão e Ferro, 2015; Amante e Oliveira, 2016; Barreira, 2019; Marinho *et al.*, 2019). A estas publicações deve-se acrescentar o que vários autores, com origem em diversificado leque de países, escreveram sobre o mesmo tema e temas análogos (Gipps, 1994; Black e Wiliam, 1998a; Conley, 2014; Baird *et al.*, 2017; Fagnant *et al.*, 2017; Siarova *et al.*, 2017; James, 2010).

Mary James, da Universidade de Cambridge, faz a distinção entre os termos Medição Educacional (*educational measurement*) e Avaliação Educacional (*educational assessment*). Como é por esta autora (James, 2010) referido, a Medição Educacional está associada a testes formais, com fins relacionados com a posição relativa de alunos, atribuição de qualificações, monitorização de aproveitamento, progresso e responsabilização de professores, escolas, distritos escolares, estados e nações pela qualidade dos serviços públicos que prestam. Por outro lado, esta medição é muitas vezes realizada em larga escala e desenvolvida, pelo menos em parte, por agências profissionais externas às escolas onde os testes são administrados. Os testes formais são instrumentos de Medição Educacional e, por sua vez, são um dos elementos da Avaliação Educacional (Linn, 2010).

A Avaliação Educacional é uma abordagem que se concentra numa conquista individual, em relação a si mesmo, em vez de, como acontece na Medição Educacional, ser por comparação e relação com os outros. Por isso, coloca pouca ênfase na padronização e visa ajudar o progresso de cada indivíduo (James, 2010). Segundo esta mesma autora o impacto da avaliação é um importante tópico a considerar, nomeadamente pelas consequências das práticas de avaliação (para os alunos, para o currículo, para as práticas de ensino e para as instituições). Pela sua importância, estas consequências devem ser consideradas no planeamento, desenvolvimento, implementação, uso e avaliação de qualquer Política de Avaliação Educacional. Outros tópicos a considerar, apontados também por Mary James, são: práticas associadas com a Avaliação Formativa, relações entre Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa, modelos de avaliação e modelos de aprendizagem, bem como o suporte para o desenvolvimento da prática de Avaliação Educacional.

Em Portugal, a Avaliação Educacional, ou Avaliação em Educação, tem estado presente na agenda de instituições e de grupos de interessados, nomeadamente de Educadores, de Professores e de Lideranças das Instituições Educativas, de Pais e Encarregados de Educação, ao longo dos tempos, com o seu foco a ser orientado para um variado leque de frentes: as políticas e estratégias, as instituições educativas, o desempenho de educadoras/es e professoras/es, o currículo e o desempenho de alunas/os.

Esta perspetiva será mais clara tendo presente o que Carlos Barreira, em artigo recente, afirma: *“Embora a avaliação educacional tenha vindo sucessivamente a*

alargar o seu âmbito de aplicação, desde a avaliação de escolas, à avaliação do desempenho docente passando também pela avaliação dos processos formativos e das políticas educativas, foi a avaliação das aprendizagens que ao longo dos tempos ganhou maior protagonismo, quer ao nível das conceções e práticas, quer ao nível da implicação que tem tido nos outros âmbitos, servindo até como elo de ligação entre eles” (Barreira, 2019, p. 191). Por sua vez, Domingos Fernandes (2013), usa a designação Avaliação em Educação e “*Educational Assessment*”, a que associa a seguinte formulação: “A avaliação educacional vem sendo considerada cada vez mais indispensável para descrever, compreender e agir sobre uma grande variedade de problemas que afetam os sistemas educativos e formativos. Trata-se de um processo social complexo que envolve pessoas que funcionam em determinados contextos, com os seus valores, as suas práticas e políticas próprias e envolve também a natureza do que está a ser avaliado que, por sua vez, também tem as suas finalidades, lógicas e políticas próprias” (Fernandes, 2013, p. 13). No caso do Estudo que aqui se apresenta, adotou-se a designação Avaliação em Educação ou Avaliação Educacional quando se pretende referir um processo avaliativo centrado sobre as políticas e estratégias, as instituições, o desempenho de educadoras/es e professoras/es, o currículo e os processos educativos, o processo de aprendizagem de alunas/os e os correspondentes resultados. Apesar deste sentido global, e como já foi expresso, o foco escolhido para o Estudo é uma área específica da Avaliação Educacional que se designa por Avaliação de Aprendizagens e que alguns autores atrás citados, designam, em Língua Portuguesa, por Avaliação das Aprendizagens, Avaliação da Aprendizagem ou Avaliação Pedagógica. A correspondente designação em Língua Inglesa é *Learning Assessment*, e, em Língua Francesa, *Évaluation des Apprentissages* e *Évaluation de l'apprentissage* (Barroso, 2017; Cavaco e Dierendonck, 2017). O recurso à expressão Avaliação de Aprendizagens, usando este último termo no plural, tem por referência, quer a dimensão cognitiva do conhecimento, quer o facto de se englobar nessas aprendizagens aspetos relacionados com competências pessoais e sociais. Este conceito amplo de aprendizagens está em linha com a Política de Educação que, em Portugal, depois de 2017, tem vindo a reconhecer como função da Educação Escolar e da Sociedade em geral orientar-se por princípios, valores e atitudes constantes do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Por outro lado, o recurso à proposição *de* tem como razão reconhecer-se como função da avaliação contribuir *para* promover aprendizagens, ou mesmo para servir *como* aprendizagem.

Nesta conceção de avaliação está a contemplar-se, quer a sala-de-aula e os protagonistas do seu dia-a-dia (alunos e professores, crianças, jovens e educadores), quer as condições para a promoção de aprendizagens, sabendo que, ao longo do último século, os processos de avaliação têm adotado orientações, fins e funções que foram mudando de modo substancial.

2.3 A Avaliação de Aprendizagens em Instituições Educativas

A avaliação centrada no processo de ensino-aprendizagem e nos alunos, com envolvimento esclarecido de educadores e professores, tem constituído tema central de revisões de literatura científica e de outras publicações, dentro e fora do nosso

País (Black e Wiliam, 1998a, 1998b; Marinho *et al.*, 2014; Barroso, 2017; Cavaco e Dierendonck, 2017; Siarova *et al.*, 2017; Fernandes, 2019b;).

Marinho, Leite e Fernandes (2014) referem que o quadro conceitual usado para situar as conceções dos professores sobre a *avaliação da aprendizagem* considera ‘quatro gerações’ de avaliação: a) *avaliação como medida*; b) *avaliação como descrição*; c) *avaliação associada à formulação de juízos*; d) *avaliação como negociação e construção*. Por sua vez, Domingues Fernandes (2019a) integra na designação *avaliação pedagógica* todas as avaliações, formativas e sumativas, que se desenvolvem essencialmente no contexto das salas de aula e são da integral responsabilidade dos professores e dos seus alunos.

Como introdução para o uso da designação **educational assessment**, em língua inglesa, que inclui expressamente o que se designa por Avaliação de Aprendizagens, será oportuno transcrever o que é proposto em publicação preparada para a Comissão Europeia (Siarova *et al.*, 2017, p. 8) : ***The field of educational assessment is currently divided and fragmented into differing and often competing paradigms, methods and approaches: formative versus summative, norm-referenced versus criteria/standards-referenced, internal versus external, measurement versus judgement, etc. However, at the same time more and more education stakeholders realise that assessment is a process which aims to document learning as well as to feed and improve it, and therefore needs to be guided by theories, models, and evidence.***

A autora Caroline Gipps (1994), já no final do século XX, apresentou uma conceção de avaliação (“*assessment*”) que tem as aprendizagens inscritas. Ao conceito de avaliação associou um alargado leque de métodos usados pelos professores para avaliar o desempenho dos alunos, em que inclui os exames e testes usados em sala-de-aula, mas também os *portfolios*, isto é, instrumentos bem distintos quando se pensa como concretizar a avaliação. Para além de admitir que se observa uma mudança de paradigma da psicometria para um modelo mais alargado de Avaliação Educacional, esta autora acrescentou que esta mudança está associada a uma mudança de uma cultura de teste e exame (*testing and examination*) para uma cultura de avaliação (*assessment*), que recorre a uma muito mais alargada gama de aplicações do que os testes.

Em publicação que tem merecido referência sistemática quando se aborda a Avaliação de Aprendizagens, Paul Black e Dylan Wiliam (1998a) justificam a importância de a ter em consideração apoiando em conceitos que a caracterizam na sua dimensão formativa. O termo geral avaliação (*assessment*) é entendido como compreendendo todas as atividades de professores e alunos que proporcionem *feedback* que possa ser usado para introduzir mudanças nos processos de ensino-aprendizagem. Esta avaliação, segundo estes autores, é considerada formativa quando é usada para ajustar o ensino de modo a satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, recorrem à expressão *assessment* para a distinguir da avaliação no sentido de medida e para a situar face ao que está em foco. Exemplo disso são as expressões como “*classroom evaluation*”, “*classroom assessment*”, “*internal assessment*”, “*instructional assessment*” e “*student assessment*”. Interessante é também a referência

que fazem à importância de se conhecer evidência que sustente modos de melhorar a Avaliação Formativa e de ela contribuir para melhorar os padrões utilizados. Os estudos analisados mostram que, em Instituições Educativas que recorrem a processos inovadores para a melhoria da Avaliação Formativa, são gerados ganhos significativos e, frequentemente, relevantes. Uma outra conclusão que apresentam é que a prática corrente em escolas, relativamente à função da avaliação na sua relação com a aprendizagem, conduz à ênfase da classificação e à memorização, com abordagens normativas em desfavor da que se fundamenta em critérios, estimulando a competição entre alunos, em lugar de promover a melhoria de cada um. Concluem ainda que nas práticas tradicionais usadas se emprega o *feedback* para ensinar aos alunos mais frágeis que eles têm falta de competência (“*ability*”) de tal modo que eles se desmotivam e perdem confiança na sua capacidade para aprender.

Ao que já foi referido é oportuno acrescentar algumas publicações sobre avaliação com especial estatuto, designadas por seminais, como é o caso da publicação “*The methodology of evaluation*”, de Michel Scriven, publicado em 1967, e referida sistematicamente como introdutora do conceito de Avaliação Formativa. Trata-se de uma publicação cujo foco é a Avaliação Curricular, mas que o próprio autor refere como abordando pontos que são transferíveis para outras avaliações. É o caso das distinções entre metas (“*goals*”) e funções (“*roles*”) da avaliação e da análise de argumentos a favor e contra o uso da Avaliação Formativa ou da Avaliação Sumativa (Scriven, 1967) que ainda hoje se mantém atual. Neste trabalho, Scriven distingue estas duas funções da avaliação, não as considerando dicotómicas, mas antes complementares. Outro alerta de Scriven, que também muitas vezes não é considerado, diz respeito à confusão entre o processo de avaliação e as suas funções socioeducativas, originando problemas na implementação da Avaliação Formativa (Taras, 2005).

Outra publicação seminal a considerar é o artigo de Benjamim Bloom (1968), onde é sustentado que a valorização da aprendizagem gera alterações na conceção do ato de ensinar, resultando daí um padrão de desempenho dos alunos semelhante à distribuição da curva normal de Gauss. Nesse artigo, Bloom argumenta que os professores deveriam diferenciar a instrução (o ensino) para melhor atender às necessidades individuais de aprendizagem dos alunos, porque estes têm diferentes estilos e aptidões para aprender.

Paul Black e Dylan Wiliam (1998b) publicaram um artigo considerando a sala-de-aula como uma caixa preta, em que a ideia de que basta incrementar certos recursos externos (*inputs*) para obter melhores resultados (*outputs*) é criticada, visto não ter em atenção os processos que acontecem dentro da sala-de-aula. Neste sentido, os autores alertam para a necessidade de aperfeiçoar a Avaliação Formativa para melhorar o desempenho dos alunos.

Em síntese, a história da Avaliação de Aprendizagens de alunos em meio educativo não é linear, processando-se, naturalmente, em espirais de conhecimento testado em sucessivas experiências de implementação. Requer-se, pois que, em Portugal, se busque algum consenso sobre as terminologias, os conceitos e as abordagens a adotar e usar, de modo sistemático, pelos vários grupos de interessados.

2.4 Princípios orientadores, conceitos, fins, funções e abordagens da Avaliação de Aprendizagens

2.4.1 Princípios orientadores e conceitos

Considerando que a legislação sobre avaliação, em Portugal, consagrou a Avaliação Formativa e a Avaliação Sumativa como os tipos de procedimentos avaliativos a adotar nas Instituições Educativas, compreende-se que estas sejam as principais frentes de Avaliação de Aprendizagens em que este Estudo se centra. Acresce que, se a Avaliação em Educação estiver focada nas aprendizagens de alunas e alunos, ela não pode deixar de ser pensada ignorando os princípios orientadores da Educação propostos no Relatório Delors *et al.* para a UNESCO, para a Educação no séc. XXI, e que implica orientar o que se avalia nos quatro pilares da Educação considerados neste documento – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser pessoa (Delors *et al.*, 1996).

A publicação “*Assessment for learning: 10 principles*” do *Assessment Reform Group* (Assessment Reform Group, 2002) apresenta também um conceito de avaliação para aprender e defende que este deve ser usado tendo em conta 10 princípios. Na tradução de Domingos Fernandes (2019b), este conceito e princípios poderão ser assim enunciados: “*A Avaliação para as Aprendizagens é um processo de recolha e interpretação de evidências que professores e alunos utilizam para determinar em que situação se encontram os alunos, onde se pretende que eles cheguem e qual a melhor forma de lá chegarem*” (ARG, 2002, pp. 1-2). A esta tradução do conceito de avaliação, o autor acrescenta a tradução dos dez princípios que devem presidir ao uso da Avaliação para Aprender, a qual deve:

1. Integrar uma planificação eficaz do ensino e da aprendizagem;
2. Estar focada em como os alunos aprendem;
3. Ser reconhecida como central nas práticas na sala-de-aula;
4. Ser entendida como uma capacidade profissional fundamental para os professores;
5. Ser sensível e construtiva “pois” qualquer avaliação tem um impacto emocional;
6. Ter em conta a importância da motivação dos alunos;
7. Promover o empenho para se alcançarem as finalidades e a compreensão dos critérios através dos quais se avalia a sua consecução;
8. Orientar os alunos para que aprendam como melhorar;
9. Desenvolver as capacidades de autoavaliação dos alunos para que estes sejam reflexivos e autónomos;
10. Reconhecer todo o espetro de aprendizagens de todos os alunos (ARG, 2002, pp. 1-2).

A revista “*Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*”, publicada em 1993 por iniciativa de um grupo de investigadores da *Graduate School of Education, University of Bristol, UK*, e do *Institute of Education, University of London*, procurou reunir contributos de teóricos e de práticos, com vista a uma mudança na qualidade da Educação, através da implementação de uma cultura de avaliação (Broadfoot e Black, 2004). Esta revista organizou os artigos sobre Avaliação em Educação em três grupos: 1) Princípios; 2) Política e 3) Prática. Esta estrutura é útil para se

organizar o pensamento relativamente à Avaliação em Educação e, em particular, a um tema complexo como é a Avaliação de Aprendizagens. Aqui se tem mais uma referência à relevância dos *princípios* em Avaliação em Educação e à ligação destes com a política e os modos de agir, as práticas.

No campo conceptual, poderão, ainda, ser acrescentadas outras visões complementares desta, como a que é referida pelo especialista americano Rick Stiggins (2017, p. 5): **Assessment is the process of gathering evidence of student learning to inform educational decisions.** Em publicação recente, Domingos Fernandes apresenta uma ideia de Avaliação Pedagógica como “*englobando todas as avaliações, formativas e sumativas, que se desenvolvem essencialmente no contexto das salas de aula e são da integral responsabilidade dos professores e dos seus alunos*” (Fernandes, 2019b, p. 140).

Se o uso de conceitos como “Avaliação Formativa” e “Avaliação Sumativa, ou de outros termos próximos, como são “Avaliação para a Aprendizagem” e “Avaliação das Aprendizagens”, são geralmente usados na escala Micro, eles também aparecem no discurso político de organizações supranacionais, na área da Educação, às escalas Macro e Meso, como por exemplo nas publicações da OCDE ou da União Europeia (OECD, 2005; Siarova *et al.*, 2017).

Como a literatura científica tem sustentado, a Avaliação de Aprendizagens pode ser concretizada a partir de diferentes perspetivas, assumindo, do ponto de vista das práticas curriculares, distintas intenções e sentidos, ou funções (Broadfoot e Black, 2004; Black e Wiliam, 2018; Panadero *et al.*, 2019; Wiliam, 2018). É neste âmbito que a função atribuída à avaliação nos processos de ensino-aprendizagem tem vindo a sofrer alterações, que se devem, segundo Barreira (2019), particularmente, ao desenvolvimento da Avaliação Formativa e, acrescente-se, ao reconhecimento dos efeitos que ela poderá ter na melhoria das aprendizagens (Black e Wiliam, 1998a; Fernandes, 2019b). Talvez por isso os conceitos de “Avaliação de Aprendizagens” e “Avaliação para a Aprendizagem” (“Avaliação Formativa”) aparecem muitas vezes interligados, na medida em que esta última, numa atitude formativa, pode ser usada como um meio de incrementar as diversas aprendizagens.

2.4.2 Fins, funções e abordagens da Avaliação de Aprendizagens

Lorna Earl está associada a duas publicações em que os fins visados com a avaliação merecem aprofundado tratamento (Earl, 2006; Earl e Katz, 2006). Na primeira destas referências podemos ver a relevância conferida aos fins na seguinte alusão da autora: **Purpose Is All** “*Classroom assessment has always been used for a variety of purposes but these purposes are becoming more differentiated and complex. In recent publications, colleagues and I have expanded on the differentiation made by the Assessment Reform Group to describe three intertwined but distinct assessment purposes – assessment for learning; assessment as learning; and assessment of learning*” (Earl, 2006, p. 6). A importância conferida a esta maneira de entender os fins da avaliação está bem expressa na seguinte forma de associar a mudança em avaliação com a política, as práticas e a investigação: “**Assessment is**

a highly emotional and political activity that sits at the heart of the work of schools. Just identifying and naming the different purposes for assessment will not reduce the conflicts among them or create a context within which the differences will be understood and respected. Instead, the road to assessment reform that unleashes the power of assessment as a lever for learning will be a winding one, with implications for policy, for practice, and for research.” (Earl, 2006, p. 10). A questão relativa ao uso da Avaliação em Educação pela política interessa de modo particular, pois tem inscrito o entendimento do que são os fins da Escola e da Educação Escolar, que devem estar presentes na definição e assunção dos fins da Avaliação de Aprendizagens. A autora refere este assunto de modo significativo: “*Policy makers have a responsibility to lead the way not only in “naming” the different purposes of assessment, but also in differentiating assessment approaches so that the results are appropriate and adequate to the particular purpose at hand and are not used inappropriately for purposes that they are not capable of supporting*” (Earl, 2006, p. 11).

Na publicação intitulada *Rethinking classroom assessment with purpose in mind* (Earl e Katz, 2006), Lorna Earl volta a discutir os fins da avaliação para criar e implementar mudanças nas práticas de avaliação que sejam consistentes com a melhoria das aprendizagens para todos os alunos. Os fins da avaliação voltam a ser apresentados do seguinte modo: *The focus of this document is on three distinct but inter-related purposes for classroom assessment: assessment for learning, assessment as learning, and assessment of learning* (p. 13). A tradução destas expressões conduz-nos a três distintos fins da avaliação: avaliação *para* a aprendizagem, avaliação *como* aprendizagem e avaliação *da* aprendizagem. Acrescentam os autores que o fim de avaliar *para* aprender (*Assessment for Learning*) é proporcionar aos professores evidência que lhes permita, entre outros desenvolvimentos, modificar e diferenciar o processo de ensino-aprendizagem, para o adequar à diversidade de alunos presentes na sala-de-aula. A Avaliação *para* a Aprendizagem é vista como um processo de desenvolvimento e apoio à metacognição, com o seu foco no papel do aluno, e como elo de ligação entre ensino e aprendizagem, ou seja, corresponde ao que tem sido designado por Avaliação Formativa. No entanto, há que realçar que o processo regulatório da metacognição é visível quando os alunos se envolvem com sentido crítico, dão sentido à informação e usam o *feedback* obtido para fazer ajustamentos, adaptações e mesmo grandes alterações nos modos de aprendizagem, situação que requer que os professores ajudem os alunos a lidar bem com a reflexão e com uma análise crítica da sua aprendizagem, ou seja, a avaliação é usada como aprendizagem (*Assessment as Learning*). A Avaliação *como* Aprendizagem é aquela que, em si mesma, constitui uma aprendizagem, visto que o seu objetivo principal visa ajudar os alunos a tornarem-se aprendizes autodirigidos, capazes de identificar as suas lacunas e de usar essa informação para a sua melhoria no processo de aprendizagem. Por outro lado, a função sumativa associada à Avaliação *de* Aprendizagem (*Assessment of Learning*) pode ser usada tendo em vista os fins seguintes: fornecer evidência sobre o grau de realização das metas de aprendizagem traçadas, sendo realizada após um processo de ensino-aprendizagem em que se pretende que aquelas metas sejam atingidas por todos os destinatários; confirmar o que os alunos sabem e podem fazer; confirmar que conseguiram alcançar os resultados previstos no currículo; posicionar os alunos, uns em relação aos outros.

Os fins de cada uma das avaliações requerem abordagens específicas, que Earl e Katz (2006, p. 14) apresentam do seguinte modo: **“If the purpose is enhancing learning, the assessment needs to give students an opportunity to make their learning apparent without anxiety or censure. If the purpose is checking learning for reporting, teachers need to be especially concerned about the quality of the assessment, and how it might be used by others. It is very difficult, and sometimes impossible, to serve three different assessment purposes at the same time. It is important for educators to understand the three assessment purposes, recognize the need to balance among them, know which one they are using and why, and use them all wisely”.**

Em linha com estas ideias, quando se responde a questões como *Avaliar para quê? Avaliar o quê? Quais os métodos? Como garantir a qualidade? Como usar as informações?* há que ter presente que as respostas são diferentes de acordo com as seguintes alternativas: Avaliação da Aprendizagem, Avaliação como Aprendizagem ou Avaliação para a Aprendizagem. Pode, também, haver interesse em algum modo de integração total ou parcial destes tipos de avaliação e, então, é preciso ajustar a estrutura de planeamento e abordagem. Em suma, para implementar na prática a Avaliação de Aprendizagens, é necessário ter debatido, refletido e identificado previamente as funções e fins desejados, de modo a construir um sólido e coerente quadro conceptual que seja partilhado e entendido pelos diversos atores do campo educacional, num específico contexto.

Aplicando aquele modelo à Avaliação de Aprendizagens, surge naturalmente a questão: *Quais são as aprendizagens que queremos avaliar no contexto global, europeu e português?* Responder a esta questão passa por identificar e selecionar as aprendizagens que se tem como intenção alcançar para posterior divulgação a todos os agentes educativos, de modo a implementar, na prática, a Avaliação de Aprendizagens escolhida. Sabendo-se que existe um alargado leque de atitudes, valores, competências, capacidades e conhecimentos, é necessário selecionar os que tiverem maior potencial para decisões relevantes considerando que as funções atribuídas à avaliação incluem a avaliação de atitudes e valores, a avaliação de competências, a avaliação de capacidades e a avaliação de conhecimentos.

Uma função comum na Avaliação de Aprendizagens, e com o foi realçado atrás, quando se explicou a razão de usar o termo aprendizagens no plural, está centrado na avaliação de competências, existindo variados modos de as identificar e agrupar, considerando-as como objeto de aprendizagem. A OCDE, em publicação recente, associada ao PISA 2018, aponta para a preparação dos jovens para a vida num mundo inclusivo e sustentável definindo competência como: *“a capacidade de mobilizar conhecimento, aptidões, atitudes e valores, incluindo uma abordagem reflexiva dos processos de aprendizagem, de modo a envolver-se e atuar no mundo”* (OECD, 2018d, p. 25). A avaliação PISA 2018 usa a seguinte definição de Competência Global: *“é a capacidade de examinar as questões de nível local, global e intercultural, para entender e apreciar as perspetivas e visões do mundo dos outros, para se envolver em interações eficazes com as pessoas de diferentes culturas, e para agir para o bem-estar coletivo e o desenvolvimento sustentável”* (OECD, 2018d, p. 7).

Uma outra conceção de competência global é apresentada como *“a capacidade de analisar criticamente questões globais e interculturais e de múltiplas perspetivas, de compreender como as diferenças afetam perceções, julgamentos e ideias de si e dos outros e de se envolver em interações abertas, apropriadas e efetivas com outros de diferentes origens com base no respeito partilhado pela dignidade humana”* (Ramos e Schleicher, 2016, p. 4). Uma publicação da OCDE focada em Portugal, intitulada *“Skills Strategy Implementation Guidance for Portugal: Strengthening the Adult-Learning System”* (OECD, 2018e), fornece inclusive um Guia de Implementação.

No contexto europeu, desde 2006, com a publicação *“Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida”* (Parlamento Europeu e Conselho da Europa, 2006), a aprendizagem baseada em competências foi integrada na agenda do Parlamento e da Comissão Europeia. Em Portugal, as Competências Essenciais têm vindo a percorrer um caminho, iniciado com o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, divulgado em 2001 (Ministério da Educação, 2001), posteriormente revogado, até ao atual *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins *et al.*, 2017) que integra a atual agenda da Política Educativa.

Em síntese, considerado o vasto leque de competências identificadas pelos organismos internacionais, cada país deve refletir e escolher o conjunto de competências que considere importantes, tendo em conta os princípios adotados para elaborar as suas políticas e para fazer uma implementação coerente e clara para todos os atores envolvidos no processo de Avaliação de Aprendizagens.

Um outro aspeto a considerar quando se pensa na Avaliação Educacional é a sua base teórica. Na Tabela são esquematizadas as abordagens e os principais conceitos utilizados: 1) baseados em teoria; 2) desenvolvidas empiricamente e com base em resultados de avaliações prévias; 3) concebidas por especialistas; 4) partindo da política.

Tabela 1 Origem das abordagens e dos conceitos na prática de Avaliação Educacional

Abordagens	Conceitos
1. Baseadas em teoria (Theory based)	Formulados com base numa teoria, como as noções piagetianas sobre o desenvolvimento de ideias científicas.
2. Desenvolvidas empiricamente (Empirically driven)	Elaborados a partir dos resultados dos alunos em testes anteriores.
3. Concebidas por especialistas no assunto (Subject matter expert devised)	Fundamentados em visões de especialistas disciplinares sobre o que conta como progressão no assunto. Alguma prática é baseada na precedência histórica.
4. Conduzidas pela Política (Policy driven)	Desenvolvidos para sinalizar aos educadores o que os políticos ou decisores políticos consideram importante.

2.4.3 Design de Sistemas de Avaliação Educacional

No que respeita ao tema da *política de avaliação educacional*, já anteriormente referenciado na revista “*Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*”, publicada em 1993 (Broadfoot e Black, 2004), este centra-se normalmente nos dois aspetos seguintes:

- a. As decisões sobre os procedimentos de avaliação (uso de testes de vários tipos e baseados frequentemente em apelos políticos);
- b. A definição de procedimentos a nível nacional (um meio de consolidar a unidade nacional ou uma ferramenta política para a implementação de um mecanismo de controlo estatal).

De notar que, em relação ao aspeto da definição de procedimentos a nível nacional, pode ainda considerar-se que a avaliação é promovida com o fim de ser um meio de comunicação entre o mundo da Educação e o da Sociedade em geral. A comunicação através da Avaliação Educacional entre os professores e os pais pode, em tais circunstâncias, assumir várias modalidades, desde as mais informais, até às mais formais, baseadas em exames nacionais. Qualquer destas formas de comunicação assenta na confiança que o Sistema de Avaliação merece e na aceitação pública da legitimidade do que se considera qualidade das aprendizagens.

Como se depreende, e reforçando o que já foi afirmado, o *design* de um Sistema de Avaliação Educacional é influenciado pela escolha dos princípios orientadores, dos fins e das abordagens a adotar. Para Baird *et al.* (2017), um *design* com uma sólida base teórica deveria ter em conta as teorias de aprendizagem e as teorias de avaliação, de modo integrado. Assim sendo, de um modo simplificado, podemos considerar que um Sistema de Avaliação de Aprendizagens é formado por diversos componentes que devem constituir um conjunto coerente, procurando gerar sinergias entre eles, de modo a evitar inconsistência nos objetivos e duplicação de trabalhos. A importância dos resultados da Avaliação de Aprendizagens obriga a que se preste a devida atenção à construção de competências para a avaliação que conduzam a que esta tenha impactos positivos. Ou seja, a avaliação deve ser planeada e realizada de modo a atingir a maximização do seu potencial para melhorar a aprendizagem.

Numa perspetiva racionalista pode dizer-se que as teorias de aprendizagem influenciam as teorias de avaliação e os processos de avaliação. Por seu turno, esses processos influenciam os resultados dessas aprendizagens e teorias de aprendizagem e de avaliação e podem, idealmente, beneficiar das informações geradas pelas teorias de aprendizagens.

No campo da teoria de aprendizagens, três teorias principais têm estado associadas a diferentes formatos de avaliação: behaviorista, cognitiva e sociocultural (Baird *et al.*, 2014 ; Antoniou e James, 2014; Baird *et al.*, 2017). No entanto, o próprio *design* do Sistema de Avaliação pode ter lacunas estruturais, como por exemplo uma *deficiente base teórica*, ou uma deficiente contribuição de *estudos sobre experiências de sucesso e insucesso*. Como tem sido reconhecido, uma sólida e clara base teórica é estruturante para uma prática de Avaliação de Aprendizagens eficaz

(Scriven, 1967, 1996; Sadler, 1989; Sadler, 1998; Black e Wiliam, 2009; Torrance e Pryor, 2001; Wiliam, 2017, 2018). Assim sendo, é fundamental ter sempre presente a estrutura conceptual subjacente aos modelos, processos e práticas de avaliação; esta é uma condicionante da maior relevância, a ser entendida e partilhada pelos principais atores educativos envolvidos na Avaliação de Aprendizagens em instituições educativas.

Quando se entra no campo operacional, existe evidência de que a principal condicionante ao sucesso de um Sistema de Avaliação é a cultura e o grau de literacia de avaliação existente no país e nas instituições educativas, associados às conceções e práticas dos seus atores (Baird *et al.*, 2014; Pastore e Andrade, 2019). Uma deficiente *cultura de avaliação*, aliada a uma *baixa literacia sobre avaliação*, são, pois, *barreiras a ultrapassar ou minimizar aquando da implementação de um sistema de avaliação*. Outro problema pode ser *a falta de coerência* dentro do Sistema de Avaliação, bem como *a falta de alinhamento* com as Políticas Educativas (Imlig e Ender, 2018).

Ainda a nível operacional, por vezes, *a implementação do sistema de avaliação não contempla a capacitação dos diversos atores para o seu uso* considerando os educadores/professores e os seus educandos/alunos como atores principais. Porém, os trabalhos de capacitação não devem deixar de abranger, também, as escolas, as famílias, os responsáveis políticos e os municípios. Há também que dar atenção aos sistemas de medida que, em processos de avaliação, têm a sua própria lógica interna, mesmo que, por vezes, não esteja claramente explícita (Baird e Black, 2013; Baird *et al.*, 2017). O desenvolvimento destes sistemas pode ter percursos diversos e abordagens distintas e tem efeitos na prática da avaliação (Baird *et al.*, 2017).

Em síntese, ao tratar do tema Avaliação de Aprendizagens importa identificar, não só o que se está a avaliar (que aprendizagens?), mas também onde se está a avaliar (no âmbito da sala-de-aula, da escola ou do sistema educativo) e quem são os atores avaliados (os alunos, os professores, as escolas ou o sistema educativo).

2.4.4 Avaliação Sumativa e Avaliação Formativa

Como já foi expresso, o processo de Avaliação de Aprendizagens pode assumir características de Avaliação *da* Aprendizagem ou Avaliação Sumativa ou de Avaliação *para* a Aprendizagem ou *como* Aprendizagem, isto é, de uma Avaliação Formativa. A Avaliação Sumativa refere-se à avaliação que tem como foco os resultados de um programa ou de um ciclo de aprendizagem. A Avaliação Formativa centra-se no estado de desenvolvimento das competências dos participantes em um determinado momento e fornece informação, a alunos e a professores, sobre como está a ocorrer esse desenvolvimento, podendo contribuir para se definirem processos de melhoria.

Para além da tipologia referida, outras podem ser usadas, nomeadamente, considerar avaliações internas e avaliações externas ou ainda fazer um cruzamento entre elas. Em Portugal, na página da Direção-Geral da Educação¹ aparecem as seguintes

¹ <http://www.dge.mec.pt/modalidades-de-avaliacao> (acesso em 18 dezembro 2018).

quatro modalidades de avaliação: 1) Avaliação Formativa; 2) Avaliação Sumativa; 3) Avaliação Sumativa Interna; e 4) Avaliação Sumativa Externa, estas duas últimas dizendo respeito às classificações que são atribuídas nas escolas (interna) e as que resultam dos exames ou provas nacionais (externa).

Tendo cada um destes tipos de avaliação um objetivo específico, o desafio é tentar captar os benefícios de cada uma destas avaliações que, por vezes, coexistem nas práticas escolares, para aproveitar os seus resultados e ensinamentos para a melhoria das aprendizagens de uma forma integrada (Looney, 2011; Heitink *et al.*, 2016). É também neste sentido que Wiliam (2009, 2018) apresenta vários aspetos da Avaliação Formativa como forma de ir ao encontro da aprendizagem efetiva. Segundo este autor, o processo de Avaliação Formativa, na prática, implica três etapas fundamentais: (i) *Onde estão os alunos na sua aprendizagem?*; (ii) *Para onde vão?*; (iii) *Quais os passos necessários para chegar lá?* Cruzando estas três questões com os agentes que integram o processo avaliativo (professor, pares e aluno) resultam cinco estratégias-chave. De notar que, quando se refere a avaliação pelos pares, neste contexto, trata-se do *feedback* dos colegas e ocorre, por exemplo, quando um aluno diz a outro aluno o que ele alcançou e onde é necessário melhorar. Este *feedback* fornece geralmente sugestões específicas para ajudar a alcançar melhorias de modo a atingir os critérios de sucesso estabelecidos.

2.5 Os desafios da Avaliação Formativa

2.5.1 O desafio de ligar a Teoria à Prática

O planeamento e a implementação da Avaliação de Aprendizagens devem ter em conta os desafios da prática de Avaliação Formativa estruturada num sistema avaliativo alicerçado numa base teórica, de modo a que possa contribuir para a melhoria das aprendizagens. Selecionou-se, de entre as publicações consultadas e já referidas, três marcos teóricos úteis e importantes para planear e implementar a Avaliação de Aprendizagens:

- a. Uma publicação de Earl & Katz que fornece um quadro referencial para pensar a implementação da avaliação (Earl e Katz, 2006), analisada no ponto 2.4.1;
- b. Um artigo de Bennet, intitulado “*Formative assessment: A critical review*” (Bennett, 2011);
- c. A publicação de Baird e colegas, com o título “*Assessment and learning: fields apart?*” que aborda a avaliação como instrumento de mudança (Baird *et al.*, 2017) também amplamente analisada no ponto 2.4.1.

A leitura destes artigos, por ordem cronológica, dá uma perspetiva de como o tema da Avaliação de Aprendizagens tem vindo a evoluir, reforçando a necessidade de dedicar tempo à reflexão e ao planeamento como parte de uma implementação da avaliação teoricamente sustentada.

Randy Elliot Bennett, da Universidade de Princeton, USA, publicou em 2011 um artigo de revisão crítica da literatura, onde coloca seis questões inter-relacionadas sobre Avaliação Formativa (Bennett, 2011):

- a. A definição de avaliação;
- b. As alegações comumente feitas sobre a sua eficácia;
- c. A limitada atenção dada a considerações no domínio da conceptualização da avaliação;
- d. A necessidade de incorporar os princípios de medição nessa conceptualização;
- e. A necessidade de formação para dar apoio ao professor na Avaliação Formativa;
- f. O impacto da Avaliação Formativa no Sistema Educativo.

Esta contribuição de Randy Bennett sobre Avaliação Formativa pode ser considerada um marco teórico de referência. No que se refere à necessidade de uma definição de Avaliação Formativa, Randy Bennet, para além de afirmar a necessidade de se construir essa definição, refere-se à importância de considerar uma *teoria da ação* e uma *instanciação concreta*. A *teoria da ação* identifica as características e componentes da entidade que reivindicamos ser “Avaliação Formativa”, juntamente com a lógica de cada uma dessas características e suas componentes, postulando como é que essas características e componentes se relacionam entre si de modo a criar um conjunto desejado de resultados. Por sua vez, a *instanciação concreta* (sistema de indicadores) ilustra a Avaliação Formativa construída a partir da teoria e como ela se pode implementar num ambiente real.

Como a Avaliação Formativa tem por objetivo principal a melhoria da aprendizagem, pode-se considerar que ela está virada para a mudança, ou seja, associa-se a uma situação que se pretende mudar através da ação. No artigo que está a ser tido por referência, são identificadas cinco estratégias-chave para ajudar os alunos a assumirem a sua aprendizagem: (i) Expectativas partilhadas de aprendizagem; (ii) Questionamento; (iii) *Feedback*/retorno; (iv) Autoavaliação e (v) Avaliação por pares (pelos outros alunos).

Estas estratégias são usadas diretamente no processo de ensino-aprendizagem para identificar onde os alunos estão (através de questionamento), para onde vão (expectativas partilhadas de aprendizagem) e como chegar lá (através do *feedback*/retorno). O artigo dos investigadores Jo-Anne Baird, David Andrich, Therese N. Hopfenbeck e Gordon Stobart, publicado em 2017, considera que as teorias de aprendizagem e de avaliação devem desenvolver-se de modo próximo e relacionadas entre si, uma vez que a avaliação deve servir os objetivos da Educação (Baird *et al.*, 2017). Segundo estes autores, o desenho da avaliação deveria partir de um modelo que integre teorias de aprendizagem e de avaliação.

2.5.2 O desafio da Prática de Avaliação em sala-de-aula

De acordo com Paul Black e Dylan Wiliam, a prática de avaliação em sala-de-aula é formativa quando “*a evidência sobre o desempenho do aluno é obtida interpretada e usada pelos professores, alunos ou seus colegas, para tomar decisões sobre as próximas etapas na instrução, sobre quais as melhores estratégias, ou sobre quais as decisões mais bem fundamentadas*” (Black e Wiliam, 1998a, p. 7). O especialista em Avaliação Formativa Dylan Wiliam, e seus colegas da Educational Testing Service (ETS), criaram um programa de desenvolvimento profissional plurianual, projetado

para apoiar a adoção de cinco estratégias-chave de Avaliação Formativa pelos professores. Trata-se do *Keeping Learning on Track Program* (KLT), que se pode traduzir por Programa “Mantendo a Aprendizagem no Trilho” (MAT) ou “Mantendo a Aprendizagem como Foco” (MAF). O Educational Testing Service (ETS), fundado em 1947, é a maior organização privada sem fins lucrativos de teste e Avaliação Educacional do mundo. A ETS desenvolveu um programa de pesquisa que cobriu não apenas a Medição em Educação, mas também áreas relacionadas, como Estatística, Avaliação Educacional e Psicologia, particularmente Psicologia Cognitiva, de desenvolvimento, personalidade e social (Bennett, 2017).

A base conceptual do programa *Keeping Learning on Track Program* é um modelo lógico que usa a teoria da ação e que tem subjacente a ideia de que o objetivo central da avaliação é a melhoria da aprendizagem dos alunos (Wiliam, 2007; Lyon e Leusner, 2008; Black e Wiliam, 2009; Thompson e Goe, 2009; Leahy e Wiliam, 2012). Realce-se que a teoria da ação gira em torno de uma grande ideia e cinco estratégias-chave, com base em duas publicações de Black e Wiliam: “*Assessment and classroom learning*” (Black e Wiliam, 1998a) e “*Developing the theory of formative assessment*” (Black e Wiliam, 2009).

O modelo que suportou aquele programa baseia-se na ideia de que os alunos e os professores usam a evidência para adaptar o ensino e a aprendizagem e para dar resposta imediata às necessidades identificadas durante o processo quotidiano de aprendizagem. Este modelo tem o foco no professor, como ator principal neste processo, e, decorrente desta ideia, identifica a necessidade de formação dos professores em Avaliação Formativa. Para que os professores assumam integralmente os novos papéis e os novos paradigmas relacionados com a Avaliação Formativa, que ocorrem a cada minuto na sala-de-aula e no dia-a-dia profissional, precisam de uma formação que vá além de uma rápida exposição teórica sobre os princípios e os métodos. Educadores e professores precisam de compreender e implementar as estratégias de Avaliação *para a Aprendizagem* (*Assessment for Learning*) e necessitam, também, de ter oportunidades para as desenvolver, praticar, refletir e refinar conscientemente o conjunto de capacidades e competências que funcionem no contexto das suas próprias salas de aula.

A rotina alimentada por testes, currículos pouco flexíveis e metas estabelecidas exteriormente podem atrofiar o desenvolvimento dos professores na sua reflexão, aprendizagem e prática de avaliação. Uma deficiente formação, muitas vezes traduzida por repetições, não é eficaz, o que leva à frustração (Wylie *et al.*, 2008, p. 12). O desafio passa, sim, por desenvolver e aplicar modelos de desenvolvimento profissional e sistemas escaláveis de entrega de acordo com as necessidades dos professores, de modo a disseminar o conceito, os modelos e as abordagens de Avaliação Formativa. Requer-se, ainda, assistência significativa aos professores que estão a tentar mudar práticas de longa data por outras mais eficazes, de modo que os professores considerem um bom investimento a sua formação ao longo do desempenho da sua profissão (Thompson e Goe, 2009).

Na Figura 1 apresenta-se o modelo Keeping Learning on Track, KTL, (“Mantendo a Aprendizagem no Trilho”, MAT), com as componentes de formação e apoio ao

professor, devendo abarcar os conceitos básicos, a ferramenta teórica, as estratégias práticas e técnicas para a implementação da Avaliação de Aprendizagens e o processo de planeamento de mudanças da prática corrente.

Figura 1 Modelo Keeping Learning on Track Program (KLT)



Os denominados *Teacher Learning Communities* (TLC) ou Comunidades de Aprendizagem de Professores (CAP), requerem que se garanta disponibilidade de tempo para ser dedicado a esta atividade. Para além desta formação e dos encontros mensais, deve haver um apoio contínuo, estruturado em diálogo contínuo com consultores ETS (*Educational Testing Service*), realização de duas oficinas anuais e materiais auxiliares (ex. manual/guiões). Esta formação e este apoio deve fazer com que os professores tenham a perceção do seu progresso e do seu desenvolvimento. Ou seja, se a formação e o apoio têm impacto nos professores, este impacto deve traduzir-se na sua capacidade de usar as estratégias na sala-de-aula.

As estratégias, alinhadas a práticas de ensino e de avaliação, podem apoiar o professor na adaptação do seu ensino para ir ao encontro das necessidades imediatas de aprendizagem do aluno, processo que pode influenciar positivamente o envolvimento dos alunos. A criação de um ambiente participativo, pode ajudar os alunos a apoiarem-se uns aos outros e a autoavaliarem-se, de modo a que se autorregulem

na responsabilidade de conduzir a sua aprendizagem. Com o retorno (*feedback*) dos professores, os alunos podem ser levados a usar esta valiosa informação para melhorar a sua própria aprendizagem. Em síntese, a conjugação destas estratégias conduz a uma melhoria da aprendizagem do aluno.

O artigo de Bennet (2011) conclui que o termo “*Avaliação Formativa*” ainda não representa um conjunto bem definido de instrumentos ou práticas e que as definições existentes admitem uma variedade tão grande de implementações que os seus efeitos apresentam um grau grande de variabilidade. O autor propõe, para obter o máximo benefício da Avaliação Formativa, que o seu desenvolvimento se concentre na concetualização baseada em princípios fundamentais que incentivem professores e alunos a reconhecer a natureza inferencial da avaliação. Valorizando o papel dos professores como atores chave da avaliação, é reconhecida a importância do apoio profissional para que a grande maioria dos professores se torne proficiente na área da Avaliação Formativa. Por isso, este autor considera que as abordagens formativas devem ser estruturadas como parte de um sistema abrangente, em que todos os atores trabalham juntos para facilitar a aprendizagem. Por outro lado, também os alunos devem desenvolver a sua capacidade de usar o *feedback* de modo eficaz. David Carless considera que a experiência acumulada de *feedback* dos alunos e dos professores condiciona a valorização do *feedback* para melhorar a aprendizagem (Carless, 2019). No artigo que se referencia, Carless expõe um modelo da experiência do *feedback*, numa perspetiva processual. Este modelo descreve as três componentes da experiência de *feedback*: 1) condicionantes ou experiências anteriores (fatores do educando e contexto de ensino-aprendizagem); 2) processos de envolvimento no *feedback* (experiências anteriores de *feedback*, as capacidades existentes para se engajar com o *feedback* e a motivação para usar *feedback* para a melhoria contínua de aprendizagem); e 3) produtos, nomeadamente os resultados prováveis e o impacto dos processos de *feedback*. Nestes procedimentos há também que considerar os fatores relacionais, incluindo o ambiente da turma e as relações entre os participantes. Envolvendo estes processos diálogos em espirais e troca de interações sociais, geralmente provocam respostas emocionais ou atitudes que interessa considerar para que seja gerido o lado afetivo do *feedback*. Os impactos desses processos de *feedback* variam de acordo com as respostas dos educandos às experiências prévias, ou seja, os efeitos variam entre uma mudança mínima ou uma melhoria significativa do desempenho, melhoria das estratégias de aprendizagem ou mesmo a implementação de uma atitude de refinamento contínuo que valoriza o *feedback* (Carless, 2019), de acordo como são desenvolvidos.

2.5.3 Formação de Educadores e Professores em Avaliação

Um assunto referido com alguma insistência tem a ver com o tempo que educadoras, professoras e professores usam em atividades de Avaliação de Aprendizagens e a sua literacia no que à avaliação diz respeito. Barbara Plake e James Impara, chamando a atenção para que o professor ocupa 50% do seu trabalho com alguma forma de avaliação, interrogam-se acerca do que sabem os professores sobre esta componente da Educação (Plake e Impara, 1997). Este alerta mostra o interesse do

contributo de Graig Mertler, centrado na necessidade de incrementar a literacia de avaliação dos professores, ou seja, a aquisição, por parte destes, de conhecimento sobre os princípios básicos da avaliação, a terminologia e os conceitos chave, os fins, as metodologias e as técnicas de avaliação em sala-de-aula, assim como o uso das diferentes ferramentas e instrumentos de avaliação (Mertler, 2003). Os resultados da avaliação através de testes, que classificam pessoas e instituições, constituem o foco escolhido por Martinez e Lipson (1989). Estes autores chamam a atenção para que os testes podem também ser usados para promover a aprendizagem, tanto de alunos como de professores (*Avaliação para a Aprendizagem*). No entanto, acrescentamos nós, para que isso aconteça, é necessário que os professores dominem o saber de como os usar na sua dimensão formativa.

No caso específico da Avaliação Formativa, apesar de esta ser reconhecida como forma de avaliação com potencial para melhorar o ensino e aprendizagem, falta investigação empírica que estude a qualidade de práticas de Avaliação Formativa. Também tem sido reconhecido que existem muito poucos estudos que examinem como é que a Avaliação Formativa é realizada na sala-de-aula e quais são os resultados e impactos desse tipo de avaliação (Baird *et al.*, 2014).

Embora a Avaliação Formativa seja considerada importante, parece existir uma lacuna na formação dos professores de modo a que a sua prática tenha impacto na aprendizagem. A eficácia da Avaliação Formativa depende de como ela é realizada (Kingston e Nash, 2011) e a qualidade da sua implementação depende da literacia sobre Avaliação Formativa dos professores e das lideranças escolares (Furtak *et al.*, 2008; Marinho *et al.*, 2019). A necessidade de formação prática em Avaliação Formativa é também sublinhada na apresentação do projeto “*Conditions and Consequences of Classroom Assessment*” (Condições e Consequências da Avaliação na sala-de-aula), realizado na Alemanha (Rakoczy *et al.*, 2017).

2.6 Escalas de Avaliação Educacional

Quando se pretende identificar sistemas de Avaliação de Aprendizagens, bem como os seus indicadores e os padrões que lhes estão subjacentes, há que especificar qual a escala a que se refere a análise de cada modelo. Neste sentido, faz sentido considerar três escalas principais: Macro (global, internacional); Meso (nacional e escolas); Micro (sala-de-aula, indivíduo). Para além destas três escalas tradicionais, considera-se ainda uma escala integradora, denominada Redes. Esta classificação, em quatro escalas, serviu, inicialmente, para organizar a informação recolhida e, posteriormente, para estruturar a revisão da literatura e de ajuda à tomada de decisão para as opções deste Estudo. Na Tabela 2 são indicadas as quatro escalas (Macro, Meso, Micro e Redes), assim como são indicadas algumas publicações exemplificativas, sobre as quais se tecem seguidamente algumas considerações. O processo de gerir a informação recolhida foi realizado em duas fases: (i) Classificar cada documento numa das escalas analíticas (Macro; Meso; Micro; Redes) e (ii) Analisar transversalmente, dentro de cada nível do Sistema Educativo, os diversos documentos.

Tabela 2 Escalas da Avaliação Educacional

Escala	Avaliação	Exemplos	Exemplos
Macro Grande-Escala	L1.1 Avaliação Supranacional	Hopfenbeck et al. (2018) Lessons Learned from PISA	Pisa
	L1.2 Avaliação Internacional	Tobin et al. (2015)	Asia
Meso Média-Escala	L2.1 Avaliação Nacional	Imlig e Ender (2018)	Suíça
		Paget, Malmberg e Martelli (2016)	Brasil
	L2.2 Escola	Nortvedt, Santos e Pinto (2016)	Noruega, Portugal Escola Primária (1º ciclo)
		Willms e Flanagan (2007)	Canadá
Micro Pequena Escala	L3.1 Individual	Antoniou e James (2014)	Reino Unido Escola Primária
	L3.2 Sala-de-aula	Black e Wiliam (1998) Heitink et al. (2016)	Padronização através da avaliação na sala de aula Implementação Avaliação Formativa Sala-de-aula
Redes Rede-Escala	L4 Redes	Stosich, Snyder e Wilczak (2018) Todos os níveis do sistema de educação: escolas, divisões administrativas, redes e agências estaduais de educação	USA

O recurso a esta classificação, em função da qual é apresentada e organizada a temática da Avaliação de Aprendizagens, facilita a compreensão da sua complexidade. No texto que se segue, são apresentados, sinteticamente, alguns exemplos para cada uma das escalas.

Escala Macro

A escala Macro, ou de larga escala, pode ser subdividida em Avaliação Supranacional e Avaliação Internacional com outras origens. Na escala Macro Supranacional incluem-se algumas avaliações desenvolvidas por agências internacionais (Banco Mundial, UNESCO, OCDE, OEI), que podem ser classificadas como avaliações de nível supranacional, bem como aquelas referidas em estudos no âmbito de entidades políticas supranacionais para focar regiões como a Ásia-Pacífico, com enquadramento da UNESCO (Tobin et al., 2015).

A principal conclusão que emerge da análise transversal de algumas das publicações apresentadas no âmbito destas avaliações, promovidas por agências supranacionais, é a evolução do seu foco. Inicialmente, a atenção à Educação estava centrada no apelo a que todas as crianças deveriam frequentar a escola (acesso universal) e o foco estava nos resultados obtidos.

Como exemplo bem conhecido de uma Avaliação Supranacional pode-se considerar a avaliação PISA, desenvolvida e coordenada pela OCDE, e que envolve vários países. Nesta Avaliação Educacional de referência, podem-se comparar os resultados dos países participantes e verificar a sua evolução. Para além dos resultados, são disponibilizadas recomendações a ser consideradas por cada país participante.

Um outro exemplo de uma publicação enquadradora da escala Macro (supranacional) foi apresentado pela UNESCO, em 1990, com o título “*World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*” (UNESCO, 1990). Aí explicita-se o compromisso dos países (na área da Educação de Infância, Adulta e Familiar) de superar a desigualdade e gerar novas oportunidades para erradicar a pobreza. Para além dos dez artigos que estruturam esta declaração, é ainda fornecido um Quadro de Referência para Ação (*Framework for Action*), que se destina a ser um guião para os governos nacionais, as organizações internacionais e outras organizações comprometidas com o objetivo de Educação para Todos.

A Avaliação de Aprendizagens nesta escala Macro será objeto de maior desenvolvimento no capítulo 4 deste livro.

Escala Meso

A escala Meso, ou de média escala, pode ser subdividida em Avaliação Nacional e Avaliação nas (e das) Escolas. Nesta escala podem ser incluídos os estudos de Avaliação Nacional, em que a avaliação realizada reflete o contexto específico de cada país, tanto cultural como normativo, nomeadamente ao nível dos seus objetivos, indicadores selecionados e resultados alcançados. Como exemplos da diversidade que se pode encontrar em tais estudos, pode-se referir os que abordam países como a Suíça e o Brasil (Paget et al., 2016; Imlig e Ender, 2018).

Relativamente à *Avaliação Nacional* foram identificados estudos sobre o tema de Avaliação de Aprendizagens, em vários países com diversos sistemas educativos, com diversos graus de centralização e com diversas culturas. O objetivo é recolher perspetivas sobre as Avaliações de Aprendizagens, procurando identificar as estratégias de implementação das Políticas de Avaliação e do grau de uso da informação da avaliação e da monitorização para a melhoria da aprendizagem. Os resultados desta pesquisa estão apresentados como estudos de caso no capítulo 5.

A necessidade de compreender o que se passa no quotidiano, na escala Meso, situa-nos nas *Escolas*, isto é, no contexto organizacional onde a Avaliação Educacional acontece diariamente. O conhecimento deste contexto é fundamental para a implementação da política e da legislação relativa à Avaliação de Aprendizagens nacionais (Willms e Flanagan, 2007; Nortvedt et al., 2016). Note-se que também é possível classificar os estudos sobre a Avaliação das Escolas como pertencentes à escala Meso (Nortvedt et al., 2016; Willms e Flanagan, 2007).

No âmbito deste Estudo, reconhecendo a necessidade de se compreender o que se passa em Portugal nas *Escolas*, foram feitas entrevistas exploratórias que deram pistas para o seu desenvolvimento, nomeadamente a confirmação da necessidade de explorar em

profundidade o conhecimento prático existente nas Escolas e a relevância e valorização da oferta de formação de educadores e professores, em avaliação (ver capítulo 6).

Escala Micro

A escala Micro, ou pequena escala, pode incluir a Avaliação na Sala-de-aula (Black e Wiliam, 1998b; Heitink *et al.*, 2016) e a Avaliação Individual (Antoniou e James, 2014). Assim sendo, a escala Micro inclui a *Avaliação de Aprendizagens* relacionadas com as disciplinas do currículo escolar, a que está associada a aprendizagem na *sala-de-aula e a Avaliação de Aprendizagens do Aluno*, no sentido amplo que se lhe atribui. De notar que o conceito “sala-de-aula” usado neste Estudo se refere ao espaço de interação professor-aluno, espaço físico e/ou virtual dos ambientes de Ensino/Aprendizagem, não se limitando à sala-de-aula entre paredes e confinada a um horário letivo pré-definido. Neste espaço de sala-de-aula são feitas aprendizagens relacionadas com conteúdos, mas também de valores e atitudes relacionadas com as competências chave a que o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória faz referência.

Vários países têm vindo a considerar, de um modo sistemático, a avaliação da qualidade da aprendizagem dos alunos com o propósito de a melhorar, através da medição da *aprendizagem na sala-de-aula* (Hopfenbeck, 2018).

Escala Redes

Na escala Redes é possível considerar publicações que usam a abordagem de redes com objetivos de integração. Tal é o caso do artigo intitulado “*How do states integrate performance assessment in their systems of assessment?*”, que considera os Sistemas de Avaliação sujeitos à influência dos atores em todos os níveis do ecossistema educacional dos EUA (Stosich *et al.*, 2018). Neste caso, o artigo analisa as estratégias estaduais para incorporar a avaliação de desempenho nas políticas e nas práticas. Especificamente, os autores analisaram como é que os Estados, os Distritos e as Escolas integram avaliações de desempenho nos seus sistemas de avaliação e responsabilidade (prestação de contas) para apoiar oportunidades de aprendizagem mais significativas para todos os alunos. Esta revisão sugere que os 12 estados estudados, nos Estados Unidos da América, se basearam em quatro abordagens centrais para integrar avaliações de desempenho em sistemas de avaliação estaduais e locais: 1) objetivos na sala-de-aula; classe, 2) requisitos de graduação; 3) objetivos de responsabilidade escolar (prestação de contas da escola) ou 4) responsabilidade federal (prestação de contas no Estado). Estes 12 Estados foram selecionados porque pertenciam ao *Innovation Lab Network* (ILN), um grupo de trabalho do *Council of Chief State School Officers* (CCSSO).

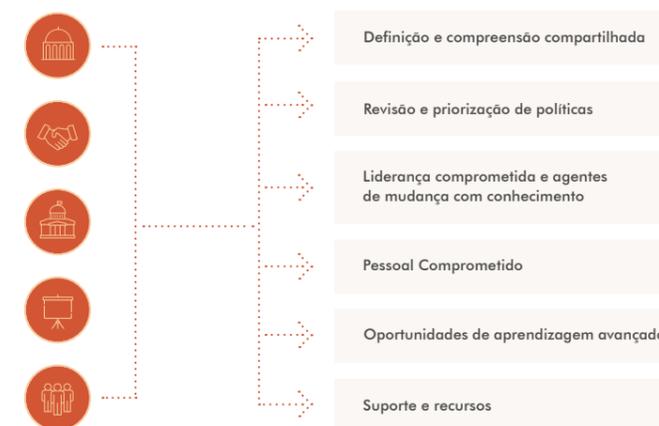
Os membros do grupo ILN (*Innovation Lab Network*) estão empenhados em desenvolver sistemas abrangentes de Formação e Avaliação Sumativa, outros grupos do CCSSO desenvolvem estudos em outros tópicos, para além da avaliação do desempenho, como por exemplo o tópico Avaliação Formativa, trabalhado pelo grupo *State Collaborative on Assessment and Student Standards* (SCASS) e pelo grupo *The Formative Assessment for Students and Teachers* (FAST) com a publicação exemplificativa “*Revising the Definition of Formative Assessment*” (FAST SCASS, 2018b) ou

a publicação “*An Integrated Approach to Defining a System-Level Theory of Action for Formative Assessment*” (FAST SCASS, 2018a).

A abordagem integradora que aqueles grupos usam para a implementação e suporte de práticas de Avaliação Formativa baseia-se na Teoria de Ação Ecológica. Nela procura-se, ainda, acentuar que os limites do sistema são permeáveis – as mudanças num nível do sistema têm impacto nos outros níveis do sistema, tanto positivamente quanto negativamente (FAST SCASS, 2018a). No entanto, esta teoria de ação não deixa claro como os mecanismos causais ocorrem dentro de cada nível do sistema à medida que os recursos e o suporte são colocados em funcionamento.

Segundo o que foi mostrado na publicação (FAST SCASS, 2018a), são necessários seis componentes de alto nível para que a implementação seja eficaz em todo o Sistema de Avaliação Formativa (Figura 2): *Definição e compreensão compartilhada* (desenvolver uma definição e uma compreensão compartilhadas dos componentes críticos da Avaliação Formativa); *Revisão e priorização de políticas* (foco nas condições que são necessárias para apoiar a implementação da Avaliação Formativa em todo o estado e dentro dos distritos, escolas e salas de aula); *Liderança comprometida e agentes de mudança com conhecimento* (comprometer-se a aprender, a defender e a apoiar a implementação da Avaliação Formativa); *Pessoal comprometido* (ocorrer dentro de uma cultura que valoriza a melhoria contínua da prática e permite espaço para assumir riscos entre professores e funcionários); *Oportunidades de aprendizagem avançada* (oportunidades de se envolver em aprendizagem relacionada com a Avaliação Formativa, Avaliação e Literacia em Dados, Conhecimento Disciplinar² em modo colaborativo); *Suporte e recursos* (priorizar o desenvolvimento e fornecimento de apoios e recursos para professores em exercício).

Figura 2 Componentes do Programa de Formação em Avaliação Formativa, nos vários níveis (Teoria de Ação da Avaliação do Programa)



² O conteúdo disciplinar refere-se à compreensão de um indivíduo dos conceitos estruturantes de um assunto e como esses conceitos se relacionam com o âmbito mais alargado desse assunto. O conhecimento disciplinar do conteúdo é o conhecimento comum ou central detido por todos os profissionais que usam um conteúdo específico no seu trabalho.

Estas abordagens podem ser úteis para discutir a Avaliação Formativa em diferentes níveis do sistema e para planejar as intervenções e políticas com o objetivo de apoiar a melhoria da prática dos professores e incrementar a aprendizagem dos alunos. A *Teoria de Ação da Avaliação do Programa* pode ser utilizada após os programas terem iniciado a sua implementação, de modo a garantir que o sistema está a funcionar conforme o esperado (FAST SCASS, 2018a). Legisladores, administrações regionais, escolas e professores, todos tomam decisões sobre avaliação. Estes diversos atores, com diversos níveis de capacidade profissional e de literacia sobre Avaliação de Aprendizagens, podem ter benefícios se atuarem em rede e em colaboração, de modo a incrementar a sua literacia (individual e coletiva) sobre Avaliação de Aprendizagens.

A abordagem em rede também pode ser usada para formar redes de conhecimento, ligando pessoas e informação, especialistas, investigadores e práticos, de modo a evitar o desperdício de tempo e de outros recursos. Como exemplo deste tipo de abordagem temos o *Learning Portal*, do *International Institute for Educational Planning*, UNESCO (<https://learningportal.iiep.unesco.org/en>). Outro exemplo de redes de conhecimento é o *Center for Global Development* (<https://www.cgdev.org/>), que disponibiliza informação sobre Educação, além de outros temas correlacionados (Bruns, 2018). O *Brown Center on Education Policy* (<https://www.brookings.edu/center/brown-center-on-education-policy/>), por seu turno, permite o acesso a relatórios, de que é exemplo significativo o “*Brown Center Report on American Education: How Well are American Students Learning?*” (Hansen *et al.*, 2018). De referir que nesta escala, Redes, não se invalida a análise feita nas outras escalas (Macro, Meso e Micro), mas procura-se identificar ligações entre os diversos atores nas diversas escalas. O conhecimento dos elementos das redes (os nós e as ligações) pode facilitar o alinhamento e as sinergias entre os atores e diminuir as barreiras de comunicação através da partilha de conhecimento.

2.7 Súmula

- A avaliação pode ser uma força poderosa no apoio à aprendizagem e um mecanismo de capacitação individual, podendo apoiar os alunos de todas as idades, situados nos diversos níveis educativos, a tornarem-se mais conscientes dos seus pontos fortes e dos pontos fracos e dos modos de os melhorar. A avaliação pode fornecer um mapa e um caminho de aprendizagens a percorrer, resultado da colaboração entre os professores, os alunos e as famílias.
- Assumido o princípio que todos devem ter acesso à Educação e que, estando inseridos em Sistemas Educativos, todos podem aprender e evoluir no seu conhecimento e competências, interessa avaliar se este princípio está concretizado nas políticas, nos fins e nas práticas de Avaliação Educativa. Esta ligação entre a Avaliação e as Aprendizagens conduz à opção de situar este Estudo numa área que se pode designar por Avaliação de Aprendizagens.
- A opção de situar este trabalho no campo da Avaliação de Aprendizagens, conduz a atribuir à Avaliação Formativa (Avaliação *para a* Aprendizagem) e à Avaliação Sumativa (Avaliação *da* Aprendizagem) o objetivo de avaliar os diversos

saberes e competências que os alunos devem construir para se tornarem cidadãos integrados na Sociedade e preparados para novos desafios, numa atitude de permanente aprendizagem. Em vez de considerar a Avaliação Sumativa e a Avaliação Formativa como dicotómicas, aceita-se a existência destes dois tipos de avaliação, com objetivos próprios, mas considerando-as complementares e constituindo recursos para promover a Avaliação de Aprendizagens.

- Se para compreender a Avaliação Formativa e a Avaliação Sumativa, é necessário conhecer as suas principais características, por forma a distingui-las, tal não deve levar a considerá-las em posições antagónicas. Como Scriven avisou, de-ter-se nesta falsa separação torna-se um processo autodestrutivo da Avaliação de Aprendizagens (Scriven, 1967). O hábito de usar quase exclusivamente a Avaliação Sumativa pode levar a usar a Avaliação Formativa nos mesmos moldes e acabar por forçar o seu uso para os mesmos fins classificatórios.

- De um modo simples é necessário considerar as principais diferenças entre Avaliação Sumativa e Avaliação Formativa, traduzidas nas seguintes ideias:

As atividades da **Avaliação Sumativa** (*summative assessment – Assessment of Learning*) resultam numa avaliação do desempenho do aluno, no final de um determinado período letivo que pode servir para certificar competências adquiridas ou desenvolvidas, classificar e dar acesso a um nível superior ou atribuir um determinado grau;

As atividades associadas à **Avaliação Formativa** (*Assessment for Learning*) resultam num conjunto de informações sobre o que um aluno sabe e sobre o que este entende desse conhecimento. Com estas informações, tanto o professor quanto o aluno identificam em que ponto este está na aprendizagem, as lacunas existentes e qual o caminho para atingir os seus objetivos de aprendizagem.

- A dificuldade de implementar uma Avaliação Formativa pode advir da deficiente literacia sobre a Avaliação Formativa dos seus principais intervenientes (professores e alunos) bem como dos que devem criar as condições para que esta possa ocorrer (Lideranças Escolares, Instituições de Educação Superior e de Formação de Educadores e Professores, Entidades Governamentais). Num âmbito mais alargado, os pais e a sociedade devem entender e valorizar este tipo de avaliação como meio de incrementar a aprendizagem. Ou seja, é necessária e importante uma avaliação da literacia de avaliação dos diversos atores educativos e dos principais grupos de interessados, com o objetivo de incrementar essa competência através de formação dirigida e nos contextos onde esses atores atuam. Com esta orientação estratégica, pretende-se que estes atores passem do estado de sensibilização da existência da Avaliação Formativa para o de participantes ativos na sua valorização e concretização.
- A sobrevalorização dos resultados da Avaliação Sumativa e Classificatória para acesso à Universidade, em Portugal, é um fator que fragiliza o recurso à Avaliação Formativa, sobretudo na Educação Secundária. No capítulo 6, este fator emerge com forte frequência nas audições feitas no âmbito deste Estudo.

- O uso e as finalidades da avaliação são diversos e devem estar claramente identificados para evitar a utilização inadequada, ou mesmo perversa, de resultados de avaliação obtidos, muitas vezes, por deficiente literacia de avaliação. A Avaliação Sumativa pode ser usada numa perspetiva formativa. Ou seja, para além do seu objetivo específico de avaliar e classificar o desempenho num determinado momento ou no término de um período de ensino/aprendizagem, os resultados desse procedimento podem servir para identificar lacunas de aprendizagem, de currículo, do processo de ensino/aprendizagem, de modo a poder ultrapassá-los e melhorar a aprendizagem futura. Nestes casos, a Avaliação Sumativa é usada também na sua dimensão de Avaliação Formativa.
- Reforça-se que a opção de usar o termo “Avaliação de Aprendizagens” está ligada à noção de que as aprendizagens são múltiplas. Estas incluem, não só as que se referem à aquisição de conhecimentos focados nos conteúdos das disciplinas escolares, mas também às aprendizagens que resultam da interação com os outros e que se prendem com atitudes, valores e competências relacionadas com a vivência social. Neste último grupo de aprendizagens devem ser consideradas as competências essenciais e as capacidades transversais, que permitem o desenvolvimento cognitivo, socio-emocional e comportamental.
- Note-se, finalmente, que existe abundante evidência de que, embora exigente em várias dimensões, a prática corrente de Avaliação *para* a Aprendizagem ou Avaliação Formativa, em Instituições Educativas, contribui para a melhoria dos resultados alcançados.



