

## OS MOMENTOS FORMAIS DE AVALIAÇÃO NO 1º CICLO : UM CONTRIBUTO PARA A APRENDIZAGEM?

Jorge Pinto, Escola Superior de Educação, IPSetúbal, jorge.pinto@ese.ips.pt

**Resumo:** Embora se reconheça (OCDE, 2012) os avanços que foram realizados em Portugal em matéria de avaliação nas escolas o facto, preconiza ainda a necessidade de aprofundar o trabalho sobre práticas de avaliação formativa. Este estudo usando uma metodologia de estudo de caso pretende perceber se a avaliação que se realiza no final dos períodos em conselhos de avaliação contribui para a aprendizagens dos alunos. Os dados apresentados permitem perceber que apesar dos docentes possuírem informação disponível sobre os alunos e a usarem para propor medidas de apoio ao aluno estas revelam-se muito pouco eficazes e longe dos seus objetivos.

**Palavras- chave:** práticas de avaliação; 1º ciclo do EB

### Introdução

É em 2012 num relatório recente da OCDE sobre a avaliação da avaliação em Portugal (Santiago, P; Donaldson, G; Looney, A; Nusche, D., 2012) que apesar dos progressos significativos feitos em Portugal em matéria de avaliação e dos resultados evidenciados pelos alunos se constata a necessidade de reforçar o trabalho nos modos de avaliação ao serviço das aprendizagens dos alunos. Assim a avaliação formativa é uma modalidade que assume uma importância decisiva numa escola que se pretende inclusiva (Pinto, 2011).

#### Objetivos do estudo

Ora este estudo tem como objetivo principal perceber se as práticas de avaliação no 1º ciclo do Ensino Básico estão ou não, ao serviço das aprendizagens dos alunos. Para tal iremos procurar perceber se são produzidas informações sobre os alunos e as suas dificuldades nos momentos formais de avaliação; como é que elas são utilizadas e finalmente quias são os efeitos percebidos dessa utilização, passado um período letivo.

#### *A Avaliação na legislação*

Desde os anos 80 que os vários normativos sobre avaliação do Ensino Básico foram afirmando que a avaliação se concretizava através de diversas modalidades nomeadamente

através da avaliação sumativa, formativa e aferida. A relação entre estas modalidades nem sempre foi fácil de entender quer pelos seus significados, quer pelas suas finalidades. A modalidade sumativa, mais associada à constatação de resultados escolares, com fins administrativos, e a formativa associada à regulação do processo ensino-aprendizagem, com objetivos pedagógicos nem sempre foram definidas de forma a poderem coabitar no espaço pedagógico de modo a poderem existir em complementaridade, cumprindo cada uma o seu papel. De facto, o peso da tradição da avaliação muito associada a exames, medidas do saber e constatação de desempenhos escolares dos alunos cuja finalidade se resumia na retenção ou transição dos alunos (Pinto, 2002) baralhou quase sempre este jogo. É sobretudo durante a década de 90 que se intensifica a ideia de que o principal objetivo da escola é ajudar os estudantes a aprenderem através da sua própria implicação ativa na aprendizagem (Delors *et al.*, 1996). Esta nova perspetiva leva a repensar numa nova cultura de avaliação (Dierick & Dochy, 2001) onde se acentua a ideia de que a avaliação deve estar de forma clara ao serviço das aprendizagens, através da mobilização das informações recolhidas sobre os desempenhos para compreender melhor as dificuldades dos estudantes e assim podê-los ajudar de uma forma mais efetiva. Em 2001, a legislação então produzida para o Ensino Básico reconhece e afirma que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação no ensino básico e em 2005 o Despacho Normativo 50/2005 reconhece não só esta perspetiva, com reafirma que a retenção é uma medida pedagógica a utilizar apenas depois de esgotadas todas outras possibilidades de apoio ao estudante (Pinto & Santos, 2006). Reconhece-se assim, a necessidade de, na sequência das avaliações sumativas internas (avaliações trimestrais), se decide sobre a adoção de medidas pedagógicas no sentido de ajudar o aluno a aprender e assim evitar a eventual retenção.

