

Políticas e Culturas de Avaliação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico

JOAQUIM COLÔA

joaquim.coloa@gmail.com

LEONOR SANTOS

mlsantos@ie.ul.pt

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Resumo

Foi nosso objetivo no presente estudo compreender que traços caracterizam as políticas e culturas relativamente ao desenvolvimento de processos de avaliação inclusiva numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Lisboa. Para tal, recorremos a uma abordagem metodológica de cunho interpretativo. No levantamento de dados recorreremos à recolha documental, à entrevista semiestruturada e à observação. A denominação de avaliação inclusiva remete-nos para uma perspetiva de avaliação universal, processos de avaliação para as aprendizagens que, embora diversos e diversificados, são dispositivos que integram os processos de ensino e de aprendizagem de todos os alunos. Pressuposto que se realiza com base numa visão estratégica clara e criadora de sinergias realizadoras de uma cultura identitária e potenciadora da perspetiva de avaliação inclusiva. Da análise dos dados realiza-se que existe tensão e incongruência entre o prescrito e o apropriado. As diversas narrativas dão-nos conta de contradições e frágil visão estratégica relativamente à implementação de políticas e construção de culturas potenciadoras do desen-

volvimento de processos de avaliação inclusiva.

Palavras-chave:

Políticas, culturas; avaliação inclusiva.

Abstract

The present paper presents part of a broader investigation on the assessment of students with Special Educational Needs (SEN), developed at a primary school in Lisbon. It was our goal to understand that traces characterized the policies and cultures in relation to the development of inclusive assessment processes. To answer this question we use a methodological approach of interpretative nature. In the data collection we resorted to document collecting, interviewing and observation. The denomination of inclusive assessment refers us to a perspective of universal assessment, assessment for learning processes that although diverse and diversified are devices that integrate the teaching and learning processes of all students. This assumption is based on a clear strategic vision and a creative synergy that achieves a identity culture and promotes the prospect of inclusive assessment. The analysis of the data reveals some tension and incongruity between the prescribed and the appropriate. The various narratives give us the account of con-

Introdução

O processo de avaliação ao relacionar-se com os processos de ensino e de aprendizagem “constitui-se um dos elementos mais interessantes do modelo didático pois incide sobre todos os outros. A avaliação afeta os objetivos, conteúdos, recursos, relações de comunicação e organização” (Capita, 2009, p. 23). “Num contexto escolar que se percebe como eficaz e inclusivo, todos os alunos são continuamente avaliados” (Colôa & Santos, 2014, p. 94). O desafio é encarmos a avaliação como processo imprescindível na identificação de barreiras e facilitador à participação de todos os alunos nomeadamente dos alunos com NEE. A avaliação é inclusiva quando dispositivo de ação integrado em contextos usuais e abrangentes de

traditions and fragile strategic vision with regard to the implementation of policies and building of cultures promotes the development of inclusive assessment processes.

Key concepts:

Policies; cultures; inclusive assessment.

participação. Contextos onde tanto as políticas como as culturas e as práticas estão organizadas para promover a aprendizagem dos alunos independentemente da sua condição neuro atípica, económica, social e/ou cultural (EASNIE¹, 2008, 2008a). Avaliar para promover as aprendizagens remete-nos para um processo de avaliação formativa, processo que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar (Perrenoud, 2008). Os processos de avaliação formativa não excluem os dispositivos de avaliação sumativa.

Algumas vezes estas duas denominações são referidas respetivamente, como “avaliação para as aprendizagens” e “avaliação das aprendizagens” (Operti & Ji, 2017). A ênfase de uma ou outra di-

mensão decorre de opções políticas que, com evidentes impactos na participação dos alunos, caracterizam as culturas de cada agrupamento de escolas. Por “cultura” entendemos as normas, os valores e a forma como essas normas são percebidas e os valores partilhados, caracterizando o coletivo organizacional. Numa organização escolar existe uma unidade cultural capaz de gerar harmonia na ação coletiva e de produzir resultados efetivos quando existe uma visão partilhada (Spicer, 2016), quando existem processos colaborativos. Por vezes tanto as políticas como as culturas prefiguram sistemas de avaliação “encaixados” entre um quadro legal mais geral e um outro direcionado especificamente aos alunos com NEE (EASNIE, 2008a). Contrariamente, o conceito de avaliação inclusiva é entendido enquanto processo de avaliação universal (EASNIE, 2008a; Bolt e Roach, 2009), dispositivo concebido para se tornar acessível a todos os alunos, em detrimento de uma modificação dos níveis da sua utilização. A avaliação inclusiva enquanto conceito universal é concebido para todos os alunos, por isso difere do conceito de adequações no processo de avaliação. Como salientam Miller; Collings & Kneale (2015) o primeiro refere-se a um conjunto de dispositivos eficazes que permitam a todos os alunos mostrar o seu potencial, o que sa-

bem, como sabem e o que conseguem fazer com esse saber. O segundo remete para a modificação dos dispositivos de avaliação, configurados em processos de avaliação alternativos e paralelos, normalmente direcionados a um aluno e/ou a um conjunto de alunos específico. Como defende a EASNIE (2008a, p. 58), as políticas educativas sobre avaliação dos desempenhos dos alunos em geral e dos alunos com NEE em particular “devem ter o objetivo de promover a avaliação inclusiva e de ter em conta as necessidades de todos os alunos vulneráveis à exclusão, incluindo os que apresentam NEE”.

Opertti e Ji (2017), com base nas conclusões da European Conference on Assessment in Inclusive Settings (2008), destacam a ideia de que os processos de avaliação inclusiva remetem para aspetos das políticas e práticas desenvolvidas para a promoção das aprendizagens de todos os alunos. Assim a mais-valia no desenvolvimento de dispositivos de avaliação inclusiva realça a importância de, não desvalorizando a componente das práticas, compreendermos e analisarmos dimensões que se relacionam diretamente com as políticas e inerentemente com as culturas (EASNIE, 2008a). Deste modo, com o presente texto tentamos responder à seguinte questão: Que políti-

cas são definidas e que culturas emergem relativamente ao processo de avaliação no que respeita aos alunos com NEE?

