

Índice

Introdução	7
Capítulo 1	
Evolução das Concepções Teóricas da Avaliação	11
A avaliação como uma medida	14
A avaliação como uma congruência	20
A avaliação como um julgamento de especialistas	27
A avaliação como uma interacção social complexa	34
Considerações finais	42
Referências	47
Capítulo 2	
A Avaliação como Processo Socialmente Construído	53
A relação entre saber e avaliação: objectividade versus subjectividade	54
O professor avaliador e as suas práticas avaliativas	77
O aluno através das suas produções escolares	83
Considerações finais	88
Referências	90
Capítulo 3	
A avaliação numa Perspectiva Formativa	97
Avaliação formativa: um projecto pedagógico de assistência às aprendizagens	100
Gestualidades avaliativas no quotidiano: análise de dois episódios	115
Considerações finais	121
Referências	124
Capítulo 4	
Instrumentos de Avaliação ao Serviço da Aprendizagem	129
Teste em duas fases	131
Relatório escrito	140
Portefólio	148
Considerações finais	162
Referências	165

Índice de figuras

Figura 1. Modelo pedagógico centrado no ensinar	16
Figura 2. A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem	17
Figura 3. Modelo pedagógico centrado no formar	23
Figura 4. A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem	24
Figura 5. Contextos de tomada de decisão do processo de avaliação	31
Figura 6. A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem	33
Figura 7. Processo de comunicação	35
Figura 8. Modelo pedagógico centrado no aprender	37
Figura 9. A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem	39
Figura 10. A avaliação como acto de comunicação	70
Figura 11. Avaliação formativa: processos e intenções	103
Figura 12. Avaliação: uma interacção social contextualizada	104
Figura 13. Tipos de dizeres avaliativos	106
Figura 14. Processos de regulação	110
Figura 15. Avaliação como assistência à aprendizagem	112
Figura 16. Escala de classificação holística	139
Figura 17. Guião para elaboração de um relatório	141
Figura 18. Guião de apoio à elaboração de reflexões	152
Figura 19. Classificação do portefólio	153
Figura 20. Fases da avaliação	163

Introdução

A avaliação faz hoje parte do vocabulário mais utilizado em termos pedagógicos. Se, por um lado, este facto evidencia uma tomada de consciência da importância que o “acto avaliativo” tem no campo pedagógico, por outro, pode levar a uma certa banalização da avaliação, em que tudo é avaliação, e ainda à ideia, mais perigosa, que os problemas de aprendizagem dos alunos se podem resolver como se de problemas de avaliação se tratassem, isto é, com mais avaliações.

Os discursos sobre avaliação nem sempre são claros. É inegável que a avaliação assume na sociedade contemporânea um papel de destaque no campo pedagógico pois, para além de fornecer dados relevantes sobre o desempenho escolar dos alunos, pode dar-nos igualmente informações essenciais para ajudar o aluno a aprender melhor e portanto a construir uma escola de qualidade. Todavia, entendemos que para usar a avaliação nesta perspectiva é necessário poder reflectir sobre a avaliação num outro paradigma, isto é no quadro do paradigma construtivista, onde aprender não é um simples processo linear de passagem de saberes de uma mente para outra, mas um processo complexo e pessoal de (re)construção de representações sobre a realidade que nos cerca e sobre os factos culturais de uma geração. Ora, nesta perspectiva não se pode remeter a avaliação para uma gestualidade tecnicista em redor da medida dos seus processos e dos seus problemas. A avaliação tem de estar ancorada nos seus actores e nos contextos em que se desenrola contribuindo para uma relação pedagógica mais frutuosa em termos de ensino e aprendizagem, tanto dos alunos, como dos próprios professores.

Para além desta perspectiva, outros pressupostos são tomados como pontos de partida pelos autores deste livro. A avaliação é vista como um processo de comunicação interpessoal que ocorre num dado contexto. Os actores são elementos chave neste processo. A clarificação dos seus olhares e das suas perspectivas em função dos estatutos que ocupam num dado contexto, não só é um momento de aprendizagem

mútuo, como um gesto relacional de autonomia e de construção de uma maior objectividade de avaliação. Esta postura permite interrogar o sentido da própria avaliação no campo pedagógico, bem como a sua articulação com as concepções de aprendizagem. Esta perspectiva distingue-se daquela que confina a avaliação à sua natureza, habitualmente encarada como um processo de medida, e aos procedimentos e problemas que esta encerra de modo a garantir a validade e a equidade. Deste modo, recusamos separar a avaliação da própria aprendizagem, e encará-la como uma técnica, sem actores nem contexto.

O erro e/ou as dificuldades do aluno são elementos chave de informação no processo de comunicação e a sua interpretação e análise permitem identificar as condições necessárias à superação dessas dificuldades. Por outras palavras, encarar o erro como uma fonte insubstituível de informação permite discutir o conceito e as práticas de avaliação formativa numa perspectiva de assistência às aprendizagens e não como uma primeira etapa da medida mais globalizante, impressionista e “cientificamente” mais frágil.

A avaliação desenvolve-se no quadro de todo o processo pedagógico, isto é, nos seus momentos mais formais, mas também no quotidiano da sala de aula. Este olhar permite chamar a atenção para o tipo de interações avaliativas no decurso da actividade de ensino e aprendizagem e para as suas diversas utilizações. É na actividade quotidiana, que se processa grande parte das aprendizagens e também das dificuldades. Agir numa perspectiva formativa, neste contexto, contribui para a superação de inúmeras dificuldades e dá um outro significado à própria avaliação formativa. Só interrelacionando a avaliação com os processos de ensino e de aprendizagem é possível transformá-la efectivamente num instrumento ao serviço da aprendizagem.

Por último, os instrumentos de avaliação não valem por si só, mas a sua discussão e análise deve atender igualmente aos contextos onde ocorrem. Só assim é possível identificar quais as condições favoráveis que permitem, por um lado, construir de forma consciente uma visão holística do aluno e, por outro, desenvolver uma participação e consciencialização do próprio aluno sobre as aprendizagens.

À luz destes pressupostos, este livro foi organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta a evolução das concepções sobre avaliação até à actualidade, estabelecendo-se para cada modelo a relação entre a avaliação, o ensino e a aprendizagem.

O segundo capítulo desenvolve o paradigma da avaliação enquanto processo de interacção social. Em particular, é discutida a importância dos actores e do contexto no significado do acto avaliativo e analisado o estatuto do erro nos processos avaliativos.

O terceiro capítulo aborda a avaliação formativa nas suas várias dimensões e contextos. É dada uma especial atenção às práticas de avaliação no quotidiano da sala de aula, aos seus significados e implicações e, em particular, à forma como a avaliação formativa pode ser usada como um processo de assistência às aprendizagens.

O quarto e último capítulo desenvolve três instrumentos de avaliação que permitem uma visão global do aluno, favorecem a sua auto-reflexão e auto-regulação e podem ser utilizados em diversos contextos pedagógicos.

Jorge Pinto

Leonor Santos

Capítulo 1

Evolução das Concepções Teóricas de Avaliação

A avaliação está intimamente articulada com a actividade humana e, como tal, a sua história parece ser também bastante antiga (Hadji, 1989). Segundo Romberg (1987), embora em termos muito rudimentares, a história da medida do comportamento humano vem dos primórdios do Homem, desde a época em que se conhecem registos. É, por exemplo, o caso de registos de exames escritos realizados pelos chineses, por volta de 2000A.C., com o objectivo de seleccionar os seus oficiais. A avaliação cumpria também uma função de protecção dos mais novos, antes de desempenhar as funções e as tarefas inerentes à vida adulta. Muitas vezes, eram postos à prova mas com algumas margens de protecção pelos mais experientes, para salvaguarda em caso de fracasso. De resto, é esta a ideia que prevalece mesmo no ensino medieval: o aprendiz ao partilhar o quotidiano com o seu mestre, expunha-lhe a sua acção. Esta era objecto de uma análise em casos considerados chave e permitia ao aprendiz agir de um outro modo em situações futuras. Podemos encontrar estas evidências no romance *O Nome da Rosa*, de Umberto Eco. A avaliação, embora não tivesse a notoriedade de hoje era utilizada como um momento de aprendizagem.

Entre os séculos XVI e XIX, Foucault (1975) situa as práticas e o desenvolvimento das técnicas de exame num conjunto de actividades de vigilância, de enclausuramento e de *ortopedia social* que se desenvolveram e reforçaram nos hospitais, no exército, nas oficinas e na própria escola, procurando tornar os indivíduos dóceis e úteis às exigências da nova ordem social. No campo da educação, Fernandes (1976) refere que os exames começaram a ser utilizados de uma forma mais sistemática pelos Jesuítas no século XVI, que preconizavam o ensino de muitos como se fossem um só, atingindo o seu

apogeu no período de ascensão plena da burguesia ao controlo do poder em termos sociais, isto é, com a Revolução Francesa. Nos ideais de liberdade, fraternidade e igualdade, onde a Escola Pública se ancorou, os exames inscreviam-se num conjunto de práticas que procuravam combater os privilégios da aristocracia obtidos por nascimento e fortuna. A sociedade burguesa arvorava como bandeira a competência alcançada mediante o esforço, o trabalho e a dedicação. O exame era, assim, o revelador e o legitimador de um valor social simbólico, uma vez que este valor era convertível num diploma que por sua vez se transformava em estatuto social. Deste modo, os exames foram-se convertendo numa moeda de troca para a mobilidade geracional na hierarquia social. As suas formas de concretização também foram mudando. Por exemplo, na Idade Média, os exames nas Universidades privilegiavam o poder de argumentação e a confrontação de ideias (Kilpatrick, 1991). Já no séc. XVIII, nalgumas universidades, para algumas disciplinas, a importância da componente oral é transportada para a parte escrita dos exames.

Mas a avaliação, tal como a conhecemos, tem um passado recente, estando intimamente ligada ao desenvolvimento da Escola Pública de Massas. Assim, podemos dizer que a avaliação que conhecemos tem pouco mais de um século. Nesta sua breve história que marcou várias gerações e atravessou inúmeras instituições, com particular destaque para a Escola, a avaliação sofreu várias conceptualizações. Embora não havendo uma unanimidade total entre vários autores (Pelletier, 1976; Dominicé, 1979; Hadji, 1989; Guba e Lincoln, 1989) na definição dos diversos momentos dessa evolução, todos convergem no reconhecimento de quatro grandes ideias estruturantes, embora se refiram a elas de vários modos, que marcaram a avaliação ao longo do último século: a avaliação como uma medida; a avaliação como uma congruência entre os objectivos e os desempenhos dos alunos; a avaliação como um julgamento de especialistas; a avaliação como uma interacção social complexa. Estas ideias naturalmente que não são estanques entre si. A emergência de uma nova ideia não anula necessariamente as que já existem. Mas é de salientar o diferencial que sempre houve entre as ideias e as práticas correspondentes. Estas mudam de uma forma muito mais lenta. Por isso, é fácil encontrar hoje práticas que decorrem ainda das concepções iniciais de avaliação e existem práticas em mosaico, isto é, decorrentes de várias conceptualizações, mas racionalizadas pela ideia considerada como mais “moderna” e ou mais “adequada” ao momento. A ausência de reflexão sistemática em redor destas relações entre o que se pensa e faz, permite também o retorno a práticas do passado em

nome de ideias pretensamente inovadoras. Os actuais discursos de reposição de exames em nome de um ensino mais eficaz e exigente são disto um bom exemplo.

Na análise que se segue tomaremos em conta três dimensões: a natureza da avaliação, a relação entre o conceito de avaliação e o modelo pedagógico dominante e ainda as principais funções da avaliação.

A evolução das ideias sobre avaliação não ocorreu ao mesmo tempo. Está intimamente relacionada com o desenvolvimento de outras ideias noutros campos, nomeadamente no campo social. Segundo Mateo (2000), a avaliação é antes de mais uma forma específica de se abordar, conhecer e de se relacionar com uma dada realidade, que no nosso caso é a educativa. Trata-se de uma praxis que, para cumprir os seus objectivos, necessita de activar não só recursos culturais, como sociais e políticos dos contextos em que intervém. Assim, compreender a natureza da avaliação em cada paradigma é essencial para dar sentido ao que nele é valorizado.

Não é possível falar-se do sentido atribuído à avaliação sem o relacionar com o que se entende por ensino e aprendizagem. A avaliação está interrelacionada com o modelo pedagógico que assenta nas concepções entre ensinar e aprender e nas relações que estas concepções determinam. Para estabelecer esta relação iremos recorrer a Houssaye (1993) que define a situação pedagógica como um triângulo composto por três elementos: o saber (o que é prescrito), o professor e os alunos, em que dois se constituem como sujeitos activos e o outro desempenha um papel passivo, ou de *morto*. Ora todo o modelo pedagógico se articula numa relação privilegiada entre dois destes três elementos. Os tipos de agir pedagógico podem assim ser definidos através da compreensão de quem desempenha o papel passivo e, em contraponto, quais são elementos activos.

Contudo, cada um destes possíveis processos pode ser ameaçado, isto é, o elemento passivo pode tornar-se subitamente activo, desorganizando a relação estabelecida. A persistência de um processo estruturante acontece quando é deixada alguma margem de manobra a outras possibilidades pedagógicas de modo a que possam eventualmente coexistir de uma maneira satisfatória com outras relações estruturantes entre os três elementos, embora numa lógica de segundo plano. A rigidez de um eixo leva frequentemente à sua queda, porque o elemento passivo desenvolve mais facilmente processos reactivos transformando-se em hiperactivo, impedindo assim o seu funcionamento. Tal como na avaliação, na pedagogia não há processos lineares. É um saber em acção que evolui por diversas ordens de razões: teóricas, práticas, sociais,

políticas e éticas. A existência de um processo não significa que os outros não estejam presentes, nem que o seu abandono signifique uma mudança sem retorno.

Examinar a avaliação do ponto de vista do desenvolvimento das funções é um contributo enriquecedor para a compreensão da própria noção de avaliação e do que significa em cada momento. A avaliação nunca acontece por acaso. A avaliação não se faz apenas por fazer, mas tem sempre, implícitos ou explícitos, um conjunto de pedidos sociais. Ao longo do tempo, a avaliação enquanto prática social institucional desempenhou diversas funções. Estas estão estreitamente ligadas, não só à evolução da Escola e dos sistemas educativos, mas também aos vários conceitos de cultura e saber, bem como à organização do trabalho.

A avaliação como uma medida

A natureza da avaliação

Segundo Mateo (2000), a utilização de uma forma mais sistemática da medida no campo das ciências humanas deve-se a Fechner, por volta da segunda metade do século XIX. É a utilização da medida primeiro em termos de psicofísica e posteriormente alargada a outras vertentes do comportamento humano, que está na base do nascimento da psicométrie. Também Galton interessado no estudo das diferenças individuais introduz a noção de teste *mental*. Se as preocupações de natureza científica impulsionaram o desenvolvimento da avaliação também as grandes transformações sociais e da escola, em particular, forçaram esse processo. A extensão da escolaridade obrigatória num grande número de países, a constatação de que um elevado número de crianças não percorre a escolaridade com sucesso, a articulação mais estreita entre profissão e diplomas escolares colocam a problemática da avaliação em primeiro plano. Segundo Barbier (1983), a verdadeira racionalização da avaliação, enquanto prática específica, só aparece a partir de meados do século XIX. Para este facto contribuíram essencialmente três factores: (i) um interesse crescente pela medida, pelo seu rigor e pelos seus procedimentos; (ii) o aumento da complexidade dos sistemas educativos, que consigo acarreta novas exigências de selecção e orientação no sistema escolar, nomeadamente a exigência de uma maior normalização das classes, quer ao nível da

idade, quer ao nível escolar; e (iii) a tendência geral para racionalizar e normalizar o comportamento humano em diversos campos onde a actividade humana se inscreve.

O século XIX parece ser assim um marco importante de uma nova ordem social e consequentemente dos sistemas educativos da maioria dos países em vias de industrialização. Neste século são geralmente apontados três contributos essenciais para o desenvolvimento da psicometria. Horace Mann, norte americano, que destacou as vantagens dos exames escritos quando comparados com provas orais¹, e fez recomendações para a sua elaboração sobre o número, a natureza e grau de complexidade das perguntas, que permanecem até à actualidade. É ao reverendo George Fisher, de nacionalidade inglesa, que se atribui a primeira escala de medida de desempenho e a J. M. Rice a criação de testes comparativos.

Com o virar do século, começa-se a atender à avaliação dos traços da personalidade para em seguida a atenção recair no desempenho dos alunos. É em 1905 que são lançados, em França, por A. Binet e H. Simon, os fundamentos da psicometria que viria a servir de modelo aos testes utilizados no campo pedagógico através da elaboração e publicação de uma escala métrica de inteligência. Estes dois psicólogos constroem uma escala de actividades que traduziam traços de inteligência, que de resto estava associada ao sucesso escolar. Este modelo de uma pergunta/resposta como revelador de um traço de inteligência viria a servir de modelo aos testes utilizados no campo pedagógico. Embora a escala métrica de inteligência não fosse concebida exclusivamente para a avaliação dos saberes dos alunos na escola, tinha como objectivo detectar aqueles que poderiam vir a ter problemas de aprendizagem devido aos seus deficits de inteligência, considerada como condição de sucesso escolar.

Nos Estados Unidos, ainda no século XIX, J. M. Rice desenvolveu em 1894 uma bateria de testes sobre a ortografia², considerado como um marco da medição em Pedagogia. A partir de 1910, começam a aparecer as primeiras escalas de medida da escrita, ortografia e cálculo aritmético. Contudo, só em 1923, aparece o *Stanford Achievement Test*, um teste de rendimento intelectual equivalente ao francês Binet-

¹ Entre as vantagens enunciadas, encontramos referência à imparcialidade, justiça, impossibilidade de aplicar favoritismos, acessibilidade dos resultados, e possibilidade de apreciar o nível de dificuldade das questões (Romberg, 1987).

² Os resultados obtidos a partir da aplicação destes testes a um grupo de alunos, apontam para que os alunos que estudaram ortografia 30m por dia durante oito anos, não eram melhores nesta área do que aqueles que estudaram o mesmo assunto 15m diários durante igual período de tempo. Estes resultados foram muito mal aceites pela comunidade de educadores de então. A “heresia” destes resultados pôs em causa os processos de avaliação usados (Romberg, 1987).

Simon, embora diferente na própria conceptualização de inteligência, na construção e procedimentos do próprio teste. Assiste-se então a uma preocupação centrada no desenvolvimento de instrumentos de medida, que respondam às exigências de rigor, objectividade e normalização. Os processos associados à construção de testes psicológicos, nomeadamente o seu carácter prescritivo e as condições de aplicabilidade, que procuram controlar as variáveis parasitas, são transpostos para a educação. A criação de testes deste tipo desenvolve-se de tal modo, que nos Estados Unidos da América mais de 200 testes de rendimento estão à disposição das escolas primárias e secundárias nos anos 20 do séc. XX.

Durante a I^a Guerra Mundial e nos anos seguintes, foi possível acumular dados e estabelecer comparações entre os resultados obtidos em diversos tipos de testes aplicados a populações diferentes e em diferentes países. Também no campo educativo, o sucesso/insucesso escolar merecem atenção particular. Assim, vai aumentando o interesse pelo estudo dos exames, dos seus resultados e das condições em que ocorrem. Desenvolvem-se esforços para que os instrumentos de medição sejam válidos (meçam aquilo para o qual foram feitos) e fiáveis (o resultado obtido numa prova seja independente de quem o avalia). A convicção do sucesso deste empreendimento é tal que a divergência entre os avaliadores é justificada pela mesma teoria que explica o erro da medida em Física (Laugier & Weinberg in Noizet & Caverni, 1978), o erro da pessoa que mede.

A avaliação no contexto pedagógico

No paradigma que encara a avaliação como uma medida, privilegia-se o eixo professor/saber, dando ao aluno um lugar passivo (ver fig. 1). É o modelo pedagógico do ensinar.

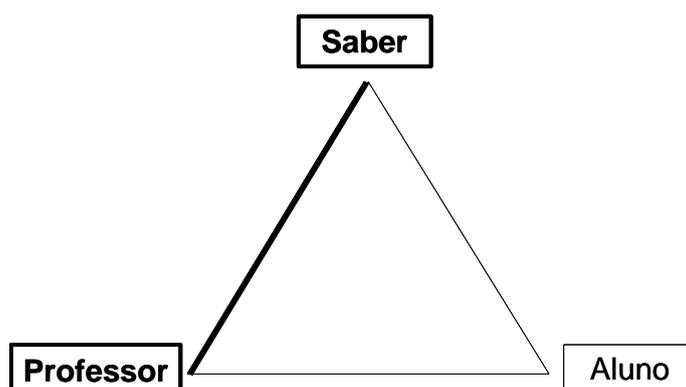


Figura 1. Modelo pedagógico centrado no ensinar

Neste processo, a preocupação dominante centra-se na transposição didáctica, isto é, na passagem do saber instituído ao saber a transmitir aos alunos. Ensinar significa transmitir o saber da forma mais adequada possível. Aprender significa reter o saber transmitido, isto é, ser capaz de reproduzir tal como foi ensinado. Este tipo de processo está centrado no professor e na sua palavra. Assegurar a transposição de uma forma adequada da informação, que constitui o programa, é a sua missão.

As dificuldades de aprendizagem são atribuídas sobretudo aos *defeitos* dos próprios alunos, em particular a falta de atenção ou de memória, a incapacidade intelectual, a ausência de esforço ou de trabalho, ou então a uma transmissão/enunciação deficiente por parte do professor. Contudo, dado o facto do professor ser um profissional, que tem como centro da sua actividade a transmissão dos saberes, esta última justificação aparece sempre como pouco provável. Nesta perspectiva, a avaliação não tem lugar na relação entre ensino e aprendizagem, ela é exterior a este processo.

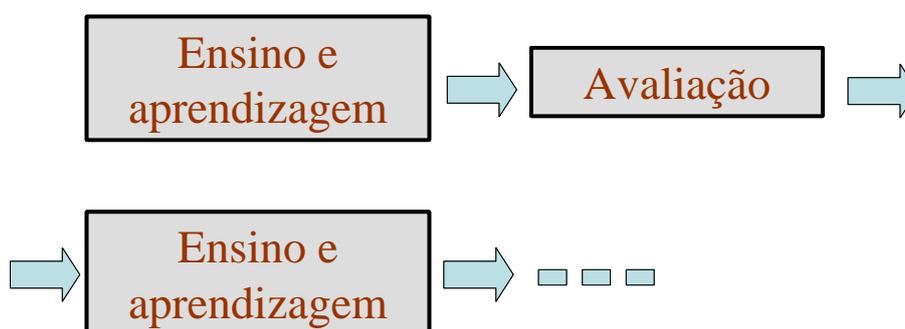


Figura 2. A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem

Neste modelo pedagógico, a avaliação acontece sempre no final de um período de ensino, num momento especialmente criado para este fim (ver fig. 2). O teste escrito, feito individualmente e em tempo limitado, é o instrumento de avaliação usado por excelência. O foco da avaliação recai no saber-se ou não a resposta correcta sobre um dado assunto, isto é, no que o aluno é capaz de fazer mais do que no modo como se desenvolve a sua aprendizagem (Romberg, 1991). A avaliação é assim entendida como a medição da diferença existente entre o modelo do professor e a reprodução desse modelo que o aluno consegue fazer. Os resultados assim produzidos dão origem, normalmente, a hierarquizações de excelência implícitas ou explícitas. O erro é uma

falta e um *sinal* a ter em consideração numa contabilização para a nota, ou para outro tipo de apreciação. É um sinal de ignorância, ou deficitário, não tendo um valor informativo sobre a natureza das dificuldades do aluno. Uma vez que as razões para o insucesso recaem sobre o aluno, face a resultados não satisfatórios não é esperado que o professor mude as suas práticas (Begg, 1991).

Como medida, terá que lhe estar associada um valor numérico, uma nota. Esta será determinada em relação à média do grupo, seja este a turma, a escola ou o país. Daí, e tendo presente as técnicas estatísticas em que se apoia, os resultados obtidos deverão ajustar-se tanto quanto possível a uma curva normal, ou curva de Gauss (Hadji, 1989). Por outras palavras, estamos presente uma avaliação normativa.

Funções da avaliação

As transformações sociais que ocorreram nos finais do séc. XIX constituem uma razão explicativa para a afirmação de novas funções da avaliação. Estas funções são ainda, passado um século, bastante próximas das actuais funções da avaliação, talvez não tanto ao nível dos discursos, mas sobretudo ao nível das práticas. Também as transformações introduzidas pela Escola Pública de Massas estão ainda bem presentes nalguns sistemas de ensino. A fragmentação e dispersão curricular; a organização vertical dos sistemas educativos e a linearidade na sua progressão; a classe como estrutura organizativa e a normalização como valor estruturante, tanto ao nível das tarefas de ensino como das aprendizagens dos alunos, encaminham a avaliação para funções essencialmente administrativas. A selecção e a certificação são aspectos centrais para o funcionamento deste sistema. O exame, ou os seus substitutos, são a expressão da ideia de medida, o gesto avaliativo. A aprovação ou reprovação, a consequência do acto avaliativo. Este, quase sempre percebido em termos individuais, está simbolicamente articulado com o esforço, o empenho ou as faculdades intelectuais. A integração ou a exclusão, no limite fruto da responsabilidade individual, são os efeitos sociais mais visíveis.

A avaliação aparece então neste quadro pedagógico como um meio de verificação e controle da aprendizagem dos alunos, independentemente do momento em que é feita ou da multiplicidade desses momentos ao longo do ano. Assim, este modelo pedagógico reforça uma avaliação centrada na medida dos resultados de um programa. O discurso do professor funciona como norma ou referência para esta tarefa de medida.

A avaliação ao assumir estas novas funções de selecção/orientação e de certificação adquire um peso significativo não só no campo social, mas também na vida de cada cidadão. O devir pessoal depende em larga escala da avaliação. A ideia de medida vem emprestar à avaliação uma legitimidade *científica*. O exame e os seus rituais, tido como o instrumento de medida, acabam por preencher por completo a própria noção de avaliação. Assim, avaliar transforma-se simbólica e realmente em exame, ou noutras situações mais ou menos semelhantes. Hameline (1979) refere-se às situações de exame como uma das modalidades mais gerais das regras sociais. De igual modo, Bartolomeis (1981) refere que os aspectos técnicos da avaliação estão subordinados aos aspectos sociais que influenciam o rendimento e o comportamento. Também Bourdieu & Passeron (1970) chamaram a atenção para o papel da avaliação nos mecanismos de reprodução social. Os exames são a própria avaliação. Os rituais do exame garantem a validade da medida e conferem à avaliação uma legitimidade social indiscutível. Fruto destas associações e por conveniência política o exame passa a ser sinónimo de exigência e de esforço, em suma de controlo de qualidade. Se os alunos não têm êxito, têm um deficit no seu mérito com consequências imprevisíveis, se os professores não conseguem que os seus alunos tenham sucesso, dentro de certos limites, são olhados como potencialmente incompetentes pela tutela. A avaliação fecha-se num círculo que se auto reforça prevalecendo, ainda, nos nossos dias.

Síntese

Do exposto, podemos dizer que neste primeiro período:

(i) A avaliação e a medição são conceitos estreitamente interligados. Medir e avaliar são conceitos inseparáveis e não existem um sem o outro.

(ii) A avaliação, depois de um primeiro período à procura de caminhos, é fortemente influenciada pela psicometria, concentrando as suas preocupações na medida e nos processos que a sustentam, tal como os exames, testes, etc. Pretende-se que a avaliação seja um “acto puro e perfeito” que só a falha humana pode prejudicar.

(iii) A avaliação está pouco relacionada com os programas e o desenvolvimento do currículo. As provas procuram informações somente acerca dos desempenhos escolares

dos alunos através do desenvolvimento de procedimentos e processos normalizados para permitir diferenciar os alunos entre si, de uma forma objectiva e fiável.

(iv) A avaliação, influenciada pela psicometria, procura apenas apreciar os conhecimentos demonstrados por cada aluno. O recurso a medidas tipificadas, a garantia das mesmas condições de aplicação e a comparação dos resultados de cada aluno com o grupo de referência, normalmente o grupo/turma, permite construir uma hierarquia de excelência dentro do grupo. A avaliação utiliza assim um processo de referência normativa, isto é, a comparação dos resultados individuais com um sistema que se institui como norma.

(v) A avaliação constitui uma trave mestra da Escola Pública de Massas, pois é através dela que se garantem os processos de normalização para a organização das classes/turmas. Ao transformar as diferenças individuais em desigualdades escolares, permite que as classes se organizem aparentemente em grupos de maior homogeneidade escolar.

(vi) A principal e única função da avaliação é marcada por uma dimensão social, isto é, prende-se mais fortemente com pedidos de natureza social do que pedagógicos. Responde, entre outros, às exigências do sistema, ao controlo das qualificações profissionais, à rentabilidade dos recursos investidos na educação. Não tem sentido haver um processo de regulação pedagógica. Para tal, seria necessário aceitar que as coisas podem mudar devido a uma intervenção reguladora no processo de ensino/aprendizagem. Ora, nesta situação pedagógica, tal não se verifica.

É a esta etapa da avaliação que Guba e Lincoln (1989) chamam a *geração da medida*.

A avaliação como uma congruência entre os objectivos e os desempenhos dos alunos

A acumulação de observações e dados fazem surgir a ideia da pouca fidelidade e validade das medidas efectuadas. Assiste-se, assim, à contestação da ideia de avaliação

como medida, que é acompanhada pelo desenvolvimento de estudos, nomeadamente ao nível dos instrumentos e dos procedimentos, para tornar a avaliação, e os exames, mais objectivos, fidedignos e válidos. É neste quadro que Piéron, em 1930, propõe um novo domínio de estudo, a *docimologia*, que tem como objectivo o estudo sistemático dos exames, dos sistemas de notação, dos comportamentos tanto dos examinadores como dos examinados (Piéron, 1963). Esta nova área de saber emergente é constituída por duas disciplinas com os seguintes objectivos: (i) a *docimástica*, o estudo dos exames e das suas técnicas; (ii) a *doxologia*, o estudo sistemático do papel que a avaliação desempenha na educação escolar. Há, assim, um eixo mais centrado nas técnicas e outro mais centrado nas pessoas, nas práticas avaliativas e nos seus valores, isto é, na cultura de avaliação. Todavia, é o primeiro eixo que se desenvolve, relegando para segundo plano as preocupações relativas ao segundo eixo. Apesar deste facto, os estudos realizados no âmbito da docimologia vieram pôr em evidência os problemas da avaliação enquanto medida. Embora não apresentem soluções credíveis para combater a falta de rigor evidenciada em termos dos procedimentos de avaliação, vieram mostrar a debilidade e a falta de rigor científico nos processos de avaliação. Apesar destas dificuldades, mantém-se a preocupação por uma avaliação mais rigorosa. Abre-se então uma outra janela na forma de conceptualizar e de praticar a avaliação.

A natureza da avaliação

Na sequência de uma investigação sobre os efeitos dos currículos nos resultados dos alunos à entrada para a universidade, R.W. Tyler, coordenador do estudo, insiste na ideia de que o currículo necessita de se organizar em torno de objectivos (Mateo, 2000). Estes seriam a base da planificação curricular e os termos de referência para preparar os exames. O desenvolvimento desta ideia conduz a que a referência central da avaliação passe a ser o conjunto de *objectivos preestabelecidos*, deixando de lado as provas de carácter normativo centradas no grupo/turma. Por outras palavras, há um sistema de referência igual para todos os alunos que frequentem um determinado ciclo de estudos. A avaliação é assim uma comparação entre os objectivos que constituem o sistema de referência e o estado do aluno na consecução desses objectivos. Ultrapassa-se a ideia de simples classificação dos alunos por relação aos seus pares, uma vez que a avaliação é perspectivada, tanto com o objectivo de verificar se os alunos atingem os objectivos educativos definidos, como também através da introdução de procedimentos correctivos

para melhorar a gestão do programa em curso, através da observação do comportamento dos alunos. A avaliação passa assim a ter um sistema de referência criterial, isto é, o termo de comparação são os critérios previamente definidos que permitem verificar a mestria dos objectivos e já não, apenas, “a matéria dada” pelo professor.

Em virtude das grandes críticas feitas em redor do sistema educativo nos Estados Unidos nos anos 50, estas ideias não fazem grande caminho. Na realidade, é preciso esperar até aos finais da década de 60 para ver reaparecer estas mesmas ideias, mas com novos desenvolvimentos.

Segundo Mateo (2000), na década de 60, Cronback e Scriven trazem importantes contributos para a evolução do conceito de avaliação. Cronbach (1980) ao fazer um balanço sobre as funções e a metodologia da avaliação na perspectiva de melhorar a sua valia chama a atenção para:

(i) a necessidade da avaliação passar a fazer incidir a sua actividade em redor das decisões tomadas em função da própria avaliação;

(ii) o facto de não incidir só no fim dos programas, mas pelo contrário, actuar durante o desenvolvimento do programa;

(iii) a necessidade da avaliação se preocupar mais com as características estruturais do próprio programa do que em fazer comparações.

Também Glasser (1963), que se preocupava não só com a definição dos objectivos, mas também com a melhor forma de os avaliar, desenvolveu a noção de teste criterial, por contraponto com os anteriores que eram referidos à norma. Estabelece assim uma distinção básica entre a medição com referência à norma ou normativa, em que se procura detectar a posição relativa de um aluno no interior do seu grupo, e a medição com referência ao critério, que se obtêm através da comparação do estado do aluno com o nível de qualidade absoluto, isto é, com o que se espera que seja o desempenho se o objectivo estiver completamente atingido.

É neste quadro que B. Bloom e seus colaboradores (Bloom *et al.*, 1971) introduzem algumas destas novas ideias na avaliação escolar decorrente do seu modelo pedagógico conhecido como a *pedagogia por objectivos*. Nesta perspectiva conceptual, Bloom destaca o papel estratégico que a avaliação tem na melhoria da gestão do processo

ensino/aprendizagem. A este tipo de avaliação chamou de avaliação formativa. O diagnóstico e a remediação são as duas componentes fundamentais nesta nova ideia de avaliação.

A avaliação no contexto pedagógico

No paradigma que encara a avaliação como o meio de determinar a concordância ou o afastamento entre os objectivos pré-definidos e os desempenhos dos alunos, privilegia-se o eixo professor/aluno, dando ao saber o estatuto de passivo (ver fig. 3). É o modelo pedagógico do *formar*. A preocupação dominante coloca-se ao nível das relações entre professor e aluno. As regras entre professores e alunos não estão definidas de uma forma antecipada. Deste modo, é necessário defini-las, e torná-las consensuais de modo a que integrem também o terceiro elemento, o saber. Nesta perspectiva, a comunicação enquanto instrumento de relação, tem um lugar de destaque neste processo.

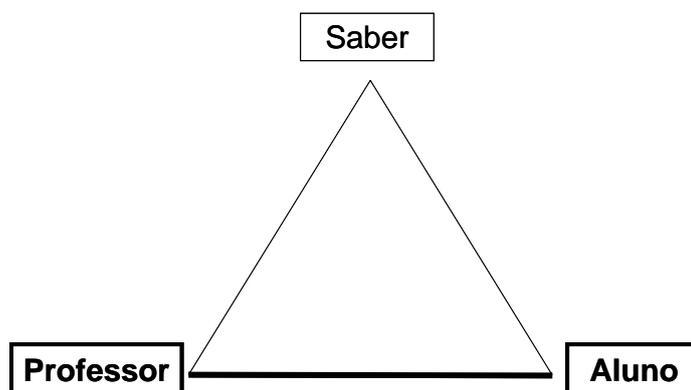


Figura 3. Modelo pedagógico centrado no formar

O papel central do professor é assegurar o desenvolvimento de uma boa relação que passa necessariamente por desenvolver uma boa comunicação. A relação e a comunicação têm como função fundamental criar e manter um bom nível de motivação no aluno, condição necessária para que o saber seja integrado neste processo. Ora a compatibilização entre o nível de motivação e a aprendizagem exige uma particular atenção à forma como se conduz o processo de ensino/aprendizagem. Deste modo, a avaliação vai jogar aqui um papel decisivo, na medida em que fornece informações relevantes ao professor sobre o estado dos alunos no sentido de o ajudar a gerir o

processo de ensino/aprendizagem. Pode dizer-se assim que este contexto não só favorece, como necessita de uma avaliação continuada que seja posta ao serviço da gestão curricular: *a avaliação formativa*. A avaliação aparece como um instrumento que fazendo o *balanço do estado real* do aluno em *relação ao estado esperado*, ajuda o professor a tomar decisões ao nível da gestão do programa, no sentido de criar melhores condições de aprendizagem.

O erro aparece neste processo como uma sinalização sobre o funcionamento pedagógico. Contudo, tomar uma decisão para a intervenção implica ter um quadro conceptual que permita interpretar essa informação (Allal, 1986). Acontece que, os quadros conceptuais mais influentes sobre ensino/aprendizagem, em particular na pedagogia por objectivos, são ainda muitas vezes de natureza comportamental, não permitindo o desenvolvimento de hipóteses muito diversas. Dar mais tempo para aprender, repetir mais vezes, e estabelecer uma melhor relação entre objectivos a trabalhar e as possibilidades do aluno, ou seja, “dar a matéria mais devagar ou simplificar as tarefas”, são as mais frequentes. Mas, mesmo estas intervenções entram muitas vezes em colisão com a necessidade de cumprir um programa num certo período de tempo. A pressão do tempo e a própria pressão social leva muitas vezes ao abandono desta postura pedagógica. Em organizações que se estruturam tomando como modelo a escola de massas, há uma tensão permanente entre a necessidade do grupo e a necessidade do aluno na sua especificidade. Esta tensão acaba por colocar na primeira linha de preocupações a necessidade de uma nova organização social do trabalho escolar nomeadamente do trabalho cooperativo em grupo e da gestão das relações e dos processos de comunicação entre professores e alunos, em particular um maior papel dos avaliados no próprio processo de avaliação reconhecendo que o aluno é um actor e não um produto passivo dominado pelas suas heranças biológicas ou pertenças sociais. Podemos deste modo dizer que o processo, assente nesta relação, toma a avaliação mais como um sinalizador de dificuldades no processo de ensino/aprendizagem, do que um meio para as ultrapassar.

Neste modelo pedagógico, os conteúdos programáticos deverão ser divididos em pequenas unidades temáticas de ensino. Para além deste procedimento, um conjunto hierarquizado de tarefas, do mais simples para o mais complexo, deverá ser estabelecido. Começando por trabalhar os termos e factos, seguem-se-lhe ideias mais abstractas, como conceitos e princípios, terminando com processos mais complexos, tais

como a aplicação e a análise. Por outras palavras, o ensino é orientado pela taxionomia de Bloom.

A avaliação formativa realiza-se depois de um período de ensino e aprendizagem e antecede sempre um momento de avaliação sumativa. Entre estes dois momentos os alunos realizam actividades de remediação ou aprofundamento, de acordo com os resultados obtidos através da avaliação formativa (ver fig. 4).

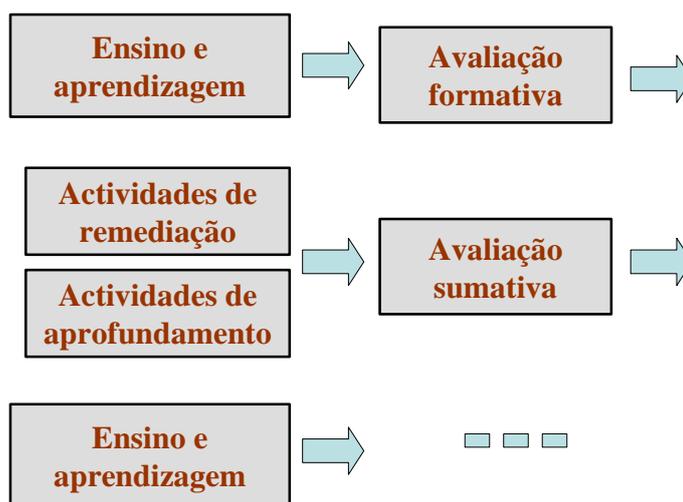


Figura 4. A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem

Enquanto a avaliação formativa tem por intenção homogeneizar, sendo portanto os alunos testados em todos os objectivos pré-definidos, a avaliação sumativa diferencia, recorrendo a uma amostra de objectivos. Procura-se que a avaliação formativa altere a curva de Gauss. É seu propósito que a aprendizagem dos alunos, objectivo a objectivo, se vá aproximando cada vez mais a uma curva em J, significando que à medida que o tempo vai passando (eixo das abcissas) o seu desempenho (eixo das ordenadas) se aproxime sucessivamente até atingir o objectivo estabelecido.

Funções da avaliação

É neste período que, pela primeira vez, se procura introduzir uma nova dimensão na avaliação, uma dimensão pedagógica, que toma expressão, quer com a avaliação diagnóstica, quer com a avaliação formativa. Ocorrendo ou no início ou durante o processo de ensino e aprendizagem, tem por principal objectivo orientar a acção, sobretudo a do professor.

Também Scriven (1967) destaca a possibilidade da avaliação poder assumir diversas funções, nomeadamente a formativa e a sumativa. A formativa é aquela que se põe ao serviço de um programa em desenvolvimento, com o objectivo de o melhorar. A sumativa é a que se orienta para comprovar a eficácia do programa no final do seu desenvolvimento. Este autor critica ainda a quase obsessão pelos objectivos previamente estabelecidos, sem olhar o seu valor intrínseco. É nesta linha que Scriven introduz a noção de avaliação intrínseca e extrínseca. A primeira avalia o elemento em si próprio, a segunda os seus efeitos.

De acordo com este modelo, estas duas modalidades de avaliação, não pressupõem desencadear uma análise e uma reflexão sobre as razões justificativas dos afastamentos em relação aos objectivos preestabelecidos. As acções do professor são normalmente normalizadas e apresentam apenas dois possíveis desenvolvimentos: as actividades de remediação ou de aprofundamento. Uma vez que as dificuldades sentidas pelos alunos durante o período de aprendizagem não são detectadas pelo professor, no período dedicado às actividades de remediação há um retorno aos objectivos não atingidos. A função reguladora proporcionada pela avaliação formativa é, deste modo, pontual e tem uma natureza retroactiva (Allal, 1986). Têm-se, assim, uma função orientadora do professor, num sentido restrito.

Apesar de chamar a atenção para os processos, a avaliação coloca um grande peso nos resultados finais, os comportamentos observáveis, que são o critério base da avaliação. Olhar o aluno mesmo durante o processo a partir destes critérios últimos, cria necessariamente uma visão desvalorizada sobre os alunos, porque a lógica que se instala, independentemente do momento em que a avaliação ocorre, é a de identificar o que ainda não se domina desses critérios. Também Cardinet (1992) salienta que o êxito da avaliação formativa, ao assentar na *remediação*, exige a existência de uma *teoria psicológica válida sobre a aprendizagem humana*. Só ela permite interpretar os resultados e guiar a acção pedagógica. Contudo, esta teoria tendo as suas bases no behaviorismo, não consegue responder de uma forma satisfatória a estas exigências, conduzindo estes processos de remediação a um certo acaso e rigidez, a processos pobres e pouco consistentes do ponto de vista da aprendizagem.

