

7. Avaliação



7.1. Avaliação das aprendizagens: evolução histórica

Embora a importância que hoje lhe é atribuída remonte ao século XIX¹, com o início, nalguns países, da escolaridade obrigatória e do ensino de massas, só neste século, em particular a partir dos anos 30, a avaliação passou a beneficiar de um estudo mais sistemático.

É possível identificar seis períodos distintos no desenvolvimento histórico da avaliação educacional:

1. Idade da Reforma (1800-1900)

A emergência da Revolução Industrial terá criado a necessidade (nos sistemas educativos inglês e americano, em particular) de se passar a proceder a avaliações das instituições e dos programas, ainda que estas fossem feitas de forma informal e impressionista.

2. Idade da Eficiência e dos Testes (1900-1930)

A introdução de uma lógica de gestão científica na educação determinou que, através de instrumentos como testes e inquéritos objectivos, se tenham desenvolvido estudos para medir a eficiência dos programas, das escolas e dos professores.

3. Idade Tyleriana (1930-1945)

Foi Ralph Tyler, considerado o "pai da avaliação educacional", o principal influenciador deste período e o desencadeador de um movimento curricular de forte projecção. Avaliar passou a constituir, após Tyler, uma comparação entre os objectivos formulados e os alcançados, inovação considerada significativa na época.

4. Idade da Inocência/Ignorância (1946/1957)

Período caracterizado por crescimentos substanciais dos sistemas educativos, de modo a fazer face às limitações que a guerra causara e que não viu surgir grandes contributos para o campo da avaliação. Multiplicou-se a utilização de testes referentes à norma, ao mesmo tempo que se consolidavam as teorias de Tyler.

5. Idade da Expansão (1958/1972)

A onda de choque causada nos EUA pelo lançamento do Sputnik esteve na base de um enorme debate em torno dos currículos oferecidos aos alunos e da forma como eram desenvolvidos. Para além de abordagens como a de Tyler, utilizaram-se testes normalizados e avaliações baseadas no julgamento de especialistas. O facto de os resultados alcançados não terem sido os esperados determinou o surgimento de novas perspectivas, colocando em causa algumas das metodologias utilizadas.

6. Idade da Profissionalização (1973 ...)

Parece constituir o momento de afirmação e de institucionalização da avaliação educacional, com a adopção de abordagens e metodologias novas, como os estudos de caso e os estudos naturalistas. A avaliação é assumida como fenómeno complexo, porque resultante da intersecção de fenómenos de natureza muito diversa (pressões políticas, sociais, económicas, culturais e filosóficas, objectivos gerais do sistema educativo, organização das escolas e do sistema educativo, teorias da aprendizagem, formação de professores e, por último, concepções de professores e alunos). Esta complexidade justifica que se tenha, como tal, aprofundado a comunicação entre adeptos dos métodos positivistas/quantitativos e dos métodos construtivistas/qualitativos.

O estudo das questões da avaliação, com uma dinâmica histórica como a que vimos, teve como primeiras pesquisas as tentativas de obtenção de uma maior cientificidade, através do fornecimento aos práticos de modelos mais rigorosos e eficazes. Tendo como pano de fundo este propósito, foram surgindo diferentes perspectivas de análise.

Os primeiros estudos sobre a avaliação centraram-se no principal instrumento de avaliação dos alunos - os exames. É neste contexto que nasce a docimologia, considerada a ciência da avaliação. Para os pioneiros da docimologia a avaliação era e devia ser uma operação de medida. Vivía-se então um período em que a psicométrica dominava.

¹ A necessidade de uma organização rigorosa do ensino remonta ao pedagogo oitocentista Herbart.

² Henri Piéron, um dos grandes influenciadores na emergência da docimologia, chamava-lhe a ciência dos exames.

A análise crítica, que existia já desde finais do séc. XIX, assumiu estatuto científico a partir dos anos 20/30, com estudos sobre os exames que procuravam exclusivamente melhorá-los como instrumentos de avaliação. Em momento algum, os pioneiros da docimologia colocaram em causa a ideia de medida subjacente às preocupações avaliativas.

"O avaliador devia medir os desempenhos escolares como um físico mede a temperatura de um líquido: objectivamente" (Hadji).