Avaliação de Aprendizagens em Portugal: Caminhos com Futuro

3.1 Introdução

Este capítulo tem como principal objetivo proporcionar uma compreensão holística e aprofundada do Sistema de Avaliação de Aprendizagens em Portugal, assim como das tendências e tensões que dele podem emergir. Neste sentido, é apresentada uma caracterização do cenário educativo português, tendo por base relatórios de entidades, como a OCDE, a Eurydice, a Eurostat e a DGEEC e dados resultantes da revisão de literatura nacional e internacional, que têm por base o currículo e a Avaliação de Aprendizagens em Portugal. Depois desta apresentação, é feita uma resenha histórica das Políticas de Educação em Portugal, traduzidas em legislação considerada significativa e centrada em conceções de Avaliação *da, para a e como* Aprendizagem. Indo além do legislado, é feito um enquadramento dos diplomas legislativos e dos posicionamentos de entidades e organismos de relevo na área da Educação. A par desta análise das trajetórias, é descrito o Sistema Educativo português, com referência ao quadro normativo em vigor nesta segunda década do séc. XXI.

3.2 Caracterização do Sistema Educativo Português

Neste ponto são descritas as tendências observadas no sector da Educação e Formação, em Portugal, tendo por base relatórios recentes da OCDE, Eurydice, Eurostat, DGEEC, entre outros. O Sistema Educativo Português é constituído por Educação Pré-Escolar (crianças dos 3 aos 6 anos de idade), Educação Básica (1.º, 2.º e 3.º ciclos, dos 6 aos 15 anos), Educação Secundária (dos 15 aos 18 anos) e Educação Superior.

Uma análise histórica da governança do Sistema Educativo em Portugal mostra que ela é centralizada. O Ministério da Educação é responsável por definir o currículo, os exames nacionais, o recrutamento e colocação de professores, e o orçamento destinado à Educação Pré-Escolar, Educação Básica, Educação Secundária e Educação Superior. Apesar desta característica de centralização, tem havido várias reformas de descentralização de alguns serviços. No presente ano letivo de 2020/2021, no caso de autarquias que aderiram à passagem de alguns serviços para a sua responsabilidade,

são elas que asseguram, na Educação Pré-Escolar e no 1º ciclo da Educação Básica, atividades de enriquecimento curricular, de alimentação escolar e transporte de alunos, conservação de escolas e remuneração de pessoal não docente que exerce funções de assistente operacional. No entanto, está previsto que, a partir de 2022, esta descentralização não resulte da adesão voluntária de municípios, mas sim que ocorra em todo o Sistema Educativo e que esses serviços se ampliem a todos os níveis de escolaridade, sob a responsabilidade dos municípios ou dos diretores de escolas, passando a incluir a Educação Básica e a Educação Secundária.

A publicação da OCDE intitulada *“Education Policy Outlook in Portugal”* (2020d) apresenta a caracterização do Sistema Educativo em Portugal, examinando os desafios com que se defronta o Sistema e as respostas políticas que têm de ser dadas. Esta publicação desenha o perfil do País analisando o contexto, a situação atual do Sistema Educativo, de acordo com áreas de potencial melhoria ao nível dos alunos, das instituições e do sistema.

Portugal, apesar dos esforços desenvolvidos e dos resultados alcançados, é um dos países da OCDE com maior número de adultos sem o diploma de Educação Secundária (30.4% face a 15.2% da média OCDE). Note-se, no entanto, que este panorama é bem diferente se se considerar as taxas mais recentes de jovens que concluem este nível de escolaridade. Nas gerações mais novas (25-34 anos) a percentagem de jovens adultos que atingiu o nível secundário aumentou, em dez anos, de 44% para 70% (2007-2017). Este é, claramente, o maior aumento que se verificou entre todos os países da OCDE e parceiros, embora a taxa ainda se mantenha abaixo da média da OCDE (85%). Porém, a consolidar-se o padrão atual, previa-se que 74% dos jovens concluísse o nível secundário antes dos 25 anos, a partir de 2018. Em linha com esta previsão, refira-se que, de acordo com a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, em Portugal, 86.1 % dos alunos concluíram a Educação Secundária, no ano letivo 2017/2018 (DGEEC, 2019). No entanto, no final de 2019, Portugal apresentava ainda uma taxa de abandono escolar precoce de 10.6% (apesar de abaixo da de 11.8% do ano anterior), quando o objetivo para 2020 era reduzir para 10% a taxa de jovens, entre os 18 e os 24 anos, que não completam a Educação ou Formação Obrigatória. A par da medida política que em Portugal ampliou o número de anos da escolaridade obrigatória até ao 12º ano ou aos 18 anos (Decreto-Lei n.º 176/2012), a aposta no desenvolvimento e promoção da Educação Geral e da Formação Profissional pode ajudar a compreender esta tendência crescente no nível de escolarização.

Uma área que também merece atenção ao analisar o panorama educativo em Portugal é a que proporciona informação sobre o sucesso educativo dos alunos nos vários ciclos de estudos. A este respeito, nota-se a discrepância acentuada entre a idade ideal, normal (idade esperada) de frequência e a idade real média dos alunos. Por exemplo, em 2018, 11% dos alunos de 12 anos que deveria estar a frequentar o 3.º ciclo ainda se encontra no 1.º ciclo e 23% no 2.º ciclo. Por outro lado, dados do Pordata (2020) revelam que a taxa de retenção e desistência na Educação Básica (1.º ao 9.º ano) passou de 2.8% em 2018 para 2.1% em 2019. Da mesma forma, 10% dos jovens de 17 anos ainda se encontrava, em 2018, no nível de Educação Básica. Este desfasamento parece traduzir as dificuldades encontradas pelos alunos ao longo do seu percurso escolar, levando à acumulação de retenções sucessivas, associando-se,

por isso, a um maior risco de abandono escolar antes da conclusão da Educação Secundária Obrigatória (CNE, 2012; Working Group on Early School Leaving, 2013). Com efeito, em 2017, a taxa de abandono escolar da população portuguesa entre os 18 e os 24 anos era de 12.6%, face a 10.6% de média nos países europeus (Pordata, 2018). Apesar deste panorama ainda pouco satisfatório, importa destacar os esforços desenvolvidos na última década, e que contribuíram para que a taxa de abandono diminuísse de 36.5% (em 2007) para 11.8% (em 2018) (Pordata, 2018). Neste caminho de melhoria, refira-se também que a taxa de retenção e desistência na Educação Secundária (10.º ao 12.º ano) passou de 13.9% em 2018 para 13.1% em 2019 (Pordata, 2020). Como problema, emerge a relação entre baixos níveis de escolaridade e maiores desigualdades económicas e sociais (Liebowitz *et al.*, 2018).

No que respeita à Educação Pré-Escolar, os esforços desenvolvidos na última década têm, também, trazido bons resultados. Entre 2005 e 2016, a taxa de matrícula de crianças com 3 anos de idade na Educação Pré-Escolar aumentou de 64% para 83% e a de crianças com 4 anos de 79% para 90%. Ambas as taxas estão acima das respetivas médias da OCDE. Em 2019, a percentagem de matrículas na Educação Pré-Escolar era de 96.4% (93.8% em 2018), na Educação Básica de 108.6% (108.7% em 2018) e na Educação Secundária de 124% (121% em 2018), face à população em idade normal de frequência desses ciclos. Sabendo-se que a frequência da Educação Pré-Escolar pode ter um impacto significativo nos resultados, em posteriores anos de escolaridade, é evidente o alcance de se dispor de um ambicioso programa de Avaliação para promover as desejadas Aprendizagens e os desenvolvimentos requeridos das crianças, neste ciclo educativo.

3.3 Avaliação de Aprendizagens nos Diversos Ciclos Educativos

Pela especificidade que a Avaliação de Aprendizagens tem cada um dos níveis de Educação na escolaridade obrigatória em Portugal, neste ponto é apresentada, separadamente, a situação atual relativa à Educação Pré-Escolar, à Educação Básica e à Educação Secundária.

3.3.1 A Avaliação de Aprendizagens na Educação Pré-Escolar

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), a Educação Pré-Escolar corresponde ao primeiro nível de Educação e é complemento da ação educativa da família. Porém, e embora sendo considerada, desde 1986, parte do Sistema Educativo português, foi principalmente com a publicação da Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) que se passou a considerar a Educação Pré-Escolar como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer uma estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo sempre em vista a sua inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (artigo 2.º). Na senda desta Lei-Quadro, e para garantir que os seus objetivos fossem cumpridos, foram publicadas, em 1997, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), através

do Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, do Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação. Essas OCEPE apoiaram-se em quatro fundamentos:

- A identificação da criança como sujeito do processo educativo;
- O desenvolvimento e a aprendizagem como componentes inseparáveis;
- A construção articulada do saber;
- A imposição de resposta a todas as crianças (Ministério da Educação, 1997).

As OCEPE consideraram que a avaliação é fundamental para adequar os processos e as ações às necessidades de cada criança, em particular, e do grupo em geral, garantido que a atividade educativa, elaborada pelos educadores e educadoras, corresponde às necessidades de desenvolvimento da criança. Neste sentido, foi enunciada: “a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança” (Ministério da Educação, 1997, p. 18). É neste mesmo sentido que a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 identifica as finalidades da avaliação na Educação Pré-Escolar, a saber:

- “Contribuir para a adequação das práticas, tendo por base uma recolha sistemática de informação que permita ao educador regular a atividade educativa, tomar decisões, planejar a acção;
- Refletir sobre os efeitos da acção educativa, a partir da observação de cada criança e do grupo de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens;
- Recolher dados para monitorizar a eficácia das medidas educativas definidas no Programa Educativo Individual (PEI);
- Promover e acompanhar processos de aprendizagem, tendo em conta a realidade do grupo e de cada criança;
- Envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, que lhe permita, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando;
- Conhecer a criança e o seu contexto numa perspetiva holística.”

Ainda nessa mesma Circular, foi considerado que a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo, que utiliza diferentes técnicas para descrever os progressos atingidos pelas crianças ao longo de um determinado período de tempo (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011).

O registo que traduz a forma de avaliação prevista para a Educação Pré-Escolar, como até agora foi expresso, tem como intenção sistematizar o processo de desenvolvimento da criança de modo a contribuir para uma contínua adequação das práticas educativas a serem usadas pelo/a educador/a. Para isso, tem sido comum o recurso a fichas de observação do desenvolvimento da criança, na avaliação na Educação Pré-Escolar. Neste processo, a precisar de constituir um alerta à forma como a avaliação é concretizada, está o recurso a ‘checklists’ pré-formatadas que, por vezes, não têm em consideração o contexto a que dizem respeito e outras servem de suporte a processos de classificação das crianças. Ao contrário deste procedimento, o que se deseja, nesta fase de desenvolvimento da criança, é que a avaliação constitua um

diagnóstico de como a criança se encontra no seu desenvolvimento sócioafetivo, cognitivo e psicomotor para que sejam definidas as formas mais adequadas de ações futuras. Por outras palavras, a avaliação das crianças deverá ter uma orientação formativa e contemplar o âmbito do próprio contexto educativo, situação, muitas vezes, “*não se coadunando como constrangimentos impostos por uma checklist estandarizada*” (Portugal e Laevers, 2010, p. 10). Por outro lado, vale a pena realçar que as OCEPE “*não são um programa pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos*” (Ministério da Educação, 1997, p. 13).

É na continuidade daquela conceção que, neste séc. XXI, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, relativo ao *Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância*, atribui a responsabilidade do/a educador/a pelo desenvolvimento do currículo, centrado na ação das crianças. Quanto à orientação para a avaliação, este mesmo diploma aponta para a importância de cada educador/a avaliar, numa atitude formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos a utilizar, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança, em particular e do grupo em geral. De acordo com a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 – Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar, a avaliação na Educação Pré-Escolar segue os seguintes princípios:

- “*Coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas OCEPE;*
- *Utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados;*
- *Carácter marcadamente formativo da avaliação;*
- *Valorização dos progressos da criança.”*

Consequentemente, sendo a avaliação um elemento integrante e regulador da prática educativa:

- “*implica procedimentos adequados à especificidade da actividade educativa no Jardim de infância, tendo em conta a eficácia das respostas educativas;*
- *permite “uma recolha sistemática de informações”;*
- “*implica uma tomada de consciência da acção, sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução*” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

Foi na continuidade desta conceção de formação e de avaliação que, em 2016, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) foram revistas e homologadas pelo Despacho n.º 9180/2016-Diário da República n.º 137. Este documento, que resulta de contributos de educadores de infância, professores da formação inicial e investigadores de diversas áreas, reforça os princípios e fundamentos anteriores, acrescentando questões da evolução social e de estudos nacionais e internacionais. Uma análise da estrutura global do documento permite saber que, nas áreas de conteúdo, foram introduzidos exemplos práticos para a ação de

educadores e sugestões de reflexão. Por outro lado, foi incluído um capítulo sobre a intencionalidade educativa, salientando o ciclo Observar, Planear, Agir, Avaliar e destacando o papel da criança como o principal agente da sua própria aprendizagem, a qual deve ser escutada, conferindo-lhe oportunidades de participar nas decisões relativas ao processo educativo.

Panorama internacional: o exemplo da Finlândia

Uma análise do panorama internacional relativo à Educação Pré-Escolar permite saber que, na Finlândia, país reconhecido pelas boas práticas em Educação (Sahlberg, 2015; Eurydice, 2020), desde 2013, a Educação Infantil Inicial, como é designada, faz parte do Sistema Educativo e diz respeito à Educação e aos cuidados que as crianças recebem antes de começarem a Educação Primária aos 7 anos. Na sua organização, a Educação de Infância, na Finlândia, compreende a creche, dos 0 aos 6 anos e o jardim-de-infância/Educação Pré-Escolar, dos 6 aos 7 anos, idade em que a criança ingressa na Educação Primária (aos 7 anos).

Antes de irem à escola, todas as crianças têm o direito de frequentar a creche, seja ela familiar ou no jardim-de-infância. O direito da criança à creche significa que o município em que a família reside é responsável por oferecer à criança uma vaga no jardim-de-infância ou numa creche familiar. Existem três tipos de creches para a criança: municipal, particular e familiar particular (Sahlberg, 2015). A Educação Pré-Escolar é opcional até aos 6 anos, mas muito comum, pois cerca de 98% das crianças são matriculadas³. O funcionamento deste nível correspondente à pré-escola, é, geralmente, somente de manhã, o que significa que 70% das crianças de 6 anos ficam em creches à tarde⁴. Sessenta e três por cento de todas as crianças de 1 a 6 anos de idade vão à creche, na Finlândia, sendo que 92% delas frequentam jardins-de-infância ou creches familiares públicas e 8% creches particulares, que recebem subsídio do Governo, quando a oferta do município não consegue responder à procura⁵ (Sahlberg, 2015). O principal objetivo da Educação para crianças de 1 a 5 anos de idade, é melhorar a saúde e o bem-estar de todas as crianças, assumindo seis áreas para o conteúdo central: matemática, científica, histórica, estética, ética e religiosa. Essas não são áreas de conteúdo ensinado às crianças, mas, sim, estruturas mais amplas dentro das quais se pretende que sejam planeadas as ações. A Educação Pré-Escolar na Finlândia não se focaliza na preparação das crianças para a entrada na escola primária, tendo como principal objetivo “*promover o crescimento para que as crianças se tornem indivíduos humanos e membros da sociedade eticamente responsáveis*” (Sahlberg, 2015). Como é referido, é esperado o desenvolvimento do pensamento em relação à língua e comunicação, matemática, ética e religião, questões ambientais, desenvolvimento físico, artes e cultura sejam tratados de forma a apoiar o crescimento holístico das crianças e discutidos com os respetivos pais (Sahlberg, 2015).

³ Dados de 2015.

⁴ Dados de 2015.

⁵ Dados de 2015.

Centrando a atenção na Avaliação de Aprendizagens, na Finlândia, Suécia e Noruega, verifica-se que, embora não se possa falar propriamente de instrumentos de Avaliação de Aprendizagens, estas são monitorizadas e traduzidas, por exemplo, em escalas de bem-estar emocional, a partir de evidência recolhida no brincar social espontâneo (brincar livre). É no brincar que os conteúdos (matemática, ciência, história, estética, ética e religião) são 'trabalhados' e estão implícitos na sua própria conceção. Por outro lado, estas escalas de bem-estar emocional não são documentos avulsos ainda que algumas possam ser produzidas *in loco*.

De acordo com os Relatórios Eurydice (2014 e 2019), e com base no livro de Sahlberg (2015), é possível destacar exemplos de boas práticas em diversos países:

Finlândia: existência de um sistema de creches domiciliárias (amas), quando a resposta local do estado não é suficiente, onde as amas têm a mesma formação dos profissionais das instituições e são fortemente acompanhadas e reguladas pelo sistema central de Educação;

Finlândia: uma opção cada vez mais popular para crianças menores de sete anos é o que os finlandeses chamam de *“forest schools”*. As crianças passam 95% do tempo ao ar livre, na natureza, explorando, brincando e aprendendo sobre o mundo ao seu redor;

Lituânia, Finlândia e Suécia: objetivos relacionados com literacia da leitura e o raciocínio numérico e lógico, assim como a adaptação à vida escolar, aplicam-se somente a crianças de 6-7 anos de idade que frequentam aulas de nível Pré-Escolar antes de ingressarem no ensino primário (7 anos);

Eslovénia: A aposta no desenvolvimento da aprendizagem é baseada em projetos relacionados com a experiência de vida das crianças (recomenda a ligação entre projetos artísticos e áreas de conteúdo como a natureza, a sociedade, a matemática, a linguagem e o exercício físico);

Dinamarca: Aposta na literacia da linguagem, sendo o próprio sistema central que concebe material de apoio para testes de avaliação no domínio da linguagem;

Bulgária, Lituânia e Hungria: A monitorização e avaliação do desenvolvimento e aprendizagem da criança apoiam-se em registos (Lituânia: *portfolios*; Hungria: diário), tendo por base a observação contínua. As crianças que transitam para a Educação Primária recebem um relatório que poderá incluir, caso se justifique, recomendações para os professores (Bulgária e Lituânia);

Finlândia, Irlanda, Suécia e Noruega: Incentivo à autoavaliação como método que considera e prioriza as experiências e perspetivas da própria criança. As crianças passam a ter um papel ativo na aprendizagem, tornando-se conscientes daquilo que aprenderam e atingiram, compreendem as suas fragilidades e como as podem ultrapassar.

3.3.2 A Avaliação de Aprendizagens na Educação Básica

A Educação Básica em Portugal constitui o primeiro nível de frequência da escolaridade obrigatória que, a partir de 2009 (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto), foi ampliada até aos 18 anos de idade ou até quando o aluno obtenha o diploma de curso conferente de nível secundário de Educação. Na sua organização, a Educação Básica compreende três ciclos: o primeiro com quatro anos de escolaridade, é da responsabilidade de um único professor (monodocência), que leciona as várias áreas curriculares que estruturam o plano curricular deste nível de Educação Básica; o segundo ciclo, correspondente ao quinto e ao sexto ano de escolaridade, está organizado por áreas disciplinares, que agrupam, cada uma delas, duas ou mais disciplinas, lecionadas preferencialmente por um professor por área disciplinar; o terceiro ciclo inclui três anos de escolaridade (7.º, 8.º e 9.º anos) e está organizado curricularmente por disciplinas lecionadas por professores com formação específica nas mesmas.

A avaliação dos alunos da Educação Básica, do ponto de vista legislativo, passou a ser reconhecida na sua função reguladora dos processos de ensino e aprendizagem, em 1992, com a publicação do Despacho-Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho. Para o cumprimento dessa função, foi enunciado que: *“2 – A avaliação deve considerar os processos de aprendizagem, o contexto em que a mesma se desenvolve e as funções de estímulo, socialização e instrução próprias do ensino básico”*. Neste sentido, a Avaliação Formativa foi considerada a principal modalidade de avaliação na Educação Básica: *“18 – A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico e destina-se a informar o aluno, o seu encarregado de educação, os professores e outros intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como sobre o estado de cumprimento dos objetivos do currículo”* (Despacho-Normativo n.º 98-A/92). Essa valorização da avaliação na sua componente formativa, expressa, pela primeira vez, em enunciado legislativo. Em 1992, continuou presente no Sistema Educativo Português, sendo igualmente valorizada na reorganização curricular implementada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, onde foi assumido que o currículo prescrito a nível nacional é um projeto que tem de ganhar sentido localmente, a partir da intervenção ativa das escolas e dos professores. Com o Despacho-Normativo n.º 1/2005, de 28 de fevereiro, que regulamentava o Sistema de Avaliação das Aprendizagens dos alunos na Educação Básica, foi tornado claro que a decisão de reprovação dos alunos era tomada, preferencialmente, nos anos terminais de ciclo (4.º, 6.º e 9.º anos), pois considerava-se que os professores deveriam tomar as medidas pedagógicas que permitissem aos alunos ultrapassar as suas dificuldades, ao longo de cada ciclo. Apesar de ter havido uma maior atenção dos professores com os processos de aprendizagem e com a sua regulação, no que se refere à avaliação, a utilização de testes escritos para medir resultados de aprendizagem (Avaliação Sumativa) continuou a ser preponderante, sendo a Avaliação Formativa realizada de modo informal e pouco estruturada, ou com uma natureza sumativa⁶ (Pacheco, 2012; Ferreira, 2015).

A partir de 2012/2013 a Avaliação na Educação Básica passou a ser regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Este normativo pretendeu concretizar

⁶ Decorria de a prática dos professores centrar-se na classificação dos testes formativos.

a “revisão da estrutura curricular” e passou a valorizar as metas curriculares para a avaliação do que é aprendido pelos alunos. Nesta outra conceção de currículo e de aprendizagem, este Decreto-Lei deixou de referenciar a Avaliação Formativa como a principal modalidade de avaliação na Educação Básica, embora referisse que “a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (Decreto-Lei n.º 139/2012, art.º 23º, Ponto 1). Neste mesmo sentido caminha o preâmbulo do Despacho-Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, que regulamentou a avaliação e a certificação de aprendizagens na Educação Básica, enunciou que a avaliação: “é orientadora do percurso escolar e tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico”. Por isso, nessa conceção de avaliação teve particular relevância a verificação e a certificação dos objetivos definidos nos programas e nas metas curriculares estipuladas, representando essas metas um padrão de conteúdos e resultados mensuráveis (Ferreira, 2015; Pacheco, 2012). Prevalendo uma perspetiva tyleriana de currículo, os objetivos e as metas curriculares definidos passaram a ser determinantes na realização do processo de ensino e de aprendizagem e da prática da Avaliação das Aprendizagens dos alunos (Leite *et al.*, 2001; Pacheco, 2012; Ferreira, 2015). A importância das metas curriculares na organização do processo de ensino e o papel da avaliação na verificação do seu cumprimento são visíveis quando se afirma que “a avaliação tem ainda por objetivo conhecer o estado do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas aos objetivos curriculares fixados” (Decreto-Lei n.º 139/2012, Art.º 23º, Ponto 4). Se, por um lado, é dado especial relevo à verificação do cumprimento, por parte dos alunos, das metas curriculares estabelecidas, enquanto condição principal para aferir o sucesso escolar, por outro lado, era prevista a realização da Avaliação Diagnóstica no início do ano letivo ou sempre que necessária. Esta dimensão diagnóstica da avaliação, que faz parte dos procedimentos de avaliação formativa referidos no capítulo 2, visa diagnosticar pré-requisitos e conhecimentos prévios dos alunos que apoiem decisões didáticas adequadas à diversidade de pontos de partida dos alunos (Hadji, 2001; Ferreira, 2007, 2015; Leite e Fernandes, 2014; Marinho *et al.*, 2014).

Regressando ao discurso legislativo do Decreto-Lei n.º 139/2012, no ponto 2 dos artigos 24º e 25º, é referido: “A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” e “A avaliação diagnóstica visa facilitar a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino”. Esta modalidade de avaliação tem por finalidade facilitar a integração do aluno na turma e na escola, diferenciar as estratégias de ensino e de aprendizagem e possibilitar a orientação escolar e vocacional, nomeadamente encaminhando os alunos para o ensino profissional ou para percursos educativos alternativos ao ensino regular, que melhor se ajustem aos seus interesses e necessidades. Neste sentido, este mesmo Decreto-Lei (art.º 13º), prevê o apoio pedagógico obrigatório, no primeiro e segundo ciclos da Educação Básica, ao longo da aprendizagem. Além disso, se o aluno terminar o ano letivo sem que

tenha adquirido os conhecimentos e as capacidades definidas para as disciplinas de Português ou Matemática, do ano de escolaridade que frequenta, teria de se submeter a um apoio pedagógico extraordinário, com o prolongamento do calendário escolar (Decreto-Lei n.º 139/2012, Art.º 25º, Ponto 5; Despacho-normativo n.º 24-A/2012, Art. 23º, Ponto 1). Embora esta dimensão formativa de recuperação de saberes não adquiridos esteja presente no diploma aqui em referência, a modalidade de avaliação que mais se destaca é a sumativa, que se traduz num juízo avaliativo global sobre a aprendizagem dos alunos.

Quanto à avaliação sumativa externa na forma de exames nacionais, ela foi introduzida nas disciplinas de Português e Matemática, nos anos terminais de cada ciclo de escolaridade, em 2012 (Decreto-Lei n.º 139/2012), e foi justificada pelo Ministério da Educação pela necessidade de maior exigência e de rigor na avaliação dos alunos (Preâmbulo). Segundo Fernandes (2005), esta orientação cumpre as funções seguintes: certificação, porque permite comprovar aos intervenientes na Educação Escolar e à sociedade em geral que os alunos realizaram um conjunto de aprendizagens exigidas; seleção, porque os exames medem resultados de aprendizagem que originam classificações com as quais os alunos são aprovados ou reprovados; controlo, já que, através dos exames standardizados, os governos asseguram o cumprimento do currículo nacional em todas as escolas; monitorização da qualidade educativa que, associada à função de controlo, é exercida pela prestação de contas por parte das escolas e dos professores sobre a Educação Escolar promovida; motivação ou desmotivação dos alunos em função dos resultados obtidos nos exames. Por outro lado, a decisão sobre a realização de exames das referidas disciplinas foi entendida por alguns (Pacheco, 2012; Ferreira, 2015) numa perspetiva neoconservadora, com a qual o currículo foi diminuído às disciplinas nucleares.

Subjacente à introdução de exames, está também a intenção do poder central monitorizar a qualidade e a eficácia do Sistema Educativo, aferidas pelos resultados de aprendizagem dos alunos nas provas nacionais padronizadas (Afonso, 2011; Pacheco, 2012; Ferreira, 2013, 2015), representando o regresso a uma conceção de avaliação limitada à “testinite” (Marinho *et al.*, 2013). Essa ênfase nos resultados de aprendizagem tem consequências no trabalho dos professores e dos alunos, uma vez que a preparação para a realização dos exames se torna, muitas vezes, o principal foco da atividade docente e da aprendizagem dos alunos. Por outro lado, e como tem sido alertado por alguns autores (Fernandes, 2007; Almeida, 2012; Ferreira, 2013, 2015), a realização de exames finais orienta os alunos para o uso de estratégias de aprendizagem baseadas na memorização e na reprodução de informação que lhes foi previamente transmitida. Daí que Sousa (2012) afirme que a avaliação por exames nacionais “conduz ao ensino superficial, orientado para o chamado *training to the test*, que absorve de forma excessiva tempo de trabalho com os alunos e sustenta o desenvolvimento de capacidades elementares, orientadas para a reprodução de conhecimento, centradas na memorização a curto prazo” (p. 44). Acontece ainda que é pelos resultados dos alunos nestes exames que o poder central responsabiliza as escolas e os professores pela qualidade da Educação Escolar promovida, com consequências na avaliação externa da escola, e que elas são colocadas no *ranking* nacional, estabelecido anualmente em função desses resultados dos alunos, contribuindo para a imagem social de cada escola (Figueiredo *et al.*, 2016a).

Em 2016, o Decreto-Lei n.º 17, de 4 de abril, introduziu uma terceira alteração⁷ ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, estabelecendo os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos da Educação Básica e da Educação Secundária, no que diz respeito à avaliação dos conhecimentos. Este Decreto-Lei n.º 17/2016, a este propósito, refere que o modelo a adotar terá de “*ter subjacente um conjunto de pressupostos, nomeadamente que as dinâmicas de avaliação visam a melhoria das aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos, que a avaliação contínua deve ser o instrumento por excelência da avaliação interna, devendo os instrumentos de avaliação externa atuar como recurso que potencie a avaliação interna realizada na escola, que a avaliação externa, centrada em apenas algumas disciplinas, conduz a um estreitamento curricular sentido pelos professores e pelas famílias, na medida em que não é produzida informação sobre outras áreas curriculares e, finalmente, que a aposta continuada na qualidade, pertinência e oportunidade da informação devolvida à escola, às famílias e aos outros agentes permitirá uma ação concertada e uma maior confiança no sistema*” (p. 1123). No geral, as alterações introduzidas por este diploma retomam a prática de aferição no Sistema Educativo iniciada em 2000, introduzindo “*as provas de aferição, a realizar em fases intermédias dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, mantendo as provas finais de ciclo, que visam avaliar o desempenho dos alunos, certificar a conclusão do 3.º ciclo do ensino básico e criar a possibilidade de prosseguimento de diferentes percursos escolares no ensino secundário*” (p. 1123). Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabeleceu que os currículos da Educação Básica e da Educação Secundária, nos princípios e nas conceções que orientam a operacionalização e avaliação das aprendizagens, devem garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Este decreto, em vigor desde aquela data (6 de julho de 2018), aponta para uma “*avaliação, sustentada por uma dimensão formativa, (...), tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação*” (Secção II, Artigo 22.º, Ponto 1). Na distinção entre avaliação formativa e avaliação sumativa, enquanto modalidades em uso no Sistema Educativo Português, refere:

- i) **Avaliação Formativa:** “*(...) assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem*” (Secção III, Artigo 24.º, Ponto 1) e “*(...) é a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo, com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens, fundamentar o apoio às mesmas, em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos pais e encarregados de educação*” (Secção III, Artigo 24.º, Ponto 5);
- ii) **Avaliação Sumativa:** “*(...) traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação*” (Secção III, Artigo 24.º, Ponto 3).

⁷ A segunda alteração ocorreu em 2014 com o Decreto-Lei n.º 176, de 12 de dezembro.

É dentro deste quadro legislativo para a Avaliação de Aprendizagens que Almerindo Janela Afonso refere que a Política Educativa em Portugal se tem caracterizado por um “*neoliberalismo educacional mitigado*”, resultante “*das pressões contraditórias exercidas pelos diferentes grupos e classes sociais que participaram, direta ou indiretamente, na definição da política educativa*” (Afonso, 2000, p. 82). A perspetiva de que se trata de um neoliberalismo educacional mitigado é justificada por este investigador, por um lado, por se verificar a retração do Estado no investimento na Escola Pública, embora continue a exercer o controlo sobre a qualidade da Educação nela promovida, nomeadamente através dos exames nacionais e da prestação de contas que responsabilizam professores e escolas. Como afirma aquele e outros autores, o Estado procura garantir princípios do Estado-providência, atribuindo à Avaliação de Aprendizagens uma função reguladora dos processos de ensino e de aprendizagem, no sentido de serem criadas condições para que o maior número possível de alunos tenha sucesso escolar (Afonso, 2000, 2011; Fernandes, 2007; Ferreira, 2007, 2015). A contradição entre o reforço da Avaliação Sumativa Externa e a avaliação com uma função reguladora, verificada nos normativos que regulamentam a Avaliação de Aprendizagens na Educação Básica, não deveria ser vista dessa forma, mas antes como um contributo da Avaliação Sumativa Externa para a melhoria dos resultados dos alunos. Isso seria conseguido se, à análise desses resultados, fosse associada a prática da Avaliação Formativa, que proporcionaria um *feedback* contínuo sobre as dificuldades dos alunos e as respetivas causas (Fernandes, 2005; Ferreira, 2015).

3.3.3 A Avaliação de Aprendizagens na Educação Secundária

Depois de 2009, e como foi referido atrás, a Educação Secundária é o último patamar da escolaridade obrigatória em Portugal. Tendo por referência o que se seguiu em Portugal depois da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986), o Currículo Nacional relativo à Educação Secundária foi regulamentado, até 2001, pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, que instituiu em Portugal, decorrente dos objetivos enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo, a Reforma Curricular dos Ensinos Básico e Secundário. A esta reforma seguiu-se um processo de reorganização curricular promovido pelo Ministério da Educação do XIII Governo Constitucional, que viria a dar lugar, no caso da Educação Secundária, ao Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro. Porém, esta reorganização curricular na Educação Secundária não veio a ser implementada, acontecendo apenas em relação à Educação Básica (legislada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001). No caso da educação secundária, a reestruturação curricular aconteceu mais tarde, e com uma outra perspetiva, sobre pressões dos sistemas de avaliação internacionais, que reforçaram a relação entre os resultados escolares e a produtividade laboral. Assim, em 2004 foi publicado um novo diploma pelo XV Governo Constitucional, o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, que estabeleceu os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da Avaliação de Aprendizagens referentes à Educação Secundária. O currículo, neste caso, passou a concretizar-se nos planos de estudo elaborados com base nas matrizes curriculares definidas naquele Decreto-Lei, posteriormente alteradas pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de fevereiro e pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de julho.

Este Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de julho, introduziu alterações nas matrizes curriculares definidas para os cursos Científico-Humanísticos e modificou a composição da Componente de Formação Geral, reduzindo-a a quatro disciplinas, com a transferência da disciplina de TIC que constava da Educação Secundária para os 7º e 8º anos da Educação Básica. No último ano previsto da entrada em vigor da revisão curricular deste nível de escolaridade (2006-2007), a utilização das TIC passou a ser considerada uma competência de natureza transversal e a Componente de Formação Geral dos cursos de Educação Secundária passou a ser composta pelas disciplinas de Português, Língua Estrangeira I ou II, Filosofia e Educação Física.

Este diploma foi substituído em 2012 pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 julho, normativo em que foram definidos “os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário”.

Quanto à Avaliação de Aprendizagens, realizada nas disciplinas que integram os planos de estudo dos cursos de Educação Secundária, ela passou a compreender as modalidades de Avaliação Diagnóstica, Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa (n.º 1 do artigo 24º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Do ponto de vista conceitual, e em linha com o que já foi referido quando, em relação à Educação Básica, nos referimos à alteração que ocorreu no Sistema Educativo português em 2012, foi considerado que a avaliação consiste num processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno (n.º 1 do art.º 23º). Foi ainda considerado que a avaliação tem por objetivo a melhoria do ensino, baseando-se quer na verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos, quer na aferição do grau de cumprimento das metas curriculares fixadas para os diferentes níveis da Educação Básica e da Educação Secundária (n.º 2). O resultado desta verificação, e ainda segundo o mesmo diploma, deveria ser mobilizado em conjunto por alunos e professores, de forma a melhorar o ensino e a superar as dificuldades de aprendizagem (n.º 3), servindo a avaliação, neste sentido, para dar a conhecer o estado do ensino, para retificar e reajustar procedimentos (n.º 4 do art.º 23º). O regime de avaliação de cada um dos cursos deste nível de escolaridade foi alvo de regulação específica em diploma próprio, em função da sua natureza. Quanto aos tipos de avaliação referidos neste diploma, foi mencionado o seguinte:

- A **Avaliação Diagnóstica** realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional (n.º 2 do art.º 24º). Neste sentido, visa facilitar a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino (n.º 2 do art.º 25º);
- A **Avaliação Formativa**, contínua e sistemática, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens e às circunstâncias em que ocorrem. Permite ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades

legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias (n.º 3 do art.º 24º). Esta modalidade determina, assim, a adoção de medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver, gerando medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver (n.º 3 do art.º 25º);

- A **Avaliação Sumativa** consiste na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação, a certificação e abrange:

- a) A **Avaliação Sumativa Interna**, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas;
- b) A **Avaliação Sumativa Externa**, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito (n.º 3 do art.º 11º).

Segundo este mesmo diploma, a Avaliação Sumativa dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno (n.º 4 do art.º 25º). De acordo com o n.º 3 do art.º 28º do respetivo diploma, a Avaliação Sumativa conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina ou módulo, à progressão nas disciplinas não terminais, à transição para o ano de escolaridade subsequente, à admissão, à matrícula e à conclusão do nível secundário de educação. A Avaliação Sumativa Externa aplica-se, no caso deste nível de escolaridade, aos alunos dos cursos científico-humanísticos e a todos os alunos dos outros cursos que pretendam prosseguir estudos, excluindo-se os da modalidade de “ensino recorrente”, a menos que pretendam prosseguir estudos em Instituições de Educação Superior (n.º 2 do art.º 29º). Realizando-se no ano terminal da respetiva disciplina, aplica-se, de acordo com n.º 3 do art.º 29º do Decreto-Lei n.º 139/2012, aos alunos dos cursos Científico-Humanísticos, excluindo os do “ensino recorrente”, nos termos seguintes:

- a) Na disciplina de Português da componente de formação geral;
- b) Na disciplina trienal da componente de formação específica;
- c) Em duas disciplinas bienais da componente de formação específica, ou numa das disciplinas bienais da componente de formação específica e na disciplina de Filosofia da componente de formação geral, de acordo com a opção do aluno.

De acordo com o mesmo artigo, a Avaliação Sumativa Externa dos alunos dos cursos profissionais realiza-se:

- a) Na disciplina de Português da componente de formação geral dos cursos Científico-Humanísticos;
- b) Numa disciplina trienal da componente de formação específica, escolhida de entre as que compõem os planos de estudo dos vários cursos Científico-Humanísticos;
- c) Numa disciplina bienal da componente de formação específica, escolhida de entre as que compõem os planos de estudo dos vários cursos Científico-Humanísticos (n.º 4 do art.º 29º).

Por conseguinte, a Avaliação Sumativa Externa dos alunos dos cursos de formação artística especializada inclui provas externas:

- a) Na disciplina de Português da componente de formação geral;
- b) Na disciplina bial de Filosofia da componente de formação geral (n.º 5 do art.º 29º).

Os exames externos da Educação Básica e Secundária são da responsabilidade do Instituto de Avaliação Educativa, (IAVE⁸), anteriormente Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), do Ministério da Educação.

Um olhar atento sobre trajetórias da Educação Secundária mostra que existe um fosso temporal de 15 anos na legislação (1989-2004) entre as reformas estruturais no domínio do currículo e da Avaliação de Aprendizagens. A questão é relevante para o estudo que aqui se desenvolve, não só pelo interesse exploratório das eventuais repercussões deste fosso temporal nas práticas avaliativas, mas também pela necessidade de entendimento da forma como os docentes e as lideranças escolares lidam com a quantidade de legislação suplementar, avulsa, que é lavrada nestas condições. Atente-se, como exemplo, no Decreto-Lei n.º 74/2004, que desde 26 de março de 2004 foi retificado pela Declaração de Retificação n.º 44/2004, alterado pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, por sua vez retificado pela Declaração de Retificação n.º 23/2006. Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 272/2007 foi modificado pelo Decreto-Lei n.º 74/2004; o Decreto-Lei n.º 139/2012 foi alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho e, posteriormente, pelo Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro e, em 2016, pelo Decreto-Lei n.º 17 de 4 de abril, como foi referido e explanado no ponto anterior da Educação Básica. Como estes exemplos mostram, nestas alterações frequentes mergulham, muitas vezes, professores e líderes escolares em tarefas burocráticas que lhes roubam tempo para um investimento em processos de melhoria, para além de gerarem algum desgaste e desconfiança face à durabilidade das medidas a que vão aderindo.

Regressando ao Decreto-Lei 55/2018, em vigor desde esta data, é referido que a Avaliação na Educação Secundária tem como finalidades:

- a) *“Informar e sustentar intervenções pedagógicas, reajustando estratégias que conduzam à melhoria da qualidade das aprendizagens, com vista à promoção do sucesso escolar;*
- b) *Aferir a prossecução dos objetivos definidos no currículo;*
- c) *Certificar aprendizagens”.*

⁸ O IAVE (Instituto de Avaliação Educativa) é um instituto público de regime especial, integrado na administração indireta do Estado e dotado de autonomia pedagógica, científica, administrativa e financeira e detentor de património próprio. O IAVE rege-se pelo Decreto-Lei n.º 102/2013, de 25 de julho. A sua missão orienta-se para a gestão e produção da avaliação externa nos ensinos básico e secundário, consistindo em planejar, conceber e validar os instrumentos de avaliação externa de conhecimentos e capacidades dos alunos dos ensinos básico e secundário; tratar e divulgar a informação relevante para a tomada de decisões que concorram para incrementar a qualidade, eficácia e eficiência do sistema educativo nacional e assegurar a coordenação da participação nacional em estudos internacionais de avaliação externa de alunos; elaborar provas de certificação de conhecimentos e capacidades específicas para outros fins e outros graus de ensino, quando solicitado (n.º 1 do art.º 3º).

Ainda de acordo com este Decreto-Lei, a avaliação compreende duas modalidades, a formativa e a sumativa, apresentadas do modo seguinte:

- *“A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem;*
- *A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação”.*

Esta legislação mais recente, que tem reafirmado a Avaliação Formativa como a principal modalidade de avaliação, justifica-a para que seja possível *“obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo, com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens, fundamentar o apoio às mesmas, em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos pais e encarregados de educação”.* Afirma ainda que a Avaliação serve de apoio à *“definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional”.* Foi para este mesmo sentido que apontou o Relatório do Observatório da OCDE (2005) quando referiu que a reforma da Educação deveria encorajar a adoção da Avaliação Formativa na Educação Secundária, tomando como exemplo as boas práticas de países que já tinham seguido esta abordagem, e de que eram exemplo: Austrália, Canadá, Dinamarca, Inglaterra, Finlândia, Itália, Nova Zelândia e Escócia.

Apesar deste sentido que a legislação mais recente tem atribuído à Avaliação, na Educação Secundária, em Portugal, persistem problemas por solucionar e que poderiam ser minorados se fossem seguidas outras práticas avaliativas. Desses problemas são exemplo as taxas de retenção e de desistência, que eram de 20.8% em 2011 e que, apesar de uma redução, correspondiam ainda, em 2019, a 13.1% (Pordata, 2020).

Apesar da importância atribuída à Avaliação Sumativa na Educação Secundária, numa primeira análise, recorrendo a Nobre (2015), em alguns casos, os programas revelam uma orientação de avaliação eclética e algo diversificada, reunindo influências de perspectivas técnicas, com uma orientação voltada para os processos e para a autorregulação das aprendizagens. No quadro legal e programático deste nível de escolaridade, cabe questionar de que modo esta regulação das aprendizagens é coordenada com o imperativo prático da Avaliação Sumativa, Interna e Externa. Justifica-se, ainda, em paralelo, que se preste adequada atenção ao peso que o Acesso à Educação Superior tem na influência que os pais, os encarregados de Educação e a Sociedade exercem sobre a Avaliação de Aprendizagens neste nível de escolaridade.

Os Cursos Profissionais e a Avaliação de Aprendizagens

A Educação Profissional foi oficialmente introduzida nas Escolas Secundárias Públicas Portuguesas em 2004. Mais tarde, o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 e julho reconheceu como oferta educativa os *“cursos profissionais vocacionados para*

a qualificação profissional dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos” (Secção I, Artigo 6.º, Alínea d). É de realçar nestes cursos a forte valorização da natureza prática dos cursos e a sua orientação para o mercado do trabalho, assim como a qualidade do estágio e a promoção do sucesso educativo (Esteves e Branco, 2018).

Segundo Gonçalves e Martins (2008), é necessário que em todas as disciplinas avaliadas se tenha em conta três dimensões: cognitiva (saber teórico), social (saber ser/saber estar) e desempenho (saber fazer/saber técnico). A aprovação em cada disciplina e componente de formação depende da obtenção, em cada um dos respetivos módulos, de uma classificação igual ou superior a 10 valores. A conclusão com aproveitamento de um Curso Profissional obtém-se pela aprovação em todas as disciplinas.

Os alunos dos Cursos Profissionais apenas realizam Exames Finais Nacionais caso optem por prosseguir estudos de Educação Superior, que correspondem a provas de ingresso nos cursos a que se candidatam. Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 11/2020, de 2 de abril, criou um concurso especial de acesso à Educação Superior para os alunos provenientes das vias profissionalizantes de Educação Secundária, incluindo os cursos profissionais. De acordo com esta medida, as instituições de Educação Superior que o pretendam passam a disponibilizar uma nova via de ingresso adequada às características das vias profissionalizantes. Ainda ao abrigo deste decreto-lei, a seriação dos candidatos tem em consideração os resultados dos respetivos percursos de formação e os resultados da realização de provas nas próprias instituições de Educação Superior às quais se candidatam e que avaliam os conhecimentos e competências considerados indispensáveis ao ingresso no ciclo de estudos pretendido (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-53_pt-pt).

Antes desta legislação de 2020, Pinto *et al* (2015) sustentaram que a avaliação dos cursos profissionais tivesse “um caráter predominantemente formativo e contínuo e incidisse sobre as aprendizagens realizadas em cada módulo, nos quais se dividem os conteúdos disciplinares”. Como já foi indiciado, a conclusão com aproveitamento de um curso profissional obtém-se pela aprovação em todas as disciplinas do curso, na formação em contexto de trabalho e na prova de aptidão profissional, com classificação igual ou superior a 10 valores. No entanto, de acordo com Alexandre Oliveira, Guilherme Rocha e Luísa Orvalho, o teste escrito ou a ficha de trabalho tradicional continuam a ser instrumentos por excelência na avaliação da aprendizagem, mesmo nestes cursos (Oliveira *et al.*, 2018). Estes autores fazem notar a diferença para as escolas finlandesas, que já há mais de 45 anos romperam com o ensino tradicional, promovendo uma relação entre o sistema educativo e o ecossistema empresarial. No modelo educativo seguido naquele país, e como para os outros níveis de formação já foi referido, as crianças e os jovens são encorajados a encontrar as próprias soluções e maneiras autónomas de trabalhar, preparando-as para dar respostas a perguntas que ainda não existem.

É neste âmbito que Orvalho e Alonso (2011) consideraram ser preciso mudar de paradigma avaliativo, na medida em que este modelo de formação profissional (estrutura modelar), na prática, ainda recorre às tradicionais disciplinas, que funcionam como unidades estruturantes do ensino. Segundo estas estudiosas, na prática, o modelo adotado traduz-se em procedimentos baseados nas orientações

seguintes: (i) uso de uma matriz transmissiva, de “dar a matéria do módulo”; (ii) adotar tempos de ensino iguais para todos os alunos; (iii) praticar avaliação essencialmente sumativa, mais preocupada com o produto (testes e “exames”, fora das aulas, para os alunos faltosos ou com insucesso), sem respeito pela diversidade e sequencialidade progressiva das aprendizagens.

De notar que, apesar das críticas que estas autoras fizeram ao modelo curricular modular, também lhe reconheceram algumas características positivas, tais, como: “(1) uma avaliação e progressão modulares; (2) um desenvolvimento curricular flexível, integrado e assente em projetos ligados aos contextos reais de trabalho e de vida (...), numa lógica de relação do currículo com o território e a região; (3) uma cultura de avaliação essencialmente formativa e formadora; (4) uma interação que privilegia a aprendizagem de todos os alunos sem que nenhum fique para trás; (5) uma cultura organizacional de escola aprendente; (6) uma nova forma de organizar o trabalho pedagógico assente na colaboração e reflexão das equipas pedagógicas” (Orvalho & Alonso, 2011, p. 81).

No livro de comemoração dos 30 anos de ensino Profissional em Portugal, organizado por Luísa Orvalho, José Matias Alves e Joaquim Azevedo, é feito o balanço, desta modalidade de Formação Secundária considerando o ensino profissional como um sucesso (Orvalho *et al.*, 2019). Por outro lado, de acordo com a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP), no ano letivo 2017/2018, 115.981 jovens frequentavam cursos profissionais, sendo que 40.83% dos jovens frequentavam ofertas de dupla certificação no ensino secundário⁹. No entanto, o ensino profissional, em Portugal, sofre ainda de um estigma negativo, considerado como um ensino que acolhe os jovens que abandonariam a escola sem concluir o 12.º ano, sendo uma estratégia para diminuir o abandono e o insucesso escolares. Neste sentido, Joaquim Azevedo, ao fazer um balanço dos primeiros 25 anos do ensino profissional em Portugal (1989-2014), considerou que este tipo de educação/ensino continua a estar na periferia das políticas educativas (Azevedo, 2014).

Relativamente ao facto do número de alunos de vias profissionais que prossegue estudos na Educação Superior ser menor do que aqueles que só completam a Educação secundária, Orvalho e Silva (2008) apresentaram como crítica ser seguido um modelo hegemónico para o prosseguimento de estudos de nível superior, logo não compatível com a estrutura modular definida para os Cursos Profissionais. Ou seja, a prática de avaliação seguida não estar alinhada com os objetivos desta educação profissional.

3.4 Síntese da Legislação sobre Avaliação Educativa, em Portugal, após a Publicação da LBSE (1986)

Apresenta-se, nesta secção, uma síntese histórica das Políticas Educativas em Portugal, traduzidas em legislação significativa, com o foco na legislação centrada na avaliação da, para a e como aprendizagem. Neste ponto, e como já foi anteriormente referido, pretende-se “ir além” do legislado, procurando compreender o enquadramento de

⁹ Fonte: DGEEC, Estatísticas da Educação.

cada lei ou decreto-lei, bem como os posicionamentos assumidos por entidades e organismos de relevo na área da Educação. O panorama atual da Educação em Portugal é também apresentado e discutido dando ênfase aos normativos em vigor.

O sistema de avaliação das aprendizagens preconizada no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho organiza-se em redor das seguintes questões: (i) o que se avalia?; (ii) como se avalia?; (iii) quem avalia? e (iv) quando se avalia? De acordo com o artigo 23.º, a avaliação das aprendizagens pode ser interna, integrando as modalidades de avaliação formativa e sumativa; e externa, assumindo as mesmas modalidades.

A avaliação interna (artigo 24.º), elaborada a nível da escola, mobiliza diferentes técnicas, instrumentos e procedimentos diversificados. Neste domínio, é enunciado que a avaliação formativa assuma um caráter contínuo e sistemático e uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação (Ponto 1). Como finalidades desta avaliação é expresso: a “*definição de estratégias de diferenciação pedagógica informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e o ajustamento de processos e estratégias*” (Ponto 2), sendo “*a principal modalidade de avaliação*” (Ponto 5). Quanto à avaliação sumativa interna, é referido que ela corresponde ao “*juízo global conducente à classificação não prejudica o necessário reporte, assente em pontos de situação ou sínteses, sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, a qualidade das mesmas e os percursos para a sua melhoria*” (Ponto 3) e que tem como finalidade a “*formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação*” (Ponto 4).

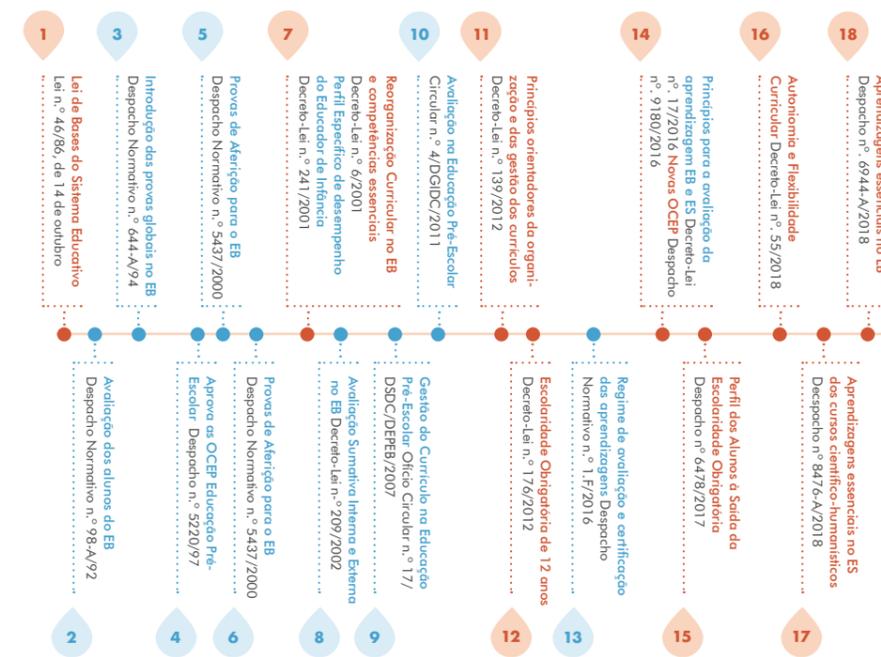
Quanto à avaliação externa das aprendizagens, ela compreende: i) Provas de aferição (no final do 2.º, 5.º e do 8.º anos de escolaridade); ii) Provas finais do ensino básico (9.º ano); iii) Exames finais nacionais (11.º e 12.º ano); iv) Provas de aptidão artística (cursos artísticos); e v) Provas de aptidão profissional (cursos profissionais). A modalidade externa de avaliação formativa (artigo 25) integra as Provas de aferição (2.º, 5.º e 8.º ano), cuja aplicação é universal e obrigatória e que tem como objetivos (Ponto 2): a) Acompanhar o desenvolvimento do currículo, providenciando informação ao sistema educativo; b) Fornecer informações detalhadas acerca do desempenho dos alunos à escola, aos professores, aos encarregados de educação e aos próprios alunos; c) Potenciar uma intervenção pedagógica atempada, dirigida às dificuldades identificadas para cada aluno. Por sua vez, a avaliação externa sumativa compreende: a) provas finais de ciclo no final do 9.º ano de escolaridade; exames finais nacionais (Cursos Científico-Humanísticos); provas de aptidão artística (Cursos artísticos) e provas de aptidão profissional (Cursos Profissionais).

No que respeita aos intervenientes no processo de avaliação (artigo 26.º), a avaliação externa é da responsabilidade do júri nacional de exames e do Ministério da Educação. No caso da avaliação interna, a responsabilidade é do professor titular de turma (1.º ciclo) e do conselho de turma (2.º e 3.º ciclos e Ensino Secundário). Quanto aos efeitos da avaliação (artigo 27), é referido que a avaliação formativa “*orienta a definição de estratégias de ensino, gerando medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver*” (Ponto 1), e “*recorre a dispositivos de informação detalhada sobre os desempenhos dos alunos*

e apoia a sua orientação escolar e vocacional” (Ponto 2). Já a avaliação sumativa permite a tomada de decisão no final de cada ano letivo em relação à transição e a aprovação para o ano e ciclo de escolaridade subsequente, e/ou à conclusão do nível de Ensino e/ou à reorientação do percurso educativo dos alunos (Ponto 3).

A Figura 3 que se segue sintetiza a evolução da legislação portuguesa centrada nas questões da avaliação das aprendizagens (para maior detalhe dessa legislação consultar anexo 1).

Figura 3 Síntese da legislação portuguesa



3.5 Súpula

- As taxas de escolarização dos jovens adultos em Portugal têm vindo a aumentar, embora ainda não tenham sido atingidas as metas definidas para 2020. Importa, nesta terceira década do século XXI, e em linha com a Agenda 2030, intervir a este nível.
- A transição da Educação Secundária para a Educação Superior dos alunos diplomados em cursos profissionais ainda é muito baixa, comparativamente à dos diplomados em cursos secundários científico-humanísticos, aspeto que deve merecer forte atenção.
- Ainda existe um desfasamento entre a idade esperada e a idade real média dos alunos que frequentam alguns níveis da escolaridade obrigatória, o que indica percursos escolares marcados por retenções e pelo risco de abandono escolar, situações que têm de ser combatidas.

- Na Educação Pré-Escolar, assiste-se, muitas vezes, em Portugal, ao uso de *checklists* estandardizadas que apoiam classificações, contrariamente ao que se compreende dever ser uma avaliação neste período de desenvolvimento da criança, e que deverá ter uma orientação eminentemente formativa.
- No discurso de diplomas legais do Sistema Educativo português, a Avaliação Formativa é considerada a principal modalidade de avaliação.
- A Avaliação Formativa tem como intenção contribuir para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, fornecendo, a alunos e a professores, dados que contribuam para esse melhoramento. A sua função não é classificar.
- A Avaliação formativa, numa conceção que tem sido designada por “formativa e formadora” (Leite e Fernandes, 2002), apoia-se em mecanismos de autoavaliação que favorecem processos orientados para “aprender” e, simultaneamente, para “aprender a ser”.
- A Avaliação Diagnóstico tem também uma intenção formativa, fornecendo informação sobre as situações que podem contribuir para a tomada de decisões futuras. Neste sentido, é algumas vezes usada em situações de que são exemplo o início de processos de ensino relativos a um novo conteúdo ou como estratégia de apoio à diferenciação pedagógica.
- A Avaliação Sumativa foca-se nos resultados alcançados pelos alunos e tem, geralmente, como intenção apoiar a atribuição de uma classificação (de um teste, de um exame, de um final de período, de um final de ano, ...). A Avaliação Sumativa externa diz respeito a exames ou provas nacionais realizadas sob a responsabilidade do Ministério da Educação. A avaliação sumativa interna diz respeito a exames ou provas realizadas sob a responsabilidade da própria escola.
- Os resultados da Avaliação Externa dos alunos de Educação Secundária, pela importância que têm na transição para a Educação Superior, têm sido considerados um “travão” ao recurso a práticas de Avaliação Formativa que valorizem aprendizagens para além dos conteúdos relacionados com o saber já existente.
- A Avaliação Aferida, como o nome indica, destina-se a aferir, i.e., medir o grau de cumprimento de um determinado programa ou dos objetivos desejados. No Sistema Educativo Português é usada também com uma intenção formativa, fornecendo informação que apoie a tomada de decisões futuras. Não se trata, pois, de Avaliação Sumativa ou de classificação de alunos, mas, sim, de aferição do Sistema e da Educação.
- Uma análise das trajetórias das políticas educativas em Portugal permite compreender algumas das razões da falta de crença de alguns professores para se envolverem em processos avaliativos orientados por uma intencionalidade formativa e que cumpram, o que neste Estudo, se concetualizou como Avaliação de Aprendizagens.
- É importante o diálogo entre o Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), entidade responsável por formas de avaliação externa dos alunos, e as escolas, nomeadamente na organização de processos de avaliação interna dos alunos.



Contextos e Influências Internacionais

4.1 Introdução

Os contributos de Agências Internacionais para a Avaliação de Aprendizagens no meio escolar são particularmente importantes para analisar o envolvimento de Portugal com essas estruturas e o modo como têm sido abordados e acolhidos os resultados do País, no contexto internacional. No capítulo 3 já se procurou associar certas orientações contidas em documentos de entidades internacionais (CE, OCDE, UNESCO) a desenvolvimentos observados na Avaliação Educacional e, em particular, na Avaliação de Aprendizagens, em Portugal. Este capítulo 4 foca este assunto e abre também caminho para a análise do que tem sido o percurso de outros países. Especificamente, e em linha com o foco do Estudo, a intenção é dar a conhecer contextos de influência para percursos de Avaliação de Aprendizagens em Portugal. Por outro lado, a apresentação de distintas Agências Internacionais, que têm produzido visões macro e documentos orientadores em Educação e Avaliação Educacional, não tem como propósito fazer comparações com as avaliações levadas a cabo por estas entidades supranacionais, antes sim captar as principais linhas orientadoras que têm influência a nível nacional.

Existem vários Sistemas de Avaliação internacionais e regionais, baseados em métricas destinadas a avaliar competências em leitura e matemática. Apesar de terem objetivos distintos, estes sistemas tendem a convergir nos procedimentos estatísticos utilizados, conforme se pode verificar num estudo de revisão feito pelo *Australian Council for Educational Research (ACER)*, com o patrocínio da OCDE (Carless e Boud, 2018). Por isso, justifica-se conhecer os diversos modelos e padrões de avaliação internacional, tendo presente que não existe normalização validada dos indicadores, visto que cada agência ou organização define os seus próprios. Assim sendo, a comparabilidade dos resultados das diferentes avaliações de aprendizagens promovidas por agências internacionais é difícil. Contudo, esforços de síntese das diversas abordagens poderão ajudar a definir um claro vocabulário comum e facilitar o uso de informação, para além da mera classificação e ordenamento em listas de países, podendo esta informação ser relevante para informar as políticas e melhorar a Avaliação de Aprendizagens.

As avaliações internacionais, à frente caracterizadas, podem ter influência a nível nacional, se forem devidamente consideradas pelos formuladores de políticas, contribuindo para globalizar os currículos e apoiar a tomada de decisões. Para além desta presença e influência alargadas, também existem forças que defendem o respeito pelo contexto local e pela valorização das competências e capacidades veiculadas pelas culturas locais, necessárias para a vivência desses contextos. O necessário equilíbrio dinâmico que resulta da ação destas múltiplas forças manifesta-se por vezes numa preponderância da influência das avaliações internacionais, sendo que, em outras ocasiões e espaços, se verifica alguma resistência a este efeito globalizante (Hopfenbeck, 2018; Stacey *et al.*, 2018, p. 16).

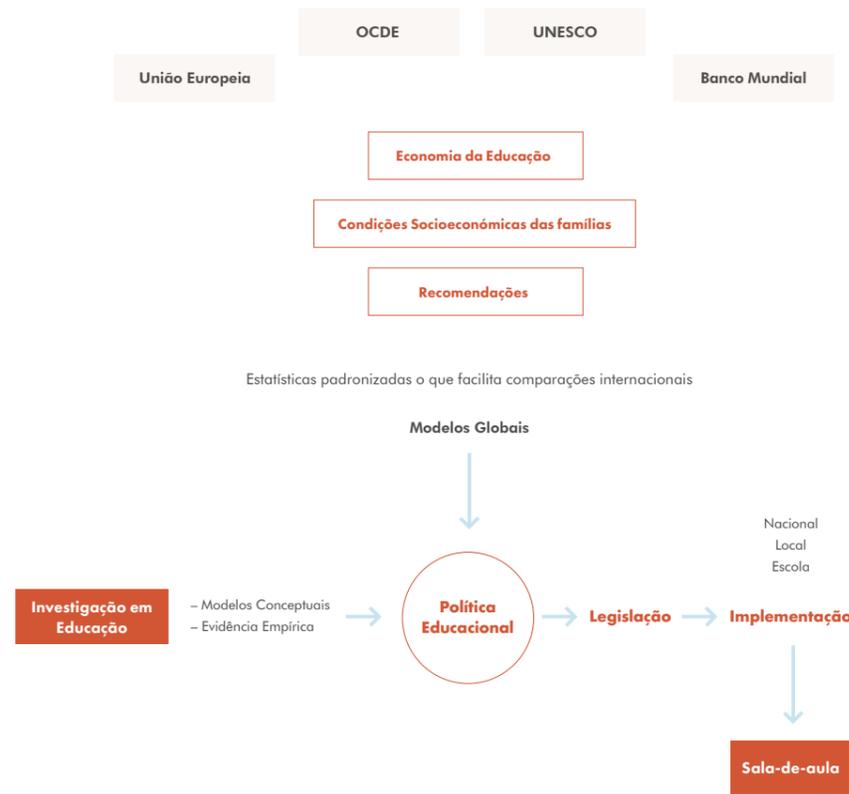
Se as Políticas Educativas são influenciadas pelos modelos globais de avaliação veiculados por instituições supranacionais, deve ter-se presente que a sua Avaliação Educacional tem sido muito influenciada por indicadores quantitativos produzidos, nomeadamente, pela Economia da Educação, no que se refere à análise de custo-benefício das políticas adotadas (Levin, 1988). Estes indicadores permitem fazer comparações entre países e, no seu uso mais simplista, dão origem aos *rankings* de países que, entre outros usos, acabam por dar lugar a metas definidas como objetivos a alcançar pelos seus Sistemas de Educação.

Um outro nível de informação disponibilizado por estas entidades são as recomendações sobre o Sistema de Educação objeto de avaliação global. Estas recomendações têm, nos diversos países, um uso variado. Por vezes, as recomendações parecem ser ignoradas ou subvalorizadas, servindo meramente como justificativo de mudança ou para legitimar formulações legislativas. Outras vezes, os países aproveitam as recomendações e analisam os resultados das avaliações como diagnóstico, com vista a uma mudança baseada em estratégias informadas, ajustadas ao seu contexto nacional e respeitando os seus princípios.

A Investigação em Educação, focada na Avaliação de Aprendizagens, tem fornecido modelos conceituais e evidência empírica, que também podem influenciar a definição de políticas, a criação de legislação e a sua implementação até ao nível micro. A Figura 4 sistematiza influências de Avaliações em Larga Escala e da Investigação em Educação, em Políticas Educativas.

Partindo das contribuições dadas por uma seleção de publicações, nas secções que se seguem é feita uma análise do contributo de algumas destas organizações internacionais (Banco Mundial, União Europeia, OEI, UNESCO, OCDE) para o desenho de políticas educativas, destacando-se, no final do capítulo, uma secção referente ao impacto que as avaliações internacionais têm na Avaliação de Aprendizagens.

Figura 4 Influência das Avaliações em Larga Escala e da Investigação em Educação, no Desenho e na Implementação de Políticas Educativas



4.2 Banco Mundial

O Banco Mundial publicou em 2011 um documento intitulado “*Learning for All: Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development – Education Strategy 2020*” (Banco Mundial, 2011), que pretendeu traçar uma estratégia de futuro para o sector da Educação. O documento estabeleceu o objetivo de alcançar a Aprendizagem para Todos, isto é, garantir que todas as crianças e jovens – e não apenas os mais privilegiados ou os mais inteligentes – possam, não só aceder à escola, mas também adquirir o conhecimento e as capacidades necessárias para terem vidas saudáveis e produtivas, e obter um emprego. Para isso, tornou-se fulcral que todos os países se comprometessem com este desígnio – *Educação para Todos*, bem como com os objetivos de Educação estabelecidos nas *Metas de Desenvolvimento do Milénio* (MDG – *Millennium Development Goals*). Nesta intenção, o foco passou a direcionar-se para o que as pessoas aprendem, dentro e fora da escola, desde o jardim-de-infância até ao mercado de trabalho, tendo sido definidos os seguintes objetivos: a) promover reformas nos sistemas de educação dos países; b) criar uma base global de conhecimento suficientemente sólida para liderar estas reformas. Para implementar a nova estratégia, o Banco Mundial optou por se concentrar em três áreas: criação e intercâmbio de conhecimento; apoio técnico e financeiro; parcerias estratégicas (Tabela 3).

Tabela 3 Estratégias Prioritárias do Banco Mundial para a Educação 2020

Objetivo Geral do Banco Mundial na Educação	Aprendizagem para todos		
Orientações estratégicas para alcançar resultados	Reforçar os Sistemas Educativos	Construir uma base de conhecimento de grande qualidade	
Alavancas para a implementação	Conhecimento – Ferramentas de avaliação e comparação de sistemas – Avaliação da aprendizagem – Avaliação e pesquisa sobre o impacto	Apoio Técnico e Financeiro – Apoio técnico para fortalecer o sistema – Financiamento orientado para os resultados – Abordagem multisectorial	Parcerias Estratégicas – Agências da ONU – Comunidade de doadores – Organizações da sociedade civil

Fonte: Banco Mundial (2011, p. 8)

Passados sete anos da publicação deste relatório (Banco Mundial, 2011) – o Banco Mundial publicou um outro relatório com o sugestivo título “*World Development Report 2018: Learning to Realize Education’s Promise*” (Banco Mundial, 2018, p. 3), onde fez um balanço negativo relativamente ao cumprimento da promessa previamente feita (Banco Mundial, 2011). O não cumprimento desta promessa é designado pelo Banco Mundial como “Crise de Aprendizagem”, ou seja, como é afirmado, a aprendizagem que se espera que aconteça nas escolas não está a ocorrer (Banco Mundial, 2018, p. 3). Neste relatório, esta crise de aprendizagem é apresentada nas seguintes três dimensões:

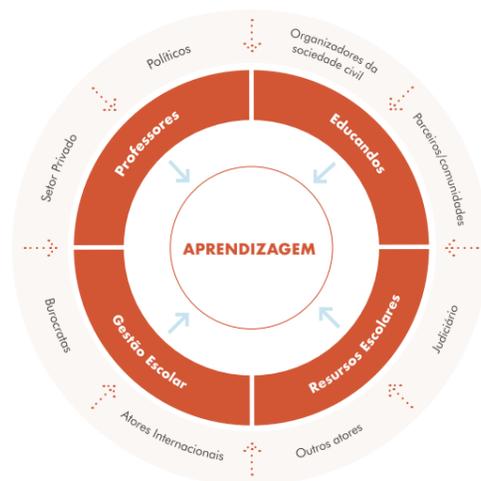
- 1) *Os resultados de aprendizagem*: a aprendizagem, que se espera que aconteça nas escolas, não corresponde às expectativas que se baseiam em currículos formais, nem responde às necessidades dos empregadores.
- 2) *As causas imediatas da crise de aprendizagem*: i) as crianças chegam à escola sem estarem preparadas para a aprendizagem; ii) por vezes, os professores carecem das capacidades ou da motivação necessárias para ensinar com eficácia; iii) os recursos, frequentemente, não chegam às salas de aula, ou não têm impacto na aprendizagem; iv) a gestão escolar e a governança precárias reduzem, muitas vezes, a qualidade da Educação.
- 3) *As causas sistémicas da crise de aprendizagem*: fatores mais profundos, e por vezes invisíveis, podem desviar a atenção dos atores do foco na aprendizagem. De entre as causas sistémicas, o relatório refere as técnicas, relacionadas com a falta de alinhamento e coerência entre todos os componentes do sistema educativo, e as políticas que têm a ver com a falta de capacidade de todos os atores de todos os níveis do Sistema Educativo para a sua efetiva implementação com vista à aprendizagem. Esta falta de capacidade decorre muitas vezes do facto dos diversos atores terem interesses divergentes na aprendizagem.