1. Fundamentação Teórica

A avaliação como processo central do ensino e da aprendizagem de todos os alunos enfatiza as condições de aprendizagem, numa lógica de interação entre condições do aluno e condições dos contextos. Perspetiva que sublinha os sucessos e elabora o erro como oportunidade para aprender. A avaliação inclusiva referencia-se à ação de cada um dos alunos, desenvolvida em contextos de vida concretos e assegura a identificação e valorização dos progressos de cada aluno independentemente das suas condições específicas. Florian (2010, p. 11), ao descrever o atendimento de alunos com NEE em Portugal, fala no “dilema da diferença”. Por um lado, identificam-se as NEE de carácter permanente e encontram-se respostas às necessidades desses alunos. Por outro lado, a legislação aponta para a inclusão em escolas do ensino regular. Morgado (2007) fala de repercussões nas políticas educativas advindas destas ambiguidades, nomeadamente nos aspetos relacionados com a educação inclusiva.

A avaliação inclusiva é desenvolvida nos contextos regulares de vida dos alunos apoiando-se nos processos de ensino e de aprendizagem e

relaciona-se com o currículo de todos os alunos, nomeadamente dos alunos com NEE (EASNIE, 2008a). Assumindo-se como dispositivos de avaliação universais, nos quais os princípios básicos e os procedimentos são os mesmos para todos os alunos, mesmo que para alguns alunos se identifiquem aspetos específicos de ação (EASNIE, 2008) o seu objetivo é a equidade (Perrenoud, 2008a; Miller; Collings & Kneale, 2015). Neste sentido, a principal função dos processos de avaliação é apoiar os processos de aprendizagem. Para a EASNIE (2008), os processos de avaliação devem direcionar-se a todos os alunos e ter os seguintes enfoques: a) Fornecer indicações e promover as aprendizagens, b) Promover e reconhecer como direito a sua participação nos próprios processos de avaliação, c) Identificar e descrever as necessidades denotadas e as respostas ao nível das políticas, d) Desenvolver o processo com base na recolha e produção de informação, retroalimentando-se, e) Ter em conta a diversidade dos alunos, identificando e valorizando os progressos e os resultados individuais e f) Ter como objetivo a prevenção da exclusão e evitar a rotulação bem como promover práticas de ensino e de aprendizagem que facilitem a inclusão em contextos não restritivos.

A avaliação inclusiva procede à remoção das barreiras à aprendiza-

gem e à participação e relaciona-se com todos os aspetos da vida escolar, não com uma perspetiva meramente académica do currículo. Ela é na sua finalidade eminentemente formativa.

Este conceito acolhe consensos relativos a aspetos centrais da sua natureza, como escrevem Pinto e Santos (2006) nomeadamente no que respeita: i) Ao destinatário – o aluno e a sua própria aprendizagem; ii) À tomada de consciência das barreiras e facilitadores – implica o aluno; iii) À integração no próprio processo de aprendizagem – não é um aspeto marginal; iv) À sua abertura e pluralidade – adapta-se à singularidade do aluno; v) À sua focalização nos processos de aprendizagem – valorizando-se mais o que se observa e a informação que se recolhe, do que os resultados da própria aprendizagem, sobretudo não os tomando de forma isolada; vi) Ao seu dinamismo – porque desencadeia, de forma interativa, a intervenção sobre o ensino e a aprendizagem; vii) Ao tratamento do erro e dificuldades – porque pretende perceber as suas causas; e viii) Aos feedbacks que produz – porque retorna informações múltiplas direcionadas à orientação das aprendizagens do aluno bem como ao desenvolvimento de aspetos metodológicos e de materiais didáticos que permitam a multiplicidade de estratégias de ensino. Ideia que é reforçada por Santos

(2008) que recorre a Black e William (1998) para explicitar que o conceito pode ser entendido, na sua generalidade, como referindo-se a um conjunto de atividades desenvolvidas tanto por professores, como por alunos, acrescentando nós que esse conjunto de atividades também pode ser desenvolvido por outros profissionais. A avaliação formativa desenvolve-se pelo respeito à diversidade e equidade, princípios essenciais à inclusão e participação de todos os alunos e pilar de todos os sistemas democráticos (Afonso, 2000).

A avaliação inclusiva, sem negar os momentos de avaliação sumativa, é um processo formativo que retroalimenta os processos de ensino e de aprendizagem (Colôa, 2017). A avaliação formativa e a avaliação sumativa diferem quanto à sua função. É na utilização dada à informação recolhida pelos processos de avaliação que radica a diferença entre avaliação formativa e avaliação sumativa. Como diz Santos (2016, p. 4), a avaliação formativa tem como objetivo “ajudar a aprender”, enquanto que avaliação sumativa tem como finalidade “sintetizar a aprendizagem”.

Num propósito formativo, o objetivo é fornecer evidência fundamentada e sustentada de forma a agir para apoiar o aluno na sua aprendizagem. Di-

rige-se aos atores diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (...). Num propósito sumativo, o objetivo é o de descrever e dar conta do que o aluno aprendeu e é capaz de fazer num certo momento (Harlen & James, 1997), a fim de hierarquizar, selecionar, orientar e certificar. (Santos, 2016, p. 4)

Já Harlen (2006) explicita, em detrimento das expressões avaliação sumativa e avaliação formativa, as denominações de: i) Avaliação da aprendizagem – expressão usada para registrar o que foi aprendido no passado e ii) Avaliação para as aprendizagens – expressão utilizada quando nos referimos a tomada de decisões que afetam o ensino e a aprendizagem num futuro a curto prazo. Como referem *Isaacs et al.* (2013), a avaliação para as aprendizagens define-se por: i) Ser parte efetiva da planificação; ii) Focar-se no que os alunos aprendem; iii) Ser central no desenvolvimento de práticas de sala de aula; iv) Ser uma competência profissional chave; v) Ser sensível e construtiva; vi) Motivar rapidamente; vii) Promover a compreensão de objetivos e critérios; viii) Ajudar a aprender e a como melhorar a aprendiza-