Pouco a pouco, contudo, foi surgindo a consciência de que o problema da falta de objectividade não estaria tanto no instrumento, como no examinador. Vários estudos reportaram, em situações reais como provocadas:

- divergências *inter-examinadores* - diferentes examinadores classificam de maneira diferente as mesmas provas
- e divergências *intra-examinadores* - o mesmo examinador avalia de forma diferente em diferentes momentos, consoante o seu estado de saúde físico e mental, a evolução do seu saber, a relação estabelecida com o aluno, o contexto de avaliação e a escala que, consciente ou inconscientemente, adopta.

Tendo como base este tipo de reflexões, foi-se instalando uma preocupação que não era apenas crítica, mas que tinha explicitamente por objectivo contribuir para o aperfeiçoamento da eficácia dos actos de avaliação. O problema principal passou, como tal, a ser diminuir, senão mesmo anular, as variações devidas a diferenças entre examinadores.

"No limite, o ideal seria fazer desaparecer o examinador para o substituir por uma máquina" (Hadji).

Foram, assim, surgindo sugestões de processos que visavam reduzir essas divergências - os métodos de moderação. São disso exemplo a tentativa de estabelecimento de médias entre diferentes avaliadores ou de grelhas de correcção, bem como a avaliação contínua, que ganhou, entretanto, um peso crescente.

Paralelamente, um outro tipo de abordagem sugeria que se equacionasse o problema não em função da necessidade de evidenciar as divergências, mas de as explicar através do conhecimento das suas causas e dos mecanismos em jogo. Progredir-se-ia na via da objectividade através de um melhor conhecimento das modalidades de funcionamento do sujeito avaliador.

Este estudo do comportamento dos avaliadores, defendido por autores como Noizet e Caverni, assentava no seguinte princípio de base: o avaliador compara o produto escolar com um modelo de referência (o seu) que é constituído por:

- um produto norma (a solução prevista para a tarefa),
- um produto esperado (as expectativas existentes em relação ao aluno ou grupo de alunos)
- e uma *escala de medida* (através da qual a decisão é tomada).

As divergências acontecem, afinal, porque cada avaliador tem o seu modelo de referência, construído através da sua experiência como aluno, como professor, através dos seus valores, das suas vivências e da sua situação particular.

Noizet e Caverni alertaram ainda para três situações frequentes e enviesadoras dos resultados da avaliação. São elas:

■ *o efeito de assimilação*

Caracterizado pela tendência que qualquer avaliador manifesta para aproximar a informação que retira da prova da representação que tem do aluno (o seu estatuto escolar, a sua origem socio-económica, a sua origem étnica, ...). As consequências naturais deste fenómeno são a sobreavaliação dos bons alunos, assim como a subavaliação dos maus;

■ *o efeito de contraste*

A ordem com que as provas são avaliadas, assim como a sua sequência poderão determinar resultados diferentes. Assim, os primeiros testes tendem a ser sobrevalorizados e um mesmo teste é sub ou sobrevalorizado consoante a qualidade do teste que o antecedeu.

■ *e os efeitos próprios à dinâmica da recolha da informação*

Cada prova demora um certo tempo de correcção. Também neste tempo funciona o princípio de recusa da dissonância cognitiva. Se são reconhecidas incorrecções na primeira parte da prova, a segunda parte será lida à luz disso. Pelo que os alunos que têm incorrecções na segunda parte da prova têm melhores notas do que os que as têm na primeira parte.

Nesta procura de respostas aos problemas e disfuncionamentos das práticas de avaliação surgem ainda outras propostas para uma maior objectividade. Recordemo-nos da definição de objectivos educacionais de Tyler, com preocupações centrais como clarificação, precisão e hierarquização de objectivos curriculares e construção de instrumentos fiáveis. Ou ainda as abordagens psicométrica e edumétrica, que consistiram basicamente na transposição para a pedagogia de modelos de rigor e fidelidade na medida desenvolvidos na psicologia.

Parece ser a partir daqui que o conceito de avaliação se distancia dos procedimentos docimológicos tradicionais, limitados à aplicação de instrumentos de medida dos conhecimentos adquiridos, para passar a dizer respeito a todo o processo de ensino e ao currículo.