Concomitantemente, ao existir uma avaliação sumativa, a dimensão social mantém-se, tal como já se verificava no período anterior. Por outras palavras, continua a existir uma função de selecção/orientação que procura fundamentar um prognóstico sobre a

evolução futura do aluno e uma função de certificação, que tem por objectivo o reconhecimento das aprendizagens realizadas.

Síntese

Do exposto ressaltam como principais aspectos que caracterizam este período os seguintes:

(i) A aprendizagem escolar fica reduzida àquilo que é possível definir-se enquanto objectivos dos programas de cada disciplina (com especial destaque para os objectivos do domínio cognitivo) o que desvaloriza o desenvolvimento de experiências de aprendizagem de natureza mais interdisciplinar e globalizante, como seja, o trabalho de projecto.

(ii) A avaliação, embora permaneça como uma medida, procura agora determinar o afastamento do desempenho a cada objectivo.

(iii) Define-se um novo referencial, os objectivos, e o foco são tanto os processos, desenvolvimento e gestão de um programa, como os produtos finais, isto é, o desempenho dos alunos.

(iv) Existem duas funções distintas da avaliação: uma de natureza social e outra de dimensão pedagógica.

A estas novas ideias, agrupadas em redor dos objectivos, Guba e Lincoln (1989) designam como a *segunda geração da avaliação*.

A avaliação como um julgamento de especialistas

O modelo pedagógico assente na relação privilegiada entre professor e aluno determina a necessidade de uma avaliação que regule esta relação. Contudo, esta situação pedagógica torna-se, na maior parte das vezes, insustentável quando o seu tempo é muito dilatado porque os professores não só têm de provocar a aprendizagem nos alunos, como os alunos e os pais exigem que se ensine a matéria. Esta situação, tanto da parte dos alunos, como dos professores, traz para primeiro plano a urgência dos saberes, desorganizando a relação professor/aluno. A solução pode ser um regresso ao passado, isto é, à situação pedagógica de ensinar ou então um “salto para a frente”. São estas duas situações que procuraremos em seguida apresentar para com elas descrever o terceiro período de avaliação.

A natureza da avaliação

Os novos olhares sobre a avaliação, provocados por Cronback e Scriven, estimulam o aparecimento e proliferação de vários modelos avaliativos tendo como preocupação central a sistematização da própria acção de avaliação. Daqui resultam modelos com grande alcance heurístico e prescritivo. Estes modelos desenvolvem-se em redor de duas grandes linhas conceptuais. Uma, aprofundando a perspectiva de Ralph Tyler, é baseada no desenvolvimento de uma *tecnologia ao serviço dos objectivos e da sua medida*; isto é, a sua ênfase centra-se no desenvolvimento dos instrumentos que sustentam a avaliação. A outra, desenvolvendo a proposta de Cronbach, associa a avaliação ao *processo de tomada de decisões*. Por outras palavras, passa a considerar-se que a avaliação não se reduz ao processo de recolha de informação, mas inclui de igual modo o processo de julgamento sobre a informação recolhida.

Tecnologia ao serviço dos objectivos e da sua medida. Esta linha continua no que já tinha sido iniciado no segundo período da avaliação. Uma vez mais há a tentativa de responder às falhas e pontos fracos da geração anterior. Continua-se, por um lado, o trabalho em redor de uma maior clarificação dos objectivos e, por outro, investe-se na construção de instrumentos de avaliação que possam ser fiáveis e testem aquilo que é de facto importante na aprendizagem. É nesta linha que é dado aos especialistas a tarefa de construção de bancos de instrumentos postos à disposição do professor. Sabendo que estes instrumentos estão centrados nos objectivos terminais de cada programa, a sua utilização permite verificar a evolução dos alunos nos diferentes domínios do saber. Há

aqui implicitamente a ideia de que o professor “não sabe” ou “não tem tempo” para construir e aferir estatisticamente esses instrumentos. Cabe assim aos especialistas criar os instrumentos necessários para apoiar as decisões a tomar pelo professor.

Stufflebeam (1973) define a avaliação como o processo de delimitar, obter e providenciar informação útil para ponderar possíveis decisões. O acto de avaliar é a produção de conhecimento. Ele contempla a recolha, organização e tratamento de informação seguindo um método científico, tratamento de dados e análise estatística. Deste modo, a avaliação é um processo que permite sustentar as tomadas de decisão em informação rigorosa e científica.

Procura-se ainda ir alargando o âmbito do objecto de avaliação. Das aprendizagens realizadas pelos alunos, importa agora juntar a avaliação dos currículos, e da qualidade do ensino, em geral. A ideia de avaliação como medida tomando como quadro de referência as orientações curriculares ao nível do prescrito é a que se pretende então desenvolver.

A avaliação passa assim a estar separada de qualquer modelo pedagógico pois existe fora do contexto da aprendizagem. É uma avaliação externa à escola, mas a que esta pode e deve recorrer. Contudo, se esta exterioridade da avaliação responde às exigências de uma informação fidedigna, ela arrisca-se a ser de pouca utilidade para cada professor, em particular, porque os seus alunos, os seus ritmos, a sua própria interpretação e gestão do programa não se coadunam com essa informação tecnicamente perfeita.

As funções que procura dar resposta são ainda formativas, mas sobretudo mais marcadas por uma lógica de certificação e de validação de aspectos do próprio sistema educativo.

Processo de tomada de decisão. Não há hoje nenhuma concepção moderna de avaliação que não aceite que a avaliação só tem sentido se permitir sustentar a *decisão sobre alternativas de acção*. Hadji (1989) põe em evidência o significado de avaliação enquanto acto de julgamento entendido como processo de tomada de decisão. Segundo ele, não há avaliação sem uma tomada de juízo de valor. Avaliar é tomar posição face ao valor de algo. Esta é, aliás, a grande diferença que a separa do acto de observar ou do de prescrever. Quem observa afirma o que vê. Quem prescreve afirma como a realidade deverá ser. Quem avalia aprecia o que vê. Este juízo de valor depende, por um lado, dum enunciado prescritivo que o precede, dado que não poderei apreciar sem

estabelecer uma comparação com aquilo que entendo que deveria ser, e por outro, de um julgamento do observador, uma vez que não poderei estabelecer uma apreciação sem conhecer algo daquilo que estou a apreciar.

Encarar a avaliação como um processo de recolha de informação e de tomada de decisão torna o avaliador num “juiz”. Esta nova função coloca inevitavelmente novas exigências/competências ao avaliador, o de saber apreciar os dados para uma tomada de decisão adequada. Daí considerar-se que a avaliação deve ser da responsabilidade dos especialistas. É a eles que cabe a responsabilidade de a realizar e desenvolver. Há, contudo, algumas considerações em redor da própria noção de avaliação como um julgamento profissional que importa clarificar. A este propósito, Hadji (1989) coloca duas observações. A *primeira* prende-se com a natureza do próprio conceito de avaliação. Se avaliar é tomar uma decisão entre diferentes possibilidades, através de um julgamento, o que está no centro da definição, não é a decisão, *mas o próprio julgamento*. A *segunda* observação, que decorre da anterior, prende-se com a relação entre o avaliador e a própria avaliação. Estando o julgamento no centro do conceito de avaliação, como é possível assumir que o acto de julgar, em si mesmo, não seja considerado *tendo em conta o ponto de vista do avaliador*? Apesar de se assumir que a avaliação é um julgamento profissional feito por especialistas, não é aceitável defender-se que a avaliação é aquilo que os especialistas sabem fazer. Neste raciocínio tautológico, a avaliação corre o risco de se tornar num cofre de segredos bem guardados, em vez de ser um ecrã de clarificação dos dados, dos critérios e dos padrões que se utilizam para avaliar. Hadji (1989) salienta a importância dum trabalho exaustivo na clarificação do acto de julgamento que é de facto um processo de tomada de decisão baseado em escolhas que cada avaliador faz. Para além disso, não podendo o *avaliador* ser apenas os olhos, as orelhas e o cérebro do decisor, ele tem que ser considerado *como parte integrante da própria avaliação*. Desta forma, não só os actos, mas também a pessoa que os produz, o avaliador, passa, ou deve passar, a ser tomado em conta nos processos de avaliação. Estas questões abrem novas portas ao pensamento sobre avaliação.

Em meados dos anos 70, a emergência do paradigma qualitativo no campo das ciências sociais e humanas vem influenciar as concepções sobre avaliação na medida em que as novas metodologias permitem tomar como objectos de estudo aspectos que até à data não eram contemplados, nomeadamente as atitudes, os valores subjacentes aos actos de avaliação e dos seus actores, bem como os significados sociais das próprias

acções avaliativas. Deste modo, os modelos qualitativos podem agrupar-se em dois grupos de orientação:

(i) os que se inscrevem numa perspectiva interpretativa procurando revelar a cultura de avaliação que sustenta o funcionamento dos actos avaliativos. Eisner (1986) é um dos maiores expoentes desta corrente ao sublinhar que o avaliador é um perito em educação que interpreta a realidade em função do meio cultural saturado de significados. A interpretação depende da compreensão que se tem do contexto e da sua cultura, isto é, do espaço e tempo onde se cruzam os actores e as acções, onde emergem os objectos de avaliação e acontecem os procedimentos de avaliação;

(ii) os que se inscrevem numa perspectiva sócio-crítica que procuram revelar, através do diálogo e da negociação com os actores da cena social em estudo, os factos mais relevantes de uma inovação que se pretende introduzir. No caso da escola isto tanto é válido para os professores, como para os pais.

Esta segunda linha de desenvolvimento a que nos referimos não se limita apenas a compreender a tomada de decisão como produto de um sistema mas preocupa-se igualmente com as consequências da própria decisão, no sentido de a entender como um mecanismo ao serviço da inovação. A decisão enquanto reflexão sobre a acção pode ajudar a investir em acções que se considerem mais adequadas e consentâneas com as metas pretendidas.

A relação no contexto pedagógico

Ao destacar a importância não só dos actos avaliativos, mas também do próprio avaliador e das relações sociais onde a avaliação ocorre, eclodem várias perspectivas de avaliação que enfatizam novos aspectos a tomar em consideração pela avaliação. Destacam-se os modelos que preconizam uma *abordagem sistémica*. Em particular, começa a questionar-se até que ponto as tomadas de decisão são neutras. Assumindo-se que as tomadas de decisão não são feitas no vazio, mas sim num dado contexto, elas são condicionadas pela rede de relações que as circunscrevem. Mais ainda, a avaliação não só é condicionada pelo visível imediato, mas também pelos contextos ausentes. Assim, não falamos apenas do contexto mais imediato, como seja o modelo pedagógico onde o

acto avaliativo se realiza, mas sim de múltiplos contextos que se interrelacionam entre si, de forma interdependente. Vejamos, a título de exemplo a fig. 5, que ilustra uma destas situações.

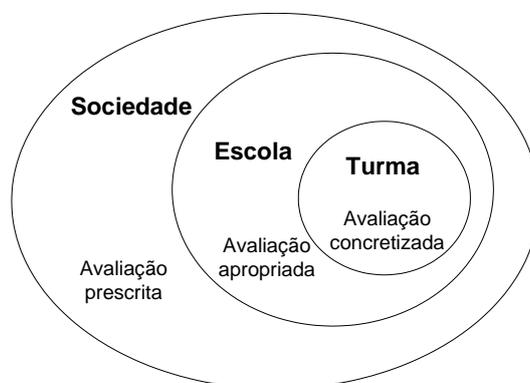


Figura 5. Contextos de tomada de decisão do processo de avaliação

Ao nível do contexto político-administrativo são tomadas um conjunto de decisões para a avaliação, que tomam forma através de leis ou outro tipo de regulamentação (avaliação prescrita). Ao nível do contexto institucional, estas medidas e orientações expressas nos normativos para a avaliação vão ser lidas, interpretadas e definidas a um nível mais fino (avaliação apropriada). Por último, o nível da relação professor-aluno, constitui o terceiro nível de tomada de decisão, o contexto turma (avaliação concretizada). Enquanto que nos dois primeiros contextos de decisão, estas decisões são em geral tomadas no colectivo e são marcadas pela generalização e normalização, no contexto da realização, as tomadas de decisão acontecem sobretudo a nível individual e procuram a especificação e diferenciação. Aquilo que é imediatamente visível é o contexto turma, mas não se pode perceber o que se faz e porque se faz, se não tivermos em conta os dois contextos menos visíveis.

Assim, ao incorporar o contexto em que o acto de avaliar se desenvolve, bem como o jogo de relações em presença, a perspectiva de avaliação que temos vindo a apresentar chama a atenção para alguns aspectos a ter em consideração num modelo de avaliação:

(i) Toda a realidade avaliada tem uma ordem formal que deve ser objecto de análise.

(ii) Toda a realidade está em relação com o meio que a envolve.

(iii) A interdependência dos elementos internos e externos do sistema devem ficar explícitos no quadro de referência da avaliação.

Funções da avaliação

Seja o modelo pedagógico do ensinar, seja o do formar, procura-se neste período desenvolver a avaliação formativa entendida como um meio de regulação no interior de um sistema de formação. Segundo Allal (1986), existem duas formas de regulação: uma que visa assegurar que as características dos sujeitos em formação correspondam às exigências do sistema e a outra que procura garantir que os meios de formação sejam adequados às características daqueles para quem a formação é dirigida. É nesta segunda perspectiva que a avaliação formativa poderá contribuir para a diferenciação dos modos de acção e de interacção pedagógica a fim de assegurar uma acção educacional mais adequada.

Segundo esta autora, o processo de regulação passa por três fases: a recolha de informação, relativa aos processos de aprendizagem desenvolvidos por cada aluno, com identificação dos aspectos conseguidos e das dificuldades sentidas e obstáculos que se lhe levantaram; a interpretação da informação recolhida, no sentido de compreender a situação observada, nomeadamente fazendo um levantamento de possíveis razões explicativas da situação; e a adaptação das actividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação desenvolvida.

Tendo subjacente um modelo cognitivista da aprendizagem, o que importa é acima de tudo compreender o funcionamento cognitivo do aluno face a uma dada situação que lhe é proposta. O processo de interpretação recai sobretudo numa lógica de compreender os processos mentais do aluno e não tanto na correcção do resultado obtido. Deste modo, o erro pode ser um dado interessante, uma vez que pode revelar ao professor pistas sobre as representações ou as estratégias elaboradas pelo aluno. A adaptação pedagógica procura ajudar e orientar o aluno na realização da tarefa proposta. Note-se que do exposto ressalta a ênfase que é dada em todo este processo ao professor. É a ele que cabe o desenvolvimento de cada uma destas etapas. Por outras palavras, o principal agente da regulação é o professor.

Esta regulação, ao contrário do período anterior, procura ir acompanhando o processo de ensino e aprendizagem. Pela observação dos alunos, procura-se ir

detectando durante o desenvolvimento do processo de aprendizagem as dificuldades dos alunos, interpretar essa informação e adequar no imediato. Os processos de avaliação formativa estão integrados nas actividades de ensino e aprendizagem (ver fig. 6). É um processo de regulação contínuo e de natureza interactiva (Allal, 1986).



Figura 6. A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem

Síntese

Do exposto ressaltam como principais aspectos deste período:

(i) Avaliar é entendido como um processo que envolve um julgamento, isto é, uma tomada de decisão.

(ii) A evolução do pensamento sobre a avaliação alargou-se definitivamente passando a englobar o contexto e o quadro de relações. Passa a ser considerada uma visão mais complexa dos processos avaliativos, entrando em linha de conta com redes de inter-relações e interdependências existentes entre diversos contextos de tomada de decisão.

(iii) Verifica-se um alargamento da noção de avaliação formativa, tanto pelos quadros conceptuais mais ricos que as perspectivas cognitivistas abrem na compreensão dos processos de aprendizagem, como na compreensão dos processos de regulação entendidos como contínuos e interactivos. Procura-se adaptar o ensino ao aluno e não o contrário. Uma lógica de normalização é substituída por uma lógica de diferenciação.

(iv) O desenvolvimento da reflexão teórica sobre a própria avaliação e suas práticas consolidou definitivamente a investigação avaliativa como um campo específico da investigação científica.

É o período a que Guba e Lincoln (1989) chamam de *terceira geração da avaliação*.

A avaliação como uma interacção social complexa, inscrita numa dinâmica relacional com múltiplos significados

Nos anos 90 com a afirmação clara do paradigma construtivista nas ciências sociais e humanas, a avaliação é perspectivada a partir de novos olhares em que se destaca de uma forma explícita: (i) a sua natureza relacional, através da comunicação interpessoal, (ii) a sua contextualização num quadro de relações inscritas numa dinâmica de acção mais ou menos complexa (iii) e um sistema de valores a ela associada, como em qualquer outra prática social. Assim, pode entender-se que a avaliação, longe de ser um “processo socialmente neutro” (Pinto, 2002), é uma construção social ao serviço de determinadas finalidades que enformam certos valores. Deste modo, a avaliação já não pode ser vista como a decisão de alguém que espreita “uma certa realidade” para produzir um juízo avaliativo, mas alguém que pelo facto de agir nessa realidade, também dela faz parte. Esta nova postura não anula a importância da decisão, mas desloca o olhar para as consequências e os significados do próprio processo de avaliação.

A natureza da avaliação

Como se pode deduzir, a natureza da avaliação não só se alarga, mas também se torna mais complexa. Esta complexidade advém de três principais ordens de razão, que apresentaremos de seguida.

Em primeiro lugar, da sua natureza relacional, assente num processo de comunicação (ver fig. 7). Para que haja um processo de comunicação é, desde logo, necessário que haja uma intencionalidade recíproca entre os actores numa relação. É ainda indispensável que a mensagem seja adequada a essa relação, quer quanto ao seu conteúdo, quer quanto aos “afectos” que veicula. Mas para que a mensagem seja eficaz é necessário que haja uma partilha, parcial ou total, de um código. É ela que permite que o emissor construa uma mensagem de certo tipo e, por seu turno, que o receptor a

compreenda, para que o ciclo de comunicação se estabeleça. Por exemplo, entre duas pessoas que falam duas línguas, mas que uma delas ou ambas percebam um pouco da língua do outro, a intensidade e a qualidade da comunicação dependem fortemente da intencionalidade. Mas se ambas partilham reciprocamente as línguas e se mantiver a intencionalidade, a qualidade da comunicação pode aumentar substancialmente. Contudo, se a intencionalidade recíproca baixar ou desaparecer, o processo de comunicação acaba.

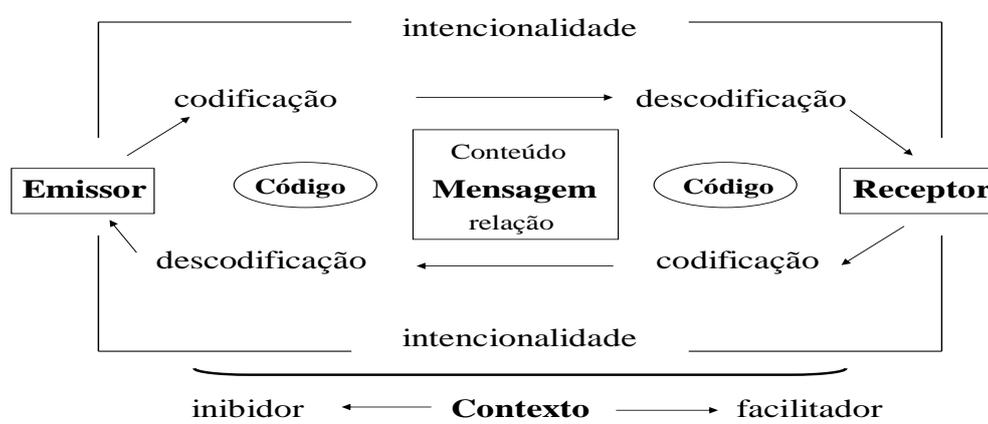


Figura 7. Processo de comunicação

O contexto pode ainda ser um facilitador ou inibidor deste processo de comunicação. Ora se passarmos para outras situações em que avaliação ocorre, situemo-nos nas organizações sociais onde as relações são mediadas também por redes de poder, este poder pode repercutir-se na intencionalidade, nos códigos usados e ainda no contexto criado, e assim influenciar decisivamente a qualidade e a eficácia do processo de comunicação. A avaliação pode tornar-se num processo de diálogo entre actores que, naturalmente, podem ter pontos de vista diferentes sobre um mesmo facto, mas que são capazes de, através da explicitação das suas divergências, chegarem a consensos, ou pelo contrário fazerem da avaliação um monólogo, utilizando um esquema unilateral de transporte de informação sem procurar transformá-lo num processo de comunicação eficaz. Naturalmente, que toda esta problemática desloca o olhar da avaliação para o funcionamento dos processos de comunicação num quadro de relações complexas, como são os sistemas organizacionais.

Em segundo lugar, porque a avaliação, que é normalmente entendida como algo de pessoal, é essencialmente um processo social que se inscreve num quadro de relações existente, com a sua cultura e as suas dinâmicas de acção. Deste modo, numa organização social mais ou menos complexa, seja um projecto, uma escola ou uma empresa, há o vivido pelos vários actores em redor de factos ou de objectos ou de relações, que implicam necessariamente pontos de vista diversos. A evidência e a explicitação destes pontos de vista, a sua compreensão para uma clarificação de divergências e/ou construção de convergências, que em todo o caso têm um forte impacto nas dinâmicas de acção, só é possível na base de processos de comunicação com alguma solidez. Assim, a avaliação desloca-se definitivamente não só para os quadros de relação, mas também, para as dinâmicas de acção de que a própria avaliação também faz parte, contribuindo para que os actores encontrem os melhores caminhos face aos seus objectivos. Por outras palavras, a avaliação passa a preocupar-se também com a adequação, a eficácia e o sentido das acções resultantes das decisões/julgamentos avaliativos.

Em terceiro lugar, para interrogar o sentido não só dos processos de avaliação mas também das consequências que dela decorrem é necessário questionarmos o sistema de valores que está implícito às finalidades da própria dinâmica de avaliação, isto é, tomar a avaliação como uma prática social que sustenta e é sustentada por um sistema de valores. Deste modo, a avaliação, na sua complexidade, pode ser olhada também como um objecto que é a expressão de uma cultura (de ideias, práticas e significados partilhados) que por sua vez a pode reforçar ou transformar. Assim, a avaliação passa também a preocupar-se por entender os significados das dinâmicas de acção nos diversos contextos, isto é, por compreender quais as experiências vividas pelos actores envolvidos nas dinâmicas de acção e como respondem aos seus direitos e/ou às suas necessidades.

Tendo em conta os três aspectos referidos (a natureza relacional, o quadro de relações e o sistema de valores) podemos dizer que a prioridade da avaliação, através do(s) avaliador(es), é responder a problemas e a questões reais que afectam os diversos actores num determinado contexto ou numa situação concreta. A avaliação deixa de se reger por procedimentos rígidos e normalizados, e passa a assumir no seu seio uma pluralidade de abordagens sobre uma mesma realidade, e conseqüentemente uma diversidade de respostas. Estes diversos olhares, que não se excluem, podem mesmo

enriquecer-se mutuamente, através da incorporação de alguns elementos de outros considerados pertinentes para a sua acção.

Deste modo, a avaliação torna-se, em larga medida, numa acção feita por pessoas e para pessoas sendo o seu principal objectivo encontrar respostas em situação dinâmica, para melhorar o desenvolvimento, tanto das acções, como das relações numa dada situação social. A avaliação é, assim, entendida como um processo de construção social e político, que envolve uma colaboração entre vários parceiros, que toma a realidade como socialmente construída e dinâmica, que admite a divergência, que lida com resultados imprevisíveis e em que sua acção vai também gerando a própria realidade. Podemos dizer, ainda, que a avaliação é também um processo gerador de valores apropriados pelas pessoas e pelas instituições (Jorro, 2000) que servem por sua vez de base, para a construção de imagens ou de representações sobre o vivido.

A avaliação no contexto pedagógico

O processo *aprender* assenta fundamentalmente sobre a relação privilegiada entre os *alunos e o saber*, desempenhando o *professor o papel passivo*. Este processo, em larga medida influenciado pelos avanços da psicologia construtivista, reconhece que os alunos podem aceder directamente ao saber, sem a mediação forçada do professor, como acontece no processo de ensinar (ver fig. 8).

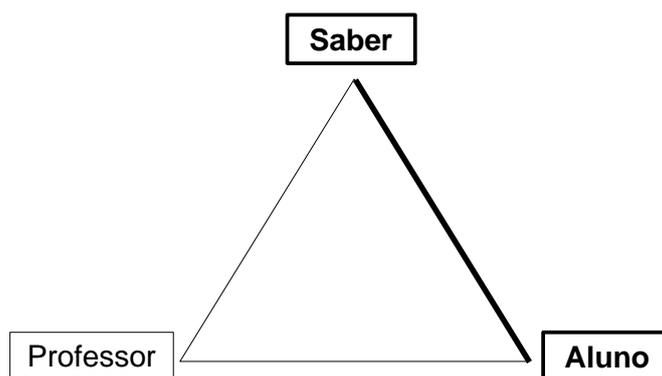


Figura 8. Modelo pedagógico centrado no aprender

Se os alunos são os construtores do seu próprio conhecimento, na medida em que este resulta de um processo pessoal de atribuição de significado ao que se está a aprender, então o acesso ao saber pode fazer-se de uma forma directa, isto é, pondo o aluno em relação com o corpo de conhecimentos que se pretende que aprenda. Sendo os

alunos os construtores do seu próprio conhecimento, o acesso ao saber pode fazer-se de uma forma imediata e directa. O professor não se anula, muda simplesmente de papel. De transmissor de saber passa a organizador dos contextos e a acompanhante privilegiado dos alunos nas aprendizagens.

O uso da diversidade de formas de trabalhar na sala de aula, nomeadamente o trabalho em grupo, em redor de tarefas de resolução de problemas e desenvolvimento de projectos, o trabalho autónomo orientado para a sistematização dos novos saberes ou para ultrapassar os pontos fracos de cada um são práticas desenvolvidas por alguns professores. É possível, neste quadro, caminhar para o desenvolvimento de uma pedagogia que permita que os alunos trabalhem sobre as suas necessidades mais prementes e também sobre saberes abordados pelo colectivo dos alunos. Ora, neste processo de aprender a questão central coloca-se justamente nos processos de aprendizagem, ou melhor, nas formas de relação do aluno com os saberes.

A avaliação desempenha neste processo um papel central no próprio processo de aprendizagem. Toda a aprendizagem comporta necessariamente dificuldades e erros, justamente porque é um processo de reestruturação de representações prévias de saberes que o aluno já possuía. Esta reconstrução não se faz de uma vez só, mas é um processo com avanços e recuos até uma estabilização. Sendo a avaliação um revelador de erros, pode através da compreensão da natureza desses próprios erros tornar-se num instrumento ao serviço das aprendizagens. Contudo, para que o erro possa ser ultrapassado é necessário que seja reconhecido e compreendido não só pelo professor, mas fundamentalmente pelo próprio aluno. Neste sentido, os instrumentos de avaliação devem ajudar o indivíduo não só a reconhecer os seus pontos mais fracos, mas fundamentalmente a percebê-los e a ser capaz de encontrar meios para os ultrapassar.

Encarar o aluno como o protagonista da sua própria avaliação, determina que a auto-avaliação apareça como a forma de avaliação privilegiada. Uma vez que está centrada no aluno cria-lhe oportunidade de reflectir sobre o seu próprio percurso enquanto sujeito em aprendizagem. Contudo, ser em simultâneo sujeito e objecto num processo de reflexão é uma tarefa muito exigente, e mesmo, por vezes, bastante difusa porque não é claro qual o referencial a utilizar, isto é, o termo de comparação. Deste modo, o trabalho em redor dos critérios de avaliação torna-se numa prioridade de modo a criar as condições para que estes critérios apropriados – negociados ou não – pelo aluno funcionem como referencial da auto-avaliação. Uma vez mais o papel do professor é determinante no apoio que este pode dar ao aluno no desenvolvimento deste

trabalho tão exigente. Uma atitude de permanente atenção sobre os indicadores que o professor pode recolher ao longo dos momentos de ensino e aprendizagem são determinantes. Uma vez mais, a avaliação não é mais um processo que acontece ao fim de um período mais ou menos alargado no tempo, mas sim um processo que deve acontecer em integração com o acto pedagógico (ver fig. 9).



Figura 9. A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem

É de fazer notar que este processo de funcionamento pode também entrar em ruptura se os alunos pressionam o professor para que dê a matéria ou uma resposta aos seus problemas, de uma forma pronta a consumir, em formato único. Por seu lado, o professor pode também assumir que os alunos ainda não têm, ou que, por força das circunstâncias, não podem usar a autonomia, indispensável neste processo. Assim, pode cair-se numa situação de ensinar. O que sai no exame transforma-se com o tempo no próprio programa. O que é socialmente exigido ao professor, não é tanto que os alunos aprendam, mas que ele os prepare para terem êxito no exame, isto é que dê a matéria pronta a consumir e a utilizar na situação de exame. Fazer outra coisa é perder tempo.

Funções da avaliação

Embora a função reguladora da avaliação não surja pela primeira vez ela toma agora um novo significado. Mais do que ter por objectivo assegurar a articulação entre as características dos alunos e o processo de ensino, dirige-se essencialmente ao propósito de focar-se na acção do aluno como principal agente regulador da sua aprendizagem. A avaliação desenvolvida pelo professor passa deste modo a ter uma função de ajuda no processo, mas não constitui por si só o seu núcleo. É este o sentido da designação de avaliação formadora (Nunziatti, 1990).

As possibilidades de compreensão do erro, alargadas pela emergência do paradigma cognitivista, contribuíram também para que a avaliação pudesse desempenhar este outro papel na relação com a aprendizagem. Assim, a regulação continua a ser a chave para que a avaliação seja um contributo para a formação, mas, como refere Hadji (1997), esta tarefa de regulação pedagógica é essencialmente uma tarefa do próprio aluno. Esta forma de avaliação emergente, a *auto-avaliação regulada* (Nunziatti, 1990) é um processo de metacognição (Santos, 2002) e como tal, um meio de aprendizagem. Neste processo, o aluno tem que comparar os seus desempenhos reais com os esperados – que constituem o referencial – e identificar os seus pontos de realização ou de não realização. Mas, reconhecer um erro ou identificar uma dificuldade é já um processo de aprendizagem (Meirieu, 1988). Para além disso, a tomada de consciência do erro ou da dificuldade por parte do aluno permite, não só pedir ajuda de forma mais precisa, como desenvolver estratégias pessoais mais centradas na superação das dificuldades. É nesta perspectiva que a avaliação se transforma num instrumento pessoal ao serviço das aprendizagens.

O fim último da avaliação não é identificar, embora isso seja necessário, mas ajudar a tomar a melhor decisão em termos de uma acção reguladora. Contudo, o próprio processo de avaliação desenvolvido pelo aluno é já em si mesmo um momento de aprendizagem. Naturalmente que, para além da auto-avaliação, utilizam-se outras modalidades ou meios de avaliação, mas o objectivo é, em última instância, fazer um balanço para encontrar os melhores caminhos na superação das dificuldades.

Embora a avaliação continue a desempenhar uma função de classificação, selecção e certificação que a própria estrutura do sistema educativo impõe, surge uma nova função reguladora, cujo peso se sobrepõe às já existentes.

Por último, discute-se hoje a necessidade da avaliação ter também uma função informativa. Muitos sistemas educativos assumem de forma clara essa função para a avaliação, preconizando que deve ser dada informação aos pais de forma a regular a situação e evolução escolar dos seus filhos. Contudo, Perrenoud (2001) questiona se se trata efectivamente de uma nova função ou se, pelo contrário, a informação não é uma componente de toda a avaliação. De facto, os professores quando fazem a avaliação dos alunos, de algum modo dão conhecimento dela ou parte dela aos seus pares, aos alunos, aos pais e à administração. Parece assim, que a informação associada à avaliação não é uma novidade. Contudo, a insistência sobre uma maior visibilidade informativa pode induzir a ideia da necessidade de outras avaliações com o objectivo de produzir

informação específica para os pais ou para a administração. Caso contrário, corre-se o risco de instituir uma avaliação informativa baseada em dados autónomos, esquecendo outros dados que permitem um acompanhamento efectivo da aprendizagem dos alunos. Isto coloca um outro problema, não tanto sobre a necessidade de informação, que é indiscutível, mas sobre o tipo de informação e os seus objectivos.

Síntese

Do exposto podemos afirmar que a avaliação é um processo gerador de uma *cultura* de avaliação (Pinto, 1991):

(i) Procura-se afirmar pela pluralidade de perspectivas e recusa-se o fechamento da avaliação numa perspectiva unilateral, seja ela mais psicométrica ou tecnicista.

(ii) Assume-se a avaliação como um acto que incide sobre uma realidade em acção onde se cruzam diversos actores, colocando em destaque a problemática da comunicação e a necessidade da partilha de códigos que assegurem o seu funcionamento entre os diversos actores. Daqui resulta a importância que assume o trabalho em redor da explicitação, das intenções, dos objectivos, dos meios a utilizar na recolha das informações.

(iii) Entende-se a avaliação como um processo aberto e negociado entre os vários actores, onde as regras do jogo são conhecidas, clarificando e respeitando uma ética do agir avaliativo.

(iv) Considera-se uma avaliação cujos objectivos estejam centrados na tomada de decisões suportes de uma acção que responda aos problemas dos diversos actores, gerando assim novas realidades.

(v) Procura-se que a avaliação permita uma reflexão crítica sobre a própria acção avaliativa e trace novas perspectivas de futuro enquadrando os novos problemas emergentes.

É a este período que Guba e Lincoln (1989) chamam a *quarta geração da avaliação*.

Considerações finais

A ausência de uma história da avaliação dificulta a perspectiva que aqui se pretendeu dar sobre a evolução do significado de avaliação em toda a sua extensão. A avaliação é uma prática social inscrita num sistema mais vasto de outras práticas que tiveram importantes funções em situações de reorganização social no caminho do seu desenvolvimento. As funções da avaliação e a sua evolução estão assim estreitamente articuladas com os próprios movimentos da sociedade e das suas culturas.

Contudo, é possível dizer-se que neste movimento evolutivo houve de uma forma clara o deslocamento, sobretudo em termos teóricos, de uma concepção técnica e instrumental da avaliação centrada em produtos, para uma visão mais alargada centrada nos processos e nos seus significados tanto culturais como políticos que os sustentam. Também a avaliação deixa de ser entendida como um gesto pessoal, para se inscrever numa prática social que cumpre determinadas missões. É nesta perspectiva que podemos dizer que a avaliação é sempre a resposta a um pedido, mais ou menos alargado ou restrito. As instituições são normalmente as entidades que, no terreno, interpretam, organizam e concretizam os pedidos. A forma como o fazem cria leques de possibilidades mais ou menos restritos de práticas avaliativas. Em contrapartida, os contextos sociais podem inibir ou catalisar a evolução da própria avaliação que, como vimos está intimamente articulada com os processos de ensino/aprendizagem.

O reconhecimento actual da complexidade da acção avaliativa, que se foi construindo ao longo do tempo, supõe a coexistência de diferentes abordagens, que em função da sua razão de ser, se podem agrupar em redor de três grandes ideias, que não sendo mutuamente exclusivas, também não se confundem entre si:

(i) A avaliação centrada nos resultados, é associada ao uso de técnicas e de procedimentos normalizados de recolha e análise de dados. Os resultados, sendo

normalmente parciais e fragmentados, têm muitas vezes a pretensão de serem generalizáveis.

(ii) A avaliação orientada para o estudo dos processos, procura, através de uma compreensão global da informação, chegar a conclusões que fundamentem uma intervenção nas realidades educativas imediatas sujeitas à avaliação. A sua utilização fica confinada à situação em que ocorre.

(iii) a avaliação centrada na acção vista como um todo (processos, produtos e dinâmicas contextuais e relacionais) tem por objectivo central sustentar as decisões sobre as melhores respostas para os problemas emergentes dos diversos actores em interacção. O seu objectivo é influenciar num sentido positivo a dinâmica da acção considerada.

Esta rede complexa que sustenta o agir avaliativo exige uma abordagem interdisciplinar para a sua compreensão. Esta convoca um conjunto de disciplinas cada vez mais alargado desde as mais tradicionais, tais como a psicologia, sociologia e pedagogia, até às disciplinas emergentes neste campo como a comunicação, a filosofia e a teoria da acção. Esta postura ecléctica trouxe necessariamente novas metodologias de trabalho científico, nomeadamente aquelas que se enquadram no paradigma qualitativo. O debate hoje já não se centra tanto na legitimidade dos métodos mas antes na sua compatibilidade/incompatibilidade com as diversas concepções de avaliação, as suas finalidades e os seus objectos de estudo.

Embora a avaliação tenha estado sempre muito ligada à escola e, em particular, às situações pedagógicas que aí ocorrem, é visível nas últimas décadas o seu afastamento para outros campos e outros objectos para além dos espaços escolares formais. A evolução da avaliação esteve e está muito interrelacionada com os modelos pedagógicos que assentam sobre as concepções entre ensinar e aprender e nas relações que estas concepções determinam. A razão de ser da avaliação pedagógica define-se pelo papel que é esperado desempenhar num determinado modelo pedagógico. Vimos que este depende de um sistema de relações triangulares que se organiza de forma bipolar, constituindo assim um campo de forças entre dois pólos do triângulo e remetendo o outro pólo para uma situação passiva. A identificação dos pólos activos e do passivo permitem-nos perceber o processo estruturante dos diversos funcionamentos

pedagógicos e deduzir o papel que se espera da avaliação. Deste modo, (i) no modelo *ensinar*, que privilegia o eixo professor/saber e que dá ao aluno o lugar passivo, a avaliação está normalmente associada à medida dos produtos/desempenhos; (ii) no modelo *formar*, que privilegia o eixo professor/aluno, torna o saber passivo e que coloca em evidência as relações e a comunicação, a avaliação está mais centrada nos processos que sustentam os produtos/desempenhos; (iii) no modelo *aprender*, que privilegia o eixo aluno/saber e toma o professor como passivo, dá à avaliação um papel de destaque na medida em que esta é o instrumento de compreensão e de acção reguladora das relações que se estabelecem entre o processo e o produto.

Cada uma destas situações pedagógicas, bem como o modelo de avaliação que lhe está associado, têm tendência a funcionar em ciclo fechado. É difícil suportar, em termos de práticas, um funcionamento na lógica do ensinar e uma avaliação baseada na auto-avaliação regulada, associada ao modelo do aprender, porque esta não faz sentido no processo de ensinar. Podem naturalmente acontecer situações episódicas mas tendem a desaparecer com o tempo. A consistência das mudanças nas práticas de avaliação, implicam uma mudança de lógica no próprio processo de ensino/aprendizagem, ou vice-versa, isto é, a passagem de um processo a outro traz necessariamente uma mudança na lógica de avaliar. Uma mudança decisiva no processo de avaliação acarreta uma mudança na própria situação pedagógica (Gather-Thurler & Perrenoud, 1988) o que torna a avaliação uma grande avenida de entrada nos processos de inovação pedagógica. As lógicas destes três processos parecem ser assim mais exclusivas do que complementares.

Podemos ainda dizer que a avaliação, ao longo do último século, assumiu funções que se prendem mais fortemente com pedidos de natureza social do que pedagógicos. O controlo das qualificações profissionais, a rentabilidade dos recursos investidos na educação e a garantia da segurança dos indivíduos e das comunidades através da regulação do exercício de certas profissões, são três razões sociais invocadas por Reuchelin (1974), que justificam e legitimam a avaliação, não só no passado, como no presente.

Contudo, à medida que os sistemas educativos vão evoluindo, que as crises nos sistemas educativos se vão instalando, e que as reformas aparecem, novos pedidos são feitos à avaliação, nomeadamente a sua intervenção no campo pedagógico. A gestão do processo de ensino e aprendizagem, os apoios às dificuldades dos alunos exigem da

avaliação novas funções, colocando-lhe novos desafios, nomeadamente no campo pedagógico.

De acordo com Cardinet (1983) pode dizer-se que são três as funções da avaliação:

(i) *A regulação dos processos de ensino/aprendizagem*, que se destina à própria acção didáctica, no sentido de lhe fornecer informações úteis para um funcionamento mais eficaz. Esta é a última função a emergir à luz do dia, mas é provavelmente aquela que tem um maior sentido no campo pedagógico. É neste sentido que Hadji (1997) coloca a questão de saber se a actividade de avaliação no espaço escolar não deveria ser antes do mais uma prática pedagógica ao serviço das aprendizagens.

(ii) *A certificação*, com o objectivo de um reconhecimento de aprendizagens ou validação de competências, perante terceiros, no final de um ciclo de estudos.

(iii) *A selecção/orientação* em que se procura fundamentar um prognóstico sobre a evolução futura do aluno. Trata-se assim de assumir uma aptidão presumida face a uma nova situação de aprendizagem.

Estas funções devem implicar instrumentos e dispositivos específicos para a consecução de cada uma delas (Cardinet, 1983). A utilização do mesmo instrumento e do mesmo dispositivo para assegurar todas as funções torna a avaliação mais limitada e necessariamente mais redutora. Embora os dados recolhidos no âmbito destas três funções não sejam necessariamente diferentes, o que as diferencia é o modo como se analisam esses dados que sustentam diferentes tipos de decisões em articulação com os critérios específicos de cada função (Perrenoud, 2001). Temos assim:

(i) Uma avaliação formativa que sustenta a regulação do ensino e aprendizagem durante o período em que esta decorre.

(ii) Uma avaliação certificativa que sustenta a garantia social das aquisições feitas através do ciclo de estudos e que deve ocorrer quando o ciclo termina.

(iii) Uma avaliação de diagnóstico e prognóstico que sustenta as decisões, quer de seleção, quer de orientação em função de uma antecipação do futuro próximo do aluno em termos das suas competências para prosseguir determinados níveis de estudo subsequentes. Esta ocorre em certos momentos especialmente destinados a esse fim.

O desenvolvimento das funções da avaliação referidas não foi gratuito ou meramente casuístico, é antes uma resultante da evolução da sociedade, dos sistemas de ensino e das suas relações com o mundo de trabalho e com a própria noção de cultura. Como refere Perrenoud (1984), a cultura com sentido universal passou a estar fortemente limitada à cultura escolar. A cultura passou a ser aquilo que é definido como tal no contexto escolar, algo a ensinar e a transmitir, codificada num curriculum que especifica os conteúdos e os temas do ensino e do discurso magistral. Toda a formação tende a orientar-se para a aquisição dessa cultura escolar. A avaliação é assim o meio de reconhecimento da posse dessa cultura. É ela que é também responsável pela hierarquização dos indivíduos em função da sua excelência em termos dos seus saberes escolares e consequentemente culturais. A própria cultura vai sendo invadida lentamente não só pelos saberes escolares teóricos e práticos, mas também pelos valores que são inerentes ao funcionamento escolar. O domínio de uma cultura escolar de base torna-se numa norma à qual ninguém escapa e ser o melhor sobrepõe-se ao saber mais, numa escola obrigatória e de massas, que ensina o mesmo a todos. Aí está a avaliação, como instrumento e meio de certificar através de uma medição do que cada um sabe, ou melhor da determinação do lugar que ocupa na hierarquia de excelência escolar. A vertente certificativa da avaliação ganha um peso social incomparável no contexto escolar e social e vai funcionar como imagem de toda a avaliação. Mas esta importância social tem que ser compatível com rigor, equidade e isenção na atribuição da medida. Não é por acaso que esta foi e é ainda uma preocupação dominante no campo da avaliação.