Para enfrentar esta crise, o Banco Mundial (2018) propõe três intervenções ou estratégias complementares para fazer cumprir a promessa da *Educação para Todos*:

- a) **Avaliar a aprendizagem** medindo, monitorizando a aprendizagem e usando os resultados para conduzir a ação. É recomendado aos países a necessidade de implementar uma série de avaliações dos alunos de forma bem estruturada para ajudar os professores a orientar os alunos, melhorar a gestão do sistema e focar a atenção da Sociedade na aprendizagem. Essas medidas podem fazer ressaltar exclusões ocultas, informar sobre escolhas de políticas e permitir acompanhar o progresso.
- b) **Agir com base em evidência** para que as escolas trabalhem para todos os educandos, usando a evidência para guiar a inovação e a prática. É recomendado que os países atuem em três áreas: i) proporcionem aos educandos as condições básicas (ex.: alimentação e estímulo na primeira infância) que lhes permitam estar aptos a aprender; ii) atraiam para a Educação pessoas talentosas, capazes de se tornarem professores capacitados e motivados; iii) disponibilizem recursos e uma gestão focalizada no ensino e na aprendizagem.
- c) **Alinhar os atores**, colocando todo o sistema a trabalhar para a aprendizagem, enfrentando as barreiras técnicas e políticas à aprendizagem. É recomendado aos países que para evitar as armadilhas da baixa aprendizagem, atuem em três frentes ao implementar reformas: i) usem informação e medições para tornar a aprendizagem politicamente relevante; ii) criem parcerias para direcionar incentivos políticos para a aprendizagem para todos; iii) usem abordagens inovadoras e adaptáveis para perceber que abordagens funcionam melhor em cada contexto.

O Banco Mundial considera a aprendizagem como o resultado da interação entre professores, alunos, gestão escolar e recursos escolares; reconhece, ainda, que é necessário considerar outros elementos contextuais com impacto na aprendizagem, como sejam, as políticas, as organizações da sociedade civil, as comunidades, o sector judiciário, o sector privado, a burocracia e os atores internacionais, entre outros (Banco Mundial, 2018). Para que a aprendizagem possa ocorrer, é considerado necessário que todos estejam alinhados de forma coerente e com o foco na aprendizagem (Figura 5).

Figura 5 Coerência e Alinhamento para a Aprendizagem



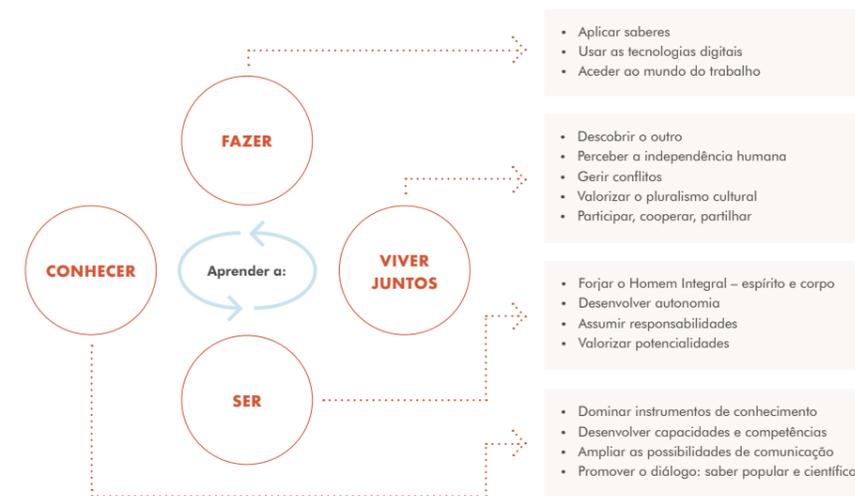
Fonte: Banco Mundial (2018, p. 26)

Este modelo conceptual é um importante contributo para uma clarificação da relevância de existir um foco comum para todos os atores e grupos de interessados, que podem ter interesses, metas e objetivos diversos, mas que, mesmo assim, podem participar num trabalho comum que traga benefícios para uma Educação para todos. Assim, e apesar da controvérsia que as publicações e a prática do Banco Mundial têm muitas vezes provocado, parece ser útil acompanhar essas publicações e aproveitar estes recursos informacionais, porque o Banco Mundial também é um relevante fator de contexto da Avaliação de Aprendizagens (Klees *et al.*, 2019).

4.3 União Europeia

Relativamente ao papel e à influência da União Europeia nos percursos de Avaliação de Aprendizagens em Portugal, é de destacar o relatório elaborado por Jacques Delors para a UNESCO sobre a Educação para o século XXI. Este relatório propõe que a Educação seja desenvolvida com base em quatro pilares (Delors *et al.*, 1996): aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e a viver com todos; aprender a ser (ver Figura 6).

Figura 6 Os Quatro Pilares da Educação



O pilar *aprender a conhecer* tem a ver com a aquisição de instrumentos de compreensão, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O pilar *aprender a fazer* está relacionado com a competência de aprender a agir sobre o meio envolvente, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, adquirir competências que tornem a pessoa apta a enfrentar as numerosas situações que a vida coloca e a trabalhar em equipa. Neste sentido, o aprender a fazer compreende também experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional,

quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. Com o *aprender a viver juntos* é pretendido que sejam promovidas situações de aprendizagem de cooperação com os outros em todas as atividades humanas, que permitam desenvolver a compreensão do outro e a perceção das interdependências no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. É esperado que a Educação Escolar proporcione situações para a realização de projetos comuns e que prepare para que se aprenda a gerir conflitos. O pilar *aprender a ser*, entendido como conceito principal e que integra todos os anteriores, foca a importância de situações que permitam desenvolver a personalidade de cada um e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para promover esta aprendizagem, refere o Relatório (Delors *et al.*, 1996), a Educação não pode negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar. Ou seja, estes princípios de aprendizagem devem estar a jusante da tomada de decisão sobre quais as aprendizagens críticas que devem ser objeto de avaliação.

Em linha com a ideia de que a Educação Escolar deve valorizar a aprendizagem de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, o Parlamento Europeu e o Conselho da Europa recomendaram aos Estados membros, em 2006, que fosse prestada atenção ao desenvolvimento de competências essenciais para todos. Neste sentido, e no contexto das estratégias de aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente no âmbito das suas estratégias para alcançar uma literacia universal, a Comissão Europeia publicou dois estudos estruturantes com foco na Avaliação de Aprendizagens. A primeira publicação, intitulada “*Assessment practices for 21st century learning: review of evidence*”, considera que os Sistemas de Educação mudaram de uma perspetiva tradicional, baseada em conteúdos, para uma orientação de aprendizagem mais abrangente e intercultural, baseada em competências. Neste sentido, reconhecem a importância de os currículos serem cada vez mais definidos, não apenas em termos de conhecimento, em diferentes disciplinas, mas também em termos de atitudes, capacidades, comportamentos e valores. Como é referido, a aprendizagem baseada em competências pretende dar resposta a transformações sociais que exigem competências essenciais e capacidades transversais, apresentadas na Figura 7 (Siarova *et al.*, 2017).

Figura 7 Quadro de Referência das Competências Essenciais e Capacidades Transversais

8 Competências Essenciais	7 Capacidade Transversais
<ul style="list-style-type: none"> • Línguas e comunicação em língua materna • Línguas e comunicação em língua estrangeira • Competência em matemática e competências básicas em ciência e tecnologias • Competência digital • Competência cívica (com forte enfoque na dimensão intercultural e aprender a viver juntos) • Senso de iniciativa e empreendedorismo • Desenvolvimento pessoal e social • Aprender a aprender 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas • Avaliação da riscos • Iniciativa • Tomada de decisão • Gestão construtiva de sentimentos • Pensamento crítico • Criatividade

Fonte: Parlamento Europeu e Conselho da Europa (2006), Siarova *et al.* (2017) e Caena (2019)

O mesmo relatório, “*Assessment practices for 21st century learning: review of evidence*”, apresenta uma revisão sobre práticas de avaliação com o intuito de fornecer informação aos Sistemas de Educação Europeus, de maneira a que estes possam melhorar as suas próprias práticas de avaliação, tornando-as eficazes na medição e no apoio à aquisição de competências essenciais e competências transversais por parte dos alunos (Siarova *et al.*, 2017).

Outro relevante contributo deste relatório é um conjunto de lições e recomendações que lhes estão associadas (Siarova *et al.*, 2017). De um modo simples, são consideradas oito lições a aplicar na política e nas práticas de Avaliação em Educação:

- Lição 1** A importância de uma visão abrangente da avaliação ao nível da política e da prática;
- Lição 2** A necessidade de desenvolver um quadro referencial de implementação eficaz para a avaliação das competências-chave nas salas de aula;
- Lição 3** A necessidade de formação dos professores em avaliação;
- Lição 4** O uso eficaz dos resultados da avaliação depende da literacia de avaliação;
- Lição 5** A inexistência de uma receita única de implementação da avaliação;
- Lição 6** A necessidade de usar as diversas fontes de evidência para o quadro de referência;
- Lição 7** O saber usar uma variedade de técnicas;
- Lição 8** O saber usar as tecnologias para avaliações.

A segunda publicação da Comissão Europeia relevante para analisar influências de agências internacionais nas políticas de Avaliação de Aprendizagens intitula-se “*European ideas for better learning: the governance of school education systems*” (Comissão Europeia, 2018). Tendo em atenção o contexto da União Europeia, este relatório veicula a ideia de que se deve considerar um sistema de aprendizagens baseado na colaboração e comunicação. Assim sendo, propõe-se que se considere que as conexões horizontais e verticais devem nortear a avaliação num contexto mais alargado (Figura 8). Como é evidenciado, as conexões horizontais podem ser entre regiões, entre escolas ou entre uma escola e a comunidade em geral, sendo baseadas em arranjos mais formais ou mais informais. As conexões verticais são frequentemente hierárquicas, como entre uma escola e a inspeção da escola, com diversos graus de autoridade nessas relações.

Figura 8 Relações Verticais e Horizontais na Avaliação em Educação



Fonte: Comissão Europeia (2018)

A Comissão Europeia fornece ainda serviços de informação e de dados sobre Educação que podem ajudar à tomada de decisões na área da Avaliação Educacional. Como exemplo deste tipo de serviços refere-se a **Rede Eurydice**. Esta Rede, criada em 1980, disponibiliza informação de análises comparativas de Sistemas Educativos Europeus, focadas em temáticas nas áreas da Educação e da Formação, da Educação de Infância à Educação Superior. Para além de realizar estudos comparativos, esta rede reúne e seleciona indicadores que fornecem informações sobre as políticas e estruturas nacionais que podem também contribuir para que sejam alcançados os marcos de referência definidos no quadro estratégico para a cooperação em Educação e Formação, em toda a União Europeia.

4.4 UNESCO

Em 1990, a UNESCO publicou o relatório *“World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs”* (UNESCO, 1990) que constituiu uma referência para muitos dos Sistemas Educativos, atentos à criação de condições que permitam a concretização de uma escola de sucesso para todos os alunos. Na continuidade desta meta e desde 2012, esta organização internacional tem vindo a promover recomendações focadas na *Educação para a Cidadania Global*, considerando que esta é uma das suas três prioridades na área de Educação (UNESCO, 2014; UNESCO Brasil, 2015, 2016). Neste contexto, a UNESCO lançou, em 2015, a publicação *“Educação para a Cidadania Global (ECG): preparando alunos para os desafios do século XXI”*¹⁰, onde apresenta uma conceptualização do cidadão global, reforçando o sentido de pertença a um espaço mais amplo, que abarca não só o espaço em que este vive o seu quotidiano, mas também a consciência de que a sua pertença extrapola as fronteiras locais e nacionais. Nesta orientação, a UNESCO considera necessário que a Educação Escolar desenvolva a capacidade de compreensão da relação entre o local, o nacional e o global, numa perspetiva de que cada indivíduo pertence a uma comunidade local, mas também a uma comunidade mais ampla e comum, a Humanidade (UNESCO Brasil, 2015). Ou seja, para a UNESCO, *“os cidadãos globais são indivíduos que pensam e agem para um mundo mais justo, pacífico e sustentável”* (UNESCO Brasil, 2016, p. 11).

As dimensões conceituais básicas da Educação para a Cidadania Global (ECG) incluem aspetos das três dimensões ou áreas da aprendizagem em que se baseiam, ou seja, das dimensões cognitiva, socio-emocional e comportamental. Na Tabela 4 são apresentadas estas três dimensões, que se inter-relacionam.

¹⁰ UNESCO. Global Citizenship Education: preparing learners for the challenges of the 21st century. Paris, 2014. (Publicado em português em 2015 com o título “Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI”).

Tabela 4 Dimensões Conceituais Básicas da Educação para a Cidadania Global (ECG)

Dimensão Cognitiva	Dimensão Socio-Emocional	Dimensão Comportamental
Aquisição de conhecimento, compreensão e pensamento crítico sobre questões globais, nacionais, regionais e locais, bem como sobre as inter-relações e a interdependência dos diferentes países e grupos populacionais.	Sentimento de pertencer a uma humanidade comum, que partilha valores, responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito pelas diferenças e pela diversidade.	Atuação efetiva e responsável, em âmbito local, nacional e global, por um mundo mais pacífico e sustentável.

Para que aquelas dimensões se materializem na Educação para a Cidadania é necessário implementá-las seguindo quatro princípios: educação holística; pensamento crítico; diálogo; formação em valores (Figura 9).

Figura 9 Princípios da Pedagogia da Educação para a Cidadania Global (ECG)



A Unesco valoriza as Avaliações de Aprendizagens para monitorizar a aprendizagem de todos, mas, mais importante, como meio de melhorar a aprendizagem (UNESCO, 2018). Na publicação intitulada *“Making the Case for a Learning Assessment”*, a UNESCO considera que os Sistemas Educativos mais desenvolvidos do mundo usam Avaliações de Aprendizagens para informar sistematicamente as políticas e práticas. Os resultados também podem ser usados para supervisionar as escolas e responsabilizá-las; por outro lado, as escolas podem usar as avaliações como uma ferramenta de diagnóstico e definir objetivos de aprendizagem com base nos seus resultados.

Também os professores podem beneficiar das informações da avaliação ajustando as suas práticas pedagógicas, por exemplo, para atender às necessidades dos alunos que têm diferentes níveis e ritmos de aprendizagem.

Ainda no que à Avaliação de Aprendizagens diz respeito, a UNESCO, na publicação “*Promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala: reconhecer os limites para desbloquear oportunidades*” (UNESCO, 2019), analisa os benefícios e, concomitantemente, aclara possíveis riscos e armadilhas das avaliações padronizadas a nível nacional ou transnacional – Avaliações de Aprendizagem em Larga Escala (AALEs) – que são recorrentes em mais da metade dos países do mundo. Estas avaliações, para além de medirem as capacidades de leitura e matemática, analisam cada vez mais outras áreas, tais como: capacidades digitais, conhecimento em informática, capacidades sócio emocionais, assim como conceitos e questões relacionadas com a Educação Cívica e a Cidadania. Contudo, a forma como por vezes são construídas e utilizadas levanta questões no âmbito de uma aprendizagem equitativa, eficaz e relevante para todos, bem como sobre o modo como esses dados são mobilizados para melhorar as Políticas de Educação. Estas questões são enfatizadas pela Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que remete para a necessidade de uma maior reflexão e análise, relativamente às Avaliações de Aprendizagens nacionais e transnacionais orientadas pelo princípio da Educação de sucesso para todos. Uma das dimensões apontadas pelas Avaliações em Larga Escala (AALEs) é o facto de serem altamente promissoras enquanto instrumentos para promover a equidade, porém, a necessidade de uma inclusão efetiva nem sempre é tida em conta na elaboração e na administração das AALEs. Por isso, crianças, jovens e adultos socialmente vulneráveis e marginalizados podem ser excluídos, não somente durante o processo de avaliação, mas também na sala-de-aula ou na escola, como resultado da própria elaboração ou formulação das questões colocadas nas provas. Daí existirem lógicas perversas e problemas quando se recorre à comparabilidade.

Nesta linha de ideias, a UNESCO reforça que, para além das Avaliações em Larga Escala, é necessário concretizar-se uma reflexão mais aprofundada sobre o papel que outras modalidades de avaliação podem desempenhar, a exemplo das avaliações em sala-de-aula com finalidades formativas e diagnósticas, no sentido de identificar e avaliar de forma mais substancial todas as competências que se considerem importantes desenvolver e consolidar (UNESCO, 2019). Nesse sentido, o referido relatório salienta que as avaliações devem assumir diferentes tipologias, para gerarem e fortalecerem informações abrangentes e sistémicas, relativas a professores, alunos, gestores, formuladores de políticas, entre outros.

Quanto a tipos de Avaliação de Aprendizagens e às suas finalidades, a publicação aponta para a importância de se desenvolver uma Avaliação *para a* Aprendizagem e uma Avaliação *da* Aprendizagem. A este propósito, e em linha com o que já foi expresso nos capítulos 1 e 2 deste Estudo, clarifica que a *Avaliação para a Aprendizagem, ou Formativa*, se centra em processos de avaliação que são concretizados em sala-de-aula e que são utilizadas pelos professores para “*adaptar as suas estratégias de ensino ou como meio de atribuir notas individuais aos estudantes no final de um determinado período de formação. Essas avaliações individuais têm como objetivo avaliar e monitorizar o conhecimento, as competências, as atitudes e os valores*

dos estudantes em relação a um conjunto completo de áreas académicas” (UNESCO, 2019, p. 20). Afirma ainda, no que se refere à *Avaliação da Aprendizagem*, que esta é conceitualizada na orientação e prática de “*Exames ou Avaliações Sumativas usados para certificar ou selecionar estudantes em um determinado ano ou faixa etária para que passem para o ano seguinte. São uma forma de avaliação padronizada, coerente e alinhada com o currículo, embora geralmente concentrada nas principais disciplinas académicas*” (UNESCO, 2019, p. 20). Em síntese, nesta publicação de 2019 da UNESCO clarifica-se que uma Avaliação *da* Aprendizagem e uma Avaliação *para a* Aprendizagem são dimensões essenciais nos sistemas de Avaliação de Aprendizagens, podendo oferecer contributos para a concretização de princípios de equidade nas aprendizagens de todos.

4.5 Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

A Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), no cumprimento da missão que lhe foi atribuída na XX Cimeira de Chefes de Estado e de Governo realizada na Argentina (2010), relativamente às Metas Educativas 2021, tem feito o registo, a monitorização e a avaliação do nível de progresso na Educação dos países deste espaço geográfico, recorrendo a um conjunto de indicadores relacionados com essas metas. O último relatório, *Miradas 2020. Competências para o Século XXI na Ibero-América* (Laborinho *et al.*, 2020), dá conta de que o trabalho que tem sido realizado desde 2018 está alinhado com a Agenda 2030 e com os respetivos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. O relatório foca a “*forma como a Ibero-América está a progredir na inclusão das Competências para o Século XXI, na perspetiva dos enquadramentos legais e regulamentares dos respetivos países*” (Laborinho *et al.*, 2020, p. 8). Neste sentido, o objetivo deste relatório de 2020 “*foi realizar uma análise e diagnóstico que espelhasse o desenvolvimento legislativo na região, em termos da implementação do ensino com base em competências*” (Laborinho *et al.*, 2020, p. 8). Reconhecendo que a avaliação não se deve limitar aos conteúdos que os alunos devem aprender, mas também contemplar as competências que foram desenvolvidas pelos alunos nessas aprendizagens, é considerado relevante conhecer os compromissos assumidos pelos governos para as valorizar.

Para o balanço da situação, em Portugal e em outros países do espaço ibero-americano, foi aplicado um questionário sobre as competências básicas que devem ser adquiridas pelos alunos ao terminar a escolaridade obrigatória, o qual focou quatro tipos de questões: o conceito de competência; a implementação de competências a nível curricular e de avaliação da aprendizagem; competências e instituições escolares; boas práticas. No relatório é referido que o questionário “*forneceu dados sobre como definir as competências para o Século XXI nos países Ibero-América, como é que os países as refletem nos respetivos enquadramentos legais e como se regulamenta a implementação da educação com base em competências em relação ao currículo, à avaliação, à organização dos estabelecimentos de ensino e à formação de professores*” (Laborinho *et al.*, 2020, p. 10). Reconhecendo que a polissemia do conceito de competência tem gerado posições opostas sobre a sua aceitação/rejeição na Educação, o relatório afirma ainda que foi considerado necessário resolver

“a ausência de uma base para um modelo de ensino orientado por competências” (Laborinho *et al.*, 2020, p. 23) e “repensar e redesenhar os currículos a partir da perspectiva da justiça curricular” (Laborinho *et al.*, 2020, p. 25). Neste desenho foram considerados fundamentais “a configuração e as dinâmicas da sala-de-aula, a conceção e a configuração do ambiente de ensino e aprendizagem, os agrupamentos, a sequência de ensino ou as formas de avaliação” (Laborinho *et al.*, 2020, p. 27).

Um outro aspeto a relevar deste relatório da OEI prende-se com os dados obtidos pelo questionário aplicado e que permitiu concluir que os países do espaço ibero-americano possuem legislação ampla destinada a promover a Educação com base em competências, embora, como é afirmado, “as exigências do desenvolvimento de competências e aptidões (requeiram) uma abordagem que vá além das matérias, disciplinas e conteúdos” (Laborinho *et al.*, 2020, p. 30). Recorrendo ao Relatório Delors *et al.* (1996), quando se refere à transição da noção de qualificação para a de competência e aos quatro pilares para a Educação no Século XXI atrás apresentados, este relatório da OEI enfatiza igualmente a importância de se promover uma educação integral para todos e em todas as dimensões da personalidade. Assim sendo, e estabelecendo relação com a avaliação, é considerado que nela se justifica serem contemplados os conhecimentos e a dimensão cognitiva, mas também as competências relativas à dimensão social.

Como neste Estudo é tornado evidente, a tradição da avaliação, na sua concretização, tem estado mais focada na recolha de informação sobre a aprendizagem de conteúdos do que no desenvolvimento de competências. Por isso, se considera relevante que este relatório da OEI afirme que a “chave não é apenas como avaliar competências, mas como é que esta avaliação nos ajuda no desenvolvimento das competências”. Esta é, de facto, uma ideia que se associa a um entendimento da Avaliação para a Aprendizagem ou mesmo como Aprendizagem. Por outro lado, ao reconhecer que as competências estão associadas à avaliação, o relatório assume a importância do recurso a instrumentos diversificados de que são exemplo a autoavaliação, os *portfolios*, as apresentações orais, os documentos escritos, o desenvolvimento de projetos, a contribuição para o trabalho de equipa e a resolução de problemas.

4.6 OCDE

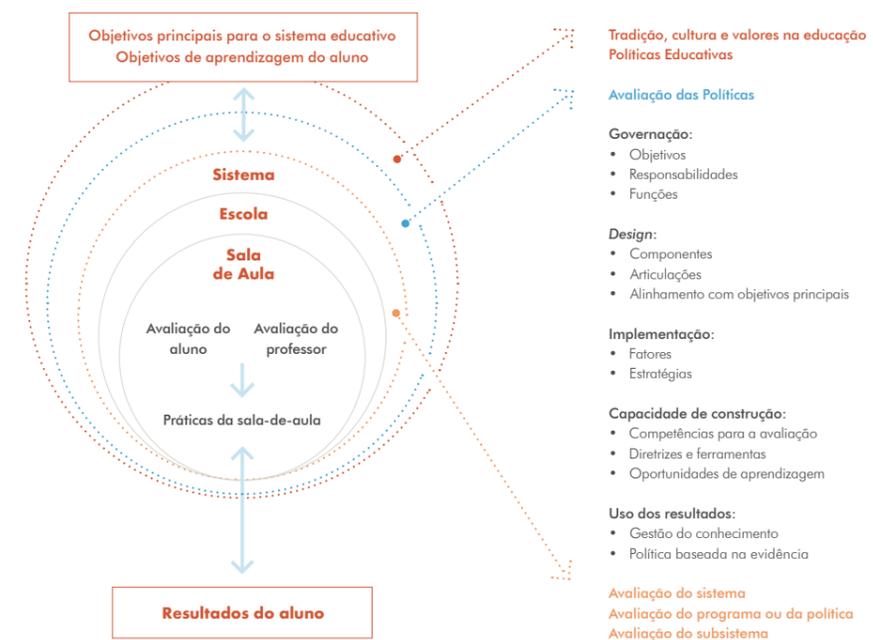
A influência da OCDE nas Políticas de Educação em Portugal iniciou-se nos anos 60 (séc. XX) com o Projeto Regional do Mediterrâneo (Papadopoulos, 1994; Sampaio, 1980; Teodoro, 2000), justificada pela intenção de modernizar o País e melhorar a Economia e, por isso, levando a ampliar a Escolaridade Obrigatória. De lá para cá, vários foram os estudos e documentos produzidos por esta entidade, alguns dos quais particularmente relevantes para a Avaliação de Aprendizagens em Portugal.

4.6.1 A Visão holística da Avaliação Educacional Adotada pela OCDE

A OCDE tem adotado uma visão holística em relação à Avaliação Educacional, que favorece uma análise de interações que intervêm nas aprendizagens e nos resultados dos alunos, tal como está patente no seu relatório de 2013 intitulado, *Synergies for*

Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment (OECD, 2013). Este relatório apresenta uma comparação de 28 países da OCDE, analisando pontos fortes e pontos fracos de diferentes abordagens de Avaliação em Educação. Apresenta, ainda, orientações sobre políticas associadas ao uso da avaliação com vista a aumentar a qualidade, a equidade e a eficiência da Educação. Por isso, esta importante publicação, com a sua visão holística (Figura 10), permite compreender a dimensão e a complexidade da Avaliação em Educação, apresentando um quadro alargado de contextos, fatores, atores, competências, procedimentos e resultados a considerar.

Figura 10 Visão Holística sobre a Avaliação Educacional



Como a Figura 10 mostra, existem vários níveis e tipos de avaliação que se interrelacionam, recorrendo a práticas distintas e tendo diferentes finalidades. O que se avalia ao nível da sala-de-aula, da escola e do sistema educativo é distinto e produz diferentes informações. Por isso, a integração de Sistemas de Avaliação macro com Sistemas de Avaliação de dimensão meso (nacional) e micro (em sala-de-aula) viabiliza uma coerência multidimensional da avaliação (Gitomer e Duschl, 2007), permitindo também fazer comparações sobre como os distintos Sistemas Educativos se estão a comportar (Hopfenbeck *et al.*, 2018).

Um outro relatório mais recente, publicado em 2018, com o título *The future of education and skills*. Education 2030 (OECD, 2018c), é um documento muito relevante, nomeadamente pela sua relação com a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Esta publicação sistematiza os três desafios que os Sistemas de Educação devem enfrentar neste século XXI, a saber: o desafio ambiental, o desafio económico (interdependências globais-locais) e o desafio social (migrações, urbanização e

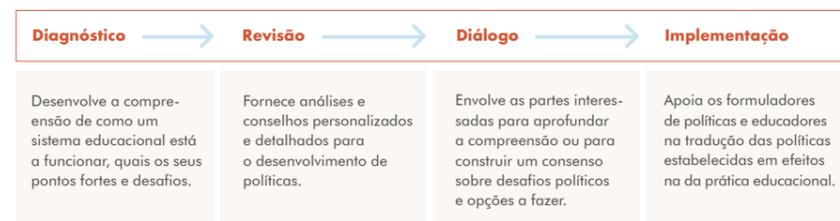
aumento da diversidade social e cultural). Reconhecendo que estes desafios estão e irão afetar a vida das pessoas nas próximas décadas, contribuindo para reconfigurar os contextos locais e globais, a OCDE, nesta publicação, alerta para a importância de uma participação alargada de todos os países na construção de soluções globais e locais. É também tendo aqueles desafios como referência que a OECD (2018c) aponta a necessidade de os Sistemas de Educação assumirem um amplo debate e uma ação concertada nos processos de formação. Uma iniciativa deste tipo deve ter em conta que os alunos melhor preparados para o futuro e com potencialidades para serem agentes de mudança são aqueles que tiverem oportunidades para desenvolver um amplo conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários à vivência social e à sustentabilidade da vida no mundo.

Este entendimento integra a ideia de que a aprendizagem não se limita à aquisição de conhecimentos disciplinares, ampliando-se a um conjunto abrangente de competências transversais que implicam a mobilização de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores para compreender e atuar nas complexas problemáticas emergentes. Claro que o conhecimento disciplinar continuará a ser importante como ponto de partida a partir da qual novos conhecimentos serão desenvolvidos e reconstruídos, tal como acontece com a capacidade de pensar e articular para além das fronteiras das disciplinas. No entanto, considera a OCDE, nesta Agenda 2030, que os alunos necessitarão de uma ampla gama de competências para desempenhar um papel ativo em todas as dimensões da vida neste século XXI, incluindo competências cognitivas e metacognitivas, sociais e emocionais, e competências práticas.

É, portanto, no quadro destes desafios que se coloca a Formação e a Educação das crianças e jovens, com a Avaliação de Aprendizagens a assumir uma primordial importância. Como neste estudo é reforçado, em linha com estas conceções de Educação, é exigida à avaliação também uma reconfiguração que permita o desenvolvimento e a mobilização de uma ampla gama de conhecimentos e competências solicitadas para este século XXI.

No tipo de ação que desenvolve, a OCDE é não só uma entidade supranacional que recolhe dados e informação de vários países, mas também uma entidade fornecedora de outra informação relevante. Para além de ser um repositório informacional, a OCDE, e como já atrás foi mencionado, proporciona aos países um leque de serviços essenciais aos órgãos de decisão política na área da Educação (Figura 11). A partir do uso destes serviços é possível a cada país solicitar a realização de diversos estudos relevantes para a fundamentação e condução de políticas educativas nacionais.

Figura 11 Tipos de Serviços Oferecidos pela OCDE



Fonte: Construído a partir de informação da OECD (2019)

Finalmente, é de referir a influência que a OCDE tem, via PISA, no domínio da Avaliação em Educação. Para além da que já foi referida quando foram tratadas as avaliações globais (nível macro) e as avaliações nacionais – países (nível meso), verifica-se também uma crescente influência destas avaliações ao nível micro (avaliações na escola e na sala-de-aula). A título exemplificativo, refira-se que a OCDE tem vindo a expandir o seu território de influência através de uma ferramenta chamada “*PISA for schools – PISA para as escolas*”, baseada na avaliação global PISA, desenvolvida para ser usada por escolas e redes locais. A observação de como está a ser implementado e usado o “*PISA para as escolas*” é um bom indicador de como entidades supranacionais estão a expandir a sua influência para além do nível nacional. A exploração de como esta implementação se está a processar nos diversos países, e em particular em Portugal, dá indícios de que esta expansão começa a excluir as entidades nacionais centrais deste processo de implementação. Em síntese, a OCDE, promove, atualmente, uma variedade de programas supranacionais em que se inclui o PISA (global) e o “*PISA for schools*” (Auld *et al.*, 2018; Carvalho *et al.*, 2017; Lenkeit e Caro, 2014; Lewis, 2017; Lewis *et al.*, 2016; Michel, 2017; OECD, 2016a). Esta entidade proporciona, pois, informação macro, através de avaliações envolvendo diversos países e informação centrada nas escolas com que pretende contribuir para as capacitar em avaliação para o seu próprio uso.

Como as referências apresentadas mostram, uma nova forma de Governança da Política Educativa, veiculada pela OCDE, vem sendo implementada ao nível dos países, gerando um processo de governança que se baseia na gestão da informação supranacional (Rinne *et al.*, 2004). De facto, a Política Educativa passa a poder usar vários recursos, nomeadamente instrumentos baseados em medidas e comparações de desempenhos individuais e dos sistemas, bem como recomendações que a OCDE providencia. Apesar destas recomendações não serem obrigatórias, elas podem exercer influência sobre os vários Estados, usando e gerindo cada um deles a informação com menor ou maior grau de adesão. Esta informação é disponibilizada em variadas formas: análises, estatísticas, publicações de indicadores, revisões nacionais e temáticas, que podem constituir mecanismos da “prestação de contas”.

4.6.2 OCDE e Portugal

A OCDE, para além de estudos temáticos que permitem estabelecer comparações sobre o que se passa em distintos países, elabora estudos que focam apenas a situação em cada país. Como exemplo deste último tipo de estudos, temos o que é intitulado “*OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal*”, publicado em 2012 (Santiago *et al.*, 2012). Neste relatório é recomendado que a avaliação em Portugal se deveria concentrar muito mais diretamente sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem e das suas relações com os resultados dos alunos. De notar que a equipa que visitou algumas escolas também observou que, embora a Avaliação Formativa dos alunos estivesse a ser fortemente encorajada por meio de políticas, a sua implementação tinha menos intensidade nas práticas de sala-de-aula. Além disso, a OCDE, neste relatório, concluiu que a avaliação dos alunos estava orientada para pontuações sumativas, e não estava claro se os alunos estavam a ser colocados no centro da avaliação. Foi igualmente referida a pouca ênfase que estava a ser dada

ao desenvolvimento das próprias capacidades dos alunos para regular as suas aprendizagens, através da autoavaliação e da avaliação pelos pares (os colegas, os outros alunos). O relatório realçou, ainda, que o *feedback* dos professores aos alunos não era suficiente para desenvolver o tipo de interação professor-aluno que promove o aprofundamento da aprendizagem de cada aluno (Santiago *et al.*, 2012).

Em outro relatório da OCDE (Liebowitz *et al.*, 2018) é feita uma análise específica para Portugal, com o foco nos principais problemas enfrentados pelo uso dos recursos escolares, a partir de uma perspetiva internacional, abrangendo a Educação Básica (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e a Educação Secundária (10.º, 11.º e 12.º anos). Esta revisão, focada em Portugal, apresenta uma descrição das políticas nacionais, uma análise de pontos fortes e dos desafios do Sistema Educativo Português, bem como das opções para possíveis abordagens futuras. A análise foca também o processo de descentralização da governança escolar, a integração dos fluxos de financiamento locais, nacionais e internacionais, o financiamento educacional e o desenvolvimento da profissão docente.

Uma outra publicação da OCDE, intitulada “*Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal – an OECD Review*”, chama a atenção para que as mudanças no currículo e o uso das diversas avaliações internas e externas que lhe estão associadas levantaram preocupações entre alguns pais, professores e alunos (OECD, 2018a).

4.7 Avaliações de Aprendizagem Internacionais

Existe um conjunto relevante de padrões internacionais em Educação, tanto em termos de padrões curriculares como em termos de padrões de avaliação, que são considerados em programas como o PISA, o TIMSS e o PIRLS. Embora seja o PISA aquele a que, normalmente, é dado mais relevo, faremos neste subcapítulo uma breve referência não só a este, mas também ao TIMSS e ao PIRLS de modo a facilitar a interpretação dos seus resultados, no contexto do papel que desempenham nos Sistemas Educativos nacionais. De notar que, para além de distinguir estas avaliações internacionais e compreender os seus objetivos específicos, cada país participante deve ter a capacidade de mobilizar essa mesma participação para melhorar a qualidade da Educação, através da melhoria dos seus currículos, da aprendizagem e da sua avaliação e da formação dos seus professores e educadores (formação inicial e continuada). Na Tabela 5 estão sintetizadas as principais características das avaliações internacionais em que Portugal participa (Rosa *et al.*, 2020).

Tabela 5 Características das Avaliações Internacionais e Participação de Portugal

	PISA	PIRLS	TIMSS	TIMSS Advanced
Entidade	OCDE	IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)		
Data de criação	2000	2001	1995	1995
Periodicidade	Todos os 3 anos	Todos os 5 anos	Todos os 4 anos	Irregular
Nº. de países regiões participantes	72 (34 da OCDE)	50 (26 da OCDE)	48 (26 da OCDE)	9 (7 da OCDE)
Domínios avaliados	Literacia de Leitura Literacia de Matemática Literacia Científica	Literacia de Leitura	Matemática e Ciências	Matemática e Física
Contexto dos itens	Competências úteis ao futuro cidadão	Competências de leitura	Saberes Multidisciplinares	
Exercícios libertados	Poucos	Poucos	Muitos	
Domínios avaliados	2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018	2011, 2016**	1995, 2011***, 2015***, 2019	2015

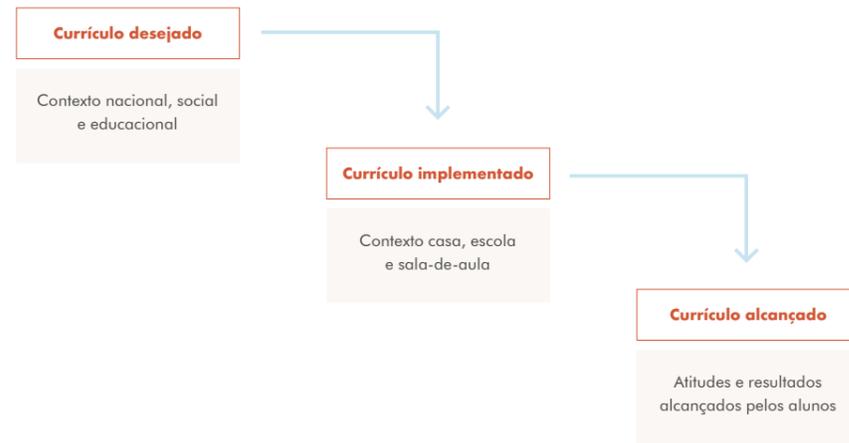
* A participação dos países é variável durante as várias edições; ** Em 2016 realizou-se também o PIRLS Online (ePIRLS); *** Em 2011 e 2015 Portugal só participou com alunos do 4.º ano de escolaridade.

4.7.1 TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study

O TIMSS é uma avaliação internacional promovido pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA*, que se realiza de quatro em quatro anos, desde 1995, com o foco nas áreas da Matemática e das Ciências, no quarto e no oitavo ano de escolaridade. O TIMSS 2015 correspondeu à sexta avaliação da série TIMSS e fornece dados sobre tendências de desempenho educacional, junto com dados abrangentes sobre alunos (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA*, 2015).

O TIMSS não mede apenas o desempenho do aluno em Matemática e Ciências, sendo também projetado para relatar o currículo e o ensino, bem como as variáveis do histórico do aluno. De acordo com Mullis & Martin (2017), o modelo curricular TIMSS assenta em três componentes (Figura 12) que representam, respetivamente: i) a Matemática e as Ciências que se espera que os alunos aprendam, conforme definido nas políticas curriculares e nas publicações dos países, e como o ensino, no sistema, é organizado para facilitar essa aprendizagem; ii) o que é realmente ensinado nas salas de aula, as características de quem o ensina e de como é ensinado; iii) o que os alunos aprenderam e o que pensam sobre a aprendizagem. Em resumo, o modelo considera o que é esperado, o que é ensinado e o que é avaliado.

Figura 12 Modelo Curricular TIMSS

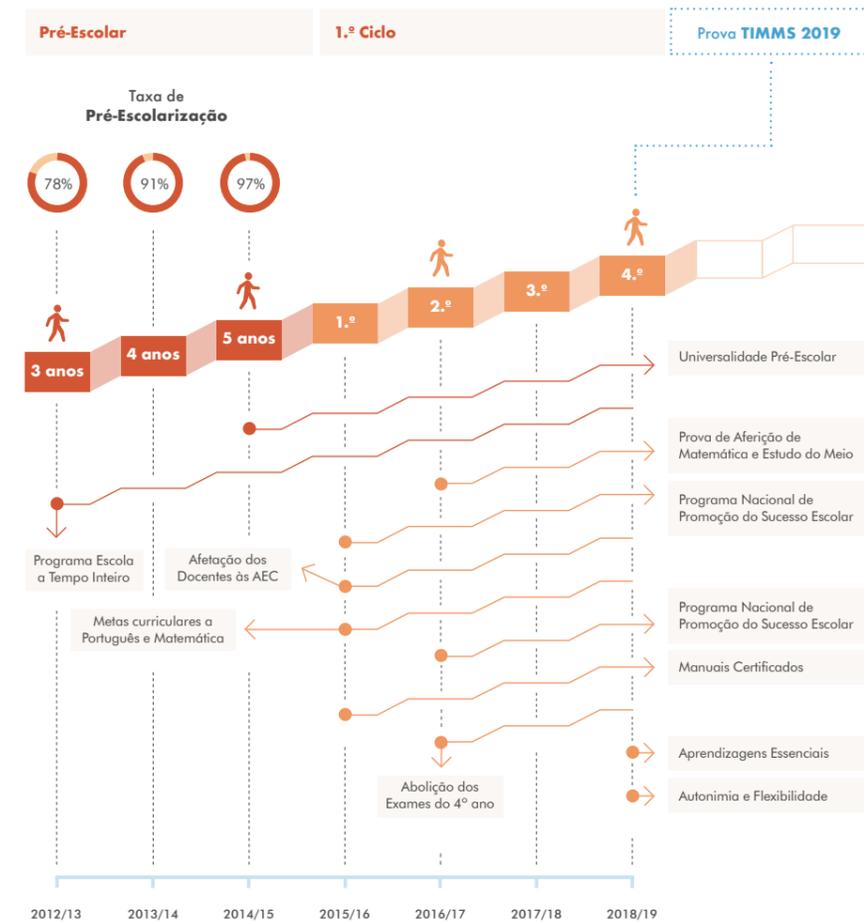


Em 2016 foi publicado um relatório “20 Years of TIMSS: International Trends in Mathematics and Science Achievement, Curriculum, and Instruction” (Mullis et al., 2016), onde é feito um balanço dos 20 anos do TIMSS e das suas implicações ao nível do currículo e do ensino. De acordo com Cogan e colegas, os resultados do TIMSS têm constituído um dos fatores que influenciam a evolução do currículo ao longo dos anos em vários países (Cogan et al., 2001). Outros fatores, nele contemplado, incluem os avanços na teoria científica, as mudanças nas práticas educacionais e de avaliação, bem como as mudanças nas conceções governamentais sobre a Educação (Stacey et al., 2018).

Em 2019, Portugal participou pela quarta vez no TIMSS do 4º ano e pela segunda vez no TIMSS do 8º ano. Não parece, no entanto, haver no país menção explícita aos resultados do TIMSS ou às estruturas do TIMSS no desenvolvimento de currículos nacionais do quarto e oitavo anos ou em outras políticas oficiais voltadas para as metas e orientações da Educação Básica. Porém, segundo Kelly e colegas, Portugal tem vindo a reduzir a lacuna entre o currículo nacional de Matemática e a estrutura avançada do TIMSS (Kelly et al., 2020). Neste contexto, tem também havido alguma procura de associação entre os resultados obtidos no TIMSS pelos alunos portugueses e medidas políticas que têm impacto no percurso educativo desses mesmos alunos (Figura 13).

Fonte: a partir de Mullis e Martin (2017)

Figura 13 Percurso Escolar dos Alunos do 4º Ano que Participaram no TIMSS 2019



Fonte: Costa et al., (2020)

4.7.2 PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

Realizado a cada cinco anos, o (PIRLS) avalia as tendências internacionais na compreensão da Leitura de jovens alunos no quarto ano de escolaridade – um importante ponto de transição no desenvolvimento das crianças como leitores. O PIRLS foi projetado para complementar as avaliações de Matemática e Ciências do TIMSS, da Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional, no quarto ano de escolaridade (Mullis e Martin, 2019).

A estrutura de leitura fornece diretrizes para avaliar a compreensão de leitura no 4º ano de escolaridade de acordo com uma matriz que assenta em dois propósitos de leitura – literária e informativa – por quatro estratégias de compreensão – recuperação, inferência, integração e avaliação. Adicionalmente, em 2021 estava previsto a realização de quatro questionários para a obtenção de dados que podem ser vinculados à leitura de cada aluno: *Questionário de Casa*, dirigido aos pais ou responsáveis de cada aluno que participa na recolha de dados PIRLS 2021; *Questionário do Professor*, preenchido pelos professores de Leitura das turmas envolvidas no

PIRLS 2021; *Questionário de Escola*, preenchido pelo diretor de cada escola participante; *Questionário do Aluno*, dado a todos os alunos assim que concluírem a avaliação da Leitura.

Relativamente às avaliações internacionais TIMSS e PIRLS, o Conselho Nacional de Educação, na publicação “*Desempenho e Equidade: uma análise comparada a partir dos estudos internacionais TIMSS e PIRLS*”, reuniu e comparou informação relativa a três domínios cognitivos – Leitura, Matemática e Ciências – que se encontrava dispersa por estes dois estudos de avaliação internacional do desempenho dos alunos que integraram a participação de Portugal (CNE, 2020). Este estudo teve por objetivo identificar fatores relacionados com contextos de aprendizagem distintos – em particular o contexto familiar e o contexto escolar – que tenham impacto no desempenho dos alunos e que apresentem variabilidade em função de indicadores de equidade no acesso à Educação. Para ele, foram considerados os recursos das famílias para a aprendizagem – capital familiar para aprendizagem – e a composição social das escolas, identificando um conjunto de fatores que poderão contribuir para explicar o desempenho dos alunos e influenciar a igualdade de oportunidades face à Educação.

4.7.3 PISA – *Programme for International Student Assessment*

O PISA tem uma abordagem centrada na Literacia, sendo o conteúdo dos testes de avaliação a que recorre independentes dos currículos escolares dos países participantes. O foco está na avaliação da capacidade das crianças de 15 anos para aplicar o que aprenderam na escola em situações da vida real. Recorrendo a periodicidade trienal, o PISA mede os conhecimentos e capacidades dos alunos em três domínios principais: Leitura, Ciências e Matemática. Em cada ciclo de avaliação, o foco centra-se em um destes domínios. Por isso, a Leitura foi avaliada em 2000, 2009 e 2018, a Matemática em 2003, 2012 e 2019 e as Ciências em 2006 e 2015.

Embora a relação entre os resultados do PISA e as medidas políticas adotadas nem sempre seja óbvia, Baird e colaboradores referem que a influência supranacional do PISA nas políticas está no modo como os resultados deste programa de avaliação são usados na retórica política e nos argumentos que justificam uma série de reformas (Baird *et al.*, 2016). Neste estudo, os autores analisaram documentos de política, artigos académicos e reações da imprensa aos resultados do PISA de 2009 e 2012, em seis países, concluindo existir evidência de que o uso de dados do PISA por formuladores de políticas está em crescimento. De facto, o PISA tem evoluído, não só expandindo o número de países participantes, mas também alargando o âmbito do que pretende preferencialmente medir, acrescentando indicadores para as novas dimensões consideradas importantes. O relatório geral é o documento principal, onde está concentrada a informação e o conhecimento criados em cada edição PISA e é a principal forma de divulgação. Como já foi referido, a vasta informação disponibilizada pelo PISA constitui um dos recursos, com origem na OCDE, para construir conhecimento sobre a Avaliação em Educação em geral e, por isso também, em Portugal. Concomitantemente, e para além das publicações do próprio PISA, a cada edição do mesmo surgem outras publicações, tais como artigos académicos, que se focalizam num país ou fazem análises comparativas entre vários países.

A este propósito, uma carta aberta publicada no *The Guardian*, em Maio de 2014, dirigida ao diretor do PISA, Andreas Schleicher, dá voz a uma preocupação, tanto de académicos como de profissionais (Meyer e Zahedi, 2014). Esta preocupação partilhada foca efeitos negativos, para a Educação, do uso indevido do PISA, nomeadamente: 1) o excesso de confiança no uso de métricas quantitativas; 2) ter como foco o curto prazo; 3) limitação dos objetivos da Educação vinculados quase em exclusivo ao crescimento económico; 4) comparações distorcidas; 5) subcontratação de fornecedores de estudos e análises de dados, com fins lucrativos. Esta carta finaliza reforçando a preocupação com o facto de se medir uma grande diversidade de tradições educacionais e culturas usando um padrão único, estreito e tendencioso, podendo, no final, causar danos irreparáveis nas escolas e nos alunos.

Apesar de sujeitos a algumas críticas, os resultados do PISA são apresentados e reconhecidos como um indicador macro da qualidade da Educação (Grey e Morris, 2018). De notar que para o PISA 2021 estava previsto como tema principal a Literacia Matemática (formular, utilizar, interpretar e avaliar), abarcando ainda variáveis de contexto, indicadores sobre as competências para o século XXI e desafios do contexto da vida real.

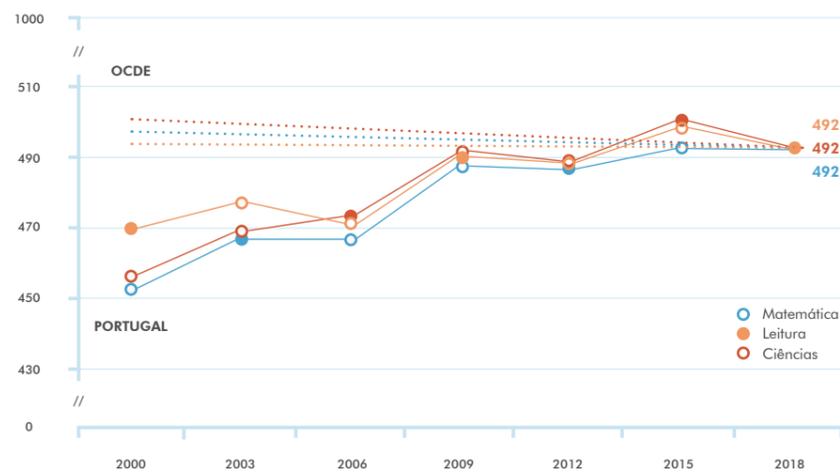
4.7.3.1 O PISA em Portugal

Em Portugal a gestão operacional do PISA começou por estar localizada nos quadros do Ministério da Educação (durante os três primeiros ciclos PISA), tendo depois passado para a alçada do IAVE – Instituto de Avaliação Educacional –, onde passou a contar com o apoio de especialistas em estatística. Desta forma, foi possível ao IAVE elaborar um relatório relativo ao PISA 2015 focado em Portugal (Marôco *et al.*, 2016), no qual se descreve a constituição da amostra portuguesa, o teste PISA aplicado em Portugal, os procedimentos técnicos seguidos na aplicação do teste e na gestão dos resultados e o desempenho dos alunos portugueses. O relatório baseia-se na publicação da OCDE intitulada “*Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*” (OECD, 2016b), na qual se salienta a evolução positiva de Portugal ao longo dos vários ciclos PISA, sendo que na avaliação de 2015, e pela primeira vez, os resultados médios dos alunos portugueses ficaram significativamente acima da média da OCDE em Leitura e em Ciências, não diferindo significativamente da média da OCDE em Matemática. Neste relatório de 2016 da OCDE os resultados de Portugal são também contextualizados relativamente ao desempenho dos alunos dos 72 países que participaram no PISA 2015.

No ano de 2019 foi publicado o relatório “*PISA 2018 – Portugal, Relatório Nacional*”, da responsabilidade do IAVE (Vanda *et al.*, 2019), onde se fez uma análise a nível regional, por NUTS III, que pretendeu diagnosticar, à luz do PISA, potenciais disparidades regionais dos resultados. Na avaliação PISA 2018, Portugal alcançou uma pontuação média de 492 pontos em todos os domínios avaliados – Leitura, Ciências e Matemática – não tendo, em nenhum dos domínios, um resultado significativamente diferente da média da OCDE. Embora a tendência se mantenha positiva em todos os domínios ao longo do período analisado, quando se comparam os resultados de 2018 com os alcançados em 2015 observa-se uma diferença de menos 6 pontos nos

resultados em Literacia de Leitura (que, contudo, não é significativa). A pontuação média em Literacia Matemática não se alterou nos dois últimos ciclos do PISA, mas em Literacia Científica a pontuação média ficou 9 pontos abaixo da pontuação alcançada em 2015 (501 pontos). Considerando as duas décadas de avaliação do PISA em que Portugal participou, a evolução média anual em leitura foi de 1,4 pontos, 2,2 pontos em Matemática e 2,1 pontos em Ciências. Neste período, e de acordo com a OCDE, Portugal é um dos poucos países com uma trajetória positiva nos três domínios avaliados (Figura 14).

Figura 14 Evolução das Pontuações Médias nos Domínios do PISA em Portugal Face às Médias da OCDE



Os símbolos a cheio indicam qual o domínio principal em cada ano da avaliação.

O envolvimento de Portugal no PISA tem também sido tratado por vários especialistas portugueses, o que permite perceber como a participação do país nesta avaliação internacional tem vindo a evoluir (Carvalho e Costa, 2015; Carvalho *et al.*, 2017; Costa e Afonso, 2009; Fischman *et al.*, 2019; Lemos e Serrão, 2015; Marôco *et al.*, 2016; MEC, 2015; Rautalin *et al.*, 2018).

Alguns dos estudos realizados apontam para o PISA como legitimador da tomada de decisão política. É o caso da publicação de Natércio Afonso e Estela Costa, “A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português”, que compila uma longa lista de medidas políticas pré-existentes – da mudança do quadro de qualificação de professores à realização de obras de reforma de prédios escolares – que foram legitimadas por referência aos resultados do PISA (Afonso e Costa, 2009). Os autores constataram que ao legitimar-se a decisão política com base no PISA, há uma apropriação de um conjunto de indicadores relacionados com a literacia. Num outro estudo – “Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: o caso do Programme for International Student Assessment (PISA)”

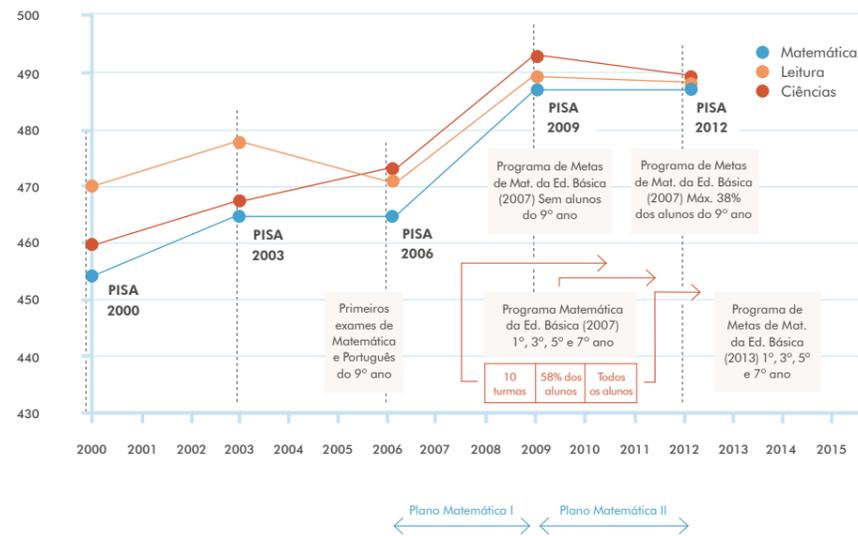
– os mesmos autores (Costa e Afonso, 2009) consideram que o PISA constitui um instrumento para a decisão política baseada no conhecimento. Ou seja, e na linha do que atrás já foi sustentado, a informação e o conhecimento constituem-se como fatores importantes para fazer política e regulamentação, servindo de suporte para legitimar a tomada de decisões políticas.

Na mesma linha, Valter Lemos e Anabela Serrão (2015) analisaram 136 peças jornalísticas publicadas em Portugal, entre dezembro de 2001 e dezembro de 2012, com referências à OCDE ou ao PISA. Concluíram que as notícias sobre o PISA associam os resultados dos alunos portugueses a medidas de política (já tomadas ou a tomar), tendo também verificado que a perceção da negatividade ou da positividade dos resultados obtidos pelos alunos induz mais fortemente o estabelecimento de relações com as Políticas de Educação.

Também Luís Carvalho e Estela Costa (2015) procuraram avaliar a influência do PISA na decisão política e no debate público sobre Educação através da análise da forma como o programa circulou e foi difundido em 6 países (Bélgica francófona, Escócia, França, Hungria, Portugal e Roménia). Os autores centraram-se nos três primeiros ciclos do PISA (2000-2003-2006), usando quatro dimensões para interpretar a lógica discursiva legitimadora dos resultados recolhidos: credibilidade, maleabilidade, relevância simbólica e pertinência. A credibilidade está relacionada com a reputação científica da OCDE; a maleabilidade define o PISA enquanto instrumento passível de ser apropriado de diferentes formas e em contextos políticos diversificados; a relevância simbólica revela-se nos processos de adesão ao programa; a pertinência corresponde a uma dimensão que reúne um conjunto de aspetos que conferem ao PISA relevo político, e que podem ser usados de diversos modos: (a) despertar de consciências; (b) narrativa de modernização; (c) mudança para a comparação; (d) áreas de avaliação; (e) variáveis contextuais.

Numa outra publicação de 2017, Luís Carvalho, Estela Costa e Catarina Gonçalves centram-se no contexto português (Carvalho *et al.*, 2017) e procuram responder à questão “O que fazem os atores das políticas públicas com os dados e as análises PISA, em momentos nos quais expressam e/ou justificam as suas escolhas?”, através de uma análise da trajetória da receção política do PISA em Portugal, segundo duas linhas descritivas e interpretativas (Figura 15). A primeira linha considera que a participação portuguesa evoluiu de uma participação insegura para uma mobilização legitimadora, enquanto a segunda linha considera que houve uma transformação da identificação de informação que advém de estudos comparativos para uma política baseada em conhecimento que pode ser aplicado à Política Educativa nacional.

Figura 15 Evolução dos Resultados PISA e Evolução das Políticas de Educação, em Portugal (2000-2015)



Marçal Grilo	Gui O. Martins	Augusto S. Silva	Júlio Pedrosa	David Justino	Carmo Seabra	Maria de Lurdes Rodrigues	Isabel Alçada
<ul style="list-style-type: none"> Exames Nacionais do Ensino Secundário (1996) Exames Nacionais para o acesso Ens. Superior 			<ul style="list-style-type: none"> 1^{os} resultados por escolas dos Exames Nacionais do Ensino Secundário Reorganização curricular do Ensino Básico 	<ul style="list-style-type: none"> Segunda Reforma Educativa Sensibilização para os 1^{os} exames de Matemática e Português do 9^o ano 	<ul style="list-style-type: none"> Preparação dos 1^{os} exames de Matemática e Português do 9^o ano 	<ul style="list-style-type: none"> "Actividades co-corrícules" Programas novos de Matemática e Português (2007) Plano Matemática I de 2006/2007 a 2008/2009 Plano Matemática II de 2009/2010 a 2011/2012 "Plano Nacional de Leitura" 	<ul style="list-style-type: none"> "Metas de Aprendizagem"
<p>Fonte: MEC (2015, p. 23) e Carvalho et al. (2017, p. 157)</p>							

Outros estudos sobre o PISA procuram perceber os resultados obtidos pelos alunos Portugueses, ou contextualizá-los tendo em conta os perfis socioeconómicos destes mesmos alunos. Ana Sousa Ferreira, Isabel Flores e Teresa Casas-Novas, participantes no projeto aQeduto sobre avaliação, qualidade e equidade em Educação (uma iniciativa conjunta do Conselho Nacional de Educação e da Fundação Francisco Manuel dos Santos), procuraram explicar a variação dos resultados dos alunos portugueses nos testes PISA (2000-2015), nomeadamente os fatores responsáveis pela evolução positiva verificada em Portugal ao longo dos últimos quinze anos, organizando a informação em três eixos fundamentais:

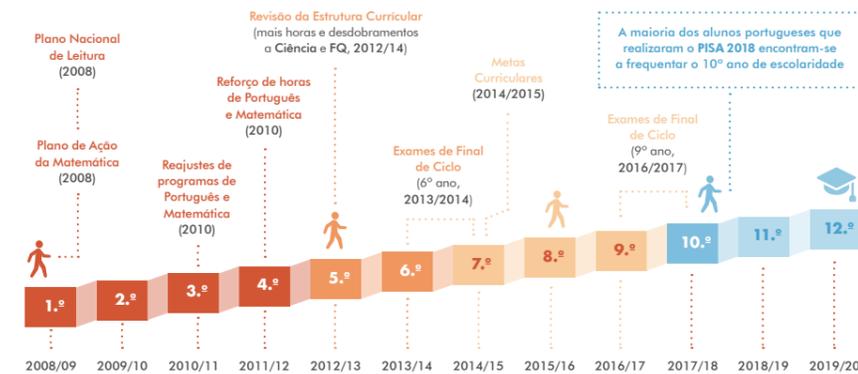
- i) os alunos (alterações na condição social, económica, cultural, comportamental e motivacional dos alunos e das famílias);

- ii) as escolas (mudanças na organização escolar, nas perceções dos professores e diretores);
- iii) o País (variações nas condições económicas e sociais do País, a nível macro).

Com base numa análise e debate em torno de onze questões, as autoras identificam alguns pontos positivos que podem ajudar a explicar a evolução dos resultados do PISA para Portugal, entre 2000 e 2015: frequência do Pré-Escolar quase universal; diminuição do tamanho das turmas; professores com boa formação; percepção positiva dos alunos; mais de 30% de escolas que fazem a diferença. Foram também identificados alguns aspetos a melhorar, que podem ajudar a explicar algumas deficiências com impacto nos resultados: elevado número de reprovações; persistência de um grande deficit de Educação dos pais; professores envelhecidos e resistentes à mudança; escolas sem autonomia, com muitas aulas e muito trabalho; carências de infraestruturas; alunos sedentários.

Mais recentemente, Marôco (2020) apresentou um estudo que procura relacionar os resultados do PISA com o percurso educativo dos alunos que fazem a avaliação PISA.

Figura 16 Percurso Educativo dos Alunos PISA 2018, em Portugal



De acordo com Marôco (2020), a maioria dos alunos Portugueses que participaram no PISA 2018 encontra-se a frequentar o 10^o ano de escolaridade (57%), tendo iniciado o seu percurso escolar no ano letivo de 2008/2009. Estes alunos foram expostos ao Plano Nacional de Leitura (estabelecido em 2007) e aos novos currículos de Português e Matemática, bem como ao Plano da Matemática de 2008 a 2012, com acertos de programas entre 2010/2011 e 2012/2013 e Novos Programas e Metas Curriculares a partir de 2014/2015 nas disciplinas dos três domínios do PISA. Neste período, ocorreram ainda reforços de tempos letivos a Português e Matemática a partir de 2011/12 e a Ciências Naturais e Físico-Química desde 2012/13, tendo os alunos realizado provas finais de 6^o ano (2013/2014) e de 9^o ano (2016/2017). Um outro dado relevante, que pode ajudar a contextualizar os resultados dos alunos que participaram no PISA 2018, é o facto de três em cada quatro ter referido que se esforçou menos nas respostas ao teste PISA do que se este contasse para as suas classificações escolares finais.

Nos estudos sobre o PISA tem também sido dada relevância ao binómio custos/potencialidades no que se refere à decisão de participar nas avaliações internacionais. A rentabilização do investimento inerente à participação nestas avaliações implica a existência de competências para uma adequada utilização da mesma e dos seus resultados, bem como a sua integração no sistema nacional de Avaliação Educacional. Por outro lado, a aprendizagem que cada país pode fazer ao participar nas avaliações baseia-se não só no exercício de execução de cada ciclo das mesmas, mas também no uso que faz dos dados obtidos e das recomendações gerais e específicas que são produzidas (Afonso e Costa, 2009; Carvalho *et al.*, 2017).

4.7.4 Impacto das Avaliações Internacionais

Pretendendo-se conhecer os efeitos das Avaliações Internacionais na Avaliação de Aprendizagens, importa começar por distinguir estes dois tipos de avaliação. De acordo com (Baird *et al.*, 2017), as Avaliações Internacionais em Larga Escala (AILE) são construídas através de um processo formal complexo, em que são elaboradas questões geralmente em inglês ou francês, que são depois traduzidas para outros idiomas. Os testes internacionais (como, por exemplo, os do PISA) são essencialmente Avaliações dos Sistemas Educativos nacionais. Estes sistemas são avaliados quantitativamente em vários itens, sendo posteriormente possível resumir a avaliação num único número e, assim, comparar quantitativamente os países, criando-se listas de posições comparativas entre os mesmos (*rankings*). Por outro lado, a Avaliação para a Aprendizagem (ApA) é projetada para ajudar o(a) professor(a) a diagnosticar onde é que os alunos estão (no coletivo e no individual) no seu processo de aprendizagem, para que, a partir dessa informação, possam desenhar estratégias e modos de ação que contribuam para os ajudar a progredir. De acordo com este conceito de avaliação, ela deve acontecer diariamente, decorrente da interação entre avaliador(a) e aluno(a), assumindo este último um papel fundamental.

O modo como estes dois tipos de avaliação (AILE e ApA) são concretizados e as interpretações que deles decorrem têm gerado críticas e controvérsias. Alguns autores consideram que a ApA, baseada na que acontece em sala-de-aula, parece menos profissional do que os testes internacionais (Goldstein, 2017). Por outro lado, outros autores argumentam que é somente através das técnicas da ApA que a compreensão dos alunos pode ser bem avaliada. Dylan Wiliam argumenta que o debate em torno destes dois tipos de avaliação devia mudar de foco, deixando de se discutir as características técnicas da avaliação (quão bem se está a avaliar) para pensar acerca do que se está a avaliar (Wiliam, 2011). Como neste estudo se tem tornado claro, uma Avaliação de Aprendizagens no sentido que se lhe está a atribuir, pressupõe também a intenção dela promover aprendizagens, ou seja, contemplar o que estes autores atribuem à ApA.

O desafio de medir a mudança que se pretende, isto é, de conseguir com a avaliação melhorar a aprendizagem, exige também capacidade para a saber usar, o que requer que os principais intervenientes no Sistema Educativo possuam adequada Literacia em Avaliação (Sjøberg, 2018). Como no capítulo 3 deste Estudo foi amplamente

argumentado, uma avaliação orientada para a melhoria exige que educadores e professores realizem não só tarefas para recolher dados e informação, mas que sejam também capazes de perceberem que os resultados obtidos podem ser usados para a melhoria do seu próprio trabalho.

4.7.4.1 O Uso Percecionado e o Uso Real dos Resultados das Avaliações Internacionais

Diferentes publicações académicas têm vindo a analisar o impacto das avaliações internacionais em larga escala nas Políticas Educativas e na sua implementação. A publicação de (Fischman *et al.*, 2019) é paradigmática a este respeito, uma vez que procura entender como está a ser feito o uso das Avaliações Internacionais em Larga Escala, através da resposta a duas questões: i) como é que as avaliações internacionais em larga escala (AILE) e as métricas globais de aprendizagem (MGA) influenciam as políticas nacionais de Educação Primária e de Educação Secundária?; ii) que mudanças nas políticas e práticas nacionais de Educação Primária e de Educação Secundária foram feitas em países onde a evidência da influência da AILE/MGLA está presente?

A mudança mais significativa associada ao uso das avaliações em larga escala, que os autores identificaram na literatura, relaciona-se com as novas condições para efetuar uma comparação educacional a nível regional e a nível global. Relativamente a Portugal, os autores consideram que a influência do PISA nas reformas educacionais entrelaça-se com outros fatores (por exemplo, a Agenda de Educação da União Europeia) e que as preocupações com os resultados do país no PISA coincidiram com a implementação de avaliações nacionais em Português e Matemática, o que levou a um reposicionamento dos currículos em termos de competências.