Centramo-nos apenas em duas dessas medidas que são, de facto, as mais utilizadas. Trata-se dos planos de recuperação (PR) e de acompanhamento (PA). A primeira engloba o

conjunto de todas as atividades pedagógicas concebidas para ajudar os estudantes a superar as suas dificuldades de modo a que adquiram as aprendizagens e competências inscritas nos currículos em vigor. Destina-se a estudantes que apresentem dificuldades numa ou várias áreas curriculares. A segunda, compreende o conjunto de atividades diversas de apoio às dificuldades dos estudantes, sobretudo aquelas em que o estudante não adquiriu as competências essenciais no final do ano transato. Esta medida destina-se aos alunos que ficaram retidos no ano anterior. A configuração das medidas a adotar, bem como a implementação destes planos, ficam sobre a responsabilidade dos respetivos agrupamentos de escola. Esta legislação pretendia assim criar mecanismos de garantia de que os alunos beneficiariam de facto de um conjunto de apoios diversos para superar as suas dificuldades sem chegar a cair na fatalidade da retenção.

#### *A avaliação nas práticas*

Entre a legislação e a realidade no quotidiano das salas de aula vai alguma distância. Num estudo realizado sobre as práticas de avaliação no 1º ciclo do Ensino Básico verificou-se que elas configuravam essencialmente uma perspetiva sumativa, apesar da preocupação dos professores (Pinto, 2002) em adotar práticas mais formativas. Em revisões mais extensas sobre a investigação em Portugal realizada sobre avaliação escolar pode-se constatar que apesar de muitos professores se questionarem sobre a avaliação praticada, sobre a importância da avaliação formativa. Contudo, as práticas configuram ainda uma forma de agir muito sumativa, centrada na ideia de medida, do uso de testes ou exames e da sua importância confluyente para a decisão sobre a retenção ou transição dos estudantes (Barreira & Pinto, 2006; Fernandes, 2006). Também internacionalmente as práticas de avaliação também estão ainda bastante centradas no julgamento do estado de desempenho académico do aluno (Black & William, 1998; Torrance & Pryor, 2001).

## **Método**

### *Participantes*

Este estudo enquadra-se no paradigma interpretativo e segue uma metodologia de estudo de caso (Yin, 1989), pois é este que permite uma melhor coerência tendo em conta os objetos de estudo.

O estudo é desenvolvido numa escola do 1º ciclo que integra um agrupamento de escolas da margem sul de Lisboa. As Escolas do 1º ciclo têm 30 professores distribuídos pelo 4º ano de escolaridade. Todas as turmas funcionam em regime normal e na sua maioria são turmas compostas, isto é, tem alunos de dois ou mais anos de escolaridade em simultâneo. Escolhemos para análise o 2º e 4º ano por serem considerados como momentos finais de fases de aprendizagem e conseqüentemente onde as retenções são mais frequentes.

### *Procedimento*

Os dados foram recolhidos nas reuniões de avaliação da Escola do 1º ciclo no 1º e 2º período. Observámos assim o decorrer das reuniões onde fomos fazendo registos escritos (notas de terreno) e tivemos posteriormente as atas o que permitiu uma posterior análise documental.

Tivemos também algumas conversas informais com alguns docentes acerca das práticas de avaliação. Por uma questão ética todos os nomes referidos são fictícios.

Como metodologia de análise usamos essencialmente análise de conteúdo por significado, isto é, o que era interpretado não era a frase em si própria mas o sentido atribuído. Recorremos também a uma grelha de análise sobre a tipologia das referências sobre os alunos. (Pinto, 2002).