Por último, é de fazer notar que, como em geral acontece noutros domínios sociais, a rapidez da evolução teórica não foi acompanhada da necessária evolução das práticas. Assim, há uma tendência para um certo encaixe de umas práticas nas outras, não parecendo claro que algumas perspectivas de avaliação implicam uma ruptura no sentido epistemológico com a concepção anterior. Deste modo, as práticas não podem seguir uma lógica de continuidade, mas têm elas próprias de se ancorar noutros pressupostos. Concebida como uma medida, que se destinava a vários processos

administrativos de organização e gestão dos sistemas educativos, a avaliação é hoje entendida como um processo de decisão compreensiva (Weiss, 1996) orientada para a intervenção reguladora. Estas diferentes formas de olhar a avaliação ocorreram mais rapidamente no plano teórico que no prático (Dominicé, 1979). Assim, é natural que a imagem da avaliação como medida seja ainda muito forte. Esta lenta transição entre os conceitos e as práticas teve também como efeito a coexistência das várias ideias, muitas vezes sob as mesmas práticas. As práticas de avaliação mais conservadoras ligadas à medida através dos exames ou seus substitutos mais aligeirados marcam hoje não só o universo conceptual, mas também as práticas profissionais de professores (Pinto, 2002).

Podemos mesmo dizer que esta situação se afigura muitas vezes interessante de um ponto de vista das políticas educativas, sobretudo quando se confunde avaliação com rigor e qualidade e o desempenho como resultante de características interiores dos alunos designadas normalmente como mérito individual.

Os políticos da educação ao usar estas duas ideias, podem sustentar que se houver muitas avaliações se cria um sistema educativo mais rigoroso e portanto de qualidade. Como os resultados desta avaliação são imputados quase em exclusivo aos indivíduos, permite deixar intocáveis os próprios sistemas de ensino, mesmo em colapso, que se arrastam e perpetuam fechando-se cada vez mais sobre si próprios. Desta forma, os sistemas educativos e as suas instituições tornam-se cada vez mais a causa dos problemas da educação e não a sua solução. Deste modo, olhar e compreender a avaliação de uma forma global, como uma prática social portadora de uma cultura, é um dos maiores desafios que se coloca actualmente a todos os cidadãos, em especial àqueles que por diversas razões se confrontam de uma forma mais directa com a própria avaliação.

Referências

- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L., Allal; J., Cardinet & Ph., Perrenoud (Eds.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175-209). Coimbra: Livraria Almedina. (trabalho original em francês, publicado em 1978)
- Barbier, J. (1983). Pour une histoire et une sociologie des pratiques d'évaluation en formation. *Revue Française de Pédagogie*, 63.

- Bartolomeis, T. (1981). *Avaliação e orientações: Objectivos, instrumentos e métodos*. Lisboa: Livros Horizonte. (trabalho original em italiano, publicado em 1977)
- Begg, A. (1991). Assessment and constructivism. *Pre-proceedings of the ICMI study assessment in mathematics education and its effects*. Barcelona, April, 1991.
- Bloom, B.; Hastings, J. & Madaus, G. (1971). *Handbook of formative and sumative evaluation of student learning*. USA: McGraw Hill.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions Minuit.
- Cardinet, J. (1983). *Des instruments d'évaluation pour chaque fonction*. Neuchâtel: IRDP.
- Cardinet, J. (1992). Vers une pratique évaluative raisonnée. In J. Veslin & O. Veslin, *Corriger des copies*. Paris: Hachette.
- Cronbach, L. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Dominicé, P. (1979). *La Formation enjeu de l'évaluation*. Berne: Peter Lang.
- Eisner, E. (1986). *The art of educational evaluation. A personal view*. London: Falmer Press.
- Fernandes, R. (1976). Prefácio. In A. Bonboir (Ed.), *Como avaliar os alunos*. Lisboa: Seara Nova.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir - naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Gather-Thurler, M. & Perrenoud, Ph. (1988). *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?* Genève: Service de la Recherche Sociologique.
- Glasser, R. (1963). Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions. *American Psychologist*, 18, 519-521.
- Guba, E. & Lincoln, I. (1989). *Fourth generation of evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hadji, C. (1989). *Évaluation, règles du jeu*. Paris: ESF éditeur.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris: ESF éditeur.
- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques*. Paris: ESF éditeur.
- Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique, ou comment comprendre la situation pédagogique. In Jean Houssaye (Org.), *La pédagogie encyclopédie d'aujourd'hui* (pp. 1-13). Paris: ESF éditeur.

- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles: De Boeck.
- Kilpatrick, J. (1991). The chain and the arrow. From the history of mathematics assessment. *Pre-proceedings of the ICMI study assessment in mathematics education and its effects*. Barcelona, April, 1991.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE – Universidad de Barcelona, cuadernos de educación.
- Meirieu, P. (1988). *Apprendre...oui, mais comment?* Paris: ESF éditeur.
- Noizet, G. e Caverni, J. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris: PUF.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Pelletier, L. (1976). La notion d'évaluation. *Éducation Permanente*, 9, Jan/Mars.
- Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève: Droz.
- Perrenoud, Ph. (2001) Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. *Éducateur*, 2, p. 19-25.
- Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris: PUF.
- Pinto, J. (1991). Algumas questões sobre a avaliação pedagógica – Uma nova cultura de avaliação. In P. Abrantes, H. Guimarães, L. Leal, (Eds.), *Avaliação uma questão a enfrentar. Actas do Seminário sobre Avaliação* (pp. 37-41). Lisboa: APM.
- Pinto, J. (2002). *A avaliação formal no 1º ciclo do Ensino Básico: Uma construção social* (Tese de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho). Braga.
- Reuchelin, M. (1974). Problèmes d'évaluation. In M. Debesse & G. Mialaret (Orgs.), *Traité des sciences pédagogiques*, vol. IV. Paris: PUF.
- Romberg, T. (1987). Measures of mathematical achievement. In T. Romberg & D. Stewards (Eds.), *The monitoring of school mathematics: Background papers* (pp. 131-151). Madison: Wisconsin Center for Education Research School of Education, University of Wisconsin-Madison.
- Romberg, T. (1991). How one comes to know. *Pre-proceedings of the ICMI study assessment in mathematics education and its effects* (pp. 1-14). Barcelona, April, 1991.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In Paulo Abrantes e Filomena Araújo (Orgs.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da educação, Departamento do Ensino Básico.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. *Perspectives of curriculum evaluation, Monograph Series in Curriculum Evaluation*, nº 1 Chicago: Randy e McNally.

Stufflebeam, D. (1973). *A new conceptualization of evaluation competence*. New Orleans: AERA paper.

Weiss, J. (1996). Évaluer plutôt que noter. *Revue Internationale d'Éducation*, 13.

Capítulo 2

A Avaliação como Processo Socialmente Construído

O denominador comum entre todos os avaliadores é fazer um enunciado avaliativo sobre o desempenho de um aluno num dado momento, para tomar decisões. É indiscutível que se exija a essa avaliação um elevado grau de fiabilidade – o enunciado avaliativo é independente do avaliador que o produzir, isto é, os resultados de uma mesma avaliação, obtidos por vários avaliadores, são os mesmos – e de validade – o que se avalia deve corresponder àquilo que se pretende avaliar. São estas duas características que estão na base do que na linguagem de senso comum em avaliação se designa por objectividade. A confiança na avaliação assenta exactamente na crença de que a objectividade pode ser alcançada, que os erros ou os sucessos numa prova se ficam a dever ao saber do aluno e não a factores ocasionais ou circunstanciais, aleatórios portanto. Ora, esta condição é indispensável quando se trata de uma prática com um peso social tão grande, prática esta que não só condiciona o devir escolar do aluno, mas tem também consequências imediatas sobre os avaliadores e avaliados. A avaliação influencia não só as relações entre professores e alunos mas também as próprias relações entre pares. Ao nível dos alunos, interfere também com as próprias relações familiares (Perrenoud, 1993). Contudo, os resultados da avaliação estão longe de serem neutros no contexto escolar, estão, antes pelo contrário, plenos de significados e de simbologias (Jorro, 2000). Assim, esta questão da objectividade/subjectividade tem vindo, ao longo dos tempos, a constituir uma das questões recorrentes da avaliação.

O debate em torno desta preocupação desenvolvido, tanto por investigadores, como por pedagogos, embora nem sempre através de diálogo construtivo (Pinto, 1989), tem contribuído, apesar de tudo, de forma decisiva para o aprofundamento da compreensão

das actividades de avaliação. Para agir de uma forma eficaz e consequente não é de todo inútil compreender antecipadamente a natureza dessa mesma acção (Hadji, 1997).

A forma como o professor age em termos de avaliação está interrelacionada com as representações que ele tem da relação da própria avaliação com a aprendizagem, do seu papel enquanto avaliador e ainda do modo como representa o certo e o erro em termos de aquisição dos saberes por parte do aluno. A análise do modo como o professor lida com os resultados da avaliação e como o erro é compreendido são duas dimensões em nosso entender fundamentais para compreender a avaliação como uma prática social e pedagógica, uma vez que não há avaliação sem o agir dos seus actores. Assim, ao longo deste capítulo, iremos analisar as relações entre o saber do aluno – construído através da aprendizagem – e a avaliação e o modo como os professores agem com os resultados da avaliação. Por último, analisamos o modo como as revelações da avaliação, sobretudo os erros, são representadas nas várias perspectivas de avaliação. As diversas formas de olhar estes problemas, emergentes das práticas de avaliação, coexistem hoje, não só em termos das práticas, mas também dos seus significados, uma vez que cada novo olhar não anula, nem tão pouco substitui, o anterior.

A relação entre saber e avaliação: objectividade versus subjectividade

A avaliação foi praticamente desde o seu início associada a um processo de medida. Se medir, de acordo com Guildford referido por De Landsheere (1976) designa a atribuição de um número a um acontecimento ou objecto, segundo uma regra logicamente aceitável, podemos constatar que a avaliação, em termos da sua prática dominante que é a de notação, consiste em atribuir números a coisas. Há assim uma parecença entre a avaliação enquanto processo de notação e a medida. Esta semelhança gera mesmo a ilusão de que se trata de uma mesma operação. Avaliar é medir. Esta ideia está de resto fortemente enraizada nas imagens sociais da avaliação. Contudo um olhar mais atento, entre avaliar e medir, nomeadamente ao nível da sua objectividade, dos instrumentos, da possibilidade de isolar o próprio objecto de medida de o delimitar a uma única dimensão e de o submeter a uma escala numérica faz desvanecer a ilusão que poderia existir entre estas duas realidades (Cardinet, 1988). Permanece, no entanto, a problemática em torno da relação entre o saber e a avaliação. Vejamos então de

seguida os diversos entendimentos dados ao longo do tempo a esta relação, às questões que tomaram particular relevância e ao modo como se procurou dar-lhes resposta.

Saber e avaliação: uma relação linear de medida

Numa situação de medida, uma vez definida a unidade padrão, esperamos obter o mesmo valor respeitante à propriedade de um dado fenómeno ou objecto, independentemente das pessoas que o medem. Se tal não acontecer, o erro pode ser atribuído ou a factores instrumentais ou a factores humanos dos operadores. Estes erros são assim devido a variáveis, não esperadas, nem desejáveis, que desvirtuam a própria medida. Em situações de medida, este tipo de erro pode ser neutralizado através da teoria do erro inerente à medida. Mas será que em termos da avaliação se pode passar um processo semelhante, uma vez que a avaliação assenta essencialmente em processos de notação?

Pelas razões já invocadas – o peso social e a credibilidade do próprio acto avaliativo – espera-se que a avaliação seja um acto objectivo e isento de efeitos secundários. No entanto, a ideia que aparece na maior parte das vezes sobre a avaliação é que ela é uma medida incerta. Os estudos levados a cabo pela docimologia, numa perspectiva de crítica experimental dos procedimentos de avaliação deram origem a um vasto levantamento de dados que evidenciam uma convergência sobre a pouca fiabilidade dos exames ou, por outras palavras, as notas obtidas nesse contexto devem-se em larga medida a factores secundários.

Num estudo conduzido por Piéron, em que se calcularam as percentagens dos candidatos admitidos à oral do exame de *baccalauréat* da Academia de Paris em 1955 (Noizet & Caverni, 1978) em 13 júris da secção de Filosofia e 17 júris da de Matemática verificou-se que as flutuações das médias eram bastante grandes. No caso da Filosofia, a percentagem média era de 54,3%, sendo a variação entre júris de 47,5% a 60,9%. Para o caso da Matemática, que o senso comum considera mais objectiva que as humanidades, os dados vão no mesmo sentido. Para uma média de admissões na ordem dos 41,9%, a variação entre os júris oscilou entre 30,7% e 52,6%. Olhando estes dados com mais detalhe (Noizet & Caverni, 1978), estes autores fizeram a comparação das médias, segundo os examinadores. A partir do cálculo da média das notas atribuídas por cada examinador, podemos constatar que no caso das provas escritas de Matemática, sendo a média das classificações atribuídas pela totalidade dos júris de 7,98, numa

escala de 0 a 20 valores, a oscilação entre júris em termos médios variou entre 5,81 para o júri com a média mais baixa e 9,06 para o júri com a média mais alta, havendo assim uma variação de 3,25 entre elas. Aplicando o mesmo tipo de análise aos júris, mas no exame oral, podemos ver que ainda na Matemática, sendo 11,0 a média dos júris, a variação entre júris foi de 2,90 sendo respectivamente 9,60 e 12,50 a média mais baixa e mais alta. Deste modo, podemos concluir que as percentagens dos candidatos admitidos em cada um dos júris levanta o problema da equidade das situações de exame, uma vez que certos candidatos poderiam ter sido admitidos se o seu júri de exame tivesse sido outro. Sendo os desvios demasiado grandes para serem atribuídos a flutuações aleatórias, estes estudos levaram mesmo Piéron (1963) a afirmar que para predizer a nota de um candidato a um exame, mais vale conhecer o avaliador, que o próprio candidato.

Todavia, pode sempre argumentar-se que estes dados são antigos e que hoje as coisas já não são bem assim. Mas num estudo sobre a perícia dos julgamentos avaliativos dos professores, Merle (1996) encontra resultados que vão no mesmo sentido dos estudos anteriores. Em seis júris de admissão à Academia de Lille, constituídos por seis elementos cada um – um para cada disciplina – 31% dos candidatos, em função das notas que obtiveram poderiam ser aceites por um dos júris e recusados por outros. Este autor, embora reconhecendo que actualmente a lógica do exame é diferente uma vez que existe uma certa multiplicidade de provas para compensar a maior ou menor severidade na correcção das provas, considera que "este raciocínio, embora justo não compensa totalmente a incerteza relativa dos julgamentos dos professores" (p. 216). Continua assim colocada a questão da fiabilidade das provas de exame, isto é, da objectividade da avaliação.

Perante estes resultados, é sempre possível invocar a falta de legitimidade pelo menos em termos científicos, para comparar avaliações de diferentes júris sobre produções de candidatos também eles diferentes (Bacher, 1973). No entanto, se tivermos em conta que os candidatos são distribuídos pelos respectivos júris por ordem alfabética, não é de supor que o nome tenha necessariamente a ver com os desempenhos escolares. Se não pode haver a certeza, fica pelo menos a suspeita da pouca equidade existente nos processos de exame, em virtude da intervenção de factores secundários no processo de avaliação. Para contornar este problema da legitimidade, desenvolveram-se estudos de *multicorreção* (Noizet & Caverni, 1978) que consistem num procedimento através do qual, uma mesma produção é avaliada/notada por vários avaliadores,

procedendo-se posteriormente a uma comparação entre os resultados. Anula-se assim o facto de se ter diferentes avaliadores e diferentes produções. Todos os estudos que envolvem a multicorreção (Piéron, 1963; De Landsheere, 1976; Noizet & Caverni, 1978; Hadji, 1989) evidenciam a existência de divergências assinaláveis entre os diversos avaliadores face a uma mesma produção. Também Merle (1996) no seu estudo mostra que a divergência entre júris e avaliadores em situações de multicorreção se mantém agora, tal como no passado.

De seis júris que corrigiram as provas da disciplina de Ciências Económicas no âmbito dos exames de *baccalauréat* da Academia de Lille, foram tiradas ao acaso, 120 provas. Estas foram posteriormente distribuídas a 4 júris constituídos por correctores de Lille, Nancy e Poitiers. Os dois júris de Lille obtiveram uma média aproximada (7,74 e 7,80). Os correctores de Nancy obtiveram uma média de 8,81 e os de Poitiers, de 9,05. Pode ainda argumentar-se que estas variações não são muito significativas porque se trata afinal de 1,31 (9,05 - 7,74). Mas se tivermos em conta que esta prova tem uma ponderação de 4, então este valor é de 5,24, o suficiente para alterar decisivamente a média de um candidato.

Fazendo ainda uma análise prova a prova, constatamos que das 120 provas seleccionadas apenas 4 (3,33%) obtiveram a mesma nota em Lille, Poitiers e Nancy¹. Olhando o que se passa na apreciação que dois correctores fazem – um de Lille e outro de Nancy – podemos reconhecer a imprecisão dos julgamentos avaliativos dos professores, mesmo quando há um conjunto de orientações para a apreciação da prova. Numa mesma prova de Ciências Económicas um corrector atribui à prova a nota de 15 e faz o seguinte comentário: "Conhecimentos sólidos e numerosos. Uma boa utilização de documentos difíceis" (p. 222). O outro corrector, que atribui a nota de 5, faz o seguinte comentário:

A introdução e a conclusão não preenchem as suas funções. Algumas ideias, mas o conjunto é muito atabalhado (planeamento e expressão). Os documentos são mal explorados. (p. 222)

Estas divergências não representam casos de excepção. Das 120 provas submetidas a cinco apreciações (a dos quatro júris mais a classificação obtida no *baccalauréat*) 40%

¹ O facto de avaliadores não diferirem na classificação nem sempre nos permite de imediato concluir que cada questão foi cotada do mesmo modo, mas sim que o total da cotação é o mesmo. Estudos para medir a concordância entre classificações foram igualmente desenvolvidos por Bonniol (in Noizet & Caverni, 1978).

das provas apresentam uma variação nas classificações atribuídas igual ou superior a cinco valores e 14% destas apresentam uma variação igual ou superior a sete valores.

Podemos assim dizer que os diversos estudos são unânimes em revelar a incerteza da medida, em situações de avaliação, em virtude da intervenção de factores aleatórios no processo de medida. Por outras palavras, a avaliação tem muito pouco de objectivo, embora sobre ela, sobretudo nas situações de exame, se tracem e legitimem socialmente o destino de cada aluno.

Naturalmente que o avolumar de dados sobre a variação da medida em avaliação com tão grandes efeitos sociais era uma situação incómoda, tanto em termos sociais como pessoais. Assim houve algumas tentativas de compreensão deste fenómeno para poder tomar medidas que controlassem estes efeitos. Surgiram duas perspectivas teóricas distintas para explicar estes fenómenos: uma na teoria da medida, outra assente numa abordagem diferencial dos avaliadores.

A primeira consiste em assumir que a intervenção dos fenómenos aleatórios acontecem em todos os comportamentos de medida e não são algo de exclusivo da avaliação escolar. Laugier & Weinberg (1936, in Noizet & Caverni, 1978) defensores desta posição explicam as divergências entre os avaliadores, aplicando à avaliação escolar a noção estatística de estimação, desenvolvida em Física, ou seja, a incerteza da medida diminui multiplicando o número de medidas efectuadas. Deste modo, cada prova a avaliar conteria um "valor verdadeiro" tal como um objecto tem um peso ou um comprimento específico. Nesta perspectiva, as divergências entre os avaliadores eram entendidas como oscilações em redor da *verdadeira nota*.

Ora, de um modo análogo ao que acontece em Física, através da teoria do erro, pode determinar-se o número de medições/avaliações sobre uma mesma prova para se chegar à *verdadeira nota*, isto é, o número mínimo de avaliadores necessário para que a média das notas atribuídas a um mesmo exercício deixe de variar pela existência de notas suplementares. Este valor pode variar, segundo as provas de 19 até 127 vezes, segundo as disciplinas, e o tipo de prova (Noizet & Caverni, 1978). Apesar destes procedimentos não fazerem qualquer sentido no campo pedagógico, este quadro explicativo é contestável na medida em que se apoia em três postulados falsos: (i) que uma produção de um aluno é comparável a um objecto, isto é, da mesma natureza; (ii) que nos encontramos nas mesmas condições de medida que em Física, isto é, existe uma medida padrão, e é claro qual é o próprio instrumento de medida; (iii) que as variações na avaliação são variações que dependem do acaso. A irracionalidade pedagógica desta

explicação e os seus falsos fundamentos, nunca permitiram uma compreensão satisfatória sobre a subjectividade na avaliação.

A segunda consiste em invocar a personalidade dos avaliadores para explicar as diferenças em termos de avaliação. Os avaliadores podem distribuir-se numa forma diferente numa escala que tem como pólos, os contrários de uma dada característica: severidade/indulgência; flutuante/constante; sugestionável/objectivo; analítico/sintético, etc. Estas características podem conduzir a um perfil de avaliador que pode assim explicar as variações entre os avaliadores. Contudo, como observa Noizet & Caverni (1978), as categorias definidas a partir do modo como os avaliadores se vêem e não a partir de uma observação de como avaliam efectivamente nunca permitiu ultrapassar um carácter vago e pouco consistente, quer das próprias categorias definidas, quer mesmo ao nível desta perspectiva diferencialista.

Embora as explicações não sejam consideradas suficientemente sólidas, elas deram origem a um conjunto de práticas de avaliação que através de uma tentativa de homogeneização do carácter individual da avaliação se tentava minimizar a presença dos factores aleatórios nos processos de notação e tornar assim a avaliação, sobretudo aquela que ocorre em momentos formais, num acontecimento mais credível. Estas práticas podem, de acordo com Noizet & Caverni (1978), ser agrupadas em dois tipos de procedimentos de moderação das divergências: *procedimentos de moderação à priori* – aplicados antes da avaliação –; *procedimentos de moderação à posteriori* – aplicados depois da avaliação.

Os primeiros vão claramente no sentido de criar, junto dos avaliadores, um olhar idêntico sobre a avaliação. Falamos da escolha de uma escala de notação comum, a utilização de uma mesma grelha de avaliação e a concertação entre os avaliadores. Os procedimentos após a avaliação centram-se essencialmente na manipulação das próprias notas que cada aluno obtém. Falamos num processo de ajustamento de médias, procurando evitar disparidades entre júris através da atribuição ou supressão de valores em função de um intervalo previamente definido, ou da redução das notas a uma "distribuição normal" e ainda em procedimentos de multicorreção, isto é, a mesma prova ser vista por vários avaliadores.

Sem negar que alguns destes procedimentos podem contribuir para melhorar os processos de avaliação, podemos observar que estas medidas não bastam para anular a divergência entre avaliadores como ficou patente no caso já referido entre os avaliadores de uma mesma prova (Merle, 1996). Quanto à concertação entre avaliadores

ela pode esbater um pouco as divergências entre eles. No caso também já referido (Merle, 1996) das provas que são dadas a corrigir a diferentes júris, constata-se que entre o júri de Lille a discrepância é mais pequena (0,06) do que entre este e os júris de Nancy e Poitiers (1,07 e 1,31 respectivamente). Este facto leva Hadji (1997) a falar numa *norma académica implícita* (p. 26) que bem poderia ser o resultado de uma certa homogeneização de olhares e linguagens entre os avaliadores. Mas isto pode resolver situações pontuais de equipas de trabalho. Quando falamos de exames ou situações que envolvam um grande número de correctores, esta harmonização torna-se impossível e, mesmo que aconteça, cada grupo terá provavelmente a sua própria norma.

Quanto aos procedimentos à posteriori, quer a manipulação das notações para uma convergência das médias, quer a redução das notas a uma distribuição normal, desvirtuam a singularidade da própria avaliação, isto é, a nota deixa de estar relacionada com o desempenho do seu titular, para passar a estar subordinada àquilo que acontece no universo das notas. Quanto à multicorreção, retoma-se, com uma ligeira modificação, a ideia de Laugier & Weinberg (1936, in Noizet & Caverni, 1978). Para chegar à "verdadeira nota" não se multiplica a tarefa de avaliação por um certo número de vezes, mas faz-se intervir um conjunto de disciplinas para a produção de uma nota. É esta hoje a ideia que está subjacente nos exames. A nota é uma resultante de outras tantas notas de várias disciplinas. Estes procedimentos, alguns deles ainda hoje usados como marcas da objectividade e de equidade da avaliação, são também processos de branqueamento (Weiss, 1986) da subjectividade da avaliação. Estes processos criam naturalmente uma opacidade que se gera em torno dos processos de avaliação, contribuindo assim para que a sua eventual discussão, não incida sobre os problemas de fundo, isto é, sobre a natureza do acto de avaliação.

Em síntese, tanto o potencial explicativo destas abordagens, como das práticas desenvolvidas para resolver o problema da escassa fiabilidade da medida, de modo a torná-la credível, não foram satisfatórios, deixando de novo em aberto a questão da objectividade na relação entre saber e avaliação.

Saber e avaliação: a reforma dos objectivos e dos instrumentos

Tentando encontrar uma resposta para o problema de uma relação credível entre saber e avaliação, embora a avaliação continue a ser vista como uma medida, adquire uma nova significação no campo pedagógico, nomeadamente através da aquisição de

novas funções. A medida já não se resume apenas à verificação da aprendizagem residual decorrente daquilo que o professor ensina, mas sobretudo ao nível do desempenho do aluno tendo como referência os objectivos previamente definidos e que são exteriores ao professor, isto é, eles são mesmo comuns a todos os professores daquele nível de ensino. Estamos a falar numa avaliação como uma medida de congruência entre o nível real do aluno e o esperado num determinado momento. Contudo, nesta perspectiva, os dados recolhidos pela avaliação não servem só para *medir o pulso da aprendizagem* mas também para dar indicações ao professor de forma a permiti-lo decidir sobre o melhor meio de proceder em termos da gestão do programa. É neste sentido que falamos das funções de natureza pedagógica. Estas informações ajudam o avaliador/professor a tomar decisões de natureza pedagógica, isto é, a gerir melhor não só o presente, mas também o que provavelmente acontecerá no futuro. Às decisões de intervenção do professor/avaliador para regular a situação, isto é, fazer com que o estado da situação real se aproxime o mais possível com o que é esperado, chama-se remediação. Nesta perspectiva há de facto uma clara intenção de *ortopedia pedagógica*, isto é, de *endireitar* o que está *torto*. Mas para o professor intervir de uma forma reguladora tem, de acordo com Allal *et al.* (1979) de percorrer um processo com várias fases nomeadamente: recolher os dados, interpretá-los em função de um quadro teórico de referência, comunicar os resultados e remediar os erros e as dificuldades identificadas.

Mas o facto desta perspectiva de avaliação ter ficado refém do primeiro passo deste processo, a recolha de dados, faz da objectividade uma questão central. O reconhecimento da ausência de um sistema de objectivos claro e exterior ao próprio avaliador é uma das causas mais prováveis para a divergência entre avaliadores uma vez que, cada avaliador a pode fazer à sua maneira. Deste modo, o trabalho em redor de uma avaliação mais objectiva passa pela necessidade de definir de uma forma clara e precisa os objectivos do ensino e de desenvolver instrumentos mais adequados à sua verificação. A primeira necessidade culminou na organização das taxionomias de objectivos educativos (Bloom *et al.*, 1971) tornando-os mesmo mensuráveis (Mager, 1977). O aluno deve ser capaz de fazer algo em termos de comportamentos observáveis e, por conseguinte, mensuráveis. Esse comportamento seria sinónimo de saber. Assim, de uma forma exterior a cada professor, há um sistema de referência universal em termos do que se espera que o indivíduo seja capaz de fazer numa disciplina, num determinado ano de escolaridade. Estes objectivos constituem assim uma referência

comum aos diversos professores dessa disciplina e desse ano de escolaridade. A subjectividade pode ser assim minimizada, uma vez que a avaliação se resume a constatar a manifestação de uma forma adequada, desadequada ou mesmo a ausência do comportamento requerido numa situação de avaliação. Contudo, este procedimento não responde à pergunta do sistema padrão de medida, uma vez que os objectivos, mesmo definidos em termos operacionais, dependerão sempre, em última instância, do modo como cada avaliador os reconhece ou não no desempenho do aluno em função da situação. Mesmo que haja um acordo prévio entre dois avaliadores para descontarem por exemplo 0,2 num erro ortográfico, o primeiro pode descontar esse valor sempre que o erro se verifique, enquanto que o segundo pode não o fazer se, por exemplo o aluno já tiver escrito correctamente essa palavra na prova, e ele entender que o aluno afinal sabe escrever.

Para resolver esta questão em termos das práticas de avaliação houve um forte investimento no desenvolvimento de novos instrumentos de avaliação, orientados pelo princípio da neutralização do papel do avaliador tentando reduzir assim os efeitos de subjectividade atribuídos a este. Os teste de resposta múltipla com todas as suas variantes são o culminar deste objectivo, uma vez que, aparentemente, qualquer avaliador, que possua a chave de correcção, isto é, quais as respostas certas e erradas e o respectivo sistema de contabilização, chega à mesma nota que outros avaliadores em idênticas circunstâncias. A subjectividade estaria assim erradicada da avaliação. Porém, neste tipo de provas, é o aluno que está na posição de avaliador, uma vez que a sua tarefa consiste em colocar o enunciado que lhe é proposto numa escala de verdadeiro/falso, ou de estabelecer outras relações, em função da interpretação que faz do enunciado.

Este tipo de comportamento de resposta a provas desta natureza tem merecido alguns estudos nomeadamente desenvolvidos por Fabre (1983) que evidenciam que este tipo de comportamento:

(i) está longe de ser linear, porque para responder verdadeiro ou falso o aluno tem que recolher índices que lhe permitam tomar uma decisão. Contudo numa situação de incerteza esta recolha de índices processa-se em função de hipóteses sobre as intenções do construtor do questionário ou efectuando uma leitura das questões tentando identificá-las com níveis que não correspondem aos termos exactos das escolhas propostas;

(ii) não existe uma dissimetria do verdadeiro e do falso, na medida em que face a um questionário o aluno tem tendência a responder mais vezes verdadeiro que falso; o aluno tem mais confiança na sua resposta quando ela é uma afirmação de verdade do quando é uma afirmação de falsidade; o aluno manipula melhor a afirmação *mais correcto* do que *verdadeiro*.

Por um lado, estas considerações, ainda que breves, põem em causa a validade do instrumento, isto é, até que ponto ele mede aquilo para o qual foi feito. O desenvolvimento por parte do aluno de estratégias de respostas fundadas sobre índices exteriores e não pertinentes fazem surgir questões de validade com mais acuidade quando comparadas com provas de tipo mais tradicional (Noizet & Caverni, 1978). Por outro lado, põem ainda em evidência que os saberes não se podem resumir a uma resposta binária de verdadeiro e falso como se esta fosse de uma forma nítida e objectiva a fronteira entre o *saber* e a *ignorância*. Por outro lado, ainda, há uma outra questão que se prende com o tipo de questões formuladas. Se existe uma distância, por vezes considerável, entre a organização de um saber tal como é transmitido e o modo como o aluno se apropria dele e o representa, é legítimo examinar este tipo de provas, nesta perspectiva. Elas fazem apelo à organização do saber transmitido pelo professor, pelos manuais, ou pelo contrário às representações dos alunos? Em que medida é que estas provas têm em conta, permitem perceber, ou ajudam a identificar os obstáculos e as dificuldades dos alunos face a um saber?

Neste sentido, podemos dizer que neste tipo de provas a subjectividade se desloca para a construção da própria prova, na medida em que há apenas uma representação do saber que se institui como verdadeira e que funciona como a norma. Mas será que dois professores têm exactamente a mesma representação acerca do programa, quer na sua vertente explícita, quer oculta? A ausência de informações que permitam interpretar a resposta do aluno limita fortemente a possibilidade, quer do desenvolvimento de processos de remediação, quer mesmo do seu sentido. A dinâmica da acção avaliativa remete o avaliador para um papel que tem como finalidade a contabilidade do erro.

Em síntese, podemos dizer que a tentativa de delimitar melhor os objectivos de avaliação, bem como o investimento em instrumentos que retiram o professor/avaliador do próprio processo de avaliação, não só não conseguiram resolver o problema da subjectividade da avaliação, como ainda reduziram o ensino aos objectivos curriculares

mensuráveis. É nesta perspectiva que Mac Donald (in Dominicé, 1979) critica a pedagogia por objectivos considerando-a como *ecologicamente irresponsável* já que exclui do seu domínio um importante número de factores ligados à aprendizagem, tais como o aluno, a escola enquanto organização, a utilização do conhecimento para além do seu uso académico.

Apesar das críticas, esta perspectiva trouxe alguns aspectos inovadores para o campo da avaliação, embora não tenha conseguido fazer uma ruptura com o paradigma da medida. Um primeiro aspecto prende-se com o facto da avaliação se centrar sobretudo no controlo dos objectivos educativos a fim de apreciar se estes foram ou não atingidos. Deixa de incidir apenas nos produtos finais da aprendizagem, para olhar também o seu próprio processo. O facto da avaliação se multiplicar no tempo, transforma-a em avaliação contínua. Ora este tipo de avaliação aparece como uma avaliação mais objectiva, porque podemos ter uma média do aluno uma vez que dispomos de múltiplas notas sobre um mesmo aluno.

Contudo, quanto ao facto de ser mais objectiva é necessário convocarmos a ideia de *verdadeira nota*. Na avaliação contínua, embora não tenhamos o mesmo avaliador a avaliar a mesma prova um certo número de vezes, temos o mesmo avaliador a avaliar várias produções do mesmo aluno. Assim, sendo o produtor dos objectos de avaliação o mesmo, é como se do mesmo objecto se tratasse. Deste modo, a avaliação contínua aparece socialmente como garantia de uma maior objectividade da avaliação, constituindo mais um processo de branqueamento social e pedagógico da subjectividade da avaliação. Mesmo que avaliação perca a sua característica formativa, o facto de ser contínua basta porque, por um lado, se pode sempre confundir com a avaliação formativa e, por outro, garante a terceiros a objectividade do acto avaliativo.

Deste modo, a excessiva obsessão pela objectividade da medida conduz, por um lado, a avaliação para um terreno contrário aos seus propósitos, uma vez que se torna pouco útil na tomada de decisões pedagógicas e, por outro lado, enclausura o ensino, apenas *naquilo que pode ser avaliado*. Contudo, a tentativa de delimitação do objecto de avaliação, e a tentativa de neutralização dos efeitos nefastos do avaliador, não deixam de ser uma ilusão já que as práticas de avaliação dos professores se inscrevem num contexto escolar e profissional onde se misturam ponderações sociais, estratégias de precaução, controlo do poder, e imagem do professor (Hadji, 1997). A avaliação estando no cruzamento de interesses e interações múltiplas, inscreve-se numa “construção social em movimento” (Merle, 1996, p. 233) dependendo necessariamente

do contexto escolar e social em que se inscreve, uma vez que este determina, pelo menos em parte, as possibilidades da interpretação na avaliação.

Assim, a progressão no sentido da objectividade da avaliação leva à necessidade de interrogar de uma outra forma a relação entre avaliador e avaliado, isto é, a compreender a natureza desta relação nuclear da avaliação.

Saber e avaliação: um comportamento cognitivo de decisão

O desenvolvimento da psicologia cognitiva e a própria evolução da investigação sobre o comportamento humano vêm criar novas condições para uma outra compreensão das divergências entre os avaliadores. É neste cenário que Noizet & Caverni (1978), na sequência de trabalhos anteriores (Noizet & Bonniol, 1969), olham a avaliação como um comportamento de tomada de decisão, numa situação específica:

O professor quando tem que avaliar encontra-se numa situação específica, com uma tarefa a cumprir e, para a consumir desenvolve um comportamento a que se chama de comportamento avaliativo. (Noizet & Caverni, 1978, p. 67)

Esta nova abordagem, de natureza experimental, procura compreender os processos cognitivos do avaliador e as variáveis que na situação de avaliação influenciam o comportamento do avaliador.

Deste modo, segundo Noizet & Caverni (1978), o comportamento avaliativo consiste em extrair de uma produção de um dado aluno um certo número de índices de acordo com os critérios estabelecidos pelo professor/avaliador. É a partir destes índices recolhidos, e tendo em conta os critérios estabelecidos, que o avaliador toma uma decisão e a explicita em termos de nota ou de apreciação descritiva. Para atribuir uma nota, cada elemento de decisão é traduzido por valores da escala de medida utilizada. Assim, a avaliação é concebida como uma actividade de selecção e comparação. Pode dizer-se que a avaliação poderá ser figurada pela acção de um *comparador* (Amigués *et al.*, 1975) que relaciona uma produção escolar a um modelo de referência, inscrita nas estruturas cognitivas do avaliador. Deste modo, e segundo estes autores, a tarefa de avaliar qualquer trabalho só pode ser executada se o avaliador possuir um certo modelo de referência que se constitui antes da tarefa de avaliação, mas que se pode ir modificando à medida que a tarefa é executada. Este modelo de referência é uma organização interna e pessoal de diversos elementos, nomeadamente:

- (i) o produto norma, constituído essencialmente pela interpretação de um programa, pelas concepções de excelência e ainda pelo modo de abordagem da tarefa de avaliação. A norma vai-se constituindo em função da experiência profissional do avaliador;
- (ii) os produtos esperados, constituídos pelas expectativas que o professor tem face a um determinado aluno produtor da prova avaliada. Mesmo que o professor não conheça o aluno há alguns indicadores, que levam o professor a construir uma imagem hipotética de aluno;
- (iii) a escala de medida que fornece o suporte para o avaliador exprimir a sua decisão. Cada escala impõe necessariamente um conjunto de possibilidades e de limites que variam de escala para escala.

Este modelo de referência, em particular os produtos esperados, interferem no modo como cada avaliador olha as produções dos alunos. É isto que explica a divergência entre os diferentes avaliadores ao nível da avaliação. Para além disso, é ainda de assinalar que qualquer que seja o avaliador nunca é tratada toda a informação contida numa dada prova exactamente porque o que se destaca tem a ver com o modelo de referência adoptado (Noizet & Caverni, 1978).

Para Noizet & Caverni (1978), as expectativas do avaliador – informações *a priori* – influenciam a forma como o avaliador recolhe e trata a informação que recolhe de uma produção de um aluno, fazendo com que a decisão avaliativa seja próxima das expectativas iniciais do avaliador. É a este tipo de efeitos que estes autores designam por *efeitos de assimilação*.

Este fenómeno é uma experiência vivida por quase todos os professores/avaliadores quando o que acontece não corresponde ao que é esperado para um dado aluno – quando o resultado de um *bom* aluno é baixo, há uma certa tendência para se avaliar de novo a prova ou, pelo contrário, quando um *mau* aluno tem uma boa nota há a tendência de procurar por onde copiou. Há assim uma tentativa para explicar e mesmo reduzir a divergência entre a expectativa e a realidade. Noizet & Caverni (1978) através de uma metodologia experimental puseram em evidência estes efeitos de assimilação. A dois grupos de correctores equivalentes, foram dadas as mesmas produções de alunos para avaliar, fazendo variar as informações dadas a cada grupo. Este procedimento permitiu constatar que:

- (i) o conhecimento das notas anteriormente obtidas pelo produtor do trabalho em análise influencia a nota que este obtém.
- (ii) o conhecimento do estatuto escolar do aluno em termos do seu aproveitamento, influencia a avaliação que se faz desse aluno. Não é por acaso que a probabilidade de um aluno que já repetiu voltar a repetir é maior do que a de um aluno que nunca repetiu nenhum ano (Paul, 1996).
- (iii) que a posse de informações respeitantes à origem sócio económica dos produtores das provas influenciam os resultados da avaliação. Saber apenas a escola que se frequenta, ou o nome, pode ser suficiente para provocar estes efeitos, na medida em que a localização das escolas induz uma representação sobre o meio sócio-cultural do aluno e o nome a sua origem étnica que está muitas vezes associada ao valor escolar do aluno.

Estes dados permitem evidenciar que uma mesma produção é avaliada de modo diferente em função das diferentes informações que os avaliadores possuem sobre o produtor. Assim, estas informações *a priori*, que integram o modelo de referência do avaliador, transformam aquilo que é possível reconhecer numa prova de um aluno, naquilo que é esperado obter desse aluno. Numa revisão de provas, o olhar do revisor é quase sempre diferente do olhar do professor que viu essa prova pela primeira vez. Sendo a prova a mesma, o que varia é a atitude e se esta for a de tentar valorizar, o revisor vai retirar da prova todos os elementos susceptíveis de serem valorizados à luz dos critérios definidos. Não é raro que as notas resultantes do processo de revisão tenham uma variação na ordem de vários valores, não porque uns avaliadores são mais severos ou benevolentes do que outros, mas porque as expectativas dos professores neste caso induzidas pelos papéis que desempenham são diferentes. Assim, as notas obtidas não são traduções lineares do saber, mas resultantes em parte das expectativas dos professores.

Noizet & Caverni (1978) identificam também outro tipo de efeitos, estes decorrentes das próprias condições da situação de avaliação. Normalmente, uma tarefa de avaliação implica avaliar um conjunto de trabalhos ou de provas. Este trabalho faz-se segundo uma determinada ordem que origina também alguns efeitos em termos de avaliação. Habitualmente o primeiro terço de provas tem melhores notas que o último terço. Assim, a posição que uma prova ocupa no conjunto das provas faz variar a sua

nota (Noizet & Caverni, 1978). Estes dados são interessantes na medida em que ajudam a compreender melhor a própria dinâmica da avaliação. De facto, a tarefa de avaliação, embora se assemelhe a um comportamento de estimação absoluta, como numa situação de medida – compara um conjunto de índices recolhidos de um objecto com um sistema de padrão de medida – é uma tarefa mais próxima de um comportamento preceptivo de estimação comparativa – cada índice é comparado com o anterior até se conseguir definir os pontos de fixação e assim poder ordenar os diversos elementos a avaliar. Veja-se o que, por exemplo, acontece a um professor quando classifica um conjunto de testes escritos de uma sua turma, actividade por demais comum. Antes de iniciar a tarefa, o professor estabelece um modelo de referência, por exemplo, atribuindo uma cotação a cada pergunta e mesmo subdividindo-a de acordo com a previsão dos possíveis caminhos ou erros que os alunos irão cometer, que vai sendo modificado à medida que o trabalho de avaliação prossegue. Estas sucessivas alterações poderão ser tão grandes que os primeiros testes, se são vistos novamente no final, poderão apresentar diferenças na classificação. Tal acontece porque cada produção a avaliar é, em primeiro lugar, comparada com a anterior dependendo a nota desta, daquela que foi atribuída à produção anterior. Se a precedente foi boa, há uma tendência de subvalorização da prova, se pelo contrário a anterior foi fraca, a tendência é de sobrevalorização da prova em apreciação. Estes efeitos são mais nítidos enquanto não existem ainda os pontos de fixação. Noizet & Caverni (1978) designam estes efeitos como *efeitos de contraste*.