Todas estas perspectivas de análise, tendo constituído importantes contributos para uma maior racionalidade do processo educativo, acabaram, contudo, por ficar aquém do objectivo - a medida fiel e absoluta.

Outras abordagens foram, entretanto, surgindo, que alargaram as próprias perspectivas sobre a avaliação. Por um lado, a multiplicação dos momentos, procedimentos e instrumentos da avaliação através da consolidação de práticas como a avaliação contínua. Por outro, e consequência do primeiro, o entendimento da avaliação como uma função mais ampla e englobante, na medida em que, porque sistemática e permanente, passa a exercer o papel de controlo da execução do programa e do trabalho do professor.

A SUBJECTIVIDADE NA AVALIAÇÃO

Por forma a garantir mais fiabilidade no processo de avaliação, o avaliador deve procurar ter em consideração os enviesamentos mais comuns dos processos de avaliação, por forma a poder minimizá-los, senão mesmo evitá-los. Os enviesamentos no processo avaliativo, provocados pelo avaliador, devem-se ao facto de ele não se conseguir distanciar enquanto avalia o desempenho do formando. Os erros mais frequentemente cometidos na avaliação são:

■ **estereótipo:** é uma forma de atribuição - quando se faz um juízo sobre um todo (por exemplo, os ciganos) e se aplica esse juízo a todas as pessoas desse grupo, sem ter em consideração o caso concreto de cada um dos indivíduos;

■ **preconceitos pessoais:** são opiniões acerca de grupos de pessoas (raça, religião, género, etc) que podem afectar as avaliações;

■ **efeito de halo:** ocorre quando a opinião pessoal do avaliador sobre o formando o influencia na avaliação do seu desempenho;

■ **erro de contraste:** ocorre quando o avaliador é influenciado por avaliações (muito boas ou muito más) feitas anteriormente; se, por exemplo, o formando anterior teve uma avaliação muito negativa, um formando médio que seja avaliado de seguida pode parecer muito bom;

■ **erros por condescendência e exigência:** o erro por condescendência ocorre quando o avaliador tende a ser benevolente nas suas avaliações. Pelo contrário, o erro por exigência, resulta da grande severidade colocada nas avaliações;

■ **erro da tendência central:** alguns avaliadores não gostam de classificar os formandos como bons ou maus e assim distorcem a avaliação, colocando cada formando na média, para a generalidade dos critérios de análise considerados;

■ **erro de semelhança:** acontece, por vezes, o avaliador ter pontos em comum com o formando a avaliar (o mesmo clube de futebol ou partido político); este facto pode ser responsável por uma grande identificação do avaliador com o avaliado, fazendo crer ao primeiro que uma má avaliação do segundo quase implica uma autoavaliação negativa;

■ **erro de primeira impressão:** ocorre quando a primeira ideia que se faz de uma pessoa permanece imutável, mesmo após ela sofrer alterações mais ou menos profundas;

■ **efeito dos acontecimentos recentes:** tendência para basear a avaliação nas impressões colhidas das acções, comportamentos e desempenhos mais recentes do avaliado;

■ **enviesamentos culturais:** sabe-se que cada cultura valoriza determinados aspectos em detrimento de outros. Por exemplo, a idade avançada é, normalmente, um factor considerado negativo na avaliação de pessoas para trabalhar, na cultura ocidental. É necessário haver consciência disso e não deixar que influencie negativamente a avaliação.

A avaliação contínua surge como resposta às contingências das avaliações pontuais (exames, testes) que, para além dos erros dos examinadores, se vêem afectados também pela ansiedade e pela tensão dos alunos e pelo carácter reducionista das provas (não abordam tudo o que foi tratado). A solução para este tipo de problemas começou, assim, a passar pela multiplicação dos momentos de avaliação.

Se, de início, parecia existir uma tensão entre a avaliação contínua e a final, rapidamente se constatou (e constata) que, na prática, elas se contaminam, na medida em que a avaliação final pode ser, e em muitos casos é, o resultado das inúmeras avaliações resultantes da observação em situação.