gem; ix) Desenvolver capacidades de autoavaliação bem como da avaliação pelos pares; e x) Reconhecer todas as realidades educacionais. É “o processo de recolha e interpretação de evidências por parte dos alunos e dos diversos profissionais para perceberem em que patamar de aprendizagem os alunos se encontram, para onde devem caminhar e qual a melhor forma de lá chegar.” (ARG², 2002, p. 2). A avaliação para as aprendizagens é um processo contínuo e cientificamente consistente que envolve a recolha de informação para aferir a aquisição de competências “construídas sobre os saberes e os saberes fazer, sedimentando capacidade e disponibilidade para compreender e agir” (Roldão, 2005, p. 48). Estes pressupostos reforçam a ideia de que “as políticas educativas sobre avaliação em geral e especificamente das NEE devem promover a avaliação inclusiva e ter em conta as necessidades de todos os alunos vulneráveis à exclusão, incluindo os que apresentam NEE” (EASNIE, 2008a, p. 58). Segundo Booth e Ainscow (2002), a mudança nas escolas, no sentido da implementação de dinâmicas de educação inclusiva, só é possível se

² Assessment Reform Group é um grupo de investigadores sobre avaliação, num primeiro momento, financiados pela Fundação Nuffield.. Em 1989 o grupo transformou-se num grupo de trabalho sobre política de avaliação que desenvolve a sua atividade de investigação na Associação de Investigação em Educação Britânica.

estas refletirem e trabalharem tendo em conta três dimensões (cfr. figura 1): a) *Dimensão culturas* – fornece *feedback* sobre o estado da arte, relativamente à disseminação de uma filosofia inclusiva em determinada comunidade escolar, e até que ponto a mesma foi adotada, de forma mais ou menos consciente, pelos diversos agentes educativos. Reporta-se também ao facto desta filosofia se tornar evidente para toda a comunidade educativa, seja ao nível da realidade seja ao nível da imagem que a mesma projeta no exterior; e b) *Dimensão políticas* – contempla a necessidade de serem introduzidos os princípios inclusivos no próprio âmago dos projetos que apontam para o aperfeiçoamento da organização escolar. Estas dimensões não são vistas como algo paralelo e adicional à estratégia dessa comunidade escolar, mas fazem parte integrante da mesma e orientam todas as suas atividades e decisões, tornando-se presentes em todos os aspetos do planeamento das suas rotinas.



Figura 1 - Dimensões da Inclusão

Uma outra dimensão que embora constante na figura 1 não abordaremos diretamente neste texto é a dimensão práticas que remete para a operacionalização, em sala de aula, dos aspetos de cultura como de políticas inclusivas adotadas.

A avaliação inclusiva é um processo de avaliação na e para a diversidade que se traduz na diferença de interesses, expectativas, relações sociais, autonomias, afetividades, competências, capacidades, ritmos, processos de aprendizagem e, como percebemos, de diferentes procedimentos. Um desafio que se coloca à escola porque esta “centra-se no desenvolvimento dos seus sistemas de avaliação que

atuam como um facilitador e não como uma potencial barreira à inclusão” (EASNIE, 2008a, p. 47). As políticas de avaliação concorrem para os processos de inclusão quando encaradas como uma abordagem à avaliação em contextos regulares e organizadas para promover, o mais possível, a aprendizagem de todos os alunos independentemente da sua condição intrínseca ou extrínseca (EASNIE, 2008, 2008a). As políticas corporizadas pelas regras e normas internas e pela perceção que os diversos agentes educativos têm das mesmas, (in)formam os elementos que caracterizam a cultura de determinada organização escolar. A cultura enfatiza aspetos relacionados com as crenças e os valores que de modo reflexivo são partilhados por todos os agentes escolares e definem padrões de comportamento comuns (Spicer, 2016). A definição destes padrões é possível quando as ações políticas têm impacto sobre todos os agentes educativos e quando estes desenvolvem uma perceção de tal modo partilhada e positiva capaz de potenciar uma ação conjunta, a colaboração a diversos níveis enquanto traço essencial de cultura organizacional (Spicer, 2016). Perrenoud (2000), sobre o trabalho colaborativo estabelece quatro níveis de ação progressivamente mais complexos. No primeiro nível trata-se simplesmente de coordenar a utili-

zação de recursos existentes no espaço da escola. O segundo nível remete para a facilitação de troca de conhecimentos e ideias contribuindo-se para um certo ajustamento de linguagens e de referentes. O terceiro nível caracteriza-se pela partilha das práticas e, eventualmente, para o desenvolvimento de processos colaborativos com base em dinâmicas interdisciplinares. O quarto nível configura um verdadeiro trabalho de equipa com base na corresponsabilização de todos os profissionais. Neste sentido parece-nos poder afirmar que as políticas e culturas relativas à avaliação para as aprendizagens estariam, como qualquer elemento organizacional, sujeitas às dinâmicas de colaboração. A apropriação dos aspetos prescritivos estaria condicionada de tal modo pelo fator colaboração que no fundo seria esta (pela sua maior ou menor presença) a principal matriz da cultura de escola. Cultura que poderia ser caracterizada desde uma colaboração básica e meramente instrumental como indicia o primeiro nível descrito por Perrenoud (2000), até uma colaboração de tal modo sofisticada que faria emergir traços de: liderança colaborativa e tomada de decisões colegiais, colaboração entre os diversos agentes educativos, elementos claros de desenvolvimento profissional e de parcerias de aprendizagem, unidade de missão e visão estratégica, apoio ao de-

envolvimento organizacional, incorporação de elementos inovadores e assunção de riscos (Spicer, 2016).

2. Metodologia

A metodologia orientou-se por uma perspectiva interpretativa e enquadra-se nos constructos dos estudos de caso de índole interpretativo. O caso em estudo é uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Lisboa. Participaram no total dez profissionais. Destes, seis trabalhavam diretamente com os alunos: duas professoras do ensino regular - uma de cada uma das turmas (DRA e DRB), uma professora de educação especial (DE), uma terapeuta da fala (PA), uma psicóloga (PB) e uma terapeuta ocupacional (PC). Os restantes quatro tinham funções de direção e/ou coordenação: diretor do agrupamento de escolas (DA), coordenadora do departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico (DB), coordenador do departamento de educação especial (DC) e coordenadora da unidade escolar onde decorreu o estudo (DD).