Do exposto poderá parecer existir uma contradição entre estes efeitos e os de assimilação. A dinâmica de avaliação dos vários produtos vai permitindo ao avaliador ir construindo uma representação sobre o grupo. Ora, quando algum trabalho desorganiza esta ideia, por não poder ser assimilado, há a tendência de o atirar para fora da série resultando assim a sobrevalorização ou a subvalorização. Deste modo, estes efeitos de contraste existem para garantir o funcionamento dos efeitos de assimilação. Assim, a avaliação é sempre influenciada por um conjunto de informações que existem antes e durante o processo de avaliação. Noizet & Caverni (1978) explicam este efeito de assimilação recorrendo à teoria da dissonância cognitiva. Sempre que coexistam dois elementos cognitivos em oposição, há uma situação de dissonância, que é penosa para o sujeito que a vive. Assim, os sujeitos tendem a evitar viver estas situações, ou quando elas acontecem há um esforço para resolver o conflito criando uma situação de consonância.

Quando há um conflito entre o que o corrector percebe *objectivamente* numa situação de avaliação presente e aquilo que ele sabe acerca dessa situação através de uma informação socialmente validada, o conflito resolve-se através da anulação, pelo menos parcial, de uma das fontes de informação. Normalmente, os efeitos de assimilação marcam a vitória da informação socialmente validada (Hadji, 1997).

Em síntese, gostaríamos de salientar que a preocupação em investigar as causas sobre as divergências entre avaliadores, isto é, a explicação sobre a subjectividade dos procedimentos de avaliação, culminaram com o pôr em evidência não só a natureza cognitiva do comportamento de avaliação, bem como a influência do contexto social em que toda a avaliação se desenvolve. Embora a avaliação possa ocorrer de forma até bastante solitária, em que o contexto é aparentemente invisível, ele está fortemente presente através das informações que veicula, e das quais o professor se apropria, uma vez que é um profissional inserido nesse mesmo contexto. As divergências entre avaliadores que se consideravam como aleatórias, são agora entendidas como sistemáticas e resultantes do próprio funcionamento cognitivo do avaliador. O modelo de referência é algo de individual e, como tal, influencia os julgamentos avaliativos de cada um.

Apesar do olhar sobre a avaliação incidir sobre o comportamento do avaliador e nada dizer sobre o seu significado no quadro das práticas pedagógicas permite contudo uma inteligibilidade sobre algumas práticas desenvolvidas à luz das explicações anteriores. Deste modo, a concertação entre avaliadores, parece ser uma prática interessante na construção de uma avaliação com menos divergências entre os avaliadores não porque assegura que todos fazem o mesmo, mas porque cada um, ao ter que negociar com os pares, toma mais consciência dos seus próprios pontos de vista e os dos outros. É o processo de construção da intersubjectividade (Leal, 1992), ou, por outras palavras, a objectividade da avaliação é, mais do que um ponto de partida, um ponto chegada (Chevallard, 1990).

Outro dos aspectos interessantes que esta abordagem nos mostra é a falsa crença de que a avaliação contínua é mais objectiva que a avaliação pontual. O que podemos dizer é que cada momento de avaliação que acontece vai influenciar o seguinte, e quanto mais peso tem essa informação, mais ela determina a avaliação seguinte que será próxima das anteriores (Noizet & Caverni, 1978). O facto de se produzirem séries de notas que não apresentam grandes disparidades entre si em cada aluno, dá a ilusão de que estamos em presença de uma avaliação mais objectiva, já que ela é consonante com o passado de

cada aluno. Mas são como vimos os efeitos de assimilação que garantem efectivamente essa regularidade pedagógica, em que não é previsível que um aluno passe de um momento para o outro da ignorância ao saber ou vice-versa. Se tal acontecer, ou o professor se enganou na nota, ou alguma coisa se passou com o aluno, o que permite manter a consonância.

Outro aspecto interessante é a chamada de atenção para as informações que são dadas acerca dos alunos. A sua construção, transmissão e validação social podem constituir um quadro de marcação social podendo ter um efeito prejudicial sobre o dever do próprio aluno. Mais do que ajudar a compreender o aluno e a ajudá-lo pedagogicamente, estas informações enquanto campo de etiquetagem podem funcionar como álibi para justificar as dificuldades do aluno.

Por último, esta perspectiva vem mostrar que a questão da subjectividade não se resolve pondo a tónica no desenvolvimento de novas técnicas ou instrumentos, mas antes, percebendo cada vez melhor o comportamento dos avaliadores, nomeadamente como se constrói e funciona o modelo de referência. Alerta ainda para que a melhor forma de reduzir a subjectividade não é minimizar o papel do avaliador, mas antes valorizá-lo. A compreensão da relação entre o saber e a avaliação passa pela tomada de consciência de que o comportamento do avaliador é inseparável da natureza da própria avaliação.

Saber e avaliação: uma relação complexa construída socialmente

Na perspectiva que acabámos de expor, embora a dimensão social se faça notar, ela não é o centro da análise. O facto da avaliação se desenvolver num determinado contexto social num processo de relação entre diversos actores, implica que não seja vista como um acto individual e isolado mas como propõe Barlow (1992), como um acto de comunicação social que está no centro de um sistema de relações sociais.

O facto de a avaliação ser vista como um processo de comunicação não lhe confere em si mesma nenhum estatuto de *bondade*, embora a possa mascarar de modernidade (Perrenoud, 2001a). No limite, tudo depende dos poderes, das estratégias e das finalidades que serve. Mas qualquer processo de comunicação implica necessariamente uma intencionalidade de manutenção em relação e uma capacidade de partilha dos códigos de comunicação. Se na relação pedagógica, tomada em sentido geral, se pode falar na existência de um processo de comunicação, o mesmo pode não ser verdade pelo

menos à partida nas situações de avaliação onde os poderes, os ditos e os não ditos são mais frequentes. Tanto quanto sabemos, quer o contexto, quer a própria comunicação, podem influenciar de uma forma positiva ou negativa a eficácia do entendimento entre os diversos actores. Deste modo, a avaliação, ao fazer parte integrante da própria rede de relações em que está inserida, não pode ser desligada do seu próprio contexto, contexto este que influencia o modo como os actores interagem em termos avaliativos.

Na figura seguinte (fig. 10) apresentamos um esquema que ilustra as relações e os processos de comunicação que uma situação de avaliação escolar comporta, bem como as suas múltiplas inter-influências (Barlow, 1992).

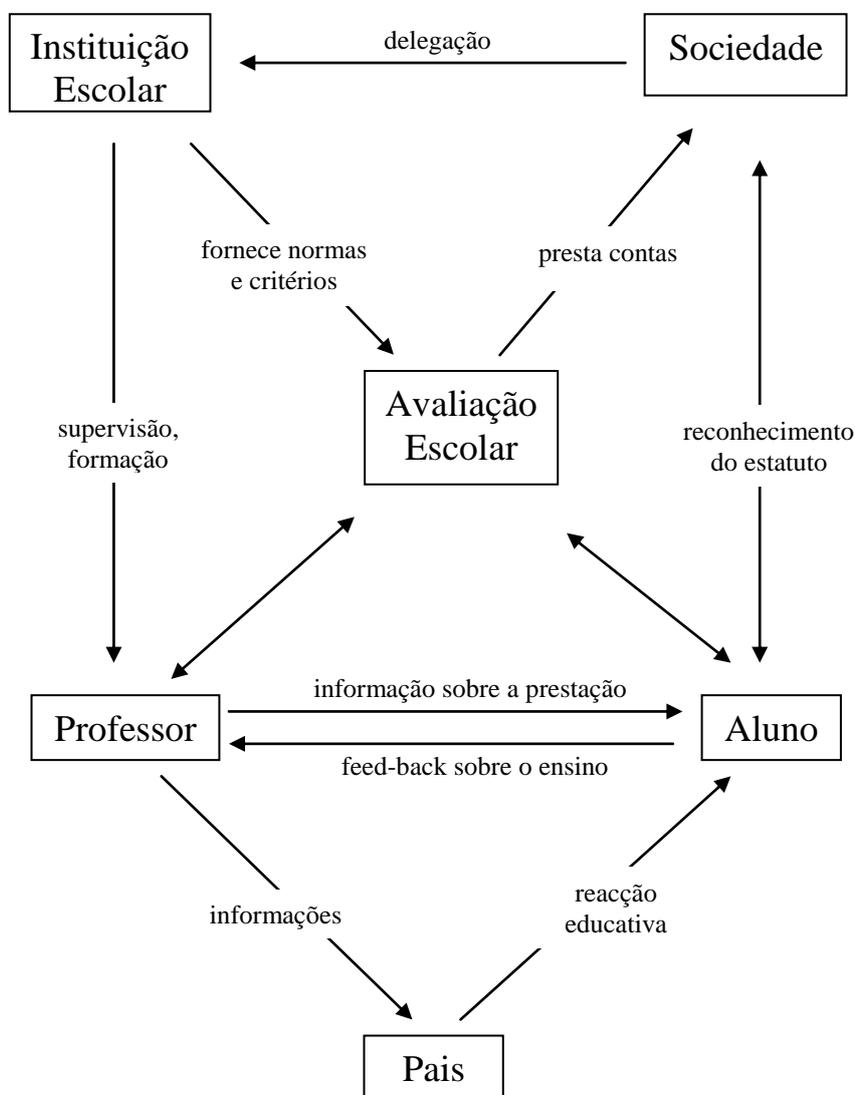


Figura 10 – A avaliação como um acto de comunicação (adaptado de Barlow, 1992)

Sociedade. A Sociedade em função do seu próprio modelo de estado e da evolução social preconizada define determinados tipos de missões às instituições educativas. A avaliação, enquanto instrumento de socialização assume, neste quadro, um papel relevante. Assim, em função do tipo de escola que se pretende, a avaliação irá assumir um certo tipo de funções dominantes (Afonso, 1998). Estas funções e os procedimentos a desenvolver e a executar constituem um quadro normativo, normalmente com um formato legislativo que define os pedidos sociais a que a avaliação tem de responder. Trata-se da avaliação que é prescrita em termos sociais. Mas esta avaliação fornece também um modelo de interpretação e reconhecimento do estatuto do aluno.

Deste modo, os resultados escolares, em função do modelo de avaliação definido, são um dos elementos mais influentes no reconhecimento do estatuto escolar de cada aluno. Numa escola baseada na meritocracia, em que os resultados dependem essencialmente das características psicológicas do aluno, a nota, ilustração do mérito pessoal, é normalmente motivo de celebração ou de humilhação, enquanto numa escola mais inclusiva (Ainscow, 1999) em que os resultados do aluno são uma resultante do trabalho do professor e do aluno, a nota é vista como uma informação provisória, porque o aluno está em situação de aprendizagem, e relativa, porque ela resulta de um processo negociado. Neste tipo de escola os resultados escolares não constituem um sistema de reconhecimento do estatuto do aluno, pelo menos de forma tão marcada como na escola meritocrática.

Mas a avaliação dos alunos de uma escola, uma vez pública, transforma-se na imagem da própria instituição em termos sociais. São o resultado do trabalho dos seus docentes e da própria instituição escolar. As provas aferidas são um reforço desta componente de prestação de contas em termos institucionais. Os debates em torno dos seus usos sociais são os reflexos das perspectivas de escola e respectivos modelos de avaliação que coexistem no tecido social, os modelos de índole meritocrático ou inclusivo.

Instituição Escolar. As Escolas interpretam a avaliação prescrita normalmente em termos legislativos, construindo assim um quadro de regras e normas, em parte decorrentes da legislação, mas combinado também com a interpretação que cada instituição faz da legislação, e das práticas de avaliação que se foram instalando ao longo do tempo. Este quadro normativo institucional sobre a avaliação vai configurar o

agir avaliativo do próprio professor, embora também aqui haja uma margem de interpretação individual da avaliação prescrita institucionalmente. Contudo, esta variabilidade pessoal é supervisionada pela própria instituição que através de alguns mecanismos, como as reuniões de pares, assegura uma certa homogeneidade entre as práticas avaliativas dos professores.

Merle (1996) ao analisar os julgamentos avaliativos dos professores considera o conselho de turma como um dos raros momentos em que a avaliação assume uma dimensão colectiva, embora fechada. Neste contexto, cada professor emite opiniões sobre o aluno, sobre a sua possibilidade de evolução, e sobre o seu rendimento escolar. É neste espaço que cada professor torna público aquilo que construiu de uma forma individual. O que aqui se disser torna-se público e, assim, este dizer avaliativo tem que estar em conformidade com as regras definidas e obter o consenso dos seus pares. Embora a construção deste acordo assente essencialmente em processos de validação das opiniões individuais que os professores constróem acerca dos seus alunos, estas têm que reflectir um sistema instituído de valores escolares. É de resto a conformidade a estes valores que permite que o colectivo assuma como institucional os discursos avaliativos individuais (Merle, 1996).

Mas a normalização das práticas também pode ser construída a partir da própria formação, que é fornecida aos professores. A formação tanto pode ser um instrumento de inovação e adequação, como de normalização de práticas. Neste sentido, podemos dizer que o professor quando avalia, tal como quando ensina, não o faz em termos de indivíduo singular, mas de uma pessoa institucional (Chevallard, 1990), isto é, como membro de uma comunidade profissional, que é a sua escola e que lhe impõe muitas vezes de uma maneira imperceptível um conjunto de ideias que vão influenciar o modo como o professor age em termos de avaliação com os seus alunos.

Professor/Aluno. Embora a avaliação não esgote toda a comunicação entre o professor e o aluno é certamente um aspecto muito importante dessa comunicação. Os julgamentos e as decisões avaliativas, independentemente da forma como são expressas, constituem para o aluno uma informação sobre a sua prestação escolar, e para o professor um retorno informativo sobre o seu próprio trabalho. O facto de se entender a avaliação como um processo de comunicação, não garante necessariamente uma relação clara e objectiva entre o saber e a avaliação. Com refere Weiss (1991), a avaliação é antes de mais "uma troca, uma negociação entre um avaliador e um avaliado sobre um

objecto particular e num contexto social específico" (p. 6). A negociação entre avaliadores e avaliados torna-se numa peça chave de clarificação e validação da relação entre o saber e a avaliação porque tal como em qualquer processo de comunicação esta é influenciada, quer pelo contexto, quer pelo próprio processo de avaliação.

A psicologia cognitiva tem vindo a mostrar, de forma contundente, o papel que o contexto desempenha nos processos de avaliação. Vimos no ponto anterior que o contexto ao gerar expectativas no avaliador influencia a própria decisão do avaliador. Monteil (1989) mostra como os contextos sociais de produção de uma prova de avaliação podem ser preponderantes nas respostas dos alunos. Num contexto de comparação social entre estudantes, os *bons* alunos parecem ter piores resultados numa situação de anonimato do que numa situação de visibilidade, enquanto que com os *maus* alunos parece acontecer o inverso. O que se passa é que na situação de visibilidade social parece haver resposta adequada às expectativas, que são altas no caso dos *bons* alunos, e mais débeis no caso dos alunos *mais fracos*. As respostas são então próximas das expectativas. A situação de anonimato, a ausência pelo menos explícita dessas expectativas, parece fazer com que os alunos *mais fracos* tenham mais sucesso do que na situação anterior. Estes estudos deixam completamente em aberto a possibilidade de supor que os alunos *mais fracos*, apesar de terem resultados mais fracos nas situações de visibilidade social, possuem mais competências do que aquelas que manifestam, senão como conseguiam ter então melhores resultados na situação de anonimato? Assim, na sequência destes estudos, podemos dizer pelo menos que também os desempenhos cognitivos de um aluno não são independentes das condições sociais do contexto em que são realizadas (Monteil, 1989).

Também as teorias da atribuição que estudam os mecanismos de determinação dos julgamentos avaliativos têm vindo a chamar a atenção (Figari & Achouche 1997) para o facto do meio escolar dar mais importância aos factores disposicionais, isto é relativos às características intrínsecas do indivíduo, do que aos factores situacionais, relativos a características do contexto, quando procuram explicar as causas dos comportamentos dos alunos. Esta *norma de atribuição interna* que muitas vezes os próprios alunos integram nas suas explicações acerca dos seus sucessos ou fracassos, podem contribuir não só, para ocultar uma maior visibilidade dos efeitos do contexto nas realizações dos alunos, como na ausência de critérios de avaliação explícitos, como para introduzir de forma sub-reptícia o critério implícito do valor da própria atribuição. Os professores parecem privilegiar nas suas avaliações os alunos que escolhem preferencialmente

explicações internas para os seus comportamentos ou resultados (Figari & Achouche, 1997).

Também o domínio das competências sociais dos alunos parece ser um importante factor neste processo de comunicação avaliativa entre o professor e o aluno. A este propósito, Perrenoud (1979) ao identificar as várias fases constitutivas de um processo de avaliação oral põe em evidência a importância das competências sociais dos alunos no êxito de uma tarefa desta natureza.

Ao convite inicial do professor para o aluno se manifestar, segue-se uma tentativa por parte do aluno para perceber o que ele quer exactamente. Entra-se então num processo de negociação de expectativas em que o aluno vai avançando com iniciativas de resposta e vendo as reacções do professor até encontrar uma forma de resposta satisfatória. O professor observa e regista a resposta em função das suas expectativas. Interpreta as observações feitas e dá a conhecer as suas opiniões ao aluno. Contudo, para o aluno, o juízo do professor tem um significado simbólico ao nível pessoal, escolar e social. A própria natureza fluida do objecto de avaliação aqui evidenciada de uma forma mais nítida, pode levar o aluno, caso seja mais auto-confiante ou houver espaço para isso, negociar com o professor a avaliação final.

O conhecimento dos critérios de avaliação por parte dos alunos parece ser também um factor que pode influenciar a forma como os professores vêem de um modo valorativo os alunos. Um estudo realizado por Feu (1985), onde se comparam os critérios de avaliação que o professor efectivamente utiliza e o modo como os alunos de uma turma do 4º ano de escolaridade se apropriam deles, evidencia que essa apropriação se faz de um modo bastante desigual entre os alunos. Os *melhores* alunos, indicados pelo professor, são aqueles que têm ideias mais claras dos critérios de avaliação e que estão muito próximos daqueles que o professor utiliza. Os alunos *mais fracos*, também na óptica do professor, têm uma ideia mais difusa desses critérios, e centram-se naqueles que são observáveis de uma forma mais linear e directa como os erros ortográficos ou a caligrafia. Assim, os *melhores* alunos são aqueles que percebem melhor o que os professores esperam numa dada tarefa, e os *piores* alunos os que têm mais dificuldade em perceber o que o professor pretende. Deste modo, podemos avançar com a ideia de que o desempenho dos alunos numa tarefa está articulado com a forma como esta é entendida em termos dos critérios de avaliação, isto é, das expectativas dos professores. Deste estudo ressalta que a apropriação da linguagem de avaliação não é um dado adquirido para todos os alunos e, conseqüentemente, haver a

necessidade de se trabalhar sobre a explicitação dos critérios de avaliação de modo a garantir uma equidade no próprio processo de avaliação.

A fluidez do objecto de avaliação e as variáveis que podem influenciar a relação entre o saber do aluno e a avaliação acentua ainda mais o que a docimologia experimental tinha permitido perceber a propósito da objectividade da avaliação. Esta existe apenas na medida em que se for conseguindo explicitar e explicar as inter-subjectividades entre os diversos actores que interagem no palco da avaliação.

Pais. A avaliação é talvez o meio e o pretexto de comunicação mais frequente entre os pais e a escola. Naturalmente que alguns pais mantêm um diálogo com os professores ao longo do ano, outros vão apenas às *reuniões de notas* e outros ainda quando recebem as informações avaliativas dos seus filhos. As informações avaliativas são um meio de comunicação com os pais extremamente poderoso, porque estas dão uma imagem da situação escolar dos seus filhos. Face a essas informações, e em função da sua própria experiência escolar, os pais sabem se tudo está bem ou, se pelo contrário, algo vai mal. Deste modo, em função da maneira como os pais recebem, interpretam e vivem esses resultados (Moutandon, 1994) podem reagir sobre a relação professor/aluno procurando também ser um parceiro activo na negociação da avaliação. Se estes resultados estão de acordo com as suas expectativas, se nada se altera, é porque tudo está bem. Mas se os resultados contrariam as suas expectativas, torna-se necessário recolher mais informações junto dos professores, ou procurar ser um parceiro activo nos processos de negociação da avaliação, restabelecendo-se assim um diálogo face a face. O direito à informação dos desempenhos escolares dos alunos é uma reivindicação crescente dos pais, não só porque querem estar informados, mas porque podem controlar mais de perto o próprio processo de avaliação (Perrenoud, 2001b).

Em síntese, pode dizer-se que um olhar atento para a avaliação faz emergir a dimensão comunicacional da avaliação, onde o avaliador e avaliado são actores num processo de comunicação social específico. É nesta perspectiva que a avaliação, sendo um problema de comunicação (Weiss, 1991), é também um processo socialmente condicionado e como tal socialmente construído (Hadji, 1997).

Nesta perspectiva de conceber a relação entre o saber e a avaliação, o problema da objectividade na avaliação transforma-se num problema de valores, reguladores de uma relação social que é assimétrica por natureza e socialmente desigual. É nesta

perspectiva que o problema da equidade assume um papel de destaque. A equidade não significa tratar todos do mesmo modo, porque isso já é parcialmente assegurado nas situações de avaliação mais formal, mas é antes tratar as pessoas de modo equivalente tendo em conta as suas especificidades. Contudo, esta exigência exige um quadro de funcionamento pedagógico onde a diferenciação seja a regra, contrariando assim a moldura que rege a escola de características normalizadoras.

A pedagogia e a avaliação têm de caminhar em sintonia. Deste modo, ao situar a avaliação no coração do próprio processo de ensino e aprendizagem, a avaliação transforma-se cada vez mais numa interacção reguladora desse mesmo processo e não apenas do seu momento final. A fragilidade dessa informação aconselha a que ela seja entendida como o momento final de um processo vivido e trabalhado pelos seus intervenientes que deve ser compreendido pelas informações obtidas ao longo do tempo. Mais do que descrever a avaliação, serve sobretudo para explicar ou melhor, ajudar os actores a compreender a sua própria acção e os seus resultados. A negociação/construção das expectativas mútuas entre professores e alunos abrem caminho a um diálogo reflexivo em redor das próprias tarefas. Também a partilha dos critérios de avaliação torna o aluno mais capaz de desenvolver práticas de auto-avaliação sustentada, isto é, de confrontar uma realidade esperada, com uma realidade construída e perceber os sucessos e as dificuldades. A avaliação transforma-se assim num processo de aprendizagem através da metacognição. A avaliação formativa aparece nesta perspectiva com um novo vigor e um novo sentido, não só nas práticas de avaliação, como também nas próprias práticas pedagógicas.

Falar-se de objectividade da avaliação é sinónimo de transparência dos processos de avaliação, que passa por uma maior explicitação dos objectivos, dos critérios, dos instrumentos a utilizar e por uma maior consciência de todos os intervenientes. “O problema já não é saber se x e y são objectivos mas se são coerentes com os fins pretendidos, isto é com as intenções da avaliação” (Pinto, 1992, p. 12).

O professor avaliador e as suas práticas avaliativas

Falar-se do professor avaliador pode parecer um pouco bizarro no terreno escolar. Por um lado, porque a avaliação é naturalmente uma das suas tarefas profissionais e, por outro, porque os seus gestos profissionais estendem-se a outras tarefas e não apenas

à avaliação. O acolhimento dos alunos, a gestão pedagógica, o compreender as crianças, o apoio nas suas dificuldades e dúvidas escolares e por vezes mesmo pessoais, dão uma imagem do quotidiano do professor em que a avaliação parece ocupar apenas uma ínfima parte. O facto desta função do professor se tornar mais visível apenas nos momentos formais de avaliação, que ocorrem apenas algumas vezes durante o ano, contribui para esta visão minimalista da avaliação na prática do professor. Tal assim é que muitas vezes nem merece destaque em termos da formação inicial de professores. Apesar de tudo, o professor torna-se avaliador não só nos momentos formais, mas também muitas vezes nas situações informais do quotidiano escolar. As atitudes que os professores tomam no desempenho deste papel de avaliador em função do modo como o representam enquanto responsáveis pelo desenvolvimento de um currículo leva a que tomem diferentes posturas que se traduzem em práticas de avaliação diferentes (Jorro, 2000). Todavia, o facto de haver um conjunto de práticas mais frequentes não significa que não possam surgir outras, nalguns momentos ou situações. Esta polivalência de atitudes pode deixar antever situações que, por vezes, o que emerge são práticas de autoridade e sanção, outras de ajuda e encorajamento, outras ainda de aconselhamento e finalmente de compreensão do aluno e das suas dificuldades. Ora, de acordo com Jorro (2000) podem distinguir-se quatro atitudes do professor avaliador segundo o modo como ele entende e interage com as situações de ensino, aprendizagem e avaliação. A atitude é tomada no sentido dinâmico, isto é associada à acção.

A atitude de fiscalização

Se o professor toma como principal objectivo, no quadro do seu projecto pedagógico, o desenvolvimento nos alunos de determinados desempenhos escolares, ele assume um papel sobretudo de instrutor, proporcionando essencialmente um ensino, instalado em rotinas expositivas e de repetição, isto é, um ensino de natureza tradicional. Esta postura tem alguns traços de alguém que executa, tal como está estabelecido, procurando sempre agir dentro da norma, tal como o **operário** (Bourdoncle, 1993) ou **agente** (Ardoino, 1993). Interessando-se fundamentalmente pelos resultados traduzidos pelos desempenhos dos alunos, a avaliação faz-se para verificar esses desempenhos. A postura do professor é a de controlar se os desempenhos se produzem ou não. Assim, como o professor é o detentor do saber também ele é o seu guardião, sancionando através da sua palavra avaliativa o que está

bem e o que está mal. Avaliação e ensino não se confundem e, portanto, a avaliação é um procedimento exterior às situações de ensino e tem como papel essencial ser uma situação especialmente montada para a verificação dos desempenhos do aluno. Deste modo, as exigências formais tomam o seu lugar para garantir que ninguém vicie o jogo, fazendo batota. Vigiar torna-se um imperativo, não só para marcar o poder neste jogo, mas também para garantir que todos estão nas mesmas condições e, portanto, as produções dos alunos se devem apenas ao seu saber. Os contextos de avaliação ficam assim fortemente condicionados a situações que possam ser facilmente controladas em termos de grupo. Os instrumentos de avaliação, construídos com base naquilo que o professor transmitiu, contêm muitas vezes questões mais complexas que aquelas que são trabalhadas anteriormente na sala de aula. Este facto deve-se, de acordo com Jorro (1996) à necessidade que o avaliador controlador tem de fazer prova da sua exigência e lançar o jogo entre professor e aluno.

O olhar do professor incide normalmente sobre os produtos finalizados, anotando-os de uma maneira relativamente estereotipada e globalizante. Isto dá lugar a uma categorização dicotómica dos alunos em termos de sucesso/insucesso. Em termos do discurso, o avaliador fica-se normalmente pela comunicação dos resultados de uma forma relativamente impessoal do *está bom, está suficiente ou dizendo as notas apenas*, podendo por vezes referir os fracassos relacionando-os com as características pessoais e emitindo um julgamento de valor normalmente desvalorizante para o aluno (Barlow, 1992).

A palavra avaliativa, enunciada desta forma totalitária, acaba por se centrar mais numa categorização do aluno produtor do que no aluno aprendente, isto é, é a pessoa que acaba por estar em causa na sua globalidade e não o que ela produz num dado momento sob certas condições.

A atitude de observador de sinais

Os objectivos e toda a obsessão que se desenvolveu em redor das práticas de definição e verificação dos objectivos, aspectos salientes do que ficou conhecido como a pedagogia por objectivos colocavam o professor próximo do papel de treinador no sentido mais restrito do termo, de amestrador. Os objectivos, operacionalmente definidos, já estavam dados e o que o professor devia fazer era tentar desenvolver esses comportamentos nos alunos utilizando para isso as técnicas de manipulação do

comportamento deduzidas da teoria da aprendizagem conhecida como *condicionamento operante* (Pinto, 1999). O professor considerava a relação pedagógica como um contexto de promoção do êxito dos seus alunos na medida em que através da sua acção, e na sequência das informações obtidas na avaliação, introduzia reajustamentos no sentido de tornar mais consequente a sua prática. É por isto que Bourdoncle (1993) associa este tipo professor/avaliador a um **artesão**. Ele manipula os instrumentos pedagógicos ao seu dispor para manter os alunos interessados na aprendizagem e os encorajar nos seus esforços. Mas este professor tem também uma imagem do aluno que lhe permite antecipar a sua trajectória escolar. É esta visão do aluno e o prognóstico da sua evolução que permite ao professor decidir da necessidade ou não, de uma intervenção reguladora, isto é, uma acção pedagógica destinada a melhorar as aprendizagens do aluno. O cumprimento deste propósito coloca o professor numa situação de **profeta** e **filantropo**, na medida em que tem que prever e em função disso ajudar. Este facto coloca em evidência a necessidade de estar atento a sinais, a recolher dados de uma forma continuada, de modo a construir uma visão do aluno, tanto no momento como no futuro (Jorro, 2000). Assim, a avaliação, adquire um papel decisivo, uma vez que é um revelador do estado do aluno.

É através da avaliação, em ciclos temporais curtos, que o professor está atento aos sinais indicadores de afastamento ou de proximidade com os objectivos predefinidos. Esta configuração dos objectivos e o seu desenvolvimento, segundo um processo linear, permite a utilização de provas tipo, ajustadas a cada momento, dando origem a uma correcção. Isto permite construir uma espécie de uma cartografia de erros típicos para os quais existem remediações já pré-definidas.

Estas intervenções de remediação, que se baseiam normalmente em ficheiros de auto-correcção, em livros de exercícios, em cadernos de revisões ou mesmo na utilização de alguns programas informáticos, assentam essencialmente, na repetição, na revisão, no esforço pessoal e na perseverança (Jorro, 2000). Estes são de resto valores caros a este tipo de profissional, uma vez que a sua presença é indispensável nos alunos com os quais estabelece o compromisso de os fazer progredir até atingirem os objectivos. Imbert (1985) chama a este tipo de relação uma relação de *sutura*, na medida em que se vai de uma forma consistente recolhendo sintomas e remediando.

A palavra avaliativa enunciada por um professor com esta postura, assente nas pistas reveladas pela avaliação, dá origem normalmente a veredictos sobre o aluno, e como tal podem colocá-lo numa situação de predeterminação, envolvendo-o num

comportamento de auto-realização de profecias por parte do professor (Brophy & Good, 1974). Animado por um espírito de vigilância e de correcção, o professor segue passo a passo os progressos dos alunos em direcção à mestria dos objectivos, correndo o risco de se tornar num autómato apenas capaz de intervir correctamente quando aparece algum disfuncionamento. Assim, a classe torna-se um fundo onde se destacam os casos que necessitam de uma intervenção particular.

A atitude de aconselhamento

O estudo dos processos da aprendizagem humana desenvolvidos pelas teorias cognitivistas (Pinto, 1999) veio pôr em destaque o papel da autonomia do aluno na construção do seu próprio saber. Deste modo, a postura do avaliador aproxima-se da de um **conselheiro**, na medida em que apoia esse caminhar do aluno pelo saber (Jorro, 2000). É alguém que possui um saber profissional capaz de pôr em prática um dispositivo didáctico que garanta as melhores condições de aprendizagem ao aluno para que este se aproprie dos saberes de modo a ser capaz de os utilizar em situações reais. Há uma preocupação com a representação que o aluno faz do saber, mas também, com o seu confronto, utilização, interrogação e reconstrução. É nesta perspectiva que o professor está preocupado com o desenvolvimento das competências dos seus alunos nas diversas disciplinas. Usando uma designação de Develay (1996), o professor aparece como um **mestre em didáctica**, na medida em que adopta uma postura de aconselhamento através do diálogo que estabelece com os seus alunos em redor das produções destes.

O professor procura identificar as competências a desenvolver com os alunos numa disciplina específica, e criar situações problemáticas que levem o aluno a confrontar os seus saberes com as necessidades que a resolução da tarefa exige, no sentido de promover o desenvolvimento da competência através da resolução do problema. Assim, o professor está tão centrado nas tarefas, como nos problemas e decisões que o aluno experimenta através da sua actividade em redor da realização da tarefa. O discurso deste professor está centrado, normalmente, na tarefa e nos saberes necessários para a sua concretização.

Assim, as situações de avaliação são essencialmente tarefas, que muitas vezes ocorrem no quotidiano, isto é, inscritas no trabalho regular e não em momentos especialmente concebidos para a avaliação. A análise da tarefa cria uma maior

facilidade, na explicitação ou mesmo na negociação de critérios, tanto de realização, como de êxito da própria tarefa. O professor tem normalmente um distanciamento em relação à realização da tarefa para poder perceber melhor tudo o que se passa incitando muitas vezes os alunos a verbalizarem os seus raciocínios e as suas acções para que ele possa compreender melhor o tipo de dificuldade. Incita os alunos ao desenvolvimento de práticas de *auto-avaliação regulada* (Santos, 2002). O conselheiro interpreta esses dados, tendo como base um sistema de referência normalmente disciplinar e discute com cada aluno as melhores formas de resolver as dificuldades. Inscreve-se assim numa relação de ajuda em função dos casos particulares, diferenciando os seus conselhos em função dos problemas emergentes. Isto implica da parte do conselheiro uma certa flexibilidade e capacidade de improvisação ao nível do desenvolvimento curricular. De acordo com Vial (1991, in Jorro, 2000) é esta *improvisação orquestrada* que permite ao professor acompanhar os alunos nos seus diferentes percursos.

A atitude de consultor

Segundo Vigotsky (1978), a construção e a apropriação do saber de uma forma individual são fortemente marcadas pela experiência social dos indivíduos, havendo muitas vezes uma diferença entre o saber pessoal e privado e o saber público e institucional. As teorias curriculares construídas na base das abordagens sócio cognitivas que procuram integrar esta perspectiva, concebem a avaliação como uma peça estratégica, colocando-a no centro do projecto curricular. Esta centralidade deve-se ao reconhecimento do contributo da avaliação em termos de capacidade reflexiva de modo a assegurar uma coerência das decisões a tomar no desenvolvimento do projecto (Alonso, 2002). É nesta perspectiva que Leite (2002) situa a importância da avaliação na medida em que é através da sua função de diagnóstico que a coerência das acções no âmbito do desenvolvimento de um projecto curricular é sustentada:

Para que os projectos curriculares cumpram o requisito de terem em conta as situações reais, é necessário realizar um diagnóstico que sirva de base às opções que se fazem. (p. 46)

A postura do avaliador aproxima-se da de um **consultor**. O consultor inscreve-se num projecto em movimento olhando tanto para os ditos como para os não ditos, para as realidades e os sonhos do grupo com que trabalha, tentando compreender aqueles

que aprendem e servindo de mediador entre os universos privado e institucional ao nível dos saberes, das culturas. Liberto do papel de controlador, o consultor é um par com um papel de questionar e de fazer circular a comunicação pelo grupo. Questiona de uma forma regular procurando que quem aprenda estabeleça os laços entre os diversos universos e que caminhe para o desenvolvimento de procedimentos de auto-avaliação regulada desenvolvendo assim uma capacidade auto-reflexiva (Santos, 2002). Procura assegurar a comunicação entre todos os elementos do grupo, de modo a que a diferença ajude a criar novos quadros de referência, para o desenvolvimento do projecto curricular.

Como ouvinte ele não impõe os seus pontos de vista, acerca dos problemas que surgem no seio do grupo classe, mas não deixa de os exprimir, de os sublinhar. Estes vão sendo tomados como referências. Esta presença está próxima do consultor da antiguidade que Foucault (1984) designa por aquele que *desperta as almas*, como alguém que ajuda outro a construir o objectivo e o acompanha no presente, nesse projecto de futuro.

Deste modo, a avaliação está associada à capacidade de reflectir sobre a acção desenvolvida no quotidiano. O silêncio é um instrumento para o consultor (Jorro, 2000) na medida que a sua escuta permite ao aluno caminhar em função da sua intuição ou dos seus saberes e reflectir sobre os resultados no momento, mas inscrevendo-os num projecto a mais longo prazo. A palavra do consultor situa-se normalmente entre o instituído e a singularidade de cada aluno procurando que o aluno reconstrua o sentido das suas acções aprendentes através das quais transforma os arquétipos em protótipos (Meirieu, 1988) em termos das competências.

A presença do consultor, tanto na vertente de questionamento, como na de partilha de pontos de vista de referência, procura reforçar nos que aprendem não só a competência de conhecer os meandros dos seus próprios processos de aprendizagem, mas também de desenvolver em cada aluno uma autonomia moral e cognitiva.

Em síntese, podemos dizer que cada uma das posturas, a que fizemos referência, traduz um investimento simbólico próprio do professor, que testemunha a relação que cada avaliador tem com a avaliação. Mas qualquer que seja o tipo de postura é geradora também de uma dinâmica própria na classe, de uma relação pedagógica particular, uma vez que as acções de uns condicionam as de outros. Embora estas posturas possam variar ao longo do tempo, não só por novas ideias por parte do professor, mas também pela própria dinâmica de acção dos alunos, o que qualquer prático reflexivo (Schön,

1991) não pode ignorar é que cada postura gera um universo educativo particular (Jorro, 2000).

O aluno através das suas produções escolares

No campo do agir avaliativo, o aluno aparece frequentemente associado às suas produções. Estas produções são acolhidas de forma particular em função dos significados atribuídos às revelações que estas produções proporcionam. As interpretações da produção escolar, em função dos erros que aí podem emergir, dependem das concepções sobre o ensino/aprendizagem do professor avaliador e da forma como se relaciona com a promoção do saber, isto é, o modo como acolhe as produções escolares. De acordo com Jorro (2000), os olhares sobre as produções escolares e os erros estão de certa forma interrelacionadas com as posturas do professor avaliador.

O erro como um mal a erradicar

As produções dos alunos são frequentemente vistas como uma "fonte" de erros. O trabalho do professor é essencialmente descobri-los e torná-los visíveis. Num primeiro momento, sob a influência de uma cultura teológico-jurídica (Jorro, 2000), os erros são vistos como uma espécie de pecado, de algo moralmente reprovável, como uma falta. Como o dever do professor é ensinar e o do aluno é aprender, o erro revela neste quadro a sua não aprendizagem, explicado por razões que se prendem com aspectos de personalidade do próprio aluno, relativas à esfera do interesse e/ou da atenção. Assim, o erro pode ser assumido como a resistência a um dever e, como tal, socialmente reprovável. Como o saber a ensinar é visto como um produto acabado, o erro representa algo que não está conforme. Deste modo, os erros normalmente decorrentes dos produtos finais são um sinal absoluto da ignorância do seu produtor. São como algo a erradicar de forma absoluta, uma vez que representam apenas aquilo que o aluno *não sabe, mas porque não quer*. As palavras avaliativas do professor avaliador traduzem atitudes de julgamento de valor com uma conotação moral, como por exemplo: o aluno é preguiçoso, não estuda nada, etc. (Barlow, 1992). O facto do erro, nesta perspectiva, estar muitas vezes associado ao castigo, e na melhor das hipóteses a um discurso

culpabilizante, por exemplo, "és sempre a mesma coisa", traduz bem a ideia de que o erro é, em última instância, uma falta de natureza disciplinar, em que a culpa se deve em exclusivo ao aluno e não a outros factores, como seja o trabalho pedagógico e o próprio professor. Não é por acaso que o comportamento e o desempenho escolar se misturam e se confundem muitas vezes. Nesta perspectiva, o aluno não sabe o que, aos olhos do professor, pode ser considerado como um erro. O aluno entende que o erro é algo que depende da disposição do professor e não da tarefa em si própria.

A visão poderosa e negativa do erro, leva muitas vezes o professor a colocar-se numa postura de antecipação acerca do progresso do aluno (Jorro, 2000). Esta postura do professor, de marcação preditiva de um aluno em função dos seus erros, gera uma atitude de redução dos horizontes de possibilidades desse alunos, acabando por se tornar numa atitude negativa face a esses alunos (Amo, 1994; in Jorro, 2000).

Para além destes aspectos, acresce o uso que é dado ao erro. Habitualmente, sendo um indicador de ausência de aprendizagem, ele tem apenas uma função, a contabilística. Tal assim acontece quando ao classificar uma produção do aluno, o professor desconta um certo valor por cada erro que é cometido. Esta perspectiva é igualmente assumida pelo próprio aluno. É comum o aluno, quando recebe uma produção sujeita a classificação, fazer uma contabilização dos erros assinalados e estabelecer uma comparação com a classificação obtida, baseada numa ideia que foi formando ao longo da sua experiência escolar. Caso o resultado dessa comparação for satisfatória ou a classificação obtida for superior ao esperado decorrente dessa confrontação, o aluno não questiona o professor, caso contrário, pode pedir esclarecimentos junto deste.

Todavia, com a própria evolução do pensamento educativo, esta ideia pesada e infrutífera de um ponto de vista pedagógico do erro foi-se aligeirando e assumindo outros significados. A modernização dos discursos científico didáticos vem dar ao erro um outro sentido. Já não se trata de uma falta, mas de alguma coisa que não está certa, isto é que se afasta de uma norma. Os trabalhos de Bachellard (1977) contribuíram largamente para que o erro se libertasse da carga moral. Ele caracteriza o processo de construção do conhecimento, como uma ruptura necessária com o saber do senso comum. O conhecimento científico constrói-se na medida em que nos distanciamos da experiência empírica do quotidiano. É nesta medida que podemos dizer que o erro é inerente ao próprio acto de conhecer e naturalmente de aprender (Meirieu, 1988). Este novo sentido para o erro pode suscitar novas práticas de recepção e de análise dos

trabalhos escolares. Contudo, ao nível das práticas há ainda uma grande ambivalência entre este e os novos significados sobre o erro.

A concepção do erro como um sintoma

Uma das práticas de recepção e interpretação das produções escolares tende a ver o erro como uma lacuna, como um déficite de conhecimento, isto é como revelador de um problema de aprendizagem, que é necessário remediar. Estas faltas ou lacunas podem ser devidas ao domínio do saber espontâneo, sobre o saber sábio, isto é, um saber cientificamente constituído. O erro pode traduzir assim as representações espontâneas do aluno sobre uma tarefa, mas isso é tudo o que não se deseja, isso é um sinal de problemas ao nível da aprendizagem uma vez que o saber científico ainda não foi adquirido. É nesta perspectiva que podemos falar de sintoma. Perante este diagnóstico revelador de sintomas, torna-se imperioso agir pedagogicamente remediando, isto é, preenchendo as lacunas identificadas, seja através da reorientação do processo de aprendizagem, seja através de uma maior insistência no processo já em curso.