## **Resultados**

### Um olhar atento sobre os alunos

De uma forma geral nas reuniões de avaliação do final de período os professores apresentam um balanço do estado dos alunos da sua turma relativamente aos objetivos que estavam definidos para esse período de tempo. Cada professor faz a sua apresentação e

normalmente não há comentários dos outros colegas em relação ao que é apresentado por cada um dos professores. Nestas reuniões, normalmente, os professores referem-se:

- à evolução geral da turma:

A turma na globalidade revelou um aproveitamento considerado satisfatório perante os conteúdos programáticos” (N.T 4º ano, 2012)

- a alunos que se destacam por evidenciarem melhores desempenhos em termos de aprendizagem:

Destacam-se pela positiva, quer a nível de comportamento, quer a nível de aproveitamento as alunas Ana, Sofia e Anabela. (N.T 4º ano, 2011)

- a alunos que apresentam dificuldades diversas. Neste caso as referências são mais detalhadas e apontam para diferentes aspectos nomeadamente:

(i) a características pessoais

O António revela muitas dificuldades de concentração e frequentemente está distraído com brincadeiras muito infantis. Revelou pouco esforço da sua parte em realizar as atividades escolares propostas bem como em superar as suas dificuldades. Para além disso, por vezes, perturba o bom funcionamento das aulas. (N.T 2º ano, 2011)

(ii) a dificuldades nas áreas curriculares

A Joana apresenta muitas dificuldades na aprendizagem em todas as áreas. É inibida e muito pouco autónoma na realização das atividades, nomeadamente, na área da Língua Portuguesa. Também, o seu raciocínio lógico-matemático é fraco. Apresenta um ritmo de trabalho muito lento. João revela boas capacidades de aprendizagem, contudo, apresenta um comportamento muito irrequieto e inadequado. Recusa-se frequentemente a cumprir as regras propostas, impondo sempre a sua vontade e reagindo de forma agressiva, física e verbal, sempre que é contrariado. Em situação de sala de aula, o aluno apresenta períodos muito curtos de atenção e de concentração, atrasando-se sempre no desempenho das suas tarefas, que raramente conclui. (N.T 2º ano, 2011)

(iii) como estão a trabalhar em situações de apoio

No grupo de segundo ano, todos os alunos têm Planos de Recuperação, evidenciam grandes dificuldades a nível do Português, o que condiciona as restantes áreas, aliadas a muita falta de autonomia, de concentração, maturidade e responsabilidade, assim como de acompanhamento por parte das famílias. No entanto têm vindo a progredir positivamente, com exceção do aluno Diogo que

continua a revelar grandes dificuldades em cumprir o Plano de Acompanhamento. (N.T 2º ano, 2011)

O José e Ricardo ficaram a trabalhar os conteúdos do primeiro ano de escolaridade devido a não terem adquirido os mecanismos de leitura e escrita no ano anterior. Estes alunos beneficiarão de um plano de recuperação (NT. 2º ano, 2011)

Como se pode notar as referências sobre a turma e sobre os alunos sem problemas são normalmente pouco desenvolvidas em termos da explicitação do juízo formulado por cada um dos professores. Contudo, as referências aos alunos com dificuldades são construídas de forma mais circunstanciada descrevendo as dificuldades do aluno, as eventuais razões que podem explicar essa situação e as medidas a tomar com cada aluno objecto de enunciação.

Podemos dizer que estamos perante um olhar atento, sistemático e avaliativo dos alunos com o objectivo não só de produzir um conjunto de informações a usar na comunicação com as famílias no final de cada período mas também de procurar soluções para os problemas detectados.

É sobre estas referências acerca dos alunos problema que incidiremos a nossa análise (quadro1).

**Quadro 1** – Nº de alunos referenciados com problema no 1º e 2º período

Ano	Total do nº alunos (1ª Per)	Referenciados 1º Período		Referenciados 2º Período	
		N	%	N	%
2º ano	116	54	46,5	54	46,5
4º ano	91	39	42,8	34	37,3

Como podemos ver no quadro1 cerca de metade dos alunos, 46.5% no 2º ano, e 42, 8 % no 4º ano, são referenciados no final do primeiro período como alunos problema uma vez que evidenciam, na opinião dos professores, alguma dificuldade que condiciona o desempenho escolar esperado. No que se refere ao 4ª ano a tendência verificada é muito semelhante ao que acontece no 2º ano de escolaridade. Assim, podemos dizer que não estamos perante um facto que acontece pontualmente num ano de escolaridade, mas pelo

menos nestes dois anos de escolaridade. No que se refere ao segundo período é de sublinhar que as referências dizem respeito aos mesmos alunos referidos no período anterior. Assim no 2º ano o nº de referências mantêm-se, e no 4º ano baixam ligeiramente. Esta redução deveu-se à transferência de alguns alunos para outras escolas e um que deixou efectivamente de ser problema e, como tal, não foi referido.