Também designada por avaliação "em cima do acontecimento", "apreciação em situação" e "avaliação permanente", a avaliação contínua não está isenta de problemas. Se, por um lado, a sua maleabilidade e o facto de permitir ter em consideração comportamentos novos e inesperados fazem da avaliação contínua um excelente instrumento alternativo/complementar da avaliação por testes, por outro, aquela avaliação oculta aos avaliados a natureza precisa do que está a ser avaliado, o que pode transformar o quotidiano em algo "bastante penoso, tendo-se perdido a segurança".

Na prática, qualquer situação de avaliação comporta a existência de papéis e de representações: o que está em jogo não é tanto produzir, mas produzir-se, não é tanto fazer valer, mas fazer-se valer, sendo o melhor dispositivo aquele que melhor permite ao avaliado expor as suas competências, as suas capacidades, o seu saber fazer, as suas aptidões e os seus conhecimentos. Neste contexto, a avaliação contínua não só não elimina esta situação de representação, como tende mesmo a aumentar a sua influência sobre o desenvolvimento da própria formação.

Foi-se, também, progressivamente instalando uma outra lógica que recusava a ideia de uma avaliação que via na medida a única e exclusiva preocupação. A ideia de base desta nova abordagem avaliativa era a de que a preocupação fundamental de um educador deve ser ajudar os alunos a progredir. O contexto de preocupações da avaliação deslocava-se, de acordo com esta perspectiva, do rigor dos exames e do conhecimento da psicologia do examinador para o domínio do processo de aprendizagem e dos procedimentos susceptíveis de o melhorar.

Surge, assim, a avaliação formativa, introduzida por Michael Scriven em 1967 e que se revelou, desde então, um excelente instrumento de regulação do processo de ensino. Com a avaliação formativa, as práticas avaliativas deixaram de se limitar à norma (comparação com os outros), para passar a ter em conta o que está previsto para cada etapa. Daí também o nome de avaliação criterial.

A tensão entre os dois grandes tipos de abordagens avaliativas estava criada e constitui (não constituirá ainda?) motivo de reflexão e controvérsia. É um facto que as notas e classificações resultantes de avaliações de tipo sumativo são praticamente a única informação a partir da qual se estabelecem relações entre as crianças, a família e a sociedade. Através delas, os alunos são informados da qualidade do seu trabalho, sabem situar-se face aos colegas, podem avaliar o esforço a despende e os pais conhecem as capacidades dos alunos, ajudando, assim, à sua orientação futura. Ou seja, a avaliação sumativa não pode ser posta de lado sem que se disponha de algo que a substitua cabalmente.

No entanto, também aqui os efeitos indesejáveis existem. De entre eles, valerá a pena destacar o facto de:

- 1) as medidas não serem fiáveis,
- 2) os desvios de comportamento existirem,
- 3) não haver lugar a auto-avaliação,
- 4) a aprendizagem ser feita em função da avaliação e não o contrário e, não menos importante,
- 5) o resultado obtido permitir classificar, mas não melhorar e regular.

Em suma, parece poder dizer-se que a motivação que subjaz à avaliação sumativa é extrínseca, ou seja, quem aprende, trabalha para dar gosto a quem ensina (pela recompensa ou para fugir ao castigo), vendo-se obrigado a esconder as suas carências para parecer tão bom aluno quanto possível.

O sistema educativo português, com o mais elevado insucesso escolar da CE³, conheceu entre 1991 e 1993 uma importante reforma que, entre outros aspectos de igual significado, centrou grandes preocupações em torno da questão das práticas avaliativas. Como refere o Guia da Reforma Curricular, "... os alunos portugueses reprovam muito mais do que os outros, mas não aprendem mais por isso" (1994, p. 174).

Tendo como dado adquirido a necessidade da classificação e da certificação, a reforma encontrou na avaliação formativa uma peça reguladora importante. Importava promover processos pedagógicos que criassem interesse pelas actividades propostas, suprimir o hiato entre o aprender e o agir e criar oportunidades para auto-avaliação.

³ A reprovação atinge 1/4 dos alunos. Em 1989, o sistema conheceu 230 mil repetentes.

Reconheceram-se, então, na avaliação de tipo formativo as potencialidades que permitiriam ultrapassar alguns dos constrangimentos de que o sistema, no seu conjunto, padecia.