A causa dos erros pode não estar exclusivamente no aluno, mas em causas do seu contexto familiar. Há em redor do erro nesta perspectiva a preocupação de o identificar e classificar de acordo com uma nosografia predefinida, tal como se faz na medicina. É a partir da identificação de sintomas e da sua organização e comparação com um quadro nosográfico que é possível determinar a doença. O professor, ou os diversos intervenientes, agem como o médico na tentativa de determinar a “doença” e prestar o tratamento adequado. Os projectos educativos especiais ou algumas actividades de apoio normalizadas são remédios que se ajustam a este quadro conceptual. Contudo, estes procedimentos curativos relativamente normalizados e normalmente conduzidos por professores especialistas não revelam grandes virtudes em termos do seu poder “curativo” sobre o aluno (Abrecht, 1991). Uma das razões para tal insucesso é esquecer que o problema não é trabalhar com o aluno rotinas tipo de uma forma infundável até que este as retenha, mas perceber como é que o aluno representa o saber, qual as relações entre os seus saberes espontâneos e os saberes eruditos. Não é uma questão de trabalhar mais do mesmo de uma forma individual nos mesmos contextos porque isso é a reprodução do ensino magistral, mas dar antes ao aluno a possibilidade de trabalhar em novas situações de maneira diferente, favorecendo a reconstrução de um novo significado para os saberes do aluno.

Um dos dilemas que se colocam aos professores que adoptam esta perspectiva é a dificuldade que têm em delimitar e perceber o próprio erro e, por consequência, ajudar de forma eficaz o aluno. Normalmente, uma das características do erro é a sua persistência, muitas vezes, num movimento de vai e vem. Esta recursividade do erro emerge perante certas situações tidas como obstáculos cognitivos que não podem ser nem classificados, nem claramente definidos, porque os pontos em que o aluno *escorrega* são múltiplos (Astolfi & Develay, 1991). Contudo, a prática corrente de relacionar, de uma forma linear, o erro – enquanto revelador das dificuldades – e uma remediação tipo pode levar o aluno a confrontar-se com o seu insucesso eternamente, se o erro persistir. Caso o erro desapareça, pode fazer acreditar de uma forma cega que os procedimentos adoptados são o caminho certo e válidos para todos os alunos (Jorro, 2000). Esta forma de lidar com o erro inibe muitas vezes um olhar global e reflexivo sobre as dificuldades e as condições em que ele ocorre, incidindo apenas no erro e na tentativa da sua erradicação.

Esta abordagem sobre o erro persiste ainda nas práticas de acolhimento e interpretação das produções escolares porque o que está por detrás em termos de aprendizagem é a persistência dos saberes consignados nos objectivos que se constituem como norma de referência. Adquiri-los torna-se um imperativo para o reconhecimento do sucesso dos alunos. Nesta perspectiva, o erro representa ou sinaliza o que falta em função desse quadro de referência. As explicações não incidem sobre uma reflexão sobre os processos de aprendizagem e os seus contextos, mas sobre causas exteriores à interacção pedagógica (Jorro, 2000).

A concepção formativa do erro

Uma outra lógica de acolher as produções escolares e de interpretar os erros consiste em percebê-los como resultantes do próprio trabalho de aprendizagem na sala de aula. O erro está assim ligado ao contexto em que ocorre, ao professor e, naturalmente ao aluno. O erro não é um vazio ou uma lacuna, mas um acto na construção do conhecimento, que tem uma lógica e que traduz uma representação que o aluno faz de um dado saber. Esta representação espontânea do aluno que origina a sua produção é necessariamente confrontada com o que se espera que o aluno faça em termos curriculares. Nesta perspectiva, a representação pessoal do aluno ao afastar-se das expectativas curriculares não deixa de ser considerada como um erro indissociável

do seu produtor e não deixa muitas vezes também de remeter o aluno para o seu estatuto, em termos escolares.

Contudo, para haver erro é necessário haver uma produção e, neste sentido, podemos falar de uma forma positiva do erro, tanto mais se este for tomado como um revelador da lógica do aluno na realização da tarefa. Esta interpretação do erro permite apreciar a diferença entre a forma como o aluno representa a tarefa, e como a deveria representar em função do saber instituído. Embora o erro continue preso a uma perspectiva de conformidade à norma do saber instituído, ele representa mais que a distância entre duas representações, revela também o modo como o aluno representa a tarefa. Nesta medida, torna-se num instrumento de compreensão da dificuldade do aluno. Assim esta concepção formativa do erro não só incide sobre o estado do aluno mas incita também o professor a interrogar a sua própria prática em termos do contexto de aprendizagem, da clareza da tarefa proposta, da explicitação dos critérios de uma forma adequada. Este trabalho reflexivo do professor sobre a sua prática estimula-o a uma reflexão em acção incidindo, tanto em situações de sucesso, como de insucesso (Schön, 1987; 1991) criando assim um quadro de desenvolvimento profissional e também um novo olhar sobre a própria acção avaliativa (Jorro, 2000).

O erro como uma acção criativa

Pode parecer estranho, mesmo bizarro, esta perspectiva de entender o erro como um tacteamento criativo. Contudo, perante uma resposta não esperada de um aluno surge a velha pergunta: "Mas...o que é que tu inventaste?" (Jorro, 2000, p. 26). Esta pergunta mesmo que por vezes seja jocosa toma o erro pelo lado do aluno, isto é, incita o aluno a caminhar no seu ponto de vista. Ora, o erro, tal como o temos equacionado até ao momento, é um veredicto do especialista, de alguém que decide se tal produto está certo ou errado, em função da proximidade ou afastamento em relação ao esperado.

Ora este afastamento do produto em relação à norma, pode ser visto numa outra lógica, isto é, como a expressão de um acto de pensamento divergente. De facto, o aluno no seu trabalho de resolução das tarefas vai tacteando caminhos de solução em função do modo como encara a própria tarefa podendo afastar-se daquilo que é esperado em termos normativos. Mas há muitas tarefas, nomeadamente as de resolução de problemas, que exigem dentro de certos limites, a utilização do pensamento

divergente na escolha de estratégias adequadas à solução do problema. A competência de invenção arrisca-se a tombar no erro se a lógica de apreciação não estiver fortemente ancorada num comportamento de escuta, numa atitude de acolhimento (Barlow, 1992) por parte do professor, sempre que este se confronta com uma resposta inédita. Interrogar-se ou convidar o aluno a explicar de onde partiu, como procedeu e como fez para construir esse raciocínio ou desenvolver tal percurso, são questões que ajudam a tornar visível o processo antes de se centrar sobre o produto finalizado.

A compreensão do caminho que o aluno fez, através da sua explicitação é tão importante como a descoberta do erro. Muitas vezes, mesmo esta descoberta é inerente ao próprio processo de explicitação do percurso. Desta forma, o trabalho sobre o erro transforma-se num processo de aprendizagem, na medida em que para identificar e compreender o erro é necessário saber. Um trabalho de ajuda ao aluno sobre as suas dificuldades não pode recusar o uso desta forma de acção criativa, fundamental para o sucesso escolar.

Considerações finais

Se no plano teórico se vai tornando pacífico que a avaliação deve abandonar a pretensão de se assumir como um acto de medida, tal ideia torna-se mais difícil de se traduzir no plano das práticas, porque como refere Hadji (1997), existe, tanto nos professores como nos investigadores uma persistente nostalgia da medida. Contudo, ainda que a ideia de medida seja hoje colocada noutros moldes, como uma medida ao serviço da educação, em vez de uma medida sobre os efeitos da avaliação, não deixa de ser um fenómeno ambíguo. Trata-se de uma resistência à mudança, ou de um caminho para a objectividade? (Weiss, 1994).

Embora adoptando uma perspectiva educométrica, as autoridades educativas do Canadá publicaram em 1993 um documento orientador de toda a avaliação das aprendizagens escolares com o título: *Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada*, que procura garantir, em termos de práticas de avaliação, as mesmas condições de tratamento e de oportunidades a todos os alunos. Apesar deste documento mostrar uma abertura a formas alternativas de avaliação, apenas tenta regular a avaliação com funções selectivas, abordando ou referindo outras funções da avaliação. Há também autores que embora assumam a

importância das provas enquanto reveladoras do estado dos alunos, não as desligam das informações aos alunos sobre os seus resultados. Veslin & Veslin (1992) põem a tónica na importância da divulgação da informação aos alunos. Esta informação bem dirigida e centrada sobre as dificuldades pode funcionar como um incentivo à auto-aprendizagem.

As tentativas de resposta ao problema sempre recorrente da objectividade da medida têm ao longo dos tempos sido diversas. Podem-se procurar novos caminhos para se garantir essa objectividade, ou, no sentido inverso, procurar-se a libertação progressiva da ideia de medida do saber. Incluem-se neste segundo cenário, as inovações introduzidas em França em termos do exame de algumas disciplinas no baccalauréat (Le Monde, 2002). O objectivo é a validação de competências e para tal os alunos desenvolvem um projecto de investigação e de trabalho sobre um mesmo tema ou problema mobilizando os saberes adquiridos nas diferentes disciplinas e valorizando também o trabalho desenvolvido ao longo do ano. Esta via, embora construa situações mais difíceis de assegurar a fiabilidade e validade e, portanto, de garantir uma objectividade no sentido clássico, permite um processo mais equitativo e menos redutor quanto aos objectivos curriculares. Para além disso, o acompanhamento feito pelos professores permite uma intervenção formativa centrada nas dificuldades de cada aluno. Esta perspectiva é também adoptada em Portugal no âmbito das Escolas Profissionais em termos da avaliação certificativa dos alunos. O projecto de aptidão profissional consiste no desenvolvimento de um trabalho de projecto apoiado por professores que se destina à conclusão do ciclo de formação. Embora estejamos ainda numa perspectiva de avaliação com funções de certificação, esta inovação não deixa de ser uma ruptura, ainda que em fase experimental, num sistema até aí centrado exclusivamente no exame final. Podemos assim dizer que embora as várias perspectivas coexistam e entrem por vezes em conflito, também é certo que vão emergindo experiências que são sustentadas por concepções de avaliação integradoras das suas diversas funções.

Mas ao mudarem as concepções e também as práticas, muda também a postura do professor avaliador. A postura do professor avaliador que apenas faz provas e as corrige é diferente da postura do professor que tem que dar uma nota, mas que também tem que enquadrar e ajudar o aluno no desenvolvimento do seu projecto. Naturalmente que esta postura implica um olhar diferente sobre o erro e o modo como se lida com ele. O professor que ajuda não pode olhar o erro como uma falta ou como uma lacuna.

A sua postura de conselheiro ou consultor implica olhar o erro numa perspectiva formativa, isto é colocar a avaliação dentro do próprio processo de aprendizagem. Uma ligação forte e frutuosa em termos de aprendizagem entre avaliação e aprendizagem será provavelmente uma das condições para que a avaliação faça sentido no plano pedagógico, porque apenas como uma medida é relativamente inútil no plano pedagógico, é cientificamente frágil, e socialmente injusta. Perante este cenário só resta proclamar o seu fim ou, pelo contrário, proclamar as suas virtudes em termos de preconceito, perpetuando assim o diálogo estéril e pouco clarificador que hoje a avaliação e os seus actores não merecem.

Por ultimo, gostaríamos de sublinhar que à medida que a avaliação se vai soltando da ideia de medida, os actores vão tendo uma maior visibilidade no próprio processo de avaliação. De uma avaliação sem avaliadores passamos à avaliação como um gesto profissional mas também inscrito não só numa cultura profissional, mas também numa cultura institucional. É nesta perspectiva que podemos dizer que a avaliação é um processo socialmente construído.

Referências

- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative. Une analyse critique*. Bruxelles: De Boeck.
- Afonso, A. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: CEEP, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Hong Kong: Falmer Press.
- Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, Ph. (1979). *L'Évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang.
- Alonso, L. (2002). Integração currículo avaliação: que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In P. Abrantes e F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 17-23). Lisboa: ME/Departamento do Ensino Básico.
- Amigués, R., Bonniol, J, Fabre, J, Caverni & J. Noizet, G. (1975). Le comportement d'évaluation de productions scolaires: À la recherche d'un modèle explicatif. *Bulletin Psychologie*, 318, 793-799.
- Amo, G. (1994). Statut de l'erreur dans la représentation des enseignants: Effets sur la notation du travail de l'élève (Thèse, Université d'Aix - Marseille 1).

- Ardoino, J. (1993). *Approches multiréférentielles des situations éducatives. Pratiques de formation-analyse*, 25-26, pp. 15-34.
- Astolfi, J. & Develay, M. (1991). *La didactique des sciences*. Paris: PUF.
- Bachelard, G. (1977). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.
- Bacher, F. (1973). La Docimologie. In M. Reuchelin (Org.), *Traité de psychologie appliquée* (pp. 27-87). Paris: PUF.
- Barlow, M. (1992). *L' évaluation scolaire, décoder son langage*. Paris: Chronique Social.
- Bloom, B.; Hastings, J. & Madaus, G. (1971). *Handbook of formative and sumative evaluation of student learning*. USA: McGraw Hill.
- Brophy, J. & Good, T. (1974). *Teacher-student relationships*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: Les limites d' un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.
- Cardinet, J. (1988). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- Chevalard, Y. (1990). Évaluation, véridiction, objectivation. In J. Colomb e J. Marsenach (Org.), *L' évaluateur en révolution* (pp. 13-36). Paris: INRP.
- De Landsheere, G. (1976). *Évaluation continue et examen. Précis de docimologie*. Bruxelles: Labour.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris: PUF.
- Dominicé, P. (1979). *La formation enjeu de l'évaluation*. Berne: Peter Lang.
- Fabre, J. (1983). *Jugement et certitude*. Paris:PUF.
- Feu, M. (1985). *Contributos para uma explicitação dos critérios de avaliação*. Lisboa: ISPA, Monografia de fim de curso.
- Figari, G. & Achouche, M. (1997). Dix années de travaux de recherche en évaluation (1986-1996). *Mesure et Évaluation en Éducation*, vol. 20 (2), 27-40.
- Foucault, M. (1984). *Le souci de soi. Histoire de la sexualité*. Paris: Gallimard.
- Hadji, C. (1989). *Évaluation, règles du jeu*. Paris: ESF éditeur.
- Hadji, C. (1997). *L' évaluation démystifiée*. Paris: ESF éditeur.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Paris: Matrice.

- Jorro, A. (1996). Pour une culture pluriel de l'évaluation, entre usages et archétypes. *Mesure et évaluation*, 19(2), 5-19.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles: De Boeck.
- Laugier, H. & Weinberg, D. (1936). Elaboration statistique des données numériques de l'enquête sur la correction des épreuves du baccalauréat. In *La correction des épreuves dans les examens*. Paris: Maison du Livre.
- Le Monde. (2002). *Les travaux personnels encadrés, principale innovation du baccalauréat*. Le Monde, France, 06.02.02.
- Leal, L. (1992). Avaliação da aprendizagem num contexto de inovação curricular (Tese de mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.
- Leite, C. (2002) Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou de turma. In P. Abrantes e F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 43-51). Lisboa: ME/Departamento do Ensino Básico.
- Mager, R. (1977). *Medindo os objectivos do ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Meirieu, P. (1988). *Apprendre...oui, mais comment?* Paris: ESF éditeur.
- Merle, P (1996). *L' évaluation des élèves - enquête sur le jugement professoral*. Paris: PUF.
- Monteil, J. (1989). *Éduquer et former. Perspectives psycho-sociales*. Grenoble: PUG.
- Moutandon, C. (1994). Pratiques éducatives, relations avec l'école et paradigme familial. In C. Moutandon, & Ph. Perrenoud.. (Orgs.), *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible ?* Berne: Peter Lang.
- Noizet, G. & Bonniol, J. (1969). Pour une docimologie expérimental. *Bulletin de Psychologie*, 22(276), p. 782-787.
- Noizet, G. & Caverni, J. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris: PUF.
- Paul, J. (1996). *Le redoublement: pour ou contre?* Paris: ESF éditeur.
- Perrenoud, Ph. (1979). Des différences culturelles aux inégalités scolaires: L'évaluation et la norme dans un enseignement indifférencié. In L Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud. (Eds.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang.
- Perrenoud, Ph. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela & Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 155-173). Porto: Porto Editora.

- Perenoud, Ph. (2001a). Évaluation informative: Une expression malheureuse, source de toute les confusions. *Éducateur*, 3(2), 22-39.
- Perrenoud, Ph. (2001b). Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. *Éducateur*, 2, 19-25.
- Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris: PUF.
- Pinto, J. (1989) *Avaliação escolar. Concepções...problemas e práticas*. Trabalho apresentado no âmbito do concurso de provas públicas. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Pinto, J. (1992). Avaliação pedagógica – Um instrumento de gestão do provável. *Formar*, 5.
- Pinto, J. (1999). *Psicologia da Aprendizagem, Concepções, Teorias e Práticas*. Lisboa: IEFP. (3ª ed.).
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In Paulo Abrantes e Filomena Araújo (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: ME, Departamento do Ensino Básico.
- Schön, D (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D (1991). *The reflective practitioner. How professionals thinks in action*. Great Britain: Maurice Temple Smith Ltd.
- Veslin, J. & Veslin, O. (1992). *Corriger des copies*. Paris: Hachette.
- Vial, M. (1991). *Instrumenter l'autoévaluation, contribution à la pensée complexe des faits d'éducation* (Thèse. Aix-Marseille 1).
- Vigotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weiss, J. (1986). La subjectivité blanchie? In De Ketele (Ed.), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Weiss, J. (1991). *L'évaluation: problème de communication*, Cousset: Del Val.
- Weiss, J (1994). Évaluer autrement. *Mesure et évaluation en éducation*, 17 (1), 63-73.

Capítulo 3

A Avaliação numa Perspectiva Formativa

A avaliação é uma das dimensões mais visíveis da profissão docente. Aparentemente, esta afirmação parece ser um dado pacífico, o que faria supor uma clareza da prática lectiva nesta dimensão profissional. Contudo, uma análise mais profunda em redor da relação dos professores com a avaliação e, sobretudo, dos próprios significados da avaliação revela-nos um campo de bastantes incertezas e ambiguidades pessoais.

Quando em contextos de reflexão, nomeadamente na formação se interrogam os professores acerca da necessidade da avaliação, as respostas não são linearmente afirmativas. Ainda que, por razões de pertinência, “é útil para a aprendizagem”; de dever, “tem que se fazer”; ou de conformidade, “sempre houve avaliação”; se considere que não podemos contornar a avaliação, é também referido que avaliar é aquilo que mais custa nas tarefas de um professor, não tanto pelo trabalho, mas pelo receio de cometer injustiças. Rematam muitas vezes que, se calhar, tudo seria mais simples se não houvesse avaliação. Isto revela afinal que este poder/dever profissional não é tão claro quanto se poderia supor. Há, provavelmente, múltiplas razões que explicam este facto, mas uma delas prende-se certamente com os significados e as concepções de avaliação que cada professor tem, bem como da sua própria experiência avaliativa.

De facto ao tentar perceber o que os professores entendem por avaliação, Pinto (2004) utiliza a metáfora dos instrumentos de cozinha (Barlow, 1992):

Quando em vários contextos de formação, pergunto: se a avaliação fosse um instrumento de cozinha, o que seria? As respostas, que normalmente obtenho a partir dos instrumentos referidos, prendem-se com ideias diferentes nomeadamente: (i) de medida (balança, copo de medidas, por

exemplo); (ii) de segmentação dos alunos (peneiras, funil, faca, por exemplo); (iii) punição/controlo (martelo da carne, rolo da massa, por exemplo); de (iv) homogeneização (batedeira, misturador, panela); (v) de regulação (fogão, colher para provar, temperos). (Pinto, 2004, p. 2)

Estas diferentes imagens que os professores têm daquilo para que serve a avaliação, isto é, das suas funções, estão muito relacionadas não só com as concepções mais profundas que os professores têm de avaliação, mas também com as suas práticas avaliativas, ou melhor, com aquilo que os professores reconhecem como fazendo parte da sua actividade avaliativa. Podemos constatar também que estas ideias reproduzem de forma muito próxima os dois grandes quadros conceptuais da avaliação e das suas funções, no campo escolar: a avaliação como medida ou balanço dos saberes e a avaliação como um instrumento de regulação pedagógica. A primeira configura o que se chama de avaliação sumativa e está muito ancorada numa imagem de Escola normativa cuja preocupação central, em termos de avaliação, é o controlo do desempenho escolar dos alunos, no final dos tempos dedicados à aprendizagem. A segunda está associada a uma imagem de Escola que assume a heterogeneidade do seu público e é capaz de trabalhar curricularmente de uma forma diferenciada, onde a avaliação é essencialmente olhada como um processo de produção de informação para ser utilizada na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Uma vez que a preocupação central da avaliação sumativa é construir um juízo avaliativo normalmente traduzido numa nota, para tomar decisões de retenção ou de transição de ano, é aceitável que os professores a sintam por vezes com insatisfação ou inquietação relativamente ao rigor e à justiça das “notas” e às suas consequências nos alunos. Por seu turno, o facto da avaliação formativa estar mais próxima dos processos de aprendizagem, isto é, do trabalho quotidiano, leva os professores a olharem-na como algo de difuso e pouco claro no que respeita à construção de informações credíveis e utilizáveis, e encararem a utilização desta informação no processo de ensino e aprendizagem como quase impossível de praticar por causa do número de alunos, pois não é viável olhar para um aluno, deixando os outros à “deriva”. Assim, a avaliação formativa aparece mais como *o que deveria ser*, mas *que não é*. Assim, a avaliação sumativa tende a impor-se em toda acção avaliativa confundindo-se com a própria avaliação. Em síntese, podemos dizer que parece haver nas imagens dos professores duas formas, relativamente contraditórias, de avaliação: uma enfatizando os produtos de aprendizagem associada a sentimentos de insegurança e outra relativa aos próprios

processos de trabalho em termos de aprendizagem, que é acompanhada de sentimentos de grande dificuldade de execução prática.

Estas contradições e ambiguidades têm gerado um relativo debate conceptual em torno de modalidades de avaliação, mas não tem ajudado a construir uma visão global da avaliação formativa aos diversos níveis (conceptual, agir avaliativo e ético). Assim, aquilo que parecia óbvio e simples mostra-se muito mais nebuloso e complexo. A avaliação formativa parece estar assim um pouco arredada das práticas quotidianas dos professores.

Diversos estudos realizados sobre práticas de avaliação dos alunos dão-nos evidência do que acabámos de afirmar. Como nos revela o estudo de Barreira & Pinto (2005) acerca das investigações sobre avaliação das aprendizagens dos alunos, no que respeita à consistência entre as concepções e as práticas dos professores são salientes três tendências: (i) há na generalidade uma valorização conceptual da avaliação formativa sem contudo por em causa a avaliação sumativa; (ii) em termos das práticas avaliativas parece haver um desfasamento entre a cultura escolar assente em práticas de avaliação sumativa e aquilo que os professores gostariam de fazer, praticar uma avaliação mais formativa; (iii) os estudos que revelam uma maior convergência entre o que se pensa e o que se faz em termos de avaliação formativa, mostram que esta convergência passa por processos de transformação de práticas mais tradicionais em práticas mais formativas. Isto revela-nos que a consistência entre as concepções e as práticas, embora se influenciem mutuamente, não se estabelecem de forma linear e simples. A adesão a novas perspectivas de avaliação é mais fácil do que a sua consubstanciação em práticas consistentes de avaliação formativa.

Embora não haja muitos estudos sobre as práticas de avaliação que permitam construir uma visão global e sistemática sobre o desenvolvimento de práticas de avaliação mais centradas numa perspectiva formativa, há alguns estudos que mostram ainda as exiguidades e as fragilidades destas práticas de avaliação alternativas. Num estudo levado a cabo por investigadores do Instituto de Inovação Educacional e publicado em 1995 relativo à forma como os professores dos vários níveis de ensino reagiam em termos das suas práticas ao despacho normativo 98/A/92 revelava que em muitos aspectos as práticas de avaliação não tinham mudado muito face ao que se fazia antes do referido despacho que definia a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação. Também três estudos mais recentes, um sobre a avaliação pedagógica em Matemática no 3º ciclo e secundário (Santos, 2003a), outro sobre a

avaliação formal no 1º ciclo (Pinto, 2002) e, por último, um estudo sobre a opinião dos alunos sobre o que é a avaliação (Santos & Pinto, 2003), permitem perceber que as práticas dominantes assentam ainda largamente numa perspectiva sumativa, onde o juízo avaliativo sobre o estado do aluno, as notas e os testes são elementos centrais nessas mesmas práticas.

As principais dificuldades apontadas para o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa (Santos, 2003a), prendem-se com: a dificuldade de sistematizar a informação em situações mais informais de avaliação; a sobrecarga de trabalho que a avaliação formativa acarreta porque aumentam os momentos de avaliação; uma desconfiança nos instrumentos não tradicionais e nos processos informais de avaliação. Também o facto das explicações para as dificuldades dos alunos incidirem em causas internas ao próprio aluno e as ajudas para estes problemas serem feitas por outros professores ou por outros técnicos, não gera uma visão positiva sobre os ganhos efectivos do uso de outro tipo de avaliação (Pinto, 2002). Mesmo nas situações em que se experimenta ou inova em avaliação, avaliar e aprender aparecem como duas dimensões do acto pedagógico relativamente distintas.

Avaliação formativa: um projecto pedagógico de assistência às aprendizagens

Apesar das dificuldades atrás referidas, o certo é que a avaliação se vai afirmando aos poucos no campo pedagógico, muitas vezes por razões diferentes: pela modernização do próprio discurso sobre a escola; por uma consciência cada vez mais nítida de que a avaliação é um processo de comunicação num contexto institucional; e por se acreditar que a avaliação pode ser um instrumento muito poderoso ao serviço das aprendizagens dos alunos.

Os discursos de modernização

O discurso de modernização impõe que a escola aceite teoricamente que hoje mais que ensinar o seu papel é possibilitar que os alunos aprendam *a aprender* (Delors *et al.*, 1996). Nesta perspectiva, na construção da *sociedade do conhecimento*, o saber e a

aprendizagem ocupam um lugar de destaque na agenda pedagógica. Podemos notar alguma preocupação institucional com o desenvolvimento de centros de recursos (audiovisuais, informáticos e documentais) que, embora em muitos dos casos sejam periféricos às actividades da classe, são um sinal e mesmo um incentivo para se caminhar no sentido do processo de aprender. Deste modo, talvez passe a ser mais fácil aprender Fernando Pessoa lendo, vivendo e compreendendo os seus livros e não "decorando os textos de Jacinto Prado Coelho" (Cosme, 2003, p. 35). De resto, a maior parte das reformas ou reestruturações na escola tentam passar de uma escola estruturada sobre o primado do ensinar a uma escola em que o processo aprender seja a regra. Mas esta mudança exige uma nova ordem na cena pedagógica que passa pela aceitação, nomeadamente de um maior protagonismo e responsabilidade no acto de aprender, por novos papéis para o professor e para os alunos e mesmo por novos arranjos curriculares. Podemos ver a este propósito na recente reorganização curricular do ensino básico a preocupação em reforçar a ideia do aprender, não só ao nível das áreas disciplinares como a introdução nos programas da noção de desenvolvimento de competências como objectivo – mobilização de recursos cognitivos em situação –, em detrimento dos programas centrados em objectivos/saberes conceptuais; e na emergência de outras áreas de curriculares não disciplinares, nomeadamente, o *estudo acompanhado* e a *área de projecto*.

Assim, a escola actual vive numa tensão entre a sua historicidade ligada ao processo de ensinar (Barroso, 1995) e as novas ideias pedagógicas que através das reformas e da formação contínua puxam a escola para o processo aprender. A resolução desta tensão não é fácil, mas pelo menos abre caminho a um certo ambiente de tolerância em termos de outras práticas pedagógicas e, conseqüentemente, também de avaliação. Avaliar as competências ou os projectos mostra de uma forma mais sentida a ineficácia dos instrumentos tradicionais de avaliação – os testes ou as fichas – e exige o desenvolvimento de outras formas alternativas de avaliação. Certamente que este processo não é pacífico nem linear. No terreno da avaliação a mudança é ainda difícil, porque de facto ela transcende largamente aquilo que aparenta ser: um simples julgamento profissional sobre os alunos (Perrenoud, 1993).

A própria legislação vem, de forma mais notória, desde 1992 (Despacho Normativo n.º 98/A/92) sublinhar a importância da avaliação formativa enquanto instrumento de ajuda e apoio aos professores na construção de situações de ensino e de aprendizagem mais eficazes. O Despacho Normativo n.º 30/2001 vai mesmo bastante

mais longe, no papel que atribui à avaliação formativa por relação com a sumativa, mas também com o lugar que ocupa nos processos de ensino e aprendizagem. Introduz a exigência de uma clara explicitação dos critérios de avaliação e prescreve um papel mais interveniente dos alunos no processo de avaliação através da auto-avaliação regulada. Em suma, procura criar uma maior transparência do processo de avaliação através de uma maior participação dos intervenientes directos, aproximando a avaliação de práticas mais próximas das usadas em situações de avaliação formativa.

Um processo de comunicação num contexto interpessoal contextualizado

Como salienta Abrecht (1991), ao examinar as definições de vários autores sobre a avaliação formativa, constatamos que não existe uma definição única de avaliação formativa. É, contudo, possível encontrar um conjunto de pontos convergentes entre elas, nomeadamente:

- Que o principal destinatário da avaliação é o aluno e a sua própria aprendizagem;
- Que implica o aluno na sua aprendizagem através de um processo de tomada de consciência sobre as suas dificuldades e os seus sucessos;
- Que faz parte intrínseca da própria aprendizagem, não sendo apenas um aspecto marginal dessa própria aprendizagem;
- Que procura adaptar-se à singularidade do aluno, devendo ser subtil e aberta à pluralidade;
- Que o seu centro de interesse está mais focalizado nos processos de aprendizagem, no que se observa e nas informações que retira, do que nos resultados dessa aprendizagem, sobretudo tomadas como uma informação singular;
- Que não se limita à observação estática, mas ao desencadear de uma intervenção pedagógica sobre o ensino, sobre a aprendizagem ou sobre ambas;
- Que identifica os erros e as dificuldades dos alunos para perceber as suas causas;

- Que se destina a ajudar o aluno e também o próprio ensino, dando pistas de retorno através de informações múltiplas, que permitem orientar o ensino de forma mais subtil e eficaz, ajudando no desenvolvimento de metodologias e de materiais que permitam estratégias múltiplas de ensino.

Parece ficar claro que avaliação formativa se distingue da sua vertente sumativa pelas suas funções – centrada no aluno e nos processos de ensino e aprendizagem – pela sua intencionalidade – é necessário aceitar que vale a pena trabalhar de modo diferente – e pela ética – aceitar que vale a pena e é possível ajudar os alunos. Assim, a avaliação formativa tem como função principal o (re)investimento da informação produzida em função dos dados recolhidos, no processo de ensino e aprendizagem através dos dispositivos de *regulação*.



Figura 11 Avaliação formativa: processos e intenções

Mas para que haja regulação é necessário que (ver fig. 11):

(i) em termos *do fazer* haja um processo de recolha de informação oportuno e adequado e um quadro teórico que permita interpretar essas informações, fornecer pistas ou orientações para a acção reguladora e proporcionar situações ou materiais que tornem essa tarefa exequível.

(ii) em termos das *atitudes* que haja uma vontade de praticar este tipo de avaliação, que haja um aceitar mudar as formas de trabalhar em termos do processo de ensino aprendizagem.

Podemos, deste modo, dizer que avaliação formativa não se resume a um certo *modo de fazer* mas também a uma *intencionalidade* deliberada que passa por aceitar a variabilidade didáctica na dinâmica do acto pedagógico (Allal *et al*, 1981; Hadji, 1997) isto é, olhar a avaliação de uma forma ética.

Contudo, é difícil a alguém exterior à própria acção dizer à partida se estamos ou não a desenvolver uma perspectiva de avaliação formativa ou sumativa. Se olharmos a natureza do trabalho de avaliação verificamos que ela se desenvolve no quadro de uma relação interpessoal de que as intenções são parte integrante. Numa tarefa de avaliação parte-se, normalmente de uma tarefa a realizar, pelos alunos. É normalmente proposta pelo professor e sobre a qual tem determinadas expectativas, isto é, tem uma imagem de como esta tarefa deve ser realizada, para ser bem feita. Por seu turno, o aluno interpretando o pedido do professor, elabora um produto determinado. A avaliação consiste então no julgamento sobre a aproximação ou afastamento entre a tarefa produzida e a desejada. Ela será sumativa se a informação produzida for utilizada apenas finalidades extrínsecas ao processo de ensino aprendizagem, tal como transitar ou ficar retido num determinado ano de escolaridade, será formativa se as informações forem reinvestidas na melhoria da interacção pedagógica, isto é no processo de ensino aprendizagem. Deste modo, não são tantos os instrumentos, os intervenientes, ou o momento que distingue uma de outra modalidade de avaliação, mas sim aquilo que se pretende com o acto avaliativo.

Qualquer processo avaliativo é dominado pelo quadro de relações interpessoais que se estabelecem (ver fig. 12).

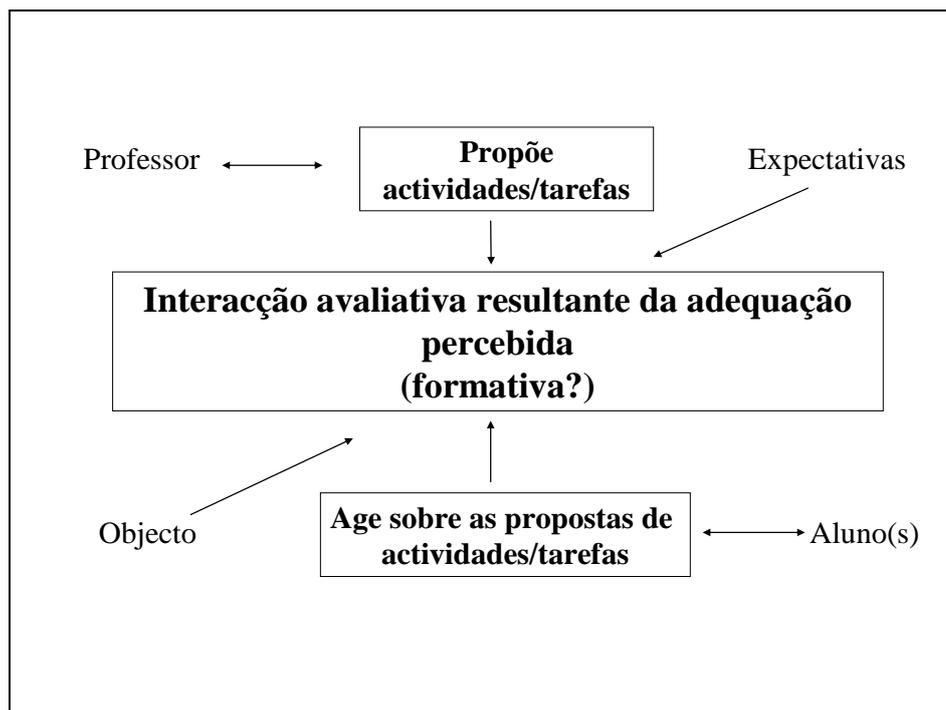


Figura 12 Avaliação: uma interação social contextualizada

Ora justamente os trabalhos de Noizet & Caverni (1978) e de Merle (1996) chamam a atenção para a importância das expectativas do avaliador na construção dos juízos avaliativos. Outros autores nomeadamente Schubauer-Leoni & Perret Clermont (1988) têm posto em evidência o papel da apropriação das expectativas e da sua negociação – consensualização dos significados – na construção dos saberes e na realização das tarefas. Assim, o jogo de explicitação/apropriação dos critérios de avaliação, isto é, o nível e a clareza de explicitação do que o professor pretende e a forma como os alunos se apropriam desses critérios são balizas importantes para os alunos construírem as suas respostas, e conseqüentemente dos juízos avaliativos que o professor faz sobre os seus trabalhos (Feu, 1986; Oliveira, 2003). Estes autores mostram de forma interessante que a apropriação de critérios não é algo de automático por parte dos alunos e que os alunos se apropriam destes, de forma diferenciada nomeadamente em função do seu estatuto escolar. Assim, podemos constatar que o produto realizado pelo aluno não é uma tradução directa do seu conhecimento, mas um produto que é também fruto de outros factores, nomeadamente da compreensão da tarefa resultante da negociação em redor dos critérios de avaliação. É por esta razão que o juízo avaliativo não é algo de abstracto, enunciado como se de uma verdade irrefutável se tratasse. O juízo avaliativo só é compreensível associado ao seu contexto de produção e de enunciação (Chevalard, 1990; Pinto, 1989, 2002).

Na avaliação formativa a interpretação do afastamento entre o produto esperado e o realizado, isto é, do erro, e as orientações que se dão posteriormente são o núcleo duro da vertente formativa da avaliação. A regulação pedagógica faz-se através de um processo de comunicação, cara a cara, através do diálogo, ou por escrito, através de anotações, isto é, por um *dizer avaliativo*. A qualidade deste dizer é muito importante para assegurar o funcionamento de um processo de comunicação eficaz, isto é, onde alunos e professores se entendam mutuamente.

É contudo de chamar a atenção para que não é qualquer dizer avaliativo que garante uma acção de natureza reguladora. A este propósito, há mesmo quem o distinga, identificando dois tipos: o feedback avaliativo e o descritivo (Gipps, 1999). No primeiro caso, o dizer assenta sobretudo num juízo de valor, no segundo, o foco incide na realização do aluno e na tarefa proposta (ver fig. 13). Contudo, a forma de operacionalizar o segundo tipo de feedback pode ser diverso, muito em particular em relação às relações de poder que se estabelecem entre professor e alunos. Ou é da responsabilidade única do professor, especificando o progresso do aluno através da identificação os conhecimentos e processos utilizados ou em colaboração com o aluno, se discutem formas de progressão e de desenvolvimento da tarefa, construindo o caminho seguinte. Em qualquer um destes casos, a análise que suporta estes processos têm por base critérios de avaliação estabelecidos.

- **Feedback avaliativo**
 - Formação de juízos de valor, com utilização implícita ou explícita de normas

- **Feedback descritivo**
 - Desempenho dos alunos, o que conseguem fazer

 - Especificando o progresso (professor **para** o aluno)
 - Construindo o caminho seguinte (professor **com** o aluno)

Figura 13 Tipos de dizeres avaliativos (Gipps, 1999)

Também Jorro (2000) distingue dois tipos de comentários avaliativos. Designa por *anotação como transmissão de informação* aquela que se traduz por juízos de valor ou por enunciados vagos, cujo contributo para a aprendizagem é reduzido. Em alternativa,

refere a *anotação como diálogo* aquela que procura questionar, dar pistas e incentivar a reflexão por parte do aluno (Veslin & Veslin, 1992). Se o dizer avaliativo for telegráfico, profético em relação à desgraça, ou culpabilizante, certamente que não terá grandes efeitos no seu destinatário. Pelo contrário, se for incentivador e mobilizador de um diálogo pode ser de grande utilidade enquanto instrumento de ajuda ao aluno. Uma escrita avaliativa conducente à regulação por parte do aluno da sua aprendizagem, segundo Santos (2003b) deve:

- ser clara, para que autonomamente possa ser compreendida pelo aluno;
- apontar pistas de acção futura, de forma que a partir dela o aluno saiba como prosseguir;
- incentivar o aluno a reanalisar a sua resposta;
- não incluir a correcção do erro, no sentido de dar ao próprio a possibilidade de ser ele mesmo a identificar o erro e a alterá-lo de forma a permitir que aconteça uma aprendizagem mais duradoura ao longo do tempo;
- identificar o que já está bem feito, no sentido não só de dar autoconfiança como igualmente permitir que aquele saber seja conscientemente reconhecido.

Assim, este diálogo avaliativo faz também ele parte integrante do próprio processo de regulação, na medida em que o condiciona de modo negativo ou positivo. Em síntese, a avaliação formativa coloca em primeiro plano os aspectos da comunicação interpessoal que estão associados às inter relações pessoais na negociação implícita ou explícita das tarefas que constituem o acto pedagógico. O seu grande objectivo é sobretudo perceber o que se passa para agir de forma pertinente do ponto de vista do aluno e do professor e não apenas descrever ou quantificar essa realidade.

A avaliação formativa: uma ferramenta pedagógica

A interpretação que o professor faz do afastamento entre o que espera e aquilo que o aluno responde ou produz tem uma influência decisiva nas orientações para a acção reguladora e nas condições de trabalho para a superação das dificuldades. Olhar para o erro e para o seu valor no processo de ensino e aprendizagem não é um facto completamente novo, na medida em que, desde o início do século, tem merecido algum relevo na literatura científica (Bellanger, 1988). Há duas formas a partir das quais o erro tem sido estudado. Uma delas é centrada nos conceitos ou matérias a ensinar. Nesta

perspectiva o erro é tomado como um índice da dificuldade do conceito ou dos assuntos ensinados. A outra é centrada no aluno. Nesta perspectiva o erro pode ser encarado a partir de duas posições:

- como resultado de uma deficiência do aluno;
- como um índice visível do processo mental utilizado pelo aluno no processo de aprendizagem.

Estes vários modos de olhar o erro têm dado origem a diferentes perspectivas ou intervenções pedagógicas. Num primeiro período de utilização da avaliação formativa, o erro era percebido como que um *signal*, para o professor, de que algo não está no bom caminho. Prosseguir com o programa ou, porventura, abrandar o ritmo conjuntamente com dar mais tempo ao aluno para aprender o que não conseguiu aprender num certo período de tempo, são as estratégias mais frequentes que decorrem da utilização da avaliação formativa. O quadro conceptual comportamentalista não oferece muitas possibilidades de interpretação para o erro. Assim, neste quadro, as tarefas de regulação estão normalmente centradas em actividades de repetição e de treino sucessivo como meio de superar as dificuldades. Recorre-se também habitualmente a uma simplificação cognitiva do contexto de realização e da própria tarefa para assegurar o êxito. Alguns projectos educativos no 1º ciclo ou currículos alternativos no 2º e 3º ciclos são um exemplo disto.

O desenvolvimento da psicologia cognitiva ao abrir novas perspectivas na compreensão da construção dos saberes, tanto ao nível da sua complexidade, como ao nível do reconhecimento do papel central de quem aprende, tem na construção dos seus saberes, contribuído de forma decisiva para outras formas de olhar o erro, isto é, encará-lo como um meio que permite aceder e perceber o aluno *por dentro*, nas suas dificuldades, e não apenas por fora, isto é, pelas hipotéticas perturbações ou ambientes familiares problemáticos.

É sobretudo na década de oitenta, com as abordagens construtivistas sobre os processos de aprendizagem, que o erro adquiriu uma importância decisiva na compreensão da própria aprendizagem. Alguns estudos (Brunner, 1983; Vergnaud, 1988; Rogoff, 1990) permitiram chamar a atenção para intervenções pedagógicas baseadas na importância da (re)organização das representações sobre os conceitos. Para que tal aconteça é fundamental que o olhar avaliativo não se centre apenas na observação dos produtos, mas no reencaminhamento do aluno, através de pistas, para a relação entre a acção e os seus significados, pois é aqui que o aluno pode construir uma nova

representação e agir em conformidade. Estas interacções estruturantes em redor das tarefas devem oferecer suporte afectivo e encorajamento, quer mantendo a actividade na orientação correcta, quer no sentido de controlar a sua frustração (Brunner & Hickmann, 1983). Deste modo, a criança vai construindo relações entre os signos e os acontecimentos, enquadrando as acções que tornam possível a transformação do seu nível actual em relação com o seu nível potencial.