No 2º período, os docentes, em geral fazem um balanço retrospectivo sobre as eventuais evoluções dos alunos:

O André, ao longo deste período esteve mais empenhado em tentar superar as suas dificuldades, contudo continua a revelar muitas lacunas. (NT. 4º ano, 2012)

O aluno Francisco está integrado no Ensino Especial ao abrigo do artigo três de dois mil e oito e beneficia de Apoio Educativo. Possui adaptações curriculares. Já adquiriu algumas competências traçadas, outras encontram-se em aquisição. No terceiro período o aluno irá beneficiar de apoio em psicologia. (NT. 4º ano, 2012).

Naturalmente que por vezes podem surgir novos alunos que evidenciem novas dificuldades, mas neste estudo tal caso não se verifica. Também pode acontecer que alguns alunos deixem de ser referenciados quando a sua evolução ou o seu estado melhora significativamente e portanto deixam de ser ser “figuras” e integram-se no fundo que é a turma (Pinto, 2002) ou são referidos por essa sua melhoria sem nenhuma ambiguidade. Neste estudo aconteceu esta não referência apenas a um aluno do 4º ano. Portanto, podemos dizer que no 2º período o número de alunos referidos se mantem relativamente constante ao 1º período.

Assim, como podemos ver parece haver, no primeiro período, uma preocupação em explicitar publicamente os casos problema que cada professor tem, para decidir sobre o que fazer com o objectivo de ajudar os aluno na resolução dos problemas enunciados. Deste modo, esta atitude parece configurar uma perspectiva formativa da avaliação uma vez que para todos estes alunos houve uma proposta de intervenção pedagógica formalizadas no

conselho de avaliação. Contudo, é de salientar a enorme quantidade de alunos referenciados, como problema, tanto no 2º como no 4º ano em ambos os períodos.

#### *A persistência das dificuldades*

Uma das interrogações que se pode colocar consiste em perceber o que as referências formuladas no 2º período nos dizem acerca do que aconteceu com estes alunos problema do primeiro para o segundo período, isto é, se melhoraram, pioraram ou estão na mesma. Por outras palavras, se as medidas pedagógicas propostas do 1º período estão a surtir o efeito desejado.

**Quadro 2** – Relação entre o nº de alunos referenciados no 2º período e a apreciação sobre os seus estados académicos.

Ano	Nº alunos referenciados no 2º Período	Com melhoria		Com melhorias algumas mas ainda com dificuldades		Com as mesmas dificuldades ou piorou	
		N	%	N	%	N	%
2º Ano	54	10	18,5	16	29,6	19	35,1
4º Ano	34	5	16,6	12	35,2	17	50,0

De um modo geral o que este quadro nos mostra não é uma imagem interessante. Apesar das boas e preocupadas intenções dos professores, cerca de 70% dos alunos no 2º ano e 80% no 4º ano têm ainda algumas dificuldades, mantiveram-nas ou pioraram. Só cerca de 25% dos alunos dois anos estudados é que melhoraram:

As alunas Ana e Custódia têm Planos de Acompanhamento. Fizem progressos nas suas aprendizagens e encontram-se a acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos programáticos do segundo ano de escolaridade. (NT. 2º ano, 2012)

Na categoria “com as mesmas dificuldades ou piorou é que se situam o maior nº de alunos tanto no 2º como no 4º ano. Cerca de 35% dos alunos do 2º ano e 50% do 4º ano continuam com as mesmas dificuldades ou estas pioraram sendo mesmo esta categoria aquela que regista maior número de referências:

O aluno, João, ficou retido no ano letivo anterior. O aluno continua a demonstrar um fraco aproveitamento nas diversas áreas, embora positivo, com dificuldades nítidas na área da língua portuguesa. O aluno tem Plano de Acompanhamento e é apoiado pelo Professor de Apoio X. (NT. 2º ano, 2012)

Na área de Língua Portuguesa, tem grandes dificuldades na interpretação de enunciados, (...) continua pouca autónoma na realização das tarefas, precisa de um reforço positivo constantemente. (...) desiste facilmente das tarefas sempre que estas lhe exijam maior esforço intelectual. (...) não conclui os trabalhos propostos, embora lhe seja dado sempre tempo adicional (...) raramente faz os trabalhos de casa. Beneficia de Apoio Educativo com o docente X, tendo sido elaborado um Plano de Recuperação para esta aluna no final do primeiro período (NT, 4º ano, 2012)

Assim sendo, podemos dizer que pese embora as medidas tomadas, estas não só não solucionaram os problemas de grande parte dos alunos como não as combateram de um modo eficaz. Também podemos dizer que estas práticas de avaliação, apesar das suas intenções formativas, não estão ao serviço do apoio e da aprendizagem dos alunos. Embora este estudo neste momento, não nos permita ir, muito longe na compreensão desta situação complexa, permite-nos contudo avançar algumas hipóteses explicativas, através da análise da natureza das dificuldades referidas e das respetivas medidas de apoio e da constatação de que nas referências dos professores nunca se menciona o que se faz concretamente com o aluno na sala de aula.

#### *As medidas adotadas e sua implementação*

Como se pode constatar no quadro 3 as principais causas das referências nos 2º e 4º ano são relativamente diferentes. No 2º ano, elas distribuem-se principalmente por duas grandes categorias que se referem ao estatuto escolar do aluno, sobretudo aos retidos (27,7%) “tem uma retenção” (NT, 2º ano, 2011) e às dificuldades em áreas disciplinares específicas (27,7%) “Dificuldades de aprendizagem - compreensão, aquisição e aplicação de conhecimentos nas áreas da Língua Portuguesa e da Matemática” (NT, 2º ano, 2011).

No 4º ano, a principal causa de referência recai sobre as características pessoais: “Inseguro e pouco autónomo na realização das tarefas, necessita de reforço positivo

constante” (NT. 4º ano 2011). É preciso também ressaltar que muitas vezes estas categorias estão associadas entre si mas o que tomamos como referência é o foco da referência ao aluno.

**Quadro 3** – Principais causas das referências no 1º período por ano de escolaridade e medidas de apoio propostas

Ano Categorias	Subcategorias	2º ano	Medidas	4º ano	Medidas
Estatuto escolar do aluno	Retenção	15	PA	4	PA
	A frequentar o ano anterior	6	PR		
Dificuldades do aluno	Em áreas disciplinares específicas	15	PR+ Apoios	8	PR+ apoios
	Dificuldades gerais ou de organização	6	PR + apoios externos		
Características pessoais	Comportamentais	5	Apoio titular	18	Apoio titular
	NEE	5	Apoio +Apoios externo	4	Apoio +Apoios externo
Organização familiar	Apoio e enquadramento familiar			5	
Outras	S/ avaliação	2			

Legenda: PR- Plano de Recuperação; PA- Plano de Acompanhamento

Uma justificação possível para este facto de haver no 2º ano um elevado nº de planos de acompanhamento prende-se com as retenções. O plano de acompanhamento é a medida que formalmente os agrupamentos devem adotar, para os alunos retidos. (DN. 50/2005, ME). Isto acontece com frequência porque estes procedimentos de avaliação também acontecem no 1º ano. No final do ano há muitos alunos referenciados pelas suas dificuldades. Todos os alunos por lei transitam para o 2º ano, mas alguns ficam a trabalhar os conteúdos do 1º ano:

Mas transitam com níveis muito diferentes. Muitos destes alunos estão formalmente no 2º ano mas a trabalhar conteúdos do 1º ano. (NT, 2º ano, 2011)

Assim, quando chegam ao final do 2º ano são então retidos formalmente e neste caso deverão ter então no ano seguinte um plano de acompanhamento.