Para além de uma revisão da literatura exploratória, estes autores também realizaram dois inquéritos (Fischman *et al.*, 2019), aos quais responderam 90 pessoas, incluindo especialistas que trabalham diretamente com AILA, investigadores e formuladores de políticas, alunos de pós-graduação e outros atores com interesse na Educação, incluindo professores. Na discussão dos resultados, os autores confirmaram a diversidade de comportamentos dos países, sendo que países com os mesmos resultados na AILA implementam políticas diferentes. Da análise dessas respostas, concluíram existir uma divergência entre o uso percecionado e o uso real dos resultados das AILA. A perceção do uso que é feito destes resultados é a de que, após a divulgação dos mesmos, os governos e *grupos de interessados* os analisam, comparando-os com os dos países de topo. Após essa análise dos resultados, no contexto nacional, os Governos ficam com informação relevante para rever e, se se justificar, mudar a Política e as práticas, de modo a promoverem melhorias. Este processo linear poderia ser visto como evidência de uma monitorização do processo de avaliação com vista à ação, mas a realidade é diversa (Fischman *et al.*, 2019). Assim, o uso real vai diferir do percecionado. O que os autores concluem é que, no momento inicial os governos têm as suas próprias agendas de Políticas Educativas, pelo que após a divulgação dos resultados das avaliações, tanto os governos como os *grupos de interessados* usam-nos de modo aleatório para legitimar essas mesmas agendas.

De um modo geral, o estudo que está a ser referido, ao procurar compreender até que ponto o uso de AILE influencia a Política de Educação Nacional, permite concluir que a forma como a comunidade educativa percebe e usa os resultados destas avaliações difere muito entre contextos (Fischman *et al.*, 2019). Os autores consideraram que o uso poderia ser classificado em dois tipos: a) uso para fins instrumentais e b) mau uso ou uso indevido (Tabela 6). De notar que existe a possibilidade de não se usarem de todos os dados e a informação disponibilizados pelas AILE.

Tabela 6 Uso das Avaliações Internacionais em Larga Escala em Contexto de Política Educativa Nacional

USO	
Uso com fins instrumentais	<p>Estabelecer metas e padrões de referência para reformas e medir o progresso das mesmas.</p> <ul style="list-style-type: none"> Validar mudanças políticas ou justificar reformas existentes Demonstrar a necessidade de financiamento Para adaptar e/ou desenvolver testes nacionais
Uso indevido	<p>Os formuladores de políticas têm pouco conhecimento sobre AILE/MGA</p> <ul style="list-style-type: none"> As AILE/MGA são descontextualizadas e, portanto, não são úteis As AILE/MGA são muito amplas e abstratas para serem usadas de maneira significativa Propósitos de culpabilizar, castigar e fazer comparações simplistas (listagens) Para efeitos de propaganda política
Não uso	

Fonte: a partir de Fischman *et al.*, (2019)

Tendo por referência a informação existente sobre a influência das avaliações internacionais ao nível da Educação e do seu uso na Avaliação de Aprendizagens, não surpreenderá, pois, que o Estudo que aqui se apresenta tenha considerado importante aprofundar a evidência de como as recomendações veiculadas pelas Avaliações Inter-nacionais em Larga Escala têm sido levadas em conta na elaboração de políticas educativas, na definição de estratégias de implementação dessas políticas e na monitorização de aprendizagens na Educação não Superior. Tendo esta ideia por referência, foram feitos alguns estudos de casos internacionais que caracterizam os modos como neles é contemplada a Avaliação de Aprendizagens. No capítulo 5 é apresentada informação sobre estes casos, que contemplam países com diversas dimensões geográficas e populacionais, bem como Sistemas Educativos específicos e que tiveram resultados relativamente interessantes na última avaliação do PISA. Por isso, na análise realizada foram tidas em consideração as políticas, as estratégias e os modos de ação associados à Avaliação de Aprendizagens, de modo a poder considerar-se tais experiências quando se tratar de analisar o desenho de estratégias e de práticas a adotar no nosso País.

4.8 Símula

Os relatórios do Banco Mundial fornecem dados e informação relevante para se conhecer o estado da Educação, devendo ser usados no desenho e aplicação

de políticas que concretizem o princípio da escola para todos, com a equidade e a qualidade social que países democráticos procuram.

Nestes relatórios é de relevar a ideia de que a aprendizagem é o resultado da interação entre elementos principais (professores, alunos, gestão escolar e recursos escolares), e outros de cariz contextual, com impacto na aprendizagem, que englobam os atores locais, regionais, nacionais e internacionais. Por outro lado, o Banco Mundial defende que esta aprendizagem deve ser medida e monitorizada, usando os resultados da avaliação para conduzir a própria ação de promoção da aprendizagem.

No que à União Europeia diz respeito, é fundamental, quando se pensam modos de concretizar a Avaliação de Aprendizagens, ter em atenção o que é apontado pelo relatório Delors *et al.* (1996) quando refere os Pilares da Educação que devem suportar a educação para o século XXI. A ênfase na aprendizagem de conhecimentos, mas também no desenvolvimento de competências pessoais e sociais que permitam a cada um continuamente *aprender a aprender, aprender a ser e aprender a viver juntos*, justifica que constituam ainda, nesta segunda década do século, uma bússola orientadora da ação educativa e da Avaliação de Aprendizagens.

Também o relatório “*Assessment practices for 21st century learning: review of evidence*” (Siarova *et al.*, 2017), nomeadamente pelo seu foco na Avaliação de Aprendizagens e no papel que esta tem de desempenhar para se caminhar no sentido de uma educação e avaliação que integrem o domínio das competências, valores e atitudes, fornecem várias pistas a considerar no delineamento de uma Educação que se deseja de todos e para todos.

A UNESCO advoga a necessidade de uma Educação para a cidadania global. Isso pressupõe que a aprendizagem abarque as dimensões cognitiva, socio-emocional e comportamental. Estas dimensões estão ancoradas nos princípios da educação holística, do pensamento crítico, do diálogo e da formação de valores. Sendo esta a aprendizagem que deve ser promovida, a sua avaliação deve ser baseada não apenas em avaliações em larga escala, mas também em avaliações micro com finalidades formativas e diagnósticas, no sentido de identificar e avaliar de forma mais substancial todas as competências que se considerem importantes desenvolver e consolidar nos alunos, tendo o professor um papel central neste processo de avaliação. Ainda mais interessante é o facto de a UNESCO sustentar, no seu trabalho sobre Avaliação de Aprendizagens, a importância de que esta avaliação permita monitorizar e melhorar a aprendizagem, em linha com o que é proposto neste Estudo.

Relativamente à Organização dos Estados Ibero-Americanos, o relatório de 2020, retomando ideias do relatório para a UNESCO (Delors *et al.*, 1996), aprofunda a importância de a educação escolar não se limitar à dimensão cognitiva da aprendizagem e ampliá-la à dimensão social. Por isso, e no que à Avaliação de Aprendizagens diz respeito, a sua influência pode ser marcante, nomeadamente pelo reconhecimento que tem havido sobre a importância da Aprendizagem ao Longo da Vida e de ser promovido um conhecimento múltiplo e transdisciplinar que permita a cada um aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors *et al.*, 1996).

- A OCDE, como tem sido reconhecido, é uma das organizações internacionais que mais tem influenciado as Políticas de Educação de vários países, e também de Portugal. Para além de estudos que permitem estabelecer comparações sobre o estado da educação em distintos países, a OCDE tem produzido também estudos, a convite dos governos, que analisam a situação de um país em particular (ex.: Portugal).
- Dos estudos internacionais baseados em comparações realizados pela OCDE, o PISA é o que mais tem produzido influências não só em Portugal, mas em muitos outros países. Aplicado desde 2000, constitui uma referência nas avaliações que produz relativamente ao lugar que Portugal tem ocupado com os resultados dos jovens de 15 anos que frequentam Instituições Educativas e tem influenciado quer as políticas de Educação em geral, quer os modos de concretizar a Avaliação de Aprendizagens. Os resultados destas avaliações, que são realizadas a nível macro, baseiam-se em indicadores e práticas de Avaliação de Aprendizagens que podem ser apreendidas a nível micro e influenciar também as práticas de avaliação em cada escola e sala-de-aula. Por isso, os efeitos desta avaliação têm muitas vezes impacto ao nível da definição de políticas nacionais de Educação em geral, mas também do tipo de aprendizagens que devem ser promovidas e dos modos de as avaliar.
- Dos vários documentos produzidos pelas organizações internacionais a que foi dado destaque neste capítulo do Estudo, perpassa a ideia de que a Educação para todos deve ser um desígnio global e que esta Educação deve assentar na formação de cidadãos globais. Emerge igualmente um conceito de Educação que não aposta apenas na aquisição de conhecimentos relativos a conteúdos, mas sim, cada vez mais, na criação de situações que promovam competências essenciais e capacidades transversais. Por isso, estas organizações têm veiculado a importância de os currículos valorizarem, para além de conhecimentos, atitudes, capacidades, comportamentos e valores, o que implica que a Avaliação de Aprendizagens tem também de ser ajustada a esta nova conceção de Educação.
- Uma nova conceção de Educação e a conseqüente necessidade de uma também nova forma de avaliar as aprendizagens, implica que os diferentes agentes educativos conheçam diferentes meios para avaliar o que os alunos sabem e podem fazer, e saibam interpretar os resultados dessas avaliações assim como aplicar esses resultados para melhorar as aprendizagens dos alunos – Literacia de Avaliação (Webb, 2002). Os alfabetizados em avaliação terão um conhecimento claro dos critérios, dos indicadores e do que se pretende que os alunos devem saber nos diferentes níveis educativos. Serão capazes de desenvolver e selecionar avaliações que façam sentido num determinado contexto e que reflitam as metas e objetivos de realização específicos. Conhecer cada avaliação, distingui-las e usá-las de modo eficaz requer formação para ir para além dos simples *rankings*.
- Em particular, e no que se refere às avaliações internacionais (supranacionais), é de notar que cada uma tem uma complexidade que deve ser entendida para se saber usar os seus resultados, fazer comparações e identificar práticas que possam gerar impacto na aprendizagem. Não se deve, no entanto, fazer uma mera transferência dessas práticas, mas antes evitar erros já cometidos e identificar estratégias a replicar com os necessários ajustamentos, considerando o contexto nacional e local.

A escolha das métricas com vista a comparações obedece a critérios específicos que devem ser compreendidos por quem for usar os resultados, de modo a evitar conclusões perversas e erradas. Por outro lado, as métricas globais podem gerar controvérsias sobre a tentativa de hegemonização de uma visão do que deve ser a Educação e de quais as aprendizagens que devem ser valorizadas. As métricas globais devem ser compreendidas e usadas de modo complementar com aquelas que existem nos sistemas nacionais de avaliação.

- Portugal participa em várias destas avaliações internacionais. Parece, no entanto, haver potencial para rentabilizar o investimento inerente a esta participação, uma vez que atualmente a utilização dos dados, da informação e das recomendações que resultam destas avaliações é ainda relativamente escassa. De facto, embora algumas destas avaliações internacionais tenham já sido usadas para suportar o racional de medidas de políticas educativas e mesmo de reformas ao nível da Avaliação de Aprendizagens, que visaram colocar o País em posições mais elevadas em ciclos de avaliação posteriores, a verdade é que globalmente os recursos disponibilizados por estas avaliações são ainda usados de forma limitada. Compreender como os diversos países tomam ações para a mudança no sentido da melhoria com base nos resultados destas avaliações, que opções tomam e que objetivos conseguem atingir em avaliações sucessivas configura-se como diligência relevante para apoiar a tomada de opções adequadas para Portugal.

5.

Casos de Estudo Internacionais

5.1 Introdução

Neste capítulo é apresentado um conjunto de países com Sistemas Educativos e de Avaliação diversos, considerados casos de estudo, recolhendo-se informação sobre Avaliação de Aprendizagens que evidencie como é que este tema, e a sua prática, estão a ser tratados em contextos internacionais diversificados. Assim, escolheu-se uma amostra integrando países pequenos, médios e grandes, com Sistemas Educativos centralizados e descentralizados, em distintos continentes (Europa, Ásia, América). Mais do que comparar os países, interessou-nos identificar práticas no desenho, nas abordagens e no acompanhamento da Avaliação Educacional, para distintos contextos, buscando pistas para desenhar estratégias e modelos a ser aplicadas em Portugal, com os devidos ajustes, de modo a construir um Sistema Nacional de Avaliação de Aprendizagens, “feito à medida”. A análise e o estudo das estratégias, dos modelos, das práticas de avaliação, dos indicadores e do uso da informação, em cada um destes países, contribuirão certamente, para enriquecer o conhecimento sobre a melhoria da aprendizagem em Instituições Educativas.

Cada caso é apresentado de acordo com a seguinte organização da secção correspondente: Introdução; Sistema Educativo; Governança Educacional; Avaliação Educacional. Relativamente à apresentação do Sistema Educativo dos vários países procurou-se a correspondência do modelo usado no Sistema Educativo com a Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE 2011 ou ISCED 2011) adotada pelos Estados-Membros da UNESCO na sua 36ª sessão, em novembro de 2011. A CITE, ou ISCED (*International Standard Classification of Education*), constitui a classificação de referência, ou padrão, que permite organizar os níveis e programas de Educação, bem como as correspondentes qualificações por níveis de escolaridade e áreas de estudo (*UNESCO Institute for Statistics, 2012*).

Após esta introdução, o capítulo apresenta, os casos de Singapura, Estónia, Alemanha, Noruega, Finlândia, Suíça, Reino Unido, Canadá, Brasil, Estados Unidos da América, cuja análise conduziu às conclusões seguintes:

- A Avaliação de Aprendizagens é relevante para melhorar o ensino e a aprendizagem, com vista a que, identificados as características dos alunos e o seu contexto, se criem as condições para que estes aprendam, de modo a tornarem-se pessoas e cidadãos com oportunidades semelhantes.
- As avaliações (internacionais, nacionais e locais) só darão contributos para a mudança pretendida se o adequado desenvolvimento de uma literacia de avaliação for conseguido. Isto significa que, ao nível da sala-de-aula, o professor deve ter a formação e as competências para ser capaz de analisar, implementar e utilizar os resultados da avaliação para promover as ações necessárias para melhorar a aprendizagem de cada turma e de cada aluno.
- Os Sistemas de Avaliação Educacional de sucesso têm algumas características comuns: coerência interna e clareza de objetivos; integração dos diversos tipos de avaliação educacional; integração dos vários níveis geográficos e administrativos da Governança Educacional (nacional, regional, municipal e escolas).
- A adoção e aplicação da Avaliação Formativa está presente, com dificuldades de aplicação que estão presentes em todos os países.
- Para contornar dificuldades identificadas, o principal facilitador é o desenvolvimento da Literacia de Avaliação especialmente para os professores e para a direção das escolas. Adicionalmente a literacia em avaliação deve a barcar outros atores intervenientes ou grupos de interessados no processo de avaliação, como sejam os alunos, os pais, as entidades municipais e regionais, os responsáveis políticos de nível nacional e local, os empregadores, e a sociedade.

5.2 Caso Singapura

5.2.1 Introdução

Singapura ocupa os lugares cimeiros nas avaliações internacionais, sendo reconhecido que procura ensinamentos dos dados e recomendações recolhidas nestas participações, procurando conhecer e aprender com as melhores práticas de todo o mundo (Ng, 2008). Neste contexto, os responsáveis pela Educação em Singapura têm considerado que os estudos internacionais em larga escala complementam as fontes nacionais, para além de incorporarem recomendações que merecem reflexão (Ng *et al.*, 2020b).

A Educação tem sido vista consistentemente como o alicerce da economia e do desenvolvimento nacional, mas sempre com a preocupação de formar crianças felizes e cidadãos preparados para aprender ao longo da vida, capacitados para as mudanças da sociedade. Em Singapura, para além de se identificarem as competências para o futuro que os alunos devem desenvolver, também se identificam as necessárias competências para os professores, que devem continuamente aprender, com contínuo apoio e formação adequada. O roteiro para a formação de professores denominado *Futuras Competências para os Educadores* (Ng *et al.*, 2020a; Tan *et al.*, 2017), integra seis áreas: Literacia em Avaliação; Aprendizagem baseada em questionamento; ensino diferenciado; apoio para alunos com necessidades educacionais especiais; e-aprendizagem; Educação de carácter e cidadania.

Ser professor é uma profissão altamente atrativa, sendo os salários iniciais dos professores comparáveis ao dos engenheiros do serviço público. A propina dos cursos de formação inicial de professores é gratuita e os alunos recebem um salário, junto com financiamento para pagar livros e computador. Os diplomados tem posições garantidas após a sua graduação, com planos que atendem às suas aspirações diversificadas, têm acesso a formação durante o tempo de serviço, especificamente em Alfabetização ou Literacia de Avaliação (National Institute of Education, 2009; NCEE, 2016). Enfim, o ensino como um todo goza de elevado estatuto social e respeito da Sociedade.

5.2.2 Sistema Educativo de Singapura

O Sistema Educativo de Singapura integra a Educação Pré-Escolar, a Educação Primária a Educação Secundária e a Educação Pós-Secundária.

A rede de Educação Pré-Escolar acolhe crianças menores de 6 anos e inclui as creches e os jardins-de-infância, públicos e privados. As creches oferecem serviços para crianças com idade a partir dos 18 meses e menos de 7 anos. Vários centros também oferecem programas de cuidados infantis para bebês com idade entre 2 e 18 meses. Os jardins-de-infância oferecem um programa de desenvolvimento para crianças de 2 a 7 anos de idade.

A Educação Primária dura 6 anos, com um currículo comum do 1º ao 4º ano. Para os dois anos seguintes é recomendada uma combinação de disciplinas de nível padrão ou de nível básico, com base nos resultados dos exames no final do 4º ano. No 6º ano os alunos realizam o Exame de Conclusão da Escola Primária (*Primary School Leaving Examination – PSLE*).

Na maioria dos casos, os alunos fazem uma escolha inicial do caminho a seguir na Educação Secundária com base nas suas classificações no Exame de Conclusão da Escola Primária. A rede de escolas secundárias oferece o mesmo curso, porém, a maioria dos alunos tem três opções de ritmo de estudo: Expresso (Integrado e Nível O), Normal Académico e Normal Técnico, em que o Expresso se realiza a um ritmo mais rápido e o Normal Técnico usa uma pedagogia mais prática. Os dois primeiros anos são comuns àquelas três opções, sendo estes dois anos iniciais considerados Educação Secundária Inferior. A partir dos 14 anos os alunos entram numa segunda fase que se pode considerar como Educação Secundária Superior, com disciplinas mais específicas do programa que escolheram. A Educação Secundária completa-se geralmente aos 16 anos para todos os programas, exceto no caso do programa Expresso Integrado, que termina aos 18 anos (Ministério da Educação de Singapura, 2020b; UNESCO Institute for Statistics, 2019). O Normal Académico pode durar 4 ou 5 anos de acordo com o percurso que o aluno pretende fazer. Para além das referidas opções de Educação Secundária, existem quatro escolas especializadas para alunos com fraco desempenho no Exame de Conclusão da Escola Primária (PSLE), que oferecem cursos mais orientados para a prática. Existem também escolas independentes especializadas que focam as Artes, o Desporto, a Matemática e as Ciências.

Finalizada a Educação Secundária, os alunos têm exames para obtenção do Certificado Geral de Educação (*General Certificate of Education – GCE*), com perfis diversos, que dá acesso a instituições de Educação Pós-Secundária. De acordo com o certificado GCE obtido, podem frequentar Educação Pós-Secundária não Superior (*Junior Colleges e Polytechnic Foundation Programme, PFP*) e Educação Superior (Universidades e Politécnicos).

Crianças com necessidades educativas especiais podem necessitar de apoio adicional na escola, em escolas regulares ou em escolas de educação especial. Nas escolas regulares, os professores formados em necessidades especiais dão apoio de aprendizagem e compartilham estratégias com outros professores na escola. Assim, proporcionam programas para alunos que precisam de ajuda adicional em Língua Inglesa, programas para a dislexia e disponibilização de dispositivos para crianças com perda auditiva, deficiência visual ou física. As escolas de educação especial são todas financiadas pelo governo e oferecem personalização intensiva para crianças com necessidades educativas especiais, moderadas a graves. Estas escolas desenvolvem um currículo personalizado, turmas menores e, durante os anos da Educação Secundária, desenvolvem um Plano de Transição Individual, que os preparará para a vida pós-escolar. As escolas estão equipadas com instalações específicas, dispo de salas de integração sensorial, piscinas de hidroterapia, salas de terapia, salas de jogos, salas de formação profissional. Os seus alunos têm acesso a oportunidades para interagir com os seus colegas de escolas regulares, durante atividades extracurriculares e excursões.

5.2.3 Governança Educacional de Singapura

Uma característica do modelo de Governança do Ministério da Educação de Singapura (MOE), que faz sentido salientar, é que sempre adotou uma abordagem baseada em evidência na conceção, desenvolvimento e revisão das políticas, dos currículos e dos programas. Por exemplo, o que motivou o desenvolvimento do método de Singapura para aprender Matemática (*The Singapore Model Method for learning mathematics*) foram os resultados de um estudo conduzido pelo MOE em 1975, mostrando que pelo menos um quarto dos graduados da escola primária não conseguiam atingir os níveis mínimos de numeracia esperados no final deste ciclo de Educação (Kho *et al.*, 2009). Trata-se de ensinar menos tópicos em maior profundidade (menos conteúdo), através de abordagens que conduzam todos os alunos a evoluir a um ritmo semelhante, esperando-se que todas as crianças aprendam um conceito específico antes de passar para o próximo. Os programas “baseiam-se no princípio de que as crianças são estudantes curiosos, ativos e competentes e os professores são facilitadores da aprendizagem das crianças”. Uma das máximas deste método é que só se pode avançar para um tema quando já estiverem devidamente consolidados todos os conceitos necessários para explorar esse tema, sem saltar etapas (Teixeira, 2015, p. 17).

O Ministério da Educação é responsável pela Educação desde o jardim-de-infância até ao ensino superior, num Sistema Educativo centralizado, cabendo-lhe a formulação e a aplicação das Políticas de Educação. As escolas são agrupadas em termos geográficos e cada um dos agrupamentos é supervisionado por um superintendente, para

dar apoio local para as políticas e iniciativas de Educação do Ministério. Os superintendentes de agrupamento, que são ex-diretores bem-sucedidos, trabalham com os diretores dos agrupamentos para determinar em conjunto como é que o currículo será aplicado, bem como na escolha dos materiais de ensino, embora o Ministério faça recomendações (NCEE, 2020). Os superintendentes desempenham um papel fundamental na gestão dos recursos humanos e na gestão financeira, garantindo que haja um trabalho em rede, de modo que, entre as escolas do agrupamento, exista partilha e colaboração. Um conjunto de agências independentes ou semiautónomas assumem áreas de responsabilidade claramente definidas e trabalham em estreita colaboração com o Ministério: o Instituto Nacional de Educação (*National Institute of Education*) para a formação de professores, o Conselho de Exames e Avaliação (*Examinations and Assessment Board*) para avaliações nacionais e o Instituto de Educação Técnica (*Institute of Technical Education*) para o desenvolvimento de programas de cursos profissionais. O Ministério da Educação supervisiona o desenvolvimento do currículo nacional, adotando um referencial de resultados a alcançar (*“Desired Outcomes of Education”*) e financia diretamente todas as escolas de forma equitativa, com base no número de alunos.

O denominado *SkillsFuture Singapore (SSG)* é um conselho estatutário no âmbito do MOE, que promove uma cultura e um sistema holístico de aprendizagem ao longo da vida, através da busca de domínios de competências pensados para servir o futuro, de modo a fortalecer o ecossistema de educação e a formação de qualidade. Existem ainda iniciativas transversais aos diversos níveis de Educação de que é exemplo o denominado *Singapore Student Learning Space (SLS)*, um portal de aprendizagem *online* acessível a todos os líderes escolares, professores e alunos, que permite acesso a informação de acordo com o perfil do utilizador do portal. Este portal está disponível para todos os alunos desde a Primária até pré-universitário e aluno pode aceder a recursos de aprendizagem de acordo a sua conveniência. O SLS também disponibiliza aos professores uma variedade de ferramentas para criar e personalizar experiências de aprendizagem significativas, que atendam a diversas necessidades de aprendizagem. Por exemplo, os professores têm acesso a ferramentas que ajudam a tornar os processos de pensamento dos alunos visíveis, permitindo que os professores tomem decisões informadas e forneçam intervenção direcionada para abordar quaisquer lacunas na compreensão.

5.2.4 Avaliação Educacional em Singapura

A Avaliação em Educação é vista, em Singapura, como uma oportunidade para garantir que os ritmos escolares são assegurados e para verificar se os alunos alcançaram os resultados desejados, se adquiriram as competências consideradas úteis para o seu futuro trabalho em carreiras lucrativas, eventualmente estáveis e se são cidadãos participativos, colaborativos e de carácter. As Políticas de Avaliação Educacional adotadas em Singapura foram revistas recentemente (Wong *et al.*, 2020), sendo identificados períodos distintos em que se promoveu um processo de mudança, mas sem ruturas. De modo sintético as políticas de 1863 a 1997 tiveram como principal objetivo o Desenvolvimento Educacional, cujo foco era o de melhorar a qualidade do Sistema Educativo através de instrumentos de avaliação de modo a assegurar que os padrões

definidos eram alcançados e que a qualidade das escolas melhorasse. Em 1998 o MOE publicou o documento *Desired Outcomes of Education*, que não só explicitava os objetivos da Educação de Singapura, mas considerava os atributos individuais dos alunos e a necessidade de criar condições para o desenvolvimento do seu potencial. Os currículos foram adaptados e a avaliação foi diversificada.

A avaliação em Educação tem diversos objetivos, usa diversas abordagens, é aplicada em tempos distintos, usando-se, nomeadamente, Avaliação Diagnóstico, Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa, com as finalidades seguintes:

- **Avaliação Diagnóstico:** Recolher dados sobre o conhecimento e as competências atuais dos alunos e o que os alunos já sabem;
- **Avaliação Formativa:** Averiguar onde os alunos estão na sua aprendizagem, para onde é que eles precisam de ir e o que fazer para lá chegar, através de um processo contínuo de recolha de dados e interpretação da evidência;
- **Avaliação Sumativa:** Medir e relatar o que os alunos aprenderam após da unidade ou curso, sendo o resultado geralmente apresentado como classificação ou nota.

Estamos perante um caso em que se dispõe de uma revisão muito recente da evolução das políticas de avaliação em Educação nos últimos 156 anos, atravessando períodos bem diversos de contexto político, do tempo colonial (britânico e japonês) à Singapura atual (Wong *et al.*, 2020). Assim, é possível recolher evidência de um processo de mudanças sem ruturas, baseado em evidência proporcionada pelo conhecimento adquirido ao longo do tempo. Em 1960, instituíram o Exame de Conclusão da Escola Primária (*Primary School Leaving Examination – PSLE*) com o objetivo principal de selecionar e colocar alunos nas escolas secundárias. Instituída esta primeira camada, a política de avaliação continuaria em 1965, quando os exames em níveis educacionais mais elevados foram instituídos com o propósito de promover a melhoria da qualidade e do desempenho dos alunos.

O Relatório do primeiro-ministro Goh, de 1979, intitulado “*Pensar as escolas, Nação que aprende*” (*Thinking schools, Learning Nation – TSLN*), introduziu novas regras sobre a colocação dos alunos nas escolas e no sentido de melhorar a qualidade e o desempenho dos alunos. Um outro documento estruturante da Avaliação Educacional, intitulado “*Desired Outcomes of Education (DOE)*”, originado em 1998, com reformulação em 2009, estabelece o desenvolvimento holístico como meta e apresenta os atributos que os alunos devem ter após a conclusão da Educação Escolar: pessoa confiante, aprendiz autodirigido, contribuinte ativo e cidadão interessado. O processo de desenvolvimento do país é pensado vendo a Educação como apoio ao desenvolvimento económico nacional e à promoção da coesão social, registando-se, ao longo dos anos, a publicação de sucessivos instrumentos de orientação política, na sequência do TNSL e do DOE: Em 2004, *Ensinar Menos, Aprender Mais (Teach Less, Learn More – TLLM)*, visa incentivar os alunos a aprender de forma mais ativa e independente, para alimentar uma curiosidade que vai além do currículo formal e um amor pela aprendizagem que permanece com o aluno por toda a vida; em 2008 o Comité de Revisão e Implementação da Educação Primária (*Primary Education Review and Implementation – PERI*) foi

incumbido pelo Ministério da Educação de analisar as prioridades, as iniciativas e os recursos necessários para melhorar a Educação Primária e, em 2009, elaborou um relatório em que propôs equilibrar a aquisição de conhecimento com o desenvolvimento de competências e valores, adotando-se avaliação mais holística para apoiar a aprendizagem (MOE PERI Committee, 2009).

Singapura participa em várias avaliações internacionais de larga escala, de modo proactivo e envolve-se na recolha e no uso dos resultados tendo em vista o desenvolvimento interno das estratégias de avaliação. Este país, face aos diversos tipos de avaliações internacionais de larga escala, tem uma posição pragmática, ou seja, considera que, perante os diversos tipos de avaliação educacional, se deve procurar compreendê-los e saber recolher os benefícios de todos e de cada um. O Ministério da Educação de Singapura usa dados das Avaliações Internacionais em Larga Escala (PISA, PIRLS e TIMSS) para informar a formulação de políticas relativas ao Sistema Educativo do país, bem como no apoio ao desenvolvimento de programas e ao redesenho do currículo. Singapura tem sido apresentado como caso de boas práticas no uso dos dados fornecidos pelas Avaliações Internacionais de Larga Escala (*International Large Scale Assessment – ILSA*), nomeadamente, para informar o desenvolvimento e a reforma de políticas educativas. A fim de garantir que os dados destas avaliações internacionais permaneçam úteis, são adotados três princípios gerais: não considerar as avaliações de larga escala como única fonte de informação, não adotar um alinhamento “cego” dos objetivos do currículo com os objetivos das Avaliações Internacionais de Larga Escala e procurar que o uso dos dados não seja corrompido (garantindo que as pontuações não serão usadas para punição ou culpabilização de indivíduos ou instituições). A informação e os dados são recolhidos e tratados por uma equipa técnica do Ministério, com independência e competência para os explorar e para os complementar com outras fontes de informação, de modo sistemático, sendo usados no processo de acompanhamento do Sistema Educativo.

Singapura atualmente participa em cinco estudos internacionais de larga escala: IEA's, PIRLS e TIMSS e três programas sob responsabilidade da OCDE, nomeadamente o PISA, TALIS e PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*). Os estudos internacionais mostram em que medida os alunos de diferentes níveis e idades estão a desenvolver o conhecimento, as competências e as atitudes que são consideradas essenciais para o futuro. Para além dos dados sobre os alunos, os estudos internacionais fornecem comparações das várias estratégias e práticas dos atores educativos (por exemplo, professores e diretores de escolas), permitindo que o Ministério da Educação de Singapura compreenda os pontos fortes e fracos das práticas locais. A natureza cíclica dos estudos e avaliações internacionais permite que a recolha e análise da informação não se limite a momentos únicos, mas tenha a continuidade que permite fazer análises de tendência.

Em síntese, pode afirmar-se que, como resultado da longa história de participação em Avaliações Internacionais de Larga Escala, o Ministério da Educação de Singapura desenvolveu princípios gerais que orientam o uso de tais avaliações e dos correspondentes resultados, que terão estimulado os atores educativos a desenvolver esforços para melhorar as aprendizagens de todos os alunos.

A gradual implementação de Avaliação de Aprendizagens

As sucessivas reformas da política educacional, das pedagogias e em particular da avaliação, em Singapura caracterizam-se pela existência em conjunto de mudança e continuidade. Nunca esquecendo o princípio da valorização da Educação para o desenvolvimento do indivíduo e da Sociedade, a avaliação de Aprendizagens vem sendo implementada num processo gradual de forma esclarecida e participativa.

Perante a constatação dos problemas de estigmatização e de tensões gerados pelo mau uso da Avaliação Sumativa foram sendo sucessivamente implementadas e monitorizadas medidas e programas com vista a implementar uma coerente e transversal Avaliação de Aprendizagens em equilíbrio com a avaliação sumativa.

A herança histórica, tanto dos períodos Britânico como Japonês, deixou a ideia de definição de objetivos educacionais e económicos, de que resultaram alguns fios condutores da avaliação associados ao desempenho académico, como por exemplo a melhoria de padrões, a competição entre escolas, a melhoria da qualidade educacional e a criação de força produtiva de trabalho. A criação dos exames PSLE e o uso dos seus resultados para a colocação dos alunos em diversas escolas da Educação Secundária aumentou a ansiedade dos pais e alunos na “corrida” a uma colocação numa “boa escola”.

A introdução do paradigma “*Streaming*”, em 1979, acrescentou outra camada ao processo de avaliação, ao usar os resultados dos exames para colocar os alunos em diferentes fluxos da Educação Secundária (Expresso, Normal Académico e Normal Técnico). A principal preocupação era preparar os alunos para os exames nacionais. A iniciativa PERI HA consistiu num esforço de larga escala para desenvolver competências dos professores da Educação Primária para usarem Avaliação para a Aprendizagem, nas suas salas de aula. Posteriormente foram sendo removidos alguns exames, foi sendo reduzido o volume de currículo, foram disponibilizados recursos para um desenvolvimento profissional sistemático, implementado um programa de expansão da capacidade de avaliação de todas as escolas primárias e a criação de redes profissionais de aprendizagem para os professores, onde estes podiam partilhar as suas práticas em sala-de-aula. Monitorando a implementação da iniciativa PERI HA constataram a existência de lacunas de literacia em avaliação dos professores e da necessidade do seu desenvolvimento profissional. O MOE promoveu as escolas com estruturas como as Comunidades de Aprendizagem dos Professores para melhorar a sua literacia em avaliação, forneceu recursos e material de referência, promoveu a construção de capacidade em avaliação através de *workshops*, seminários e partilha profissional, bem como consultoria direta às escolas. Os líderes escolares foram ativamente envolvidos juntamente com os professores, permitindo a formação de equipas de líderes comprometidos com a Avaliação para a Aprendizagem e de líderes solicitando aos professores a sua ação na implementação. Os professores reportaram um impacto positivo na aprendizagem dos alunos alinhado com os objetivos do seu desenvolvimento holístico: alunos tornaram-se mais auto-direcionados aprendizes; alunos tornaram-se mais auto-confiantes e capazes de articularem a sua própria aprendizagem, alunos mais recetivos a diversos tipos de *feedback*. Por sua vez os professores e líderes escolares relataram que as práticas de Avaliação para a aprendizagem foram sendo cumulativa e coletivamente adquiridas através de

comunidades profissionais de aprendizagem desenhadas de modo a incrementar as capacidades em Avaliação para a Aprendizagem; estas comunidades podem assim ser consideradas como mecanismos institucionais para ajudar no processo de conversão da prática de avaliação. Foi reconhecido que o processo é complexo e requer tempo.

Também na Educação Secundária este processo foi sendo implementado num processo de negociação contínua entre o que se pretende mudar e o que deve permanecer ao nível institucional, no domínio da avaliação.

De 2020 a 2024, as escolas secundárias irão testar e implementar o programa completo de faixas baseadas em disciplinas que permitem aos alunos estudar assuntos em um nível superior ou inferior, com base nos seus pontos fortes, para cada disciplina. Ou seja, todos os alunos transitam para a Educação Secundária e escolhem para cada disciplina o nível (entre 3 níveis-G1, G2, G3) que pretendem frequentar. Por exemplo o aluno pode escolher duas disciplinas do nível G1, quatro disciplinas do nível G2 e uma disciplina do nível G3 (conforme Figura 17). Isto permite uma maior flexibilidade na Educação Secundária, adaptando-se às necessidades de aprendizagem dos alunos, mitigando a estigmatização e etiquetagem dos alunos associado ao anterior processo de *streaming* (colocação através de níveis). Há uma evolução do paradigma de *Streaming* para o paradigma denominado “*Full Subject-Based Banding*” (*Full SBB*), que visa nutrir a alegria de aprender e proporcionar vários caminhos para que os alunos possam desenvolver-se como cidadãos autoconfiantes e competentes. A ideia base é que cada criança continuará a ter acesso a oportunidades, ao longo de sua jornada educacional, para desenvolver os seus talentos únicos e realizar o seu potencial ao longo da sua vida.

Figura 17 *Full Subject-Based Banding*, nas Escolas Secundárias



Um novo formato de turma da Educação Secundária também será implementado para que os alunos de diferentes fluxos (superior e inferior) estejam na mesma turma e estudem assuntos comuns, como é o caso da Educação de Caráter e Cidadania, Educação Física e Arte.

O papel dos alunos na avaliação é fundamental. Precisam de saber e compreender quais os objetivos da avaliação, como é que vão ser avaliados, quais os resultados desejados e como podem usar a avaliação para melhorar a sua aprendizagem. Numa perspetiva de quais as competências que devem adquirir para o seu futuro devem ter consciência da permanente mudança e de como se adaptar às mudanças e como estar em permanente aprendizagem (Ministério da Educação de Singapura, 2020a; Wong e Ng, 2021). No relatório intitulado “*Future-ready learners: learning, lifework, living, and habits of practices*” são considerados os diversos aspetos que constroem as competências adequadas para se estar preparado para o futuro (Ng *et al.*, 2020a). Para além das competências devem assim criar hábitos que os preparem para a mudança: 1) questionar e ser curioso; 2) formular ideias e conceitos; 3) transformar ideias em ação; 4) ser empreendedor; 5) ter perspicácia intercultural; 6) encontrar significado no que faz e ter paixão e persistência.

Neste processo de mudança também não foi esquecido o importante papel dos pais. O Ministério da Educação reconhece que os pais e a comunidade também desempenham um papel crucial no desenvolvimento dos alunos. Consideram-nos como parceiros que podem ser incentivados a trabalhar em conjunto com as escolas para criar um ambiente de aprendizagem atencioso e propício nas escolas, mas também em casa e na comunidade.

Apesar das comunicações e encontros regulares entre pais, escolas e o Ministério de Educação de Singapura, os pais persistem com equívocos e perceções erradas sobre Avaliação da Aprendizagem e Avaliação para a Aprendizagem (Wong *et al.*, 2020). Os pais carregam consigo a sua experiência sobre Avaliação (Sumativa) e de como o seu desempenho académico determinou o seu trabalho e estatuto social; torna-se necessário passar-lhes a ideia de que o Sistema Educativo evoluiu ao longo dos anos, bem como também evoluiu a natureza da avaliação. Aumentar a compreensão dos pais sobre a avaliação, através da sua literacia em avaliação, tem o potencial de se tornar um catalisador na mudança do cenário da avaliação. A literacia da avaliação dos pais também pode apoiar os esforços dos professores para promover a aprendizagem dos alunos de uma forma mais holística, além do foco estreito nos resultados da avaliação. A escolha livre da escola existe há mais de 60 anos em Singapura, o que acarreta algumas consequências: a perceção dos pais, de que algumas escolas são melhores que outras, leva a uma concorrência no acesso às escolas. A publicação de *rankings* das escolas em 1992, veio reforçar este ambiente concorrencial, pressionando por um lado os alunos a obterem classificações mais elevadas nos exames e por outro lado levando as escolas a procurar captar alunos com boas classificações. Se não é criticável a procura de boas escolas pelos pais, com vista ao sucesso socioeconómico dos filhos, procurou-se não só dar acesso a todas as crianças à Educação, mas antes garantir uma boa Educação em qualquer escola de Singapura.

Para além do acesso o MOE preocupa-se com a permanência dos alunos no Sistema de Educação; o apoio à equidade materializa-se no apoio aos alunos e famílias.

Os esforços de melhoria da Avaliação são feitos de modo integrado, onde as Políticas se baseiam na evidência, na definição de estratégias, no planeamento e implementação de Programas e Medidas bem como na monitorização e avaliação desses Programas e das Políticas. Assim uma elevada capacidade operacional cria e alinha os recursos com as ações políticas de modo a sua implementação seja feita de modo incremental, coordenada e integrando todos os interessados.

5.3 Caso Estónia

5.3.1 Introdução

Tal como Singapura, a Estónia é um país de elevado e consistente desempenho no PISA e pode servir como modelo de reflexão para nações de pequena dimensão territorial. Culturalmente, a Educação sempre foi valorizada na Estónia, mas agora esta valorização é associada à ideia de ser um recurso fundamental numa economia empreendedora e em rápido crescimento. Assim, existe uma tradição de estudar muito, um pouco como nos países asiáticos, onde os pais se empenham para que os filhos estudem e aprendam. Uma tal cultura reflete-se no facto de a Estónia aparecer em posições cimeiras em avaliações educacionais internacionais, adotando práticas educacionais inovadoras reconhecidas. A inovação manifesta-se tanto ao nível dos recursos humanos, como no uso de tecnologias, nas práticas pedagógicas e na melhoria dos processos organizacionais e institucionais.

5.3.2 Sistema Educativo da Estónia

O Sistema Educativo da Estónia integra a Educação de Infância, a Educação Primária, a Educação Secundária Inferior, a Educação Secundária Superior, Educação Pós-Secundária não Superior e a Educação Superior.

A administração local é obrigada a providenciar acesso à Educação de Infância às crianças com idades entre os 18 meses e os 7 anos, que residem permanentemente na sua área de abrangência, se os pais assim o desejarem. A este nível as crianças frequentam instituições de acolhimento (*Koolieelne lasteasutus*), existindo, ainda, um sistema de serviços de amas (*Lapsehoiuteenus*) que se destina principalmente às crianças dos 0 aos 3 anos.

A Educação Primária e a Educação Secundária Inferior formam uma estrutura única, com um currículo de ensino geral comum, não existindo uma transição entre a Educação Primária e a Educação Secundária Inferior. Este nível educativo abrange as idades dos 7 aos 16 anos e corresponde à Educação Obrigatória, designada Educação Básica (*pohikool*).

A Educação Secundária Superior é oferecida como Educação Secundária Geral, disponibilizada em escolas secundárias (*Gümnaasium*) e como Educação Secundária Profissional, da responsabilidade de escolas profissionais (*Kutseõppeasutus*). Este nível de Educação abarca as idades dos 16 aos 19 anos, podendo a Educação Profissional também ser frequentada após a conclusão da Educação Secundária (19 a 21 anos),

sendo então denominada Educação Pós-Secundária não Superior (*Kutseõppeasutus / Rakenduskõrgkool*) (Eurydice, 2020b).

A Educação Superior pode ser adquirida numa instituição educativa pertencente à estrutura da universidade (*Ülikool*) ou como Educação Superior Profissional numa Universidade de Ciências Aplicadas (*Rakenduskõrgkool*).

A Educação de Adultos é dividida em Educação Formal e Educação Contínua, com a Educação Formal a ser oferecida em escolas secundárias para adultos e a permitir que se obtenha o diploma de Educação Secundária. Além da Educação Formal, as escolas profissionais e as instituições de Educação Superior oferecem cursos de Educação Contínua e Reciclagem. As escolas adotam currículos individuais quando necessário.

5.3.3 Governança Educacional da Estónia

A Estónia integra 15 condados, organizados em municípios rurais e urbanos, o Sistema Educativo é descentralizado, sendo os municípios responsáveis pelas creches, escolas básicas (Educação Primária e Educação Secundária Inferior), pela maioria das escolas secundárias e por algumas escolas profissionais. As escolas profissionais são maioritariamente estatais, as universidades são instituições de direito público e a oferta educativa é supervisionada pelo Estado. O Ministério da Educação e Ciência é responsável pela gestão, administração e desenvolvimento do Sistema Educativo bem como pela administração e financiamento de atividades de investigação e desenvolvimento a nível nacional. Entre as principais áreas relacionadas com estas responsabilidades estão incluídas a garantia de cumprimento das leis sobre Educação, o estabelecimento dos requisitos para o currículo nacional e das regras para supervisão nacional, a alocação de fundos nacionais para a Educação, o desenvolvimento de normas financeiras para os orçamentos locais e das escolas e a definição do currículo-quadro nacional (OECD, 2020a).

O desenvolvimento da Política de Educação é apoiado pela *Estonian Quality Agency for Higher and Vocational Education*, que acredita as instituições educativas, e pela *Foundation Innove*, que coordena as atividades de desenvolvimento de aprendizagem ao longo da vida e implementa projetos relevantes financiados através da UE. A esta entidade cabe, ainda, organizar formação, avaliação nacional, recolha de dados, análise e disseminação de informação relacionada com a Educação. No ano de 2012, o *National Examination and Qualification Center* juntou-se à *Foundation Innove*. O modelo descentralizado de Governança da Educação integra ainda a *Archimedes Foundation*, os Municípios e respetivos Departamentos de Educação, e os Órgãos de Supervisão Escolar. Este conjunto de entidades integra uma estrutura definida pelo governo central, mas numa lógica de administração das escolas altamente descentralizada. Os governos locais (municípios) são responsáveis pelas instituições de Educação e pela Educação de Infância e as escolas secundárias tomam cerca de 76% das decisões que lhes dizem respeito.

O financiamento das instituições educativas depende da titularidade da instituição, cabendo ao Estado financiar diretamente, a Educação Profissional e, em grande

medida, as Instituições de Educação Superior. As escolas municipais são financiadas pelos municípios e as escolas privadas pelos particulares, porém, a fim de garantir o direito constitucional à Educação Geral gratuita por todos os alunos, existe um apoio via Orçamento do Estado, que é alocado, em igualdade de circunstâncias, às escolas municipais e às privadas. Embora os salários dos professores tenham subido mais rapidamente na Estónia do que na média nos países da OCDE, o salário atual ainda é considerado insuficiente para tornar a profissão docente atrativa. Fundos adicionais foram alocados no Orçamento de Estado para continuar a aumentar os salários dos professores, com orientações e medidas como as seguintes:

- As verbas do governo para fins educacionais distribuídas aos municípios não podem ser usadas para quaisquer outros serviços ou custos, tendo sido criado um sistema de informação para rastrear estas alocações do governo aos municípios.
- Com base na informação agora existente, o público pode comparar os salários dos professores entre os municípios.
- A base para os salários dos professores foi alterada de acordo com a prestação de serviço para o horário de trabalho geral e trabalho para a escola, de modo a que os gestores escolares possam determinar o nível salarial de cada professor. Esta mudança faz com que seja possível valorizar melhor os diferentes tipos de tarefas que os professores desempenham nas escolas.

Existe um currículo nacional para cada nível de Educação, com base no qual as escolas elaboram os seus próprios currículos, alinhados com o currículo nacional. Os padrões nacionais, estabelecidos para cada nível educativo, garantem a qualidade da oferta, enquanto as leis e regulamentos estabelecem os princípios de financiamento da Educação, a supervisão estatal e a avaliação da qualidade.

5.3.4 Avaliação Educacional na Estónia

A Estónia adotou um “conceito” de avaliação externa que enfatiza o papel analítico e de apoio a nível nacional, permitindo fazer um uso mais intenso das bases de dados nacionais para informar o público e para dar *feedback* às escolas sobre o seu desempenho. Simultaneamente, a Estónia adotou uma nova abordagem de aprendizagem com ênfase nas competências para o século 21 e nas competências a desenvolver ao longo da vida. As principais ferramentas para a concretização desta abordagem são a formação inicial e contínua dos professores, a aplicação de uma variedade de métodos de avaliação, em que se inclui a avaliação formativa, e a introdução de novos conceitos de aprendizagem para as comunidades locais e país (“*Education Policy Outlook 2018: Working Together to Help Students Achieve their Potential*” (OECD, 2018b).

5.3.4.1 Avaliação na Educação de Infância

O Currículo Nacional para a Educação de Infância trata a avaliação do desenvolvimento infantil como uma cooperação entre professores e pais, integrando o

processo diário de educação e aprendizagem. Assim sendo, os educadores realizam observações de acordo com um plano preciso, acompanhando as crianças nas atividades do dia-a-dia, nas brincadeiras livres e nas atividades orientadas. A observação é o principal método usado neste processo de avaliação, embora outros métodos, como a entrevista ou análise de trabalhos infantis também sejam considerados adequados. Também é comum preparar um arquivo ou *portfolio* sobre o desenvolvimento de cada criança, sendo os métodos usados apresentados aos pais. O sucesso, o desenvolvimento (progresso), as atitudes positivas e o interesse são reconhecidos, sendo o desenvolvimento da criança descrito na ótica da criança e valorizando as suas realizações. Para a avaliação e detecção precoce do desenvolvimento da fala e para o suporte ao seu desenvolvimento, os fono-audiólogos aplicam testes com base científica que permitem a avaliação de aspetos importantes da fala de uma criança: vocabulário, capacidades gramaticais e pronúncia. Esta avaliação da fala é avaliada num ambiente lúdico, onde a criança brinca com objetos ou observa fotografias junto de um avaliador da fala (Eurydice, 2020b).

Como parte de um projeto de cooperação entre o Ministério da Educação e Ciência e a *Eesti Logopeedide Ühing* (Associação Estoniana de Fonoaudiólogos), foram desenvolvidos testes de fala padronizados para crianças de 3 a 4 anos e de 5 a 6 anos. Os centros da *Fundação Innove Rajaleidja*, distribuídos pelo país, convocam as crianças, os pais e os educadores das instituições de Educação de Infância para receber aconselhamento sobre terapia da fala, educação especial, pedagogia social e aconselhamento psicológico, de modo a avaliar e apoiar o desenvolvimento de cada criança. Em 2014-2016, a Universidade de Tartu compilou e adotou cinco ferramentas de avaliação para determinar o nível de desenvolvimento de crianças de 1 a 7 anos, usando uma versão resumida da versão estoniana dos Inventários de Desenvolvimento Comunicativo MacArthur-Bates (ECDI) e um questionário de competências sociais, adotando a metodologia de Strebeleva para avaliar as capacidades cognitivas de uma criança e o seu perfil psico-educacional (teste PEP-3). A *Eesti Logopeedide Ühing* organiza também formação sobre a aplicação das ferramentas de avaliação para especialistas de apoio em instituições de Educação de Infância.

De acordo com a Legislação (*Preschool Child Care Institutions Act, 1999*) as Instituições Educativas de Infância emitem um certificado de capacitação para todas as crianças que concluírem o currículo de Educação de Infância. Neste certificado são descritas as realizações da criança no desenvolvimento de competências gerais e nos campos de atividades de aprendizagem, de acordo com o currículo nacional para Instituições Educativas de Infância. Os pontos fortes da criança, bem como os aspetos que precisam de desenvolvimento, são descritos de modo que o/a professor/a da escola primária possa ter em consideração as experiências anteriores da criança e, em cooperação com a família, criar oportunidades para promover o seu desenvolvimento individual. Os centros da *Fundação Innove Rajaleidja*, distribuídos pelo país, convocam as crianças, os pais e os educadores das instituições de Educação de Infância para receber aconselhamento sobre terapia da fala, educação especial, pedagogia social e aconselhamento psicológico, de modo a avaliar e apoiar o desenvolvimento de cada criança.

5.3.4.2 Avaliação na Educação de Estrutura Única (Primária e Secundária Inferior)

As escolas usam Avaliação **Formativa** e Avaliação **Sumativa** de conhecimentos e competências e, para obter a Educação Básica, os alunos têm de concluir com sucesso o currículo e serem aprovados nos exames finais (Avaliação Sumativa). As escolas são obrigadas a dar *feedback*, por escrito, aos alunos e pais, sobre os resultados da aprendizagem e o comportamento dos alunos (Avaliação Formativa), pelo menos uma vez em cada seis meses. Os pais são informados sobre as classificações e avaliações do dia-a-dia por meio do *e-kool* (ambiente de comunicação eletrónica entre a casa e a escola). Pelo menos uma vez durante o ano letivo, é realizada na escola uma entrevista orientada para o processo de desenvolvimento do aluno, durante a qual outros objetivos de desenvolvimento são acordados com a participação do aluno, do professor da turma e dos pais.

O conhecimento e as competências de um aluno são avaliados em relação a todas as disciplinas obrigatórias e opcionais previstas no currículo, tanto durante as atividades de estudo como no final de um tema de estudo. A avaliação do conhecimento, capacidades e experiência dos alunos, a nível nacional, usa uma escala de cinco pontos, onde a nota 5 significa muito bom, 4 significa bom, 3 significa satisfatório, 2 significa medíocre e 1 significa mau. Em vez da escala de cinco pontos, as escolas podem usar um sistema diferente, e, nos estágios I e II da escola básica, a avaliação verbal descritiva pode ser usada sem equivalente numérico. Os princípios de avaliação, bem como a base para a sua transferência para a escala de cinco pontos, são determinados no currículo da escola. Assim, no final do estágio II do percurso educativo, as avaliações orais, que formam uma base para a progressão do aluno para o ano letivo seguinte, devem ser transferidas para a escala de cinco pontos. As classificações sumativas de um aluno também são transferidas para a escala de cinco pontos, caso o aluno mude para uma escola diferente ou saia da escola.

Na Educação Básica a avaliação externa dos resultados de aprendizagens é conduzida através da realização de testes de determinação de padrões nacionais (*national standard-determining tests*) e de exames finais da escola básica unificada (*unified basic school final examinations*). Alguns destes testes são realizados com recurso ao computador e respondidos eletronicamente (*modern standard-determining e-tests*), recorrendo ao Sistema de Informação de Exames.

5.4 Caso Alemanha

5.4.1 Introdução

A Alemanha é um caso exemplar de utilização das avaliações internacionais, nomeadamente do PISA, para fundamentar mudanças sustentadas em evidência e planeadas de modo consistente e robusto. A sua cultura de avaliação manifesta-se, não só na prática da avaliação de aprendizagens, mas também na avaliação e monitorização das políticas, dos programas e dos projetos, tendo em vista a melhoria dos resultados. Os resultados PISA 2000 provocaram um duplo choque, o primeiro resultante da posição da Alemanha face aos outros países não ser a esperada, tanto pelos

políticos como pela Sociedade. Um segundo choque foi a constatação de que, entre os anos 1970 e 2000, o Sistema de Educativo alemão tinha perdido ritmo em relação à eficácia e equidade, verificando-se uma diferenciação elevada entre escolas, emergindo escolas de elite e escolas frequentadas por alunos das camadas socioeconômicas mais baixas (Niemann *et al.*, 2017).

Os resultados do PISA 2000 originaram, então, um movimento de reflexão e uma agenda de reforma educacional foi apresentada, sendo os decisores políticos confrontados com deficiências identificadas e pressionados a considerar a necessidade de melhorar o Sistema Educativo. A análise e reflexão sobre os resultados PISA permitiu, ainda, a identificação de melhores práticas de outros países, abrindo caminho para, com o apoio da OCDE, promover mudanças com impacto na melhoria do desempenho. Os resultados do PISA 2000 conduziram, pois, a uma estratégia no sentido de melhorar não só o desempenho, mas também a equidade no acesso, adotando, de modo sistemático, uma abordagem de Governança do Sistema Educativo apoiada em evidência e monitorização. Esta estratégia foi acompanhada por medidas de promoção da capacidade de execução e de aplicação descentralizada e coordenada, originando um sistema de acompanhamento da Educação com a preocupação de integração dos níveis Local, Regional, Nacional e Global.

A Alemanha é, pois, um caso de estudo para recolher ensinamentos de um Sistema Educativo descentralizado, que faz planeamento e execução das políticas fundadas em evidência, assegurando a integração dos níveis Local, Regional, Nacional e Global nos diversos aspetos da Governança e da Avaliação Educacional.

5.4.2 Sistema Educativo da Alemanha

O Sistema Educativo alemão está estruturado em ofertas de Educação de Infância, Educação Primária, Educação Secundária Inferior, Educação Secundária Superior e Educação Superior, existindo, ainda, oferta de Educação Pós-Secundária não Superior que pode acolher jovens até aos 22 anos de idade.

A Educação de Infância inclui a creche (*Krippe*, dos 0 aos 3 anos) e o jardim-de-infância (*Kindergarten*, dos 3 aos 6 anos). Um grande número de crianças frequenta estabelecimentos que acolhem crianças dos 0 aos 6 anos (*Kinder-Tageseinrichtung für Kinder aller Altersgruppen*). Em alguns Estados (*Länder*) as crianças em idade escolar que ainda não atingiram um nível de desenvolvimento suficiente para frequentar uma escola podem ter aulas de apoio (OECD, 2016c).

A Educação Primária (*Grundschule*) abrange as crianças dos 6 aos 10 anos de idade, iniciando a Educação Obrigatória que termina aos 18 anos ou 19 anos, dependendo do Estado em que a oferta ocorre.

Os alunos dos 10 aos 16 anos (Educação Secundária Inferior) frequentam uma das seguintes escolas:

- *Gymnasium*, que oferece uma educação geral aprofundada, voltada para a entrada na Educação Superior;

- *Realschule*, que oferece uma educação geral extensiva e a oportunidade de prosseguir para cursos que conduzem à obtenção de qualificações profissionais ou para o acesso à Educação Superior;
- *Hauptschule*, que oferece uma educação geral básica, caminho mais direto para uma qualificação profissional.

Note-se que a maioria dos estados da Alemanha aboliu estes últimos dois tipos de escola, existindo, ainda, escolas que oferecem três percursos (*Schularten mit drei Bildungsgängen*) e escolas que oferecem dois (*Schularten mit zwei Bildungsgängen*).

Na Educação Secundária Superior (dos 16 aos 19 anos) existe uma variedade de cursos e escolas que se podem organizar em dois tipos: geral e profissional. A Educação Profissional é assegurada por uma rede que integra escolas profissionais a tempo integral (*Berufsfachschule*) e as que oferecem formação profissional dual (*Duale Berufsausbildung, Berufsschule/Betrieb*). Nesta última oferta existe um contrato de formação entre a escola e as empresas, que acolhem os alunos três a quatro dias por semana.

Existe, ainda, a oferta de Educação Pós-Secundária não Superior que pode acolher jovens até aos 22 anos de idade e de Educação Superior. Esta última inclui vários tipos de instituições: *Universität, Kunsthochschule, Musikhochschule e Fachhochschule*.

5.4.3 Governança Educacional na Alemanha

A Educação na Alemanha é administrada conjuntamente pelos 16 Estados e pelo Governo Federal, dispondo os Estados de Ministérios de Educação próprios e assumindo responsabilidades na Educação de Infância, Educação Primária, Educação Secundária, Educação Superior e Educação de Adultos, podendo legislar, exceto onde a Lei Básica concede poderes legislativos à Federação. O Ministério Federal da Educação e Investigação dirige a política nacional para a Educação Profissional e aspetos da Educação Superior. A Educação de Infância é administrada pelo Ministério Federal da Família, Idosos, Mulheres e Juventude e pelos ministérios correspondentes ao nível dos Estados. As escolas de Educação Profissional a tempo parcial, no sistema dual, e a tempo inteiro estão sob a autoridade dos Estados, enquanto outras ofertas de Educação Profissional são geridas centralmente (OECD, 2020b)

Relativamente ao financiamento da Educação, de um modo geral, a Alemanha apresenta valores elevados, com um crescente aumento à medida que o número de alunos aumenta (4,2 % do PIB alocado em 2016). Em 2016, o governo federal participou com 7% dos fundos iniciais para a Educação Primária e Secundária, enquanto os Estados participaram com 75% e as autoridades locais com 18%.

Entre os principais pontos fortes na Governança Educacional da Alemanha, salienta-se o envolvimento de vários atores, a nível subnacional, na tomada de decisões, particularmente na Educação Profissional, com o envolvimento de grupos de interessados. Assim acontece com os sindicatos de professores, a Conferência de Reitores Alemães

e a Associação Alemã de Educação de Adultos e, no setor de Educação Profissional, os Conselhos Estaduais Federais e os Comitês Profissionais das Câmaras.

Na publicação intitulada *“Reforming Education Governance Through Local Capacity-building: A Case Study of the Learning Locally Programme in Germany”* (Busemeyer e Vossiek, 2015) são listadas algumas recomendações relativamente ao envolvimento local na Governança da Educação:

- Os governos locais devem competir por financiamento;
- Criar estruturas de Governança que sejam inclusivas e eficazes;
- Definir claramente as responsabilidades e garantir a prestação de contas das várias partes interessadas;
- Criar equipas de projeto diversificadas;
- Produzir resultados visíveis;
- Usar diferentes tipos de conhecimento.

Mandy Singer-Brodowski, Antje Brock, Nadine Eitzkorn e Insa Otte (Singer-Brodowski *et al.*, 2019) apresentam uma metodologia para a aplicação e o acompanhamento de um Programa de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, promovido pela UNESCO (*Global Action Programme – GAP*), que reflete o modelo de Governança multinível alemão. No planeamento da aplicação e no desenvolvimento do programa já está considerado o correspondente acompanhamento com vista a controlar os resultados obtidos durante o processo, de modo a poderem ser feitos os devidos ajustamentos. A apresentação da metodologia serve para indicar como na Alemanha o trabalho é planeado com apoio em investigação e informação disponível, de modo a que a aplicação de uma determinada medida seja objeto de acompanhamento.

No artigo que vimos referindo, intitulado *“Monitoring of education for sustainable development in Germany – insights from early childhood education, school and higher education”* (Singer-Brodowski *et al.*, 2019), é apresentada a metodologia utilizada para garantir aquele acompanhamento no período inicial de implementação (2016-2018), envolvendo quatro fases:

- Investigação de secretária (quantitativa/qualitativa), com análise de documentos, para verificar em que medida é que a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) está integrada no Sistema Educativo;
- Entrevistas aos especialistas para identificar os pontos para intervir num sistema;
- Metodologia mista (principalmente quantitativa) para verificar como é que a EDS está a ser posta em prática nos diversos campos da Educação;
- Investigação de secretária (quantitativa/qualitativa), procurando avaliar em que medida é que a EDS se tornou parte do Sistema Educativo Alemão.

A partir dos resultados desta investigação inicial foi desenvolvido trabalho entre 2018 e 2020, em que se usaram metodologias idênticas às seguidas naquela primeira fase: Investigação de secretária (quantitativa/qualitativa); incentivos à aplicação da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), aconselhamento científico às equipas do Programa de Ação Global sobre a aplicação da EDS e a mobilização de

conhecimento. O envolvimento de especialistas e parceiros diversos está bem expresso na seguinte síntese da Estrutura de Aplicação do Programa de Ação Global da UNESCO para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, presidida pelo Ministro Federal para a Educação e Ciência: uma plataforma nacional, seis fóruns de especialistas (em Educação de Infância, Primária, Secundária e Superior, em Governança Local, em Aprendizagem Informal e não Formal), consultores científicos (nacionais e internacionais) e uma vasta rede de parceiros.

Em artigo bem recente intitulado *“Moving (Reflexively within) Structures. The Governance of Education for Sustainable Development in Germany”* (Singer-Brodowski *et al.*, 2020), dispomos de uma análise do modo como os atores envolvidos na aplicação do Programa de Educação para o Desenvolvimento Sustentável coordenam as ações entre si. Os principais resultados mostram uma mudança de uma estrutura apoiada em setores funcionais para uma estrutura em rede modelar, onde a cooperação é o motor de um funcionamento intersectorial. A construção de redes tem as suas dificuldades (confusão de funções, responsabilidades e papeis), mas o próprio processo de construção de redes alimenta-se de construção de confiança, negociações e dinâmicas sociais que devem ser suportadas por mecanismos de coordenação e liderança partilhada de modo a que os participantes tenham a perceção dos benefícios de trabalhar em rede.

Finalmente, nota-se a relevância de um artigo intitulado *“Monitoring Progress of Change: Implementation of Education for Sustainable Development (ESD) within Documents of the German Education System”* (Holst *et al.*, 2020), em que se analisam publicações e documentos na área de Educação de Infância, Educação Escolar (Educação Primária e Secundária), Educação Superior e Educação de Formação Vocacional (Profissional), com importância para a aplicação do *“National Action Plan on Education for Sustainable Development”*. Esta recolha tem relevância estratégica para a continuação da aplicação deste Plano nos diferentes Estados e nas diversas áreas da Educação.

Pode, pois, dizer-se que existe evidência de que a Alemanha adotou um sistema de Governança da Educação descentralizado, promovendo iniciativas que favorecem o planeamento e a ação fundamentados em conhecimento e investigação, com acompanhamento bem estruturado e envolvimento de atores e parceiros relevantes.

5.4.4 Avaliação Educacional na Alemanha

5.4.4.1 Introdução

A Avaliação Educacional na Alemanha procura afastar-se do controle regulatório e profissional, adotando-se um acompanhamento focado na melhoria, cultivando-se a perspetiva de que o Sistema de Avaliação pode proporcionar evidência relevante para a tomada de decisão informada. Deste modo, sustentam-se tais processos na elaboração de políticas e na sua aplicação, contribuindo-se para o incremento da transparência dos resultados do Sistema Educativo.

Em 2003, a Conferência de Ministros de Educação (KMK) estabeleceu padrões de Educação nacionais (*Bildungsstandards*), que todos os 16 estados se

comprometeram a aplicar. Esses padrões especificam os elementos curriculares para as disciplinas básicas e são objetivos obrigatórios para todos os Estados, cabendo ao Ministério da Educação de cada Estado administrar os currículos. O Instituto para o Desenvolvimento da Qualidade na Educação (IQB), estabelecido em 2003, monitoriza e avalia o progresso no cumprimento dos padrões, com avaliações regulares nacionais e internacionais das competências dos alunos. Ao nível federal, os padrões de Educação comuns facilitam a comparação dos resultados nos Estados (*Länder*) por meio de Estudos de Avaliação Nacional, com base em amostras, realizados em intervalos regulares, na Educação Primária e na Educação Secundária Inferior. A partir da recolha destes dados são elaborados relatórios nacionais de tendências da Educação (*Bildungstrend*) pelo Instituto para o Desenvolvimento da Qualidade na Educação (IQB).

Relativamente à Educação e Cuidados na Primeira Infância (*Early Childhood Education and Care – ECEC*), a avaliação ao nível de Sistema Educativo permanece limitada, cabendo essa monitorização aos responsáveis por esta oferta. Admitindo que esta deficiência de informação sobre os alunos deve ser colmatada, têm vindo a ser introduzidas algumas medidas a nível federal e estadual.

Além das avaliações nacionais padronizadas, os alunos na Alemanha fazem exames no final da Educação Secundária, verificando-se que a Avaliação de Aprendizagens está a ser fortalecida no país, adotando-se medidas para garantir a comparabilidade nos exames dos alunos em todos os Estados.

Num esforço para melhorar a qualidade da Educação com base em dados dos diferentes Estados, a Conferência dos Ministros da Educação (KMK) adotou, em 2006, uma *Estratégia Global para a Monitorização da Educação*, através de quatro meios:

- Estudos comparativos internacionais do desempenho dos alunos;
- Avaliação central do cumprimento dos padrões educacionais (a base de comparação entre os Estados);
- Estudos comparativos para rever a eficiência de cada escola dentro dos Estados;
- Relatórios de Educação, feitos de modo integrado (Federação e Estados).

Numa revisão feita em 2015, o KMK teve como objetivo ir além da descrição dos desenvolvimentos no setor, para evoluir na implementação das mudanças com vista a melhorar a qualidade da Educação a partir das conclusões extraídas dos dados empíricos.

A literatura disponível sustenta que a Avaliação Formativa deve ser objeto de planeamento e de adequado *design* da sua aplicação, de uma forma tal que professor e aluno fiquem com uma imagem clara de onde o aluno está agora, para onde o aluno está a ir e como chegar lá. Estas orientações apontam para a existência de vários momentos de avaliação, informal e formal, bem como para a necessidade de proporcionar acesso a formação específica em Avaliação Formativa, a educadores e professores. A Alemanha segue estas orientações e considera que, para aplicar a avaliação formativa de modo eficaz, é fundamental adotar a formação prática sobre avaliação formativa.

Em artigo em recente encontramos um exemplo prático de como fazer o *design* da Avaliação Formativa para um determinado ambiente de aprendizagem (Rakoczy *et al.*, 2019). Trata-se de uma unidade didática, o “Teorema de Pitágoras”, estruturada em 13 aulas, a ocorrer ao longo de aproximadamente três semanas e organizadas em quatro fases (*“Formative assessment in mathematics: Mediated by feedback’s perceived usefulness and students’ self-efficacy”*, (Rakoczy *et al.*, 2019)).

A monitorização educacional baseia-se na crescente tendência internacional observada no desenvolvimento de indicadores e na Governança Educacional baseada na evidência. Este processo de monitorização pode ser definido como uma observação sistemática de indicadores de entrada, processos e resultados do Sistema Educativo, com o propósito de comparação e de melhoria da qualidade.

5.4.4.2 A Avaliação nos Diversos Níveis de Educação Avaliação na Educação de Infância

O desempenho das crianças nas creches não é avaliado (Avaliação Sumativa), pois a atividade educativa não ocorre no sentido adotado nas aulas das escolas. Uma equipa especializada, acompanha e documenta o desenvolvimento das crianças, usando esta informação como base para traçar, com a ajuda dos pais e no diálogo com as crianças, medidas individuais de apoio para o desenvolvimento das crianças. Neste processo, a promoção da comunicação e da linguagem é um fim educativo central, nomeadamente através da interação diária com adultos e outras crianças, numa atmosfera emocionalmente amigável.