Deste modo, a representação dos saberes e da acção em redor de tarefas, está na primeira linha de preocupações da avaliação formativa (Jorro, 2000). A avaliação formativa, através da informação que disponibiliza e da sua própria dinâmica, permite chamar a atenção ao aluno que a sua preparação inicial, isto é, o modo como ele representa um saber, e as tarefas influenciarão a sua execução ulterior de desenvolvimento de uma tarefa. Esta nova janela que a psicologia construtivista oferece de olhar o aluno no seu processo de aprendizagem possibilita também o alargamento da própria noção de regulação.

Centrada agora no processo de comunicação/negociação/apropriação de critérios pode permitir àquele que aprende proceder a auto-regulações, através dos seus próprios processos, relativos à atenção posta na interpretação/compreensão da tarefa, dos procedimentos utilizados na acção, e no próprio produto final realizado. Deste modo, as regulações podem ter lugar em vários momentos, antes, durante e depois da acção, dando lugar assim à regulação proactiva, interactiva e retroactiva (Allal *et al.*, 1981). A regulação proactiva incide particularmente na apropriação dos critérios de avaliação levando a uma antecipação da própria acção, o que permite ao aluno ir verificando se o desenvolvimento da acção, decorre em termos da sua representação da tarefa. A regulação interactiva, também referida como regulação on-line, permite ao aluno regular o seu processo de execução da tarefa. Por último, a regulação retroactiva, que é a mais comum, incide sobre a análise da tarefa realizada, procurando identificar os pontos fortes e fracos de uma dada realização. Mas este tipo de regulação, se é apenas o único tipo usado, não gera normalmente um grande envolvimento por parte do aluno uma vez que o confronto de uma forma diferida com os seus erros. Esta situação não gera de uma forma automática compreensão da razão dos próprios erros.

Pode facilmente perceber-se que este último tipo de regulação pode ser facilmente assimilado a processos avaliativos de natureza mais sumativa. Como estes processos são, como vimos, largamente dominantes ao nível das práticas avaliativas gera-se a ideia de que a regulação se reduz apenas a esta modalidade retroactiva.

Assim, pode ser interessante perspectivar a regulação, não tanto pelo momento em que ela ocorre, mas antes pelos objectos de incidência da própria regulação (ver fig. 14). Deste modo, pode haver lugar a um processo de regulação que incide sobre a clarificação entre os objectivos de aprendizagem e as tarefas mais adequadas a usar em termos de avaliação; um outro processo de avaliação incide sobre uma maior explicitação dos critérios de avaliação ou dos indicadores que permitem reconhecer a existência ou não de uma competência; ou ainda um processo que incida sobre a sistematização a interpretação e a tomada de consciência dos erros cometidos na realização de uma tarefa. Qualquer destes tipos de regulação podem ocorrer em situação ou em diferido.

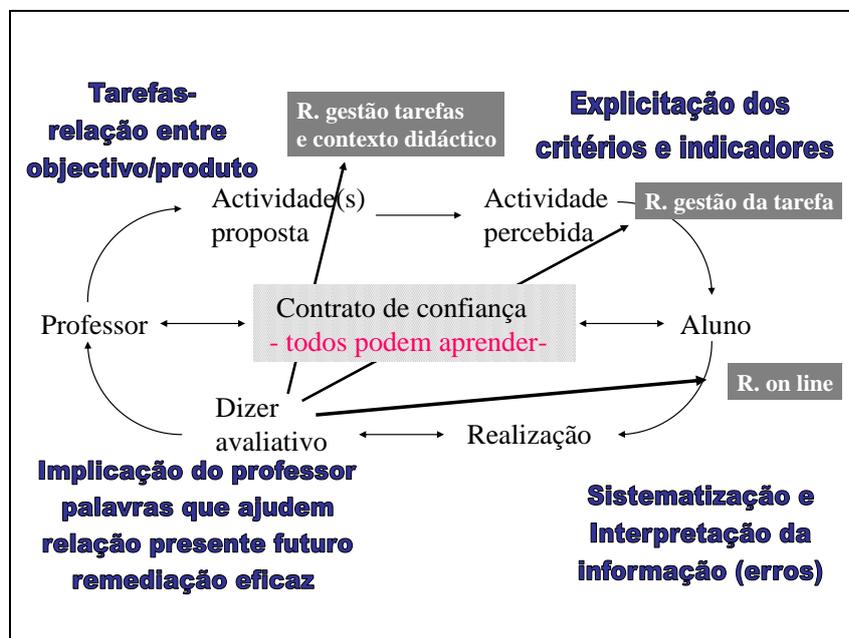


Figura 14 Processos de regulação

Estes momentos de incidência da regulação tanto podem ser assumidos como objectos de trabalho pelo professor como pelos alunos em termos de auto-avaliação regulada, ou ainda como uma situação interactiva entre o professor e o aluno. Todos estes processos reguladores passam necessariamente por um “dizer avaliativo”. As informações e os comentários produzidos ou o diálogo com o aluno são peças importantes para o trabalho de retorno do aluno à tarefa e à compreensão das suas dificuldades.

Também ao nível dos instrumentos de avaliação se começaram a abrir novas perspectivas. Estas não se centraram tanto, no desenvolvimento de novos instrumentos,

mas antes no modo como os instrumentos de avaliação existentes são utilizados, como se podem articular entre si, e sobretudo, numa maior implicação da pessoa que aprende na sua própria avaliação através da criação de situações que implicam uma reflexão sobre a tarefa, ou sobre os conhecimentos necessários à realização dessa tarefa. Os próprios instrumentos tradicionalmente usados em avaliação, podem ser usados numa perspectiva de avaliação formativa se para além dos erros assinalados forem feitos comentários que ajudem o aluno a perceber o seu erro e lhe forem dadas pistas para a sua superação, isto é, se as orientações induzirem o *diálogo* professor/aluno em redor das dificuldades e do modo como as ultrapassar (Veslin & Veslin, 1992).

A preocupação pela explicitação dos critérios e a sua apropriação por parte dos alunos contribuíram para que a avaliação seguisse em direcção a uma maior transparência, a um processo partilhado e negociado entre professores e alunos e mesmo ao desenvolvimento de processos de co-avaliação (avaliação entre pares) e de auto-avaliação. Contudo, Nunziati (1990) ao chamar a atenção para o papel determinante deste processo na aprendizagem dos alunos, refere também a importância desta avaliação ser feita com base num quadro de referência, isto é, em função de critérios explícitos, que irão servir de suporte a um *diálogo interior* pessoal, ou com o professor na discussão sobre os trabalhos, ou na apreciação pessoal que o aluno faz do seu próprio trabalho. Este processo de auto-avaliação designa-se de *auto-avaliação regulada*, e permite no fundo, tal como os outros instrumentos referidos, criar aos alunos um contexto propício a uma reflexão sobre a natureza do erro, sobre as suas dificuldades ou sobre os seus pontos fortes. Este reconhecimento do erro é já em si próprio um processo de aprendizagem (Meirieu, 1988). Mas a superação do erro exige a sua compreensão, o que obriga a um processo reflexivo não só sobre os saberes mas também sobre a sua utilização na dinâmica da tarefa, isto é, implica um processo de metacognição que é também uma estratégia de aprendizagem (Santos, 2002).

Assim, mais do que os instrumentos, o desenvolvimento de uma abordagem mais compreensiva do erro, situando ao nível de uma certa representação do saber, procurando perceber o seu sentido e o seu significado têm vindo a permitir um alargamento de novos olhares não só ao nível da aprendizagem, mas também da relação estreita que há entre a avaliação e a própria aprendizagem (Hadji, 1997), como mostram os trabalhos de Vial (1987) e de Nunziati (1990) sobre o papel da auto-avaliação regulada nas aprendizagens dos alunos. Estes autores ao evidenciar a relação de determinação que existe entre o sistema de representações da tarefa e a realização da

própria tarefa retomam as concepções de Galpérine (1980) sobre a acção. Para este autor, a *acção* não se resume ao seu *desenvolvimento*, mas também à sua *conceptualização*. Assim, distingue uma parte, *orientadora da acção*, que corresponde ao processo mental (representação da tarefa) e outra a parte de *execução* que se articula com a dinâmica da realização da acção (realização da tarefa). Deste modo, antes de se envolver na acção, é importante que o aluno seja capaz de representar a tarefa, ao nível do desenvolvimento da acção, das suas transformações sucessivas, dos meios que tem à sua disposição e dos critérios sobre os quais se pode apoiar (Jorro, 2000).

Galpérine (1980) distingue três níveis de representação da tarefa com consequências diversas:

(i) A *base de orientação incompleta* marca a falta de pontos de apoio de realização, neste caso o aluno procede por ensaio e erro antes de chegar ao fim pretendido;

(ii) A *base de orientação empírica* permite ao aluno os pontos de apoio para realizar a acção definida;

(iii) A *base de orientação racional* pode desenvolver-se mentalmente. Ela abre possibilidade de realizar a tarefa, mas também de generalizar os pontos de apoio a outras tarefas semelhantes. Neste caso é possível uma transferência do conhecimento.

Esta abordagem, coloca de novo em primeiro plano, a importância da clarificação dos critérios, tanto inerentes à realização da tarefa como de aperfeiçoamento na realização da própria tarefa, dependentes do professor, que servirão de pontos de apoio para a realização da mesma. Assim, o trabalho em redor da explicitação de critérios torna-se uma prioridade, não só em termos de avaliação mas também em termos da própria aprendizagem. Também se pode perceber facilmente que as orientações que o professor vai dando durante a execução das tarefas são fundamentais para a sua realização. Para que isso aconteça é necessário que também o professor tenha uma percepção muito clara da natureza da própria tarefa, dos seus objectivos, dos conhecimentos e dinâmicas de acção que ela exige. É também fundamental que o professor não focalize a sua atenção apenas no perfeccionismo da resposta do aluno, mas que olhe para a resposta e confronte o aluno com as razões que o levaram a dar aquela resposta e não outra (ver fig. 15).

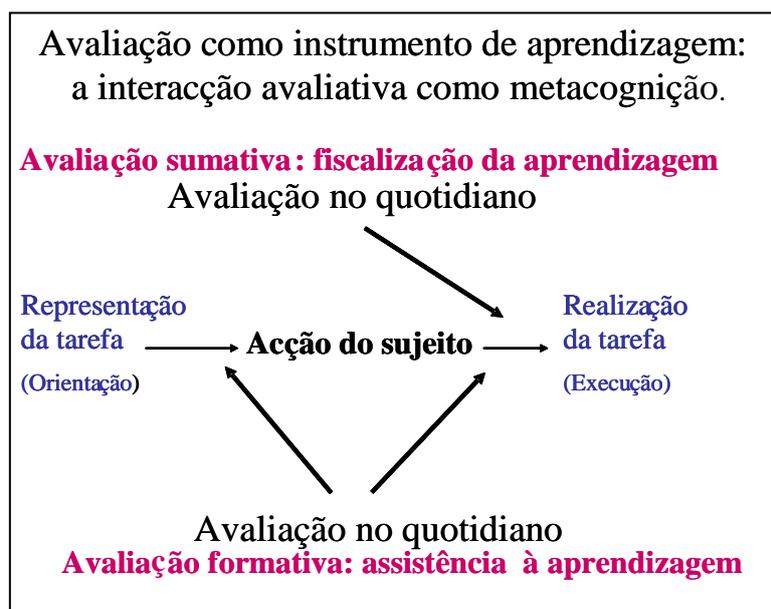


Figura 15 Avaliação como assistência à aprendizagem

É neste quadro que a avaliação formativa ganha um sentido e uma pertinência no campo pedagógico, porque não só contribui para o desenvolvimento profissional do professor, como se torna num instrumento ao serviço das aprendizagens dos alunos.

Obstáculos na passagem de uma avaliação (sumativa) a outra (formativa)

Falar de obstáculos não significa impossibilidade, mas pretende-se apenas referir algumas condições que podem criar dificuldades ao desenvolvimento de uma avaliação orientada sobre o primado da formação. A avaliação formativa só pode existir se acompanhar o decorrer das acções de aprendizagem, o que a torna num processo de acompanhamento, que de uma forma explícita, torna legíveis e compreensíveis as variáveis em jogo nesse processo de aprendizagem. Um dos grandes marcos da avaliação formativa consiste em fornecer ao aluno uma consciência da própria dinâmica da aprendizagem, que se opõe a um caminhar cego teleguiado pelo professor ainda que por vezes pareça coroado de êxito, pelo menos, em tarefas pontuais (Abrecht, 1991). As tarefas simples não criam um contexto rico e interessante para que este tipo de avaliação seja significativo e pertinente. Estas condições são tanto mais evidentes quanto a avaliação incidir sobre “condutas globais de aprendizagem” e não sobre tarefas fragmentadas (Cardinet, 1989). A reestruturação do ensino básico com a ênfase

posta no desenvolvimento de competências, e não em conteúdos, pode criar condições para o desenvolvimento de tarefas curriculares mais complexas e assim susceptíveis de utilização de criar uma postura formativa nos professores.

Nas tarefas complexas, o professor tem que aceitar a incompletude das tarefas, pois é impossível que o aluno passe de repente de uma representação a outra. Esta perspectiva exige da parte do professor um bom planeamento de todo o trabalho a desenvolver e um conhecimento profundo das matérias a ensinar, o que lhe permitirá compreender o tipo de erros e as melhores palavras a proferir para construir uma interacção formativa e levar o aluno a superá-los. Naturalmente que esta postura implica também entender que o acto de conhecer não é uma passagem da ignorância ao saber de uma só vez, mas um processo de reestruturações progressivas. Assim, aceitar as tarefas incompletas e trabalhar sobre elas é uma exigência fundamental neste tipo de trabalho. A ansiedade de dar a resposta ou dizer como se faz, sem dar espaço para que o aluno perceba o erro e reconstrua a sua representação da tarefa, deixa normalmente o aluno numa situação de vulnerabilidade quando novas situações semelhantes ocorrerem.

Mas esta forma de trabalhar implica encarar o erro e o seu produtor de outra forma. As representações dominantes em que o erro tem um estatuto de falta, lacuna, incoerência ou deficit, acentuam sempre de modo negativo as produções do aluno e consequentemente a imagem do seu produtor. O erro vai servir essencialmente como ponto de referência para a construção de uma imagem negativa do aluno. Mas se tivermos em conta a lógica da concepção-acção, então o erro pode tornar-se um revelador importante do tipo de dificuldade que o aluno tem ao nível da representação da tarefa, da estratégia para a sua execução ou ainda da sua própria execução. O erro aparece assim como algo inerente ao próprio acto de conhecer, como algo cheio de sentido, como uma acção que pode ser analisada, através da interrogação do professor sobre o caminho que o aluno seguiu, mas também da auto análise que o próprio aluno faz quando confrontado com a sua própria acção, por iniciativa própria, pela interpelação dos colegas ou do professor. Esta reflexão, se sustentada, permite encontrar estratégias diferenciadas para a superação das dificuldades. Podemos dizer que o erro e a sua análise podem constituir um suporte para um acto de aprender mais criativo, porque mais pessoal, assente na reconstrução de uma base de orientação racional, que é essencialmente pessoal. Assim, visto nesta perspectiva, o erro não constitui um estigma para quem o produz, mas antes um passo na construção do saber.

Para um trabalho em redor da construção do sentido das tarefas é necessário que a turma seja considerada como uma “*comunidade de investigação*” (Jorro, 2000, p. 111), nas situações de trabalho de projecto. Também no desenvolvimento da avaliação formativa é fundamental reconhecer o papel importante dos outros, na construção pessoal do conhecimento (Vigotsky, 1985). A aprendizagem é também um acto social e como tal a turma, que constitui o contexto social de aprendizagem, não deve ser tomada como um simples somatório de indivíduos onde cada um funciona como detentor do saber pronto a avançar sobre o que não sabe, desempenhando o professor um papel tradicional. A turma pode ser vista e trabalhada no sentido de ser um colectivo reflexivo sobre as tarefas e, nessa medida, como um suporte de ajuda a cada um dos colegas, quando é necessário.

O facto da avaliação formativa não se prescrever, nem ter uma única maneira de fazer (Hadji, 1989) e ser um gesto intencional, coloca-a sobretudo no plano das representações que o professor tem sobre aprender e ensinar. Neste sentido, a avaliação formativa traz consigo uma ética diferente, face à profissão, que passa por uma intenção assumida de ajudar os alunos, aceitando a variabilidade didáctica. Isto passa naturalmente por incluir a avaliação formativa no seu projecto pedagógico. Esta atitude sobre a avaliação contraria muitas vezes a história dos professores enquanto alunos e um discurso tecnocrático ao ter presente que a objectividade da avaliação não é um ponto de partida, mas um ponto de chegada (Chevallard, 1990). Esta postura exige um trabalho de reflexão e de formação em avaliação ao longo do devir profissional do próprio professor. Tal com Hadji (1997) refere, a avaliação formativa é sobretudo uma *utopia frutuosa*, nunca se atinge o limite, mas perseguir esse objectivo abre novos caminhos no desenvolvimento profissional.

Em síntese podemos dizer que a avaliação formativa é também ela um processo global, isto é, tem que haver uma convergência entre as intenções e as práticas, sejam elas quais forem. A avaliação formativa não se pratica mais ou menos, ela tem que assentar num projecto pedagógico que perspective o trabalho do professor como um meio de ajudar o aluno a aprender, mas fazer também do aluno uma pessoa comprometida com a sua própria aprendizagem.

Gestualidades avaliativas no quotidiano: análise de dois episódios

Um dos momentos mais intensos da interacção pedagógica é o trabalho quotidiano na sala de aula. Estas interacções estão carregadas de interacções avaliativas, isto é, de micro balanços sobre o desenvolvimento de tarefas realizadas pelos alunos e de intervenções reguladoras por parte do professor. Podemos dizer assim, que este é um momento de grande importância na *fabricação* (Perrenoud, 1984) do sucesso ou do insucesso nas aprendizagens. Contudo, o facto da ideia dominante de avaliação estar mais ligada aos momentos formais, onde são produzidos os veredictos avaliativos, levam a pensar que o sucesso ou insucesso se constrói nesses momentos, fazendo esquecer que grande parte do sucesso ou do insucesso nas aprendizagens, se jogam no interior da sala de aula e através do modo como o professor vai utilizando as suas interacções avaliativas.

Os dois episódios de sala de aula, que de seguida se apresentam, podem ser entendidos como exemplos contextualizados de diferentes formas de praticar a avaliação, pondo em evidência que as lógicas de avaliação estão também presentes no quotidiano dos professores e que umas parecem contribuir mais para a aprendizagem de todos os alunos do que outras. Na análise que faremos procuramos também pôr em evidência como é que as interacções avaliativas ocorrem no desenrolar da tarefa e em que posição fica o aluno em destaque nessa realização. Este tipo de análise poderá ser também um instrumento importante na formação de professores, na medida que conduz a um processo reflexivo centrado nas práticas (Formosinho, 2001) permitindo perceber que nem sempre as boas intenções são sinónimo de boas práticas.

Estes episódios, que configuram duas situações pedagógicas distintas, dizem respeito ao trabalho de professores do 1º ciclo do Ensino Básico nos dois primeiros anos de escolaridade recolhidos no âmbito do projecto de trabalho a desenvolver pelos alunos da formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico na disciplina de Apoios Educativos da Escola Superior de Educação de Setúbal.

Episódio 1 – Uma interacção avaliativa centrada na execução da tarefa¹

(P refere-se à professora; as outras letras aos alunos)

A professora escreve no quadro um problema inventado pelo F. em trabalho autónomo: “O M. tem 13 canetas e o F. tem 24 canetas”.

¹ Fonte: Portefólio de Ana Rita Miranda; Ana Sofia Tiago; Bruna Arauna, 2003.

1. P: *A. continua o problema...*
2. A: *Então se o M. tem 13 canetas e o tem F. 24...*
3. P: *Não, eu quero uma pergunta, A!*
4. A: *Quantas canetas...*
5. P: *Quantas canetas tem a mais o F.? Escreve no quadro.*
6. P: (Para a turma) *Quem já fez?*
7. Turma. *Não.*
8. P. *Uma maneira de fazer é através do desenho ou da conta.*
9. A professora desenha dois conjuntos vazios no quadro e chama o L. para ir ao quadro.
10. L. faz 24 tracinhos num dos conjuntos, contando-os posteriormente.
11. P. *Muito bem! Senta-te e vem cá o M.*
12. M. faz 13 tracinhos no outro conjunto e conta-os em voz alta.
13. P. *Muito bem, podes ir sentar-te, e quem vem ao quadro é a D. Como é que tu fazias?*
14. D. *É fácil...24 + 13 dá...*
15. P. *Mas isso é o que tu queres saber?*
16. D. fica em silêncio
17. P. A professora escreve no quadro $13+24$ e com a aluna faz a conta de somar que dá 37.
18. P. *Então o F. tem mais 37 canetas que o M.?*
19. D. olha para o quadro em silêncio.
20. P. *Não pode ser, pois não?*
21. D. *Não!*
22. P. olhando para a folha da I. diz: *Estou a ver que a I. pensou bem. Explica lá aos teus colegas como fizeste!*
23. I. vai ao quadro explica como fez. Aos treze tracinhos (já existentes) juntou outros tracinhos até fazer 24, contando-os de seguida o que deu 11.
24. P. *Muito bem I.! Agora vamos todos passar para o caderno como fez a I..*

Nesta situação podemos ver que a aluna está a tentar encontrar um sentido para a tarefa (falas 2 e 4). A professora, na sua intervenção, não lhe dá espaço nem pistas para essa construção mas dá-lhe os critérios de realização (fala 3). A A. aparentemente continua a não perceber o sentido da tarefa e não desenvolve a sua acção. A professora continua a agir sobre a dificuldade da aluna, dando pistas sobre os critérios de realização, mas estas pistas, centradas na realização, não ajudam A. a construir o sentido da tarefa. É a professora que passa à própria realização (falas 8 e 9). Tanto quanto se pode perceber todos os alunos têm dificuldade em construir uma base de orientação que permita guiar a execução. Então a professora passa a uma simplificação da tarefa chamando outros alunos ao quadro para fazerem apenas tarefas segmentares e simples (falas 10 à 12) e vai encorajando os alunos.

Depois chama D. que tem aparentemente uma solução para o problema, mas baseado numa representação da tarefa incompleta ou errada (fala 14). Aqui a professora confronta a aluna com a sua resposta, dando uma pista centrada no critério de realização (fala 15). Aparentemente, esta interpelação da professora faz D. pensar na tarefa, mas a professora avança imediatamente para a acção, seguindo a sugestão de D., que se concretiza num resultado (fala 17). Neste momento, estamos efectivamente perante um erro. A professora confronta a aluna com o erro numa perspectiva de regulação retroactiva (fala 18). D. continua aparentemente a não ensaiar uma resposta, porque não consegue aparentemente reconstruir uma representação da tarefa satisfatória. É a própria professora que acaba por responder às suas próprias perguntas, não ajudando D. a construir um sentido para a tarefa (falas 20 e 21). Depois, ignora a aluna que está no quadro e pede a outra que tinha resolvido o problema, que venha explicar o que fez (fala 22). Após esta demonstração da acção, mas não da conceptualização da tarefa, manda passar no caderno (fala 24).

Não parece que esta explicação tenha ajudado D. ou A. a construir uma base de orientação, pelo menos empírica, sobre a tarefa susceptível de ajudar a realização da tarefa. Mas a situação de exposição destes alunos em falha, sobretudo se eles se vierem a repetir sistematicamente, vão certamente colocá-los como alunos com dificuldades. Todavia, as orientações da professora, sempre dirigidas à execução da tarefa, não parecem ter contribuído para levar os alunos a tentar prosseguir no trabalho. I. chegou aparentemente à solução porque tinha uma representação suficiente da tarefa mas ainda fortemente ancorada numa base empírica. A sua intervenção funciona como um substituto do professor nessa tarefa demonstrativa. Não há depois uma análise sobre o estado de compreensão do problema. A cópia como exercício aparece como substituto de uma tarefa de natureza mais reflexiva. Finalmente, o grupo não é utilizado como um recurso de ajuda ao aluno, mas mais como concorrentes individuais na realização da tarefa. Estamos perante uma situação que pode aparentemente configurar uma boa prática, simpática de ajuda aos alunos, mas que para além de expor subtilmente alguns alunos à situação de erro, iliba outros através da realização de tarefas simplificadas mas que pouco têm a ver com a potencialidade ou não desses alunos resolverem o problema. Finalmente a D. fica aparentemente abandonada à sua sorte.

Episódio 2 – Uma interacção avaliativa centrada na reconstrução do sentido da tarefa²

(P refere-se à professora; as outras letras aos alunos)

Numa dada actividade sobre a localização de factos numa linha do tempo, o R. diz para a turma que a sua mãe nasceu em 1969.

1. P (Pergunta à turma): *Quantos anos tem a mãe do R. ?*
2. Na turma vários alunos dão diferentes respostas tentando adivinhar a idade.
3. P: *Como é que vocês sabem as idades?*
4. F: *Tem 29 anos.*
5. P: *Porquê? Queres explicar como pensaste?*
6. F: *Contei pelos dedos a data do nascimento da mãe do R. até à idade de nascimento do R.*
7. P: *E a mãe do R. a partir de 1996, nunca mais fez anos?*
8. Turma: *Não...*
9. P: *Vê lá se o R. concorda, ele é que sabe!*
10. F: *R. a tua mãe tem 29 anos?*
11. R: *Não (rindo)*
12. F: *A mãe do R tem 21 anos.*
13. P: *Como é que sabes?*
14. F: *Porque sim! Eu conheço-a. Quando vem à escola buscar o R, eu vejo-a.*
15. P: *E por a conheceres já sabes a idade?*
16. F: *Ela parece ter 21 anos.*
17. P: *Mas como podes ter a certeza?*
18. M: *O meu pai é mais novo, mas parece mais velho que a minha mãe, porque tem cabelos brancos.*
19. P: *Pois é, então não podemos saber a idade pelo aspecto da pessoa.*
20. F: *Já sei, tem 34 anos!*
21. P: *Está certo R?*
22. R: *Sim, ele acertou.*
23. P: *Como fizeste?*
24. F: *Contei a data do nascimento da mãe do R. até agora.*
25. P: *Podes ir ao quadro explicar aos teus colegas como fizeste?*
26. P depois trabalha sobre os dados que foram necessários para se chegar à resposta e pergunta: *Todos perceberam?*
27. P coloca um problema semelhante sobre o pai do R e todos dizem de imediato a idade correcta.

A professora coloca a tarefa à turma. Há várias respostas de ensaio e erro, denunciando uma dificuldade na construção de uma base de orientação mais sólida para a tarefa. A professora acolhe as respostas, questionando-as, usando um processo de regulação interactivo (fala 3). F. dá uma resposta (fala 4). A professora acolhe a

² Fonte: Portefólio de Ana Luís Sorna; Isabel Silva e Rita Cruz, 2003.

resposta do F. e questiona-o em termos da representação da tarefa, uma regulação proactiva (fala 5). F. ao explicitar como fez, permite perceber como representa a tarefa (fala 6). De novo, a professora acolhe a resposta, mas confronta-o com a sua representação (fala 7). O F. responde, tendo como base a sua representação anterior (fala 9). A professora acolhe a resposta, e confronta-o com outro aluno que sabe o resultado certo (falas 10 e 11). Há uma nova resposta de outro aluno baseada também numa base de orientação incompleta (fala 12). A professora tem o mesmo tipo de postura, acolhimento das respostas, confronto sobre a representação, através das suas perguntas ou de diferentes representações entre o grupo. Entretanto F. dá uma nova resposta (fala 20). Pede a F. que confronte a sua resposta com R (que sabe o resultado). Este confirma que está certo. A regulação retroactiva não foi feita em confronto com a ideia da professora, mas com a ideia de um colega. P. passa a uma regulação proactiva, pedindo a F. para explicitar não só o que fez, mas como representou a tarefa (falas 24 e 25). Segue-se um trabalho de sistematização sobre a construção do sentido para a tarefa numa base de orientação racional (fala 27). A professora coloca uma nova tarefa, semelhante à anterior, para se assegurar da capacidade de transferência dos conhecimentos e perceber assim se o sentido da tarefa estava construído efectivamente numa base de orientação racional.

Podemos efectivamente constatar que através deste processo de avaliação, verdadeiramente interactivo, a professora expandiu em diversos sentidos os processos de regulação. Até obter uma resposta satisfatória usou sobretudo um processo de regulação proactivo que obrigava os alunos a trabalharem o sentido da tarefa evoluindo na sua base de orientação. O grupo turma foi sempre utilizado como uma reserva importante neste processo de trabalho enquanto possuidor de outras representações que permitiam entrar em situação de conflito obrigando a voltar à reconstrução de sentido. Mesmo perante a resposta certa, a avaliação foi feita em confronto com o grupo. O aluno, no desenvolvimento da tarefa, nunca foi posto numa situação de aluno que erra. Esse erro (resposta incorrecta) foi usado como motor do trabalho de reconstrução do sentido até o aluno responder adequadamente. Desta situação todos saíram bem.

Em síntese, estes episódios avaliativos, que são também em simultâneo situações de aprendizagem, ilustram como o insucesso é um processo construído quotidianamente. O agir pedagógico dos professores pode ir ajudando a construir nos alunos imagens positivas de que se é capaz de superar as tarefas difíceis através do trabalho, estudo e

reflexão, enquanto que noutros casos vai ajudando a desenvolver sentimentos de incapacidade, fazendo acreditar que nunca se consegue fazer e quando isso acontece é porque são coisas muito simples. Estes sentimentos dos alunos são também muitas vezes acompanhados por diferentes imagens que o professor vai construindo sobre os seus alunos, quanto ao seu potencial de aprendizagem. Ora estas imagens tecidas no quotidiano e que se reforçam mutuamente, quando presentes, influenciam os resultados nos momentos formais de avaliação, através das expectativas dos professores (Noizet & Caverni, 1978), bem como na forma como o aluno se posiciona face à tarefa. Assim, pensamos que o terreno fundamental de desenvolvimento da avaliação formativa é o quotidiano pedagógico dos professores.

Considerações finais

Em síntese, destacam-se de seguida algumas ideias essenciais sobre a avaliação formativa.

A avaliação atravessa todo o trabalho do professor. O facto das práticas avaliativas estarem ainda muito centradas numa lógica sumativa leva a uma visão redutora da avaliação. Esta está apenas confinada à sua vertente formal, isto é a avaliação são as notas que se dão no final dos períodos e os testes/fichas ou outros procedimentos que se têm que fazer para se ter informação que permita atribuir a nota. Ora neste quadro é difícil haver lugar para a avaliação formativa. Contudo, como pudemos verificar a avaliação está presente em toda a actividade docente e não apenas nos momentos formais de avaliação como normalmente se faz crer. Este lado da avaliação mais “oculto”, porque menos entendido como avaliação, pode funcionar de modos muito diferentes. Normalmente esta avaliação que se faz no quotidiano não é percebida como um acto avaliativo. Mas é justamente aqui que a avaliação formativa adquire toda a sua pertinência, pois pode contribuir para ajudar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades. Se tivermos esta visão mais alargada de avaliação pode ver-se que há uma complementaridade entre momentos de micro balanços e decisões, levadas a cabo pelo próprio sujeito que aprende e também pelo professor. Não há aprendizagem sem uma reflexão sobre estas utilizações da avaliação permitindo uma melhor compatibilização entre as intenções com as práticas. Pode mesmo neste sentido

falar-se do desenvolvimento de uma perspectiva formativa, mesmo nos momentos de avaliação mais formal.

O tipo de interacções avaliativas possibilita vivências diferentes pelos alunos em termos das suas aprendizagens. O acto pedagógico reside em larga medida na interacção pedagógica quotidiana. Como pudemos ver no primeiro caso concreto apresentado, ao fim de algum tempo começaram a emergir os alunos com problemas, porque mesmo que o professor os chame e lhes dê pistas, eles não são capazes de resolver as tarefas. E se o professor, apesar das suas ajudas não consegue que eles tenham sucesso, é fácil pensar que o problema reside numa incapacidade dos próprios alunos. Assim, estes poderão mesmo ser candidatos a apoio pedagógico. Gera-se, deste modo, todo um jogo de expectativas mútuas que podem ser fatais para os alunos que nesses momentos não correspondem às expectativas do professor. Se olharmos com mais pormenor a avaliação no quotidiano, ao estar centrada sobre a realização e o resultado, torna-se muito próxima daquilo que se passa nos momentos de avaliação mais formal, também ela centrada no desenrolar da acção ou no seu estado final. Aqui o erro é um sinal de má realização. Aparece como um elemento de estigmatização do aluno. Mas em toda esta avaliação falta de facto levar a um retorno à reconstrução de um sentido da própria tarefa. Se isto é mais evidente nos momentos formais de avaliação, podia parecer mais difícil de acontecer no quotidiano. Todavia acontece, o que mostra a força da avaliação como balanço que molda de facto a nossa própria conceptualização da gestão do programa.

A avaliação como um processo de assistência à aprendizagem. Vimos também ao longo do texto, e muito em particular no segundo episódio, que a avaliação formativa, assente numa interacção formativa do professor com os alunos, está claramente ao serviço da aprendizagem. Pretende-se que envolva todos os alunos no processo e acolhendo as respostas, as remeta sistematicamente para a (re)conceitualização da tarefa através dos vários processos de regulação. Nesta perspectiva, o erro é tratado como base de trabalho, como um momento constituinte do próprio acto de aprender. O dizer avaliativo deve também ser um objecto ao serviço da própria aprendizagem, encorajando o aluno a reflectir sobre as suas produções, em vez de o culpabilizar ou minimizar.

A inscrição da avaliação formativa no projecto curricular. A utilização da avaliação na sua vertente formativa, não acontece por acaso. É fruto antes de mais de uma intenção e duma atitude do professor perante as respostas dos alunos. Perante as respostas incorrectas, ou não completamente certas, o professor, tal como acontece por exemplo no episódio dois, pode aceitar a incompletude das respostas, para recolocar sistematicamente a sua argumentação no campo da reconstrução do sentido da tarefa, usando a turma como recurso de investigação. Mas para que tal ocorra é necessário dar tempo para pensar, para que surjam novas respostas mostrando uma reestruturação de sentido. Não se passa da ignorância ao saber num “salto”, mas através de aproximações sucessivas. Assim, a resposta incompleta de um aluno não deve ser sinónimo de “pessoa que não sabe”. Todavia, a partir destas aproximações sucessivas é importante partilhar com todos a apropriação desse saber ou do seu sentido e assegurar-se de que está compreendida. Isso normalmente acontece se houver transferência de um saber a uma tarefa análoga. Todo este encadeado de situações mostra a importância da coerência entre estes procedimentos, que só são possíveis de sustentar tendo por base uma consciência muito clara do papel da avaliação como suporte da aprendizagem, e achar que vale a pena agir deste modo. A intencionalidade e o agir formativo são as peças chave da construção de um projecto curricular coerente e comprometido com a aprendizagem de todos os alunos.

A avaliação formativa como alavanca para a inovação pedagógica. Se tomarmos os dois episódios apresentados, como exemplo, podemos numa leitura mais superficial olhá-los como semelhantes. Na primeira situação há também toda uma intencionalidade da professora em ajudar e encorajar os alunos à resolução da tarefa. O que falha é essencialmente a sua estratégia para o conseguir. Poder-se-á dizer que a professora da situação um é pior que a da situação dois? Nada nos permite dizer isso. O que podemos dizer é que a professora da situação dois usa de uma forma formativa as suas interações avaliativas. Provavelmente a reflexão sobre os diferentes tipos de funcionamento e suas consequências, através da análise e da discussão destes episódios, pode levar a uma reconstrução do sentido da própria avaliação, abrindo caminho a práticas de avaliação que apoiem e suportem a aprendizagem dos alunos, de todos os alunos, criando condições para uma atitude mais inclusiva na sala de aula. Esta prática inclusiva não é sinónimo de baixar o nível de aprendizagem, muito pelo contrário,

significa ser exigente com a aprendizagem de todos os alunos, e reconhecer que esta tem que ser sustentada.

A avaliação como uma questão ética. A avaliação de facto não é uma “técnica fria”, mas um processo integrante da rede de comunicações que se estabelecem entre os diversos actores. Assim, é legítimo perguntar qual o sentido dessa prática no quadro da relação pedagógica: ao serviço dos alunos ou da discriminação entre os que sabem e não sabem? Deixar os alunos à sua sorte ou sustentar a aprendizagem de todos? Estas parecem ser também questões de reflexão para os profissionais que, quer queiram quer não, têm a avaliação como um dos aspectos mais centrais do seu saber profissional.

Talvez uma das razões que mais tem contribuído para o desfasamento entre as intenções de desenvolvimento de práticas mais avaliativas formativas e as que efectivamente existem prendem-se com uma discussão aprofundada e uma reflexão sobre as funções da avaliação, as suas práticas e consequências e ainda sobre a relação entre a avaliação e a aprendizagem. No fundo, é necessário que exista uma formação que permita desenvolver uma atitude holística, reflexiva e comprometida com a mudança sobre a avaliação. Pode parecer banal esta afirmação, mas o facto é que a avaliação não é normalmente objecto de formação nos curricula de formação inicial de professores. Ela está presente muitas vezes integrada nas didácticas das disciplinas que a tomam normalmente como dizendo respeito àquela disciplina específica e como verificação das aprendizagens nessa mesma disciplina. Esta visão raramente vai para além de uma perspectiva funcionalista, “do como se faz”. Ora é fundamental interrogar a avaliação do ponto de vista ético, isto é, para quem se faz, e qual o sentido do agir avaliativo no contexto pedagógico. São provavelmente estas questões que podem ser as mais frutuosas no sentido de iluminar os caminhos da inovação em avaliação e consequentemente do ensino e aprendizagem. Também à medida que a investigação vai deixando os seus preconceitos positivistas e vai entrando na sala de aula e no estudo das práticas, pode perceber-se melhor como a avaliação se pode tornar num poderoso alicerce para a construção de uma escola organizada sobre o Aprender.

Referências

- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative. Une analyse critique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, Ph. (1981). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang.
- Barlow, M. (1992). *L'évaluation scolaire, décoder son langage*. Paris: Chronique Social.
- Barreiro, C. & Pinto, J. (2005). *Investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2004)*. (no prelo)
- Barroso, J. (1995). *Liceus – Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bellanger, M. (1988). Errors in arithmetic computation: A century of American speculation. In Commission Internationale pour l'étude de l'amélioration de l'enseignement des mathématiques (Org.), *Rôle de l'erreur dans l'apprentissage et l'enseignement de la mathématique*. Sherbrooke: Les éditions de l'Université de Sherbrooke
- Brunner, J. (1983). Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problèmes In: M. Delveau (Org.), *Le développement de l'enfant- Savoir faire - Savoir dire*. Paris: PUF.
- Brunner, J. & Hickmann, M. (1983). La conscience, la parole, et la «zone proximal». Réflexion sur la théorie de Vygotsky. In M. Delveau (Org.), *Le développement de l'enfant- Savoir faire - Savoir dire*. Paris: PUF.
- Cardinet, J. (1989). Évaluer sans juger. *Revue française de Pédagogie*, 88, 41-52.
- Chevalard, Y. (1990). Évaluation, véridiction, objectivation. In J. Colomb & J. Marsenach (Orgs.), *L'évaluateur en révolution* (pp. 13-36). Paris: INRP.
- Cosme, T. (2003). A Escola do meu descontentamento In José A. Correia & Manuel Matos (Orgs.), *Violência e violências da e na escola*. Porto: Afrontamento.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. Porto: Edições ASA.
- Feu, M. (1986). *Contributos para uma explicitação dos critérios de avaliação* (Monografia de fim de curso). Lisboa: ISPA.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 35-50). Porto: Inafop/Porto Editora

- Galpérine, P. (1980). Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts. In N. Talyzine (Ed.), *De l'enseignement programmée à la programmation de la connaissance* (pp. 129-157). Lille: P.U. de Lille.
- Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*, 24, 355-392.
- Hadji, C. (1989). *Évaluation, règles du jeu*. Paris: ESF.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris: ESF.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Meirieu, P. (1988). *Apprendre...oui, mais comment?* Paris: ESF.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves - enquête sur le jugement professoral*. Paris: PUF.
- Noizet, G. & Caverni, J. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris: PUF.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Oliveira, M. (2003) Avaliação Escolar: “Às vezes tem segredos que a gente não sabe...” (Tese de mestrado, ISPA). Lisboa: ISPA.
- Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève: Droz.
- Perrenoud, Ph. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela e A. Nóvoa (Org.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 156-173). Porto: Porto Editora.
- Pinto, J. (1989). *Avaliação escolar. Conceções...problemas e práticas*. (Trabalho apresentado no âmbito do concurso de provas públicas). Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Pinto, J. (2002). *A avaliação formal no 1º ciclo do Ensino Básico: Uma construção social* (Tese de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho).
- Pinto, J. (2004) *A avaliação pedagógica no contexto da formação de professores: olhares presentes e desafios futuros*. (Lição apresentada no âmbito das provas públicas de aptidão científica e pedagógica para Professor Coordenador, ESE de Setúbal).
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford University Press

- Santos, L. (2002). Auto avaliação regulada: porquê, o quê e o como. In Paulo Abrantes & Filomena Araújo (Coords.), *Avaliação das Aprendizagens – das concepções às práticas* (pp. 77-84). Lisboa: ME, Departamento do Ensino Básico.
- Santos, L. (2003a). A investigação em Portugal na área da avaliação pedagógica em Matemática. *Actas XIV SIEM* (pp. 9-27). Lisboa: APM.
- Santos, L. (2003b). Avaliar competências: uma tarefa impossível? *Educação e Matemática*, 74, 16-21.
- Santos, L. & Pinto, J. (2003). O que pensam os alunos sobre a avaliação. *Educação e Matemática*, 74, 2; 15; 21; 32; 49; 73; 84; 85.
- Schubauer-Leoni, M & Perret Clermont, A. (1988). Représentations et signification de savoirs scolaires. *European Journal of Psychology of Education. Numéro Especial*, 55-61.
- Vergnaud, G. (1988). L'élève face à la tâche: Problèmes à résoudre, difficultés à surmonter. *European Journal of Psychology of Education*, 3(1), 15-21.
- Vial, M. (1987), Statut de la carte d'études dans un dispositif d'évaluation-régulation. *Pratiques*, 53, 59-73.
- Veslin J & Veslin, O. (1992), *Corriger des copies*. Paris: Hachette.
- Vigotsky, L. (1985) *Pensée et langage*. Paris. Messidor.

Capítulo 4

Instrumentos de Avaliação ao Serviço da Aprendizagem

Ao longo do tempo, o significado do que é ensinar, aprender e avaliar tem sofrido profundas alterações. Se é certo que as exigências organizacionais dos sistemas educativos e muitas vezes da sociedade em geral continuam a clamar da importância de uma avaliação sumativa, não é menos verdade que o actual discurso em torno da avaliação, seja ele nos documentos curriculares oficiais, seja nos diversos quadros de referência teórica apelam para a indissociável componente reguladora da avaliação.