Em que consiste, afinal, a avaliação formativa?

Scriven criou, há mais de 20 anos, a noção de avaliação formativa, em oposição à avaliação sumativa, a avaliação tradicional, que encerra uma fase de aprendizagem, através da verificação dos conhecimentos adquiridos, sancionando os resultados obtidos - sob diversas formas - e rejeitando o erro (isto é, considerando-o, apenas, negativamente, como uma falta).

Para Gilbert de Landsheere, a avaliação formativa "é a avaliação que intervém, em princípio, no final de cada trabalho de aprendizagem e que tem por objecto informar alunos e professores do grau de mestria alcançado e, eventualmente, descobrir em que é que o aluno sente dificuldades de aprendizagem, com vista a propor-lhe ou a fazer com que descubra estratégias que lhe permitam progredir".

Segundo Luíza Cortesão, é uma "bússola reguladora do processo de ensino-aprendizagem", na medida em que assenta num "conjunto de práticas variadas que se integram no processo de ensino aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente estabelecidas como importantes".

Para Ronald Abrecht, constitui "um instrumento com múltiplos usos destinado a ser útil tanto a quem aprende como a quem ensina, podendo servir quer para fazer o ponto da situação, quer para encontrar meios de combater falhas e resolver problemas".

O que parece caracterizar a avaliação formativa, como refere Cardinet, é esta dupla perspectiva de informação e aplicação - não faz sentido verificar-se a situação sem se passar à acção de correcção.

Para além dum problema de diagnóstico, a avaliação formativa coloca, pois, um problema de intervenção: situa-se na articulação da psicologia que analisa com a pedagogia que constrói. Para além disso, torna o aluno consciente da sua própria aprendizagem, ao transformar os erros em momentos da resolução de um problema. O facto de não interromper o processo de ensino-aprendizagem, torna-a parte integrante do processo e confere-lhe uma função reguladora que uma avaliação sumativa não consegue assegurar. De modo a contemplarmos todos os objectivos, funções, efeitos e momentos dos diferentes tipos de avaliação, deveremos ainda fazer referência a uma última: a avaliação-diagnóstico⁴. A consideração do propósito de diagnóstico acaba por fazer com que a avaliação atravesse todo o processo formativo:

- num primeiro nível, interpretando os dados da situação (diagnóstico);
- num segundo nível, acompanhando e corrigindo os processos de elaboração (regulação);
- no terceiro nível, averiguando do alcance dos objectivos definidos (classificação).

A terminologia utilizada poderá variar consoante os autores, as suas preocupações e os contextos que enformam os seus trabalhos. Poderemos, por exemplo, encontrar as mesmas ideias expressas em termos de avaliação preditiva, avaliação formativa e avaliação certificadora (Ketele e Rogiers).

Parece, no entanto, existir consenso à volta das três principais funções da avaliação: regular, orientar e certificar. Consenso esse que se estende aos momentos no tempo a que parece corresponder cada função. Assim, a regulação, enquanto facilitadora da aprendizagem, remete para o presente, a orientação, como encaminhamento vocacional, aponta para o futuro e a certificação, na qualidade de controlo das aquisições, tem a ver com o passado.

O quadro que se segue ajudará a situar as três funções da avaliação:

⁴ De referir que, numa óptica de avaliação formativa, a análise das necessidades de formação que está (ou deveria estar) na base de qualquer programa de formação, constitui um primeiro momento da avaliação e, por isso mesmo, "o primeiro acto de formação".

DIAGNÓSTICA	FORMATIVA	SUMATIVA
Objectivo Saber se, em dado momento, os formandos dispõem ou não dos conhecimentos e capacidades necessários para efectuar uma aprendizagem.	Objectivo Regular e proporcionar duplo <i>feedback</i> (formador e formando).	Objectivo Fornecer um balanço de uma determinada etapa.
Momento No início	Momento Durante todo o processo	Momento No final
Função Prognóstico (prevê as possibilidades de êxito, logo também de fracasso)	Função Regulação	Função Atribuição de uma classificação (e também o posicionamento dos formandos uns em relação aos outros)