Avaliação na Educação Primária

A aprendizagem orientada para as competências (*competence-oriented learning*) exige formas correspondentes de avaliação de desempenho, pelo que, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, se recolhe informação sobre o modo como a criança progrediu. É esta a base da avaliação, com instrumentos de *feedback* que incluem relatórios de desenvolvimento de aprendizagem, diários de aprendizagem e *portfolios*. As crianças e os seus pais recebem informações regulares sobre as próximas etapas de aprendizagem, em conversas de aconselhamento e sobre o desenvolvimento de aprendizagens. O corpo docente familiariza os alunos com os instrumentos de autoavaliação e incentiva-os a refletir sobre seus percursos de aprendizagem e sobre os resultados, de forma adequada à sua idade e desenvolvimento.

O progresso educacional é normalmente observado através de acompanhamento constante dos processos de aprendizagem e de controlos orais e escritos. Nos primeiros dois anos, o foco está na observação direta dos alunos e, no 3º ano, os alunos começam a familiarizar-se com os testes escritos em certas disciplinas.

A avaliação é sempre baseada nos padrões indicados nos currículos ou planos de ensino e nos conhecimentos, capacidades e competências adquiridas nas aulas, sendo assumida pelo professor responsável pelas aulas. Na maioria dos Estados, para os

dois primeiros anos da Educação Primária, a avaliação assume a forma de relatório no final do ano letivo, descrevendo em detalhe o progresso do aluno e os seus pontos fortes e fracos nos vários campos de aprendizagem. No final do 2º ano, ou por vezes mais tarde, os alunos passam a receber os seus relatórios no final de cada semestre, com classificações. Estes registos permitem que o desempenho individual do aluno seja colocado no contexto do nível alcançado por todo o grupo e que, assim, se possa fazer uma avaliação comparativa. Além das classificações atribuídas nas disciplinas individuais, os relatórios também podem conter avaliações relativas à participação nas aulas, bem como à conduta social e ao trabalho na escola. Os alunos com dificuldades de leitura e de escrita, ou em matemática, são geralmente submetidos aos mesmos padrões de avaliação que se aplicam a todos os alunos.

Avaliação na Educação Secundária Inferior

Na Educação Secundária Inferior a avaliação do desempenho dos alunos é feita com base no trabalho escrito, oral e prático, realizado em cada aula. O desempenho de cada aluno é apresentado num relatório escolar ou num relatório de desenvolvimento de aprendizagem, apresentado no meio e no final do ano letivo. Além das classificações nas várias disciplinas, o relatório pode conter comentários ou informações/classificações sobre a participação nas aulas e a conduta social na escola. A avaliação do desempenho de um aluno é um processo pedagógico, mas também se baseia em regulamentações legais e administrativas, segundo as quais os professores e o corpo docente como um todo têm alguma margem de manobra. Como regra, o desempenho é avaliado de acordo com um sistema de seis pontos, adotado pela Conferência dos Ministros de Educação (KMK), em que 1 significa muito bom e 6 significa muito pobre.

Em dezembro de 2012, a Conferência dos Ministros de Educação adotou uma “Recomendação sobre o reconhecimento e avaliação dos resultados da aprendizagem extracurricular no nível secundário inferior”, segundo a qual os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos fora das aulas, especialmente em estágios e competições também deverão ser reconhecidos e avaliados. Para além dos testes específicos de cada Estado, também são realizados testes entre Estados e testes de comparação de desempenho, nacionais e internacionais.

Avaliação na Educação Secundária Superior

A Educação Secundária Superior organiza-se em ofertas Geral e Profissional, com o desempenho na Geral a ser avaliado numa escala de 0 a 15, em que 15 significa muito bom e 0 significa muito pobre. Por sua vez, a Educação Secundária Profissional divide-se em dois tipos principais, a formação a tempo integral (só na escola) e a formação dual (na escola e no local de trabalho), sendo a formação integral normalmente concluída com um exame final. Na Educação Secundária Profissional com um sistema dual os alunos realizam um exame intermédio que pode consistir em componentes práticas, escritas e orais, abrangendo, geralmente, conhecimentos, capacidades e competências. Depois de fazer este exame o aluno recebe um certificado do

seu nível atual de formação e, no final da Educação Secundária Superior Profissional, sujeita-se a um segundo exame que lhe garante a certificação das suas qualificações de aptidão profissional.

5.5 Caso Noruega

5.5.1 Introdução

A Noruega está dividida em 11 regiões administrativas de primeiro nível (condados), subdivididas em 356 municípios, adotando-se uma Governança Educacional descentralizada. O país participa em estudos internacionais centrados na Educação, como por exemplo o PISA, o TIMSS e o PIRLS, o que lhe permite avaliar e comparar o nível de desempenho dos alunos noruegueses com os de outros países. As informações recolhidas nestes trabalhos constituem uma base para a formulação da Política Educativa Nacional, bem como para o desenvolvimento de indicadores para acompanhamento da qualidade deste sector. Até à avaliação PISA2000 a perceção nacional sobre a qualidade da Educação na Noruega era muito positiva. Porém, após a publicação, em 2001, dos resultados daquela avaliação, houve uma mudança de uma orientação baseada em perceções para uma orientação assente na realidade e nos dados e evidência que a mesma encerra. Pode, assim, afirmar-se que a Noruega é um bom exemplo do uso eficaz da informação fornecida pelas avaliações internacionais, sendo um dos países que apresenta, de modo consistente, uma menor variação do desempenho dos alunos, entre escolas.

Para além do uso dos resultados e das recomendações dos diversos ciclos de avaliação PISA, a colaboração com a OCDE passa pelo apoio “feito à medida” para a aplicação de políticas e reformas (Hopfenbeck e Gørgen, 2017; Hopfenbeck *et al.*, 2018). O relatório da OCDE intitulado “*Improving School Quality in Norway: The New Competence Development Model, Implementing Education Policies*”, é uma excelente demonstração da cooperação da OCDE e de desenvolvimentos induzidos (OECD, 2019c). Algumas práticas mais relevantes emergem, que fará sentido considerar para aplicação em Portugal:

- O modo de tratar o envolvimento no PISA e de integrar os resultados no desenho, desenvolvimento e aplicação de políticas, estratégias e modelos de Governança da Educação (em que se inclui a Avaliação de Aprendizagens);
- O envolvimento da OCDE no desenho de estratégias de resposta às questões suscitadas pelo PISA e no acompanhamento da sua aplicação;
- O processo de descentralização e de Governança do Sistema Educativo.

As práticas de avaliação dos alunos e, em particular, a Avaliação Formativa têm sido um foco desde o lançamento da *Reforma da Promoção do Conhecimento em 2006* (OECD, 2020c). Avaliações recentes (TALIS 2018) apresentam progresso, mas sugerem que ainda há desenvolvimento a ser feito em termos de incorporação de uma cultura de avaliação formativa nas escolas. A avaliação em sala-de-aula com base no professor (teacher-based classroom assessment) é complementada por três tipos de avaliações dos alunos, projetadas nacionalmente:

- Testes de mapeamento, focados na identificação de alunos que precisam de apoio adicional (no 1º, 2º, 3º e 4º ano);
- Testes nacionais de avaliação de capacidades básicas (no 5º, 8º e 9º ano);
- Avaliações baseadas em amostra, no final da Escolaridade Obrigatória e da Educação Secundária Superior.

Note-se que, no PISA 2015, a proporção (5%) de alunos noruegueses matriculados em escolas de Educação Secundária em que são usados testes padronizados para tomar decisões sobre promoção ou retenção estava entre as mais baixas da OCDE (média da OCDE: 31%).

5.5.2 Sistema Educativo da Noruega

A oferta de Educação na Noruega compreende a Educação de Infância, a Educação Primária, a Educação Secundária Inferior, a Educação Pós-Secundária não Superior e a Educação Secundária Superior e a Educação Superior. As escolas norueguesas são inclusivas e os alunos transitam sem exames até ao 11º ano (Eurydice 2019, 2020h).

Na Educação de Infância as crianças frequentam o jardim-de-infância a partir de 1 ano até aos 6 anos de idade. Os pais têm direito a 12 meses de licença parental, sendo 15 semanas reservadas exclusivamente para o pai.

A Educação Primária e a Educação Secundária Inferior são obrigatórias para todas as crianças dos 6 aos 16 anos e integram uma Estrutura Única, com um currículo nacional. Segue-se um ciclo de três ou quatro anos de Educação Secundária Superior, a qual constitui um direito estatutário, mas sem obrigação de frequência. Neste ciclo educativo, os alunos podem optar por uma formação académica (três programas) ou por formação vocacional (nove programas). Os programas de estudos gerais normalmente duram três anos e conduzem a uma qualificação que permite a admissão na universidade. A maioria dos programas profissionais consiste em dois anos na escola, seguidos por dois anos em ambiente de trabalho (aprendizagem prática).

A Educação Superior oferece cursos de licenciatura (3 anos), de mestrado (2 anos) e de doutoramento (3 anos), seguindo geralmente uma estrutura em conformidade com o Processo de Bolonha. Como alternativa à Educação Superior existem escolas profissionalizantes (*Fagskole*) que oferecem cursos de Educação Pós-Secundária não Superior com duração de meio a dois anos.

5.5.3 Governança Educacional na Noruega

A administração do Sistema Educativo ocorre a nível central, a nível de condado e a nível municipal. A nível central, o Parlamento e o Governo dirigem a Política Nacional de Educação, definem as metas e a estrutura do Sistema Educativo. Ao Ministério da Educação e Investigação compete orientar a aplicação da Política Nacional em todos os níveis educativos, por meio de legislação, regulamentos, currículos e planos de enquadramento, bem como assumir uma responsabilidade mais

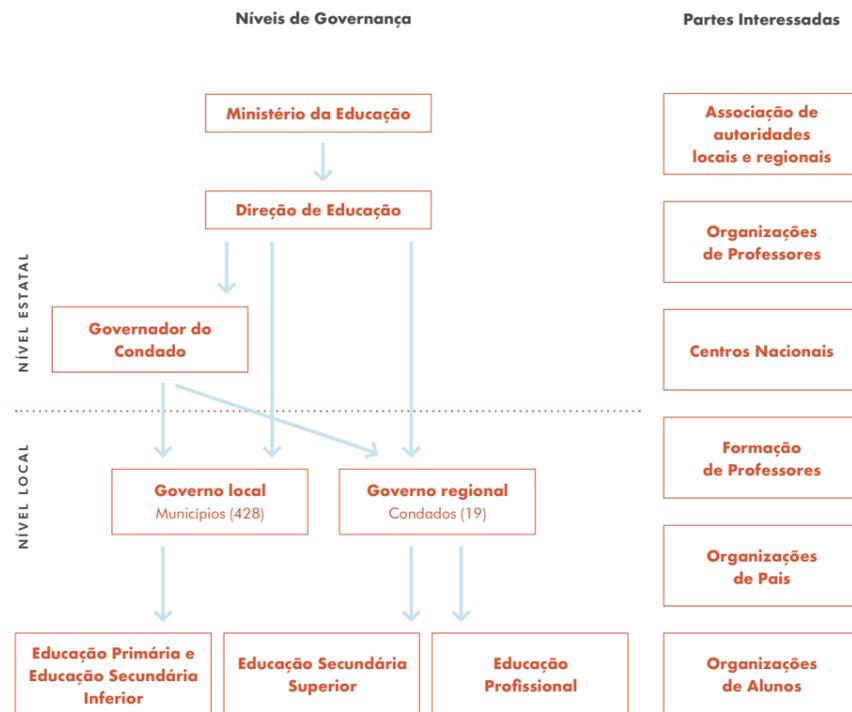
direta pelas Instituições de Educação Superior. Os condados são responsáveis pelas escolas de Educação Secundária Superior, enquanto os municípios assumem a responsabilidade pela Educação de Infância, Educação Primária e Educação Secundária Inferior. O pequeno número de escolas privadas na Noruega pertence e é administrado pelo Conselho da Escola. Nos últimos anos a despesa com a Educação da Noruega foi das mais elevadas da OCDE, sendo o Sistema Educativo financiado principalmente por recursos públicos (OECD, 2020c).

A grande diversidade de contextos e a tradição da democracia local favoreceram o aparecimento e a consolidação de um sistema descentralizado, em que está bem presente a autonomia escolar. Os municípios “são os donos” das escolas, sendo responsáveis pela sua qualidade e pela verificação do cumprimento da legislação, com enquadramento de um Sistema Educativo com as seguintes características:

- Sistema inclusivo em que a maioria das crianças frequenta o jardim-de-infância;
- Direito estatutário, mas não obrigação, de frequentar o ciclo de Educação Secundária Superior;
- Existência de poucas escolas particulares;
- Educação Superior gratuita;
- Aposta na aprendizagem ao longo da vida.

Dentro desta estrutura de Governança Educacional (Figura 18), aos responsáveis pelas escolas (municípios, condados e provedores privados) cabe a promoção das atividades de Educação, a organização e operação de serviços escolares, a alocação de recursos, a garantia de qualidade e o desenvolvimento das escolas (Møller e Skedsmo, 2013). O Estado define os requisitos para avaliação e qualidade, enquanto os municípios e comunidades de investigação trabalham juntos para desenvolver as medidas que desejam testar e usar. Este esquema descentralizado é um modelo onde a análise local das necessidades (entre professores, líderes e responsáveis das escolas) deve impulsionar o desenvolvimento de competências, assegurando a articulação entre o financiamento nacional e os recursos locais.

Figura 18 Níveis de Governança e partes interessadas na Educação na Noruega



Fonte: Hopfenbeck et al. (2013) e Theinsens (2012)

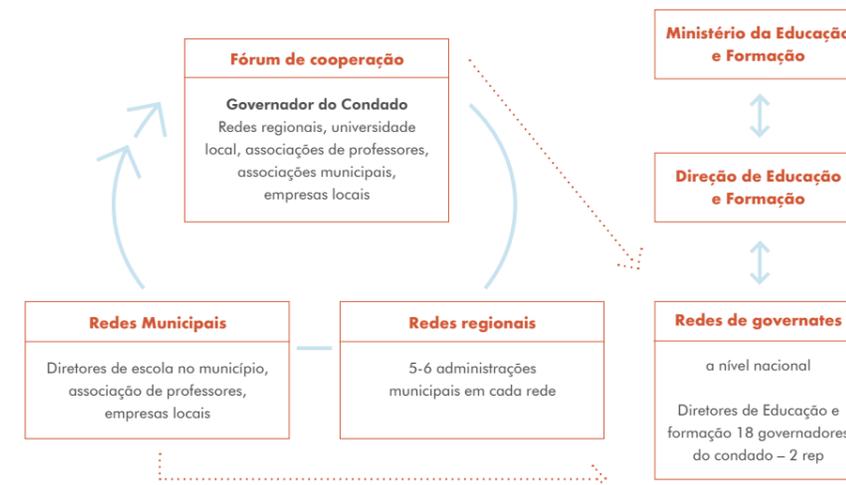
A estratégia atual integra a promoção de uma prática de desenvolvimento de competências coletivas nas escolas, refletindo o contexto local e a diversidade de necessidades das escolas e dos municípios, adotando um modelo de Governança assente em três pilares complementares: descentralização, acompanhamento e inovação. O pilar de descentralização significa que todos os municípios beneficiam da distribuição de fundos estaduais, definem aquilo de que precisam e as respetivas prioridades, em cooperação com universidades e faculdades, alinhadas com os objetivos definidos nas políticas nacionais. O pilar do acompanhamento garante que os municípios e autoridades do condado informem os principais grupos de interessados acerca dos fracos resultados nas principais áreas de Educação e Formação. O objetivo é melhorar os resultados, recebendo apoio e orientação do Estado. Por fim, o pilar da inovação visa promover mais investigação sobre o Sistema Educativo.

A adoção do esquema descentralizado assenta em duas bases: a experiência profissional de atores escolares e a legitimidade política municipal. Os professores e os líderes das Instituições Educativas são os atores mais bem preparados para identificar necessidades e transmiti-las aos responsáveis da escola, sendo usada para melhorar as práticas em sala-de-aula. A Administração Política é eleita, sendo o município responsável pela escola no nível local em representação dos eleitores, controlando os gastos com a formação e incentivando a colaboração com as universidades. O Ministério tem como principal responsabilidade a alocação de financiamento e a definição das orientações gerais nacionais para definir o conteúdo das medidas

de aumento de competências. A Direção de Educação e Formação, que é a Agência Executiva do Ministério, tem como função monitorizar e garantir a avaliação do modelo. Esta Direção também prepara e orienta os governantes ao nível nacional e coopera com as universidades selecionadas de modo a facilitar a construção de uma rede de universidades como garantes de competência científica.

Em vez de desembolsar fundos estatais diretamente para os municípios, o novo esquema de descentralização introduz duas especificidades. Primeiro, o financiamento a ser alocado ao nível regional (através dos fóruns de cooperação), pressupõe que os municípios terão que cooperar entre si e com os outros grupos interessados na Educação, para determinar a utilização desses fundos. Segundo, para que um município possa beneficiar de financiamento, é necessário que contribua com uma participação financeira de 30% do total. Este modelo de cofinanciamento visa garantir que os recursos municipais e governamentais são usados em conjunto e que os municípios estão totalmente comprometidos com o modelo nacional e regional.

Figura 19 Descrição simplificada do funcionamento descentralizado



Fonte: OECD (2019b)

A cooperação é incentivada a vários níveis, envolvendo redes a nível municipal, reunindo diretores de escolas e representantes de associações de professores e outras partes interessadas locais. Ao nível do condado, promovem-se redes municipais, a sua inter-relação e a sua cooperação com as universidades e o governador do condado, através de um fórum de cooperação. Espera-se que vários municípios trabalhem juntos numa rede regional para construir capacidade e chegar a um acordo sobre as prioridades para a melhoria das escolas. Cada rede regional apresenta as suas prioridades de melhoria para o fórum de cooperação e o governador do condado modera o debate para chegar a um acordo sobre as prioridades e os projetos a realizar, incluindo a escolha das áreas temáticas e a alocação mais detalhada dos fundos estaduais. Se os diversos atores não chegarem a um consenso, o governador do condado toma a decisão final, cabendo-lhe, ainda, promover a colaboração entre as autoridades escolares

locais e as instituições de Educação Superior. Como os fundos estaduais para a formação dos diversos interessados estão disponíveis ao nível de condado, os municípios e as universidades devem concordar com o custo da formação. A formação pode ainda ser dada por instituições de Educação Superior fora do condado ou através de cooperação entre diferentes instituições de dentro e fora do condado (OECD, 2019b).

5.5.4 Avaliação Educacional na Noruega

A Noruega considera a avaliação como uma base para a orientação da melhoria da aprendizagem e para o desenvolvimento futuro dos alunos, proporcionando aos alunos, pais e professores *feedback* sobre os processos educacionais e os seus resultados. Deste modo procura-se que os alunos valorizem o seu próprio trabalho e progresso, motivando-os para trabalhar e as suas capacidades. Nos últimos anos, tem havido um desenvolvimento nas escolas norueguesas no sentido de colocar maior ênfase na Avaliação Contínua e Formativa, com avaliação individual, sem notas, integrada no processo de aprendizagem no dia-a-dia e incluída nas reuniões regulares entre professores, alunos e pais.

A Direção para a Educação e Formação (*Directorate for Education and Training – DET*) é a Agência Executiva do Ministério de Educação e Investigação responsável por estabelecer iniciativas para melhorar a prática de avaliação nas escolas, bem como o desenvolvimento da Educação de Infância, da Educação Primária e da Educação Secundária. Uma das iniciativas lideradas por esta Direção foi o desenvolvimento do projeto Práticas de Avaliação Melhoradas (Improved Assessment Practices), centrado nas práticas de Avaliação Formativa nas Instituições Educativas com crianças de 1 a 12 anos de idade. O primeiro objetivo deste projeto era melhorar as práticas de Avaliação Formativa em sala-de-aula e o segundo visava aumentar a motivação dos alunos para participar na avaliação, através de uma compreensão partilhada dos objetivos de aprendizagem e dos critérios pelos quais são avaliados. Pretendia-se, ainda, averiguar até que ponto o desenvolvimento e aplicação de critérios de avaliação pelos professores, distintos dos nacionais, origina, realmente, melhorias na prática de avaliação, procurando-se dar resposta às seguintes questões:

- Quais são as características dos critérios de avaliação que foram desenvolvidos a nível nacional?
- O que caracteriza o processo de desenvolvimento desses critérios de avaliação?
- Em que medida o conhecimento dos critérios de avaliação por parte dos alunos contribui para melhorar a sua participação nos processos de avaliação das suas competências?
- Em que medida podemos encontrar evidência de que o uso dos critérios de avaliação leva a uma prática de avaliação mais justa?
- Em que medida o uso de critérios de avaliação contribui para aumentar a motivação dos alunos para a aprendizagem?

Os programas e projetos mais recentes daquela Agência têm sido objeto de análise aprofundada por várias equipas de especialistas, originando publicações que foram escolhidas como base para este trabalho, em associação estreita com os Relatórios

da Euridyce. Um exemplo relevante é uma publicação de Therese Hopfenbeck, Inger Thronsen, Svein Lie e Erling Dale com o título “*Assessment with distinctly defined criteria: A research study of a national project*” (Hopfenbeck et al., 2012). Os aspetos empíricos desta análise são apresentados em três partes distintas: a primeira parte analisa os critérios de avaliação desenvolvidos, a segunda parte baseou-se num conjunto de entrevistas a professores e alunos e a terceira centra-se nos resultados de um questionário aplicado a 635 professores e 893 alunos. Uma ideia emergente foi a da dificuldade de identificar os critérios de avaliação nacionais de modo a que sejam úteis para a definição de critérios pelas escolas. Assim, se por um lado se notava um excessivo grau de detalhe e de burocracia ao nível dos critérios de avaliação nacionais, por outro, reconheceu-se ser necessário não perder o alinhamento com os critérios a nível nacional, aquando da adoção de critérios elaborados nas escolas.

A principal recomendação daquele projeto tem a ver com o cuidado a ter na implementação de um Sistema de Avaliação Nacional na Noruega, especialmente no cuidado de planear o apoio e formação dos professores. O projeto mostrou, ainda, que uma parte desse apoio deve visar mais esclarecer os critérios (conceptualização) e menos a sua aplicação em sala-de-aula, por parte dos professores. Outro resultado foi a constatação de que os professores precisam de mais tempo para praticar Avaliação Formativa em sala-de-aula. Concluiu-se, ainda, que o desenvolvimento profissional dos professores é necessário para (re)conceptualizar o valor da avaliação e que os especialistas em avaliação, os responsáveis do desenvolvimento dos currículos e os políticos não podem esperar que os professores usem a Avaliação Formativa, focada no *feedback* eficaz, sem uma contextualizada formação. Com base nas experiências e recomendações deste projeto, a Direção Norueguesa para a Educação e Formação recomendou mais investimento sistemático em avaliação, recomendação que foi aceite pelo Ministério da Educação e originou o programa “*Avaliação para a Aprendizagem, 2010-2014*”. Nos últimos anos, tem havido um foco maior na Avaliação Formativa, ampliando-se este programa até 2018, com apoio às escolas, formadores e autoridades locais na melhoria das práticas. Cerca de 320 municípios e 630 escolas estiveram envolvidos neste programa, nas suas duas fases (2010-14 e 2014-18). O relatório final do programa, intitulado “*Observations on The National Assessment for Learning Programme (2010–2018)*”, refere que, em muitos casos, a participação teve impacto, levando, nomeadamente, a uma cultura de Avaliação mais orientada para a Aprendizagem, a um maior uso de práticas de Avaliação Formativa, à melhoria do planeamento curricular e ao desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento da investigação e desenvolvimento entre as escolas (Norwegian Directorate for Education and Training, 2018).

Em 2013 é publicado um relatório intitulado “*Balancing trust and accountability? The assessment for learning programme in Norway*” (Hopfenbeck et al., 2013), que faz uma avaliação daquele programa antes do seu término, de modo que se possa ainda melhorar a sua aplicação. A partir dos resultados dessas análises, as principais conclusões foram as seguintes:

- Os municípios que implementaram com sucesso o programa demonstraram uma clara comunicação entre os vários níveis de Governança e um alto grau de confiança entre as partes interessadas.

- Os líderes municipais e escolares que basearam as suas estratégias numa clara compreensão dos objetivos do programa e de como os poderiam integrar nos objetivos mais amplos da política educativa e da prática escolar foram mais bem-sucedidos na sua promoção.
- O estabelecimento de redes de aprendizagem entre escolas ajudou no intercâmbio de conhecimentos e prestou apoio entre pares no processo de aplicação.
- Formas inovadoras de capacitação foram de particular importância para os pequenos municípios, que relataram estar a ser demasiado pressionados pelas mudanças de políticas e a lutar com a priorização de atividades.

Este relevante relatório (Hopfenbeck *et al.*, 2013) sintetiza 4 grupos de recomendações para implementar uma Avaliação para a Aprendizagem de modo eficaz:

- Facilitar a comunicação e criar confiança entre os vários níveis do sistema;
- Avaliar as prioridades do programa no contexto de outras reformas políticas;
- Desenvolver capacidade em larga escala;
- Desenvolver uma estratégia de aplicação sustentável.

Em resumo, pode afirmar-se que a aplicação do Programa “Avaliação de Aprendizagens” da Noruega fornece informação relevante, visto ter sido um programa planeado e aplicado a nível local, de modo coordenado e envolvendo várias partes interessadas. Desde o início, este Programa teve a preocupação de ligar a Teoria e a Prática, valorizando o papel central do professor e do aluno, envolvendo os pais e os municípios. O modo como a Noruega se envolve e trata os resultados das Avaliações Internacionais é, também, digno de nota. No que diz respeito ao envolvimento no PISA, é relevante verificar que, tal como na Alemanha, a Noruega teve o seu “choque PISA” ao constatar que ocupava a posição 13 em avaliação da literacia, na lista dos 30 países, o que levou a considerar ser necessário melhorar a Educação no país.

5.5.4.2 Avaliação na Educação de Infância

Não há avaliação formal das crianças na Educação de Infância, devendo as/os educadoras/es do jardim-de-infância garantir que os pais e o jardim-de-infância têm uma oportunidade regular de trocar informação sobre a saúde, bem-estar, experiências, desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. Esta informação é normalmente transmitida aos pais, quando estes entregam ou vão buscar os seus filhos ao jardim-de-infância, bem como em conversas mais formais para as quais os pais são convidados. Se os educadores perceberem que uma criança não está a desenvolver-se bem ou está com algum problema, eles são responsáveis por discutir com os pais a sua perceção desse problema. O jardim-de-infância deve justificar as suas avaliações aos pais e considerar os seus pontos de vista.

Os jardins-de-infância devem avaliar regularmente as suas práticas pedagógicas, analisando-as e interpretando-as à luz dos seus planos, da Lei do Jardim de Infância e do Plano-Quadro. O principal objetivo dessas avaliações é garantir que todas as crianças estejam a ser tratadas de acordo com as diretivas previstas na Lei do Jardim de Infância e no Plano-Quadro.

5.5.4.3 Avaliação na Educação Primária e Educação Secundária Inferior (Estrutura Única) e na Educação Secundária Superior

Na Educação Primária e na Educação Secundária Inferior a avaliação dos alunos nas disciplinas tem como objetivo promover a aprendizagem e expressar a competência de cada aluno continuamente, durante os estudos e no final do ensino da disciplina (regulamento da Lei da Educação). A avaliação do 1º ao 7º ano não envolve a atribuição de classificações e, a partir do 8º ano, existe um sistema de classificações integrado na avaliação contínua e como parte da avaliação final. Isto quer dizer que é adotada a Avaliação Formativa durante este percurso escolar, sendo reservada a Avaliação Sumativa para a conclusão das disciplinas quando estas terminam e para o final do ciclo de Educação Secundária Inferior.

Como já foi referido, a Educação Secundária Superior traduz-se em dois tipos de ofertas educativas: Educação Secundária Geral e Educação Secundária Profissional. A avaliação do aluno nos dois tipos de Educação Secundária (Geral e Profissional) tem os seguintes objetivos:

- Informar o aluno, pais, professores e escola sobre a evolução do aluno em relação aos objetivos curriculares;
- Servir como ferramenta de orientação, motivação e desenvolvimento do aluno;
- Oferecer uma oportunidade para o professor avaliar continuamente o seu ensino, os procedimentos que utiliza e se o aluno está a ter resultados de aprendizagem satisfatórios;
- Fornecer informações sobre as capacidades e competências para o aluno se integrar bem na Sociedade, satisfazer potenciais empregadores e aceder à Educação Superior.
- *A Avaliação Formativa, entendida como Avaliação da Aprendizagem e para Aprendizagem, é adotada neste percurso educativo de modo sistemático, nos dois tipos de Educação Secundária (Geral e Profissional). A avaliação formativa abrange áreas como:*
 - Avaliações semestrais em cada disciplina e relativamente ao seu comportamento;
 - Avaliação em sala-de-aula com *feedback* contínuo para o aluno;
 - Acompanhamento dos resultados de diferentes tipos de testes;
 - Autoavaliação, requerendo que o aluno participe ativamente na avaliação de seu próprio trabalho, capacidades e desenvolvimento académico.

A Avaliação Sumativa é promovida no final de cada programa de disciplinas na Educação Secundária Geral e combina o aproveitamento geral e um exame. Dois tipos de classificações são atribuídos e registados nos certificados dos alunos:

- Classificações refletindo o aproveitamento geral em cada disciplina com base no trabalho dos alunos durante o ano letivo, incluindo trabalho prático, trabalho em sala-de-aula, trabalho de casa, testes, trabalho de projeto e trabalho de grupo. As classificações gerais de aproveitamento são atribuídas numa escala de seis pontos, de 1 (mais baixa) a 6 (mais alta).

- Classificações atribuídas em exames de final de ano, que usam o mesmo sistema de classificação. Os exames são avaliados centralmente por grupos de professores experientes, seguindo critérios pré-estabelecidos. Como proteção contra possíveis erros, uma comissão independente de avaliadores trata dos recursos, sendo que a sua decisão é final. Os exames são escritos (até 5 horas), orais (até 30 minutos por candidato), orais-práticos (até 45 minutos por candidato) ou práticos (até 5 horas).

Na Educação Profissional a Avaliação Sumativa (final) ocorre após o segundo ano e todos os alunos recebem uma classificação de desempenho geral. Para as disciplinas profissionais os municípios são responsáveis pela avaliação externa, pela nomeação de avaliadores externos e pela gestão das reclamações.

5.6 Caso Finlândia

5.6.1 Introdução

A Finlândia implementou uma reforma educacional na década de 1970, com o objetivo de elevar os seus indicadores internacionais, através de algumas estratégias: 1) apostar em professores altamente competentes e no seu reconhecimento social e profissional; 2) reconhecer a importância fulcral da Educação de Infância; 3) dar autonomia às escolas locais, atendendo às necessidades dos seus contextos e descentralizando a sua administração; 4) garantir uma educação comum e gratuita (incluindo refeições, transporte e materiais escolares) para todos os alunos. Como resultado, os alunos finlandeses obtêm pontuações mais elevadas do que a maioria dos seus pares em testes de avaliação internacional, mesmo se a sua Educação passa por níveis mínimos de trabalhos de casa e testes, além de ter um currículo que enfatiza a música, as artes e as atividades ao ar livre.

Apesar de não ter uma postura de seguir cegamente os modelos globais, nem uma preocupação com a “conquista” dos primeiros lugares nos *rankings* das avaliações internacionais, a Finlândia utiliza os dados destas avaliações e as suas recomendações para promover reflexão e melhoria da sua Educação.

5.6.2 Sistema Educativo da Finlândia

O Sistema Educativo na Finlândia integra Educação de Infância, Educação Primária, Educação Secundária Inferior, Educação Secundária Superior, Educação Pós-Secundária não Superior e Educação Superior (Eurydice, 2020c).

A Educação de Infância é um direito universal para todas as crianças dos 0 aos 6 anos. Depois do período de licença parental, quando a criança tem 9 ou 10 meses, os pais normalmente colocam as suas crianças em creches ou nas chamadas creches familiares. Dos 6 aos 7 anos de idade é obrigatória a frequência de uma Educação Pré-primária, para facilitar a transição para a escola primária.

Existe uma Estrutura Única de Educação Obrigatória (Educação Primária e Educação Secundária Inferior), que integra o ano de preparação da transição para a escola primária, ou seja, abrangendo os alunos dos 6 aos 16 anos. A Estrutura Única corresponde aquilo que a Finlândia designa como Educação Básica.

A Educação Secundária Superior divide-se em dois grandes grupos, Geral e Profissional, que duram normalmente três anos e dão acesso à Educação Superior. A Educação Pós-Secundária não Superior está disponível para qualificações profissionais especializadas e destina-se principalmente a adultos que queiram certificar a sua competência prática em testes de competência.

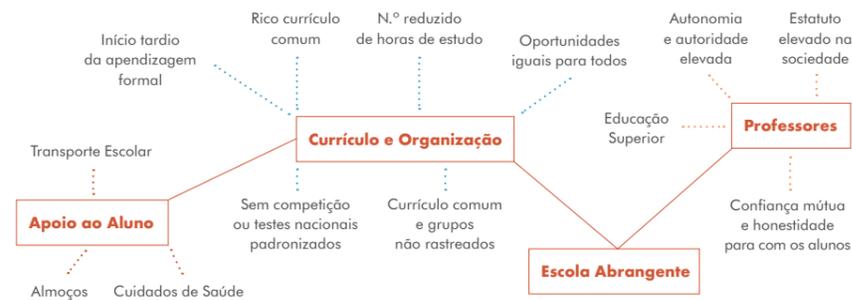
A Educação Superior é proporcionada pelas universidades (mais orientadas para fins académicos) e pelas universidades de ciências aplicadas (escola superior profissional – *ammattikorkeakoulu*, mais orientada para a educação profissional). O doutoramento, ou equivalente, só pode ser concedido por universidades.

5.6.3 Governança Educacional da Finlândia

A Finlândia é um dos países que apresenta mais sucesso nas classificações em Avaliações Internacionais, de modo consistente. Adotando uma estratégia educacional em que os alunos passam menos tempo nas escolas do que em muitos sistemas altamente competitivos da Ásia, os alunos têm poucos trabalhos de casa e as inspeções escolares foram abolidas. O sistema finlandês baseia-se no pressuposto de que os alunos desfavorecidos também podem ter bom desempenho na escola e que todas as escolas, independentemente do lugar onde estão, precisam de ser de alta qualidade (Schleicher, 2018).

Num estudo sobre o uso de dados de Avaliação da Aprendizagem fornecidos pelo PISA, concluiu-se que na Finlândia este uso era escasso, havendo um desperdício na sua exploração (Saarela e Kärkkäinen, 2017). O Sistema Educativo Finlandês (Figura 20) proporciona uma forte autonomia das escolas e na autoridade e autonomia dos professores altamente qualificados. Adotando um currículo comum, remete para relativamente tarde a aprendizagem sistemática da Leitura, Matemática e Ciências e usa uma pequena componente de avaliação formal sem avaliações nacionais comparativas. A equidade e igualdade caracterizam o sistema como um todo, existindo um forte apoio ao aluno (almoços, cuidados de saúde e transporte escolar gratuitos). As diferenças entre escolas são pequenas e a qualidade do ensino é elevada em todo o país, não existindo becos sem saída que possam afetar negativamente o percurso de aprendizagem de cada indivíduo.

Figura 20 As principais características do Sistema Educativo Finlandês



Fonte: a partir de Saarela e Kärkkäinen (2017)

A Educação é financiada com recursos públicos, através de orçamentos locais, com apenas 2% dos alunos da escolaridade obrigatória a frequentar instituições privadas, que são financiadas publicamente. A autonomia local é elevada, com regulação baseada em informações, regulamentos e financiamento, cultivando-se a confiança mútua e o sentido de responsabilidade. Os custos médios por aluno estão próximos das taxas médias da UE e da OCDE. Em 2015, 11% de todos os gastos públicos na Finlândia foram usados com Educação, cabendo à Educação Básica a maior parte do custo total, 38%.

A regulação do currículo da Educação Básica (estrutura única) nacional deixa espaço para variações locais e, deste modo, as escolas e os professores individualmente têm muita liberdade para estruturar os seus próprios currículos e as formas de ensinar. O primeiro exame nacional ocorre no final da Educação Secundária Superior Geral. O mecanismo de garantia de qualidade mais importante é a autoavaliação realizada por quem oferece a Educação. A avaliação nacional é feita com base em amostragens e é realizada de acordo com um plano de avaliação, existindo muito pouco controlo externo da Educação, como inspeções às escolas ou aos livros didáticos que são utilizados. As instituições de Educação Superior gozam de ampla autonomia, científica, pedagógica, financeira e administrativa.

A aprendizagem ao longo da vida é garantida através de oferta educativa predominantemente não formal, permitindo-se que se iniciem os estudos em qualquer fase da vida, com Educação para Adultos fornecida em todos os níveis de Educação. Em 2017, mais de 27% dos adultos finlandeses participaram em programas de Educação de Adultos, uma média bem mais elevada do que a observada na UE, que foi de 11%.

5.6.4 Avaliação Educacional na Finlândia

O Modelo Finlandês de Avaliação em Educação (*Finish Education Evaluation Model – FEEM*) assenta em 4 orientações, que são aceites e partilhadas pelos intervenientes e grupos de interessados:

- Os resultados da Avaliação e Garantia da Qualidade (*Quality Assurance and Evaluation, QAE*) destinam-se, em primeiro lugar e acima de tudo, aos órgãos

de governação, nos níveis nacional e municipal, e apenas em segundo lugar, se for o caso, a outros grupos de interessados, como alunos e seus pais;

- O propósito do Sistema de Avaliação e Garantia da Qualidade é o desenvolvimento da Educação, não sendo considerado para controlar, sancionar ou alocar recursos;
- Não existem testes de âmbito nacional para os diferentes anos de escolaridade, bastando a realização de uma Avaliação das Aprendizagens por amostragem para fornecer informação para o nível nacional;
- Não são elaboradas listas de classificação e os resultados das avaliações das escolas são apresentados de modo anónimo.

Na Educação Básica a avaliação dos alunos é da responsabilidade dos professores, que têm autonomia pedagógica na matéria, usando princípios e metas de avaliação definidos no currículo nacional. Os alunos são incentivados a projetar e avaliar a sua própria aprendizagem à medida que alcançam níveis mais elevados de Educação. O teste padronizado desempenha um papel menor do que em qualquer outro país da OCDE.

Os professores finlandeses participaram com mais frequência em atividades de desenvolvimento profissional relacionadas com a avaliação dos alunos do que a média em toda a OCDE (76% em comparação com 65%), revelando os seguintes pontos fortes na avaliação (OCDE, 2020b):

- Uma cultura sólida focada na avaliação como meio de melhoria em todos os níveis do Sistema Educativo.
- A autoavaliação é comum em instituições educativas e os alunos são incentivados a avaliar seu próprio progresso.

O principal desafio que se coloca à avaliação será a capacidade de resposta aos professores que procuram um maior apoio para o seu papel crescente na conceção de práticas de avaliação dos alunos, sabendo-se que, na Finlândia, a avaliação tem a sua ênfase na melhoria da aprendizagem.

A avaliação apoia a aprendizagem e é uma parte essencial do processo de ensino-aprendizagem, tendo como principal propósito orientar e encorajar os alunos, que não são comparados uns com os outros. Os professores ajudam os alunos a compreender os objetivos e a reconhecer os seus próprios pontos fortes e necessidades de desenvolvimento. Assim sendo, os professores oferecem oportunidades para os alunos desenvolverem as suas capacidades de autoavaliação e de avaliação por pares, dando e recebendo *feedback* construtivo. A avaliação é, pois, parte de um modelo de apoio aos alunos como aprendizes ao longo da vida, com o currículo da Educação Básica a proporcionar critérios para a avaliação no final do 6º ano e do 9º ano.

O Currículo Nacional para a Educação Básica (*National Core Curriculum for Basic Education*) é determinado pela Agência Nacional Finlandesa para a Educação, tendo o mais recente sido apresentado em 2014. Este Currículo Nacional define os objetivos e os conteúdos principais, os objetivos para o ambiente de aprendizagem e os princípios para a orientação, o apoio, a diferenciação e a avaliação. De notar que os Currículos Locais são baseados no Currículo Nacional, enfatizando os objetivos

e os conteúdos locais, bem como outros aspetos veiculados pelos municípios e pela sociedade (Finnish National Board of Education, 2016).

Um valor fundamental do Currículo Nacional para a Educação Básica é considerar que cada aluno é único e tem direito a uma educação de elevada qualidade, devendo os alunos sentir que são valorizados e que a sua aprendizagem e bem-estar são questões que importam. O conhecimento e competências, bem como os valores, as atitudes e a motivação são o motor deste currículo e a escola deve funcionar como uma comunidade de aprendizagem em que se sigam as seguintes orientações:

- Cuidar e proporcionar segurança e bem-estar a todos os seus membros;
- Promover sistematicamente abordagens versáteis de trabalho, de cooperação e de interação;
- Considerar as diversas línguas e culturas como uma riqueza;
- Promover a equidade;
- Ser responsável pelo ambiente e enfatizar o futuro sustentável.

No Currículo Nacional, os objetivos de aprendizagem de competências transversais são descritos em sete áreas:

- Pensar e aprender a aprender;
- Literacia cultural, comunicação e expressão;
- Gerir o dia-a-dia, cuidando de si e dos outros;
- Multi-literacia;
- Competências em TIC;
- Competências empreendedoras e profissionais;
- Participação e construção de um futuro sustentável.

O Currículo Nacional para as disciplinas foi escrito de forma que os objetivos associados a competências mais importantes estejam ligados às metas de aprendizagem da disciplina. As competências também são avaliadas como parte da avaliação da disciplina e, assim, cada disciplina escolar potencia o desenvolvimento de todas as sete áreas de competências transversais. Os municípios e as próprias escolas preparam os seus próprios currículos mais detalhados de acordo com o Currículo Básico Nacional.

5.6.4.1 Avaliação na Educação de Infância

Na Educação de Infância não há requisitos de desempenho para as crianças, refletindo o princípio orientador de cuidar do bem-estar geral da criança (Eurydice, 2020c). A atividade neste nível educativo organiza-se com base em dois instrumentos fundamentais: o Plano Individual de Educação de Infância para cada criança e a Documentação Pedagógica.

Como a transição entre a Educação de Infância e a Educação Básica tem grande relevância na Finlândia, o último ano da Educação de Infância (Educação Pré-Primária) também tem um Currículo Nacional (*National Core Curriculum for Pre-Primary*), elaborado em 2014. Em 2018 foi feito um currículo especificamente para a Educação

de Infância (*National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care*), procurando-se que os três currículos nacionais (*National Core Curriculum for Basic Education; National Core Curriculum for Pre-Primary; National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care*) formem um todo, apresentando uma lógica de continuidade entre níveis, sob o ponto de vista das crianças.

Os Planos Individuais de Educação de Infância devem ser elaborados para cada criança, em colaboração com os pais e fazem parte da documentação pedagógica. Além disso, as opiniões da criança devem ser ouvidas e tidas em consideração, ao lado dos conhecimentos e capacidades da criança, dos seus interesses e pontos fortes, bem como das necessidades de apoio e de orientação. Os objetivos definidos no Plano Individual focam as atividades pedagógicas e medidas de apoio, devendo o plano ser revisto regularmente e a sua aplicação avaliada. Por sua vez, os objetivos decorrentes dos planos individuais das crianças são considerados no planeamento das atividades e no desenvolvimento de ambientes de aprendizagem para o grupo de crianças.

Espera-se que os educadores que trabalham na Educação de Infância observem e documentem, de modo sistemático e consciente, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, tendo em consideração as suas observações e os planos individuais. Este processo contínuo é designado por Documentação Pedagógica. Os conhecimentos, as competências, interesses e necessidades das crianças tornam-se visíveis através deste registo sistemático.

5.6.4.2 Avaliação na Educação Pré-Primária

Como já foi referido, dos 6 aos 7 anos de idade é obrigatória a frequência de um ano de Educação Pré-Primária, para facilitar a transição para a escola. Nesta fase a avaliação tem dois propósitos: planear e desenvolver a educação e apoiar o bem-estar, o crescimento e a aprendizagem de cada criança. Não há padrões de desempenho para crianças e o educador acompanha o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança baseando-se em observações contínuas e documentação versátil. Com base nas informações de acompanhamento e nas conclusões da avaliação nelas baseadas, o educador adapta os ambientes de ensino e aprendizagem, bem como possíveis medidas de apoio. O educador e outros funcionários envolvidos na orientação das crianças dão *feedback* diário sobre os pontos fortes e áreas de desenvolvimento das crianças. Os pais também recebem *feedback* regular sobre seus filhos.

A Educação Pré-Primária promove as capacidades das crianças para a autoavaliação, promovendo o desenvolvimento do seu autoconceito e de capacidades de aprendizagem. Podendo o educador formular um plano de aprendizagem individual para cada criança, em cooperação com a criança e os pais. O plano de Educação Pré-primária de uma criança é um documento pedagógico baseado no currículo, que orienta o seu processo de crescimento e de aprendizagem, bem como o apoio necessário. Trata-se de um documento pedagógico baseado no currículo. Os professores não são obrigados a elaborar planos individuais para cada criança, mas a maioria faz tais planos, sendo obrigatório nos casos em que a criança recebe apoio intensivo.

De notar que na Finlândia há uma preocupação com a transição da Educação de Infância para a Educação Primária, no sentido de procurar garantir que estes dois ciclos formam um *continuum* de apoio ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. Os currículos nacionais (*National Core Curriculum for Basic Education; National Core Curriculum for Pre-Primary; National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care*) enfatizam a importância da continuidade e transições suaves no caminho de aprendizagem da criança. O objetivo é que as crianças e os pais tenham a oportunidade de se familiarizar com os ambientes de aprendizagem, as atividades e o pessoal dos primeiros anos da Educação Primária. As medidas típicas incluem, por exemplo, atividades conjuntas de um grupo da pré-primária e de uma turma da escola primária. As crianças podem visitar a escola antes do início do primeiro ano letivo e conhecer com antecedência o professor e a futura turma. Os municípios devem estabelecer estratégias e medidas para facilitar uma transição suave e flexível para a escola, sendo os princípios-chave definidos no Currículo Nacional e a maioria das decisões tomadas localmente.

5.6.4.3 Avaliação na Educação de Estrutura Única ou Básica (inclui a Educação Primária e Educação Secundária Inferior)

A avaliação na Educação Básica é da responsabilidade dos professores, sem exames nacionais e assume dois tipos: avaliação durante os estudos e avaliação final, seguindo os princípios gerais de avaliação incluídos no Currículo Nacional. O comportamento é avaliado pelo professor da turma ou, caso o aluno tenha vários professores, conjuntamente por esses professores e, no final de cada ano letivo, os alunos recebem um relatório, sendo-lhes atribuído um certificado de Educação Básica, depois de completar o programa.

De acordo com a Lei da Educação Básica, a avaliação do aluno visa orientar e incentivar o estudo, bem como desenvolver as capacidades de autoavaliação dos alunos, com o *feedback* contínuo do professor a apoiar e orientar os alunos de forma positiva. Com a ajuda da avaliação e do *feedback*, os professores orientam os alunos no sentido de se aperceberem do seu progresso, procurando-se, ainda, promover a cooperação entre a escola e o lar. Assim sendo, os alunos e os seus pais são informados em intervalos suficientemente frequentes sobre o progresso dos alunos e os critérios de avaliação são dados a conhecer aos alunos e aos encarregados de educação. Esta avaliação centra-se na aprendizagem, nas aptidões de trabalho e no comportamento do aluno, sendo promovida de acordo com os objetivos e os critérios de avaliação que integram o currículo. Em vez de serem metas estabelecidas para os alunos, os critérios definem o nível necessário para receber uma certa classificação (numa escala de 4 a 10) ou uma avaliação verbal que descreve um nível de desempenho. A avaliação deve ser feita da forma mais versátil possível, levando em consideração a idade e as capacidades dos alunos, não se baseando apenas em exames. Os alunos não são comparados com outros alunos e a avaliação não se concentra na personalidade, temperamento ou outras características pessoais do aluno. Para promover uma avaliação mais consistente, foram elaborados critérios para a transição entre o 6º e o 7º anos, bem como para a avaliação final, que são incorporados no currículo local.

A avaliação durante as aulas, essencialmente de natureza formativa, e o *feedback* que lhe está associado, acontecem antes da avaliação final. Assim, o seu principal propósito é orientar e incentivar o estudo, apoiar a aprendizagem, promover competências de autoavaliação e a avaliação pelos pares. Os relatórios são uma forma de dar *feedback*, devendo a escola entregar aos alunos um relatório do ano letivo, no final de cada ano, de acordo com o Decreto que regula a Educação Básica. O relatório do ano letivo contém uma avaliação numérica ou verbal que indica como o aluno atingiu os objetivos nas disciplinas ou unidades curriculares que integram o currículo durante o ano letivo em causa. Este relatório contém, ainda, uma decisão sobre a promoção do aluno para ano seguinte ou sua retenção.

O segundo tipo de avaliação do aluno é a avaliação final da Educação Básica, que, dependendo do assunto e da solução curricular local, ocorre no 7º, 8º ou 9º ano. A avaliação final não é calculada diretamente com a média das classificações nas unidades ou anos letivos anteriores, mas, antes, baseia-se no nível a que o aluno atingiu os objetivos da Educação Básica. No certificado são mencionadas as classificações de várias disciplinas: Língua Mãe e Literatura, segunda língua nacional, línguas estrangeiras, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, Educação para Saúde, Religião ou Ética, História, Estudos Sociais, Música, Artes Visuais, Artesanato, Educação Física e Economia Doméstica.

5.6.4.4 Avaliação na Educação Secundária Superior

De acordo com o Decreto que regula as Escolas Secundárias Superiores, os alunos e os seus pais, ou outros responsáveis, devem receber informações sobre os trabalhos escolares e o seu progresso, em intervalos frequentes, sendo a avaliação baseada nos objetivos do Currículo Nacional da Educação Secundária Superior. O objetivo da avaliação é dar aos alunos um *feedback* sobre em que medida alcançaram os objetivos da disciplina e como foi o seu progresso.

A Educação Secundária Superior divide-se em Educação Secundária Superior Geral e Educação Secundária Superior Profissional (como já foi referido quando se tratou o Sistema Educativo da Finlândia).

O programa da Educação Secundária Superior Geral integra disciplinas obrigatórias e disciplinas de especialização. A classificação geral é determinada pela média matemática das notas das disciplinas frequentadas. Na Educação Secundária Superior Profissional a avaliação é baseada na competência demonstrada. Uma abordagem baseada em competências significa passar de uma avaliação de baseada em simples classificações de disciplinas para uma avaliação mais extensa das áreas de competência, que correspondem ao trabalho e aos processos operacionais da vida profissional. A aprendizagem e as competências dos alunos são sempre avaliadas em termos dos requisitos de competências profissionais e critérios de avaliação determinados dentro do Requisito de Qualificação Nacional. As capacidades profissionais são demonstradas principalmente em situações práticas de trabalho, em locais de trabalho, sendo as competências do aluno avaliada conjuntamente por um professor e por um representante da vida profissional.

5.7 Caso Suíça

5.7.1 Introdução

A Suíça tem uma posição crítica face ao PISA, em particular no que se refere à utilização dos seus resultados para, simplesmente, se fazerem listas de posicionamento de países, que geram controvérsias sobre a homogeneização da Educação e a hegemonia dos países ocidentais. Por outro lado, reconhece-se a existência de um largo consenso sobre o valor informativo dos dados e da informação fornecidos pelas Avaliações em Larga Escala.

A Suíça é um pequeno país e descentralizado, em que a capacidade de integração das diversas especificidades dos seus Cantões resulta de uma cultura de respeito e valorização da diversidade. A Educação é considerada um investimento com elevado retorno e a avaliação é, naturalmente, encarada como ferramenta de melhoria. A avaliação consegue entrar em linha de conta com os valores comuns aos diversos Cantões bem como com as características específicas de cada Cantão.

5.7.2 O Sistema Educativo da Suíça

O Sistema Educativo da Suíça integra a Educação de Infância, a Educação Primária, a Educação Secundária Inferior, a Educação Secundária Superior e a Educação Superior. A Educação de Infância integra a creche (*Kindertagesstätten*, dos 0 aos 4 anos e o jardim-de-infância (*Kindergarten*, dos 4 aos 6 anos). As crianças até aos 4 anos de idade, além das creches, podem ainda ser acolhidas pelas famílias cuidadoras (*familles de jour*) ou por pessoas de família ou conhecidas (avós e vizinhos, por exemplo).

A Educação Primária (*Primarschule*) começa aos 6 anos e termina aos 12 anos, seguindo-se a Educação Secundária Inferior (*Sekundarstufe I*), que dura três anos em todos os cantões, exceto no cantão de Ticino, onde dura quatro anos. Os alunos podem ainda frequentar um ano suplementar não obrigatório, com o objetivo de facilitar a transição para a Educação Secundária Superior, as chamadas ofertas de transição (*Brückenangebote*). Com a Educação Secundária Inferior termina a Educação Obrigatória, que inclui a Educação de Infância no jardim-de-infância, a Educação Primária e a Educação Secundária Inferior.

A Educação Secundária Superior compreende a Educação Secundária Superior Geral e a Educação Secundária Superior Profissional. A Educação Secundária Geral prepara os alunos para a Educação Superior e pode ser adquirida numa *escola de maturidade geral* (*Gymnasiale Maturitätsschulen*) ou numa *escola especializada* (*Fachmittelschulen*). A Educação Secundária Superior Profissional é adquirida numa escola profissional, a tempo inteiro ou em sistema dual (escola e local de trabalho), com duas opções, a escola profissional inicial (*Berufliche Grundbildung*) e a escola de maturidade profissional (*Berufsmaturität*).

A Educação Superior é oferecida em Universidades, em Universidades de Ciências Aplicadas, em Altas Escolas de Formação de Professores e em Escolas Superiores Especializadas que oferecem Educação Profissional.

A Educação e Formação contínuas são caracterizadas pela heterogeneidade na responsabilidade, regulamentação, financiamento e tipos de programas, tendo a oferta privada um papel fundamental ao assumir uma quase total responsabilidade pela sua oferta, incluindo o financiamento. Assim sendo, neste tipo de oferta educativa a Confederação e os Cantões desempenham um papel subsidiário.

5.7.3 A Governança Educacional na Suíça

A Suíça é um país federal e multilíngue, com 26 Cantões com grande autonomia dos Cantões, procurando-se que, entre estes, exista uma harmonização transversal através da cooperação, do consenso e da coordenação das Políticas de Educação. O Sistema Educativo suíço é fortemente descentralizado, com a responsabilidade principal pela Educação atribuída aos Cantões, exceto no que diz respeito à Educação pós-obrigatória, cuja responsabilidade é compartilhada pelos Cantões e pelo Governo Federal. Assim sendo, os Cantões são responsáveis pela regulamentação e supervisão da Educação Obrigatória, que inclui o Jardim-de-Infância, a Educação Primária e a Educação Secundária Inferior. As escolas públicas de Educação Obrigatória são gratuitas e são geridas pelas comunidades, o que permite a existência de diversas soluções adaptadas às circunstâncias locais.

A Constituição Federal Suíça estipula que os Cantões devem cooperar entre si e com a Confederação no cumprimento conjunto de suas responsabilidades pela alta qualidade e acessibilidade da Educação no país. A colaboração a nível nacional é otimizada por meio de acordos, como o Acordo sobre Educação para Necessidades Especiais e o Acordo HarmoS (*Intercantonal Agreement on Harmonisation of Compulsory Education*). No Acordo HarmoS, a Conferência Suíça de Ministros da Educação Cantonais construiu um roteiro para definir os princípios que foram acrescentados à Constituição Federal em 2006, obrigando os Cantões a harmonizar certos princípios fundamentais, como a idade de ingresso na escola, a frequência escolar obrigatória, a duração e os objetivos dos níveis educativos, a transição de um nível para outro e as qualificações. Assim, o Acordo HarmoS contém disposições relativas à duração de cada nível educacional e aos padrões de educação, bem como ao ensino de línguas, horas de aula e creches escolares, sendo a duração da escolaridade obrigatória harmonizada e fixada em onze anos. No final de 2017, quinze Cantões tinham assinado o acordo, 4 ainda estavam a considerar a possibilidade de aderir a ele e 7 rejeitaram a ideia.

Não existe um currículo nacional, sendo cada Cantão responsável pela elaboração do currículo a ser usado no seu território. No entanto, a Constituição Federal obriga os Cantões a coordenar e harmonizar entre si os seus Sistemas Educativos, quanto à estrutura e objetivos. Outra característica que reflete o grau de descentralização tem a ver com o financiamento, com os Cantões e os seus Municípios a financiarem 90% dos gastos públicos com Educação (Eurydice, 2020f). A Confederação e os Cantões têm a obrigação conjunta de garantir um alto grau de qualidade e permeabilidade no Sistema Educativo, através do acompanhamento e avaliação sistemática, da identificação dos principais desafios e do cumprimento dos objetivos da política. O processo de acompanhamento dá origem a um relatório denominado *Swiss*

Education Report, publicado a cada quatro anos, tendo o último destes relatórios sido publicado em 2018.

A Suíça gastou com a Educação em todos os níveis, em 2014, 16% da sua despesa pública total, em comparação com a média da OCDE de 13%. No entanto, os valores dedicados à Educação variam muito entre os Cantões, como resultado de uma série de diferentes fatores, desde a maior ou menor oferta de Educação, passando pelo nível de preços e pelo número relativo de pessoas a frequentar o Sistema Educativo. Em relação à despesa pública total, os gastos com a Educação, em 2014, variaram de 16,2% do gasto total, no Cantão de Graubünden, a 31,7%, no Cantão de Friburgo. Há um envolvimento financeiro considerável de empresas privadas em programas da Educação Secundária Superior Profissional que combinam a escola e o local de trabalho. A despesa do sector privado em Educação, nos níveis abaixo da Educação Superior, também é bastante elevada, atingindo 12% dos gastos com a Educação Primária, Secundária e Pós-Secundária não Superior, em comparação com a média de 9% para a OCDE. Os salários dos professores da Suíça estão entre os mais altos dos países da OCDE, verificando-se que, após 10 anos de experiência, os salários dos professores primários são em média de o dobro dos salários médios dos seus pares nos países da OCDE.

5.7.4 Avaliação Educacional na Suíça

A política de avaliação educacional da Suíça foi recentemente analisada num artigo de Flavian Imlig e Susanne Ender, intitulado “*Towards a national assessment policy in Switzerland: areas of conflict in the use of assessment instruments*” (Imlig e Ender, 2018), que tomaremos com base para esta breve revisão. Um aspecto que tem muito interesse ter presente é o uso dos resultados da avaliação para distribuir os alunos por diferentes grupos-nível, que era uma prática corrente nas escolas. Porém, a partir dos anos 80 do século passado, os professores e os responsáveis políticos têm vindo a promover uma nova cultura de avaliação através de três instrumentos de avaliação: o Teste de Orientação (*Orientierungsarbeit*), o Teste de *Stellwerk* e a Avaliação de Competências Básicas do Sistema Educativo (ÜGK).

O Teste de Orientação (*Orientierungsarbeit*), usado desde 1994, foi desenvolvido pelo Cantão de Lucerna e usa um conjunto de questões de Matemática para os alunos do 6º ano. Na parte da Suíça de língua alemã, outros Cantões foram aderindo e o teste foi sendo ampliado para uma maior gama de assuntos, tendo sido progressivamente alargado para os alunos desde 2º ano até ao 9º ano. Aquelas autoras consideram que desde o seu início estes testes apresentaram uma confusão de objetivos. Originalmente pretendia-se proporcionar aos professores um instrumento de avaliação objectivo, mas as orientações e as discussões que foram surgindo indicavam uma falta de clareza e uma mistura de objetivos sumativos e formativos, a que se associava uma comunicação pouco clara dos objetivos pela administração escolar. Se por um lado os seus resultados são usados para ajudar os professores a pensar em estratégias de apoio e ensino individuais, por outro lado, estes testes, quando são realizados no fim da escola primária, também servem para distribuir os alunos pelas escolas de Educação Secundária.

O teste de *Stellwerk* foi desenvolvido e implementado pelo cantão de St. Gallen em 2006, cerca de uma década após o primeiro lançamento do Teste de Orientação, sendo influenciado por avaliações moldadas psicometricamente, como o PISA. Desde que este teste foi aplicado por quase todos os cantões de língua alemã, os seus itens são baseados em objetivos educacionais comuns aos diferentes currículos dos cantões. Trata-se de um teste de escolha múltipla, feito em computador, com itens de resposta curta, que visa contribuir para construir um perfil individual de competências dos alunos do oitavo e nono anos, a fim de prepará-los para a transição da escola obrigatória para a Educação Secundária, Geral ou Profissional. Tanto o desenvolvimento do teste como a avaliação dos resultados dos alunos são centralizados e conduzidos por uma organização profissional.

Mais recentemente, em 2016, foi lançada a Avaliação de Competências Básicas do Sistema Educativo (ÜGK), que está associada às responsabilidades compartilhadas pela Federação e pelos Cantões. Esta modalidade de avaliação foi desenvolvida pela Conferência Suíça de Ministros Cantonais de Educação (Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education – EDK) e integra a estratégia nacional de monitorização da Educação. Compreende uma avaliação das competências dos alunos do segundo, sexto e nono anos, baseada numa amostra que cobre toda a Suíça, centrando-se na Matemática, Ciências, Línguas Maternas e Línguas Estrangeiras. É projetada para medir se os alunos alcançaram os padrões de Educação nacional, tanto ao nível nacional como cantonal. Deste modo, a Suíça introduziu um sistema de Governança Educacional em que são usadas ferramentas de monitorização e de relatório, implementando um sistema de avaliação do desempenho nacional, denominado “*Evaluation of basic competencies*”. Assim, os professores, as escolas, e mesmo os Cantões, continuam a desenvolver e a usar instrumentos de avaliação locais, que co-existem com o sistema nacional de avaliação do desempenho.

As ideias veiculadas pela Nova Gestão Pública, que defendem a política baseada na evidência induziram reformas promotoras da prestação de contas, focadas na gestão, na supervisão e na prestação de contas. Porém, estudos comparativos de resultados da Educação conduziram a uma posição crítica por parte de políticos e de especialistas suíços sobre os testes de alto risco (exames), os *rankings* de desempenho e os modelos de quasi-mercado da Educação.

Um aspeto a merecer atenção na avaliação educacional da Suíça é a preocupação em conhecer a realidade dos alunos, para além do seu desempenho e dos seus resultados finais. Isto significa prestar atenção a indicadores socio-económicos das famílias, a características e competências dos alunos à entrada, bem como ao contexto económico e regulamentar a nível nacional e cantonal.

Flavian Imlig e Susanne Ender, no artigo referido (Imlig e Ender, 2018), após a análise daqueles três instrumentos de avaliação, usados em simultâneo na Suíça, identificam as seguintes principais áreas de conflito na Avaliação Educacional: confusão de objetivos; definição dos níveis de agregação de dados e da soberania sobre esses dados; influência dos instrumentos de avaliação na Educação.

Outra contribuição relevante do estudo do caso Suíço é a chamada de atenção para

que a Avaliação Educacional não se foque só na “saída” (no termo de um período de ensino), devendo também cobrir o diagnóstico à “entrada” e durante o processo educativo. Linda Allal publicou um artigo intitulado “*Assessment and the regulation of learning*” (Allal, 2010), na “*International Encyclopedia of Education*”, distingue duas direções de regulamentação da avaliação dos alunos. A primeira diz respeito à regulamentação do progresso dos alunos através dos pontos de “entrada”, de transição e de “saída” do Sistema Educativo, inclui Avaliações de Diagnóstico e Avaliações Sumativas. A outra vertente da regulamentação diz respeito às orientações sobre as atividades de ensino e aprendizagem, a fim de levar em consideração o conhecimento, estratégias, metas, necessidades e interesses definidos a nível cantonal.

5.7.4.1 Avaliação na Educação de Infância

Acompanhar o desenvolvimento das crianças é considerado muito importante e deve proporcionar às pessoas que trabalham nas creches bases para alertar os pais sobre qualquer dificuldade de desenvolvimento dos seus filhos, de modo a que eles possam adotar medidas de apoio apropriadas. Um exemplo destas medidas é a educação corretiva na primeira infância, dirigida a crianças com deficiência ou atraso no desenvolvimento, limitações ou riscos. As famílias podem, nestas circunstâncias, proporcionar apoio desde o nascimento até aos dois anos, através da avaliação da deficiência, do apropriado apoio preventivo e educacional, no contexto familiar. Para as crianças entre os 4 e os 6 anos não há, geralmente, uma avaliação classificatória (sumativa), usando-se a observação das crianças para reconhecer os seus pontos fortes e aptidões das crianças, bem como as suas fraquezas e necessidades. As fichas de observação são frequentemente usadas como ferramentas de avaliação e servem como base para análises de progresso, permitindo incentivar cada criança e que, no processo educativo, se tenha em consideração o seu desenvolvimento pessoal (Eurydice, 2020f).

A transição para a escola primária merece especial atenção e, em alguns Cantões de língua alemã, identificam-se as crianças que apresentam algumas lacunas para a entrada na Escola Primária, proporcionando-se-lhes oportunidade de frequentar aulas preparatórias de dois anos após a Educação de Infância, nas quais as aprendizagens esperadas possam ser adquiridas. No final desses dois anos preparatórios, os alunos são transferidos para as aulas regulares da Escola Primária. Assim, tem-se em conta que o tempo que as crianças precisam para passar pelos primeiros anos de Escola Primária depende de seu desenvolvimento intelectual e maturidade emocional e, quando apropriado, as crianças recebem apoio adicional por meio de medidas especiais (Bloom *et al.*, 1971).

5.7.4.2 Avaliação na Educação Primária

Em relação à Educação Primária os Cantões especificam o método de avaliação a ser usado, enquanto os professores realizam a avaliação dos alunos, sendo orientados no processo de avaliação, o qual está alinhado com os objetivos de aprendizagem definidos no currículo. Além do desempenho acadêmico, considera-se o

desenvolvimento da aprendizagem, a atitude para com o trabalho e a conduta individual e social. Quando o desempenho é classificado, as classificações podem variar de 1 a 6, e em anos letivos em que não são emitidos boletins escolares com classificações, são usados relatórios de aprendizagem sem classificações ou são usados outros procedimentos de avaliação. Os alunos geralmente recebem um boletim escolar com classificações, ou um relatório de aprendizagem, duas vezes por ano, no final de cada semestre. A questão do apoio é levada em consideração nas avaliações das escolas e os formulários de avaliação holística são usados com elementos formativos e diagnósticos, o que exige um ensino aberto, baseado em objetivos de aprendizagem que atendam às capacidades de aprendizagem das crianças e à diversidade das turmas. Em vários Cantões há testes de fim de ano obrigatórios ou opcionais, exames de orientação e comparativos ou avaliações do nível de desempenho da turma como um todo, em determinados anos escolares. Esses exames comparativos ou testes de desempenho dão uma indicação do que os alunos sabem e podem ser feitos num determinado momento para áreas específicas. Os professores também podem comparar o sucesso de aprendizagem da sua turma com o de outras turmas (Eurydice, 2020f).

5.7.4.3 Avaliação na Educação Secundária Inferior

Na Educação Secundária Inferior os alunos geralmente recebem um boletim escolar, duas vezes por ano, com classificações que variam de 1 a 6 e são envolvidos numa entrevista de avaliação com a presença dos pais. A fim de evitar o abandono escolar na transição da Educação Secundária Inferior para a Educação Secundária Superior, vários Cantões adotaram medidas adequadas nos últimos anos da Educação Secundária Inferior. Por exemplo, no penúltimo ano pode ser realizada uma análise geral dos pontos fortes e fracos dos alunos, o que permite que sejam proporcionados apoios por meio de medidas individuais direcionadas, aproveitando assim as suas capacidades e corrigindo as deficiências da sua aprendizagem. Podem também ser usados trabalhos de projeto e relatórios finais ou *portfolios* com um perfil de desempenho individual. Como o nível seguinte de Educação (Educação Secundária Superior) se divide em Geral e Profissional, estes instrumentos também podem servir para as empresas que irão participar na Educação Secundária Superior Profissional avaliarem melhor as aptidões dos jovens candidatos a uma aprendizagem profissional (Eurydice, 2020f).