Os planos de recuperação devem ser medidas de apoio para os alunos que apresentam dificuldades nas diversas áreas disciplinares. Ora como muitos alunos do 2º ano as apresentam com se pode ver no quadro 3 e propõem-se então este tipo de plano.

O que é interessante, é o facto de que pelo menos neste ano letivo, não haver um grande nº de alunos repetentes no 4º ano, o que explica haver poucos planos de acompanhamento e

haver uma polarização das referências em torno das características pessoais. Este facto não exclui também dificuldades em áreas disciplinares, mas o que emerge em primeiro lugar são de facto as características pessoais:

Este aluno tem dificuldades ao nível da concentração e atenção, além disto revela falta de estudo e desinteresse pelas atividades letivas, sendo por vezes agressivo com os colegas e auxiliar. Por estes motivos, sofreu uma participação este período a nível das atividades de enriquecimento curricular (NT, 4º ano, 2012)

Para esta situação, os docentes, neste caso, não propõem os planos de recuperação, mas antes apoio na sala de aula da responsabilidade do próprio professor titular da turma. Teremos que esperar pelo final do ano para perceber se esta medida foi mais eficaz que outras e porquê.

Outro aspeto que este quadro nos mostra é que apesar de quase todos os alunos referenciados serem objeto de uma proposta de intervenção pedagógica, através de planos de recuperação, de acompanhamento, de outros apoios externos, de apoio pedagógico dado, quer pelo professor de apoio, quer pelo titular, estas medidas não funcionam. Só, assim se explica as referências do 2º período.

Questionado sobre as razões dos poucos resultados destas medidas, um docente referiu:

Nós fazemos os planos de recuperação e de apoio mas isso normalmente fica no papel, pois não temos tempo nem condições para o pôr em prática e portanto a maioria dos alunos não beneficia nada com eles. É preciso continuar com a turma para cumprir o programa. (NT, 2º ano, 2012)

No caso do 2º ano a pressão do programa já se coloca:

Cerca de um mês antes da prova de agrupamento, os alunos fazem diversas provas relativamente semelhantes, para preparar a prova de final de período. (NT, 2º ano, 2011)

Mas essa pressão é muito mais acentuada no quarto ano pelas diversas provas a que os alunos estão sujeitos e o facto de ser o ano de transição para outro ciclo. Mas “dar o programa” para a prova de avaliação seguinte parece sobrepor-se e mesmo inibir a procura de alternativas de gestão do trabalho para que todos aprendam, pois isto consome aparentemente

tempo. Assim, todas as medidas de ajuda aos alunos, mesmo os planos formais, apesar de escritos parecem ficar longe de uma implementação efetiva na sala de aula.

Outro aspeto interessante é a razão pela qual no 4º ano as referências se deslocam para as características pessoais. Isto não significa que tenham desaparecido as dificuldades, mas a explicação parece evidente:

Se já fizemos tudo o que é possível com este aluno, se ele não aprende é porque não quer, porque se distrai, ou não consegue pois tem muitas dificuldades e o ambiente familiar também não ajuda (NT. 4º ano, 2012)

Estamos perante uma atitude de constatação das dificuldades, tal como as referências também evidenciam e de transferência da culpa pelas dificuldades para o aluno, libertando a escola desse fardo.

Um outro facto curioso é a constatação dos alunos do 4º ano que no 2º período são apontados como tendo melhorado. São justamente os referenciados devido a características pessoais comportamentais.

O Manuel ao longo deste período esteve mais empenhado em tentar superar as suas dificuldades, contudo continua ainda a revelar algumas lacunas. (NT, 4º ano, 2012)

Contudo, este facto também nos permite dizer que esta evolução é algo que acontece ainda que parcialmente, sem se saber muito bem porquê, ou pelo menos não é nítida a relação entre apoio e evolução. Mas esta transferência das referências, do estatuto do aluno ou das suas dificuldades para as características pessoais, permite alimentar a perspetiva meritocrática. Todos tiveram as mesmas oportunidades, uns puderam aproveitá-las e outros não.