Os dados foram recolhidos com base em documentos disponibilizados pela direção do agrupamento de escolas e por cada uma das professoras das turmas: Guia de Avaliação dos Alunos 1.º Ciclo (GAA), Orientações Normativas para a Avaliação dos Alunos (ONAA), Pla-

no de Atividades da Escola do 1.º CEB (PAER), Programa Curricular da Turma A (PCTA), Programa Curricular da Turma B (PCTB) e Regulamento Interno (RI). Também foram recolhidos dados com recurso a entrevistas semiestruturadas realizadas a cada um dos profissionais. Também observámos, em cada uma das turmas, um conjunto sequencial de aulas distribuídas pelos três períodos letivos. A análise dos dados foi realizada com recurso à análise de conteúdo recorrendo a categorias: a) Visão estratégica relativa ao processo de avaliação; b) As diretrizes orientadoras remetem para diplomas legislativos gerais; b) As diretrizes orientadoras remetem para diplomas legislativos relativos à educação especial; c) O foco são os alunos com NEE ou a heterogeneidade dos alunos e d) Conhecimento/apropriação das orientações constantes nos documentos internos e sua relação com aspetos de colaboração.

3. Resultados

Dos resultados evidenciamos três grandes grupos de análise: Políticas, culturas e colaboração.

3.1. Políticas – dos normativos internos

Dos diversos discursos recolhidos (entrevistas e documentos) tentá-

mos identificar diretrizes gerais que embora possam remeter para diplomas legislativos de cariz nacional introduzem por princípio, nas políticas do agrupamento de escolas, elementos estruturantes do ato avaliativo no geral e mais especificamente da avaliação dos alunos com NEE.

No âmbito da avaliação dos alunos, cabe ao Agrupamento de escolas (...) a concretização de medidas específicas e a definição de contingências que regem as práticas avaliativas tornando-as coerentes. (ONAA, p. 4)

A definição de forças de ação pelos decisores do agrupamento de escolas acentua um ou outro elemento legislativo bem como a possibilidade de mobilizar determinado tipo de respostas, no respeito pelas necessidades específicas dos alunos. Assim, num primeiro momento percebemos como linhas de força estruturantes relativamente à avaliação e transversais à maioria dos documentos analisados a ideia de que: "a avaliação tem carácter sistemático e contínuo" (RI, p. 31), deve "valorizar a evolução do aluno ao longo do ciclo" (GAA, p.1) e é um mecanismo "a ter em conta no processo de ensino e

aprendizagem" (RI, p. 13). Outra linha política percebida como estruturante é a defesa de um processo de avaliação eminentemente formativo:

Identifica-se com a visão formativa da avaliação. (...) Entende-se a avaliação não como um objetivo a atingir mas sim como um instrumento ao serviço da melhoria do desempenho dos alunos. (ONAA, p. 6)

Narrativa da avaliação como mecanismo de resposta à diversidade que pretende "identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, procedendo à sua referência" (RI, p. 13). Ação que implica que todos os profissionais procedam "à avaliação global das situações relacionadas com problemas de desenvolvimento, com dificuldades de aprendizagem, com competências e potencialidades específicas (...) (RI, p. 25). Mecanismo que apela à "diversificação dos intervenientes no processo de avaliação" (ONAA, p. 6) e que pode ser desenvolvido "conjuntamente com outros serviços especializados" (RI, p. 25), externos ao agrupamento de escolas desde que "asseguem a implementa-

ção de uma avaliação interdisciplinar" (RI, p. 18). O processo de avaliação é visto pelos decisores políticos como uma tarefa colaborativa que apela a consensos:

Dentro do grupo de professores de cada ano de escolaridade (...). Para avaliar a utilização de instrumentos de avaliação e/ou apresentar novos instrumentos ou alterações aos instrumentos existentes, ou articular atividades e procedimentos de ensino que o corpo docente considere pertinente desenvolver no agrupamento por ano de escolaridade. (...) Reuniões de Conselho de Docentes dedicadas à avaliação no final de cada ano letivo. (ONAA, p. 10)

Independentemente da colaboração, o processo de avaliação apela à centralidade do docente titular da turma no sentido de:

Avaliar a situação da turma e identificar características específicas, bem como estilos de aprendizagem dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem. (...) promovendo a articulação com a equipa multidisciplinar, de modo a eliminar barreiras à

aprendizagem e participação. (RI p. 13)

Corporizando o sentido de participação dos alunos, as políticas do agrupamento de escolas apelam ao seu envolvimento no próprio processo de avaliação:

Os alunos do 3.º e 4.º ano intervêm neste processo, através da sua autoavaliação realizada no final de cada período, no final do ano e tendo por referência os critérios de avaliação explanados através de uma ficha própria. (GAA, p. 2)

Para além desta formalidade, a autoavaliação aponta para uma ação pró-ativa, multidimensional e complexa de metacognição cujo objeto é a própria aprendizagem. É um processo de contínua integração, por parte do aluno, de estratégias cognitivas sobre as suas competências, bem como sobre os obstáculos percecionados no desenvolvimento de tarefas e sobre as melhores estratégias para os ultrapassar:

A autoavaliação (...) não só uma modalidade de avaliação mas um valor. Esta modalidade permite o desenvolvimento de sentido crítico quanto ao processo

de aprendizagem, um maior conhecimento dos critérios de avaliação e o desenvolvimento da metacognição, possibilitando a descoberta de estratégias pessoais de aprendizagem mais eficazes. (ONAA, p. 8)

O processo de avaliação auxilia “os alunos na tomada de decisões relativamente ao seu processo educativo” (RI, p. 31) e procura “que cada aluno realize o seu percurso escolar, maximizando em cada momento o desenvolvimento das suas competências” (ONAA, p. 6). Processo que, remete para a “implementação de metodologias que implicam a reflexão crítica nomeadamente assembleia de turma” (PA, p. 1). Ação de avaliação reguladora da atividade dos discentes e aglutinadora de dimensões como o saber, o fazer, o ser e o estar:

As menções classificativas a atribuir decorrem da frequência com que são verificados (em momentos formais ou informais de avaliação) (...) da apropriação dos conhecimentos abordados e de expressão de atitudes e valores. (GAA, p. 1)

O mecanismo de avaliação fornece “enquanto regulador da prática educativa. (RI, p. 31), *feedback* para a ação de ensino “permitindo estabelecer metas intermédias, adotar novas metodologias e medidas de apoio educativo e adaptações curriculares (RI, p. 31). Neste sentido, a avaliação apresenta cariz formativo e “gera medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens e competências a desenvolver (ONAA, p. 10). É entendida como reguladora da ação, tanto do aluno, como do professor, pois fornece informação para a alteração de “aspetos em que as aprendizagens dos alunos precisam de ser melhoradas apontando modos de superar as dificuldades. (GAA, p. 4).