Com o objetivo de otimizar a transição para a Educação Secundária Superior, a maioria dos Cantões agiu há alguns anos para redesenhar a Educação Secundária Inferior, usando ferramentas como a Gestão de Casos de Formação Profissional (*Vocational Training Case Management*) (Swiss Coordination Centre for Research in Education, 2018).

5.7.4.4 Avaliação na Educação Secundária Superior

Na Suíça, a Educação Secundária Superior divide-se em Educação Secundária Superior Geral e em Educação Secundária Superior Profissional, sendo os Cantões responsáveis por regulamentar a avaliação dos alunos na Educação Secundária Geral (escolas de *maturidade geral* e escolas secundárias especializadas). A avaliação é orientada pelos objetivos de aprendizagem definidos no currículo, sendo os professores responsáveis

pela avaliação dos seus alunos e, no final de cada semestre ou ano letivo, é emitido um relatório para cada aluno, que é a base para transitar de ano (Eurydice, 2020f).

Os regulamentos na Educação Secundária Superior Profissional integram os procedimentos de avaliação nas empresas de formação, nas escolas profissionais e nos cursos interempresas. O nível educacional do aluno é avaliado pelo menos uma vez por semestre, por meio de um relatório de aprendizagem, que contém os objetivos acordados entre o aluno e o formador profissional. As capacidades profissionais, metodológicas, sociais e pessoais do aluno são avaliadas e a documentação de aprendizagem, na qual os alunos registam sistematicamente os seus estágios e experiências de aprendizagem, é uma base importante para o relatório de aprendizagem. Na Escola Profissional, o desempenho do aluno nas disciplinas individuais é avaliado em cada semestre, na forma de um boletim escolar e se o desempenho académico lançar dúvidas sobre o sucesso da formação na empresa ou, se a conduta do aluno for insuficiente, a escola profissional entra em contato com a empresa de formação para tomar as medidas adequadas. O regulamento da Educação Profissional para a profissão estipula em que medida as classificações escolares são tidas em consideração no exame final. Os cursos interempresariais documentam o desempenho dos alunos por meio de certificados de competência, de acordo com os comentários estabelecidos no plano de educação (Eurydice, 2020f).

A Educação Profissional desempenha um papel importante no Sistema Educativo da Suíça, com mais de 65% dos alunos da Educação Secundária Superior matriculados em programas profissionais (média de apenas 44% nos países da OCDE). E entre os que escolhem programas profissionais, cerca de 93% optam por programas que combinam a escola e o local de trabalho, em contraste com a tendência noutros países da OCDE, em que a educação profissional, ao nível da Educação Secundária Superior, é baseada apenas na escola (OECD, 2014).

5.8 Caso Reino Unido

5.8.1 Introdução

O Reino Unido é um Estado constituído pela Inglaterra, Escócia, País de Gales e Irlanda do Norte, países com contextos e práticas diversos na sua rede de ofertas educativas. Existe evidência de uma procura de coordenação entre os diversos atores através da redução de procedimentos burocráticos e de garantir financiamento suficiente às escolas. Este Estado é caracterizado por ter um sistema de avaliação bem estruturado, assente na ideia de prestação de contas (*accountability-driven evaluation system*). O desafio constante está na coordenação dos diversos atores nos países que constituem o Reino Unido e na coordenação da aplicação da avaliação nos diferentes níveis de Educação, procurando reduzir os procedimentos burocráticos e envolver os grupos de interessados (Childs e Baird, 2020).

5.8.2 Sistemas Educativos do Reino Unido

Os Sistemas Educativos na Inglaterra, no País de Gales e na Irlanda do Norte são

semelhantes, com ofertas de Educação de Infância, Educação Primária, Educação Secundária e Educação Superior, existindo algumas diferenças de estrutura e qualificações na Escócia (Eurydice, 2020e; OECD, 2019a).

A Educação de Infância é oferecida às crianças dos 0 aos 5 anos na Inglaterra, País de Gales e Escócia e dos 0 aos 4 anos na Irlanda do Norte. Em todo o Reino Unido, as crianças têm direito a frequentar gratuitamente a Educação de Infância, a tempo parcial, a partir dos 3 anos. Na Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte a oferta de Educação de Infância envolve escolas primárias (*primary schools*), creches (*nursery schools*) e outros espaços de oferta voluntária ou privada (*voluntary settings/private settings*) (Eurydice, 2020a, 2020d, 2020e, 2020g). Na Escócia a oferta é a chamada Aprendizagem Precoce e Acolhimento de Crianças (*early learning and childcare centres*) termo genérico que abrange toda a gama de Educação de Infância e acolhimento de crianças, incluindo centros familiares, creches, creches vinculadas a escolas primárias e amas (Education Scotland, 2021). Na Inglaterra e no País de Gales, dos 4 aos 5 anos de idade, as crianças frequentam uma turma de transição para escola primária, em tempo integral. Na Irlanda do Norte existe um ano de Educação Pré-Escolar a tempo parcial, dos 3 aos 4 anos e a escolaridade obrigatória inicia-se aos 4 anos. Na Escócia, existe um período de transição dos 3 aos 5 anos, para desenvolver competências e conhecimentos considerados necessários para o sucesso na escola primária e seguintes etapas da sua Educação.

A Escolaridade Obrigatória tem anos de iniciação e durações diferentes nos vários países que integram o Reino Unido, iniciando-se aos 4 anos na Irlanda do Norte e aos 5 em Inglaterra, País de Gales e Escócia, com a Educação Primária, para terminar um ciclo aos 16 anos. Porém, em Inglaterra, a obrigatoriedade de Educação contínua, dos 16 aos 18 anos, pelo menos a tempo parcial. A Inglaterra divide a Educação Primária em duas fases, a Fase Principal 1 (*Key Stage 1*) para idades dos 5 aos 7 e a Fase Principal 2 (*Key Stage 2*) para idades dos 7 aos 11. No País de Gales, a Fase Básica (*Foundation Phase*) ocorre dos 5 aos 7 e inclui as idades dos 3 aos 5, da Educação de Infância, seguindo-se a Fase Principal 2 (*Key Stage 2*) dos 7 aos 11. Na Irlanda do Norte a Educação Primária ocorre em três fases, a Fase Básica (*Foundation Phase*) dos 4 aos 6, a Fase Principal 1 (*Key Stage 1*) para idades de 6 a 8 e a Fase Principal 2 (*Key Stage 2*) dos 8 a 11. A Educação Primária na Escócia constitui um único bloco que ocorre entre os 5 e os 12 anos.

A Educação em Escolas Secundárias na Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte abrange as idades de 11 a 14 anos e é chamada de Fase Principal 3 (*Key Stage 3*), correspondendo à Educação Secundária Inferior. Na Escócia esta fase abrange os alunos dos 12 aos 16 anos.

Em Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte o que se considera Educação Secundária Superior abrange as crianças dos 14 aos 16 anos, na Fase Principal 4 (*Key Stage 4*), em que os alunos normalmente continuam na escola onde frequentam a Educação Secundária Inferior. Em Inglaterra, a Educação continua a ser obrigatória dos 16 aos 18 anos, a tempo parcial, em um dos seguintes formatos: 1) educação em tempo integral; 2) aprendizagem (*apprenticeship*) ou estágio (*traineeship*); 3) educação ou formação a tempo parcial, com pelo menos 20 horas por semana

de trabalho ou voluntariado. A segunda etapa da Educação Secundária Superior nestes países ocorre dos 16 aos 18 anos e pode ser Educação Geral, em escolas secundárias (*secondary schools*) ou Profissional. Esta última tem lugar em instituições de educação complementar (*further education institutions*), que oferecem cursos técnicos e profissionais, em período integral e parcial, podendo incluir, também, programas gerais (académicos). Na Escócia a Educação Secundária Superior abrange só uma etapa, dos 16 aos 18/19 anos, sendo que a educação geral ocorre predominantemente em escolas secundárias (*secondary schools*) e a educação profissional ocorre nas instituições de educação complementar (*further education institutions*).

Na Educação Superior existem três ciclos de estudos (licenciatura, mestrado e doutoramento) e os Quadros de Qualificação (*Qualification Frameworks*) estabelecem os diferentes níveis de qualificações e os requisitos para cada um deles.

5.8.3 Governança Educacional do Reino Unido

A administração e Governança da Educação na Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte são caracterizadas por um alto grau de autonomia das instituições educativas, que administram e aplicam políticas determinadas de forma centralizada, tendo, também, os seus próprios poderes e responsabilidades estatutárias. Em Inglaterra, a maioria das decisões são tomadas ao nível da escola, embora alguma autoridade tenha sido mantida na esfera das entidades locais (exemplo, planeamento das escolas).

Na Escócia, aumentou a tomada de decisões nas escolas em relação às políticas gerais, ao currículo e às decisões sobre recursos compartilhados com as autoridades locais.

A tomada de decisão na Educação Superior é compartilhada entre os governos dos países, os seus órgãos de financiamento e garantia de qualidade, e as instituições.

Em documento recente da OCDE (OECD, 2019a) está patente o quadro e a estrutura de Governança nacional com o Departamento de Educação na Inglaterra, o Departamento de Educação da Irlanda do Norte, o Governo Escocês na Escócia e o Departamento de Educação e Competências no País de Gales. Na Inglaterra, a *Standards and Testing Agency*, dentro do Departamento de Educação, executa as políticas de avaliações dos alunos e o Departamento para a Educação gere a recolha de dados nacionais de escolas e autoridades locais. Nos outros países do Reino Unido, esta função é tratada centralmente pelos departamentos governamentais acima mencionados. As profissões, competências, formação e as políticas de aprendizagem de adultos têm as respectivas sedes de Governança no Departamento de Negócios, Inovação e Competências na Inglaterra e no Departamento de Emprego e Aprendizagem na Irlanda do Norte. No diz respeito às qualificações, a Inglaterra, Irlanda do Norte e País de Gales mantêm o Quadro Nacional de Qualificações que unifica todas as qualificações numa estrutura abrangente, na Escócia, a Autoridade Escocesa de Qualificações é responsável pelo *Scottish Credit and Qualifications Framework* (SCQF).

5.8.4 Avaliação Educacional do Reino Unido

O caso Reino Unido tem um interesse específico que resulta do trabalho sobre a Avaliação de Aprendizagens desenvolvido por vários Centros de Investigação e Universidades. O conceito de Avaliação para a aprendizagem, inicialmente formulado em 1999, pelo *Assessment Reform Group*, inspirou a reflexão e a concepção de novas maneiras de pôr em prática a avaliação nas salas de aula (Harlen, 2009).

O objetivo do *Assessment Reform Group* (ARG) era garantir que a política e a prática de avaliação em todos os níveis levassem em consideração a evidência da investigação. Foram realizados vários projetos que produziram publicações relevantes, merecendo especial destaque a já referida revisão da literatura feita por Paul Black e Dylan William, da School of Education, King's College, em Londres, intitulada "*Assessment and Classroom Learning*", feita a partir de 250 publicações consideradas relevantes pelos autores (Black e Wiliam, 1998a). Esta revisão bibliográfica de trabalhos de investigação sobre práticas de avaliação em sala-de-aula identificou algumas fraquezas nas práticas de avaliação:

- Os testes dos professores geralmente incentivavam a aprendizagem superficial, concentrando-se na memorização de detalhes que os alunos esquecem;
- Os professores geralmente não reviam as questões de avaliação que usavam e não as discutiam criticamente com os colegas. Portanto, havia pouca reflexão sobre o que estava a ser avaliado;
- Havia tendência para usar uma abordagem que enfatizava a competição entre os alunos e não a melhoria das aprendizagens de cada um.

Numa outra relevante publicação "*Inside the Black Box Raising Standards Through Classroom Assessment*", os mesmos autores Black e Wiliam (1998b), propuseram que a avaliação em sala-de-aula atendesse às seguintes recomendações:

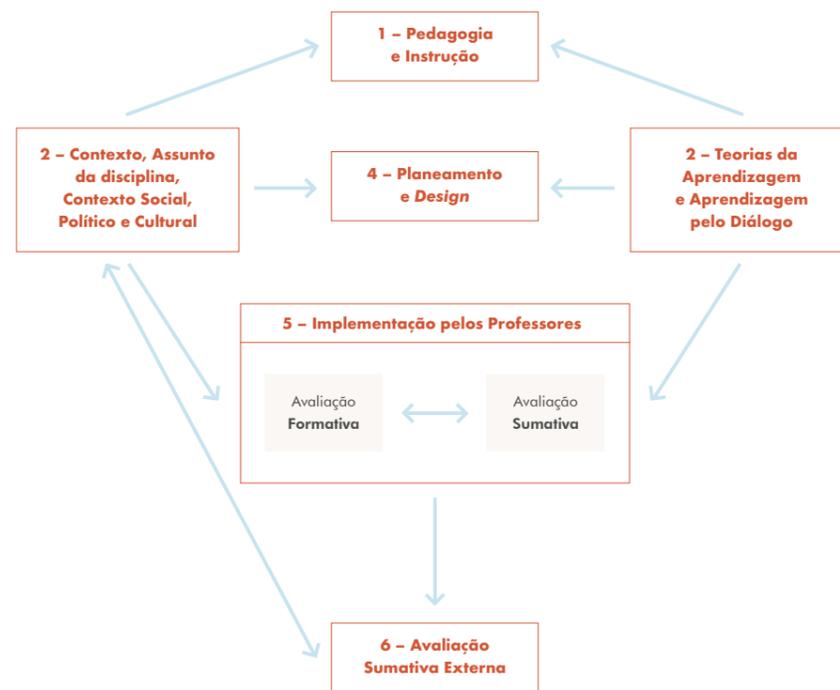
- Deixar claro o que os alunos tinham de fazer para ter sucesso.
- Incentivar a discussão produtiva na sala-de-aula.
- Envolver *feedback* do professor para ajudar os alunos a seguir em frente na sua aprendizagem.
- Proporcionar oportunidades para os alunos aprenderem uns com os outros.
- Definir estratégias de modo a incentivar os alunos a apropriar-se da sua própria estratégia de aprendizagem.

Estes autores, posteriormente, focaram-se no conceito "*Assessment for learning*" numa perspetiva prática de sala-de-aula e na necessidade de desenvolvimento de novos instrumentos para a Avaliação Formativa e de mudança das práticas em sala-de-aula (Black *et al.*, 2003; Black *et al.*, 2004).

Em tempos mais recentes, aqueles autores publicam o artigo "*Classroom assessment and pedagogy*" (Black e Wiliam, 2018) em que propõem um modelo de Avaliação Educacional e o seu *design* pensados em conjunto e associados com as teorias pedagógicas de instrução e de aprendizagem. Os autores consideram que

esta interdependência é reforçada em países como a Inglaterra, a Austrália e os Estados Unidos, que enfatizam a responsabilização das escolas e professores pelas classificações que os seus alunos obtêm em testes padronizados, existindo uma prestação de contas do desempenho dos alunos que influencia todos os aspetos do trabalho escolar. De modo simplificado, é apresentado um modelo com sucessivas etapas de planeamento e implementação da avaliação em relação à pedagogia (ver Figura 21).

Figura 21 Modelo para a Avaliação em relação com a Pedagogia



Fonte: Black e Wiliam (2018)

No mesmo número especial da revista *“Assessment in Education: Principles, Policy & Practice”*, Dylan Wiliam (2018) publica uma resenha crítica do livro intitulado *“Assessment for learning: meeting the challenge of implementation”* (Laveault e Allal, 2016). Partindo da constatação de que existe razoável evidência de que o foco na Avaliação Formativa, ou na Avaliação para a Aprendizagem, tem um papel importante no incremento da realização dos padrões de Educação, os autores entendem que continua o desafio de saber como fazer esta avaliação. O livro está organizado em três secções, dedicando a primeira às políticas de avaliação e a como essas políticas são adotadas nos sistemas educativos em todo o mundo, com a segunda secção focada em questões relacionadas com o desenvolvimento profissional dos e a terceira centrada na *“cultura de avaliação e a co-regulação da aprendizagem”*. Wiliam reforça a necessidade de simplificar a avaliação e concorda com o que Lee Cronbach (1971) apontou há muitos anos: uma avaliação é simplesmente um procedimento para extrair inferências e a nossa maior preocupação deve estar entre as evidências que são suscitadas pela avaliação e as inferências que desenhamos. Manter um foco

claro na Avaliação para Aprendizagem (ou Avaliação Formativa) como avaliação permite uma análise muito mais clara da relação entre as evidências, as inferências e as ações que a evidência suporta.

No mesmo número especial da revista *“Assessment in Education: Principles, Policy & Practice”*, Dylan Wiliam (2018) publica uma resenha crítica do livro intitulado *“Assessment for learning: meeting the challenge of implementation”* (Laveault e Allal, 2016). Partindo da constatação de que existe razoável evidência de que o foco na Avaliação Formativa, ou na Avaliação para a Aprendizagem, tem um papel importante no incremento da realização dos padrões de Educação, os autores entendem que continua o desafio de saber como fazer esta avaliação. O livro está organizado em três secções, dedicando a primeira às políticas de avaliação e a como essas políticas são adotadas nos sistemas educativos em todo o mundo, com a segunda secção focada em questões relacionadas com o desenvolvimento profissional dos e a terceira centrada na *“cultura de avaliação e a co-regulação da aprendizagem”*. Wiliam reforça a necessidade de simplificar a avaliação e concorda com o que Lee Cronbach (1971) apontou há muitos anos: uma avaliação é simplesmente um procedimento para extrair inferências e a nossa maior preocupação deve estar entre as evidências que são suscitadas pela avaliação e as inferências que desenhamos. Manter um foco claro na Avaliação para Aprendizagem (ou Avaliação Formativa) como avaliação permite uma análise muito mais clara da relação entre as evidências, as inferências e as ações que a evidência suporta.

Outros estudos provenientes do Reino Unido centraram-se em estratégias para o desenvolvimento da avaliação ao nível regional, identificando as seguintes condições para que as intervenções em Avaliação Formativa possam ter sucesso a longo prazo: (i) apoio político comprometido a todos os níveis de governo; (ii) expressão clara e convincente da estrutura conceptual que sustenta a Avaliação Formativa e o apoio contínuo aos profissionais, além da fase de desenvolvimento (iii) colaboração estreita entre todas as partes interessadas (professores, diretores, pais/responsáveis e alunos), que devem trabalhar em conjunto para envolver os alunos no seu próprio processo de aprendizagem; (iv) um clima de mudança na gestão, onde os obstáculos sejam identificados e transformados em desafios construtivos, de modo a serem ultrapassados; (v) o alinhamento das atividades de Avaliação Sumativa e Formativa, de modo que funcionem em conjunto para apoiar e avaliar a aprendizagem (Clark, 2010).

Nos quatro países do Reino Unido, a avaliação e o quadro de avaliação são administrados pelos Ministérios da Educação ou por órgãos independentes, sendo o Sistema de Avaliação caracterizado pela alta responsabilidade e publicação dos resultados para o público em geral, com práticas de avaliação que variam entre os diferentes países. Comparando com outros países da OCDE, o Reino Unido usa intensivamente os dados de avaliação na tomada de decisão dos líderes escolares.

O Sistema Educativo do Reino Unido está sujeito a alguma revisão externa por organismos nacionais e internacionais e o Sistema de Avaliação tem um alto nível de transparência no que diz respeito às medidas de desempenho dos alunos e das instituições, com objetivos de aprendizagem bem definidos no currículo escolar. Porém, considera-se que o Sistema de Avaliação pode ainda ser melhorado pela

identificação dos objetivos educacionais de modo agregado, revendo e monitorizando o Sistema Educativo como um todo e avaliando regularmente os seus objetivos. Em cada país do Reino Unido, existe um sistema coerente para avaliar a aprendizagem dos alunos nos diversos níveis educacionais, existindo uma forte cultura de análise de dados sobre o desempenho dos alunos, tanto a nível nacional como escolar. A proeminência de dados de desempenho e a ênfase no conhecimento dentro das estruturas de avaliação dos alunos requerem atenção para garantir que outras metas educacionais não medidas por esses indicadores (como o desenvolvimento inicial de competências e capacidades) não são deixadas para trás. Reformas recentes abordaram a introdução dessas metas educacionais como parte das avaliações dos alunos (OECD, 2019a).

Avaliação Formativa e Sumativa

A temática relevante da avaliação para aprendizagem é tratada por variados autores no Reino Unido em publicações que proporcionam o aprofundamento em múltiplas dimensões. Clareza na explicitação e respeito dos objetivos é uma das ênfases, associada à ideia de avaliar de modo formativo e depois usar essa avaliação de forma sumativa (Black e Wiliam, 1998a; Taras, 2010; Wiliam e Black, 1996).

Na publicação *“Developing Assessment for Learning Practice in a School Cluster: Primary and Secondary Teachers Learning Together”* é relatado um projeto onde participaram professores de uma escola secundária em conjunto com professores de escolas primárias, num total de 130 professores (Swaffield *et al.*, 2016). O desafio no cerne do projeto é desenvolvimento profissional para a implementação sustentada de avaliação para a aprendizagem, focando o objetivo de compreender como é que a colaboração entre professores primários e secundários apoia o desenvolvimento da prática da avaliação para a aprendizagem. Reconhecidas as vantagens no desenvolvimento profissional focado na avaliação para a aprendizagem, identificam-se desafios associados à aprendizagem profissional colaborativa, como: o tempo necessário para incorporar mudanças na prática de avaliação para a aprendizagem; apoio financeiro para permitir que os professores se reúnam; coordenação e boa vontade de todos; princípios unificadores para trazer clareza conceptual e coerência; a sustentabilidade e o dimensionamento do grupo colaborativo ou comunidade de prática. Adicionalmente, este projeto propõe algumas recomendações para professores, formuladores de políticas e, principalmente, líderes escolares. A primeira recomendação é para os líderes da escola, sustentando-se que devem garantir práticas de coordenação e fornecimento de financiamento necessário. A segunda recomendação prende-se com a vantagem de usar princípios simples e claros, criados pela investigação, para aumentar a eficácia de atividades de aprendizagem profissional, ilustrando com os exemplos seguintes: tornar a aprendizagem explícita, promover a autonomia da aprendizagem e focar na aprendizagem ao invés de focar nas classificações.

No artigo *“Formative and summative assessment of science in English primary schools: evidence from the Primary Science Quality Mark”* procura-se identificar as práticas de avaliação usadas nas escolas primárias em Inglaterra e o grau de separação ou de integração da Avaliação Formativa e Sumativa na prática (Earle, 2014). E

no artigo publicado em 2020 sustenta-se que mudar os processos de avaliação provoca mudanças nas práticas escolares, acentuando-se o valor do apoio para a literacia sobre avaliação do professor (Earle e Turner, 2020).

O artigo *“Teachers developing assessment for learning: mapping teacher change”*, publicado em 2005, destaca a importância de criar oportunidades de diálogo profissional entre professores, bem como de diálogo entre professores e investigadores. (Harrison, 2005). Procurou-se explorar como os professores desenvolvem avaliações para práticas de aprendizagem em aulas de Ciências, Matemática e Inglês na Educação Secundária, com base em entrevistas, observações de aulas e notas de campo de reuniões de professores. A compreensão dos professores foi aprofundada à medida que discutiam as suas práticas, compartilhavam pontos de vista semelhantes e tentavam fazer mudanças semelhantes nas suas próprias salas de aula.

Davies e colegas no artigo intitulado *“Development and exemplification of a model for Teacher Assessment in Primary Science”* (Davies *et al.*, 2017), apresentam e explicam um modelo de avaliação dos conhecimentos e competências adquiridos na área de Ciências. O modelo baseia-se numa pirâmide de fluxos de dados e pretende informar a prática e produzir um impacto positivo na aprendizagem das Ciências por crianças da Educação Primária. Neste modelo de pirâmide, as informações de avaliação fluem da prática de Avaliação Formativa em sala-de-aula para toda a escola, permitindo elaborar relatórios da escola e constituir uma ferramenta de autoavaliação da própria escola. Estes autores trabalharam em colaboração com professores de escolas e outros grupos de especialistas para elaborar, refinar, validar e operacionalizar o modelo de “pirâmide” de fluxo de dados, resultando no desenvolvimento de uma ferramenta de autoavaliação para toda a escola. O modelo proposto assenta numa redução gradual da amplitude e dos detalhes das informações que são registadas e relatadas, desde uma Avaliação Formativa muito rica (realizada em sala-de-aula) até à informação sucinta resultante da Avaliação Sumativa, disponível para os níveis seguintes. A chave para este modelo é a mudança de função dos dados de Avaliação Formativa para fins sumativos. As informações sobre os alunos individuais provenientes das três primeiras camadas são agregadas para se tornarem informações sobre grupos ou amostras de alunos nas camadas quarta e quinta. Neste artigo foi aplicado este modelo especificamente para a Avaliação Formativa em contexto da Educação Primária e da Educação em Ciências, mas o mesmo fornece uma visão global de como na prática a informação criada pela Avaliação Formativa pode ser usada e relatada em complementaridade com a Avaliação Sumativa.

A avaliação nos diversos níveis de Educação

A avaliação nos diversos níveis de Educação é tratada com o foco na Inglaterra, sem esquecer que os outros países do Reino Unido têm pontos comuns e algumas especificidades. Na Inglaterra, um quadro de referência legal (*Early Years Foundation Stage framework*) regula a Educação de Infância das crianças dos 0 aos 5 anos, em que se definem padrões para a aprendizagem, desenvolvimento e cuidado de crianças e afirma que a avaliação contínua (formativa) é parte integrante do processo de aprendizagem e desenvolvimento (Eurydice, 2020a).

As crianças são formalmente avaliadas em dois momentos. O primeiro é conhecido como “verificação de progresso aos dois anos” e considera o progresso das crianças nas áreas principais de aprendizagem (comunicação e linguagem, desenvolvimento físico e desenvolvimento pessoal, social e emocional) e nas áreas específicas de aprendizagem (alfabetização, matemática, compreender o mundo, artes expressivas e *design*). O segundo momento de avaliação é no final da Educação de Infância, aos 5 anos, onde se avalia o seu progresso em relação aos níveis esperados e a sua prontidão para o primeiro ano da Educação Primária (Eurydice, 2020a).

A avaliação Educação Primária na Inglaterra é realizada em três momentos, ocorrendo o primeiro no 1º ano, com uma verificação fonética para avaliar seu progresso na leitura. O segundo momento de avaliação acontece no final da Fase Principal 1 (*Key Stage*, idades 6-7 anos) com a avaliação de cada aluno em Inglês, Matemática e Ciências. O terceiro momento ocorre no final da Fase Principal 2 (*Key Stage 2*, idades 10-11), onde a avaliação envolve testes nacionais obrigatórios em Inglês e Matemática. As escolas primárias são livres para escolher sua abordagem de avaliação e o *Department for Education* proporciona um conjunto de princípios básicos de avaliação recomendados, incluindo abordagens de Avaliação Formativa e Sumativa para apoiar o desempenho e a progressão do aluno (Eurydice, 2020a).

As escolas da Educação Secundária Inferior na Inglaterra são livres para escolher sua abordagem de avaliação. Para apoiar as escolas foi elaborado, por um painel de especialistas, nomeado pelo governo, os princípios de avaliação. Entre as principais recomendações incluem as seguintes: a avaliação deve incluir abordagens formativas e sumativas para apoiar o desempenho e progressão do aluno; as escolas devem valorizar muito a avaliação formativa do dia-a-dia que não dependa muito da recolha de dados. As escolas são responsáveis pela Avaliação Formativa, que é usada pelos professores para avaliar o conhecimento e a compreensão dos alunos no dia-a-dia e para adaptar o ensino. Não existem exames nacionais obrigatórios (Eurydice, 2020a).

Como já foi referido, a Educação Secundária Superior na Inglaterra abrange duas etapas. Na primeira, *Key Stage 4*, os alunos de 16 anos obtêm um Certificado Geral de Educação Secundária (*General Certificate of Secondary Education – GCSE*) e a segunda, acolhendo os alunos dos 16 aos 18 anos, pode ser geral (académica) ou profissional. Os alunos entre os 16, 17 anos normalmente fazem três ou quatro disciplinas de Nível AS e continuam-nas para obter o Nível A, aos 17/18 anos. A qualificação de Nível A é a mais comum para o acesso à Educação Superior. As qualificações técnicas e profissionais estão em processo de reforma, que compreenderá 15 caminhos para empregos qualificados, baseados em ocupações como saúde e ciências, construção, assistência social ou engenharia e manufatura (Eurydice, 2020a).

5.9 Caso Canadá

5.9.1 Introdução

O Sistema Educativo do Canadá é financiado publicamente e é acessível a todas as crianças até ao 12º ano. A Educação é descentralizada, sendo cada uma das 10 províncias e dos 3 territórios responsável pelo Sistema dentro da sua jurisdição, não

havendo uma política nacional que estabeleça um currículo nacional. Assim sendo, cada Ministério da Educação provincial e territorial assume a responsabilidade de supervisionar a escolaridade elementar e secundária obrigatória, através de Conselhos ou Distritos de Educação.

5.9.2 Sistema Educativo do Canadá

No Canadá não existe um Sistema Educativo Federal único, estando a Educação sob a jurisdição das 10 províncias e três territórios. Assim sendo, são 13 Sistemas Educativos com algumas características comuns, que enquadram as responsabilidades e a supervisão da Educação distribuídas a nível regional ou local (Stephens *et al.*, 2015). O Sistema Educativo comum às várias jurisdições do Canadá está organizado em Educação Pré-elementar, Educação Elementar, Educação Secundária e Educação Pós-Secundária, que correspondem, respetivamente aos seguintes níveis de Educação da CITE2011: Educação de Infância; Educação Primária; Educação Secundária Inferior e Educação Secundária Superior; Educação Pós-Secundária não Superior e Educação Superior.

Todas as províncias e territórios têm alguma forma de Educação Pré-elementar para as crianças menores de 6 anos, considerada como Educação de Infância (CITE) e cada jurisdição oferece programas de jardim-de-infância, de dia inteiro ou meio período, obrigatórios ou voluntários. Existe um programa de educação com a duração de um ano para as crianças de 5 anos, geralmente não obrigatório, exceto nas províncias de Nova Escócia, New Brunswick e Ilha do Príncipe Eduardo onde este ano é obrigatório.

As idades para a Escolaridade Obrigatória variam de uma jurisdição para outra, mas a maioria exige frequência escolar dos 6 aos 16-18 anos. Na maioria das jurisdições a Educação Primária, denominada Educação Elementar, abrange 6 a 8 anos de escolaridade, podendo iniciar-se aos 6 ou 7 anos de idade, anos dependendo da jurisdição.

A Educação Secundária é frequentada dos 12 aos 17 ou 18 anos, com os 3 primeiros anos comuns a todos os alunos e a frequência de disciplinas obrigatórias, com algumas opções. Estes 3 anos são considerados Educação Secundária Inferior (CITE) e os últimos 3 anos de escolaridade antes de se receber o diploma da Educação Secundária são classificados como Educação Secundária Superior (no Québec são os últimos 2 anos). A frequência deste nível acontece entre os 15 e os 17 anos, com a graduação feita geralmente aos 18 anos (Stephens *et al.*, 2015). O número de disciplinas opcionais é maior do que nos primeiros anos da Educação Secundária, de modo que os alunos podem optar por cursos de especialização para se preparar para o mercado de trabalho (profissional) ou direcionar para atender aos diferentes requisitos de admissão em instituições de Educação Superior (geral). Na Educação Secundária Superior, apenas uma pequena proporção de alunos, e principalmente no Québec, está matriculada em programas profissionais (CMEC, 2016).

Algumas províncias têm o que poderia ser considerado um exame de saída, Ontário, administra um teste de alfabetização no 10º ano e o Québec exige que os alunos façam exames das matérias básicas, que são uma parte significativa dos requisitos de graduação (Stephens *et al.*, 2015).

No Canadá toda a Educação realizada depois de completar a Educação Secundária é chamada Educação Pós-Secundária, podendo traduzir-se, de acordo com o CITE, em Educação Pós-Secundária não Superior e Educação Superior. Como Educação Pós-Secundária não Superior podem ser considerados os programas profissionais, oferecida em institutos ou faculdades técnicas e profissionais, públicas ou privadas. Os programas de aprendizagem (*apprenticeship*) no Canadá geralmente são voltados para adultos, com um crescente número de jovens a envolver-se neste tipo de programas, em algumas jurisdições. A indústria é responsável pela formação prática no local de trabalho e a Instituição oferece a parte teórica. Os programas profissionais (ou por extenso, *Postsecondary short career, technical or professional programme*) geralmente requerem um ou dois anos de estudo, embora algumas faculdades particulares ofereçam programas de duração mais curta. No Québec existe um programa pré-universitário de 2 anos (*Collège d'enseignement général et professionnel – CÉGEP*) que é necessário concluir para admissão numa universidade nestes Estados (CMEC, 2016; OECD, 2018b; Stephens *et al.*, 2015).

A Educação Superior é oferecida em *Colleges*, Institutos e Universidades. Os *Colleges* e Institutos oferecem uma variedade de programas profissionais numa ampla variedade de campos profissionais e técnicos, incluindo negócios, saúde, artes aplicadas, tecnologia e serviços sociais. Algumas das instituições são especializadas e oferecem formação num único campo, como pesca, artes, tecnologia paramédica e agricultura. Nas Universidades há a oferta de licenciatura (3 a 4 anos), mestrado (1 a 2 anos além da licenciatura) e doutoramento (3 a 5 anos após a licenciatura) (CMEC, 2016; Stephens *et al.*, 2015).

5.9.3 Governança Educacional no Canadá

Em 1867 foi criado o Estado Federado do Canadá, que instituiu a escola pública como responsabilidade provincial, sendo um dos poucos países desenvolvidos sem uma entidade nacional responsável pela programação das escolas públicas. O Governo Federal proporciona apoio financeiro para a Educação Pós-Secundária e para o ensino das duas línguas oficiais (Francês e Inglês), sendo responsável pela Educação dos índios nas reservas, bem como do pessoal das forças armadas, da guarda costeira e dos presidiários em instalações correccionais federais. A Educação Pública é gratuita para todos os canadianos que preencham vários requisitos de idade e residência e o papel do Governo Federal na escola pública tem sido tradicionalmente mínimo, embora existam programas de avaliação coordenados a nível nacional.

O Conselho de Ministros da Educação do Canadá (CMEC) foi formado em 1967 pelos Ministros da Educação provinciais e territoriais, para proporcionar um fórum no qual pudessem discutir assuntos de interesse mútuo, realizar iniciativas educacionais cooperativamente e representar os interesses das províncias e territórios nas organizações educacionais nacionais, no governo federal e nas organizações internacionais. O CMEC supervisiona as avaliações nacionais destinadas a monitorizar o progresso dos alunos durante a Educação Obrigatória.

Nas 13 jurisdições (10 províncias e 3 territórios) os Departamentos ou Ministérios da Educação são responsáveis pela organização e avaliação da Educação Elementar, Secundária, Profissional e Pós-Secundária. Algumas jurisdições têm um departamento ou ministério responsável pela Educação Primária e Secundária e outro pela Educação pós-secundária e Profissional. Um número crescente de jurisdições colocou a aprendizagem e o desenvolvimento da Educação de Infância sob a égide do Ministério da Educação (CMEC, 2016). A Província de Ontário é conhecido por proporcionar um contexto ideal para analisar as tendências educacionais e o impacto da Avaliação na Educação (Jang e Sinclair, 2018).

Embora existam muitas semelhanças nos Sistemas de Educativos provinciais e territoriais em todo o Canadá, existem diferenças significativas no currículo, avaliação e políticas de responsabilidade (*accountability policies*) devido à diversidade da sua geografia, história, idioma, cultura e das necessidades especializadas correspondentes das populações que servem. A natureza abrangente, diversificada e amplamente acessível dos Sistemas Educativos do Canadá reflete a crença da sociedade na importância da Educação.

A Governança Local da Educação é geralmente confiada a Conselhos Escolares, Distritos Escolares, Divisões escolares ou Conselhos Distritais de Educação, formados por membros eleitos em votação pública. O poder delegado às autoridades locais fica a critério dos governos provinciais e territoriais e geralmente consiste na operacionalização e na administração (incluindo financeira) do grupo de escolas dentro de seu conselho ou divisão, na aplicação do currículo, na responsabilidade pelo pessoal, na matrícula de alunos, bem como pelas propostas para novas construções ou outras despesas (CMEC, 2016).

5.9.4 Avaliação Educacional

Em geral, a Avaliação Educacional baseia-se em padrões e prestação de contas, tendo como principal objetivo apoiar a aprendizagem individual. Os fatores de não realização, como capacidades dos alunos (por exemplo, organização, colaboração, autorregulação), são relatados separadamente das classificações relacionadas com os conteúdos. Nos anos superiores, uma parte das classificações dos alunos pode ser obtida com base em testes das províncias, embora esta prática seja altamente variável no país.

Nos últimos anos, as políticas de Avaliação Educacional expandiram-se para incluir mandatos explícitos de Avaliação para a Aprendizagem (*AfL*), em que se enfatiza o uso de Avaliação Formativa. Além desta avaliação para fornecer *feedback* contínuo e apoiar as aprendizagens dos alunos, promove-se o uso contínuo de Avaliações Sumativas baseadas em padrões e avaliações de larga escala para prestação de contas.

Um conjunto significativo de artigos referenciados analisa as políticas e correspondentes práticas da avaliação nas 10 províncias e nos 3 territórios do Canadá, referindo-se as finalidades e os métodos de classificação, bem como a relação entre classificação e Avaliação Formativa. Com particular interesse é a referência a

que, com a prática, os professores reconhecem os benefícios da Avaliação Formativa na monitorização do progresso dos alunos, fazendo ajustes no ensino promovendo atividades que consideram mais eficazes em sala-de-aula.

Acresce a evidência, assente em tendências internacionais, de que o uso da Avaliação Formativa leva ao aumento da frequência do seu uso, existindo investigação que identifica e sustenta os benefícios do seu uso, que se tornaram parte de uma agenda na reforma educacional em todo o mundo. Uma outra constatação é que a aplicação da Avaliação Formativa apresenta barreiras transversais (comuns a vários países) e barreiras contextuais.

A referência a que a avaliação na sala-de-aula mudou nos últimos trinta anos, no Canadá, é associada à ideia de que esta avaliação pode ser melhorada de modo incremental, de forma eficaz, para monitorizar e apoiar a aprendizagem e o desempenho dos alunos. Porém, reconhece-se que o principal desafio se centra nos professores e na sua formação inicial. A necessidade de tempo é reconhecida pelos formadores de professores, como condição para que os candidatos a professor possam desenvolver uma sólida compreensão da teoria e da prática de avaliação em sala-de-aula, sendo este sentimento compartilhado por investigadores da área em todo o mundo.

Aquele ponto relativo à formação inicial de educadores e professores, para além das recomendações práticas, apresenta pistas para futura investigação que explore como é que os vários programas de formação de professores podem ser estruturados. Assim, sugere-se a atenção aos fins seguintes de tais programas: (a) criar oportunidades de aprendizagem em avaliação; (b) criar estruturas que construam experiências de aprendizagem de avaliação para todos os candidatos a professores e que facilitem a aprendizagem sobre avaliação com mensagens claras; (c) proporcionar estratégias de reflexão colaborativa que provoquem uma aprendizagem profunda sobre a complexidade da avaliação em sala-de-aula.

A participação de investigadores do Canadá em redes mundiais centradas na Avaliação para a Aprendizagem é ilustrada na publicação *“International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice”*, de investigadores da Austrália, Canadá, Irlanda, Israel, Nova Zelândia, Noruega e Estados Unidos da América (Birenbaum *et al.*, 2015). Neste artigo discutem-se as várias tensões e as principais mudanças na Avaliação para a Aprendizagem, observadas nestes países, concluindo-se que, embora a investigação sobre avaliação esteja bem estabelecida, as Políticas de Educação ainda não foram promovidas de modo a originar uma mudança significativa na prática dos professores. As tensões contínuas entre as formas formativas e sumativas de avaliação, continuam a representar um risco significativo para a adoção de práticas de AfL autênticas e sustentadas em sistemas escolares, em grande parte do mundo ocidental. Essa ameaça já foi notada pela OCDE e representa o maior desafio que o Canadá enfrenta na medida em que se busca a melhoria da aprendizagem.

5.10 Caso Brasil

5.10.1 Introdução

Este é um caso de país, a República Federativa do Brasil, muito extenso e diversificado, cuja organização político-administrativa compreende a União, os 26 Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A organização da Avaliação Educacional é feita em cada um destes níveis administrativos e a integração dos dados é facilitada pelo Sistema Nacional de Avaliação. A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinam que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem gerir e organizar os respetivos Sistemas Educativos, sendo cada um responsável pela sua manutenção.

5.10.2 Sistema Educativo do Brasil

A estrutura do Sistema Educativo integra a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Superior, a que correspondem os seguintes níveis de Educação da CITE2011: Educação de Infância; Educação Primária e Educação Secundária Inferior; Educação Secundária Superior e Educação Pós-Secundária não Superior; Educação Superior. A Educação é Obrigatória dos 4 aos 17 anos, gratuita nas escolas públicas, integra a Pré-escola dos 4 aos 6 anos, o Ensino Fundamental dos 6 aos 15 e o Ensino Médio dos 15 aos 17 anos. A Rede de Educação Superior pode proporcionar Educação Superior (geral), conduzindo a diplomas de licenciatura ou bacharelato e, posteriormente, de mestrado e de doutoramento. Em alternativa, é oferecida Educação Superior Tecnológica, em que o aluno obtém um diploma de tecnólogo e, se pretender, um mestrado profissional e um doutoramento.

5.10.3 Governança Educacional no Brasil

Com exceção da Educação Superior, o Sistema Educativo do Brasil é amplamente descentralizado para os Estados e os Municípios. O Ministério da Educação define os princípios orientadores e a estrutura, coordenando a Política Nacional de Educação para todos os níveis, em colaboração com Estados e Municípios (OECD, 2015). Temos, assim, os seguintes níveis hierárquicos na Governança da Educação:

- Esfera Federal: Educação Superior;
- Estados: Ensino Médio (Educação Secundária Superior e Educação Pós-Secundária não Superior);
- Municípios: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O Conselho Nacional de Educação estabelece normas e os currículos base para todos os níveis de ensino, cabendo à Secretaria de Educação instituir normas detalhadas para o Estado, especialmente no Ensino Médio e para as Universidades Estaduais. A Secretaria de Educação de cada Município atua em estreita colaboração com a Secretaria de Educação do Estado, sendo responsável pelas creches, pré-escolas (Educação de Infância) e Ensino Fundamental (Educação Primária e Educação Secundária Inferior).

5.10.4 Avaliação Educacional no Brasil

Em conjunto com outros países da América Latina, o Brasil desenvolveu e implementou o seu próprio Sistema Nacional de Avaliação com o objetivo de monitorizar, avaliar e melhorar o Sistema Educativo.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tem como missão suportar com informação a formulação de políticas educativas dos diferentes níveis de governo, sendo responsável por recolher dados e avaliar os sistemas educativos brasileiros a nível nacional. Assim, o INEP é responsável pela maioria das avaliações a nível nacional abrangendo a Avaliação da Alfabetização (ANA), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional da Educação Secundária (ENEM), o Sistema Nacional da Educação Superior (SINAES) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Para cumprimento da sua missão, o INEP desenvolve indicadores para medir a capacidade, eficiência, qualidade e custos dos serviços educativos, promove a divulgação de dados ao público em geral, aos meios de comunicação e a formuladores de políticas, enfim, desenvolve e aplica um sistema integrado de informação educacional.

A criação do IDEB (*Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*), em 2007, contribuiu para consolidar a Política de Avaliação Educacional, cabendo-lhe a responsabilidade de uma plataforma de divulgação de resultados das avaliações, que torna pública a consulta de dados das avaliações em larga escala (Figueiredo *et al.*, 2016b).

5.10.4.1 Aprendizagens e Avaliações a nível da Alfabetização

A alfabetização é central na melhoria e no alargamento do acesso à Educação no Brasil a crianças cujos pais nunca tinham frequentado a escola. No entanto, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) realizada em 2016, em que foram avaliados, em Leitura e Escrita, 2.160.601 alunos no final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, nas escolas públicas, revelou que atingiram o nível desejável 12,99% dos alunos em Leitura e 8,28% em Escrita (Scliar-Cabral, 2019).

Para se entender bem o alcance e atenção que esta frente de trabalho educativo merece ser salientado que o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, com uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) acordada entre o Governo Federal e os Estados e Municípios. Os municípios aderem voluntariamente a este programa, sendo a Avaliação das Aprendizagens na alfabetização uma sua competência. O PNAIC tem por meta alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade e os Estados e Municípios que aderiram ao PNAIC comprometeram-se a:

- Alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano da Educação Fundamental (Educação Primária);
- Realizar avaliações anuais universais aos alunos no final do ciclo de alfabetização, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP);

- Apoiar os municípios integrantes do programa para garantir a sua aplicação.

O Programa para a concretização do PNAIC está organizado em Redes de Formação, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino, sendo a formação continuada oferecida pelas 38 universidades públicas que são parceiras do PNAIC. As práticas de avaliação da alfabetização têm sido alvo de uma procura de melhoria, observando-se mudanças, com a Avaliação Formativa a integrar o planeamento e a organização do ciclo, e as docentes a procurar diversificar as formas de monitorizar a aprendizagem dos alunos. Em relação aos instrumentos avaliativos, a Avaliação Diagnóstica foi marcada como estratégia de acompanhamento das aprendizagens (Silveira, 2016; Sperrhake e Piccoli, 2020).

A Avaliação de Aprendizagens é uma dimensão muito relevante neste programa, merecendo atenção o estudo intitulado “*Avaliação da Aprendizagem no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*”, de Priscila Bier da Silveira (2016), no qual foram dadas respostas às seguintes questões:

- Como é que os professores entendem a Avaliação da Aprendizagem a partir da implementação do ciclo de alfabetização?
- Como é que se caracterizam as práticas avaliativas dos professores alfabetizadores no final do ciclo de alfabetização?
- De que forma a universidade concetualiza a avaliação no ciclo de alfabetização para a formação continuada do PNAIC?

Partindo do objetivo de garantir o direito à aprendizagem ao completar o ciclo de alfabetização, do PNAIC, aquele estudo aborda a temática da avaliação a partir de três bases:

- A avaliação apresentada nos cadernos de formação contínua do PNAIC;
- A avaliação proposta por professoras de uma cadeia multiplicadora de formação contínua;
- As práticas avaliativas das professoras (denominadas alfabetizadoras).

5.10.4.2 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil (Ensino Médio) e a Provinha Brasil (Ensino Primário)

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990 e gerido pelo INEP, fornece informação sobre os resultados de aprendizagem dos alunos da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), realizando avaliações a cada dois anos, desde 1995. Para isso, usa dados proporcionados por uma amostra representativa dos 26 Estados e do Distrito Federal, com o objetivo de aferir os conhecimentos e capacidades dos alunos, mediante aplicação de testes. Além destes resultados, que permitem avaliar a qualidade, o SAEB verifica fatores contextuais e escolares que influenciam essa qualidade, como são as condições infraestruturais das unidades escolares, o perfil do diretor e os mecanismos de gestão escolar, o perfil do professor e as práticas pedagógicas adotadas, as características socioculturais e os hábitos de estudo dos alunos (INEP, 2021).

Além do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Brasil adota uma Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil, sendo ambas avaliações nacionais para diagnóstico, realizadas em larga escala e desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). O seu objetivo principal é avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo Sistema Educativo a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. A *Prova Brasil* é uma avaliação semestral dos alunos do Ensino Médio (Educação Secundária Superior), incidindo sobre as competências em Língua Portuguesa e Matemática, acompanhada por quatro questionários sobre os antecedentes de alunos, professores, diretores e escolas.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) começou por adotar uma prova única, aplicada a uma amostra de escolas públicas e privadas dos atuais quinto e nono anos, e do terceiro ano do ensino médio, centrando-se nas disciplinas de Português e Matemática. A partir do ano de 2005 unem-se as duas avaliações, *ANEB* e Prova Brasil e em 2019 surgiu o Novo SAEB, que resulta de uma nova reestruturação para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC torna-se a referência na formulação dos itens do 2º ano (Língua Portuguesa e Matemática) e do 9º ano do Ensino Fundamental (testes de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas). Consequentemente, todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome SAEB e utilizam dois tipos de instrumentos:

- Testes cognitivos aplicados aos alunos dos anos avaliados, que contemplam as áreas de Língua Portuguesa e Matemática (em 2019, uma amostra de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental também fez provas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas);
- Questionários (impressos e eletrônicos) aplicados aos alunos, professores, diretores, secretários estaduais e municipais de Educação, recolhem informações sobre fatores socioeconômicos e de contexto que podem auxiliar a compreender o desempenho nos testes.

Em paralelo, o Brasil tem uma avaliação focalizada na Educação Primária denominada “*Provinha Brasil*”, contudo, parece existir evidência de que este nível de avaliação interfere nas relações estabelecidas no interior da escola e da sala-de-aula, sendo necessário prestar atenção a ações como a formação de professores e a orientação curricular.

5.11 Caso Estados Unidos da América (EUA)

5.11.1 Introdução

O Sistema Governamental Federal dos EUA, juntamente com uma desconfiança histórica num governo central forte, resultou num Sistema Educativo altamente descentralizado. Outros fatores também moldaram este Sistema Educativo como sejam a forte crença sobre o capitalismo de mercado livre e a competição privada sem limite, em conjunto com uma intervenção governamental limitada.

No que diz respeito à Avaliação Educacional existe uma dominante cultura de testes, com atenção particular à testagem em larga-escala, observando-se avanços feitos em

trabalhos colaborativos, em rede, na área da Avaliação Formativa e da sua integração com a Avaliação Sumativa. O trabalho de colaboração entre Estados originou a publicação de vários relatórios, como por exemplo, o *Formative Assessment for Teachers and Students* – FAST, feito sob a égide do *Council of Chief State School Officers*, uma organização nacional constituída por líderes da educação estadual, que, a partir de 2006, fez entrar a Avaliação Formativa na agenda nacional (FAST SCASS, 2018a).

Nos EUA há preocupação de ligar a investigação em Educação com a prática, tendo em atenção a diversidade de utilizadores da evidência gerada, em que se destacam, ao nível da tomada de decisão, o Congresso, os Conselhos Escolares Estaduais e Locais, as Agências de Educação Federais, Estaduais e Locais (Penuel e Coburn, 2014).

5.11.2 Sistema Educativo dos EUA

A Estrutura do Sistema Educativo dos EUA, a partir da *Pre-school* no *Pre-Kindergarten* (até aos 4-5 anos), inclui a designada K-12 (dos 5 aos 18 anos), que acolhe crianças desde o *Kindergarten* até ao 12º ano de escolaridade, com diversos modos de concretização. Estas diferenças devem-se ao facto das responsabilidades e da supervisão da Educação ocorrerem a nível regional ou local, com algumas variações entre Estados. Em alguns casos, as escolas elementares acolhem os alunos do jardim-de-infância ao 5º ano da Escola Elementar, após o que frequentam a *Middle School* durante 3 anos e depois a *High School*, durante 4 anos. Em outros casos, os alunos frequentam durante 6 anos a Escola Elementar, seguida de 2 anos de *Middle School* e 4 anos de *High School* ou então de 3 anos de *Junior High School* e 3 anos de *Senior High School*. Uma outra alternativa é os alunos frequentarem a Escola Elementar até ao 6º ano ou 8º ano e, de pois, a *Junior* e a *Senior High School*, ou a *High School*, até completarem 18 anos.

Segue-se a Educação Superior com uma diversificada rede de ofertas. Usando as designações de níveis de Educação da CITE2011 temos, correspondendo à K-12, Educação de Infância, Educação Primária, Educação Secundária Inferior, Educação Secundária Superior a que se segue, a partir dos 18 anos, a Educação Pós-Secundária não Superior e a Educação Superior.

Assim, a Educação Obrigatória varia de Estado para Estado, com início dos 5 aos 7 anos e a finalização a variar entre os 16 e os 18 anos de idade. A Educação de Infância acontece em creches e jardins-de-infância públicos e gratuitos, sendo estes últimos alojados frequentemente em escolas elementares com as crianças a entrar aos 5 anos de idade. Porém, há casos em que os alunos podem ser inscritos aos 3 anos. Em 35 estados esta Educação não é obrigatória, mas em 15 estados mais o Distrito de Columbia a Educação de Infância é obrigatória.

5.11.3 Governança Educacional nos EUA

A Constituição dos Estados Unidos não faz menção explícita à Educação, mas a 10ª Emenda da Constituição afirma que todos os poderes não especificamente delegados

no Governo Federal são delegados nos Governos Estaduais. Como resultado, os 50 estados, o Distrito de Columbia e os territórios, são diretamente responsáveis pelos seus próprios Sistemas Educativos, resultando numa diversidade de modalidades de Educação no país (WES, 2018).

Embora não seja diretamente responsável pela Educação em nenhum nível, o Governo Federal desempenha um papel relevante, cabendo ao Departamento de Educação as seguintes funções: estabelecer políticas de ajuda financeira para a Educação, distribuir e monitorizar esses fundos; recolher dados sobre as escolas americanas e divulgar a informação; focar a atenção nacional nas principais questões educacionais; proibir a discriminação e garantir a igualdade de acesso à Educação. O Departamento de Educação é responsável pela execução da maioria das leis federais de Educação e das Políticas de Educação do Presidente, administrando vários centros e entidades, nomeadamente:

- O Instituto de Ciências da Educação (IES), recolhe dados e realiza investigação educacional, em nome do Departamento de Educação e do Governo Federal;
- O Departamento de Direitos Civis (OCR), que aplica as leis federais de direitos civis no setor de Educação em todo o país, garantindo que não haja discriminação “com base na raça, cor, nacionalidade, sexo, deficiência ou idade”, em Instituições Educacionais.

Várias agências federais sob a jurisdição da Casa Branca têm responsabilidades, diretas e indiretas, na Educação, em muitos casos com envolvimento no financiamento de programas específicos. Por exemplo, a *National Science Foundation* (NSF) financia numerosos projetos de investigação em Instituições de Educação Superior e de Investigação em todo o país.

Os Estados são, em última instância, responsáveis pela Educação nas suas jurisdições, sendo os Governos Estaduais responsáveis pelo seguinte:

- Desenvolvimento de diretrizes curriculares e padrões de desempenho;
- Dar assistência técnica a Distritos Escolares e escolas;
- Licenciamento de Escolas Elementares (Primárias) e Secundárias privadas dentro de suas jurisdições;
- Licenciamento ou certificação de professores e administradores;
- Administração de testes de desempenho de alunos em todo o Estado;
- Desenvolvimento de planos de responsabilidade e relatórios sobre o desempenho dos alunos para o Departamento de Educação dos EUA;
- Definição de requisitos mínimos para conclusão do Educação Secundária;
- Distribuição de financiamento estadual e federal para Distritos Escolares;
- Estabelecimento do número mínimo de dias letivos por ano.

Cada Estado é dividido em unidades administrativas menores, *county*, com exceção do Estado de Louisiana, onde adotam a *parish*. Em muitos Estados os condados podem ser divididos em municipalidades (*municipalities*) ou cidades (*towns*). Os condados (*counties*) geralmente incluem vários municípios e as áreas rurais, em que o condado fornece todos os serviços locais (WES, 2018).

Na Educação K-12, os Estados determinam o currículo básico geral (*general core curriculum*) e os requisitos para a conclusão da Educação Secundária, cabendo aos Distritos Escolares, escolas e professores assumir responsabilidades na execução e na administração nas escolas públicas das suas jurisdições. Assim sendo, gozando de elevado grau de autonomia em termos de orçamento e de definição do currículo, são responsáveis pela contratação e supervisão de professores e pela obtenção de recursos, geralmente por meio de impostos sobre a propriedade local. Muitos Distritos Escolares também delegam responsabilidades em escolas individuais (WES, 2018).

5.11.4 Avaliação Educacional nos EUA

5.11.4.1 Introdução

A Avaliação Educacional na Educação K-12 é analisada nos Relatórios do *Brown Center*, “*How Well are American Students Learning?*” de 2016 (Tom Loveless, 2016) e de 2018 (Michael Hansen, Elizabeth Levesque, Jon Valant, Diana Quintero, 2018). Estes relatórios situam-se nos finais da era do *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA), publicado em 1965, estabelecendo o compromisso de promover a igualdade de oportunidades na Educação (“*No Child Left Behind*”) e no início da Lei “*Every Student Succeeds Act* (ESSA)”, assinada pelo presidente Obama, em 10 de dezembro de 2015. Estas leis são dois marcos legislativos com impacto nas opções de Avaliação Educacional, como é patente nas seguintes disposições integradas na ESSA:

- Aumentar a equidade através de apoios aos alunos carentes e desfavorecidos dos EUA;
- Exigir que todos os alunos nos EUA sejam ensinados com altos padrões académicos que os preparem para o sucesso na Educação Pós-Secundária e na carreira;
- Garantir que informações essenciais sejam fornecidas a educadores, famílias, alunos e comunidades por meio de avaliações anuais em todo o Estado;
- Apoiar e aumentar as inovações locais;
- Sustentar e expandir os investimentos do governo para aumentar o acesso à pré-escola de alta qualidade;
- Manter a expectativa de que haverá responsabilidade e ação para efetuar mudanças positivas nas escolas de pior desempenho.

O Relatório de 2018 está organizado de modo a analisar as tendências nas classificações dos alunos no NAEP – *Nation’s Report Card*, focando as avaliações de Matemática (1996 a 2017), Leitura (1998 a 2017) e Educação Cívica (1998 a 2014), examinando as tendências gerais e as diferenças e lacunas por raça, etnia e rendimento familiar. O Relatório examina ainda as políticas estaduais relacionadas com a Educação Cívica e descreve um inventário dos requisitos do curso secundário, padrões de Estudos Sociais na Educação Básica e Secundária e as estruturas curriculares, adotados nos 50 estados. A visão dos professores de Estudos Sociais e as estatísticas sobre a demografia, qualificações, responsabilidades, remuneração e satisfação dos professores de Estudos Sociais, na Educação Secundária são também tratadas. Por meio de comparações com professores de Matemática, Artes, Língua

Inglesa e Ciências, mostra-se como é que os professores de Estudos Sociais compararam com professores de outras disciplinas.

Aquele Relatório Brown de 2018 levanta duas questões interessantes sobre a Educação K-12:

- As escolas estão a dotar os alunos de ferramentas para se tornarem cidadãos empenhados, informados e compassivos?
- As escolas estão a formar alguns alunos ou grupos de alunos, melhor do que outros?

A partir de dezembro de 2015, com a publicação da lei *Every Student Succeeds Act* (ESSA), há uma modificação ao nível dos requisitos dos testes de avaliação existentes e verifica-se uma alteração nas consequências para as escolas que não cumpram as metas específicas dos testes. As decisões sobre as consequências para as escolas com base na anterior lei, *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA, 1965), estavam centradas no Governo Federal. Com a nova legislação *Every Student Succeeds Act* (ESSA, 2015), esta decisão situa-se ao nível dos Estados e Distritos, que podem estabelecer quais são as metas de sucesso, bem como concentrar-se nos apoios necessários, em vez de nas sanções para as escolas com desempenho inferior.

No artigo “*Design principles for new systems of assessment*” de Shepard *et al.* é analisado o impacto da mudança legal da Lei ESEA para a Lei ESSA no desenho dos Sistemas de Avaliação. Assim, entendem os autores que, com o suporte legal da *Every Student Succeeds Act* (ESSA), os Estados adquirem flexibilidade para criar sistemas de avaliação mais equilibrados, atribuindo um papel maior à Avaliação Formativa (Shepard *et al.*, 2017). Baseado no conhecimento acumulado ao longo de três décadas de investigação e aplicações de avaliação, estes autores argumentam que os líderes estaduais e locais devem liderar o desenho de novas avaliações guiadas pelos dois princípios seguintes:

- Tornar as avaliações coerentes com um enriquecimento do currículo e da eficácia do ensino;
- Fundamentar esta integração do currículo, ensino e avaliações em investigação sobre aprendizagem, focada na equidade.

Aqueles autores (Shepard *et al.*, 2017) descrevem quatro abordagens distintas, promovidas sob a designação “Avaliação Formativa”: tomada de decisão orientada por dados; Avaliação Formativa focada na estratégia; Avaliação Formativa sociocognitiva; Avaliação Formativa sociocultural. Os autores argumentam que as duas últimas abordagens visam apoiar entendimentos mais ambiciosos e equitativos do ensino e aprendizagem.

A maioria das escolas *high schools* (Educação Secundária Superior), em todos os Estados dos EUA, usa um sistema de créditos para medir o progresso dos alunos. O principal sistema de créditos em uso é o sistema Carnegie em que um crédito, às vezes também chamado de unidade, representa 120 horas de ensino por ano. Os Estados estabelecem requisitos mínimos de graduação dos alunos da Educação

Secundária, exigindo normalmente um número mínimo de créditos ou unidades, geralmente no sistema Carnegie (<https://www.ecs.org/>). Além de completar os requisitos estipulados do curso e ganhar um certo número de créditos, alguns estados exigem que os alunos sejam aprovados num exame final da Educação Secundária (WES, 2018).

5.11.4.2 Informação e Dados em Avaliação

A importância da informação e dos dados deve ser considerada na Avaliação Educacional e alguns autores (Militello *et al.*, 2013) chamam a atenção para a necessidade questionar e compreender o seguinte: Porque é que se recolhem determinados dados? Como é que estes dados são recolhidos? Para que é que estes dados são recolhidos?

Estes autores concluíram que, nos EUA, muitos sistemas de avaliação definem amplamente a validade dos seus produtos, mas prometendo mais do que as suas propriedades psicométricas podem oferecer. Acrescentam, ainda, que o uso de muitos sistemas de avaliação gera equívocos, pois os utilizadores finais desses sistemas não são informados das características científicas de cada avaliação. Com vista a ajudar os educadores escolares, Militello e os seus colegas criaram o *Princípio da Adequação da Avaliação*, que afirma a necessidade de haver uma correspondência entre o objetivo das avaliações e os usos pretendidos pelos educadores, na escola. Militello e os seus colegas consideram, ainda, que o conhecimento sobre avaliação tem implicações para a Pedagogia, devendo o conteúdo pedagógico para o ensino e o conteúdo pedagógico para a avaliação estar claramente definidos. Os autores concluem que a fim de melhorar a qualidade no uso dos dados entre professores e diretores, é necessária a criação de um plano abrangente para o uso de dados nas suas escolas, o que inclui a criação de um ambiente de alfabetização de dados, ou seja, de um investimento no desenvolvimento do capital humano das escolas.

5.11.4.3 Avaliação Formativa

Os *Regional Educational Laboratories* (REL) trabalham em parceria com educadores formuladores de políticas para desenvolver e usar a investigação para melhorar os resultados académicos dos alunos, conduzindo investigação aplicada e fornecendo formação para apoiar um Sistema Educativo baseado em evidência. Um exemplo da produção destes dez laboratórios é a publicação “*Formative assessment policies, programs, and practices in the Southwest Region*” (Gallagher e Worth, 2008), em que se descreve o estado das políticas, dos programas e das práticas de Avaliação Formativa, em cinco estados que constituem a Região Sudoeste: Arkansas, Louisiana, Novo México, Oklahoma e Texas.

Os membros da *Regional Educational Laboratory* (REL) que integram a *Central’s Formative Assessment Research Alliance*, formada por diretores e administradores distritais, indicaram que os professores apresentam diferenças na sua compreensão da Avaliação Formativa e de como usá-la. Pretendiam concentrar os esforços de

desenvolvimento profissional nas práticas na Avaliação Formativa que apresentam evidências de eficácia para a promoção da aprendizagem dos alunos. Com vista a responder a esta necessidade, foi realizada uma revisão da literatura sobre a eficácia da Avaliação Formativa (Klute *et al.*, 2017) e em 2006, em resposta ao crescente interesse nacional pela Avaliação Formativa, o *Council of Chief State School Officers* (CCSSO) formaram o denominado *Formative Assessment for Students and Teachers* (FAST) para fornecer orientação e recursos para formuladores de políticas ao nível estadual. Exemplos práticos de Avaliação Formativa podem ser encontrados em variadas disciplinas, como nas artes (Andrade *et al.*, 2014) ou nas Ciências (Ruiz-Primo e Li, 2013), ou ainda no planeamento das aulas pelos professores, quando de forma colaborativa, pretendem usar a avaliação formativa como estrutura para esse planeamento (Hill, 2018).

5.11.4.4 A Formação de Professores e a Literacia em Avaliação

Linda Darling-Hammond, da Universidade de Stanford, na Califórnia, descreve a formação de professores em várias partes do mundo que possuem sistemas de educação e formação contínua para o desenvolvimento de professores e examina as políticas e práticas de formação de professores na Austrália (com foco em Victoria e New South Wales), Canadá (com foco em Alberta e Ontário), Finlândia e Singapura (Darling-Hammond, 2017). A valorização e reconhecimento dos professores levaram a Finlândia e Singapura a criar as condições para tornar a profissão de professor atrativa e a apoiar o seu desenvolvimento ao longo do tempo de serviço.

Serafina Pastore e Heidi Andrade realizaram uma revisão da literatura sobre a literacia em avaliação dos professores, que foi usada para construir o chamado Modelo Tridimensional da Literacia em Avaliação (Pastore e Andrade, 2019). Este modelo foi validado e refinado com a contribuição de especialistas internacionais em Avaliação Educacional e em desenvolvimento profissional de professores. Apesar desta contribuição dos especialistas, as autoras consideram ser ainda necessário incluir a contribuição de decisores políticos e de professores, particularmente através de audições a professores sobre as suas necessidades de formação e aprendizagem, de modo a que se reduza a distância entre a investigação educacional, a política educacional e a prática educacional.

5.12 Súmula

Este capítulo apresenta vários casos de países que, a nosso ver, merecem ser adequadamente estudados e considerados para inspirar o Sistema de Avaliação de Aprendizagens, em Portugal. Inicia-se o capítulo com Singapura devido à sua rápida evolução na qualidade da Educação e seguem-se alguns países em contexto Europeu (Estónia, Alemanha, Noruega, Finlândia, Suíça e Reino Unido) e, por fim, alguns países do continente americano (Brasil, Canadá e Estados Unidos da América). Os países selecionados adotam Políticas que valorizam os resultados do país no PISA, promovendo políticas e estratégias de Avaliação das Aprendizagens que podem inspirar respostas às seguintes questões da agenda atualizada deste projeto:

- Estruturar uma abordagem aprofundada e bem fundamentada da Avaliação Formativa e da Avaliação de Competências Transversais (indicadores e práticas de sucesso).
- Identificar contributos para preparar orientação e recomendações sobre Avaliação de Aprendizagens para uso em meio escolar, com referência a boas práticas identificadas nos casos estudados;
- Identificar contributos para preparar documento clarificador da ideia de Avaliação Formativa, em termos compreensíveis e que sejam estruturados de modo que o conceito e as práticas de avaliação formativa sejam compreendidos aceites e usadas no dia-a-dia da sala-de-aula;
- Estruturar fundamentos e escolher exemplos de boas práticas de formação para a Avaliação das Aprendizagens, com adequada consideração de fatores a considerar (contextos, políticas nacionais, organização e Governança da Educação escolar, etc.);
- Estudar casos em que a avaliação da Educação Pré-Escolar seja o foco, com especial atenção ao propósito/fins, metodologias, uso de avaliação parametrizada e não parametrizada, indicadores;
- Com atenção à diversidade de públicos e de programas, recolher evidência que permita tratar a Avaliação de Aprendizagens na Educação Secundária, emprestando especial atenção ao impacto e gestão da avaliação para acesso a Educação Pós-Secundária de oferta diversificada e diferenciada;
- Estruturar recomendações em duas versões, uma para originar um documento que possa ser lido como fundamento/inspiração de políticas e um outro que seja dirigido às Instituições de Educação Superior (Universidade e Politécnicos) que acentue a relevância e oportunidades para o seu envolvimento na Educação e Formação de educadores, professores e lideranças de instituições educativas;
- Preparar um Relatório para apresentação *on-line*, organizado em secções com sentido específico e suscetível de serem a base para um vídeo para larga circulação e pequenos registo para divulgação em redes sociais;
- Este trabalho permitiu, ainda, recolher evidência de que a União Europeia também inscreveu este foco da Educação na sua agenda, tendo publicado recentemente dois estudos que merecem atenção: “*Assessment practices for 21st century learning: review of evidence*” (Siarova *et al.*, 2017); “*European ideas for better learning: the governance of school education systems*” (Comissão Europeia, 2018);
- Informação relevante emerge do caso da Noruega, por se relacionar estreitamente com as múltiplas recomendações relativas à promoção de formação em avaliação e capacitação;
- Uma questão levantada e pertinente é a que se refere à importância de os governos solicitarem cursos a consultores ou formadores e fazer com que

professores ou líderes de escolas absorvam passivamente esse conhecimento e mudem as suas práticas de acordo com a intenção dos governos, como “receita” única. Em vez de tais práticas, sustenta-se que o desenvolvimento profissional, ou capacitação, depende da competência de cada indivíduo e do Sistema Educativo como um todo, devendo os indivíduos que integram o Sistema compreender qual a mudança que se pretende promover e saber como implementar na sala-de-aula a mudança pretendida. Isso implica que os líderes escolares implementem um ambiente de mudança e disponham de conhecimento sobre o conteúdo do processo de mudança em termos do que funciona;

- Ao ponto anterior acrescenta-se a necessidade de as lideranças conhecerem os pressupostos teóricos subjacentes ao novo paradigma de ensino/aprendizagem e de requerer apoio para ser capazes de manter esse foco ao longo do tempo;
- Por ser especialmente inspirador para iniciativas necessárias no nosso País, referem-se de seguida as questões sobre o conhecimento e a capacitação apresentadas no artigo que trata aprofundadamente o caso Noruega (Hopfenbeck *et al.*, 2013):
 - Até que ponto a Direção de Educação Norueguesa foi capaz de implementar o programa AfL e como fizeram isso?
 - O programa conseguiu construir uma infraestrutura para o desenvolvimento do conhecimento em Avaliação para a Aprendizagem?
 - Como é que o “novo” conhecimento profissional interage com a base de conhecimento existente nos professores e nas lideranças escolares?
 - Este “novo” conhecimento profissional tem sido integrado com a base de conhecimento dos professores e aceite como uma prática central?
- A finalizar, refere-se que estes casos apresentam fundamentos e orientações para se poder tirar partido do conhecimento científico existente em Portugal. Estudos com origem em diversificados centros de investigação e equipas académicas, em que se pode identificar o percurso que o enquadramento conceptual e as orientações preconizadas por tais fontes tem percorrido.