À medida que a sociedade evolui novas exigências se colocam à escola. A formação da pessoa enquanto indivíduo, enquanto ser social, e enquanto futuro profissional, não têm hoje o mesmo significado que tinham no passado. Mais do que a mera aquisição de saberes, que em muito faz apelo à memorização, considera-se primordial desenvolver no aluno a capacidade de aprender a aprender. Tendo consciência que não é possível prever o que é preciso saber amanhã, que muito possivelmente ao longo da idade adulta cada indivíduo exercerá diversas e diferentes actividades profissionais, o que de facto se revela importante num contexto de formação formal é desenvolver nos alunos a capacidade de formular e resolver problemas. Por outras palavras, a aquisição de saberes não é o fim a atingir, mas sim apenas um meio.

Perante este quadro – relevância da avaliação reguladora e novos objectivos para o ensino – tem havido a chamada de atenção, muitas vezes recorrente, da necessidade de diversificar os instrumentos de avaliação e a sua forma de uso. A título de exemplo apresentamos algumas posições assumidas ao longo de duas décadas:

O sucesso da aprendizagem dos estudantes deve ser avaliado de forma mais lata do que os testes convencionais. (NCTM, 1980, p. 3)

A avaliação deve ser acompanhada de um método adequado de registos dos progressos realizados... Qualquer que seja o método, dever-se-ão incluir nele qualidades tais como ... a perseverança na resolução de problemas, a capacidade para usar os conhecimentos e para abordar oralmente os temas e conhecimentos (...) Avaliar, seja na forma escrita, oral ou prática, não deve ser um fim em si mesmo, mas sim um meio de obter informação nas quais se baseiam as acções futuras. (Cockcroft, 1982, p. 122)

Os testes habitualmente usados reflectem ideias e tecnologias de uma visão do mundo ultrapassado.” (Romberg, 1988, p. 17)

Se as expectativas mudam, novos processos de avaliação devem ser desenvolvidos. (Romberg, 1989, p. 1)

A riqueza de informação que resulta de formas variadas de avaliação não só é desejável como indispensável. (NCTM, 1989/91, p. 233)

A avaliação deve ser mais do que um teste no final do ensino para verificar qual o desempenho do aluno em certas condições. Deve ser parte integrante do ensino que informa e orienta os professores a tomarem decisões. A avaliação não deve ser apenas feita *sobre* os alunos, mas sobretudo *para* os alunos orientando e melhorando a sua aprendizagem. (NCTM, 2000, p. 22)

É ainda de fazer notar que é em 2001, através do Despacho Normativo nº 3/2001, que pela primeira vez um normativo português sobre avaliação enuncia um conjunto de princípios orientadores. Entre eles pode ler-se a recomendação da utilização de modos e instrumentos diversificados que estejam de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos desenvolvidos. A tal propósito, Paulo Abrantes, então Director do Departamento da Educação Básica, alertava para “a absoluta necessidade de repensar práticas uniformes e pobres de avaliação que não estão de acordo com a actual formulação do ensino básico” (2002, p.12). Embora em 2005 seja publicado um novo despacho normativo que revoga o anterior, Despacho Normativo nº 1/2005, esta orientação manteve-se inalterada.

Contudo, como tem sido sublinhado, o que se prescreve nem sempre é o mesmo que se desenvolve no terreno da prática lectiva (Santos, 2003; 2005a). Muitos são os estudos que apontam que, ainda no presente, as práticas avaliativas dos professores

estão ainda muito próximas daquelas que têm vindo a ser questionadas. Deste modo, e procurando ir de encontro às orientações referidas, este capítulo reporta-se à discussão e análise de alguns instrumentos de avaliação que permitem construir de forma consciente uma visão holística do aluno e, com base em estudos empíricos, à identificação de pontos fortes e fracos de cada instrumento. Alarga-se assim a visão não só sobre os instrumentos de avaliação mas também sobre contextos de avaliação mais favoráveis a uma participação e consciencialização do próprio aluno sobre as aprendizagens.

A partir de um vasto leque de opções, escolhemos apenas três instrumentos: o teste em duas fases, o relatório escrito e o portefólio. Tal selecção assentou em quatro principais preocupações: (i) serem instrumentos que permitem cobrir diversos modos de trabalho; (ii) dirigirem-se a diversos aspectos da competência do aluno; (iii) serem formas possíveis de levar à prática uma avaliação reguladora das aprendizagens, nomeadamente favorecendo a auto-reflexão e auto-regulação e, em simultâneo, serem adequados a objectivos sumativos; e (iv) terem sido objecto de estudo.

É, contudo, de alertar que, em nosso entender, não defendemos o uso exclusivo de nenhum deles, mas antes preconizamos a necessidade do recurso a variadas formas e instrumentos de avaliação. Nenhum instrumento é por si só capaz de responder a todas as exigências educacionais. Todos os instrumentos têm potencialidades e limitações.

Teste em duas fases

Apresentação

Os testes em duas fases, inspirados nas ideias de Van der Blij, são testes que devem conter pelo menos algumas perguntas de natureza aberta. Como o seu nome indica, são realizados em dois momentos, um primeiro, na sala de aula, em tempo limitado e, um segundo, fora da sala de aula.

Na primeira etapa, o teste é apresentado aos alunos que o resolvem, na sala de aula, podendo ou não fazê-lo com consulta. O aluno tem a liberdade de escolher as perguntas que preferir, sendo no entanto convidado a procurar desenvolver todas as questões, embora podendo fazê-lo pouco aprofundadamente. Normalmente, a primeira metade do teste tem perguntas de resposta curta e a segunda metade perguntas de desenvolvimento ou de ensaio. O aluno, pode, assim, começar pelas primeiras questões.

Após esta fase, o professor fica com os testes, comenta as respostas dadas pelo aluno na primeira fase e toma para si notas sobre a qualidade do trabalho realizado. Os testes são entregues aos alunos, dando-se início à segunda fase. Na posse das informações registadas pelo professor nos testes, e do feedback dado pelo professor, o aluno volta a trabalhar o teste, agora de forma autónoma, durante um período de tempo previamente estabelecido.

Terminado este tempo, o aluno volta a entregar o seu trabalho ao professor. É de todo aconselhável que a segunda fase do teste seja feita numa nova folha, para que o aluno possa sentir que está a trabalhar de novo sobre a questão sem qualquer restrição de espaço. Cabe ao aluno decidir sobre quais as questões que vai voltar a trabalhar, podendo naturalmente fundamentar a sua opção nos comentários feitos pelo professor.

Após concluídas as duas fases, cabe ao professor classificar o teste. Tal classificação recairá sobre três aspectos: a qualidade da primeira fase, a qualidade da segunda e a evolução do aluno. Dada a natureza de algumas das questões que necessariamente um teste deste tipo deverá conter, questões de ensaio ou desenvolvimento, qualquer que seja a qualidade da primeira fase é sempre possível que o aluno aprofunde mais, que desenvolva aquilo que já fez na primeira fase.

Questões emergentes

Ao longo de uma experiência prolongada no tempo, é possível identificar algumas questões que se podem levantar, quer aos professores, quer aos alunos, quando lhes é apresentado, pela primeira vez, este instrumento.

Uma questão que normalmente emerge é a possibilidade dos alunos não resolverem sozinhos a segunda fase do teste. Por outras palavras, ao fugirem ao controle do professor, poderem copiar. Ora, este instrumento pressupõe uma lógica de confiança e de responsabilidade. É nesta base que ele se realiza. Mas admitamos que tal não se verifica. Duas observações urgem serem feitas. Por um lado, não há qualquer garantia que quando o professor controla os alunos na sala de aula enquanto realizam um teste, não haja alunos que copiam uns pelos outros. Por outro lado, as informações recolhidas através deste instrumento são apenas parte da informação de que o professor dispõe. Assim, caso o aluno surpreenda o professor pela qualidade não esperada do seu desempenho, contrariando a expectativa que tem face à imagem que formou do aluno, é sempre possível pedir-lhe que explique como fez e por que o fez. Partindo do pressuposto que a segunda fase do teste não foi realizada pelo aluno, dois cenários são

então possíveis. Ou ele não aprendeu e portanto não é capaz de explicar, ficando desde logo a situação em evidência, ou ele aprendeu, e é capaz de explicar. Neste último caso, foi atingido o objectivo primordial de todo o processo, houve aprendizagem. O professor pode apenas lamentar não ter tido um papel significativo, não ter contribuído de forma tão marcante nessa mesma aprendizagem. Assim, e muito embora, do nosso ponto de vista, esta não seja uma verdadeira questão, há professores que introduzem uma alteração aos testes em duas fases, passando a segunda fase a ser também realizada na sala de aula. Tal decisão restringe naturalmente o tempo de realização das questões, impondo um tempo limitado para o seu desenvolvimento.

Uma outra questão que por vezes preocupa os professores é a possibilidade deste instrumento permitir acentuar as diferenças socioeconómicas dos alunos. O facto da segunda fase do teste se realizar fora da sala de aula poderá criar situações de desigualdade entre os alunos. Por outras palavras, certos alunos poderão ter apoio de outras pessoas, explicadores, por exemplo, e outros não. Embora a desigualdade seja um problema a enfrentar que vai muito para além dos testes em duas fases, há que certamente ter uma resposta a esta situação. O professor pode e deve disponibilizar-se a discutir e apoiar cada aluno, para além do feedback que dá através da escrita avaliativa da primeira fase do teste. Assim, aquilo que poderá ser oferecido a alguns alunos fora da escola, será compensado pela disponibilidade oferecida pelo próprio professor para apoiar os alunos que assim o solicitarem.

Como em qualquer outro processo avaliativo é absolutamente necessário que as regras do jogo sejam claras para ambas as partes envolvidas. Em particular, é indispensável que os alunos sejam à partida informados que a evolução que evidenciarem entre a primeira e a segunda fase é um parâmetro de avaliação. Devem estar conscientes que o facto de terem tido um bom desempenho na primeira fase não é suficiente para terem no final boa nota, dado que um desinvestimento na segunda fase acarretará uma descida na nota final.

Resultados de alguns estudos

Em Portugal, foi o Projecto Mat₇₈₉ (Abrantes *et al.*, 1997), um projecto de desenvolvimento curricular em Matemática que abrangeu o 3º ciclo de escolaridade, que utilizou pela primeira vez este instrumento de avaliação, estudado mais em profundidade por Leonor Cunha Leal (1992). A sua fonte inspiradora foi o *Hewet Project* (De Lange, 1987), desenvolvido na Holanda no 11º e 12º anos de escolaridade,

na disciplina de Matemática. Posteriormente, ainda no âmbito desta disciplina, este instrumento foi também usado de forma continuada por um grupo de professoras com alunos do 10º e 11º anos de escolaridade (Martins *et al.*, 2003), e, ainda mais recentemente, por HMenino (2004) com alunos do 2º ciclo de escolaridade e por Cláudia Nunes (2004) novamente no 3º ciclo.

Embora estes estudos tenham sido realizados com alunos de diversos anos de escolaridade e em países diferentes, Portugal e Holanda, há um mesmo resultado que emergiu de forma inequívoca em todos os estudos e que diz respeito ao forte contributo do desenvolvimento de um teste em duas fases na aprendizagem dos alunos. O facto de se realizar em duas fases permite que os alunos tenham oportunidades de raciocinar, de pedir opiniões, de consultar livros, de reflectir sobre o que fizeram e como fizeram (De Lange, 1987) e, apoiando-se no feedback do professor, reorientar e desenvolver as suas estratégias de resolução (Leal, 1992). A existência de uma segunda fase permite que o aluno volte a reflectir sobre algumas das questões colocadas, contribuindo deste modo para que a avaliação seja ela própria um meio de aprendizagem (Leal, 1992; Menino, 2004). Por outras palavras, no desenvolvimento deste instrumento, percorre-se um processo de avaliação formativa retroactiva, dado o teste ser aplicado depois de uma sequência de ensino, mas igualmente cria um novo momento de aprendizagem onde a autonomia e a auto-avaliação são incentivadas. Para além disso, os comentários que o professor faz na primeira produção do aluno de modo a contribuir para o trabalho a realizar na segunda fase, dada a sua natureza personalizada, promove uma maior aproximação entre aluno e professor (Martins *et al.*, 2003).

Segundo Menino (2004), as professoras do 2º ciclo participantes no seu estudo são unânimes em relação às vantagens da utilização deste tipo de instrumento, em particular quanto ao facto do erro ser encarado como uma possibilidade de realizar novas aprendizagens. Também a ênfase na avaliação enquanto elemento ao serviço da aprendizagem é destacada no estudo de Leal (1992). O facto de existir uma segunda fase, permite, deste modo, que o aluno volte a repensar sobre algumas das questões colocadas, permitindo-lhe desenvolver novas aprendizagens. A possibilidade que os alunos têm de corrigir e reflectir sobre os seus erros ao elaborarem a 2ª fase é igualmente salientada por Martins *et al.* (2003). Qualquer destes autores chama a atenção para importância da elaboração de comentários escritos à primeira fase do teste por parte dos professores.

A opinião expressa pelos professores é em grande parte confirmada pelos alunos. Estes revelam, na sua grande maioria, um elevado grau de aceitação, destacando, em particular, o forte contributo que tal instrumento dá ao processo de aprendizagem:

Fazer desta maneira os testes de Matemática é uma outra maneira de aprendermos. (Leal, 1992, p. 258)

Eu sou de opinião que aquele teste é ou foi um bom instrumento de aprendizagem (...) Na segunda fase os alunos têm possibilidade de corrigir os erros efectuados na primeira fase e ao corrigir os erros do passado, as pessoas estão a aprender para que no futuro esses erros não se repitam. (Martins *et al.*, 2003, p. 47)

Acho que é melhor assim, porque fazemos a primeira e depois temos tempo para pensar, estudar melhor, fazer mais exercícios para a segunda fase. (Nunes, 2004, p. 109)

Esta posição favorável dos alunos não veio sequer a ser afectada pelo descontentamento que alguns deles disseram sentir face à classificação que obtiveram (Leal, 1992). Para além do contributo que o teste deu para a aprendizagem, a aceitação por parte dos alunos está também relacionada com a diminuição do *stress* e angústia que normalmente associam aos momentos de avaliação, em particular aos testes tradicionais, uma vez que sentem que lhes é dada uma segunda oportunidade:

Nas outras disciplinas tenho mais medo. Enquanto que neste [tipo de teste] temos a segunda hipótese. Tira mais o medo. (Abrantes *et al.*, 1997, p. 103)

Porque esta Matemática (acho eu) visa melhorar o insucesso a esta disciplina e esta forma de avaliação dá mais hipótese aos alunos. (Leal, 1992, p. 259)

Isso é bom, porque nós, na primeira fase, o que não conseguimos fazer, na segunda fase temos sempre essa oportunidade. (Nunes, 2004, p. 108)

Dos estudos em análise, os aspectos que preferencialmente se adequam a este instrumento dizem respeito à competência matemática e a competências transversais. Este instrumento favorece o desenvolvimento de capacidades como a comunicação, a interpretação, a reflexão e a exploração de ideias matemáticas (de Lange, 1987); e contribui para a auto-confiança do aluno na sua relação da Matemática; o sentido da responsabilidade; a perseverança; e o empenhamento nas tarefas (Leal, 1992). Dada a

natureza aberta de algumas das questões, a valorização do raciocínio e da comunicação matemática são particularmente destacados por Martins *et al.* (2003).

Segundo Menino (2004), a existência de uma segunda fase, favorece o desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão, estimula o sentido crítico, o empenho e perseverança nas tarefas. Contudo, as professoras participantes neste estudo assinalam que a faixa etária dos alunos constituiu um condicionante importante. No entanto, a identificação desta dificuldade não implica o não recurso a este instrumento, mas antes pelo contrário, no reconhecimento de que é fundamental desde cedo que sejam proporcionadas experiências deste tipo para que os alunos possam aos poucos ir desenvolvendo estas capacidades. Embora a evidência de que nos reportamos diga respeito a estudos desenvolvidos na disciplina de Matemática tudo leva a crer que estes resultados poderão ser extensíveis a outras áreas do saber.

Há ainda um aspecto particular que gostaríamos de assinalar. No caso de Leal (1992) os alunos também na primeira fase puderam recorrer à consulta do seu caderno diário e de textos de apoio de que dispunham. No entanto, não era permitido o uso de documentos dos colegas. Esta restrição surge, não por razões de desconfiança, mas por se considerar que esta estratégia poderia ajudar os alunos a reconhecerem como importante e útil terem o seu caderno diário organizado e completo. Esta estratégia deu os frutos esperados.

Entre as dificuldades encontradas, é de assinalar a elaboração deste tipo de teste, que requer, dada as suas características, tarefas de natureza aberta, tais como questões exploratórias ou investigações, menos disponíveis ao professor do que as de natureza mais fechada, e o tempo gasto na sua classificação, que foi considerado superior ao de dois testes de tipo tradicional (Leal, 1992). Acresce ainda a exigência associada à elaboração de comentários à primeira parte, indispensável neste instrumento (Leal, 1992; Menino, 2004; Nunes, 2004). Para professores com pouca experiência em fazer comentários formativos a produções de alunos o comentar a primeira fase constituiu também um desafio, dado que “é necessário decidir o que escrever e como escrever de tal modo que não seja dada a resposta ao aluno de forma imediata, mas também não seja redigido um comentário tão geral que não o possa auxiliar” (Menino, 2004, p. 175).

A apropriação por parte dos alunos do modo de funcionamento deste instrumento legitimando a segunda fase é outra dificuldade a prever (Leal, 1992). O peso da vivência passada dos alunos na realização de testes escritos em tempo limitado representa uma forte limitação ao bom funcionamento dos testes em duas fases. Não é aquilo que o

professor possa dizer que vai convencer o aluno de que a segunda fase não foi prevista para obrigá-lo a fazer a correcção do teste, tarefa que habitualmente recebe pouca adesão por parte dos alunos, mas antes a própria atitude e comportamento do professor durante o processo. “Não basta que o professor explique o funcionamento do instrumento, os alunos têm de viver o processo.” (Menino, 2004, p. 174)

Ainda a questão já atrás discutida, da possibilidade de os alunos copiarem na segunda fase, traduzindo uma outra forma de não apropriação da filosofia deste instrumento é também discutida por Martins *et al.* (2003). Segundo estes autores, embora esta situação possa ocorrer, ela é facilmente detectada pelo professor:

A nossa experiência tem mostrado que, neste contexto, é muito fácil ao professor identificar segundas fases que não são originais. Muitas vezes os alunos preocupam-se em copiar a resposta certa, mas não sabem explicá-la. Há vários exemplos de explicações completamente incorrectas e confusas para justificar respostas correctas. Se o professor valorizar as explicações dos raciocínios, os alunos facilmente compreendem a inutilidade de copiar. (p. 46)

Para além disso, esta situação tende a desaparecer à medida que a relação de honestidade entre professor e alunos se vai reforçando. Assim, dos diversos estudos desenvolvidos fica a convicção que, com a continuação da vivência do processo, os alunos compreendem a filosofia subjacente ao teste em duas fases.

Por último, é ainda de assinalar que o trabalho que o professor tem de desenvolver com este tipo de teste é superior a dois testes tradicionais (De Lange, 1987; Leal, 1992). Em particular, a classificação da segunda fase do teste é muito demorada, como nos explica uma das professoras estudadas por Leal (1992):

A 2ª fase, demora imenso tempo. Já não me lembro do que eles responderam inicialmente. Tenho que ir ver, para ver se de facto melhoraram substancialmente ou não, se modificaram ou não. Por outro lado, como eu já vi uma primeira vez, não estou com grande vontade de ir ler a primeira resposta e depois de facto não me lembro. Portanto, de facto, é sempre preciso ler a primeira resposta e a segunda. A 2ª fase do teste é extraordinariamente demorada. (p. 255)

Para além disso, o facto de existirem questões de natureza aberta ou de desenvolvimento requer formas alternativas de classificação que se adequem à natureza das questões. No *Hewet Project*, enquanto na primeira fase a classificação foi considerada, como é afirmado, relativamente objectiva, tendo em conta que os alunos

resolveram sobretudo as perguntas mais fechadas, na segunda fase o processo seguido foi diferente. O professor começou por ler o teste todo, em seguida foi dando + ou – a cada um dos aspectos que lhe pareceu relevante e, no final, tendo em conta a globalidade do teste, atribuiu uma nota. Esta nota não correspondeu a um somatório de + ou – mas sim a uma impressão geral final, seguindo o que alguns autores designam por um processo de classificação através de uma impressão geral (*general impression scoring*) (Charles *et al.*, 1990). É de assinalar que apenas um dos 40 alunos envolvidos neste estudo não se sentiu satisfeito com a nota que obteve.

Ainda neste projecto, o receio de que provas deste tipo pudessem originar uma classificação pouco objectiva, fez com que fossem seleccionadas cinco segundas fases de razoável qualidade e enviadas a 15 professores das 52 escolas envolvidas, pedindo-lhes que as classificassem. A estes professores não foi dada nenhuma informação sobre os alunos, sobre o seu desempenho na primeira fase, nem tão pouco sobre o que deveriam proceder para classificar. No entanto, dado participarem no projecto, estavam a par dos objectivos, formas de trabalho e conteúdos desta disciplina. Muito dos professores tiveram uma primeira reacção negativa, argumentando que se tratava de uma tarefa injusta, uma vez que não tinham nenhuma informação sobre os alunos, não podendo a sua classificação atender às características próprias de cada um deles. Contudo, passado algum tempo, todos os professores, à excepção de um, responderam ao que lhes era pedido. De acordo com os resultados obtidos, e tendo em conta que os professores não conheciam os alunos, que muitos deles não tinham experiência em classificar este tipo de questões, pode afirmar-se que foi obtido um elevado grau de intersubjectividade, isto é, de concordância entre diversos juízos independentes. Na opinião do investigador, poderá parecer suficientemente “justo” e “objectivo” defender-se a utilização destes testes, considerando o facto de que a perda de objectividade pareceu ser complementada pela justiça feita aos alunos e aos objectivos do programa da disciplina.

No contexto do Projecto Mat₇₈₉ o processo seguido na classificação da primeira e segunda fase do teste respeitou uma escala de natureza holística (ver fig. 16).

Escala de classificação holística

- 0 – Não respondeu
- 1 – Tentou, mas a estratégia não é adequada
- 2 – Começou por esboçar uma estratégia, mas não a desenvolveu completamente
- 3 – Resposta certa (processo e resultado), nível de desenvolvimento satisfatório
- 4 – Resposta certa (processo e resultado), desenvolvimento elevado

Figura 16 Escala de classificação holística

É ainda de fazer notar que no início do processo houve certa insegurança nos momentos de classificação, o que levou a que este procedimento fosse feito em equipa. Para surpresa dos professores intervenientes, as diferenças de opinião na classificação de cada pergunta surgiram muito raramente (Leal, 1992). Por outras palavras, também neste contexto, tal como no *Hewet Project*, foi encontrado um elevado grau de intersubjectividade. Fica assim aqui a chamada de atenção para a importância destes processos serem feitos em equipas de professores e não individualmente.

Em síntese, do exposto pode afirmar-se que o teste em duas fases é um instrumento que, enquanto se desenvolve, constitui uma nova oportunidade de aprendizagem, e só quando terminado responde a um objectivo de natureza sumativo. As suas características adequam-se ao desenvolvimento de capacidades de nível superior, e permitem ao aluno melhorar o seu desempenho e trabalhar num contexto de menor *stress* e angústia quando comparado com outros momentos formais de avaliação. O seu uso pressupõe, no entanto, uma prática lectiva consonante com o tipo de questões que se espera que nele sejam incluídas. Por outras palavras, as experiências de aprendizagem oferecidas aos alunos deverão contemplar tarefas abertas ou de desenvolvimento e cabe ao professor criar situações para o aluno desenvolver autonomia e responsabilidade no quotidiano do processo de aprendizagem. O professor ao propor-se desenvolver este instrumento de avaliação deverá estar ainda consciente de que poderá confrontar-se com dificuldades na elaboração do teste, que é indispensável dar feedback à primeira fase, que a classificação é demorada e que provavelmente os alunos revelarão algumas dificuldades iniciais na compreensão do que lhes é proposto. Para além destas

condições, há uma outra que se sobrepõe a todas as outras pela importância que apresenta: desenvolver um teste em duas fases pressupõe encarar sobretudo a avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, que se desenvolve num clima de respeito e confiança mútua. Só se ensina quando acontece aprendizagem. Tanto o professor como o aluno são pessoas de bem.

Relatório escrito

Apresentação

Entende-se por relatório um trabalho, normalmente escrito, que descreve uma dada situação ou tarefa realizada, a analisa e critica ou que é respeitante à exploração e desenvolvimento de um dado tema proposto¹. Este tipo de actividade pode incluir objectivos de um certo nível de complexidade, como seja criatividade, organização, comunicação e interpretação, para além de outros de natureza afectiva e social.

Os relatórios poderão ser realizados individualmente ou em grupo, a partir de tarefas também desenvolvidas de forma diversa. Existem assim, diversas possibilidades. A tarefa ser realizada em grupo e o relatório também ou a tarefa ser realizada em grupo e o relatório individualmente, ou ainda a tarefa ter sido realizada individualmente e, nesse caso, o relatório também o ser. Os relatórios poderão ser realizados dentro ou fora da sala de aula, durante um período mais ou menos longo, e estarem ou não directamente relacionados com o trabalho desenvolvido na sala de aula, durante o mesmo período de tempo.

Quando a realização de relatórios constitui uma experiência de aprendizagem ainda pouco familiar para o aluno, recomenda-se que haja uma discussão prévia sobre qual a expectativa do professor face ao trabalho proposto, e quais as razões que justificam tal pedido. A elaboração, por parte do professor, de documentos de apoio poderá constituir uma estratégia facilitadora para uma compreensão mais profunda do que se entende por um relatório de qualidade. Em particular, poder-se-á distribuir um documento escrito que explicita qual a estrutura que se espera que tenha o relatório. A título de exemplo, apresenta-se uma estrutura possível de relatório a acompanhar situações como a resolução de problemas (ver fig. 17).

¹ Alguns autores distinguem estas duas situações, chamando à primeira relatório e, à segunda, ensaio (Leal, 1992). Contudo, para simplificação, não iremos distinguir estas duas situações.

- Título
- Objectivo do trabalho
- Materiais utilizados
- Descrição do processo, das tentativas realizadas e das dificuldades
- Conclusões
- Comentários
- Bibliografia

Figura 17 Guião para a elaboração de um relatório
(Teixeira *et al.*, 1997, p. 122)

Tal como acontece no instrumento anteriormente discutido, teste em duas fases, também a escrita de um relatório pode constituir um novo momento de aprendizagem. Contudo, para que tal seja de facto potencializado, é de todo desejável que este possa seguir um processo de “ida e volta”. Por outras palavras, que exista uma primeira versão do relatório que, depois de sujeito à leitura e comentário do professor, possa dar origem a uma nova versão, esta agora encarada como final. Note-se que este é aliás o processo que muitos profissionais recorrem. Por exemplo, a escrita de artigos feita por professores do ensino superior segue normalmente este processo. Antes de chegar à sua fase de publicação, versão final do artigo, pede-se a opinião de um amigo crítico e frequentemente o artigo é sujeito à apreciação de revisores. Pergunta-se, então, porque ser mais exigente a pessoas, que estão ainda assumidamente num contexto de formação formal?

Questões emergentes

Um aspecto especialmente relevante deste tipo de actividade tem a ver com a responsabilidade e autonomia dos alunos. Para se escrever um relatório é preciso trabalhar-se sobre o problema ou tema, elaborar uma estrutura, pedir sugestões e cuidar da forma final. Este modo de trabalhar é normalmente visto como adequado para alunos mais velhos, nomeadamente ao nível do ensino secundário e mesmo do ensino superior, como seja na formação inicial de professores. Contudo, por vezes, os professores consideram os alunos de níveis de ensino anterior ainda muito jovens para desenvolver este tipo de trabalho. Mas será que assim acontece? A partir de que idade poderá ser formativo pedir-se ao aluno que organize as suas ideias e as passe para o papel? Que

seja capaz de descrever o processo que seguiu, identificando as opções tomadas, os percursos seguidos, as dificuldades, os erros e as formas que encontrou para os superar? Por outras palavras, haverá uma idade a partir da qual se pode pensar de forma metacognitiva? Ou, pelo contrário, há que criar condições favoráveis para que a metacognição possa ser desenvolvida, já que se aprende a pensar de forma reflexiva não no abstracto, mas sim praticando-a.

Uma outra questão que por vezes surge com este tipo de trabalho tem a ver com a clareza e correcção de escrita. Será que um professor de uma disciplina que não a Língua Portuguesa também terá de atender a este aspecto? Cremos que a publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico (DEB, 2001) vem ajudar a clarificar esta questão. Tal como se pode ler, entre as competências gerais, enuncia-se que à saída do ensino básico o aluno deverá ser capaz de “usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio” (p. 15). Entende-se ainda que “o conjunto das competências gerais constitui um elemento central no processo de desenvolvimento do currículo” (p. 10), cabendo a sua operacionalização através de acções “a desenvolver por todos os professores” (p. 10). Por outras palavras, cabe a qualquer professor, seja qual for a sua área disciplinar, a responsabilidade de ajudar o aluno a desenvolver, em particular, esta competência geral.

Por último, há ainda a assinalar que certo tipo de propostas de trabalho que se adequavam à realização de relatórios terá que ser hoje repensado à luz da evolução da tecnologia. A existência de Internet e o fácil acesso a trabalho múltiplos sobre os mais variados temas, que podem ser facilmente impressos, levam-nos a questionar o modo como estes trabalhos poderão ser pedidos. A possibilidade do estabelecimento de novas regras e a clarificação do que se pretende parecem merecer hoje uma atenção especial.

Resultados de alguns estudos

No projecto *Hewet*, já anteriormente referido, o relatório foi um dos instrumentos de avaliação estudados. No contexto de uma disciplina de Matemática, a partir de um artigo de jornal que tratava do excesso de população na Indonésia, foi pedido aos alunos que o reescrevessem, explorando a representação gráfica. Quer os professores, quer os alunos, mostraram-se muito favoráveis a este instrumento. Dos resultados obtidos, é de destacar que foi considerado que este trabalho contribuiu para um progresso significativo de aprendizagem (De Lange, 1987). Dada a abertura da tarefa proposta, os alunos tiveram uma ampla oportunidade para mostrar o que sabiam e do que já eram

capazes de fazer. Note-se que os alunos não se limitaram a responder ao pedido. Tentaram igualmente verificar a veracidade de algumas afirmações apresentadas no artigo.

Também Leonor Cunha Leal (1992) estudou os relatórios desenvolvidos com alunos do 8º ano de escolaridade. Em particular, um relatório feito em grupo e na sala de aula e outro individual, realizado fora da sala de aula. Ambos receberam um elevado grau de aceitação, quer por parte dos professores, quer dos alunos. Estes últimos consideraram que o facto dos relatórios incluírem situações de natureza bastante aberta lhes ofereceu um elevado grau de liberdade, permitindo-lhe não só escolherem o caminho a seguir, como aprofundar os temas em presença.

Para o caso do relatório em grupo, existirem instrumentos de avaliação feitos em grupo foi visto pelas professoras participantes como indispensável, dado estarem directamente relacionados com a prática corrente na sala de aula. “Se eles trabalham em grupo, tem que haver uma determinada avaliação que é feita em grupo.” (Leal, 1992, p. 187). A relação estabelecida entre o instrumento de avaliação e o método habitual de trabalho na sala de aula foi também um dos aspectos que mais fortemente emergiu da opinião expressa pelos alunos envolvidos, que na sua grande maioria apreciaram o facto de ter sido em grupo. Segundo Menino (2004), todas as professoras participantes no seu estudo consideraram mais interessante a redacção do relatório em grupo do que a redacção individual, não só porque o relatório em grupo assume uma maior coerência com a modalidade de trabalho usada na realização do trabalho, como também porque as interacções geradas no grupo parecem ter contribuído para um melhor desempenho de todos os alunos. É interessante contudo fazer notar que no estudo desenvolvido por José Manuel Varandas Silva em duas turmas do 10º ano de escolaridade em Matemática, os alunos participantes embora considerem o trabalho de grupo como forma privilegiada para a actividade investigativa em Matemática, defendem os relatórios individuais quando comparados com os realizados em grupo “por acreditarem que em avaliação os professores apenas valorizam o que é produzido individualmente” (Silva, 2000, p. 229). Segundo eles, os relatórios individuais permitem que o seu trabalho seja avaliado de forma mais “precisa” e “correcta”. Esta posição parece ir de encontro com a expressa por uma das professoras, quando aponta o trabalho individual acompanhado de relatório individual como sendo o processo que melhor lhe permitiu avaliar os seus alunos.

A componente escrita dos relatórios deu origem a opiniões diversas por parte dos alunos. Por um lado, afirmam que o terem de escrever sobre o que fizeram, os leva a

repensar, constituindo um novo momento de aprendizagem, como se pode ler da afirmação feita por uma aluna: “Nós temos uma ideia e pensamos que é só escrever; começamos a escrever e vemos que afinal há mais coisas a dizer e, ao mesmo tempo, descobrimos outras coisas” (Leal, 1002, p. 129). Por outro lado, o facto de ser escrito aumenta a dificuldade da tarefa:

Escrita, isso às vezes precisa de algumas capacidades que é para a gente explicar o que tem na cabeça e é muito difícil, por palavras explicar as coisas que a gente tem na cabeça. (Leal, 1992, p.193)

Do mesmo modo, os alunos do 7º ano de escolaridade estudados por Cláudia Nunes, embora tenham expresso um elevado nível de aceitação face aos relatórios que elaboraram sobre tarefas de investigação, todos eles feitos em pares, começados na aula e concluídos fora, se referiam à escrita como um factor que dificulta esta tarefa. Contudo, em ambos os estudos há referências claras à evolução positiva evidenciada pelos alunos ao longo do tempo.

Nos diversos estudos em análise, este instrumento de avaliação foi considerado como um meio favorável à aprendizagem. Em particular, no 2º ciclo de escolaridade, segundo Menino (2004), as professoras participantes referiram-se ao desenvolvimento de capacidades de raciocínio, comunicação, organização e clareza. Para além disso, dado terem sido acompanhados de processos de regulação, referem-se igualmente ao desenvolvimento de capacidades reflexivas e metacognitivas, para além de aspectos do campo afectivo e social. No 3º ciclo, Nunes refere aspectos da aprendizagem da Matemática muito semelhantes. Segundo esta autora, a realização de relatórios escritos ajudou a promover nos alunos “o desenvolvimento de um conjunto de competências, tais como o raciocínio, a comunicação, o gosto pela pesquisa, a persistência e a responsabilidade” (Nunes, 2005, p. 146). Para além disso, todos os alunos no final do ano consideraram que a produção dos relatórios de tarefas de investigação constitui um trabalho complexo e exigente. Contudo, vêem a sua realização como um meio importante para aprender Matemática (Nunes, 2005). Para a mesma faixa etária de alunos, as professoras que trabalharam com Leal (1992), identificaram qualquer um dos tipos de relatórios trabalhados como favorecedores do desenvolvimento da comunicação, da interpretação, reflexão e exploração de ideias matemáticas, da perseverança e do sentido da responsabilidade pessoal e de grupo. Acrescentam no caso

do relatório realizado em grupo, o desenvolvimento do espírito crítico e do gosto e capacidade de se relacionar com os outros.

Tal como nos testes em duas fases, o feed-back a dar aos alunos não se revelou uma tarefa simples para os professores. A escrita avaliativa impõe um conjunto de decisões difíceis de tomar, como seja quando, o quê e como escrever os comentários, de modo que os alunos possam melhorar o seu trabalho e se mantenham perseverantes nas actividades que estão a realizar. Esta dificuldade gera, por vezes, ansiedade e dilemas nos professores (Menino, 2004). As professoras que trabalharam de forma colaborativa com Silva (2000), minimizaram a dificuldade de elaboração de comentários avaliativos recorrendo a uma tabela de descritores. Esta tabela, embora elaborada inicialmente para apoiar a classificação dos relatórios, acabou por se revelar um excelente suporte aos comentários escritos e orais tecidos em torno dos relatórios.

A classificação foi também encarada como outro desafio que se colocou aos professores. Tal não é de estranhar, dado ser para a grande maioria deles um instrumento de avaliação novo e de características diferentes dos testes escritos em tempo limitado, usualmente constituído, pelo menos na sua grande maioria, por perguntas de natureza fechada. O reconhecimento de que o relatório é um instrumento de avaliação de características diferentes parece ser reconhecido nos diversos estudos por nós aqui tratados. Tal reconhecimento levou a desenvolver estratégias distintas das realizadas no passado, quer para validar as classificações atribuídas pelos professores, quer no próprio processo de classificação seguido.

No projecto *Hewet*, a primeira classificação dos relatórios foi feita pelo professor de cada turma. Note-se que o tempo que levou a fazê-lo ultrapassou largamente o normalmente utilizado. Numa segunda etapa, os mesmos trabalhos foram vistos pelo investigador. A diferença entre a classificação do professor e do investigador foi inferior a 0.5, em 12 dos trabalhos, tendo as notas variado entre 6 e 9, numa escala de 1 a 10. Os alunos não fizeram comentários às suas notas.

A definição de critérios de avaliação como ponto de partida parece ter sido seguido em diversos estudos (Leal, 1992; Menino, 2004; Silva, 2000). Tal procedimento reforçou uma prática de avaliação criterial em contraponto a uma avaliação normativa. Esta mudança de paradigma não deixou de fazer emergir alguns problemas, como refere Menino (2004, p. 147):

Para estas professoras, o desafio residiu no uso de critérios, tendo em atenção as características individuais dos alunos. Estas dificuldades revelam um conflito conceptual entre avaliação criterial (na sua acepção tradicional) e a avaliação reguladora.

O recurso a uma apreciação qualitativa em detrimento de uma quantitativa parece também parece ter sido uma opção que atravessa as diversas experiências vividas. Por exemplo, Leal (1992) ao descrever o processo seguido na classificação dos relatórios refere que, após uma primeira fase de definição de critérios, foi atribuída uma informação de tipo qualitativo a cada um dos aspectos contemplados. O processo ficou terminado quando foi dada uma nota qualitativa global resultante de uma apreciação da global do trabalho. Também em Menino (2004) se pode ler que três das quatro professoras, classificaram quantitativamente os relatórios em função dos critérios definidos. Esta classificação resultou numa apreciação qualitativa expressa entre *não satisfaz a satisfaz muito bem*, traduzida para os alunos na forma de comentário escrito, em função dos critérios. Também em Silva (2000), embora se tratasse de alunos do ensino secundário, a mesma opção foi tomada. Apoiando-se na tabela de descritores cada indicador recebeu uma pontuação e a apreciação global final correspondeu a uma classificação qualitativa (entre *Fraco a Muito Bom*).

Dadas as tarefas que deram origem aos relatórios serem de natureza aberta, é de alertar para o facto de embora se ter partido de um conjunto de critérios, foi sentida “a necessidade inevitável de uma atitude de abertura por parte do professor” (Leal, 1992, p. 130), uma vez que ou nem sempre foi possível prever os desenvolvimentos seguidos pelos alunos, surgindo situações inicialmente não previstas (Leal, 1992) ou porque houve a necessidade do professor na sua folha de registos criar um item onde pudesse registar algo relevante sobre cada relatório (Silva, 2000).

Em síntese, o relatório escrito é outro instrumento de avaliação que permite em simultâneo desenvolver uma prática de avaliação reguladora e sumativa, desde que sejam criadas condições para que tal aconteça. A avaliação reguladora não acontece de forma espontânea, não surge apenas porque se pede um relatório. Exige da parte do professor uma vontade e uma intenção de a desenvolver. A estratégia a desenvolver pressupõe a possibilidade de o primeiro trabalho não ser considerado acabado e de dar oportunidade ao aluno de o melhorar a partir do feed-back do professor.

Este instrumento adequa-se a ser realizado, quer em grupo, quer individualmente. Embora seja usado em certas áreas do saber já há longos anos, recentemente parecem ser-lhe reconhecidas potencialidades que se aplicam a qualquer área do conhecimento. Apela para certas capacidades do aluno. Em particular, a de comunicação. Mas, talvez, a mais importante de todas elas seja o facto de ao se ter de descrever o que se fez, como se fez e porque se fez assim, obrigue o aluno a repensar a sua experiência de aprendizagem e a clarificá-la e reestruturá-la. Uma coisa é saber para si próprio, outra, certamente mais exigente, é explicá-la aos outros. Quando essa explicação passa pela forma escrita representa um nível de exigência, e como tal também de aprendizagem, superior ao do oral.

Portefólio

Apresentação

Podemos afirmar que na última década o portefólio tem sido utilizado como forma alternativa de avaliação dos alunos dos diferentes níveis de escolaridade e, em particular, na formação inicial e contínua de professores (Porter *et al.*, 2001; Wade & Yarbrough, 1996). Mas fazer recurso ao portefólio é mais do que utilizar um novo instrumento de avaliação. É sobretudo um acto teórico (Shulman, 1999), pois tem subjacente um conjunto de pressupostos relativos à aprendizagem e à avaliação. Entende-se que a aprendizagem é um acto desenvolvido pelo próprio através de experiências significativas e relevantes, cuja interacção com os outros constitui um contexto favorável. A avaliação, enquanto elemento regulador da aprendizagem, deve favorecer um trabalho pertinente e contextualizado, que faça apelo ao pensamento reflexivo, que permita e seja facilitador da metacognição (Hadgi, 1997), do trabalho em equipa, e do envolvimento, responsabilidade e afectividade (Forgette-Giroux & Simon, 1997).

A utilização do portefólio na sala de aula é relativamente recente. Esta ideia foi inspirada nos artistas e fotógrafos, que os usam como meio de transportar algumas das suas melhores obras para as poderem mostrar aos outros, dando assim sentido ao termo *portfolio*, que deriva do verbo latino *portare* (transportar) e do substantivo *foglio* (folha). Ao transpor-se esta ideia para a educação, vários entendimentos de portefólio se

podem encontrar (Forgette-Giroux & Simon, 1997; Klenowski, 2002). O sentido que aqui atribuímos é o de uma amostra diversificada e representativa de trabalhos realizados pelo aluno ao longo de um período amplo de tempo, que cubra a abrangência, a profundidade e o desenvolvimento conceptual.

Podemos encontrar distintas perspectivas face a quem cabe a responsabilidade última de seleccionar cada trabalho a incluir no portefólio. Esta pode ser atribuída ao aluno, ao professor, à escola ou a uma combinação entre estas. Do nosso ponto de vista, e dado, por um lado, encararmos o portefólio como pertença do aluno e, por outro, de forma a potencializar a componente reflexiva, atribuímos ao aluno a última palavra sobre a selecção dos trabalhos. O portefólio é propriedade do aluno, cabe-lhe a ele decidir o que incluir ou não no seu portefólio (Leal, 1997; Villalobos, 2002). Contudo, consideramos que o professor tem um papel muito importante de apoio, sobretudo em alunos mais jovens ou ainda pouco autónomos.