Pela análise das narrativas dos diversos documentos internos, a avaliação formativa parece ser um dos eixos centrais do processo de avaliação, mecanismo de “avaliação qualitativa – traduzida numa apreciação global dos conhecimentos adquiridos” (GAA, p. 1). No entanto, se por um lado os diversos documentos internos do agrupamento de escolas sublinham a necessidade de “dar primazia à avaliação formativa valorizando os processos da autoavaliação, articulando-os com os mo-

mentos de avaliação sumativa" (GAA, p. 1), por outro lado “a avaliação sumativa dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão ou retenção do aluno" (ONAA, p. 10). Desígnio normativo que parece desvalorizar a citada primazia da avaliação formativa. Assim, em vez da informação recolhida pela avaliação sumativa enriquecer os processos de avaliação formativa, acaba por se sobrepor a estes, o que torna o processo de avaliação eminentemente das aprendizagens e não para as aprendizagens. Numa primeira abordagem, os processos de avaliação enquadram-se numa lógica de avaliação universal:

Eu acho que há diferenças entre avaliar todos os alunos, portanto estes não são diferentes dos outros. Portanto, há diferenças entre todos os alunos, tanto no que se refere à avaliação, como ao processo das aprendizagens. (DA)

As orientações internas do agrupamento de escolas, sobre avaliação, tiveram "os normativos legais, o projeto educativo e o regulamento interno do agrupamento" (ONAA, p. 7), como base para a sua organização. O alinhamento das políticas do agrupamento de escolas à

legislação em vigor é reforçado quando se refere que as orientações foram elaboradas "após leitura cuidada da Lei" (GAA, p. 1). No que respeita especificamente aos alunos com NEE sublinha-se o imperativo de se “cumprir os procedimentos fixados em lei nomeadamente no que diz respeito à referenciação, avaliação, classificação (...)” (RI, p. 26). Os decisores políticos e diversos responsáveis pela elaboração dos documentos internos do agrupamento de escolas partem da premissa que os “normativos relativos à avaliação encontram-se amplamente difundidos”. (ONAA, p. 4), pois "somos obrigados todos a conhecer a legislação que refere que a avaliação pode ser diagnóstica, formativa ou sumativa" (DC).

No entanto, quando demasiado enfeudados na legislação, os documentos internos configuram-se como sínteses da mesma e tendem a acrescentar pouco no sentido de serem criadas respostas mais específicas e concretas à população discente que serve. Deste modo, os documentos internos não se revelam como instrumentos de política para a diversidade. Assim, é lícito que muitas das orientações do agrupamento de escolas sejam vistas como redundantes: “(...) se ao menos houvesse alguma coisa de novo (...) às vezes é o mesmo que já está na legislação e quando muda alguma coisa... às vezes ainda

piora (DRB). Esta ideia negativa sobre os normativos internos tende a desvalorizar esses mesmos normativos e a ampliar a percepção de algumas ambiguidades:

(...) de documentos do agrupamento... não tenho muito conhecimento. (...) o Decreto-Lei 3/2008 é um pouco complicado pois faz referência a um documento de classificação que é a CIF que (...) que traz muita ambiguidade porque não traz rigor e eu penso que de escola para escola podem existir diferentes avaliações para o mesmo aluno... Não é rigorosa (...). (DE)

O discurso da docente de educação especial “diz respeito à referência, avaliação, classificação” (RI, p. 26). Momentos prescritivos do processo de avaliação dos alunos com NEE que no entender da psicóloga são complicados devido ao tempo disponível:

A grande dificuldade é a pressão do *timing*, porque o tempo em que é suposto decorrer o processo de avaliação não se coaduna com o tempo necessário para a avaliação do aluno... E é muito importante recorrer à informação que já há (...) à informação de outros in-

tervenientes (...). (PB)

Outro aspeto percecionado como constrangedor nos documentos internos sobre avaliação é a percepção da excessiva burocracia:

A avaliação está muito burocratizada e é produzido muito papel que não serve rigorosamente para nada ou serve para muito pouco. (...) Há um resultado da avaliação feita pelos conselhos de turma que depois é pouco tido em conta quando se parte para uma nova fase... Se isto é assim com estes [alunos com NEE], é também com os outros e de forma mais gravosa. (DA)

Este aspeto nem sempre ajuda a que a informação recolhida seja entendida como uma mais-valia na qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem. Para além disso, perceciona-se que nem sempre os elementos definidos como estruturantes das políticas se constituem como forças no desenvolvimento de uma cultura identitária da organização escolar.