De referir que a distinção entre os três tipos de avaliação aqui operada não tem por base uma ideia de estanquidade. Na prática, há contaminação entre as diferentes avaliações. Uma avaliação de tipo diagnóstico, por exemplo, pode ter uma função certificadora - lembremo-nos dos processos de recrutamento e selecção nas empresas. Também uma avaliação de tipo sumativo/certificador pode servir uma finalidade diagnóstica - uma reprovação no final do ano dá, por si só, um conjunto de indicações relativamente às dificuldades a enfrentar no ano lectivo seguinte. Como é sabido, o cérebro humano tem necessidade de catalogar e de arregimentar para melhor poder conhecer. A realidade, contudo, fluida e composta de sistemas interpenetráveis e em constante interacção, nem sempre se revela facilmente emoldurável.

A avaliação escolar foi, assim, alterando a sua lógica e abandonando como instrumento único de avaliação o teste e/ou o exame para passar a integrar outros esquemas de recolha de informação sobre a eficácia do processo de ensino/aprendizagem.

No entanto, não podemos deixar de nos questionar se, para além do vanguardismo e da inovação que caracterizam os autores de que falámos, não teria a própria evolução social, em particular as novas formas de organização e valorização do factor trabalho, inexoravelmente determinado uma evolução deste tipo.

A pressão exercida por sociedades que se pretendem cognitivas, interactivas, conectivas e globais não terá também implicado que os objectivos definidos pela educação e pela formação não se possam mais limitar à mera acumulação de factos? A resposta é-nos dada pela progressiva (ainda que muito lenta) entrada em cena de pedagogias de tipo participativo e construtivo, entendidas como necessária alternativa aos esquemas transmissivos que sempre caracterizaram a escola. Ora, os espaços e momentos educativos assim pretendidos parecem revelar-se incompatíveis com uma avaliação que se paute exclusivamente por critérios de medida.

Os fins últimos de um qualquer processo de desenvolvimento alargam-se do saber aos saber-fazer, saber-ser, saber-saber e ainda fazer-saber. É a plenitude do indivíduo que os processos educativos e formativos devem mirar, os seus traços e qualidades, o que significa não só as suas competências linguísticas e lógico-matemáticas (as únicas a serem avaliadas nos testes e exames), mas também as artísticas, as relacionais, as sociais, as sensorio-motoras..., mesmo se este conjunto de capacidades mantém um conteúdo impreciso.

Jean-Marie Barbier não parece ter dúvidas a este respeito: a história da avaliação dos indivíduos de que acabámos de dar conta está "directamente ligada, em todas as suas etapas, à história da produção do factor trabalho". Recordemo-nos da evolução havida entre o exame em que o indivíduo está completamente isolado e cortado de qualquer informação, para a prestação de provas em que o avaliado pode beneficiar de ajuda exterior (trabalhos, trabalho de grupo) ou de documentação (o teste de consulta). De facto, esta evolução ocorre em simultâneo com uma outra, operada no mundo de trabalho, e que abriu um maior espaço à atitude de pesquisa e ao trabalho em equipa.

À semelhança do acontecido na educação e na formação, também as organizações têm vindo a alterar as suas práticas avaliativas. Atentemos no exemplo da avaliação de desempenho que tem vindo a conhecer sucessivas reformulações teóricas, também elas reflexo das profundas mudanças teóricas no que diz respeito às concepções sobre as organizações e sobre os processos de gestão.

Tradicionalmente, a avaliação de desempenho assentava em modelos de tipo psicométrico, o que a transformava fundamentalmente num problema de medida do desempenho do avaliado. Neste modelo, o avaliador, em virtude da subjectividade que inevitavelmente traz para o acto avaliativo e que deve ser anulada, dependia sobretudo dos instrumentos de que dispunha. Se estes obedecessem a determinados critérios, os resultados das avaliações seriam objectivos e racionais.

A este esquema de avaliação de desempenho, predominantemente centrado nas qualidades psicométricas dos instrumentos, chama António Caetano (1997) *a metáfora do teste*.