Cada trabalho seleccionado deve ser acompanhado de uma reflexão pessoal que dê conta do significado que esse trabalho teve para o próprio (Black & William, 1998; Duschl & Gitomer, 1991). No final, o aluno deve ainda incluir uma reflexão final sobre o trabalho desenvolvido e o contributo que o portefólio deu à sua aprendizagem. Deste modo, o portefólio é caracterizado pelo conjunto, selecção e organização de tarefas realizadas no âmbito de uma ou mais disciplinas, levados a cabo pelo aluno, ao longo do tempo, e evidencia a reflexão e a aprendizagem por este desenvolvidas (Wade & Yarbrough, 1996).

Enquanto recurso, o portefólio pode servir dois propósitos distintos. Por um lado, durante o seu processo de construção, pode constituir um importante contributo para a aprendizagem, desenvolvida através da auto-avaliação, do feedback dado externamente, da reflexão sobre o que se aprendeu e como se aprendeu e da identificação de pontos fortes e de pontos fracos, a necessitar de desenvolvimento (Tillema, 1998). Quando o aluno é levado a decidir sobre a qualidade do seu trabalho, para o poder seleccionar, ele começa a reflectir sobre a natureza das diferentes actividades que desenvolveu, sobre a sua própria aprendizagem e sobre a forma como poderá vir a aperfeiçoá-la. Por outro lado, quando concluído, permite aceder à evolução do aluno ao longo de um período amplo de tempo, como seja um ano escolar (Clarke, 1996). Atendendo às suas características, o portefólio permite responder às limitações inerentes a uma nota/classificação final de ano, que pouco ou nada informa sobre aquilo que o aluno já

sabe e é capaz de fazer, e evita as informações transmitidas de professor para professor que acarretam consigo um conjunto de significados que apenas aquele que os atribui entende na totalidade. É assim uma forma possível de dar conta aos outros daquilo que o aluno foi capaz de fazer durante um certo período de tempo – um ano lectivo ou um ciclo de escolaridade.

O portefólio é, portanto, um meio de desenvolver no aluno a capacidade de reflectir sobre o que fez e como o fez e de lhe dar maior autonomia para tomar decisões, quer na selecção dos materiais constituintes do portefólio, quer na sua organização, permitindo assim atribuir ao aluno um papel mais interveniente na avaliação (Clarke, 1996). Mas, o portefólio traz igualmente vantagens para o professor. O processo acompanhado de construção deste instrumento estreita a comunicação entre aluno e professor, permitindo a este último um conhecimento mais profundo do aluno. Para além disso, havendo múltiplos momentos de interacção professor-aluno, o professor sentirá inevitavelmente a necessidade de explicar os seus critérios de avaliação, dando um contributo significativo para desmistificar, desdramatizar e tornar mais transparente o processo avaliativo. A avaliação deve constituir uma oportunidade para professores e alunos se encontrarem para colaborar em vez de se confrontarem, uns como acusados e outros como juízos. “É preciso libertar a avaliação da apreensão e da ânsia, presentes sempre que aquela se exerce como algo arbitrário e irracional.” (Bartolomeis, 1981, p. 43)

Embora não haja uma norma que estipule o que serão os conteúdos do portefólio, há duas ideias essenciais a reter. Por um lado, ao iniciar-se o processo, deve ser discutido e negociado com os alunos qual a estrutura e conteúdo do portefólio. Por outro, o tipo de tarefas a seleccionar está naturalmente dependente do que são as práticas lectivas e as experiências de aprendizagem oferecidas no contexto onde se desenvolve o portefólio. Assim, e de acordo com cada realidade, as tarefas a seleccionar poderão ser relatórios; composições; ensaios; recortes de jornais; textos retirados da Internet; problemas resolvidos e formulados; exercícios; investigações; descobertas; cartazes; projectos; testes; listas de verificação; co-avaliações; etc... Estas tarefas poderão ter sido elaboradas individualmente ou em grupo, na sala de aula ou fora dela.

Uma possível estrutura do portefólio é aquela que inclui um índice, onde se indicam as tarefas seleccionadas e a respectiva data da sua inclusão no portefólio; uma introdução; um conjunto de tarefas, representativas da diversidade do trabalho realizado, acompanhadas respectivamente de uma reflexão; e uma reflexão final. De forma a

facilitar o trabalho dos alunos, em particular a escrita das reflexões, que normalmente corresponde à tarefa mais difícil na construção do portefólio, sugere-se que a parte correspondente a cada tarefa seleccionada seja constituída por três componentes: a apresentação da tarefa (a sua descrição: o que se dava e o que se pedia para fazer); o produto que resultou da realização da tarefa e a reflexão pessoal relativa à tarefa.

Dado que a construção do portefólio se prolonga durante um período de tempo alargado e que existe um número limitado de tarefas a incluir no portefólio, acordado entre professor e alunos, pode dar-se o caso do aluno sentir necessidade de substituir uma tarefa por outra que mais tarde veio a considerar mais significativa. Assim, é possível fazê-lo desde que na reflexão que acompanha a nova tarefa explique por que o fez. Esta possibilidade permite tornar o processo de construção dinâmico e continuado no tempo. O aluno, ao saber que pode substituir uma tarefa por outra, não é levado a adiar sucessivamente a construção do portefólio por recear ficar limitado a uma opção tomada cedo demais.

Outros procedimentos são igualmente de ter em conta. No início do processo os alunos deverão ser informados do que é um portefólio, o que o constitui e quais os objectivos que com ele se pretendem atingir. Um pequeno texto explicativo, elaborado pelo professor, poderá ajudar o aluno não só a compreender o significado de portefólio, como igualmente a esclarecer alguma dúvida que mais tarde lhe surja. Para o caso em que a relação escola e família é ainda pertinente, poderá ser essencial informar também os encarregados de educação. Sendo ainda uma prática pouco generalizada, informar os encarregados de educação do que se vai pedir aos alunos e quais as razões de tal pedido poderá constituir um importante passo para que se evitem situações que poderão vir a revelarem-se importantes entraves ao sucesso de tal empreendimento, como seja a desvalorização e descrença do portefólio por parte dos encarregados de educação, em contraponto ao discurso do professor. Tal situação poderá criar no aluno desorientação e dúvidas no envolvimento e empenho nesta tarefa, para além de uma possível falta de apoio por parte dos encarregados de educação. Como alerta Perrenoud (1999), “mudar o sistema de avaliação leva necessariamente a privar uma boa parte dos pais de seus pontos de referência habituais, criando ao mesmo tempo incertezas e angústias” (p. 148), podendo assim constituir um obstáculo importante à inovação de práticas avaliativas.

Durante o processo, os alunos deverão, por um lado, ter fácil acesso ao seu portefólio. Não nos parece de todo desejável que o aluno leve para casa o portefólio não só porque pode perder certos trabalhos, mas também porque a sua consulta se torna muito mais difícil e corre-se o risco de não o ter consigo nas aulas dedicadas ao seu desenvolvimento, tornando-as, assim, totalmente ineficazes. Ter, por exemplo, um armário na sala de aula poderá ser uma boa solução. Por outro lado, cabe ao professor acompanhar e apoiar os alunos no desenvolvimento dos portefólios. Para tal, o professor deverá planear um certo número de aulas para trabalhar com o portefólio. Se, de facto, o professor acredita que o portefólio é um importante contributo para o desenvolvimento de certas competências do aluno, que constitui um contexto favorável à aprendizagem, então dedicar aulas a esta tarefa não é perder tempo. Faz parte do próprio currículo. O número de aulas a considerar é variável. Depende naturalmente da experiência anterior e da idade dos alunos. Contudo, qualquer que seja o caso, é possível avançar-se com a distribuição dessas aulas ao longo do tempo. É natural prever-se um maior número de aulas no início do processo, passando a espaçá-las com o avançar do tempo, à medida que o portefólio passa a ser mais familiar ao aluno e é maior a sua compreensão sobre aquilo que se espera que faça.

Um dos aspectos em que certamente o professor terá de apoiar os alunos é na elaboração das reflexões. Para tal, poderá elaborar um guião de apoio com questões que poderão orientar o aluno. A título ilustrativo, apresenta-se na figura seguinte um exemplo de um possível guião (ver fig. 18).

<p style="text-align: center;">Guião de apoio</p> <ul style="list-style-type: none">• Quais as actividades e os tópicos envolvidos?• De que modo é que a tarefa que ajudou a aprender?• O que aprendeste a partir desta tarefa?• Terias feito algo diferente se tivesses tido mais tempo?• Como encaras a qualidade do trabalho?• ...

Figura 18 Guião de apoio à elaboração de reflexões
(adaptado de Lambdin & Walker, 1994)

Segundo Forgette-Giroux & Simon (1997) as reflexões poderão apresentar diferentes níveis de desenvolvimento. Seguindo uma ordem hierárquica de complexidade, identificam um primeiro nível designando-o *de documentação*, segue-se o *da comparação* e finalmente o *da integração*. No nível de documentação os alunos justificam a selecção da tarefa e comentam a sua pertinência: “Escolhi esta tarefa porque...” Ao nível da comparação, o aluno estabelece um ponto de situação sobre as suas aprendizagens, e reflecte sobre o percurso percorrido, podendo estabelecer medidas a tomar no futuro. Neste nível não se refere apenas à tarefa, mas estabelece também uma relação com as anteriores: “Antes fiz... , agora já faço... Este trabalho enriquece o meu portefólio porque...” Finalmente, ao nível da integração, o aluno analisa o seu estilo de aprendizagem e as suas atitudes face às experiências de aprendizagem propostas: “O meu portefólio revela um progresso porque...”

Quando o portefólio se encontra terminado, dada a existência de uma avaliação sumativa, ele deve ser sujeito a uma classificação, como qualquer outro produto importante realizado pelo aluno. Existem diversas perspectivas sobre quais os parâmetros de avaliação a considerar. Um aspecto pouco consensual diz respeito à consideração ou não da qualidade das produções incluídas pelo aluno no portefólio. Em nosso entender, tal aspecto não deverá ser tido em conta na apreciação final do portefólio, pois caso contrário corre-se o risco de enviesar toda a lógica de selecção dos trabalhos pelo aluno. Em vez de uma tarefa ser escolhida por ter tido um significado especialmente importante para si, justificado por razões muito diversas – prazer intelectual, momento significativo de aprendizagem, ultrapassagem de dificuldade, etc... – certamente que o aluno passará a escolher as suas melhores produções, pois sabe que isso influenciará a nota que irá obter. Assim, em nosso entender, tomando como ponto de partida o proposto por Lambdin & Walker (1994), aceitamos como parâmetros de avaliação:

(i) a organização e apresentação do portefólio, em particular se foi respeitada a estrutura previamente acordada e se a sua apresentação é cuidada;

(ii) a selecção das tarefas, verificando até que ponto a amostra seleccionada é ou não representativa da diversidade das experiências de aprendizagem vividas no âmbito da disciplina ou conjunto de disciplinas;

(iii) a qualidade das reflexões, em particular se tem uma natureza pessoal, se é problematizada e fundamentada e se é clara.

No caso de o aluno ter tido a preocupação de melhorar, refazer, a tarefa anteriormente realizada, corrigindo-a e desenvolvendo-a, então este parâmetro deverá naturalmente ser acrescentado aos anteriores. Cada um destes parâmetros deverá ser apreciado qualitativamente, sendo-lhe acrescentado um comentário final global (ver fig. 19).

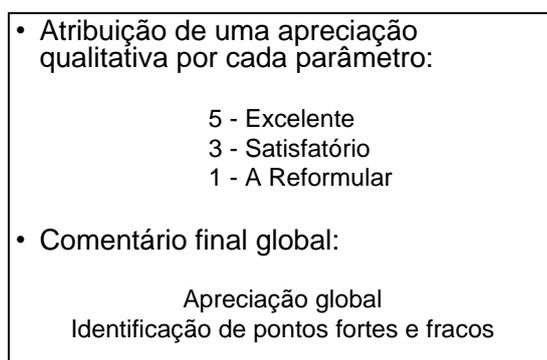


Figura 19 Classificação do portefólio

Questões emergentes

Entre as características de um portefólio podem apontar-se a flexibilidade, a continuidade e a globalidade. Flexibilidade porque pode ser aplicado à avaliação de qualquer área de saber e aos seus diversos fins, continuidade porque acompanha a evolução do aluno e globalidade porque inclui diversas dimensões da sua aprendizagem (Forgette-Giroux & Simon, 1997). Outras características poderão ainda ser acrescentadas, como seja, a diversidade de conteúdo, dado este não ser fixo, mas sim ser consonante com as experiências de aprendizagem oferecidas no contexto onde o portefólio se realiza, e o carácter dialógico dos processos (Nunes & Moreira, 2005), dado pressupor um trabalho estreito e negociado entre os diversos intervenientes. É, contudo, preciso ter presentes alguns riscos a evitar. Quando se parte para esta opção, é necessário ser assumido pelo professor e alunos que a construção de um portefólio requer muito tempo para se poder elaborar com seriedade (Shulman, 1999) e que o processo se prolonga ao longo de um período amplo. Não se pode construir um portefólio numa tarde, nem tão pouco incluir apenas um ou dois itens (Wade &

Yarbrough, 1996). Esta situação contraria totalmente a lógica ainda hoje prevalecente em diversos sistemas educativos que favorece, e mesmo incentiva, o estudo feito “em condensado” de preparação para um exame.

Numa cultura onde se continua a privilegiar os valores estandardizados e as normas, há um elevado risco de tornar o desenvolvimento de um portefólio num processo técnico e superficial (Klenowski, 2002). Há igualmente que se estar prevenido para a possibilidade: (i) de trivializar o portefólio, passando por exemplo a incluir itens sobre os quais não vale a pena reflectir; (ii) de o tornar numa mera exibição do melhor que somos capazes de fazer, desvalorizando-se um contexto favorável de reflexão; e (iii) de se perverter a sua natureza no caso de se procurar estabelecer critérios muito objectivos para estabelecer comparações entre alunos (Shulman, 1999).

Uma questão que por vezes se levanta quando se discutem os portefólios é o de se saber se há uma idade a partir da qual estes instrumentos podem passar a ser aplicados. Por outras palavras, a elaboração de portefólios exigem ou não um certo grau de maturidade dos alunos. Em nosso entender, ser capaz de pensar e reflectir são capacidades intelectuais de todo o ser humano. Como tal, não existe uma idade escolar mínima para o fazer. Este instrumento de avaliação é possível ser proposto em qualquer nível de escolaridade, muito embora, naturalmente o que se espera enquanto produções por parte dos alunos são de grau de desenvolvimento diferente, de acordo com a sua faixa etária.

Segundo Klenowski (2002), uma das potencialidades do portefólio reside na possibilidade de tornar explícita a relação entre o currículo, a avaliação e os métodos de ensino. Note-se que o facto do aluno ter de seleccionar um conjunto de tarefas representativas daquilo que se faz na sala de aula traz à luz essa relação. Contudo, há que ter presente uma possível dificuldade inerente a este mesmo processo de transparência e que diz respeito ao próprio conceito de currículo com que o professor trabalha. Existe ainda nos dias de hoje uma forte influência da herança curricular que associa currículo a uma listagem de conteúdos programáticos a serem ensinados e aprendidos. Ora, quando tal está presente, não é fácil o professor aceitar dedicar uma série de aulas ao apoio do trabalho em torno do portefólio porque ao reduzir o número de aulas do calendário escolar dificulta o “cumprimento do currículo”. Esta ambiguidade ou dilema surge naturalmente em momentos marcantes de mudança de paradigma, em particular de práticas de avaliação. Embora sem pretendermos

dramatizar esta situação, e reconhecendo-a como natural, não queremos deixar de alertar para as dificuldades e limitações que podem ocorrer quando se faz recurso a formas alternativas de avaliação.

Resultados de alguns estudos

Passaremos de seguida a apresentar alguns estudos que tiveram como principal objectivo compreender as potencialidades e dificuldades do uso do portefólio. Dado ter constituído um campo de estudo que despertou interesse nas últimas décadas, existe uma variada e ampla obra neste campo. Assim, e embora não tenhamos qualquer intenção de sermos exaustivos, optámos por seleccionar estudos desenvolvidos em Portugal, que percorressem diversos níveis de ensino. Deste modo, serão referidos estudos desenvolvidos com alunos do 2º ciclo do ensino básico até alunos do ensino superior, em particular, da formação inicial de professores.

Num estudo desenvolvido com alunos do 2º ciclo, na disciplina de Matemática, Hugo Menino desenvolveu um trabalho continuado com quatro professoras, desenvolvendo diversos instrumentos de avaliação, onde constava o portefólio. Deste estudo ressalta que este instrumento se revelou especialmente potenciador do crescimento dos alunos, sendo particularmente adequado no desenvolvimento e avaliação de competências de resolução de problemas, raciocínio e comunicação, organização e competências reflexivas e metacognitivas. “Estes processos são desenvolvidos de forma consciente, levando os alunos a identificar os pontos fortes e os pontos fracos do seu trabalho e a perspectivar estratégias de trabalho que podem melhorar os seus desempenhos nos diferentes aspectos da competência matemática.” (Menino, 2004, p. 207)

Ainda com alunos do mesmo ciclo de escolaridade, Antonieta Lourenço e Isabel Paula referem a partir da experiência que desenvolveram respectivamente nas disciplinas de Ciências e de Matemática, que os alunos seleccionam, tomam decisões e iniciativas, responsabilizam-se, colocam dúvidas e dificuldades e auto-avaliam-se. O portefólio revelou-se igualmente uma via importante de articulação entre a avaliação e a aprendizagem, tornando-a explícita aos olhos dos encarregados de educação. Este instrumento recebeu por parte dos alunos em geral uma boa aceitação, em particular no contributo que a sua realização deu à aprendizagem e gosto pela disciplina:

Fazer o portefólio obrigou-me a estudar, fazer mais exercícios, e assim percebi melhor a matéria, o que me levou a gostar mais de Matemática.

Com o portefólio tenho mais entusiasmo em aprender Matemática.
(Lourenço & Paula, 2003, p. 13)

Isabel Paula dando continuidade a este trabalho, num terceiro ano de experiência do uso de portefólios com alunos do 2º ciclo de escolaridade, num contexto de investigação sobre a sua própria prática, reafirma a ideia de que o uso deste instrumento permitiu aos alunos aprenderem mais, e evoluírem na sua capacidade reflexiva, “passando de uma fase incipiente centrada no *gostei ou não gostei*, para um nível muito superior, evidenciando uma interdependência entre o seu desenvolvimento interno e o social” (Paula, 2005, p. 211).

Já na disciplina de Língua Portuguesa, no âmbito de um programa de avaliação por portefólio para o 5º ano de escolaridade, Bentes & Cristo (1994) referem que o desenvolvimento deste projecto permitiu que os alunos reflectissem sobre a sua própria avaliação, desempenhassem um papel activo na escola e aumentassem a sua motivação face à disciplina.

No 3º ciclo de escolaridade, João Pedro Aido dá-nos conta de uma experiência de desenvolvimento de um portefólio durante dois anos consecutivos. Num primeiro ano, o portefólio cobria as disciplinas de Ciências Físico-Químicas, Francês, Geografia e História, passando no segundo ano apenas a dizer respeito a uma única disciplina, dada “a alteração do conselho de turma e o enorme trabalho que o portefólio acarreta, pese embora as suas inúmeras vantagens” (Aido, 2003, p. 69). Entre as vantagens enunciadas, voltam a surgir de novo algumas já referidas noutros estudos, como seja, o portefólio ser favorecedor do estímulo à reflexão, do desenvolvimento de competências de organização, de autonomia, de responsabilidade. Dar um papel mais activo do aluno na aprendizagem e na avaliação, bem como permitirem aos encarregados de educação aceder à evolução do seu educando são aspectos igualmente referidos. Há, contudo, uma outra potencialidade que parece sobressair de todas as outras e que diz respeito ao conhecimento que o professor consegue desenvolver sobre o aluno que vai muito para além do seu papel de aluno:

Não há palavras para mostrar como chega ser comovente o conhecimento que acabamos por ter dos alunos, que subitamente nos surgem numa dimensão inesperada de pessoas e não apenas

discentes (...) Trata-se, afinal, de fazer circular do modo mais significativo os trabalhos dos alunos. Trata-se de fazer circular o seu nome, um nome que fala do seu passado e do seu futuro e que é ao mesmo tempo uma parte de si próprio. (Aido, 2003, p. 70)

Também, no 3º ciclo, mas apenas na disciplina de Matemática, Cláudia Nunes desenvolveu com os seus alunos um portefólio ao longo do segundo e terceiro períodos lectivos. Segundo afirma, para a maioria dos alunos este foi o seu modo de avaliação preferido, “este instrumento foi muito importante e deu muito trabalho” (2004, p. 96). Começando por avaliar os portefólios de três em três semanas, para mais tarde este período ser alargado para cinco em cinco semanas, os comentários que a professora foi dando nestes momentos revelou-se um importante contributo para a evolução que se verificou por parte dos alunos. Estes comentários juntamente com o reforço positivo dos colegas mais empenhados, ajudou a que progressivamente os alunos menos envolvidos passassem a iniciar a construção dos seus *portfolios* e aumentassem “o seu nível de interesse e responsabilidade neste processo de avaliação” (Nunes, 2004, p. 97). Mais uma vez, o portefólio é usado como um veículo de comunicação entre a professora e os encarregados e educação.

Ao nível do 10º ano de escolaridade, no âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira, o Inglês, Alexandra Nunes desenvolveu um estudo decorrente da implementação de portefólios junto dos seus alunos. Neste é descrito e emerge possíveis dificuldades ou condições absolutamente necessárias para que o portefólio seja efectivamente um instrumento que potencialize a aprendizagem e desenvolva capacidades metacognitivas:

O presente estudo permite-nos pensar e confirmar que o uso da estratégia *portfolio* tem efectivamente um papel de relevo no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, para que as suas funções reveladora e reguladora se cumpram, e para que o seu próprio conceito se realize, é necessário que o aluno esteja (ou venha a estar) familiarizado com o processo de pensar sobre a sua própria aprendizagem e com estratégias metacognitivas de regulação e monitorização da mesma. Caso as condições propiciadoras de uma atitude reflexiva estejam reunidas, o *portfolio* – como o seu principal organizador – pode fazer a diferença entre a acção e a passividade, entre a comunicação e o mutismo, entre a autonomia e a dependência... Enfim entre o sucesso e o insucesso. (Nunes & Moreira, 2005, p. 64)

Outros estudos sobre a utilização de portefólios foram ainda desenvolvidos a nível da formação inicial de professores. É o caso de Leonor Santos (2005b) que desenvolveu com os seus alunos um portefólio na disciplina de Didáctica da Matemática, disciplina constitutiva do plano de estudos do 4º ano da Licenciatura em Ensino da Matemática. Sendo uma surpresa para os alunos a proposta que no início do ano lectivo lhes foi colocada, com o desenvolvimento do trabalho mês após mês, os alunos passaram a compreender o significado do portefólio e a sua relevância nesta disciplina. As aprendizagens que os alunos foram realizando, expressas por eles e documentadas através de uma leitura transversal do portefólio são disso prova. Em particular, a construção do portefólio, ao longo do tempo, constituiu um contexto rico para desenvolverem capacidades de argumentação e de expressão escrita, de organização, de pesquisa, de autonomia e responsabilidade no processo de aprendizagem.

A função reguladora deste instrumento de avaliação é talvez a sua principal potencialidade (Santos, 2005b). Por um lado, o terem melhorado os produtos realizados das tarefas seleccionadas, decisão tomada por eles próprios, e de terem existido primeiras versões de reflexões que com o apoio dos comentários do professor foram melhoradas, permitiram, certamente, constituir novos momentos de aprendizagem. Por outro, a forte componente reflexiva que acompanha todo o processo e os momentos de interacção professor e aluno que proporciona, ajudando uma maior explicitação e apropriação dos critérios de avaliação, são meios preferenciais que permitem ao aluno desenvolver a sua capacidade de auto-avaliação.

O desenvolvimento de uma reflexão continuada assente em tarefas concretas, permitiu-lhes conhecerem-se melhor enquanto pessoa, aperceberem-se das concepções que têm sobre o ensino e a aprendizagem (tantas vezes decorrentes das suas experiências de ensino enquanto alunos e tão diversas daquilo que se espera que venham a desenvolver no futuro como professores), e questioná-las em torno de questões importantes da prática lectiva (Christiansen & Walter, 1986). Por outras palavras, constitui um meio favorável para desenvolver uma postura de professor reflexivo, condição considerada na actualidade como essencial para o desempenho desta profissão (Mezirow, 1991). Na mesma linha, já em 1994, Bentes & Cristo afirmaram que o seu estudo lhes permitiu constatar que a utilização dos portefólios pode influenciar positivamente a forma como se ensina, se aprende e se avalia. Também Paula (2005) destaca o contributo que o uso de portefólios tem dado no seu

questionamento sobre as tarefas de trabalho que propõe aos seus alunos, as expectativas que tem sobre elas e a forma como os seus alunos as interpretam. Esta autora conclui mesmo que os portefólios não só tiveram uma função reguladora como “permitiram a moldagem do currículo” (p. 214).

Ainda na formação inicial de professores, mas agora na disciplina de Prática Pedagógica II, na área da Matemática, Maria Cristina Martins desenvolveu um estudo que procurou compreender se a implementação de portefólios contribuem para o desenvolvimento da reflexão dos futuros professores face ao processo de ensino e aprendizagem e a avaliação. Dos resultados obtidos, esta autora conclui que se verificou uma maior incidência no primeiro campo considerado. Para além de ter favorecido a reflexão, o portefólio constituiu ainda um catalisador de comunicação entre as estagiárias e a supervisora (investigadora), “propiciando repercussões imediatas na prática lectiva das estagiárias” (Martins, 2002, p. 209).

Também Maria João Grilo desenvolveu um estudo empírico que teve como ponto de partida a substituição do dossier de estágio pelo portefólio², no contexto do estágio pedagógico da formação inicial de professores na área da Biologia e Geologia. Entre os resultados deste estudo, esta autora destaca o papel da organização do portefólio enquanto criador de situações propícias para a identificação de pontos fortes e fragilidades dos participantes enquanto professores em formação.

No que respeita ao desenvolvimento da capacidade de reflexão dos futuros professores, embora se reconheça uma evolução importante, é afirmado que o processo se manifesta “ainda algo incipiente no que respeita a evidências de uma prática reflexiva consolidada e profunda” (Grilo & Machado, 2005, p. 32). Este resultado decorre da análise realizada que tomou como categorias três níveis de lógica reflexiva propostos por Sá-Chaves (in Grilo & Machado, 2005): (i) descrição de episódios epistemicamente relevantes; (ii) reflexão sobre os factos narrados nos episódios; e (iii) reflexão sobre si próprio, questionando os seus próprios papéis, funções, desempenhos e concepções.

Por último, e agora numa perspectiva de avaliação sumativa, os formandos consideraram que o portefólio era mais representativo do que outros instrumentos usualmente mais usados, como seja o dossier de estágio, do trabalho que tinham

² Neste estudo foi seguido o modelo de portefólio do *Beginning Educator Support and Teaching (BEST) Program* do Departamento de Educação do Estado de Connecticut, Estados Unidos da América (www.state.ct.us/sde)

desenvolvido ao longo do ano e o orientador da escola destacou a ajuda do portefólio na tomada de decisão de uma classificação final a atribuir a cada estagiário.

Os estudos que temos vindo a referir apontam ainda para certas dificuldades que se levantam no desenvolvimento de um portefólio. Os alunos precisam de se envolverem com seriedade. É uma tarefa exigente onde se têm de expor. Para tal, é preciso, por um lado, que lhe reconheçam significado e, por outro, que haja um ambiente de confiança na relação professor/aluno. O acréscimo de trabalho para o aluno e para o professor é enorme. Aliás, o consumo de tempo associado ao acréscimo de trabalho para o professor é a razão apontada por Menino (2004) para justificar porque uma das professoras que consigo trabalhou tenha acabado por não dar continuidade ao trabalho com o portefólio. “As exigências ao nível do tempo, associadas à necessidade de uma grande disponibilidade e perseverança parecem ter sido limitações extraordinariamente fortes que influenciaram esta professora.” (Menino, 2004, p. 189) Também Aido (2003) refere que uma das razões que levou na sua escola à passagem de um portefólio multidisciplinar para monodisciplinar foi “o enorme trabalho que o portefólio acarreta” (p. 69). Também o elevado trabalho que traz ao professor e ao aluno são parte das desvantagens que identifica. O grande consumo de tempo e de energia foi igualmente apontado por Grilo & Machado (2005) como o principal custo do projecto desenvolvido.

Outro tipo de dificuldades é ainda apontado, tanto para o aluno, como para o professor. Por exemplo, Bentes & Cristo (1994) ao desenvolverem um projecto de investigação-acção que teve por objectivo a concretização de um programa de avaliação por portefólios no 5º ano de escolaridade na disciplina de Língua Portuguesa, destacam a dificuldade sentida por parte dos alunos na organização do portefólio, e, em particular, na selecção das tarefas, e o processo de negociação dos critérios de qualidade entre professor e alunos. Uma das professoras de Menino (2004), Marvília, refere-se às dificuldades que lhe suscitou a gestão deste instrumento, constituindo um desafio às suas capacidades de organização do tempo e do espaço, nos diferentes contextos de trabalho. Saber quando e com que periodicidade dedicar um tempo bem definido para os alunos desenvolverem os seus portefólios foram questões a que teve dificuldade em dar resposta. Também Paula (2005), reflectindo sobre a sua própria prática, alerta para os desafios que lhe têm sido colocados num contexto de ensino e aprendizagem da Matemática onde o portefólio é visto como um instrumento a desenvolver,

nomeadamente na necessidade continuada de explicitar e negociar com os alunos o significado das tarefas de natureza cada vez mais aberta.

Por último, como já foi referido no início da apresentação do portefólio, o recurso a este instrumento de avaliação é muito mais do que uma mudança pontual de práticas avaliativas. Requer um repensar e reconceptualizar o ensino, a aprendizagem e a avaliação. A este propósito, Cristina Parente (2004), no âmbito de um processo de formação em contexto no domínio da avaliação alternativa com educadoras de infância, procurou compreender e identificar processos de mudança ao nível das concepções e práticas num contexto de uso de portefólios. Em particular, o seu estudo evidenciou que existem diversas formas de construção de portefólios, ao nível da experimentação e da participação. Também Sousa (1998) alerta para que o uso de portefólios não é garante por si só de novas práticas pedagógicas e de avaliação.

Em síntese, o portefólio quando desenvolvido em certas condições revela-se um instrumento com grandes potencialidades. Em particular, na sua fase de construção é um meio muito promissor de regulação da aprendizagem e constituiu um contexto muito favorável para dar ao aluno um papel activo no processo de avaliação, desenvolvendo as suas capacidades de reflexão, autoavaliação e metacognição. Quando terminado, permite mostrar aos outros a evolução verificada num percurso de aprendizagem, destacando o que já se é capaz de fazer. Deste modo, dado o seu carácter informativo, revela-se como um substituto adequado da classificação final atribuída ao aluno num final de ano ou de ciclo de escolaridade.

Considerações finais

A avaliação é muitas vezes associada à recolha de informação ou a um juízo de valor. Quantas vezes, ao ouvir-se falar de avaliação, a primeira ideia que vem à mente é a de testes (instrumento de recolha de informação) ou de classificação (produto decorrente de um juízo de valor)? Contudo, em nosso entender, o acto avaliativo é bem mais complexo. Inicia-se com uma preparação/planificação do que propomos fazer. Diversas decisões são de imediato tomadas, decorrentes das respostas a dar a perguntas do tipo:

- Para que quero avaliar? Qual o fim principal a atingir?
- Como vou fazê-lo? Que forma ou instrumento de avaliação vou usar?
- A avaliação sobre que aspectos vai incidir? O que quero avaliar?
- Quais são os papéis a desempenhar pelos diferentes intervenientes no processo?

Por mim (professor) e pelos alunos?

Em seguida, há que preparar o material a usar e proceder à sua aplicação, isto é, à recolha de informação. Com os dados recolhidos há que analisá-los. Há que interpretá-los e procurar cenários explicativos possíveis. Esta fase pode dizer respeito a situações muito diversas. Tanto pode ser da responsabilidade do professor quando, por exemplo, procura interpretar uma dada resposta do aluno para decidir que feed-back será adequado de forma a constituir um bom apoio para o aluno progredir, ou para decidir do nível de aquisição de conhecimentos adquiridos pelo estudante, como do próprio aluno, quando procura confrontar o que fez com os critérios de avaliação definidos, procurando perceber até que ponto conseguiu ir de encontro às expectativas do professor e o que lhe falta desenvolver.

Por último, qualquer processo avaliativo apenas termina com uma acção. Tomando os exemplos atrás enunciados, esta acção poderá corresponder à estrita do feed-back, à escolha de uma classificação, à reformulação e aperfeiçoamento de um trabalho.

As quatro fases identificadas não terão necessariamente que ocorrer de forma sequencial. Reajustamentos, novas decisões poderão ser tomadas ao longo do processo levando-o a voltar atrás antes do ciclo ter sido totalmente percorrido (ver fig. 20).

É tendo presente este entendimento do acto avaliativo que faz sentido dedicar-se um capítulo deste livro a instrumentos de avaliação. Discutir um instrumento não é apenas apresentá-lo, dizer quais as suas principais características, mas sobretudo analisar como pode ser desenvolvido e quais as inerentes potencialidades que daí se podem retirar. Por outras palavras, a atitude que o professor assume é essencial, e arriscaríamos mesmo a dizer mais determinante, do que o próprio instrumento.

Fases da avaliação

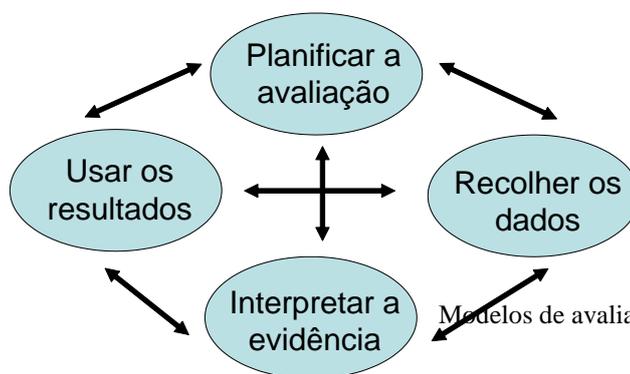


Figura 20 Fases da avaliação (NCTM, 1999, p. 5)

Para clarificar o pressuposto que aqui defendemos vamos por momentos voltar a recorrer aos três instrumentos que foram por nós seleccionados neste capítulo. Até que ponto será vantajoso usar o teste em duas fases se o professor tiver falta de confiança nos seus alunos? Se este for o caso, até que ponto este instrumento se distingue de dois testes escritos que apenas dão mais trabalho ao professor? Até que ponto o princípio de coerência entre métodos de trabalho no quotidiano da sala de aula e em momentos mais formais de avaliação é uma preocupação posta em prática? Se os alunos trabalham em grupo, não terão também de o fazer em produtos assumidos para avaliação? Fará sentido, por exemplo, pedir relatórios escritos em grupo sobre trabalhos também realizados em grupo, mesmo quando não é possível distinguir os diferentes níveis de participação de cada elemento do grupo? E o portefólio? Se é um instrumento que se dirige sobretudo ao desenvolvimento de capacidades e não à verificação de aquisição de saberes, será que a natureza da informação que o professor pode dele recolher é do mesmo nível de importância de outra, obtida através de outras formas valorizadas socialmente? Por último, uma questão mais ampla se coloca: será que o tempo ocupado no uso deste tipo de instrumentos não faz perigar o cumprimento do programa?

Com estas questões procurámos tornar visível que as mudanças de práticas avaliativas ultrapassam em muito o uso deste ou daquele instrumento. Requer uma reconceptualização da avaliação, do seu papel e das funções que lhe estão associadas. Não negamos algumas dificuldades e desafios que se colocam ao professor e aos alunos na aceitação de práticas inovadoras de avaliação, como aliás ficou documentado através de diversos estudos empíricos. Contudo, acreditamos que o maior desafio de todos é desenvolver uma prática coerente e continuada sustentada num quadro de referência teórico e nas concepções de cada um, após a sua reflexão, questionamento e tomada de consciência.

Referências

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes e F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 7-15). Lisboa: Ministério da Educação, DEB.
- Abrantes, P.; Leal, L. C.; Teixeira, P. & Veloso, E. (1997). *Mat₇₈₉, Inovação Curricular em Matemática*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Aido, J. P. (2003). Portefólios: uma luz na sombra da voz. *Educação e Matemática*, 74, 65-70.
- Bartolomeis, F. (1981). *Avaliação e orientação escolar, objectivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Horizonte. (original em italiano, publicado em 1977)
- Bentes, C. & Cristo, F. (1994). Novas perspectivas na avaliação em Língua Portuguesa: Avaliação por portfolio. In C. Cardoso (Coord.), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem. B/15 Avaliação formativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in education*, 5(1), 7-74.
- Charles, R., Lester, F. & O'Daffer, P. (1990). *How to evaluate progress in problem solving*. Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics.
- Christiansen, B. & Walter, A. G. (1986). Task and activity. In B. Christiansen, A. Howson & M. Otte (Eds.), *Perspectives on mathematics education* (pp. 243-307). Dordrecht: D. Reidel.
- Clarke, D. (1996). Assessment. In Alan Bishop; Ken Clements; Christine Keitel; Jeremy Kilpatrick & Colette Laborde (Eds.), *International handbook of mathematics education* (pp. 327-370). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Crockcroft, W. H. (1982). *Mathematics counts*. London: HMSO.
- De Lange, J. (1987). *Mathematics, insight and meaning*. Utrecht: OW&OC.
- Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa. ME, Departamento do Ensino Básico.
- Duschl, R. & Gitomer, D. (1991). Epistemological perspectives on conceptual change: implications for educational practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(9), 839-858.
- Forgette-Giroux, R. & Simon, M. (1997). Une nouvelle façon d'évaluer le progrès de l'élève: le dossier d'apprentissage. *ADMÉE 19^o session d'études*.
- Grilo, M. J. & Machado, C. (2005). "Portfolios" reflexivos na formação inicial de professores de Biologia e Geologia: viagens na terra do eu. In I. Sá-Chaves (Org.), *Os "portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro* (pp. 21-49). Porto: Porto Editora.

- Hadgi, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris: ESF Éditeur.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Klenowski, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment. Processes and principles*. London: Routledge Falmer.
- Lambdin, D. & Walker, V. (1994). Planning for classroom portfolio assessment. *Arithmetic Teacher*, 41, 318-324.
- Leal, L. C. (1992). *Avaliação da aprendizagem num contexto de inovação curricular*. (tese de mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.
- Leal, L. C. (1997). Portfolio ou pasta do aluno. *Educação e Matemática*, 42, 11-12.
- Lourenço, A. & Paula, I. (2003). Avaliando competências através de portfolios. *Educação e Matemática*, 74, 11-15.
- Martins, A.; Saporiti, C.; Neves, P.; Bastos, R. & Andrade, S. (2003). Testes em duas fases: uma experiência. *Educação e Matemática*, 74, 43-47.
- Martins, M. C. (2002). *Implementação de portefólios com futuros professores do 2º ciclo*. (Tese de mestrado, Universidade do Minho).
- Menino, H. (2004). *O relatório escrito, o teste em duas fases e o portefólio como instrumentos de avaliação das aprendizagens em Matemática – um estudo no 2º ciclo do Ensino Básico*. (tese de mestrado Universidade de Lisboa,). Lisboa: APM.
- Mezirow, J. (1991): *Transformative dimensions of adult learning*. S. Francisco, CA: Jossey-Bass.
- NCTM (1980). *An agenda for action*. Reston, VA: NCTM.
- NCTM (1991). *Normas para o currículo e a avaliação em matemática escolar*. Lisboa: APM e IIE (original em inglês, publicado em 1989).
- NCTM (1999). *Normas para a avaliação em matemática escolar*. Lisboa: APM. (original em inglês, publicado em 1995).
- NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Nunes, C. (2004). *A avaliação como regulação do processo de ensino-aprendizagem da Matemática. Um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*. (tese de mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.
- Nunes, A. & Moreira, A. (2005). O “portfolio” na aula de Língua Estrangeira: uma forma de aprender a aprender e a ser (para alunos e professores). In I. Sá-Chaves

(Org.), *Os "portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro* (pp. 51-66). Porto: Porto Editora.

- Parente, C. (2004). A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia de infância: sete jornadas de aprendizagem. (Tese de doutoramento, Universidade do Minho).
- Paula, I. (2005). Utilização de portefólios como processo integrador da aprendizagem e da avaliação em Matemática. In GTI (Org.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 191-215). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: ARTMED. (original em francês, publicado em 1998)
- Porter, A.; Youngs, P. & Odden, A. (2001). Advances in teacher assessments and their uses. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 259-297). Washington: AERA.
- Romberg, T. (1988). *Evaluation: A coat of many colors*. (Paper presented to the theme 4 at the VI ICME). Madison: Wisconsin Center for Education Research School of Education, University of Wisconsin-Madison.
- Romberg, T. (1989). *One perspective on mathematics assessment*. Madison: Wisconsin Center for Education Research School of Education, University of Wisconsin-Madison.
- Santos, L. (2003). A investigação em Portugal na área da avaliação pedagógica em Matemática. Actas do XIV SIEM (Seminário de Investigação em Educação Matemática) (pp. 9-27). Lisboa: APM.
- Santos, L. (2005a). A avaliação das aprendizagens em Matemática: Um olhar sobre o seu percurso. *Actas do Encontro Educação Matemática: Caminhos e encruzilhadas. Encontro internacional em homenagem a Paulo Abrantes* (pp. 169-187). Lisboa: APM.
- Santos, L. (2005b). The portfolio in teacher education. Proceedings CERME4 (European Research in Mathematics Education) (no prelo)
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Aldershot Hants: Avebury.
- Shulman, L. (1999). Portafolios del docente: una actividad teórica. In Nona Lyons (Org.), *El uso de portafolios* (pp. 44-62). Buenos Aires: Amorrortu editors (obra original em inglês, publicada em 1998)
- Silva, J. M. (2000). *Avaliação de investigações matemáticas. Uma experiência*. (Tese de mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.

- Sousa, C. (1998). Portafólio, um instrumento de avaliação de processos de formação, investigação e intervenção. In L. Almeida & J. P. Tavares (Eds.), *Conhecer, aprender e avaliar* (pp. 143-157). Porto: Porto Editora.
- Teixeira, P.; Precatado, A.; Albuquerque, C.; Antunes, C. & Nápoles, S. (1997). *Funções: Matemática – 10º ano de escolaridade*. Lisboa, Ministério de Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Tillema, H. H. (1998). Design and validity of a portfolio instrument for professional training. *Studies in educational evaluation*, 24(3), 263-278.
- Villalobos, J. (2002). Portafolios y reflexión. Instrumentos de evaluación en una clase de escritura. *Educere*, 5(16), 390-396.
- Wade, R. & Yarbrough, D. (1996). Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education? *Teaching & Teacher Education*, 12(1), 63-79.