Audições Realizadas

6.1 Introdução

Neste capítulo apresenta-se uma caracterização global do trabalho desenvolvido através de audições envolvendo educadoras(es), professoras(es) e lideranças, em Jardins-de-Infância, Agrupamentos de Escolas e Escolas não agrupadas dando-se especial enfoque à informação recolhida a partir das mesmas. Para tal, começa-se por delimitar o objetivo traçado para as audições a realizar, cuja natureza determinou a abordagem investigativa e a estratégia de recolha de informação. Segue-se uma breve descrição das diferentes fases envolvidas no processo de recolha de dados, identificando-se também as limitações metodológicas desta componente do estudo, resultantes da situação atual de crise pandémica. Por fim, apresenta-se uma descrição mais detalhada dos métodos, técnicas e instrumentos utilizados na recolha de informação, bem como dos principais dados obtidos nas audições realizadas. Estes incidem essencialmente nas perceções dos/as entrevistados/as acerca de algumas dimensões do presente Estudo, que oferecem possibilidades de análise e contributos para a compreensão de entendimentos, procedimentos e práticas de Avaliação de Aprendizagens em contexto de ação.

6.2 Identificação do propósito e abordagem adotados

A realização plena dos fins do Estudo, cumprindo os objetivos traçados, requeria a realização de um conjunto de audições em Jardins-de-Infância, Agrupamentos de Escolas e Escolas não agrupadas, relativos aos vários níveis de escolaridade e às diferentes modalidades de formação na Educação Secundária. Estas audições tinham o objetivo de compreender a problemática da Avaliação de Aprendizagens dos alunos na sua relação com perceções de agentes educativos, sobre efeitos das Políticas de Educação e do Currículo. Por isso, nas audições realizadas estiveram em foco perceções destes agentes educativos sobre conceitos, procedimentos e práticas de Avaliação de Aprendizagens adotados na Educação Pré-Escolar, na Educação Básica e na Educação Secundária, em cursos científico-humanísticos e em cursos profissionais. A relação entre a Avaliação de Aprendizagens adotada e as Políticas

de Educação e o Currículo, assim como fatores de contexto considerados mais relevantes (como facilitadores ou como obstáculos), foram também consideradas nessas audições. Em síntese, as audições focaram as seguintes dimensões:

- Perceções de lideranças, de coordenadores(as) do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e de coordenadores da Educação de Infância e/ou 1.º CEB e Coordenadores de departamento e professores de cursos profissionais sobre o conceito de Avaliação de Aprendizagens;
- Caracterização de procedimentos/práticas seguidos na Avaliação de Aprendizagens (proximidade/distância entre conceitos e práticas);
- Relação entre o sucesso escolar e os modos como a avaliação é concretizada;
- Condições que favorecem uma avaliação promotora de aprendizagens e obstáculos que a dificultam.

6.3 Fases do processo de recolha de dados

6.3.1 Fase 1: Audições preliminares

Na fase primeira do Estudo foi feita uma audição preliminar a um grupo selecionado de cinco (5) agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, com o objetivo de recolher informação relativa aos desafios e tensões identificados por diretores no que à Avaliação de Aprendizagens diz respeito, tendo por referência o enquadramento normativo em vigor. A seleção destes agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas foi feita por conveniência, para corresponderem a perfis diversificados, isto é, escolas com distintas posições nos *rankings* nacionais e frequentadas por alunos com distintos capitais sociais e culturais. O processo de recolha de dados, através de inquéritos por entrevistas semiestruturadas, realizou-se em março de 2019

6.3.2 Fase 2: Audições

Na fase 2 do Estudo, o processo de recolha de dados foi igualmente feito através de inquéritos por entrevista e realizou-se entre janeiro e março de 2020, tendo por base os resultados alcançados nas audições preliminares (Fase 1). Essas entrevistas semiestruturadas, foram realizadas em cinco (5) agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, selecionadas por terem diferentes perfis: ensino público/ensino particular; escola não agrupada/agrupamento de escolas; participação e não participação no projeto-piloto do PAFC¹¹; assegurarem cursos profissionais.

¹¹ O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Decorrente do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, este projeto (PAFC) abrangeu os estabelecimentos de ensino da rede pública e privada, cujos órgãos de direção, administração e gestão manifestaram interesse na implementação do mesmo. Apresentado na intenção de promover melhores aprendizagens, e indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, este Projeto assumiu a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores para uma gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo.

6.4 Métodos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Para a realização das entrevistas semiestruturadas foram elaborados guiões (Anexo 2). Os guiões continham um texto inicial, em que se explicava sumariamente o contexto do projeto, com o objetivo de situar o Estudo e permitir a cada entrevistado perceber o que era desejado.

No caso das audições preliminares, porque se tratava de uma fase ainda inicial do Estudo, em que o objetivo era conhecer o que estava a acontecer nas escolas relativamente à Avaliação de Aprendizagens, o guião incluía um conjunto de questões sobre o entendimento do que é Avaliação, Avaliação de Aprendizagens e a forma como a mesma é implementada nas escolas. Continha igualmente um conjunto de questões sobre os desafios e oportunidades que a publicação do decreto-lei 55/2018 colocou às escolas e agrupamentos de escolas. O guião questionava ainda os diretores dos Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas sobre os resultados/propostas que as escolas gostariam de ver discutidos ao nível da monitorização e Avaliação de Aprendizagens das crianças e jovens entre os 3 e os 18 anos.

As auscultações realizadas na Fase 2, mais estruturadas e menos exploratórias, tiveram como objetivo geral conhecer perceções de atores educativos sobre conceitos e práticas de Avaliação de Aprendizagens dos alunos adotadas na Educação Pré-Escolar, na Educação Básica e na Educação Secundária, nesta incluindo a especificidade dos cursos profissionais, na sua relação com as Políticas de Educação, o Currículo e fatores de contexto considerados mais relevantes (como facilitadores ou como obstáculos). O guião das entrevistas foi construído em torno dos seguintes tópicos de análise:

- Perceções de lideranças, de coordenadores(as) do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e de coordenadores da Educação de Infância e/ou 1.º CEB e Coordenadores de Departamentos, assim como de professores de cursos profissionais sobre a ideia (conceito) de Avaliação de Aprendizagens;
- Caracterização de procedimentos/práticas seguidos na Avaliação de Aprendizagens (proximidade/distância entre conceitos e práticas);
- Relação entre o sucesso escolar e os modos como a avaliação é concretizada;
- Condições que favorecem uma avaliação promotora de aprendizagens e obstáculos que a dificultam (exemplos de condições favoráveis: estabilidade dos professores, motivação dos professores, formação para o exercício de práticas de Avaliação de Aprendizagens, cultura de colaboração entre professores; exemplos de obstáculos: conceções de avaliação que ainda se limitam à classificação, falta de tempo, pressão das famílias, acesso à Educação Superior, programas extensos, valorização dos resultados académicos nas avaliações de escolas – *rankings*).

As entrevistas foram gravadas, com consentimento autorizado. Na Fase 1 foram transcritas na íntegra três entrevistas, tendo para as outras duas sido apenas sumariados os temas principais focados durante a sua realização. Na Fase 2 todas as entrevistas foram transcritas na íntegra.

6.5 Limitações metodológicas

Apesar da pronta disponibilidade dos professores, educadores e lideranças dos Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas envolvidos, houve um conjunto de limitações no processo de recolha e análise dos testemunhos previstos. De entre essas limitações destaca-se o facto da recolha de informação através da entrevista, na Fase 2, ter sido interrompida devida à situação de crise pandémica decorrente da COVID-19, impedindo um contato mais prolongado da equipa com o terreno escolar. Realça-se ainda a impossibilidade de, no período em causa, auscultar outros atores, nomeadamente alguns coordenadores de departamento que já tinham aceitado ser entrevistados, alunos e encarregados de educação, no sentido de conhecer as suas perceções e compreender o impacto da Avaliação de Aprendizagens no sucesso educativo.

6.6 Apresentação e discussão dos resultados

6.6.1 Caracterização das instituições educativas (Fase 1)

Como já foi referido, na fase 1 do Estudo foram concretizadas audições em cinco Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas das zonas norte (n=3) e centro (n=2) do país, em março de 2019, e inquiridos os respetivos diretores.

6.6.2 Caracterização das instituições educativas (Fase 2)

Na Fase 2 foram concretizadas audições em cinco Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas das zonas norte (n=4) e centro (n=2) do país, entre janeiro e março de 2020. Dependendo do Agrupamento de Escolas/Escolas não Agrupadas foram ouvidos o(a) diretor(a), o(a) coordenador(a) do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (FAFC), (no caso do Agrupamento de Escolas/Escolas não Agrupadas ter participado no mesmo) e o(a) coordenador(a) da Educação Pré-Escolar e/ou do primeiro ciclo, ou o(a) Coordenador(a) de Departamento. Foram também ouvidos professores dos cursos do secundário profissional.

Tabela 7 Instituições educativas e intervenientes auscultados

Instituição	Entrevistas	Observações
A1	Diretora (DA1)	Agrupamento de escolas públicas – participou no projeto-piloto do PAFC. O A1 pertence ao concelho do Porto e está inserido numa área geográfica de concentração de bairros sociais e onde existem vários problemas económicos e familiares (muitos dos pais e/ou familiares dos alunos estão presos). Os alunos são, na sua maioria, oriundos de famílias pertencentes a classe social média baixa e baixa e os níveis de escolaridade dos pais é, de um modo geral, baixo. Integra o Pré-Escolar, 2.º e 3.º CEB e turmas de secundário de cursos Profissionais. Os resultados escolares obtidos pelos alunos, nas provas nacionais, estão abaixo da média nacional.
A2a	Diretora (DA2a)	O Agrupamento com uma experiência passada de Escola Secundária que passou a incorporar os 1.º e 2.º ciclos da Educação Básica aquando da criação dos Agrupamentos escolares (1998). Apesar disso, do 1.º CEB tem apenas uma escola. Estes dois estabelecimentos (EB1 e Escola sede) ficam situados na cidade do Porto, o que, por si só, conduz a algumas características específicas da população escolar que a frequenta. Constituída por uma “comunidade educativa que apresenta como marca identitária a consecução de expectativas académicas elevadas, dado que a maioria dos alunos aponta para um percurso predominantemente orientado para o prosseguimento de estudos”, como é referido no projeto educativo, corresponde a um dos agrupamentos de escolas público que apresenta, nos exames nacionais, classificações mais altas. Não envolvida no PAFC.
	Diretora (DA1)	Escola pública do 3.º CEB e educação secundária – embora não envolvida no projeto PAFC, tem uma experiência forte de envolvimento em muitos projetos nacionais e internacionais que têm como fundamento uma conceção muito ampla de educação, i.e., que não se restringe à instrução. De um modo geral, os alunos que a frequentam pertencem a uma classe média, com expectativas de acesso à educação superior. Do ponto de vista da avaliação dos alunos, há um forte acompanhamento da direção e do Conselho Pedagógico do desempenho que os alunos vão revelando de modo a compreender as razões das dificuldades e nelas intervir. Os resultados escolares obtidos pelos alunos nos exames nacionais são bastante razoáveis. Segundo o Diretor, o modelo de formação seguido e a atenção que as famílias sentem que é dada aos alunos justifica a enorme procura para a inscrição de alunos, e que é superior à capacidade que a escola tem.
A3a	Diretora (DA2a)	O atual Agrupamento de Escolas resulta da fusão de uma Escola Secundária e de um antigo Agrupamento de Escolas. O Agrupamento situa-se no concelho de Aveiro e é composto por uma Escola Secundária, uma EB, quatro escolas do 1.º CEB e quatro Jardins-de-Infância, comportando realidades socioeconómicas distintas. Situa-se no centro da cidade, pretendendo manter uma oferta curricular diferenciada, tentando responder às necessidades das populações que serve e assegurando a diversidade social da frequência. A partir do 3.º ciclo, a escola sede é a escola de referência para o acolhimento do Ensino Artístico Especializado. Não envolvida no PAFC.
A4a	Diretor (DA4a)	Trata-se de uma Escola de natureza pública, situada no concelho de Aveiro, na periferia da cidade, sendo constituído por Jardim-de-Infância, Escolas de 1.º, 2.º e 3.º CEB e Escola Secundária. Comporta realidades socioeconómicas distintas, de classe média-baixa. Envolvida no PAFC.

Legenda: A – Agrupamento; ES – Escola Secundária; C – Colégio.

Tabela 8 Instituições educativas e intervenientes auscultados

Instituição	Entrevistados	Observações
A1	Diretora (DA1) Coordenadora PAFC (CA1) e Coordenadora de Departamento	Agrupamento de escolas público – participou no projeto-piloto do PAFC. O A1 pertence ao concelho do Porto e está inserido numa área geográfica de concentração de bairros sociais e onde existem vários problemas económicos e familiares (muitos dos pais e/ou familiares dos alunos estão presos). Os alunos são, na sua maioria, oriundos de famílias pertencentes a classe social média baixa e baixa e os níveis de escolaridade dos pais é, de um modo geral, baixo. Integra o Pré-Escolar, 2.º e 3.º CEB e turmas de secundário de Cursos Profissionais. Os resultados escolares obtidos pelos alunos, nas provas nacionais, estão abaixo da média nacional.
ES1	Diretor (DES1)	Escola pública – não participou no PAFC. A E1 é uma escola não agrupada, estando inserida num concelho com nível socioeconómico médio do distrito Porto. A sua população discente é constituída por alunos oriundos de famílias de classe média. Integra, para além da educação secundária, o 3.º CEB. O diretor ocupa o cargo há vários anos e os resultados escolares obtidos pelos alunos, nas provas nacionais, estão acima da média nacional.
C1	Diretora (DC1)	Escola Particular – Não participou no PAFC. O C1 é propriedade religiosa e funciona em regime de Autonomia Pedagógica para todos os níveis de ensino desde 1995/96. Está inserido em uma área nobre da cidade do Porto. Os alunos são oriundos de famílias pertencentes a classes sociais média alta e alta. Integra a Educação Pré-Escolar e a Educação Básica e a Secundária. Os resultados escolares obtidos pelos alunos, nas provas nacionais, estão muito acima da média nacional, ocupando uma posição cimeira nos rankings nacionais.
A2	Diretor (DA2) Coordenadora de ciclo (Pré-Escolar e 1.ºCEB) (CCA2)	Participou no projeto-piloto do PAFC. Escola agrupada de periferia (distrito de Aveiro), estando inserida numa vila dominada pela indústria e pela agricultura de subsistência. Integra o Pré-Escolar e a Educação Básica e ministra Cursos Profissionais. O diretor ocupa o cargo há vários anos. Do total dos alunos do Agrupamento (803), 3% não possui nacionalidade portuguesa, 80 % não beneficia de auxílios económicos no âmbito da ação social escolar (ASE) e 46% não tem computador com ligação à internet. Os indicadores relativos à formação académica dos pais evidenciam que 7% tem formação superior e 20% secundária ou superior. Quanto à sua ocupação profissional, constata-se que 12% exerce atividades profissionais de nível intermédio ou superior. Os resultados observados nas provas nacionais estão globalmente em linha com os valores esperados para as escolas com variáveis de contexto análogo e também, em regra, com a mediana das escolas do mesmo grupo de referência (à exceção do 6.º ano). Ministra ensino doméstico.
A3	Diretor (DA3) Coordenadora do Pré-Escolar (CPA3)	Participou no projeto-piloto do PAFC. Escola agrupada com sede na Escola Secundária, inserida no centro da cidade e pertencente ao distrito de Aveiro. Integra o Pré-Escolar, a Educação Básica, a Educação Secundária e, nesta, Cursos Profissionais.
A4	Professores de cursos profissionais (secundário) (P1A4, P2A4, P3A4)	O A4 é um Agrupamento de escolas da rede pública, localizado no distrito de Braga, tendo como área de influência duas zonas com características diferenciadas – uma área urbana, onde se insere a Escola Secundária, sede do Agrupamento, e uma área híbrida, na qual a ruralidade se liga com um forte tecido industrial. O Agrupamento tem uma forte tradição na via de ensino profissional e é frequentado por alunos de grupos sociais diferenciados, sendo significativa a percentagem dos que provêm de famílias com baixos recursos e económicos. Os alunos do Agrupamento (1.º, 2.º, 3.º ciclos da Educação Básica e os da Educação Secundária) apresentam baixos níveis de proficiência na área de Matemática e Língua materna.

Legenda: A – Agrupamento; ES – Escola Secundária; C – Colégio.

6.6.3 Resultados

a) Fase 1

Nas auscultações efetuadas na Fase 1 é considerado que a avaliação está relacionada com a Avaliação de Aprendizagens efetuadas pelos alunos, abrangendo as competências, os conhecimentos, o saber fazer e o saber estar. É realçado que, tendo por base estes referentes, avalia-se o desempenho dos alunos, nos vários domínios de avaliação que são estabelecidos nos documentos curriculares de que as escolas/agrupamentos dispõem: as *Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Porém, o conceito de avaliação privilegiado está associado ao de classificação, com a atribuição de uma nota ao aluno e deriva da forma de como se foi manifestando enquanto aluno. De facto, “a avaliação condiciona toda a prática de sala-de-aula” (ES1a). Reconhecendo que, embora seja uma ideia ultrapassada, é referido que na prática é a nota, a classificação, que os alunos e os encarregados de educação/famílias (na maior parte das situações com elevada formação académica) esperam. Disso são exemplo as seguintes afirmações:

- “...particularmente um que é professor na universidade. Estamos a falar de pessoas deste patamar social. Gente com formação que não tem preocupação em desenvolver nos filhos outro tipo de competência. É a cultura da nota, do número. Há uma concorrência que não me agrada porque eles estão no 7º ano e são outras coisas que deveriam estar a cultivar” (A3a).
- “Porque há também pressão por parte dos pais para que o valor de um determinado teste seja aquilo que vai determinar um resultado em final de ano ou em final de período” (ES1a).
- “(...) os alunos e as famílias foram formatados para o teste, a média” (A4a).

Contudo, também para os professores, o culto da nota lhes confere alguma segurança:

- “Porque é que ainda mantemos um peso dos testes? Porque é aquilo que para as famílias lhes dá ainda alguma segurança e também para os professores digamos. É verdade que há muitos professores que ainda não conseguiram descolar-se totalmente dessa prática” (ES1a).

Esta valorização da classificação, que fragiliza outras conceções de avaliação de ordem mais formativa, é ainda mais acentuada na Educação Secundária:

- “(...) a escola pública e o sistema político português já deviam ter pensado que as escolas secundárias não valem só 70%. Quando se certifica um aluno do 12º devem certificá-lo a 100% e depois as universidades deviam fazer o resto, deviam fazer as suas escolhas. Não é nós certificá-lo a 70%, o exame 30% e depois talvez a universidade o aceite” (A3a).
- “O único problema que eu coloco nos exames nacionais é a função que têm, ou seja, o peso excessivo que têm na vida de um aluno para o acesso ao ensino superior” (ES1a).
- “A escola secundária está a ter uma pressão que vem do ensino superior e que de certo modo está a condicionar a ação do ensino secundário. Quando se propõe a um professor vamos fazer um projeto, o professor diz que não pode

porque tem um exame. (...) esta opinião que estou a transmitir é comum a muitos diretores do nosso país. Eu considero, e acho que muitos concordam comigo, que neste momento o ensino secundário está refém do ensino superior” (A4a).

Apesar das referências a estas limitações, é também expressa a necessidade de desenvolver, nos alunos, competências transversais que, mais do que uma aquisição de conhecimentos disciplinares, implicam a mobilização de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores e que não são testadas num teste. Disso são exemplo aprender a trabalhar em grupo, a competência oral, as competências comunicativas, a autonomia e a entretida, embora seja considerado que é nas disciplinas sem exame nacional onde mais facilmente se operacionalizam estas competências. É afirmado:

- “... nós aproveitamos as disciplinas sem exame nacional para alargar competências, ou seja, a ideia é esta, é aquilo que não está implementado, mas a minha ideia é que as disciplinas que não são de exame nacional sejam todas elaboradas em conjunto e em projeto” (ES1a).

Por outro lado, a multiplicidade de instrumentos de avaliação é referida como dificultando a sua aplicação e a sua explicação:

- “O desenvolvimento do meu processo avaliativo passa por um sistema de observação, de grelhas, etc., que é muito difícil de aplicar e é muito difícil de explicar” (A3a).

Relativamente à relação estabelecida entre as práticas de Avaliação de Aprendizagens e as Políticas de Educação e de Currículo, e reconhecendo que a cultura de concretizar um *feedback* aos alunos potenciador de aprendizagem não se enquadra no modelo avaliativo do teste escrito, da avaliação unicamente sumativa, há que reconhecer que a flexibilidade curricular, decorrente da legislação (Decreto-Lei n.º 55/2018), obrigou a alterar os critérios de avaliação, assim como a forma de avaliar e os instrumentos a utilizar. Foi referido:

- “A diferença reside essencialmente no seguinte. No modelo anterior [antes do Decreto-Lei n.º 55/2018] o que a escola fazia e faz ainda, era atribuir pesos. Tinha 2 grandes áreas da avaliação: os conhecimentos e as atitudes, as competências pessoais. Atribuíam um peso ao primeiro, as competências específicas da disciplina de 80% no básico, 90% no secundário. Eram os instrumentos de avaliação que tinham um peso para a atribuição da classificação final de período. Com a flexibilidade nós mudámos isto tudo. A flexibilidade foi o pretexto também para nós mudarmos. Os pesos já não são atribuídos por instrumentos de avaliação, mas pelos domínios de avaliação. Cada domínio de avaliação corresponde a um conjunto de competências daquela disciplina. (A4a).

É considerado que é nos cursos profissionais, com critérios de avaliação diferentes, que é possível desenvolver, com mais liberdade, os projetos integrados porque “consequimos integrar os conteúdos e conseguimos que os alunos desenvolvam projetos

onde nós podemos avaliar, classificar, monitorizar e dar feedback permanente e chamá-los a desenvolver as competências que eles precisam para o mundo de trabalho de uma forma muito mais fácil” (A3a). Nesta modalidade de formação utiliza-se uma metodologia de avaliação e classificação diferentes que permitem identificar uma maior progressão:

- “(...) é mais negociada e os alunos sabem quanto valem. Sabem que através dali chegam a um determinado ponto. Vão desenvolver outro tipo de competências. Mesmo que não consigam entender tão bem os Maíás ou o Sermão do Santo António aos Peixes eles podem integrar isso numa outra parte. Este saber integrado obriga a uma avaliação integrada e diferente” (A3a).
- “[opção pelo acesso ao ensino Superior e as tensões que gera: pressão das classificações, notas, exames] Essa tensão não existe no ensino profissional” (A4a).

Em síntese, da análise das entrevistas pode concluir-se o seguinte:

- Há uma pressão, na Educação Secundária, que tem por base as classificações, para acesso à Educação Superior;
- A flexibilidade curricular veio proporcionar uma maior articulação interdisciplinar;
- A mudança legislativa aponta para uma valorização da Avaliação Formativa;
- Sucessivas mudanças (ligadas aos ciclos eleitorais) levam ao desinteresse e inércia por parte dos professores em introduzirem mudanças;
- A idade avançada dos professores constitui um fator de resistência à mudança (por exemplo, à mudança da Avaliação Sumativa para a Avaliação Formativa);
- A profissão de professor é pouco atrativa para os novos alunos universitários;
- A Avaliação Sumativa é sobrevalorizada pelos encarregados de educação/famílias/alunos e sociedade;
- Os professores sentem-se pressionados pelos encarregados de educação/famílias, sobretudo com elevada formação, que pretendem intervir especialmente na sobrevalorização das classificações/notas;
- O acesso à Educação Superior é o principal condutor de processos de Avaliação Sumativa, fechados em si mesmos e promotores de uma “cultura de testagem”, que se começa a realimentar na Educação Básica e se acentua na Educação Secundária;
- Há uma deficiente formação dos professores em Avaliação de Aprendizagens.

Foi sentido como sendo necessário:

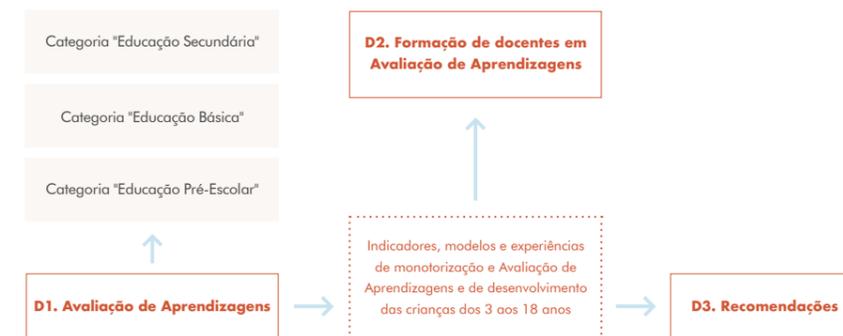
- Incrementar a formação das lideranças intermédias (os coordenadores de departamento e outras coordenações);
- Necessidade de reforçar a articulação disciplinar e entre ciclos;
- Clarificar os critérios de avaliação;
- Compreender a avaliação como uma componente do processo de aprendizagem;
- Apostar na formação contínua, prática e simples, na escola, para os professores, em Avaliação de Aprendizagens, especialmente em Avaliação Formativa;

- Inserir a avaliação no currículo da formação inicial dos professores;
- Formar as lideranças para a mudança da cultura de avaliação;
- Assegurar consistência temporal nas políticas e medidas, para além dos ciclos eleitorais dos governos (*mudam-se os governos, mudam-se as vontades*).

b) Fase 2

Da análise das entrevistas *semi-estruturadas* realizadas na Fase 2 é possível identificar três dimensões nas quais se podem enquadrar as opiniões dos entrevistados relativamente às diferentes questões que lhes foram colocadas (ver Anexo 2 – Guião de entrevista): D1. Avaliação de Aprendizagens; D2. Formação de docentes em avaliação; D3. Recomendações (Figura 22).

Figura 22 Árvore das dimensões e categorias de análise das entrevistas realizadas na Fase 2 de audições



As categorias em que se organiza a dimensão D1. Avaliação de Aprendizagens foram definidas *a priori*, tendo em conta o definido no plano de trabalhos acordado para o presente Estudo, procurando, sobretudo:

- Estudar casos em que a avaliação na Educação Pré-Escolar seja o foco, com especial atenção ao propósito/fins, metodologias, uso de avaliação parametrizada e não parametrizada, indicadores;
- Estudar a avaliação na Educação Básica na amplitude que a caracteriza;
- Tratar a avaliação na Educação Secundária com atenção à diversidade de públicos e de programas, com especial atenção no impacto e gestão da avaliação nos cursos profissionais e para acesso à Educação Pós-Secundária de oferta diversificada e diferenciada.

D1. Avaliação de Aprendizagens

Em termos gerais, pode-se afirmar que, para os entrevistados, a avaliação é um elemento fundamental no processo de ensino e de aprendizagem. A avaliação não

é mais do que uma realidade que “*compromete o avaliador, o professor, e o aluno avaliado (...) a reconhecerem a todo o momento, o ponto da situação em que se encontram, em termos de desenvolvimento de capacidades, competências e aquisição de conhecimentos, e também desenvolvimento de uma atitude pró-ativa. Daí que ela tenha uma natureza eminentemente formativa*” (DA3). Paralelamente é referida a importância da avaliação enquanto mecanismo de aferição do resultado do processo de ensino: “*há preocupação em avaliar e saber (...) o que é que os alunos nos dão de volta*” (DA1), bem como da forma como se processou a aprendizagem: “*qual é o retorno daquilo que se trabalhou, o que é que eles aprenderam*”; “*se os miúdos aprenderam ou não aprenderam, ou o que é que aprenderam (...) para nós podermos ver como é que eles aprendem para se poder mudar*.” (DA1). Por outro lado, é também referida a importância da avaliação como forma de motivação, de descoberta e de conhecimento sobre as capacidades dos alunos: “*Porque a partir do momento em que o aluno é mais motivado [isso] vai-se refletir em tudo. A nível de conhecimento, porque começa a ter mais sede de aprender e de saber*.” (CA1).

Da análise das respostas foi possível reconhecer dois tipos de Avaliação de Aprendizagens, a formativa e a sumativa, destacando-se claramente que é à Avaliação Sumativa que as escolas e os professores dão maior importância, pese embora o facto de a avaliação Formativa ser aquela que é considerada com maior relevância para uma efetiva promoção das aprendizagens.

A Avaliação Formativa é entendida como sendo focada no aluno e no seu desenvolvimento e na sua capacidade de “fazer coisas”, a partir da informação que tem. Ela toma em consideração o ponto de partida de cada aluno individual, olha para o seu ponto de chegada e avalia a sua evolução, nas competências que cada aluno conseguiu alcançar. Nas palavras de um entrevistado: é um “*processo revelador, (...) que está ao serviço daquilo que é efetivamente a aprendizagem (...) está ao serviço da promoção da qualidade das aprendizagens*” (DC1).

Para promover este tipo de avaliação, é apontado como exemplo de estratégia a seguir a modalidade de projeto. Ao longo da realização de um projeto é possível identificar erros sempre que estes acontecem e reorientar a ação por forma a construir conhecimento e alcançar o sucesso na aprendizagem (DA2). Outras práticas educativas foram destacadas, procurando fomentar a aprendizagem dos alunos e que assumem uma vertente mais formativa. Nestas inclui-se o trabalho colaborativo entre alunos (não necessariamente da mesma turma), assente em trabalho prático, de projeto e/ou experimental, numa lógica de gestão integrada do currículo, e que é realizado por equipas educativas. Estas práticas, que incluem uma avaliação orientada para a aprendizagem e não apenas enquanto medição da aprendizagem, foram indicadas como sendo favorecidas por encontros informais/convívio nos intervalos e/ou na hora do almoço entre os professores da escola. Outros exemplos passaram por: não marcação atempada de testes, ou a marcação apenas de um número reduzido dos mesmos; redefinir o peso dos testes na avaliação final; recorrer a outros instrumentos de avaliação como *portfolios*, apresentações de trabalhos de pesquisa ou apresentações orais. A autoavaliação foi também referida enquanto mecanismo de autorregulação do processo de aprendizagem por parte do aluno.

Por sua vez, a Avaliação Sumativa é vista como uma forma de sancionar, como o alcançar de uma dada capacidade, de um conhecimento que devia ser adquirido. É ainda vista como a avaliação da capacidade de reprodução escrita e/ou oral daquilo que é lecionado nas aulas, produzindo essencialmente uma classificação dos alunos, na qual se avalia apenas quantos conseguiram alcançar uma determinada meta (transição vs. não transição). Nesse sentido, corresponde a uma conceção de avaliação redutora porque só permite aferir os conhecimentos de que o aluno dispõe e não o que pode fazer para melhorar a partir desses conhecimentos e competências. Também não permite o reiniciar quando se percebe que o aluno não está a conseguir avançar. Talvez por isso, e como foi reconhecido por um dos entrevistados, este tipo de avaliação acaba por funcionar como uma medida de coação, que resulta na compensação do aluno que trabalha e se dedica ou na reprovação daquele que não o faz ou que não consegue essa aprendizagem. Foi referido: “*essa pressão, esta coação da avaliação, acaba por ser muitas vezes a sua função principal, subvertendo completamente a função da avaliação. (...) A avaliação acaba por ser a arma mais poderosa que muitas vezes o professor usa para controlar uma aula, ou fazer os alunos estudarem e, portanto, isso agrava a função de avaliação*” (DES1). Nesse âmbito, a Avaliação Sumativa afasta-se da própria essência do que a avaliação pode ser e deve ser, isto é, de contribuir para a melhoria dos processos de aprendizagens.

Como foi reconhecido pelos entrevistados, é a Avaliação Sumativa aquela que predomina nas escolas. Em muitos casos, logo no início do ano definem-se critérios de avaliação, consubstanciados em instrumentos de avaliação que a aplicar, que contribuem geralmente para que a avaliação se fossilize ao longo do ano. Portanto, a realidade vivida em muitas das escolas contraria os princípios do que deve ser a avaliação, muito embora essas práticas não estejam de acordo com a atual legislação. Como foi referido: “*A avaliação formativa surge como a principal modalidade de avaliação na lei, mas na prática o professor valoriza muito mais a parte sumativa e desvaloriza a formativa*” (DES1). Por outro lado, ainda que para algumas escolas a avaliação seja um mecanismo “regulador das aprendizagens”, para a generalidade dos pais ela é “*certificadora de um determinado processo. E esta diferença de perceção entre aquilo que é a avaliação das escolas, a nossa enquanto educadores, e a forma como os pais percecionam a avaliação, é, talvez a maior dificuldade na gestão do processo de avaliação*” (DC1). A importância que os pais dão aos testes e a uma avaliação de cariz sumativo tem “*sobretudo a ver com fatores de segurança, de garantir o controlo do processo (...) de terem a perceção de que conseguem, mais facilmente, regular o processo de aprendizagem dos filhos*” (DC1).

a) Fatores que influenciam a implementação de diferentes conceções, procedimentos e práticas de Avaliação de Aprendizagens

São diversos os fatores apontados pelos entrevistados como influenciando as conceções de Avaliação Formativa ou Sumativa. Desde logo os *rankings* que são produzidos com os resultados dos alunos nos exames nacionais fazem com que os professores se preocupem mais em classificar os alunos, do que em avaliar as suas aprendizagens numa lógica formativa. A existência de exames no 9º ano e na Educação Secundária obriga escolas e professores a prepararem os seus alunos para os mesmos. Por outro

lado, como os exames são um produto de classificação e não de avaliação, a avaliação sumativa é privilegiada face à formativa.

De facto, os exames parecem ser o fator que mais influencia as práticas avaliativas e curriculares desenvolvidas nas escolas. De acordo com dois dos entrevistados: “os exames condicionam a introdução de práticas e metodologias de ensino inovadoras, porque para os professores o que conta no final são as notas que os seus alunos conseguem no exame e a imagem que essas classificações passam sobre a escola para o exterior. Enquanto houver exames, haverá muito pouca disponibilidade para práticas de avaliação de aprendizagens que se afastem do paradigma sumativo” (DA2); “Estamos um bocado condicionados. É uma grande preocupação dos colegas de Português e Matemática (...) é uma grande preocupação, porque depois há a avaliação externa...” (CA1).

A este respeito é de notar que quando se compara a avaliação de aprendizagens feita nas disciplinas com e sem exame nacional: “(...) há uma distinção clara da distribuição das classificações (...) das [disciplinas] com exame e sem exame. Vê-se ali uma distribuição diferente e, portanto, prévia aos exames, que significa que a própria avaliação é condicionada por aquilo que externamente é pedido, é avaliado” (DES1). Por outro lado, foi considerado que os resultados das provas de aferição são mais importantes para a escola do que as provas finais devido aos RIPA (Relatórios Individuais das Provas de Aferição) e aos REPA (Relatórios de Escola das Provas de Aferição). Foi dito: “Onde nós às vezes aprendemos mais para a avaliação é nas provas de aferição, porque quando vêm os RIPA e os REPA (...) os professores vão ver bem o que é que tinham do ano anterior, para ver se estão a melhorar ou se não estão a melhorar” (DA1).

A idade dos docentes e o tempo de serviço são vistos também como fatores que influenciam o privilégio da Avaliação Sumativa, dificultando a mudança para abordagens formativas: “Muitos dos docentes não têm já a capacidade de mudar para dar resposta à reforma proposta na legislação; têm uma determinada formatação ideológica do ponto de vista pedagógico e não estão disponíveis para mudar” (DA2). Para além desta dificuldade em recorrer-se a processos de Avaliação Formativa, é considerado que a Avaliação Sumativa é também vista como aquela que defende os docentes de possíveis recursos por parte dos alunos e dos seus EE/pais.

Quanto a efeitos das Políticas de Educação, o Decreto-Lei 54/2018¹² e o Decreto-Lei 55/2018¹³ são vistos como uma força motriz para a adoção de abordagens formativas de avaliação. Foi dito: “o decreto 55 foi publicado, nós alterámos a maneira de agir” (DA3). De facto, e de acordo com os entrevistados, o quadro legal pede que os instrumentos de avaliação sejam diversificados, tal como os alunos o são, em particular o Decreto-Lei 54/2018, aponta a necessidade de atender a uma formação singular, dando espaço à possibilidade de trabalhar com os alunos enquanto indivíduos que têm direito à sua própria aprendizagem. No entanto, e como foi referido por

¹² Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

¹³ Estabelece o currículo da educação básica e da educação secundária e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

um dos entrevistados, levanta-se a questão de saber como é que a avaliação pode estar também ela ao serviço desta necessidade de “atender a cada aluno, em particular, naquilo que são as suas inteligências, diversas” (DC1). Um outro aspeto que não pode ser negligenciado é que este quadro legal parece esbarrar, na opinião dos entrevistados, com a expectativa de alunos e pais relativamente a terem uma referência concreta em termos de avaliação, que se traduz no teste. São os testes que mimetizam a figura do exame, o qual se acredita ser o instrumento que traduz a verdade e a objetividade sobre a aprendizagem. O facto de haver uma avaliação externa (exames nacionais) parece conduzir a uma maior disciplina e rigor ao nível da avaliação interna. Como foi referido: “... se porventura eu lecionar uma disciplina sujeita a avaliação, eu tenho uma realidade maior, até porque há um princípio e há um indicador robusto e, portanto, eu tenho que garantir alguma harmonização, portanto, não me posso aventurar, lá está, se todas as disciplinas tivessem uma avaliação externa, nós teríamos uma realidade que traduzir, com maior verdade, do que se passa...” (DA3).

A Avaliação Externa de escolas foi também referida como fator com alguma influência sobre as escolas, mas essencialmente ao nível da promoção de mecanismos de auto-avaliação. Já o PISA parece não ter a influência sobre a escola, particularmente sobre as modalidades de Avaliação de Aprendizagens adotadas. Em todo o caso, e como foi dito, “os dados atualmente disponíveis (PISA, exames nacionais, Infoescolas Estatísticas do Ensino Básico e Secundário, etc.) são muito úteis para se fazer uma avaliação séria da escola e do seu percurso, fomentando a melhoria” (DES1). Como se depreende dos excertos dos discursos apresentados, parece existir uma incoerência entre as orientações/diretrizes para a Avaliação Interna e as orientações/diretrizes para a Avaliação Externa, colocando os professores, famílias e alunos numa constante dicotomia.

b) Áreas-problema relativamente à implementação de diferentes práticas de Avaliação Formativa de Aprendizagens

Nas audições a atores educativos foram várias as áreas-problema identificadas para a implementação efetiva de práticas de Avaliação Formativa de Aprendizagens. Dessas áreas, houve um acordo generalizado sobre o papel desempenhado pelos exames finais de ciclo, mesmo os do 9º ano e que só incluem as disciplinas de Português e Matemática. Como foi referido, “os exames acabam por condicionar o funcionamento de todas as disciplinas e afastar a implementação mais eficaz de uma avaliação formativa das aprendizagens” (DA2). Também o entendimento das provas de aferição como sendo um exame, isto é, um instrumento de classificação das aprendizagens e não um instrumento de diagnóstico, foi referido como promotor de dificuldades na adoção mais generalizada de práticas de Avaliação Formativa.

Outros fatores identificados nas audições como problemáticos para a promoção de uma avaliação de cariz formativo centraram-se na falta de uma efetiva autonomia das escolas e no envelhecimento do corpo docente e no seu cansaço, por terem como efeito uma resistência à mudança. Para a entrevistada DA1, não são os decretos-lei nem os despachos que conferem autonomia e flexibilidade. Estas devem ser

locais, próprias, adequadas às características e necessidades do público escolar que servem, mas acabam por ser conceitos algo incertos e indefinidos a nível legislativo, tal como expressa a referência: “quando se fala na autonomia (...) quando se fala na flexibilidade curricular, eu ainda não sei bem o que é que eles querem com a flexibilidade curricular”.

Categoria ‘Educação Pré-Escolar’

As duas coordenadoras da Educação Pré-Escolar ouvidas no âmbito deste estudo reforçaram a ideia da importância da Avaliação de Aprendizagens para regular a ação do(a) educador(a). Afirmaram:

- “[A avaliação] dá para a pessoa se aperceber dos progressos das crianças. E ao avaliar de uma clara forma formativa... à base da observação... é importante para depois podermos utilizar as estratégias para ... e adaptá-las a cada criança. (...) Porque cada uma é um caso individual” (CCA2).
- “Sim, [a avaliação] é importante. Caso contrário não há uma evolução do trabalho realizado... não se vê o trabalho que foi feito nem se considera a evolução da criança” (CPA3).

Como já foi referido, a Avaliação de Aprendizagens, e especialmente na Educação Pré-Escolar, deve ser formativa, nomeadamente tendo em consideração a legislação e as orientações curriculares para este nível do Sistema Educativo. No entanto, isso não impede que possa ser transformada numa Avaliação Sumativa. De facto, quer em contexto privado, quer em contexto público, muitas vezes a Avaliação Formativa é convertida em Avaliação Sumativa concretizada, por exemplo, na atribuição de percentagens aos itens inscritos nas diversas áreas de avaliação do desenvolvimento da criança. Curiosamente, na prestação de contas ao Ministério da Educação privilegia-se a Avaliação Sumativa. Como foi referido:

“Na verdade, atualmente, há a bandeira da avaliação formativa (...) mas na prática há ainda a avaliação sumativa. Ainda há educadoras que utilizam percentagens, fazem comparações nominais entre crianças... e isso é aceitável pelos agrupamentos, pelos pais, pelo Ministério”; “Neste agrupamento tentamos fazer uma avaliação formativa, descritiva no que a criança já adquiriu, as conquistas por assim dizer que vai fazendo. Mas isto facilmente se transforma em sumativo, em gráficos e em números que são pedidos pelo Ministério” (CPA3).

É ainda referida a modalidade de Avaliação Diagnóstica:

“... esta avaliação diagnóstica (...) nós, depois disto fazemos o plano de turma. Plano de turma ou plano de grupo e (...) esse plano é que é, portanto, o nosso percurso todo do ano. (...) Portanto [é a partir da] tal avaliação diagnóstica [que se definem] as estratégias que vamos utilizar para colmatar estas dificuldades que desde o início do ano encontramos no grupo, porque cada grupo é um grupo” (CCA2).

A Avaliação de Aprendizagens na Educação Pré-Escolar é tipicamente feita através da técnica da observação das crianças, individualmente ou em contexto (com pares, em grupo, em família, com adultos/prestadores de cuidados, em relação com o espaço/objetos), tal como foi expresso:

“Para avaliar em contexto de jardim só o podemos fazer com a constante observação da criança, estabelecendo ligações afetivas e de empatia. Depois há a avaliação da criança por si e do grupo em geral (...) há duas avaliações que se complementam. Claro que a geral implica o grupo como um todo, é mais superficial e tem a ver com o funcionamento do grupo como um todo. A avaliação individual é mais específica, com base em todos os documentos legais do Ministério” (CPA3).

As coordenadoras da Educação Pré-Escolar referem também a existência de uma grande diversidade de instrumentos de Avaliação de Aprendizagens das crianças em idade Pré-Escolar, resultantes da corrente ou modelo pedagógico de formação (Modelo Curricular *High Scope*; Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna; Método João de Deus; Modelo Reggio Emilia; ...) ou do ‘gosto’ de cada educadora (*portfolio* e projetos).

Outro aspeto focado foi a relevância das orientações curriculares no contexto da Avaliação de Aprendizagens, sendo este o documento mais referenciado e conhecido pelos educadores. Por outro lado, como o seu próprio nome indica, trata-se de um documento que contém apenas orientações, que cada educador(a) interpreta e concretiza à sua maneira em instrumento de avaliação. Como foi dito:

“A avaliação tem sempre por base o que a criança já adquiriu consoante o que observamos do que a criança já sabe. E sempre o que está nas orientações curriculares” (CPA3).

Categoria ‘Educação Básica’

As Aprendizagens Essenciais surgem, nas entrevistas, como uma aposta da escola, uma vez que, para além de serem importantes para todas as pessoas, são também fundamentais para que se atinga o perfil previsto para o aluno à saída da escolaridade obrigatória. No entanto, a aplicação do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* foi sentida como uma dificuldade, essencialmente, e como foi referido, porque “alguns dos nossos alunos, não se enquadram no tipo de perfil que já vem estipulado ou normalizado de cima. (...) Eu acho que às vezes muitas das leis e muitas dessas coisas que são criadas, as pessoas não têm a noção da realidade. Estão nos escritórios lá em Lisboa” (CA1). Por outro lado, a ligação entre as Aprendizagens Essenciais e os tópicos cobertos quer nos exames, quer nas provas de aferição, foram considerados como conduzindo igualmente a uma menor promoção da Avaliação Formativa na Educação Básica. Foi dito: “o que ‘sai’ nos exames e provas de aferição é mais do que as aprendizagens essenciais” (DA2). De facto, a necessidade de conciliar programas e aprendizagens essenciais no dia-a-dia da escola não parece ser um processo fácil para os entrevistados auscultados. De acordo com um dos inquiridos a “articulação entre o Decreto-lei 55 e a restante legislação não

permite grande margem de manobra na aplicação do novo decreto-lei” (DA2). Isto conduz as escolas a adotarem procedimentos, práticas e instrumentos de avaliação que são essencialmente objeto de classificação, não tendo efeitos na aprendizagem. Foi expresso:

- “Eu diria que a classificação dos alunos é generalista até sobretudo ..., até por um motivo muito simples porque (...) existem exames no 9º ano e o facto de existirem exames a duas disciplinas no 9º ano (...) obrigam a que as escolas se preparem para o exame. O exame é um, é um produto de classificação, não é um produto de avaliação, sendo um produto de classificação as escolas têm que se preparar e têm que trabalhar para esta classificação” (DA2);
- “no ensino básico, nós temos uma... uma escala percentual” (DA3);
- “mesmo no básico, português a matemática é diferente das outras disciplinas. (...) sujeitas a exame nacional têm tratamento que as outras não têm, há uma distinção clara da distribuição das classificações. Se fizerem uma análise das classificações das disciplinas com exame e sem exame, veem ali uma distribuição diferente e, portanto, prévia aos exames significa que, isto é, a própria avaliação é condicionada por aquilo que externamente é pedido, é avaliado” (ES1);
- “o que acontece, tanto já no primeiro, como, mas especialmente, no segundo e, depois, no terceiro ciclo em algumas escolas... são influenciadas pelos testes, pelas práticas de avaliação aferida” (C1).

Categoria ‘Educação Secundária’

A informação analisada sobre a Avaliação de Aprendizagens na Educação Secundária, e especificamente em todos os casos de professores e outros agentes educativos associados a cursos orientados para o prosseguimento de estudos, é algo limitada, não permitindo ir muito além da significativa influência que os exames nacionais existentes neste nível de escolaridade têm na definição das práticas de avaliação em cada escola, pese embora todas as competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, e que obviamente não se esgotam nas matérias avaliadas em contexto de exames.

Os entrevistados conhecem o Perfil que os alunos devem atingir e consideram que a Educação Secundária devia, de facto, capacitar os alunos para tal. Exemplo deste reconhecimento é a afirmação: “O ensino secundário visa garanti que um jovem, ao concluir o 12º ano, esteja suficientemente capaz para ser, saber estar e conhecer a realidade com a comunidade necessária para poder interagir positivamente, para poder comunicar, para poder interagir no meio. E evidentemente para poder depois, no ensino superior, desenvolver todas as competências que evidenciamente o ensino superior promove de modo capaz, isto é, criar uma base sólida, universal” (DA3).

No entanto, é referido que tal não está a acontecer e que, inclusivamente, a Educação Secundária não está a preparar bem os alunos para a Educação Superior. Para a DC1, o secundário apresenta uma realidade diferente da Educação Básica. Neste nível educativo existe claramente uma valorização, quer por parte da escola, quer por parte

dos pais, dos testes na avaliação final das disciplinas. No caso da entrevistada responsável pela gestão de um colégio, e enquanto os testes no 2º ciclo da Educação Básica não são agendados, isto é, são “surpresa” pois é considerado que os alunos devem estar sempre prontos para dar informação sobre o que sabem e sobre as dificuldades que têm, no caso do secundário são previamente marcados e são feitos como “simulações de exame, como se estivessem a fazer um exame”. Foi referido: “Os critérios são definidos previamente, o teste é elaborado para todas as turmas em conjunto e é até corrigido por todos os professores” (DC 1). No entanto, e como é reconhecido por esta diretora, porque se reconhece a importância do desenvolvimento de várias competências pessoais e sociais, existe, atualmente, a preocupação em promover uma valorização mais intencional de outro tipo de trabalhos que as favorecem.

No entanto, como foi referido por alguns dos inquiridos, os exames nacionais nem sempre são considerados perfeitos, embora, na forma como são organizados, sirvam de base condicionante de muitas das práticas avaliativas e curriculares seguidas. Como foi referido por DES1, os exames nacionais “são usados para conclusão do secundário (aprovação) e para seriação. E embora funcionem adequadamente para a seriação, apresentam problemas sérios para a aprovação. Sobretudo porque os exames (instrumento) não são sempre bem feitos, o que acusa distorções de ano para ano”. Apesar disso, “os exames nacionais têm conduzido à construção de melhores instrumentos de avaliação, que medem outras competências que não são a memorização. Há, portanto, uma qualidade dos critérios de avaliação que melhoraram muito com os critérios dos exames nacionais” (DES1).

Focando a atenção na Formação Profissional, em particular na Educação Secundária obtida através de cursos profissionais, os professores auscultados destacam o carácter predominantemente formativo e contínuo do processo de avaliação que incide sobre as aprendizagens realizadas em cada módulo. Os processos de organização e desenvolvimento do currículo, nesta modalidade de formação, seguem a estrutura modular, isto é, em que os conteúdos de cada área de formação estão organizados por módulos, numa sequência a que os formandos vão acedendo quando realizaram as aprendizagens do módulo anterior. A este propósito e dos processos de Avaliação de Aprendizagens, os professores referiram:

“Nos cursos profissionais eu pertença à componente de formação geral, em particular, sou professora de Inglês. As disciplinas são organizadas em módulos, no caso da minha componente de formação são 3 módulos. Os alunos têm de fazer todos os módulos, caso isso não aconteça reprovam, mas digo já que só reprova mesmo quem não fizer o mínimo. Quanto às práticas de avaliação, ora bem, recorro a vários instrumentos e metodologias de avaliação e consequentemente de ensino. (...) Existe um teste para avaliar exclusivamente focado nos conteúdos, que tem o peso de 50%. O trabalho na aula – participação, envolvimento e regras valem 20%. Desenvolvemos também formação na modalidade de trabalho projeto que assume 30% do valor da classificação final. Nestes trabalhos de projeto os alunos fazem pesquisa, produzem um poster e um vídeo sobre as temáticas e fazem a apresentação e defesa no grupo turma, algo que considero essencial. (...) Os alunos têm sempre 3 tentativas para concluir cada módulo, ou seja, nessas tentativas podem fazer novos testes e melhorar os trabalhos de projeto até conseguirem realizar o módulo”. (P1A4)

Como se depreende, neste procedimento de avaliação, mesmo quando ela é de orientação sumativa, há sempre a possibilidade de melhoria o que, de certo modo, está em linha com a ideia do uso da avaliação *para e como* aprendizagem.

Um dos outros professores entrevistados referiu: “(...) eu sou da componente profissional e da área técnica, no meu caso específico arquitetura de computadores. Nesta componente de formação temos 5 módulos. Um módulo muito centrado num quadro teórico e os restantes focados na prática. Quanto à avaliação, claro, sempre articulado com os conteúdos, utilizo teste e fichas de trabalho para os módulos da componente mais teórica, tudo isto assumindo o peso de 40%. Na componente mais prática, que tem o peso de 60%, recorro também a fichas de trabalho, participação na aula e a trabalhos práticos, em particular a construção de um simulador e a sua apresentação e sustentação. Referente ao estágio – que acontece no 11.º ano através de um período curto em contexto da empresa e no 12.º ano num período mais longo, entre março a maio – a avaliação é negociada entre o professor da componente profissional e do profissional da empresa, que é o orientador no contexto de trabalho. O orientador de contexto de trabalho propõe uma nota e o professor propõe outra relativamente ao sucesso académico, sendo, a partir destes dados, atribuída a classificação final”. (P2A4)

Como realçaram estes professores dos cursos profissionais a avaliação concretiza-se por meio de vários instrumentos e procedimentos, sendo-lhe atribuída a função quer de situar os alunos face a aprendizagens realizadas, quer a de os apoiar em processos de melhoria. Aliás, a este propósito, é de salientar a centralidade que na avaliação tem o acompanhamento dos alunos nos processos de aprendizagem e que foi claro na seguinte afirmação: “O processo de ensino, aprendizagem e avaliação é muito acompanhado, muito mesmo (...) (P1A4); “(...) não tenho dúvida que o processo de avaliação que é realizado, falo por mim, é completamente de orientação formativa, é uma avaliação para as aprendizagens, com certeza, de outra forma, nestes casos, também não seria viável (...)”. (P1A4)

O terceiro entrevistado realçou: “De um modo geral eu acho que, nos cursos profissionais, recorremos a uma avaliação essencialmente formativa. O próprio modelo e a especificidade dos alunos remetem-nos para esse processo permanente; o feedback é algo constante. A articulação forte entre a teoria e a prática ajuda para esse processo, pois estamos constantemente a devolver a apreciação do trabalho realizado”. (P3A4). Este professor, que considera que a componente formativa constitui a marca dos processos de formação nos cursos profissionais, afirmou ainda:

“Sempre dei aulas nos cursos profissionais, não tenho outra experiência com outro tipo de alunos (...) e sempre assumi características de um treinador de futebol e de um formador de surf. O que eu quero com isto dizer? Sou treinador de futebol porque a formação exige uma atenção e feedback permanente, situado nas várias componentes de trabalho, aprendizagens que desenvolvo com os alunos; é necessário estar muito presente no processo de aprendizagem com feedbacks constantes se não perdemos tudo. Sou surfista, na medida em que todos os dias tenho que analisar a onda em que estes estão e com isso reconfigurar o meu trabalho com eles. Mas sempre exigente, sou muito exigente e eles sabem disso. É tanto que os meus alunos

em contexto de estágio são sempre muito bem classificados pela responsabilidade e pelos conhecimentos que adquiriam e que mostram”. (P3A4)

A partir dos discursos destes professores, pode-se ainda constatar que o trabalho concretizado durante o processo ensino-aprendizagem-avaliação, nos cursos profissionais desta escola, se desenvolve muito apoiado por processos permanentes de *feedback* e de integração curricular, articulado com os contextos reais de trabalho e de vida. Neste âmbito, parece evidente que a avaliação está ao serviço do desenvolvimento do currículo, contribuindo para regular os processos de ensino e de aprendizagem e para que sejam introduzidas adaptações que se ajustem aos interesses, ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. Neste caso, e até talvez pelas razões apontadas por estes professores (quando dizem: se não fosse assim não seria possível) a cultura de avaliação é essencialmente formativa e apoiada em estratégias que privilegiam como meta a aprendizagem de todos os alunos.

D2. Formação de docentes em avaliação

Uma dimensão bastante destacada e transversal a todas as entrevistas foi a falta de formação de professores, nomeadamente no que refere à avaliação. Foi referido:

- *Atualmente a maioria dos professores não sabe avaliar os alunos (...) fazem um teste para avaliação dos alunos para lhes dizer no final do período, com a nota do teste, se passaram ou não passaram e com uma interpretação muito pessoal da função da avaliação. (...) E com a agravante de que para uns professores o ideal é dar testes difíceis, porque assim os alunos estudam mais, enquanto que para outros o objetivo deve ser ajudar os alunos e, portanto, ser generosos. (...) E isto sem qualquer enquadramento, mas apenas com base numa visão muito pessoal.” (DES1).*
- *“avalia-se da forma que se julga mais adequada e pensando que será aquela que vai funcionar melhor, mas sem nunca ter testado se funciona ou não funciona e, portanto, este é um grave problema da avaliação e que vai ser preciso bastante tempo para mudar isto porque há muita resistência a esta mudança, que está interiorizada. [Os professores] nunca viram outra coisa nem sabem que há outra coisa...” (DSE1)*

Como se infere dos discursos destes entrevistados é considerada necessária a *formação em Avaliação de Aprendizagens*. Esta deve incluir uma distinção clara entre avaliação e classificação e ultrapassar a ideia de que a avaliação funciona como um castigo ou um prémio: “As pessoas precisam de voltar a aprender a avaliar porque as pessoas têm durante vinte anos, trinta anos têm classificado, não têm avaliado, portanto é nesse sentido que nós precisamos de ajuda e é nesse sentido que este tipo de estudo pode redirecionar o ministério e as tutelas para esse objetivo e esse fim” (DA2).

Por outro lado, e como foi expresso, a formação deve ser feita ao nível de cada escola, em função das suas necessidades particulares. Pretende-se uma formação contextualizada, em que exista a oportunidade de se entrecruzar a teoria e a prática, tendo por base a apresentação de exemplos reais, a partir dos quais os professores possam

(des)construir percepções, concepções sobre a Avaliação de Aprendizagens e reconfigurar e ressignificar as práticas no contexto da sua ação. Nesse âmbito, parece ser cada vez mais necessária a construção de um plano de ação (e formação) para a avaliação, assumido nos contextos da prática. Como foi referido: *“precisava de uma abertura desde a concepção dos instrumentos, desde a prática e utilidade dada a cada instrumento, que não há ninguém que os ensine neste momento, ninguém que ajude uma escola a aplicá-los e a dizer vão por ali não dá mais trabalho, faz, isto é, falta fazer tudo na avaliação”* (DES1)

D3. Recomendações

Durante as audições nas escolas, foram várias as recomendações tecidas pelos entrevistados no sentido da adoção de práticas de Avaliação Formativa, capazes de promover as aprendizagens dos alunos. Em alguns casos foi avançada a possibilidade de se repensar o “peso” dos exames: *“...se calhar essa questão dos exames – eles têm que fazer uma aferição dos conhecimentos, tudo bem (...) – mas, se calhar não haver tanta preocupação nesse sentido. Se calhar, mudar o sistema, para nos libertar um bocadinho mais...”* (CA1).

Segundo alguns dos entrevistados é preciso começar a fazer o percurso das aprendizagens essenciais, apostando na Avaliação Formativa nas disciplinas que não têm exames nacionais, e definir que as Aprendizagens Essenciais são o que realmente importa e que os programas, tal como estão enunciados, são apenas um complemento. Por outro lado, e mesmo em escolas em que o que está previsto no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória já é trabalhado, foi reconhecida a necessidade de uma maior organização relativamente ao que é pedido em termos das competências que os alunos devem desenvolver (ex.: adotar mecanismos de monitorização de alguns dos seus princípios). Também referida, foi a questão dos manuais escolares, que terão de ser diferentes, assentes em duas componentes, uma dirigida às Aprendizagens Essenciais e outra às Aprendizagens Complementares. Os manuais terão também de se adaptar à lógica da Avaliação Formativa, tendo como base o trabalho colaborativo feito pelos próprios alunos, tal como trabalhos de grupo, trabalhos de projeto, trabalhos que inclusivamente possam ser feitos fora da sala-de-aula.

Numa das escolas o diretor partilhou a estratégia que é seguida, ao longo do ano letivo, no acompanhamento dos alunos e das suas aprendizagens, que visa atenuar o efeito professor/teste e avaliar a aprendizagem efetiva, traduzida em notas, de todos os alunos. Para isso, nesta escola (ES1), cada professor recebe, no início do ano letivo, o perfil de cada um dos seus alunos e da sua turma, sendo definido, como tarefa de cada professor, melhorar o desempenho de cada um destes alunos. Para que este objetivo seja alcançado, é feita uma monitorização dos percursos dos alunos, conjugada com uma aferição interna dos mesmos, para verificar os desvios que ocorrem em cada uma das turmas. Os resultados desta monitorização são analisados e servem de base a medidas corretivas sempre que necessário.

Ainda noutra escola foi referida a importância de o crédito/horário dado às direções dos agrupamentos para incluir a possibilidade de marcação de tempos nos horários

dos professores destinados ao trabalho em conjunto, trabalho de equipas educativas ou a formação em contexto.

Tendo sido enunciada, como recomendação importante, a necessidade de formação de professores, foi expresso que ela podia ser feita com apoio das universidades, por exemplo, ou de outras entidades especialistas em avaliação, de modo a assegurar que fosse contextualizada e fundada em situações práticas e adequadas às realidades e especificidades da escola e dos alunos.

Foi também referido que quer a estabilidade do corpo docente, quer a estabilidade dos alunos (opção por um percurso escolar com um mínimo de mudança de escola) são fatores que ajudam a promover a aprendizagem dos alunos.

Ressalta das audições realizadas nas escolas, a ideia de que no futuro se devia privilegiar a Avaliação Formativa, devendo ser-lhe atribuído um maior peso na avaliação final das aprendizagens dos alunos. Esta avaliação devia centrar-se em cada aluno individual, adaptando-se às suas características e condições particulares, em vez de ser igual para todos os alunos. Como referiu um dos entrevistados, se o objetivo da escola é formar cidadãos, que possuam as competências previstas no “Perfil dos Alunos à Saída Escolaridade Obrigatória”, então, as classificações obtidas pelos alunos nos testes terão forçosamente que ser apenas uma das componentes da Avaliação de Aprendizagens.

6.7 Súmula

As audições realizadas em escolas e agrupamentos de escolas, pese embora terem sido em número reduzido, permitiram identificar um conjunto muito interessante de ideias construídas a partir de quotidianos vividos, que refletem percepções dos atores escolares sobre a Avaliação de Aprendizagens:

- Essencialmente as referências à Avaliação de Aprendizagens situam-se na dicotomia entre Avaliação Sumativa e Avaliação Formativa, sendo que a primeira é aquela a que gestores escolares, professores, alunos e pais/encarregados de educação dão mais importância. A valorização deste tipo de avaliação acontece mesmo quando os entrevistados consideram que ela serve apenas para a classificação dos alunos e reconhecem que a Avaliação Formativa potencia o desenvolvimento das suas aprendizagens. De notar que apenas na Educação Pré-Escolar o panorama parece ser diferente, com a utilização de uma avaliação eminentemente formativa, mesmo que muitas vezes haja alguma tendência para a transformar em sumativa.

- Globalmente são três os fatores que emergem como mais relevantes na influência que têm sobre a construção de diferentes concepções de Avaliação de Aprendizagens: os *rankings* associados aos resultados obtidos por alunos (e escolas) nos exames nacionais; as provas de aferição (nomeadamente pela produção subsequente dos relatórios RIPA e REPA); a idade dos docentes, considerada como diretamente relacionada com uma aversão à mudança.

- Estes três fatores explicam a importância dada à avaliação sumativa e a sua relevância nas escolas relativamente a uma avaliação formativa, importância ainda mais acentuada no caso da Educação Secundária, em que a grande parte dos alunos tem como meta o prosseguimento de estudos. No que se refere a este nível de escolaridade, em particular, é de referir ter sido considerado que os exames nacionais conduziram a uma melhoria da qualidade dos instrumentos de avaliação utilizados internamente.
- No caso da Educação Secundária Profissional, a avaliação caracteriza-se por processos de carácter essencialmente formativos e por processos de desenvolvimento do currículo flexíveis e de forte relação com os contextos reais de trabalho.
- A legislação publicada nos últimos anos, em particular o decreto-lei 55/2018, bem como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e o enfoque nas aprendizagens essenciais, contribuíram para relançar a discussão nas escolas em torno da promoção de uma avaliação formativa, capaz de efetivamente promover a aprendizagem continuada dos alunos ao longo dos seus percursos escolares. No entanto, é de destacar, também, a referência à dificuldade inerente à aplicação do documento relativo ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, nomeadamente no que respeita à avaliação das competências que lá se encontram especificadas.
- Relativamente ao PISA, ou mesmo à Avaliação Externa de Escolas (AEE), os inquiridos consideram que a sua influência é reduzida relativamente à promoção de uma conceção de Avaliação de Aprendizagens, seja ela sumativa ou formativa. No limite a AEE tem uma influência positiva no que respeita à interiorização de uma cultura de autoavaliação, nas escolas e agrupamentos de escolas.
- Como áreas-problema relativamente à implementação de uma Avaliação Formativa emergiram, nestas audições: a existência de exames finais de ciclo; o facto das provas de aferição funcionarem, ainda que implicitamente, como exames; a articulação ainda deficiente entre as aprendizagens essenciais, os programas das disciplinas e os temas cobertos nas provas de aferição e nos exames nacionais; bem como o envelhecimento do corpo docente, com o cansaço e resistência à mudança que o mesmo parece potenciar.
- As audições permitiram ainda destacar a necessidade de mais e melhor formação dos docentes em Avaliação de Aprendizagens. Esta formação deve ocorrer, na opinião dos entrevistados, ao nível de cada escola, em função das suas necessidades particulares, e ter um carácter essencialmente prático. O objetivo expresso como desejado é que a formação possa efetivamente contribuir para uma alteração das práticas de Avaliação de Aprendizagens nas escolas e agrupamentos de escolas, com a promoção da Avaliação Formativa em detrimento da Sumativa.

Resumidamente foram referidas pelos inquiridos as seguintes recomendações relativamente à Avaliação de Aprendizagens:

- Aposta na Avaliação Formativa nas disciplinas sem exame, com maior atenção a ser dada às aprendizagens essenciais;

- Melhor compreensão sobre o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as possibilidades da sua implementação em cada escola e agrupamento;
- Melhor articulação entre os programas das disciplinas e as aprendizagens
- Novos manuais escolares, centrados sobre as aprendizagens essenciais e adaptados a uma lógica de Avaliação Formativa;
- Formação para docentes em Avaliação de Aprendizagens, oferecida com o apoio das universidades e institutos politécnicos, centrada na prática e contextualizada e adequada às especificidades de cada escola e dos seus alunos;
- Atribuir maior peso à Avaliação Formativa na Avaliação de Aprendizagens, promovendo-se um ensino mais individualizado e uma avaliação centrada em cada aluno.



Recomendações para a construção de um Sistema de Avaliação Aprendizagens

7.1 Introdução

Estando a Avaliação de Aprendizagens na agenda da Educação em muitos países e ocupando um lugar de destaque naqueles que mais valorizam a qualidade da Educação e da Formação das novas gerações, compreende-se que a Fundação Calouste Gulbenkian tenha, em 2017, estimulado a apresentação de um projeto que teve por título *Estudo sobre indicadores, modelos e experiências de monitorização e avaliação de aprendizagens e de desenvolvimento das crianças e jovens dos 3 aos 18 anos*. O trabalho para responder a este desafio tem vindo a ser desenvolvido em fases com metas distintas, apresentando-se, agora, o livro digital relativo ao Estudo efetuado.