À medida que se foi tomando consciência de que, mais do que um problema de medida, é ao funcionamento cognitivo do avaliador que se deverá atender, esta metáfora foi sendo substituída por uma outra - a *metáfora do processador de informação*. Tal como na evolução docimológica, em que as preocupações centrais deixaram de incidir nos instrumentos em si e nos problemas que estes causavam, para passarem à procura da explicação das suas causas nos mecanismos em jogo resultantes do comportamento dos avaliadores, também na avaliação de desempenho a atenção passou a ser dada ao modo como a mente humana processa a informação. Não se tratava tanto de confrontar os julgamentos com critérios externos, como de analisar em que medida os avaliadores seguem determinadas regras na elaboração do julgamento. Era a não utilização dessas regras que criava inexactidões, ao enviesar os julgamentos.

Tal como na dinâmica evolutiva da avaliação educacional, também aqui se procedeu apenas a uma reformulação do problema - a exactidão dos julgamentos - que continuou a ser encarado como central (ibidem).

Nos últimos anos, contudo, parecem ter surgido novas direcções de investigação que contrariam a eficácia destas duas metáforas e denunciam o facto de estas ignorarem o contexto em que o julgamento é produzido e emitido.

As novas abordagens parecem querer sugerir, um pouco à semelhança do papel que a avaliação formativa passou a desempenhar em contextos educacionais, que o que está verdadeiramente em causa não é tanto a validade epistémica do julgamento individual por parte do avaliador, mas mais a validação social do juízo de valor emitido e, consequentemente, a utilidade do ponto de vista da organização. A validação social dos julgamentos a que nos referimos implica que se reconheçam os jogos de poder presentes na avaliação e que esteja concebida mais como uma expressão de uma relação de negociação e de comunicação entre avaliadores e avaliados do que como simples aplicação de um instrumento.

Em suma...

Parece poder concluir-se, a partir da descrição resumida a que submetemos a dinâmica evolutiva da noção de avaliação, que a dimensão formativa é, cada vez mais, tida em conta nas teorias e nas práticas avaliativas. Se a pressão social, com o esquema de funcionamento que se lhe conhece, não permite que a função certificadora/classificadora/selectiva seja deixada cair, também é verdade que avaliar é, de entre os vários sinónimos que se lhe pode encontrar, cada vez mais, melhorar. Esta constatação não permite, contudo, que se retire à avaliação a sua polissemia e multidimensionalidade. A avaliação mistura o qualitativo (norma ideal) e o quantitativo (medida), o real (o universo dos objectos) e o ideal e, por último, a ética (o que é digno de apreço) e o mundo do desejo. E qualquer que seja o resultado das combinações destes factores, o essencial da avaliação reside numa relação entre o que existe e o que era esperado, entre um determinado comportamento e um comportamento-alvo, entre um desempenho real e um desempenho visado, em suma, entre uma realidade e um modelo ideal.

Esta relação estabelece-se através de um discurso, devendo o sujeito que o produz estar devidamente qualificado para o efeito.

Diz-me como avalias, dir-te-ei como formas.

Saiba como proceder a avaliações formativas plenas de significado no documento Portfolios (ver 7.2 Portfolios).

7.2. Portfolios

Num contexto de preocupações que reconhece o carácter redutor dos testes como instrumentos de avaliação, e tendo em conta a adesão crescente às preocupações de tipo formativo na avaliação, é natural que cresça a adesão a instrumentos de avaliação de espectro mais amplo e que contribuam, eles próprios, para as aprendizagens a promover.

Referimo-nos a estratégias e instrumentos avaliativos onde os alunos fazem, pensam sobre o que fazem, refazem e assim sucessivamente.

Referimo-nos ainda a instrumentos de avaliação que possam incluir preocupações relacionadas com capacidades a desenvolver nos formandos como planificação, pensamento crítico, reformulação, auto-avaliação, persistência, aprendizagem pelo erro, ...

Não será de mais referir que este tipo de capacidades e aptidões está na base do perfil de competências de qualquer profissional, pois não é imaginável um conteúdo profissional onde o seu responsável não seja obrigado a acrescentar valor.

Acontece, porém, que a formação nem sempre tem em conta esta abrangência de interesses e de preocupações e que a avaliação, em particular, é mais utilizada ao serviço da inibição da criatividade e do controlo do adquirido do que propriamente com o propósito de servir o próprio acto de aprender. Os conhecimentos ditos objectivos sobrepõem-se, não raro, a tudo o mais, sendo a avaliação um processo a que o formando é alheio, a não ser na condição de aguido.