3.2. Culturas – da partilha de valores e visão estratégica

A ideia de que os dispositivos de avaliação são concebidos de modo

a responder a todos os alunos, mesmo que com necessárias acomodações, não é partilhada por todos os entrevistados:

Mas eu acho que seria positivo que a avaliação fosse mais ou menos comum para todos, que se siga uma linha mais ou menos para todos, mas para os alunos com NEE que fosse ajustada. (...) Por exemplo das pautas que não podem vir assinaladas como dizendo que são crianças com NEE. A visibilidade já está mais normalizada em termos de avaliação concreta, em termos de instrumentos adaptados e tentamos (...) Contabilizar as perguntas do que é pedido ao aluno e de acordo fazendo interligação com o programa educativo individual e daquilo que se espera dele. (DE)

Este discurso denota uma cultura assente numa lógica de separação dos alunos considerados com e sem NEE: O processo de avaliação é diferente. Os alunos sem NEE têm um processo de avaliação diferente (PA). Processo de avaliação que relativamente aos alunos com NEE tende a sublinhar perspetivas clínicas em detrimento das pedagógicas: “Bem, embora para os

outros exista a avaliação académica no final de cada trimestre... Acho que deve haver outros cuidados para os alunos com NEE” (PB). Discursos que apontam para dispositivos de avaliação de cariz médico quando estão em causa alunos com NEE. São dispositivos centrados na condição neuro atípica do aluno e num currículo específico, recorrendo-se ao argumento de maior exigência:

Só que é mais específica, mais particular, até mais exigente digamos, se os alunos tiverem NEE. Inclusivamente, as aprendizagens definidas para estes alunos são totalmente diferentes (...) Além disso têm, digamos, currículos paralelos, competências específicas. Os outros alunos não são avaliados em competências específicas, são avaliados no currículo comum. (...) No fundo, existem de facto avaliações que se aplicam aos alunos com NEE que não é necessário aplicar aos outros. (DC)

O processo de avaliação ao ser encarado como dispositivo específico e paralelo para alunos com NEE, embora com base no argumento do

respeito pela diferença, pode ser elemento objetivo de maior desigualdade. O que está em causa é o princípio da equidade, a avaliação para as aprendizagens e como consequência podem ampliar-se as diferenças de partida. Perante esta realidade parece-nos importante tentarmos compreender como foram elaborados os diversos documentos internos e a forma como se apropriam das orientações que os mesmos contemplam. Para além da redundância dos documentos internos, do seu desconhecimento e das ambiguidades apontadas por diversos entrevistados salientam-se também as críticas relativas à linguagem utilizada:

Uma coisa negativa, talvez a linguagem que é utilizada e a forma de, como posso dizer, a linguagem como eles explicitam a coisa... Uma coisa é eles dizerem que é preciso cumprir aqueles itens todos, que é preciso seguir este e este, aqueles passos todos; outra coisa é a repetição das coisas, daquilo que o professor já sabe (...). (DRB)

Os aspetos críticos relativamente à linguagem inferem que as políticas não são agregadoras de uma visão e ação comum:

(...) A ideia era haver uma uniformização (...) Mas o primeiro ciclo também não está a funcionar como devia. É assim, cada um está a fazer à sua maneira. (...) É assim nós só podemos uniformizar a nível da avaliação se trabalharmos de uma determinada forma... Se por exemplo todas as escolas do agrupamento ao nível do primeiro ano tiverem uma programação elaborada em conjunto, se a aplicação dos testes for feita em conjunto e for igual (...). (DD)

Existe a convicção de que os normativos internos, orientadores da ação dos diversos profissionais, pode potenciar a criação de sinergias. Aspeto passível de desenvolvimento quando existe a partilha de uma linguagem comum que possibilite a criação de políticas e culturas identitárias do agrupamento de escolas. Embora esta situação não se verifique, foi vetor político central na elaboração dos diversos documentos internos:

Nós definimos como vetor mais importante para tentarmos encontrar aquilo a que chamamos, e continuamos a chamar, uma linguagem comum no agrupamento... Elegemos a questão

da avaliação das aprendizagens dos alunos. Qual é o sentido de avaliação que têm os professores do primeiro ciclo, do segundo, do terceiro e do secundário e tem sido um trabalho frutuoso. (DA)

A apropriação por parte dos diversos agentes educativos dos diversos normativos, no sentido de partilharem uma linguagem e ações comuns só é possível se conhecerem esses normativos e tiverem perceções criticamente positivas sobre os mesmos. Aspetos só passíveis de desenvolver se existir colaboração e envolvimento não só na forma como são partilhados mas desde logo no modo como são elaborados.

3.3. Colaboração – para a partilha de uma linguagem comum

Normalmente, a afirmação de uma linguagem partilhada pelo coletivo de uma organização realiza-se quando há envolvimento dos atores na reflexão crítica sobre determinado fenómeno ou objeto, o processo de avaliação. Em princípio pressupõe-se ter existido colaboração e partilha na elaboração de alguns documentos internos nomeadamente as Orientações para a Avaliação dos Alunos, elaboradas

“atendendo aos contributos dos docentes de todos os departamentos” (ONAA, p. 4). Colaboração defendida como essencial sobretudo no que se refere à elaboração de orientações para a avaliação dos alunos com NEE. Esta importância decorre do facto das orientações relativas à avaliação serem vistas como centrais na abordagem de outros fatores relacionados com a organização das ações com alunos com NEE:

Identifico-me com alguns ganhos do documento e os ganhos do documento foi perceber que estamos a trabalhar com crianças dentro da escolaridade básica obrigatória cujo percurso tem que ser feito na escola até àquela idade e, portanto, que a sua formação, a sua integração, a definição do seu percurso, tem que ser algo muito discutido, muito aberto e que tem que se resolver, não como se resolve na cabeça destes professores de uma forma muito simples como até há bem pouco tempo atrás: "vieste à escola, não cumpriste, estás fora da escolaridade obrigatória, estás no olho da rua". Isto conseguiu-se... Hoje já não se olha para a repetência como algo da responsabilidade dos

alunos. (DA)

Embora a importância da colaboração seja sublinhada, a verdade é que ela não se transforma numa partilha efetiva. Como constatamos, o diretor dá como exemplo o facto da avaliação formativa, considerada uma orientação estruturante de todo o processo de avaliação, não estar disseminada, enquanto prática, por todas as unidades escolares que compõem o agrupamento de escolas. Logo, com base nessa constatação, pressupomos que este eixo de ação, considerado estruturante do processo de avaliação, não é um elemento identitário da cultura da organização escolar em causa. A abordagem da avaliação com contornos eminentemente formativos ainda não é um valor partilhado por todos os profissionais, tanto no que se refere ao modo como é desenvolvido todo o processo, como no que respeita aos objetivos do mesmo:

(...) Apesar de muitas discussões, as pessoas continuam a ter visões muito diferentes do que é a avaliação e qual é a importância da avaliação para a integração do aluno na escola (...) Ou seja, eu acho que nós em avaliação estamos a falar do ponto mais sensível da

escola... As pessoas hoje têm uma visão muito tradicionalista do que é a avaliação. Esta visão é aquela: eu ministro conhecimentos, eu avalio e depois dou um resultado. É isto... Se for permitido toda a gente cai facilmente no número, mesmo ao nível do primeiro ciclo. (DA)

A unidade de registo anterior coloca-nos algumas questões relativamente aos motivos da ausência de partilha e adesão às políticas sobre avaliação formativa preconizada como estruturante nas políticas do agrupamento de escolas. Nesta linha de pensamento destacamos o discurso de uma das entrevistadas, que indicia o completo desconhecimento dos diversos documentos internos que versam sobre a avaliação pedagógica:

Nunca foram discutidos... Não sei o que eles dizem, o que lá está... Só depois de saber o que que dizem é que eu posso dizer se é importante ou não. (DRA)

Este desconhecimento da existência dos documentos internos que orientam a ação quanto à avaliação é uma realidade para outros pro-

fissionais que, embora exteriores ao agrupamento de escolas, aí trabalham com os alunos com NEE:

É a primeira vez que ouço falar sobre esses documentos. (PA)

Não! (...) era bom e interessante termos acesso a esses instrumentos. (PC)

Não conheço. (...) Nós vamos respondendo às solicitações feitas e não temos muito a ideia do funcionamento global da escola. (PB)

O desconhecimento de alguns documentos é reforçado pela narrativa do diretor:

Normas orientadoras para a avaliação dos alunos do ensino básico (...) Era um documento cujo objetivo era encontrar uma linguagem comum (...) Mas nós percebemos que aquilo é um documento ainda pouco vivenciado. O *feedback* que eu tenho é: aquilo está ali, foi normalizado, foi discutido e às duas-por-três tu

estás a perceber que as pessoas estão a fazer completamente ao arpeio daquilo que elas próprias acordaram e está cada uma a fazer por si. (DA)

Dos diversos discursos reafirmamos que não nos parece existir uma cultura de avaliação direcionada para a Inclusão, nem se prefiguram políticas que sublinham mecanismos de avaliação inclusiva. Para além de algumas divergências identificadas nas próprias orientações, o desconhecimento dos normativos internos e/ou a sua frágil partilha, infere que os mesmos não são vivenciados pela comunidade escolar, ou seja não se constituem enquanto elementos estruturantes de cultura.

Reflexões finais / Conclusões

Como inerente a um estudo de caso os dados recolhidos e as consequentes análises dos mesmos centram-se no caso em estudo, uma escola pertencente a um agrupamento de escolas de Lisboa. Assim, da análise dos resultados percebemos uma visão relativamente à perspectiva de avaliação inclusiva frágil e ambígua. Por um lado os normativos internos enfatizam uma lógica de avaliação para as aprendizagens. Por outro lado esta é subalternizada à perspectiva de

avaliação das aprendizagens. Os resultados coligidos pela ação de avaliação sumativa não informam os processos de avaliação formativa mas sobrepõem-se a estes. As normas internas são percebidas como exercícios de síntese dos documentos legislativos. Os diversos documentos internos corporizam uma visão estratégica redundante da legislação e prescrevem orientações ancoradas, por vezes contraditoriamente, entre diplomas legislativos gerais e normativos direcionados especificamente para a ação com alunos com NEE. Deste modo ampliam alguma desarmonia inicial entre perspetivas clínicas de cariz mais quantitativo e perspetivas pedagógicas de índole mais qualitativo. Não se percebe uma visão de processos de avaliação universal (EASNIE, 2008a; Bolt & Roach, 2009), desvalorizando-se a componente de avaliação para as aprendizagens sobretudo no que respeita aos alunos com NEE. As políticas do agrupamento de escolas pouco acrescentam no sentido de harmonizarem perspetivas sumativas e formativas de modo a serem criadas respostas mais efetivas às especificidades da população discente, à diversidade. Uma harmonização possível pela aproximação dos propósitos associados a cada uma das modalidades (Santos, 2016) e pelo sentido de que as diversas modalidades de avaliação não se excluem entre

si (Rosado & Silva, 2006; EASNIE, 2008a).

O desconhecimento e/ou a perceção de que as orientações internas são pouco claras amplia entropias e ambiguidades referidas pelos diversos entrevistados que não integram os documentos internos como instrumentos de política do agrupamento de escolas. Esta realidade fragiliza a partilha no sentido de criação de uma linguagem comum potenciadora de uma identidade cultural relativamente a processos de avaliação inclusivos. A construção de uma linguagem comum sobre determinado objeto, sobre determinada realidade, substantiva-se através da interação e comunicação, na colaboração. Sobre o funcionamento colaborativo, verificamos que no agrupamento de escolas onde decorreu o presente estudo, a colaboração é meramente instrumental situando-se no que Perrenoud (2000) descreve como um primeiro nível de trabalho em equipa, as dinâmicas que possam remeter para qualquer um dos restantes três níveis são frágeis ou mesmo inexistentes.

Por um lado, a elaboração dos normativos é descrita como um processo partilhado pelos diversos docentes no quadro dos órgãos formais do agrupamento de escolas. Por outro lado, temos as narrativas que inferem desejabilidade a essa partilha e construção de uma lin-

guagem comum, emergindo apropriação não concretizada. Daí o impacto de algumas orientações consideradas estruturantes, como a importância da avaliação formativa na ação dos diversos profissionais, ser narrado como quase nulo. As políticas e culturas de avaliação inclusiva apelam ao envolvimento, a decisões tomadas em conjunto e baseadas numa gestão desenvolvida em rede (Pérez, 2006). A colaboração é essencial na tomada de decisões, no que respeita à visão estratégica e políticas bem como culturas organizacionais, "princípio aglutinador e integrador da planificação e da ação num estabelecimento escolar" (Madureira & Leite 2003, p. 129).