Tendo presente que um primeiro objetivo do Estudo *foi analisar e avaliar os modelos de Avaliação de Aprendizagens usados em Portugal, bem como os resultados a que conduzem, tendo como referencial de partida as questões críticas identificadas nos trabalhos de investigação conduzidos sobre Avaliação de Aprendizagens*, numa primeira fase foi recolhida e analisada bibliografia que sustentasse a resposta a esta desafiante questão. Essa recolha e análise centrou-se nos seguintes aspetos:

- i. Perspetivas sobre Avaliação Educacional e princípios orientadores, conceitos, fins e funções da Avaliação de Aprendizagens que ocorre em Instituições Educativas.
- ii. Modelos e práticas adotadas em Portugal, com atenção ao que tem sido o percurso legislativo enquadrador da Avaliação Educacional e da Avaliação de Aprendizagens, desde a publicação, em 1986, da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo Português.

Esse trabalho proporcionou evidência clara de que a Avaliação Formativa e a Avaliação Sumativa (Externa e Interna) têm uma presença continuada e são marcas do modelo de Avaliação de Aprendizagens adotado no País. A presença destas opções na Legislação portuguesa, há longo tempo associada à sua adoção nas escolas e jardins-de-infância, têm sustentação na literatura especializada e encontra inspiração para uma boa concretização em vários casos internacionais analisados,

que merecem atento estudo por grupos de interessados e agentes educativos que atuam em diferentes setores da Educação e da Sociedade em geral.

Note-se, ainda, que a literatura especializada apresenta forte evidência de que a Avaliação como instrumento de promoção de Aprendizagens, ou seja, a Avaliação Formativa, sendo adotada com frequência, apresenta dificuldades e exigências de formação de educadores, de professores e de outros agentes educativos. A literacia sobre Avaliação de Aprendizagens é, pois, um fator crítico para que a sua implementação seja eficaz, sendo necessário escolher estratégias de formação destes atores e de outros grupos de interessados.

Em nosso entender, a Formação em Avaliação a promover deve ser desenhada e conduzida tendo em conta que, em cada escala, a Avaliação de Aprendizagens tem metas e objetivos próprios, alinhados com os fins e funções definidos para os distintos níveis de Educação. O desenho e planeamento de ações nesta frente pode inspirar-se no que Gedrimiene e colaboradores (2020) nos propõem a propósito da análise da aprendizagem nas escalas que estamos a considerar para a Avaliação de Aprendizagens (Figura 23).

Figura 23 Escalas, Fins e Funções da Avaliação de Aprendizagens



Fonte: a partir de Gedrimiene et al. (2020)

Como a Figura 23 exemplifica, existe uma diversidade de abordagens e procedimentos para promover uma adequada Avaliação de Aprendizagens que, neste Estudo, se consideram complementares. O caminho que se vem procurando percorrer em

Portugal é difícil, exigente e requer um paciente trabalho para conduzir a um destino em que a palavra “avaliação”, quando usada em contextos educativos, deixe de ter a interpretação única de “nota e classificação” e passe a ser entendida como fator determinante de promoção de aprendizagens desejadas.

Em 2010, reconhecendo a importância que os professores podem ter na agenda para a Melhoria da Qualidade, a Comissão Europeia reforçou a necessidade de ser dada uma atenção acrescida à qualidade da sua formação, apontando, entre outros aspetos, para que os Ministérios de Educação dessem importância à melhoria da qualidade da formação inicial e contínua de professores, assim como das condições para o seu adequado desenvolvimento profissional (Comissão Europeia, 2010).

Por outro lado, a Organização das Nações Unidas (ONU), na Agenda para o Desenvolvimento Sustentável de 2030, no objetivo 4, dedicado à Educação de Qualidade, associam essa qualidade a uma Educação inclusiva e equitativa que promova oportunidades de aprendizagem para todos. Também dispomos de Políticas de Educação em Portugal, referidas nos capítulos 2 e 3 deste Estudo, que reconhecem que a Educação Escolar deve orientar-se por princípios, valores e atitudes expressos no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho nº 6478/2017), isto é, valorizar aprendizagens cognitivas e de conteúdos disciplinares, mas também aprendizagens que preparam para uma participação no exercício ativo da cidadania e que se incluem no que é designado no relatório para a UNESCO (Delors et al., 1996) por “*aprender a ser*” e “*aprender a viver juntos*”. Como também neste Estudo foi clarificado, essa é uma das razões porque se recorre à expressão Avaliação de Aprendizagens e não apenas Avaliação da Aprendizagem. Por outro lado, no uso desta expressão, e como também neste Estudo foi realçado, contempla-se não apenas a dimensão Sumativa que acompanha uma Avaliação de Aprendizagens, mas, sobretudo, a componente Formativa orientada para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação, i.e., de uma Avaliação *para a e como* Aprendizagem. É nesta orientação que consideramos que a avaliação pode, e deve constituir um forte suporte de apoio aos processos de ensino realizados pelos professores e aos modos de construção de aprendizagens dos alunos. É também, neste sentido que vários diplomas legais do Sistema Educativo Português referem a Avaliação Formativa como a principal modalidade de avaliação a considerar.

Tendo estas ideias por referência, e a elas associando a de que a Educação é uma responsabilidade de toda a Comunidade Educativa, nesta última parte do Estudo são sistematizadas algumas recomendações que possam apoiar a institucionalização de uma cultura e de uma prática de Avaliação de Aprendizagens que envolva, não só professores e alunos, mas também famílias e outros agentes educativos que participam da Educação e Formação de crianças e jovens. Fazemo-lo, também, por se considerar que todo o conhecimento produzido deve ser posto em ação.

Nos capítulos que dão conta do Estudo realizado, o tema da Avaliação de Aprendizagens é focado, em cada capítulo, na relação com o que é trabalhado em cada um deles, i.e., conceções de avaliação, trajetórias da avaliação no Sistema Educativo Português, influências internacionais, casos internacionais que vale a pena ter em consideração pelas lições que deles podem decorrer, audições realizadas

a diretores de escolas e a professores. Como no capítulo 6 é referido, a situação de pandemia vivida impediu alargar estas audições a encarregados de educação e outros grupos de interesse, assim como a alunos. Apesar disso, a informação que foi possível obter, nas audições realizadas, assim como a reflexão produzida pelos outros aspetos que o Estudo foca, fornecem dados importantes que apoiam as recomendações que a seguir são apresentadas.

7.2 Recomendações

A evidência recolhida sobre tendências observadas em vários contextos internacionais, associada às escolhas feitas em Portugal e consagradas na Legislação, bem como as experiências e desenvolvimentos associados à sua adoção no País, sustentam as recomendações que se organizam em torno das seguintes dimensões: i) A Avaliação de Aprendizagens na sua relação com as Avaliações em Escala Macro; ii) A Avaliação de Aprendizagens na sua relação com a Escala Meso de Avaliação (onde são focadas questões políticas relacionadas com o quadro legal da Avaliação de Aprendizagens e políticas de formação de professores); iii) A Avaliação de Aprendizagens na sua relação com a Escala Micro de Avaliação, onde são focadas relações com os contextos reais das Instituições Educativas (educadores, professores, alunos, encarregados de educação e outros agentes educativos); iv) A Avaliação de Aprendizagens na sua relação com a investigação.

i) **A Avaliação de Aprendizagens na sua Relação com a Avaliação em Escala Macro**

A Avaliação Educacional em larga escala fornece elementos importantes para serem usados na tomada de decisões sobre Políticas de Educação em Portugal, especificamente sobre Avaliação de Aprendizagens e constituem um referencial para atores educativos (educadores, professores, lideranças de jardins de infância escolas e agrupamentos) e grupos de interessados (famílias e encarregados de educação, responsáveis políticos a vários níveis, sedes de responsabilidade e intervenção social e cultural).

Recomendação 1. Promover a recolha, a análise crítica e a sistematização de casos internacionais que permitam compreender, em profundidade, as abordagens possíveis e os requisitos para uma bem-sucedida implementação de Avaliação de Aprendizagens no dia-a-dia das escolas e jardins-de-infância, bem como a adequada articulação entre as diversas formas de Avaliação de Aprendizagens.

Recomendação 2. Usar aquela recolha e análise de Casos Internacionais e dos contributos de Agências com forte intervenção em Avaliação Educacional, que o Estudo apresenta, para iluminar a preparação de uma estratégia para as frentes de trabalho que interessa promover e para as correspondentes medidas de concretização.

Recomendação 3. Estruturar uma iniciativa de avaliação do envolvimento de Portugal no PISA, PIRLS e TIMSS, com especial atenção aos modos como são usados os

resultados obtidos, para que possa ser promovida a otimização do envolvimento de Portugal nestes programas e para que esse envolvimento tenha como efeito uma melhoria considerável no uso dos resultados.

Recomendação 4. Sistematizar, em documento de fácil acesso, as boas práticas de Avaliação de Aprendizagens em contextos internacionais que interessam ao País, no qual se inclua o trabalho que as Agências Internacionais desenvolvem e o modo como distintos países usam esses contributos.

ii) **A Avaliação de Aprendizagens na sua relação com a Escala Meso de Avaliação**

Os resultados das audições realizadas, envolvendo diretores, educadores e professores, associados à análise cuidada da Legislação que trata da Avaliação Educacional, constituem uma evidência forte da influência do Quadro Legislativo no dia-a-dia das Instituições Educativas. Assim sendo, é fundamental ter presente que a análise da legislação produzida mostra, claramente, a valorização da Avaliação Formativa, adequadamente articulada com a Avaliação Sumativa. Esta constatação é importante para apoiar as recomendações que se seguem e que diz respeito a políticas relacionadas com o quadro legal da Avaliação de Aprendizagens.

Recomendação 5. Planear e acompanhar práticas de Avaliação de Aprendizagens nas escolas, promovendo uma adequada articulação da Avaliação Formativa com a Avaliação Sumativa.

Recomendação 6. Desenvolver, aplicar e consolidar um Plano Nacional para o Desenvolvimento da Avaliação de Aprendizagens, orientado no sentido de uma Avaliação Formativa bem articulada com a Avaliação Sumativa.

iii) **A Avaliação de Aprendizagens na sua Relação com a Escala Micro de Avaliação Educacional e com os Contextos Reais das Instituições Educativas**

É clara a influência do Quadro Legal e das Regulamentações a ele associadas nos contextos reais das creches, dos jardins-de-infância, das escolas e das salas de aula, bem como no trabalho educativo de alunos, educadores, professores e famílias. Note-se, ainda, que as audições apontaram a necessidade de formação de educadores e professores, centrada nos contextos reais das escolas, creches e jardins-de-infância, que contemple as questões e os problemas com que aqueles atores e as lideranças das instituições convivem diariamente. Acresce que a cultura e conceção de avaliação que a limitam à classificação tem contribuído para desviar a Avaliação de Aprendizagens do seu objetivo principal, e que, como neste Estudo fortemente foi sustentado, é a de contribuir para melhorar as aprendizagens e servir mesmo como dispositivo de aprendizagem. Assim sendo, compreende-se que a evidência recolhida no Estudo aponte mudanças associadas às recomendações que agora se apresentam.

Recomendação 7. Garantir que a formação inicial e contínua de educadores e professores promova uma base teórica sólida e uma experiência refletida sobre a Avaliação de Aprendizagens.

Recomendação 8. Instituir apoios tutoriais em iniciativas de formação conduzidas em instituições educativas, em que especialistas em Avaliação de Aprendizagens trabalhem com educadores e professores na sua concretização.

Recomendação 9. Promover intervenções que apoiem pais, encarregados de educação e outros grupos de interessados numa adequada e positiva cultura de avaliação, compreendendo o valor de integrar Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa.

iv) **A Avaliação de Aprendizagens na sua relação com a investigação**

Como este Estudo mostrou, há abundante investigação em Portugal sobre a Avaliação de Aprendizagens. No entanto, falta construir e apoiar processos de articulação e de cooperação que permitam, quer uma sistematização e um mapeamento do conhecimento produzido, quer os efeitos gerados nas práticas de avaliação que ocorrem nas instituições educativas, nos diversos níveis do Sistema Educativo. Falta também conhecer efeitos gerados por projetos de investigação que tenham como foco a Avaliação de Aprendizagens. Esse conhecimento poderá apoiar decisões e desenvolvimentos através de futuros estudos que contribuam para uma melhoria das práticas de Avaliação de Aprendizagens em todo o Sistema Educativo.

Recomendação 10. Identificar e mapear a investigação sobre a Avaliação de Aprendizagens, em Portugal, que seja relevante para apoiar decisões políticas e práticas em Instituições Educativas.

Referências

- Afonso, A.** (2000). *Avaliação educacional: regulação e emancipação* (2 ed.). São Paulo: Cortez.
- Afonso, A.** (2011). Questões polêmicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da accountability baseada em testes standardizados e *rankings* escolares. In M. P. Alves & J.-M. Ketele (Eds.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 83-101). Porto: Porto Editora.
- Afonso, N.** e Costa, E. (2009). A influência do PISA na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 10, 53-64.
- Allal, L.** (2010). Assessment and the regulation of learning. *International encyclopedia of education*, 3, 348-352.
- Almeida, L. S.** (2012). Avaliação dos alunos: combinando as razões e os modos. In J. Karpicke, H. D. d. Sousa & L. d. S. Almeida (Eds.), *A avaliação dos alunos* (pp. 71-88). Lisboa: Fundação Manuel dos Santos.
- Amante, L.** e Oliveira, I. (2016). *Avaliação das Aprendizagens – Perspetivas, contextos e práticas*. Lisboa: Universidade Aberta (ebook).
- Andrade, H.**, Hefferen, J. e Palma, M. (2014). Formative Assessment in the Visual Arts. *Art Education*, 67(1), 34-40.
- Antoniou, P.** e James, M. (2014). Exploring formative assessment in primary school classrooms: Developing a framework of actions and strategies. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 26(2), 153-176.
- Assessment Reform Group.** (2002). *Assessment for learning: 10 principles – Research-based principles to guide classroom practice*. Cambridge: University of Cambridge.
- Auld, E.**, Rapple, J. e Morris, P. (2018). PISA For development: how the OECD and World Bank shaped education governance post-2015. *Comparative Education Review*, 55(2), 197-219.
- Azevedo, J.** (2014). *Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: Os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas*. Porto: CEDH/FEP – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano – Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Baird, J.-A.**, Johnson, S., Hopfenbeck, T. N., Isaacs, T., Sprague, T., Stobart, G. e Yu, G. (2016). On the supra-national spell of PISA in policy. *Educational Research*, 58(2), 121-138.
- Baird, J. A.**, Andrich, D., Hopfenbeck, T. N. e Stobart, G. (2017). Assessment and learning: fields apart? *Assessment in Education-Principles Policy & Practice*, 24(3), 317-350.
- Baird, J. A.** e Black, P. (2013). Test theories, educational priorities and reliability of public examinations in England. *Research Papers in Education*, 28(1), 5-21.
- Baird, J. A.**, Hopfenbeck, T. N., Newton, P., Stobart, G. e Steen-Utheim, A. T. (2014). *Assessment and learning: State of the field review*. Oslo: Norwegian Knowledge Center for Education.
- Banco Mundial.** (2011). *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development – Education Strategy 2020*. Washington DC: World Bank Publications.

Banco Mundial. (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank.

Barreira, C. (2019). Conceções e práticas de avaliação formativa e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, L. S. (Orgs.), A. C. Lopes & E. M. (Coord.) (Eds.), *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* Curitiba Brasil: Editora CRV.

Barroso, J. (2017). L'évaluation des apprentissages et la régulation des politiques éducatives. *Evaluer. Journal International de Recherche en Education et Formation*, 3(1-2), 9-19.

Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 18(1), 5-25.

Bennett, R. E. (2017). What Does It Mean to Be a Nonprofit Educational Measurement Organization in the Twenty-First Century? In R. E. Bennett & M. von Davier (Eds.), *Advancing Human Assessment: The Methodological, Psychological and Policy Contributions of ETS* (pp. 1-15) Cham: Springer International Publishing.

Birenbaum, M., DeLuca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., Smith, K., Timperley, H., Volante, L. e Wyatt-Smith, C. (2015). International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education*, 13(1), 117-140.

Black, P., Harrison, C. e Lee, C. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. UK: McGraw-Hill Education.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. e Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21.

Black, P. e Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.

Black, P. e Wiliam, D. (1998b). Inside the Black Box Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.

Black, P. e Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.

Black, P. e Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1-25.

Bloom, B. S., Hastings, J. T. e Madaus, G. F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill. Brasil. Lei no 9.394. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

Broadfoot, P. e Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of assessment in education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(1), 7-26.

Bruns, B. (2018, 11 September). Three Years after SDG Adoption: It's Time for Action on Learning Data. *Center for Global Development* Retrieved jan 2021, from <https://www.cgdev.org/blog/three-years-after-sdg-adoption-its-time-action-learning-data>

Busemeyer, M. R. e Vossiek, J. (2015). *Reforming education governance through local capacity- building: A case study of the "Learning Locally" programme in Germany*. Paris: OECD.

Carless, D. (2019). Learners' Feedback Literacy and the Longer Term: Developing Capacity for Impact. In M. Henderson, R. Ajjawi, D. Boud & E. Molloy (Eds.), *The impact of feedback in higher education: Improving assessment outcomes for learners* (pp. 51-65). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Carless, D. e Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.

Carvalho, L. M. e Costa, E. (2015). Seeing education with one's own eyes and through PISA lenses: considerations of the reception of PISA in European countries. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(5), 638-646.

Carvalho, L. M., Costa, E. e Gonçalves, C. (2017). Fifteen years looking at the mirror: On the presence of PISA in education policy processes (Portugal, 2000-2016). *European Journal of Education*, 52(2), 154-166.

Cavaco, C. e Dierendonck, C. (2017). Introduction. Évaluation(s) et apprentissage(s). *Evaluer. Journal International de Recherche en Education et Formation*, 31(1-2), 5-8.

Childs, A. e Baird, J.-A. (2020). General Certificate of Secondary Education (GCSE) and the assessment of science practical work: an historical review of assessment policy. *The Curriculum Journal*, 31(3), 357-378.

Clark, I. (2010). The Development of 'Project 1': Formative Assessment Strategies in U.K Schools. *Current Issues in Education*, 13(3), 1-34.

CMEC. (2016). Education in Canada: an overview. Retrieved abr 2021, from <https://www.cmec.ca/299/education-in-canada-an-overview/index.html>

CNE. (2012). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

CNE. (2020). *Desempenho e Equidade: uma análise comparada a partir dos estudos internacionais TIMSS e PIRLS*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Cogan, L. S., Wang, H. A. e Schmidt, W. H. (2001). Culturally Specific Patterns in the Conceptualization of the School Science Curriculum: Insights from TIMSS. *Studies in Science Education*, 36(1), 105-133.

Comissão Europeia. (2010). *Improving teacher quality: The EU agenda*. Brussels: European Commission.

Comissão Europeia. (2018). *European ideas for better learning: The governance of school education systems*. Brussels: European Commission.

Conley, D. T. (2014). *A New Era for Educational Assessment. Students at the Center: Deeper Learning Research Series*. Boston, MA: Jobs for the Future.

Costa, E. e Afonso, N. (2009). Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: o caso do Programme for International Student Assessment (PISA). *Educação & Sociedade*, 30(109), 1037-1055.

Costa, P., Loura, L. e Marôco, J. (2020). TIMSS 2019: Os resultados nacionais do 4.º ano. Retrieved dez 2020, from <https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/ed-on-estatisticas/timss-2019-os-resultados-nacionais>

Cronbach, L. J. (1971). Test validation. In R. Thorndike (Ed.), *Educational measurement* (pp. 443- 507). Washington, DC: American Council on Education.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.

Davies, D. J., Earle, S., McMahon, K., Howe, A. e Collier, C. (2017). Development and exemplification of a model for Teacher Assessment in Primary Science. *International Journal of Science Education*, 39(14), 1869-1890.

Delors, J., Al-Mufti, I. a., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W. e Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

DGEEC. (2019). *Educação em Números – Portugal 2019*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

Earl, L. (2006). Assessment – A Powerful Lever for Learning. *Brock Education: a Journal of Educational Research and Practice*, 16(1), 1-15.

Earl, L. e Katz, S. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind*. Winnipeg, Manitoba, Canada: Government of Manitoba.

Earle, S. (2014). Formative and summative assessment of science in English primary schools: evidence from the Primary Science Quality Mark. *Research in Science & Technological Education*, 32(2), 216-228.

Earle, S. e Turner, J. (2020). What has happened to teacher assessment of science in English primary schools? Revisiting evidence from the Primary Science Quality Mark. *Research in Science & Technological Education*, 1-17.

Education Scotland. (2021). Early learning and childcare (ELC). Retrieved abr 2021, from <https://education.gov.scot/education-scotland/scottish-education-system/early-learning-and-childcare-elic/>

Esteves, A. e Branco, M. L. (2018). O ensino profissional na escola secundária pública portuguesa: percepções dos seus principais agentes educativos. *Education Policy Analysis Archives*, 78(26), 1-26.

- Eurydice.** (2019). *A Estrutura dos Sistemas Educativos Europeus 2019/20: Diagramas Esquemáticos*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Eurydice.** (2020a). National Education System – England Available from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-england_en
- Eurydice.** (2020b). National Education System – Estonia Available from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/estonia_en
- Eurydice.** (2020c). National Education System – Finland Available from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland_en
- Eurydice.** (2020d). National Education System – Northern Ireland Available from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-northern-ireland_en
- Eurydice.** (2020e). National Education System – Scotland Available from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-scotland_en
- Eurydice.** (2020f). National Education System – Switzerland Available from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/switzerland_en
- Eurydice.** (2020g). National Education System – Wales Available from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-wales_en
- Eurydice.** (2020h). *The Structure of the European Education Systems 2020/21: Schematic Diagrams*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fagnant, A.,** Etienne, R., Mottier Lopez, L. e Hindryckx, M.-N. (2017). L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 3(1-2), 77-98.
- FAST SCASS.** (2018a). *An Integrated Approach to Defining a System-Level Theory of Action for Formative Assessment* (Vol. 7). Washington: CCSSO.
- FAST SCASS.** (2018b). *Revising the Definition of Formative Assessment* (Vol. 7). Washington: CCSSO.
- Fernandes, D.** (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores.
- Fernandes, D.** (2007). *A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português*. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 581-600.
- Fernandes, D.** (2013). Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21, 11-34.
- Fernandes, D.** (2019a). Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica. *Linhas Críticas*, 25, 644-660.
- Fernandes, D.** (2019b). Para um Enquadramento Teórico da Avaliação Formativa e da Avaliação Sumativa das Aprendizagens Escolares. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira & L. Santos (Eds.), *Avaliar para Aprender no Brasil e em Portugal: Perspectivas Teóricas, Práticas e de Desenvolvimento* (pp. 139-164). Curitiba: CRV.
- Fernandes, D.** (2020). *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D.** e Gaspar, A. (2014). Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens (2001-2010): uma síntese de teses de doutoramento. In C. Tomás & C. Gonçalves (Eds.), *Atas do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais, Avaliação e Desafios*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Ferreira, C. A.** (2007). *A avaliação no quotidiano da sala-de-aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. A.** (2013). *Os exames na avaliação da aprendizagem: entre o rigor e a seleção?* In C. A. Ferreira (Ed.), *Jornadas Pedagógicas – O Professor faz a Diferença no Desempenho Escolar* (pp. 97-110). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Ferreira, C. A.** (2015). A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. *Educação e Pesquisa*, 41(1), 153-169.

- Figueiredo, C.,** Leite, C. e Fernandes, P. (2016a). O desenvolvimento do currículo no contexto de uma avaliação de escolas centrada nos resultados: que implicações? *Currículo sem Fronteiras*, 16(3), 646-664.
- Figueiredo, D.,** Carmo, E., Maia, R. e Silva, L. (2016b). A vitória do derrotado: analisando o IDEB do ensino médio em Pernambuco. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, 2(1), 216-237.
- Finnish National Board of Education.** (2016). *New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Fischman, G. E.,** Topper, A. M., Silova, I., Goebel, J. e Holloway, J. L. (2019). Examining the influence of international large-scale assessments on national education policies. *Journal of Education Policy*, 34(4), 470-499.
- Francesca, C.** (2019). *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Furtak, E. M.,** Ruiz-Primo, M. A., Shemwell, J. T., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Shavelson, R. J. e Yin, Y. (2008). On the Fidelity of Implementing Embedded Formative Assessments and Its Relation to Student Learning. *Applied Measurement in Education*, 21(4), 360-389.
- Gallagher, C.** e Worth, P. (2008). *Formative assessment policies, programs, and practices in the Southwest Region (Issues & Answers Report, REL 2008–No. 041)*. Washington, DC: U.S. Washington, DC: Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.
- Gedrimiene, E.,** Silvola, A., Pursiainen, J., Rusanen, J. e Muukkonen, H. (2020). Learning Analytics in Education: Literature Review and Case Examples From Vocational Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(7), 1105-1119.
- Gipps, C.** (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. Londres: The Falmer Pres.
- Gitomer, D. H.** e Duschl, R. A. (2007). Establishing Multilevel Coherence in Assessment. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 106(1), 288-320.
- Goldstein, H.** (2017). A response to 'assessment and learning: fields apart?'. *Assessment in Education-Principles Policy & Practice*, 24(3), 388-393.
- Gonçalves, J.** e Martins, P. (2008). Cursos profissionais. *Guia prático para o professor*. Porto: Areal Editores.
- Grey, S.** e Morris, P. (2018). PISA: multiple 'truths' and mediated global governance. *Comparative Education*, 54(2), 109-131.
- Hadjji, C.** (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.
- Hansen, M.,** Levesque, E., Valant, J. e Quintero, D. (2018). *The 2018 Brown Center Report on American Education: How Well are American Students Learning?* Washington, DC: Brown Center on Education Policy.
- Harlen, W.** (2009). Improving assessment of learning and for learning. *Education 3-13*, 37(3), 247-257.
- Harrison, C.** (2005). Teachers developing assessment for learning: mapping teacher change. *Teacher Development*, 9(2), 255-264.
- Heitink, M. C.,** Van der Kleij, F. M., Veldkamp, B. P., Schildkamp, K. e Kippers, W. B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17, 50-62.
- Hill, B. E.** (2018). *The development of teacher efficacy and knowledge of formative assessment during collaborative lesson design*.
- Holst, J.,** Brock, A., Singer-Brodowski, M. e de Haan, G. (2020). Monitoring Progress of Change: Implementation of Education for Sustainable Development (ESD) within Documents of the German Education System. *Sustainability*, 12(10), 4306.
- Hopfenbeck, T.,** Tolo, A., Florez, T. e El Masri, Y. (2013). *Balancing trust and accountability? The Assessment for learning programme in Norway*. Paris: OECD.
- Hopfenbeck, T. N.** (2018). The global and the local in educational assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(2), 137-140.
- Hopfenbeck, T. N.** e Gørgen, K. (2017). The politics of PISA: The media, policy and public responses in Norway and England. *European Journal of Education*, 52(2), 192-205.

Hopfenbeck, T. N., Lenkeit, J., El Masri, Y., Cantrell, K., Ryan, J. e Baird, J.-A. (2018). Lessons Learned from PISA: A Systematic Review of Peer-Reviewed Articles on the Programme for International Student Assessment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), 333-353.

Hopfenbeck, T. N., Thronsdon, I., Lie, S. e Dale, E. L. (2012). Assessment with distinctly defined criteria: A research study of a national project. *Policy Futures in Education*, 10(4), 421-433.

Imlig, F. e Ender, S. (2018). Towards a national assessment policy in Switzerland: areas of conflict in the use of assessment instruments. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(3), 272-290.

INEP. (2021). *Relatório de amostragem do Saeb 2019* Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

James, M. (2010). An Overview of Educational Assessment. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., Vol. 3, pp. 161-171). Oxford: Elsevier.

Jang, E. E. e Sinclair, J. (2018). Ontario's educational assessment policy and practice: a double-edged sword? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 655-677.

Kelly, D. L., Centurino, V. A. S., Martin, M. O. e Mullis, I. V. S. (2020). *TIMSS 2019 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science*. USA: TIMSS & PIRLS International Study Center.

Kho, T. H., Yeo, S. M. e Lim, J. (2009). *The Singapore model method for learning mathematics*. Singapore: Marshall Cavendish education.

Kingston, N. e Nash, B. (2011). Formative Assessment: A Meta-Analysis and a Call for Research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28-37.

Klees, S. J., Stromquist, N. P., Samoff, J. e Vally, S. (2019). The 2018 World Development Report on Education: A Critical Analysis. *Development and Change*, 50(2), 603-620.

Klute, M., Apthorp, H., Harlacher, J. e Reale, M. (2017). Formative assessment and elementary school student academic achievement: A review of the evidence.

Laborinho, A. P., Díaz, T., Barros, P., Pérez, B. e Martínez, A. (2020). *Miradas 2020 Competências para o século XXI na Ibero-América*. Madrid, Espanha: Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).

Laveault, D. e Allal, L. (2016). Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation. In P. Penelope, M. Barry & B. Eva (Eds.), *International encyclopedia of education* (Vol. 4). Oxford: Elsevier.

Leahy, S. e William, D. (2012). From teachers to schools: scaling up professional development for formative assessment. *Assessment and learning*, 2, 49-71.

Leite, C. e Fernandes, P. (2002). *A avaliação da aprendizagem: Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA.

Leite, C. e Fernandes, P. (2014). *Avaliação, qualidade e equidade. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(2), 421-438.

Leite, C., Gomes, L. e Fernandes, P. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma: Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.

Lemos, V. e Serrão, A. (2015). O impacto do PISA em Portugal através dos media. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 78, 87-104.

Lenkeit, J. e Caro, D. H. (2014). Performance status and change – measuring education system effectiveness with data from PISA 2000-2009. *Educational Research and Evaluation*, 20(2), 146-174.

Levin, H. (1988). Cost-Effectiveness and Educational Policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(1), 51-69.

Lewis, S. (2017). PISA for Schools: Respatializing the OECD's Global Governance of Education. In I. W. Wiseman & C. S. Taylor (Eds.), *The impact of the OECD on education worldwide* (pp. 181-206): Emerald Publishing Limited.

Lewis, S., Sellar, S. e Lingard, B. (2016). PISA for Schools: Topological Rationality and New Spaces of the OECD's Global Educational Governance. *Comparative Education Review*, 60(1), 27-57.

Liebowitz, D., González, P., Hooge, E. e Lima, G. (2018). *OECD Reviews of School Resources: Portugal*. Paris: OECD Publishing.

Linn, R. L. (2010). Educational Measurement: Overview. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., pp. 45-49). Oxford: Elsevier.

Looney, J. W. (2011). Integrating Formative and Summative Assessment: Progress toward a Seamless System? *OECD Education Working Papers*, No. 58. *OECD Publishing* (NJ1).

Lyon, C. e Leusner, D. (2008). Research rationale for the Keeping Learning on Track® Program: Integrating assessment with instruction through Teacher Learning Communities. PEAR-08-01: Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Marinho, P., Fernandes, P. e Leite, C. (2014). A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciação à dualidade de concepções. *Acta Scientiarum. Education*, 36(1), 151-162.

Marinho, P., Leite, C. e Fernandes, P. (2013). A avaliação da aprendizagem: Um ciclo vicioso de 'testinite'. *Estudos em Avaliação Educacional*, 24(3), 304-334.

Marinho, P., Leite, C. e Fernandes, P. (2019). O Papel dos Órgãos de Gestão da Escola na Avaliação da Aprendizagem: entre a burocracia e a melhoria. *Revista Meta: Avaliação*, 11(3), 589-610.

Marôco, J. (2020). PISA2018: Portugal, é ainda maior história de sucesso na Europa? Retrieved dez 2020, from <https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/ed-on-estatisticas/pisa-2018>

Marôco, J., Gonçalves, C., Lourenço, V. e Mendes, R. (2016). PISA 2015 Portugal. *Volume I: Literacia científica, literacia de leitura e literacia matemática*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa.

Martinez, M. E. e Lipson, J. I. (1989). *Assessment for learning. Educational Leadership*, 46(7), 73-75.

Martins, G. d. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedrosa, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. d., Horta, M. J. d. V. C., Calçada, M. T. C. S. e Nery, R. F. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

MEC. (2015). Educação Pré-Escolar, ensino básico e secundário. *Relações internacionais. 2011-2015*. Lisboa: MEC.

Mertler, C. A. (2003). Preservice Versus Inservice Teachers' Assessment Literacy: Does Classroom Experience Make a Difference? *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association*, Columbus, OH, October.

Meyer, H.-D. e Zahedi, K. (2014, 6 May). OECD and Pisa tests are damaging education worldwide. The Guardian Retrieved dez 2020, from <https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>

Michel, A. (2017). The contribution of PISA to the convergence of education policies in Europe. *European Journal of Education*, 52(2), 206-216.

Militello, M., Bass, L., Jackson, K. e Wang, Y. (2013). How Data Are Used and Misused in Schools: Perceptions from Teachers and Principals. *Education Sciences*, 3(2), 98.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação de Singapura. (2019). *Supporting Our Students Through the Years – Evolution of Streaming in Secondary Schools*. Singapore: MOE.

Ministério da Educação de Singapura. (2020a). *Secondary School Education – Shaping the Next Phase of Your Child's Learning Journey*. Singapore: Ministério da Educação de Singapura.

Ministério da Educação de Singapura. (2020b). Singapore's Education System Retrieved mar 2021, from <https://www.moe.gov.sg/>

MOE PERI Committee. (2009). Report of the Primary Education Review and Implementation Committee.

Møller, J. e Skedsmo, G. (2013). Modernising education: New Public Management reform in the Norwegian education system. *Journal of Educational Administration and History*, 45(4), 336-353.

Mullis, I. V. S. e Martin, M. O. (2017). *TIMSS 2019 Assessment Frameworks*. Boston: ERIC.

Mullis, I. V. S. e Martin, M. O. (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. Boston: ERIC.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O. e Loveless, T. (2016). *20 Years of TIMSS: International Trends in Mathematics and Science Achievement, Curriculum, and Instruction*. Boston: TIMSS & PIRLS.

- National Institute of Education.** (2009). *A teacher education model for the 21st century: A report by the national institute of education*, Singapore.
- NCEE.** (2016). *Empowered Educators* Washington: National Center on Education and the Economy.
- NCEE.** (2020). *Brief on high-performing systems: Singapore*. Washington: National Center on Education and the Economy.
- Ng, D.,** Wong, C. P. e Liu, S. (2020a). *Future-ready learners: learning, lifework, living, and habits of practices: NIE Working Paper Series*.
- Ng, H. L.,** Poon, C. L. e Pang, E. (2020b). Using IEA Studies to Inform Policymaking and Program Development: The Case of Singapore. In H. Wagemaker (Ed.), *Reliability and Validity of International Large-Scale Assessment: Understanding IEA's Comparative Studies of Student Achievement* (pp. 245-259). Cham: Springer International Publishing.
- Ng, P. T.** (2008). Educational reform in Singapore: from quantity to quality. *Educational Research for Policy and Practice*, 7(1), 5-15.
- Niemann, D.,** Martens, K. e Teltemann, J. (2017). PISA and its consequences: Shaping education policies through international comparisons. *European Journal of Education*, 52(2), 175-183.
- Nobre, P.** (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: conceções, práticas e usos*. Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Nortvedt, G. A.,** Santos, L. e Pinto, J. (2016). Assessment for learning in Norway and Portugal: the case of primary school mathematics teaching. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(3), 377-395.
- Norwegian Directorate for Education and Training.** (2018). *Observations on The National Assessment for Learning Programme (2010–2018) – Final Report*. Oslo: Norwegian Directorate for Education and Training.
- OECD.** (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD Centre for Educational Research Innovation.
- OECD.** (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris: OECD Publishing.
- OECD.** (2014). *Education at a Glance 2014: Switzerland*. Paris: OECD.
- OECD.** (2015). *Education Policy Outlook in Brasil*. Paris: OECD Publishing.
- OECD.** (2016a). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. Paris: OECD Publishing.
- OECD.** (2016b). *PISA 2015. Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. Paris: OECD Publishing.
- OECD.** (2016c). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care Data Country Note: Germany*. Paris: OECD Publishing.
- OECD.** (2018a). *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal – an OECD Review*. Paris: OECD. Directorate for Education Skills.
- OECD.** (2018b). *Education Policy Outlook 2018: Working Together to Help Students Achieve their Potential*. Paris: OECD Publishing.
- OECD.** (2018c). *OECD Future of Education and Skills 2030. Skills to Shape a Better Future*. Paris: OECD. Directorate for Education Skills.
- OECD.** (2018d). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. Paris: OECD.
- OECD.** (2018e). *Skills Strategy Implementation Guidance for Portugal: Strengthening the Adult-Learning System*. Paris: OECD.
- OECD.** (2019a). *Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential*. Paris: OECD Publishing.
- OECD.** (2019b). *Improving School Quality in Norway: The New Competence Development Model*. Paris: OECD Publishing.

- OECD.** (2019c). *The new competence development model for schools in Norway: highlights of asuggested implementation strategy*. Paris: OECD.
- OECD.** (2019d). *OECD Work on Education & Skills-Policy Products & Services for Countries* (No. 978-92-64-30339-3). Paris: OECD.
- OECD.** (2020a). *Education Policy Outlook in Estonia*. Paris: OECD Publishing.
- OECD.** (2020b). *Education Policy Outlook in Germany*. Paris: OECD Publishing.
- OECD.** (2020c). *Education Policy Outlook in Norway*. Paris: OECD Publishing.
- OECD.** (2020d). *Education Policy Outlook in Portugal*. Paris: OECD Publishing.
- Oliveira, A.,** Rocha, G. e Orvalho, L. (2018). Estimulando ambientes de aprendizagem. O Referencial de Inovação Pedagógica da ETPM em ação. In J. Machado & J. M. Alves (Eds.), *Conhecimento e ação: transformar contextos e processos educativos* (pp. 125-146). Porto: Universidade Católica Editora.
- Orvalho, L.** e Alonso, L. (2011). A estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: do modelo curricular às práticas. Uma investigação colaborativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 10, 77-118.
- Orvalho, L.,** Alves, J. M. e Azevedo, J. (2019). *30 anos de Ensino Profissional: perscrutar as intencionalidades e perspetivar o futuro*. Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia.
- Orvalho, L.** e Silva, R. (2008, maio). *O desafio dos cursos profissionalmente qualificantes nas escolas públicas*. Resumo das Comunicações – V Simpósio Sobre Organização e Gestão Escolar, Trabalho Docente e Organizações Educativas, Aveiro.
- Pacheco, J. A.** (2012). *Avaliação das aprendizagens: políticas formativas e práticas sumativas Encontros de Educação* (pp. 1-9). Funchal: Secretaria da Educação do Governo Regional da Madeira.
- Paget, C. L.,** Malmberg, L. E. e Martelli, D. R. (2016). Brazilian national assessment data and educational policy: an empirical illustration. *Assessment in Education-Principles Policy & Practice*, 23(1), 98-125.
- Panadero, E.,** Broadbent, J., Boud, D. e Lodge, J. M. (2019). Using formative assessment to influence self and co-regulated learning: the role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), 535-557.
- Papadopoulos, G.** (1994). *L'OCDE face à l'éducation, 1960-1990*. Paris: OCDE.
- Parlamento Europeu e Conselho da Europa.** (2006). *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: Jornal Oficial da União Europeia, L 394/10, 30 dezembro.
- Pastore, S.** e Andrade, H. L. (2019). Teacher assessment literacy: A three-dimensional model. *Teaching and Teacher Education*, 84, 128-138.
- Penuel, W. R.** e Coburn, C. E. (2014). Introduction to Part: Research Use at the School and District Level. In K. S. Finnigan & A. J. Daly (Eds.), *Using Research Evidence in Education* (pp. 9-12): Springer.
- Plake, B. S.** e Impara, J. C. (1997). Teacher assessment literacy: What do teachers know about assessment? In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: learning, achievement, and adjustment* (pp. 53-68). Cambridge: Academic Press.
- Pordata.** (2018). Educação. Retrieved dez 2020, from <https://www.pordata.pt/>
- Pordata.** (2020). Educação. Retrieved dez 2020, from <https://www.pordata.pt/>
- Portugal, G.** e Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Rakoczy, K.,** Klieme, E., Leib, D. e Blum, W. (2017). Formative Assessment in Mathematics Instruction: Theoretical Considerations and Empirical Results of the Co2CA Project. In D. Leutner, J. Fleischer, J. Grünkorn & E. Klieme (Eds.), *Competence Assessment in Education: Research, Models and Instruments* (pp. 447-467). Cham: Springer International Publishing.
- Rakoczy, K.,** Pinger, P., Hochweber, J., Klieme, E., Schütze, B. e Besser, M. (2019). Formative assessment in mathematics: Mediated by feedback's perceived usefulness and students' self-efficacy. *Learning and Instruction*, 60, 154-165.

- Ramos, G.** e Schleicher, A. (2016). *Global competency for an inclusive world*. France: OECD.
- Rautalin, M.**, Alasuutari, P. e Vento, E. (2018). Globalisation of education policies: does PISA have an effect? *Journal of Education Policy*, 34(4), 500-522.
- Rinne, R.**, Kallo, J. e Hokka, S. (2004). Too eager to comply? OECD education policies and the Finnish response. *European Educational Research Journal*, 3(2), 454-485.
- Roldão, M. C.** e Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(63), 570-594.
- Rosa, V. A.**, Maia, J. S., Mascarenhas, D. e Teodoro, A. (2020). PISA, TIMSS e PIRLS em Portugal: Uma análise comparativa: PISA, TIMSS and PIRLS in Portugal: A comparative analysis. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 94-120.
- Ruiz-Primo, M. A.** e Li, M. (2013). Analyzing Teachers' Feedback Practices in Response to Students' Work in Science Classrooms. *Applied Measurement in Education*, 26(3), 163-175.
- Saarela, M.** e Kärkkäinen, T. (2017). Knowledge Discovery from the Programme for International Student Assessment. In A. Peña-Ayala (Ed.), *Learning Analytics: Fundamentals, Applications, and Trends: A View of the Current State of the Art to Enhance e-Learning* (pp. 229-267). Cham: Springer International Publishing.
- Sadler, D. R.** (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-140.
- Sadler, D. R.** (1998). Formative Assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77-84.
- Sahlberg, P.** (2015). *Lições Finlandesas 2.0 – O Que a Mudança Educacional na Finlândia Pode Ensinar Ao Mundo?* S. Paulo: SESI-SP editora.
- Sampaio, J. S.** (1980). *Portugal – A educação em números*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santiago, P.**, Donaldson, G., Looney, A. e Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. Paris: OECD Publishing.
- Schleicher, A.** (2018). *World Class: How to build a 21st century school system, Strong Performers and Successful*. Paris: OECD Publishing.
- Scliar-Cabral, L.** (2019). Políticas Públicas de Alfabetização. *Ilha do Desterro*, 72, 271-290.
- Scriven, M.** (1967). The methodology of evaluation. In R. G. Tyler & M. Scriven (Eds.), *Perspectives on Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M.** (1996). The theory behind practical evaluation. *Evaluation*, 2(4), 393-404.
- Shepard, L. A.**, Penuel, W. R. e Davidson, K. L. (2017). Design principles for new systems of assessment. *Phi Delta Kappan*, 98(6), 47-52.
- Siarova, H.**, Sternadel, D. e Mašidlauskaitė, R. (2017). *Assessment practices for 21st century learning: review of evidence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Silveira, P. B. d.** (2016). *Avaliação da Aprendizagem no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Singer-Brodowski, M.**, Brock, A., Etzkorn, N. e Otte, I. (2019). Monitoring of education for sustainable development in Germany – insights from early childhood education, school and higher education. *Environmental Education Research*, 25(4), 492-507.
- Singer-Brodowski, M.**, von Seggern, J., Duveneck, A. e Etzkorn, N. (2020). Moving (Reflexively within) Structures. The Governance of Education for Sustainable Development in Germany. *Sustainability*, 12(7), 2778.
- Sjöberg, S.** (2018). The power and paradoxes of PISA: Should Inquiry-Based Science Education be sacrificed to climb on the rankings? *Nordic Studies in Science Education*, 14(2), 186-202.
- Sousa, H. D.** (2012). Exames nacionais: instrumentos de regulação de boas práticas de ensino e de aprendizagem? In J. Karpicke, H. D. Sousa & L. d. S. Almeida (Eds.), *A avaliação dos alunos* (pp. 41-69). Lisboa: Fundação Manuel dos Santos.
- Sperrhake, R.** e Piccoli, L. (2020). Instrumentos para avaliação formativa da alfabetização: princípios conceituais e metodológicos. *Em Aberto*, 33 (108), 47-67.
- Stacey, O.**, De Lazzari, G., Grayson, H., Griffin, H., Jones, E., Taylor, A. e Thomas, D. (2018). *The Globalization of Science Curricula*: Springer.
- Stephens, M.**, Warren, L. K. e Harner, A. L. (2015). *Comparative Indicators of Education in the United States and Other G-20 Countries: 2015*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Stiggins, R.** (2017). *The perfect assessment system*: ASCD.
- Stosich, E. L.**, Snyder, J. e Wilczak, K. (2018). How do states integrate performance assessment in their systems of assessment? *Education Policy Analysis Archives*, 26.
- Swaffield, S.**, Rawi, R. e O'Shea, A. (2016). Developing Assessment for Learning Practice in a School Cluster: Primary and Secondary Teachers Learning Together. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (pp. 199-217). Cham: Springer International Publishing.
- Swiss Coordination Centre for Research in Education.** (2018). *Swiss Education Report 2018*. Aarau: Swiss Coordination Centre for Research in Education.
- Tan, J. P.-L.**, Koh, E., Chan, M., Costes-Onishi, P. e Hung, D. (2017). *Advancing 21st century competencies in Singapore*. Singapore: Center for Global Education.
- Taras, M.** (2005). Assessment – Summative and formative – Some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53 (4), 466-478.
- Taras, M.** (2010). Assessment for learning: assessing the theory and evidence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 3015-3022.
- Teixeira, R.** (2015). Ensino de Matemática: O Método de Singapura. *Expresso*.
- Teodoro, A.** (2000). O fim do isolacionismo. Da participação de Portugal no Plano Marshall ao Projecto Regional do Mediterrâneo. *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, 3, 48-54.
- Theisens, H.** (2012). *Effective governance from the centre*. GCES Conference, Hague, 21-22 November 2012.
- Thompson, M.** e Goe, L. (2009). *Models for effective and scalable teacher professional development*. USA: ETS Research Report Series.
- Thum, Y. M.**, Tarasawa, B., Hegeeqs, A., Yun, X. e Bowe, B. (2015). *Keeping Learning on Track: A Case-Study of Formative Assessment Practice and Its Impact on Learning in Meridian School District*.
- Tobin, M.**, Lietz, P., Nugroho, D., Vivekanandan, R. e Nyamkhuu, T. (2015). Using large-scale assessments of students' learning to inform education policy: Insights from the Asia-Pacific region.
- Torrance, H.** e Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27 (5), 615- 631.
- UNESCO.** (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Paris: Inter-Agency Commission.
- UNESCO.** (2014). *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenge of the 21st Century: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO).
- UNESCO.** (2018). *Quick Guide No. 2. Making the Case for a Learning Assessment*. Paris: UNESCO. **UNESCO.** (2019). *Meeting commitments: Are countries on track to achieve SDG 4?* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO Brasil.** (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO Brasil.
- UNESCO Brasil.** (2016). *Educação para a cidadania global: Tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO Brasil.
- UNESCO Institute for Statistics.** (2012). *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO Institute for Statistics.** (2019). Singapore ISCED 2011 Mapping. <http://uis.unesco.org/en/isced-mappings>
- Vanda, L.**, Duarte, A., Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M. e Mendes, R. (2019). *PISA 2018 – Portugal, Relatório Nacional*. Lisboa: IAVE.

- Webb, N.** (2002). *Assessment literacy in a standards-based urban education setting*. Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- WES.** (2018). Education in the United States of America. Retrieved abr 2021, from <https://wetr.wes.org/2018/06/education-in-the-united-states-of-america>
- Wiliam, D.** (2007). Keeping learning on track: Formative assessment and the regulation of learning.
- Wiliam, D.** (2009). *Assessment for learning: Why, what and how?* London: Institute of Education, University of London.
- Wiliam, D.** (2011). *What is assessment for learning?* *Studies in Educational Evaluation*, 37 (1), 3- 14.
- Wiliam, D.** (2017). Assessment and learning: some reflections. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24 (3), 394-403.
- Wiliam, D.** (2018). Assessment for learning: meeting the challenge of implementation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25 (6), 682-685.
- Wiliam, D.** e Black, P. (1996). Meanings and Consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal*, 22 (5), 537-548.
- Willms, J. D.** e Flanagan, P. (2007). Canadian Students "Tell Them from Me". *Education Canada*, 47 (3), 46-50.
- Wong, C. P.** e Ng, D. (2021). The roles of school leaders in developing future-ready learners: the case of Singapore. *International Journal of Educational Management*, 35 (1), 249-269.
- Wong, H. M.,** Kwek, D. e Tan, K. (2020). Changing Assessments and the Examination Culture in Singapore: A Review and Analysis of Singapore's Assessment Policies. *Asia Pacific Journal of Education*, 40 (4), 433-457.
- Working Group on Early School Leaving.** (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Bruxelles: European Commission.
- Wylie, E. C.,** Goe, L., Leusner, D. M., Lyon, C. J., Tocic, C., Wylie, E. C., Cleland, D., Gannon, M., Ellsworth, J., Heritage, M., Maher, J., Mardy, D., Popham, W. J., Snodgrass, D., Taylor, G., Thompson, M. e Wiliam, D. (2008). Tight but loose: Scaling up teacher professional development.

Anexo 1

Evolução da legislação portuguesa centrada na avaliação de aprendizagens

Anos	Legislação	Sumário	Justificações/Preâmbulo	Conceções de Avaliação	Orientações/Procedimentos
1986	Lei n.º 46/86 (14 de outubro)	Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)	<p>Artigo 52.º Avaliação do sistema educativo 1 O sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural. 2 Esta avaliação incide, em especial, sobre o desenvolvimento, regulamentação e aplicação da presente lei.</p>		
1992	Despacho Normativo n.º 98-A/92 (20 de junho)	<p>Avaliação dos alunos do ensino básico:</p> <p>a) Provas de aferição b) Provas finais de ciclo c) Exames finais nacionais</p>	<p>A avaliação dos alunos do ensino básico é uma exigência decorrente dos princípios e objetivos definidos para este nível de ensino no artigo 7.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, permitindo aferir, a cada momento, do estágio de realização dos mesmos. Idênticos princípios obtiveram consagração no artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, resultando daí a necessidade de compatibilizar o sistema de avaliação com a organização curricular constante daquele diploma.</p>	<p>Enquanto elemento regulador da prática educativa, a avaliação tem carácter sistemático e contínuo. No ensino básico distinguem-se as modalidades de avaliação seguintes:</p> <p>a) Avaliação formativa: é a principal modalidade de avaliação do ensino básico e destina-se a informar o aluno, o seu encarregado de educação, os professores e outros intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como sobre o estado de cumprimento dos objetivos do currículo;</p> <p>c) Avaliação aferida: destina-se a medir o grau de cumprimento dos objetivos curriculares mínimos, definidos, a nível nacional, para cada ciclo do ensino básico, visando o controlo da qualidade do sistema de ensino, a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e, ainda, a confiança social no sistema escolar. Não tem efeitos na progressão do aluno;</p> <p>d) Avaliação especializada: consiste na avaliação multidisciplinar e interdisciplinar efetuada por professores e outros técnicos de educação, nos casos em que uma programação individualizada pode contribuir para o sucesso educativo dos alunos.</p>	<p>O efeito da avaliação sumativa é, por norma, a progressão dos alunos devendo a decisão sobre uma eventual retenção ocorrer, ordinariamente no final de cada ciclo, assumindo carácter eminentemente pedagógico.</p>

Anos	Legislação	Sumário	Justificações/Preâmbulo	Conceções de Avaliação	Orientações/Procedimentos
1994	Despacho Normativo n.º 644-A/94 (15 de setembro)	Altera o anexo do Despacho Normativo n.º 98-A/92 . Introdução das Provas Globais no EB (3.º ciclo) ao nível de escola, sendo elaboradas pelo grupo disciplinar ou departamento curricular.			
	Despacho n.º 4848/97 (30 de julho)	Cria o conselho de acompanhamento do desenvolvimento dos projetos de gestão curricular flexível (PGFC – Projeto de Gestão Flexível do Currículo) – as competências essenciais associadas à avaliação de competências.			
1997	Despacho n.º 5220/97 (4 de agosto)	Aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as quais, no ano letivo de 1997/1998, assumiram estatuto de recomendação, tendo carácter vinculativo a partir do ano letivo de 1998/1999.			
2000	Despacho Normativo n.º 5437/2000 (9 de março)	Generalização das Provas de Aferição, sem efeitos na progressão dos alunos, realizadas no final de cada ciclo do EB (ano 2000: 4.º ano; ano 2001: 6.º ano; ano 2002: 9.º ano) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.			
2001	Decreto-Lei n.º 6/2001 (18 de janeiro)	Reorganização curricular no EB e competências essenciais.			
	Decreto-Lei n.º 7/2001 (18 de janeiro)	Aprova a revisão curricular do ensino secundário, suspenso pelo Decreto-Lei n.º 156/2002 , de 2 de junho.			
	Decreto-Lei n.º 241/2001 (30 de agosto)	Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância.		<p>Avaliar, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo; e do professor de 1.º CEB.</p>	
2002	Decreto-Lei n.º 6/2001 (18 de janeiro)	Avaliação sumativa interna e externa no EB. Exames nacionais no 9.º ano nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.	<p>A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como funções principais o apoio ao processo educativo e a sua certificação.</p>	<p>a) A avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e da escola, que se realiza no final de cada período letivo utilizando a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa;</p> <p>b) A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação, que compreende a realização de exames nacionais no 9.º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.</p>	

Anos	Legislação	Sumário	Justificações/Preâmbulo	Conceções de Avaliação	Orientações/Procedimentos
2007	Ofício circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (17 de outubro)	Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.			
2011	Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 (11 de abril)	Avaliação na Educação Pré-Escolar.		A avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.	A avaliação formativa é um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspetiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da ação. Avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da ação educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens. A avaliação formativa constitui-se, assim, como instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador.
2012	Decreto-Lei n.º 139/2012 (5 de julho)	Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básicos e secundário. Provas finais de ciclo (4.º, 6.º e 9.º anos) a Português, a Matemática e a LPNM.	Os processos de avaliação interna serão acompanhados de provas e exames de forma a permitir a obtenção de resultados fiáveis sobre a aprendizagem, fornecendo indicadores da consecução das metas curriculares e dos conteúdos disciplinares definidos para cada disciplina.	<p>k) Articulação do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua um elemento de referência que reforce a sistematização do que se ensina e do que se aprende;</p> <p>l) Promoção do rigor da avaliação, valorizando os resultados escolares e reforçando a avaliação sumativa externa no ensino básico.</p> <p>Modalidades de avaliação:</p> <p>1 A avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa.</p> <p>2 A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.</p> <p>3 A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.</p>	

Anos	Legislação	Sumário	Justificações/Preâmbulo	Conceções de Avaliação	Orientações/Procedimentos
				<p>4 A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação, e inclui:</p> <p>a) A avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas;</p> <p>b) A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito.</p>	
2014	Despacho Normativo n.º 13/2014 (15 de setembro)	Regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do EB e do ES. Provas finais de ciclo (4.º, 6.º e 9.º anos) a Português, a Matemática e a LPNM, de carácter obrigatório e com efeitos na progressão do aluno.	A avaliação deve contribuir para um conhecimento mais profundo do estado geral do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas em função dos objetivos curriculares fixados, importa agora proceder às alterações necessárias no que respeita à avaliação da aprendizagem dos alunos.	A avaliação tem uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, de modo a permitir rever e melhorar o processo de trabalho.	<p>1 A avaliação sumativa interna destina-se a:</p> <p>a) Informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento da aprendizagem definida para cada disciplina;</p> <p>b) Tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno.</p> <p>2 A avaliação sumativa interna é realizada através de um dos seguintes processos:</p> <p>a) Avaliação pelos professores, no 1.º ciclo, ou pelo conselho de turma, nos restantes ciclos, no final de cada período letivo;</p> <p>b) Provas de equivalência à frequência.</p>
2015	Despacho Normativo n.º 17-A/2015 (12 de dezembro)	Regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico e os seus efeitos, bem como as medidas de promoção do sucesso escolar.		A avaliação tem uma vertente contínua e sistemática.	
2016	Decreto-Lei n.º 17/2016 (4 de abril)	Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos EB e ES, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos EB e ES.	Responde à necessidade de, redefinindo os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, construir um modelo integrado de avaliação para o ensino básico que clarifique os propósitos da avaliação, que contribua para uma intervenção atempada nas aprendizagens dos alunos, recolhendo informação sobre todas as áreas do currículo e que esteja centrado no dever de devolver às famílias, às escolas, aos professores e aos alunos informação detalhada sobre as aprendizagens.	A avaliação interna das aprendizagens, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola, compreende as seguintes modalidades de avaliação:	
				<p>a) Diagnóstica;</p> <p>b) Formativa;</p> <p>c) Sumativa.</p>	

Anos	Legislação	Sumário	Justificações/Preâmbulo	Conceções de Avaliação	Orientações/Procedimentos
	Despacho n.º 1-F/2016 (5 de abril)	Regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do EB, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens.	A redefinição das regras e dos procedimentos, que se instituem em harmonia com os princípios enunciados, concretiza intervenções fundamentalmente em três eixos de atuação: <i>(i)</i> na implementação de rotinas de análise e tratamento de informação sobre as aprendizagens, enquanto ponto de partida para a definição, em cada escola, de referenciais de avaliação, que garantam equidade, rigor e transparência, e permitam a expressão dos perfis de desempenho a alcançar, enquanto meio de orientação do ensino e da aprendizagem; <i>(ii)</i> no envolvimento e corresponsabilização de todos os intervenientes no processo de avaliação e, portanto, no processo de ensino e de aprendizagem, para que unam esforços no sentido da construção de percursos educativos de qualidade; <i>(iii)</i> na valorização das modalidades diagnóstica e formativa da avaliação, instituindo-se sobre cada uma delas princípios base e confiando na escola para, a partir de informação contextualizada, definir os procedimentos que melhor respondam às finalidades pretendidas.	A avaliação interna das aprendizagens, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de administração e gestão e de coordenação e supervisão pedagógica da escola, compreende as seguintes modalidades de avaliação: a) Diagnóstica; b) Formativa; c) Sumativa.	
	Despacho n.º 9180/2016 (19 de julho)	Novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (orientações para o currículo e para a avaliação).			
2017	Despacho n.º 6478/2017 (26 de julho)	Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.			
2018	Deliberação n.º 174/2018 (24 de fevereiro)	Estabelece a correspondência entre os exames nacionais do ensino secundário e as provas de ingresso na candidatura de 2018/2019.			
	Decreto-Lei n.º 54/2018 (6 de julho)	Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva e adaptações ao processo de avaliação.			
	Decreto-Lei n.º 55/2018 (6 de julho)	Flexibilidade na gestão curricular: estabelece o currículo dos EB e ES e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Provas de aferição (2.º, 5.º e 8.º anos) e Provas finais de ciclo (3.º ciclo: 9.º ano) às disciplinas de Português e Matemática.	Reforçar as dinâmicas de avaliação das aprendizagens centrando-as na diversidade de instrumentos que permitem um maior conhecimento da eficácia do trabalho realizado e um acompanhamento ao primeiro sinal de dificuldade nas aprendizagens dos alunos.	Dois tipos de avaliação: formativa e sumativa	

Anos	Legislação	Sumário	Justificações/Preâmbulo	Conceções de Avaliação	Orientações/Procedimentos
	Despacho n.º 8476-A/2018 (31 de agosto)	Aprendizagens essenciais no ES dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais.			
	Despacho n.º 6944-A/2018 (19 de julho)	Aprendizagens essenciais no EB.			
2019	Despacho Normativo n.º 3-A/2019 (26 de fevereiro)	Redefine algumas regras e procedimentos gerais inerentes à realização e organização das provas de aferição, das provas finais do EB e dos exames finais nacionais. Provas de aferição (universais e obrigatórias): 2.º, 5.º e 8.º anos; Provas finais: 9.º ano; Exames finais nacionais (alunos dos cursos científico-humanísticos, sendo aplicados no 11.º e 12.º anos).			

Anexo 2

Guião da entrevista

Fase 1 Guião da entrevista Eixo 0 Guião de entrevista

1. Nesta escola, de que se fala quando se fala de avaliação? (avaliação das aprendizagens dos alunos, avaliação da escola enquanto organização, avaliação dos docentes, ...)
2. E quando se fala de avaliação de aprendizagens? Está-se a falar de quê? Avalia-se porquê ou para quê?
3. Que práticas de avaliação de aprendizagens são comuns nesta escola? Quais os desafios que as mesmas encerram? Quais as dificuldades na sua aplicação?
4. São usados alguns indicadores para medir as aprendizagens? Quais?
5. Em 2018 foi publicada legislação com impacto muito significativo na vida das escolas (DL 55/2018, relativo à Autonomia e Flexibilidade Curricular, o qual estabelece que a avaliação do aluno deve considerar os seguintes critérios de avaliação: a) O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; b) As Aprendizagens Essenciais; e c) Os demais documentos curriculares, com vista à consolidação, aprofundamento e enriquecimento das Aprendizagens Essenciais). Como é que esta escola se está a posicionar relativamente a este novo enquadramento legislativo, particularmente no que se refere à avaliação das aprendizagens dos alunos?
6. Que desafios, oportunidades e dificuldades é possível antecipar relativamente ao colocar em prática do disposto no DL 55/2018 no que se refere à avaliação das aprendizagens, nomeadamente em termos do enfoque que é dado à avaliação formativa, considerada como a “principal modalidade de avaliação” e uma que “permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares”?
7. No âmbito deste projeto que estamos agora a começar a desenvolver, o que gostaria de ver discutido e plasmado no relatório final? Que tópicos gostaria ver abordados no contexto da melhoria das práticas de monitorização de e avaliação das aprendizagens e desenvolvimento das crianças dos 3 aos 18 anos?

Fase 2 Guião da entrevista

Problemática em estudo: A avaliação da aprendizagem dos alunos na sua relação com as políticas de educação e currículo

Focos em estudo:

- Perceções de gestores e professores sobre a ideia (conceito) de avaliação da aprendizagem
- Caracterização de procedimentos/práticas seguidos na avaliação das aprendizagens (proximidade/distância entre conceitos e práticas)
- Relação entre o sucesso escolar e os modos como a avaliação é concretizada
- Condições que favorecem uma avaliação promotora da aprendizagem e obstáculos que a dificultam (exemplos de condições favoráveis: Estabilidade dos professores, motivação dos professores, formação para o exercício de práticas de avaliação de aprendizagem, cultura de colaboração entre professores... Exemplos de obstáculos: conceções de avaliação que ainda a limitam à classificação, falta de tempo, pressão das famílias, acesso ao ensino superior, programas extensos, valorização dos resultados académicos nas avaliações de escolas – rankings)

Objetivo geral: Conhecer entendimentos (conceitos) e práticas de avaliação das aprendizagens das crianças (dos alunos) adotados na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário na sua relação com as políticas de educação, o currículo e os fatores do contexto considerados mais relevantes (como facilitadores ou como obstáculos)

Dimensões	Objetivos da Entrevista	Focos orientadores da entrevista	Exemplos de Questões
I – Preparação da Entrevista	Apresentar o estudo e o objetivo geral que o orienta. Legitimar a entrevista e motivar os/as entrevistados/as pela indicação dos resultados desejados para o estudo.	Informar o/a entrevistado/o do estudo que está a ser desenvolvido. Solicitar a colaboração do/a entrevistado/a, informando a importância do seu contributo. Informar o/a entrevistado/a da confidencialidade dos dados por si fornecidos.	
II – Perceções sobre avaliação da aprendizagem	Identificar conceções de avaliação que orientam as práticas de avaliação da aprendizagem seguidas pelos professores.	Conceções de avaliação.	
III – Procedimentos/práticas na avaliação das aprendizagens	Caracterizar procedimentos/práticas de avaliação da aprendizagem dos alunos mais utilizados pelos professores; Conhecer razões que levam os professores optarem por determinados procedimentos/instrumentos de avaliação.	Procedimentos/práticas de avaliação da aprendizagem. Instrumentos mais utilizados pelos professores e modos são utilizados.	Que procedimentos/práticas e instrumentos são mais usados para avaliar as aprendizagens das crianças? De que modo são utilizados? (exemplos...) Em que momentos é realizada a avaliação das aprendizagens das crianças? Que razões leva o jardim-de-infância a optar por esses procedimentos/práticas e por esses instrumentos? Quem participa no processo de avaliação? De modo? Como é partilhada a informação da avaliação aos alunos e às famílias (uso de texto, uso de %, uso de ...)? São atribuídas níveis ou percentagens pelo jardim-de-infância a cada componente da avaliação? Se sim, de que forma? Que razões a fundamentam? A avaliação dos ou-

Dimensões	Objetivos da Entrevista	Focos orientadores da entrevista	Exemplos de Questões
			<p>tros níveis de ensino no agrupamento influencia ou não as opções seguidas na avaliação (instrumentos...) na educação Pré-Escolar? Se sim, de que forma? De que forma são envolvidas as crianças na avaliação? De que forma é envolvida a família na avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens da criança? De que forma é registada e partilhada/comunicada a avaliação? A quem? Em que momentos?</p>
IV – Relação entre avaliação e sucesso escolar	Identificar efeitos de práticas de avaliação na sua relação com a aprendizagem e os resultados académicos.	Forma(s) como os procedimentos/práticas e instrumentos utilizados contribuem para os resultados do que é esperado das crianças.	<p>Em sua opinião considera que os procedimentos/práticas e instrumentos de avaliação a que recorrem têm efeitos na qualidade das aprendizagens? Se sim, como? Que tipos de efeitos? Se não, por que razões? Que modalidade/tipo de avaliação considera que mais favorece a aprendizagem da criança? Porquê? Existe ao nível da Escola/Jardim-de-Infância (departamento, conselho pedagógico, direção...) alguma atividade de análise das práticas de avaliação utilizadas? É estabelecida alguma relação com a qualidade das aprendizagens das crianças? Se sim, que consequências tem ao nível da ação educativa, em cada Jardim-de-Infância, ao nível do planeamento dos processos de ensino-aprendizagem/formação?</p>
V – Condições que favorecem procedimentos/práticas de avaliação promotores da aprendizagem e obstáculos que os dificultam	Identificar condições que favorecem procedimentos/práticas de avaliação promotores da aprendizagem e as que dificultam esses procedimentos/práticas de avaliação.	<p>Fatores que facilitam o recurso a procedimentos/práticas de avaliação promotores de aprendizagem.</p> <p>Fatores que dificultam procedimentos/práticas de avaliação consideradas mais adequadas.</p>	<p>Considera que as práticas de avaliação mais usadas na escola são promotoras de melhores aprendizagens das crianças? Como? Que condições/contextos favorecem essas práticas de avaliação mais usadas pela escola? (exemplos: aspetos da regulamentação interna: critérios de avaliação; motivação dos professores; organização de trabalho colaborativo entre pares...)</p> <p>Que condições/contextos dificultam o recurso a práticas de avaliação que promovam a aprendizagem dos alunos? Ou que fatores internos e externos ... (exemplos: não estabilidade dos professores; formação para o exercício de práticas de avaliação de aprendizagem; conceções de avaliação que ainda a limitam à classificação; falta de tempo; pressão das famílias; acesso ao ensino superior; programas extensos; valorização dos resultados académicos nas avaliações de escolas – <i>rankings</i>; ...)</p> <p>Que vantagens e/ou desvantagens identifica no modo como está prevista na lei a avaliação da aprendizagem (OCEPE, 2016 – Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar; DL 54/2018; Despacho nº 6944-A/2018; Despacho nº 6478/2017)?</p>

Dimensões	Objetivos da Entrevista	Focos orientadores da entrevista	Exemplos de Questões
			<p>Considera que esta legislação/orientações do MEC tem algum efeito nas práticas de avaliação usados pelos educadores? E na melhoria da qualidade das aprendizagens? Dê exemplos.</p> <p>O que gostaria que o estudo que estamos a realizar (Gulbenkian) produzisse em termos de recomendações? (o que considera que faz falta para a concretização de uma avaliação verdadeiramente formativa e formadora; que tipo(s) de apoio poderá(ão) melhorar a forma como é concretizada a avaliação)?</p>