### **Discussão**

Um dos aspetos que se pode destacar é que a avaliação é de facto um processo essencialmente sumativo e de constatação do estado dos alunos. Apesar da legislação sobre a avaliação no 1º ciclo apontar, a importância do papel da avaliação formativa em termos de ensino e aprendizagem, ela está longe de ser uma prática no quotidiano das escolas.

Apesar de todo o trabalho feito em redor da avaliação no final de período quer em termos de apreciação dos alunos, quer de proposta de medidas para a superação das dificuldades, parece ser um trabalho com poucos frutos. Apesar da avaliação em certos momentos poder configurar uma intencionalidade formativa, especialmente no 1º período, procurando contribuir para a aprendizagem dos alunos não consegue depois criar condições para que tal aconteça. Este facto pode estar ligado dois fatores que dizem respeito às medidas de apoio e sua implementação e à forma como a avaliação é praticada na sala de aula.

As medidas de apoio apresentadas são essencialmente de três grandes tipos: (i) formais (PR e PA) bem como os PEI para os alunos com NEE ainda mais formalizadas num modelo construído pelo agrupamento e que integram o processo do aluno; (ii) Os apoios externos da responsabilidade de pessoas ou instituições externas ao agrupamento; os internos especializados da responsabilidade dos professores de apoio (iii) os apoios pedagógicos da responsabilidade do professor titular. Qualquer delas apesar dos seus níveis de formalização parecem, não dar os frutos pretendidos, isto é, ajudar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades. Apesar da intencionalidade dos professores implementarem estas medidas não ser questionável, o facto é que não há nenhum mecanismo institucional que garanta as medidas chegam à sala de aula, apesar dos conselhos de avaliação fazerem também um balanço sobre o desenrolar das medidas adotadas.

As práticas de avaliação no quotidiano, essencialmente através de fichas numa perspectiva de constatação do que se sabe ou não desde o primeiro ano de escolaridade e que culminam nas fichas de agrupamento por período, ou em provas nacionais, inibem a implementação das próprias medidas de apoio, uma vez que impedem a organização trabalho pedagógico de forma diferenciada. Perante estes resultados pode perguntar-se de facto se estas provas de avaliação são benéficas para a aprendizagem dos alunos?

Assim, em nosso entender um dos aspetos a resolver de modo a quebrar este disfuncionamento entre as intenções de ajuda e a sua dificuldade de concretização prática reside na clarificação e aprofundamento das relações possíveis entre estas práticas de avaliação sumativa e aquela que se faz na aula no quotidiano da sala de aula que supostamente deveria contribuir para ajudar a aprender, ou seja, de uma outra prática de avaliação formativa que coloque a aprendizagem “no trilho” ultrapassadas as dificuldades (Wiliam, D.,2007). Outro dos aspetos a resolver é a passagem de uma perspectiva de constatação para outra de intervenção sobre as dificuldades.

### Referências

- Barreira, C. & Pinto, J. (2005). A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos estudantes (1990-2005). *Investigar em Educação*, 4, 21-105.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Delors, J. et al.(1996). *Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO Publishing.
- Dierick, S. & Dochy, F. (2001). New lines in eudiometric: new forms of assessment lead to new assessment criteria. *Studies in Educational Assessment*
- Fernandes, D. (2006). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 289-348.
- Pinto, J. (2002) A construção social da avaliação no 1º ciclo do ensino básico. Tese de doutoramento. IEC, Universidade do Minho.
- Pinto, J.& Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, J. (2011) Percursos escolares e avaliação numa escola inclusiva. In: Domingos Fernandes (Org.) *Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável*. Pinhais: Editora Melo, Brasil

- Santiago, P; Donaldson, G; Looney, A; Nusche, D. (2012) OCDE *Reviews of evaluation and assesment in Education, Portugal*. OCDE.
- Torrance, H. & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*.
- Wiliam, D. (2007). Keeping learning on track. In F. Lester, Jr. (Ed.), *Second Handbook of research in mathematics. Teaching and learning*. (pp. 1053-1098). Charlotte: Information Age Publishing.