Da análise dos dados emerge que a cultura organizacional se caracteriza pela ausência de manifestações culturais integradoras, no sentido em que o grau de partilha e de identificação com a missão da organização, no que se refere ao processo de avaliação, é muito baixo ou mesmo inexistente. Embora a cultura organizacional seja caracterizada pela existência de alguns níveis de partilha, esta confina-se a grupos formais e de referência, antevendo-se o emergir de subculturas relativamente aos processos de avaliação. Subculturas que ampliam a disparidade de discursos e os sentidos contraditórios entre o prescrito e o apropriado. Por um lado, orientações quase exclusiva-

mente sobrepostas a um quadro legislativo e nem sempre percecionadas como claras. Por outro lado, a realização de interpretações e representações coletivas dispares entre si nem sempre coincidentes com o prescrito.

As diversas orientações internas não se apresentam com a força necessária à implementação de uma cultura identitária que permita a partilha de valores e sentidos de ação comuns relativamente às dinâmicas de avaliação dos alunos em geral e dos alunos ditos com NEE em particular. As incongruências percecionadas não permitem o fortalecimento e clarificação de uma visão de avaliação para as aprendizagens, de uma avaliação inclusiva. Em resultado não se verifica o que Spicer (2016) denomina por construção de um ambiente onde se partilham responsabilidades, crenças e valores. Um sentido e sentir de visão relativamente à avaliação que faça convergir perspectivas e consiga gerar um sentido direcional comum e um compromisso coletivo, uma visão coletiva transformadora.

Referências Bibliográficas

Assessment Reform Group [ARG] (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles. Research-Based Principles to Guide Classroom Practice*, consultado a 12 de maio de 2010 em http://www.qcda.gov.uk/resources/assets/4031_afi_principles.pdf

- Bolt, S. E. & Roach, A. T. (2009). *Inclusive Assessment and Accountability – A Guide to Accommodations for Students with Diverse Needs*. New York: The Guilford Press.
- Rosado, A. & Silva, C. (2006). *Conceitos Básicos Sobre Avaliação das Aprendizagens*, consultado a 4 de setembro de 2010 em <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Manchester: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Capita, A. M. H. (2009). La Evaluación de los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje. *Innovación y Experiencias Educativas*, 16, 23-36.
- Colôa, J. (2017). Avaliação Inclusiva: Um Tópico para a Formação de Professores e Outros Profissionais. In I. M. de Oliveira, D. Rodrigues, D. M. de Jesus (Orgs.), *Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar* (pp. 97-128). Vitória. EDUFES.
- Colôa, J. & Santos, L. (2014). Da Natureza do Conceito de Avaliação Pedagógica de Alunos do 1.º ciclo com Necessidades Educativas Especiais. In *Da Investigação às Práticas*, v. 5, n. 2, p. 87-111.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE] (2008). *Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos – Implementação do Processo de Avaliação Inclusiva*, consultado a 8 de abril de 2010 em www.european-agency.org.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE] (2008a). *Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos: Questões-chave para Políticas e Práticas*. Dinamarca: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Florian, L. (2010). Inclusão e Necessidades Especiais: O que Significa ser Professor de Educação Especial na Era da Inclusão. *Educação Inclusiva*, Vol. 1, 1, 8-14.
- Harlen, W. (2006). On the Relationship Between Assessment for Formative and Summative Purposes. In John Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 103-117). London: Sage.
- Isaacs, T.; Zara, C.; Herbert, G.; Coombs, S. J. & Smith, C. (2013). *Key Concepts in Educational Assessment*. London: SAGE.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Miller, W.; Collings, J. & Kneale, P. (2015). *Inclusive Assessment, PedRIO paper 7*. Plymouth: Plymouth University.
- Morgado, J. (2007). Contributo para a Definição de uma Política Educativa (de Facto Inclusiva). In David Rodrigues e Maria Bibiana Magalhães (Org.), *Aprender Juntos para Aprender Melhor* (pp. 37-51). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva e Faculdade de Motricidade Humana.
- Operti, R. & Ji, L. (2017). *Training Tools for Curriculum Development: Inclusive Student Assessment*. Geneva: IBE-UNESCO.
- Pérez, V. M. O. (2006). Consideraciones Pedagógicas sobre la Comunidad Educativa: el Paradigma de la “Escuela Educadora”. *Revista Computense de Educación*, Vol. 17, 1, 51-64.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2008). *Pédagogie Différenciée–Des Intentions à L’Action*. France: Esf Editeur.
- Perrenoud, P. (2008a). *A Pedagogia na Escola das diferenças: Fragmentos de uma Sociologia do Fracasso*. São Paulo: Artmed.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*.

Lisboa: Universidade Aberta.

Roldão, M. C. (2005). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As Questões dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Santos, L. (2008). Avaliação das Aprendizagens: Funções, Formas e Conteúdos. In A. P. Canavarro (Org.), *20 anos em Educação e Matemática* (pp. 60-7). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Santos, L. (2016). A Articulação Entre a Avaliação Somativa e a Formativa, na Prática Pedagógica: uma Impossibilidade ou um Desafio?. In *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.24, n. 92, p. 1-33.

Spicer, F. V. (2016). *School Culture, School Climate, and the Role of the Principal*, consultado a 8 de Agosto de 2017 em https://scholarworks.gsu.edu/eps_diss/140.

Nota curricular

Joaquim Colôa é docente de Educação Especial, especializado e mestre em Educação Especial, pós-graduado em psicomotricidade e doutorado em Ciências da Educação. Tem colaborado como docente com diversas instituições de Ensino Superior em cursos de especialização e mestrados. É formador acreditado, em diversas áreas de formação e é, frequentemente, convidado como preletor em seminários e colóquios tanto em Portugal como no estrangeiro. É autor e coautor de livros e artigos tanto em Portugal como no estrangeiro. Foi colaborador de organismos internacionais com trabalho na área da Educação Especial e Inclusão

Leonor Santos é professora associada com Agregação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Tendo-se doutorado nesta universidade, em Educação, na especialidade de Didática da Matemática, tem coordenado diversos cursos de Mestrado em Ensino e Educação e Doutoramentos

em Educação, orientado alunos destes cursos e colaborado estreitamente com outras instituições do ensino superior nacionais e estrangeiras. Os seus interesses na área da investigação têm incidido na avaliação das aprendizagens e no conhecimento e desenvolvimento profissional dos professores. Tem coordenado e participado em diversos projetos de investigação, alguns dos quais financiados pela FCT.