Valem de pouco as experiências vividas, as reflexões sobre elas feitas, os progressos conquistados, os recursos desenvolvidos se não fizerem parte do limitado espectro de questões apresentadas nos testes.

A emergência do conceito de competência como preocupação central da formação e que integra as diferentes taxonomias de objectivos (cognitivo, socio-afectivo e psicomotor) tem contribuído também para ultrapassar esta visão limitada da avaliação e, consequentemente, da formação.

A abordagem formativa centrada em competências (e não nos tradicionais objectivos comportamentais, definidos com condições e critérios, à semelhança de uma máquina taylorista que tudo quantifica e objectiva) obriga a ambientes de aprendizagem em que se valoriza, para além de aquisições de conhecimentos, o desenvolvimento de vários tipos de capacidades e aptidões, através do envolvimento dos formandos na resolução de situações problemáticas (ver 3.2 Aprender por Projectos). Tal facto é suficiente, por si só, para obrigar a avaliações diferentes: mais autênticas, mais participadas e mais reflexivas. Serão mais autênticas e verdadeiras se decorrerem do próprio processo de aprendizagem e, dessa forma, proporcionarem mais oportunidades a que os formandos demonstrem o que sabem, de facto, fazer. Mais participadas, se o poder de avaliar for repartido pelo formador e pelo formando, fazendo assim com que este esteja mais capacitado para identificar as suas forças e fraquezas e, a partir desse diagnóstico, definir a melhor forma de melhorar. Mais reflexiva, se proporcionar ocasiões aos formandos para analisar criticamente o trabalho desenvolvido, os progressos realizados e o que pode ainda acontecer.

É neste contexto de preocupações que os portfolios se têm vindo a assumir como pertinentes e de uma extraordinária utilidade.

O que é um portfolio?

O portfolio de evidências de aprendizagem é uma colecção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por um formando ao longo de um determinado período de tempo, e que proporcione uma visão tão alargada e detalhada quanto possível das várias vertentes do seu processo de desenvolvimento (cognitivo, psicomotor, sócio-afectivo, moral e metacognitivo).

Que evidências de aprendizagem se podem incluir?

No decurso de uma formação há muita evidência que se pode recolher acerca da aprendizagem do formando e que resulta dessa mesma aprendizagem. A nível escrito, referimo-nos a histórias, relatórios, notas, rascunhos, ensaios; a nível oral, discussões, debates, entrevistas, simulações/dramatizações, conversas,...; a nível visual, podemos incluir posters, diagramas, filmes, vídeos, slides, mapas conceptuais, fotografias, desenhos, gráficos, ...

Convirá, por isso, que num portfolio exista diversidade de evidências. Para além disso, deve haver a preocupação de contemplar processos e produtos de aprendizagem. Ou seja, pode não interessar que apenas sejam incluídos os trabalhos finais se estes não revelarem a curva de aprendizagem efectuada e os progressos conquistados desde o início do percurso formativo. Convirá ainda que revele o envolvimento directo dos formandos em todos os processos de revisão, análise, reflexão e selecção de trabalhos, de forma a poder-se conhecer e avaliar o caminho seguido pelo formando ao nível das suas capacidades metacognitivas.

Quem decide as evidências a incluir?

A elaboração de um portfolio é da responsabilidade conjunta de formador e formando, sendo objecto de negociação o que incluir, em que condições, com que objectivos e qual o processo de avaliação. O formando é visto como elemento integrante do processo avaliativo, pois entende-se que este serve, sobretudo, as aprendizagens e não apenas o seu momento final, classificando-as.

Que diferenças entre um portfolio e um dossier?

Um portfolio não é um mero repositório de trabalhos "organizados" numa pasta de arquivo ou numa caixa. Trata-se de um instrumento com um alcance muito diferente do de um dossier onde se acumulam trabalhos e produções. Atentemos nessas diferenças.

PORTFOLIO	DOSSIER
Dá conta do percurso de aquisições do formando.	Os trabalhos não representam o percurso do formando.
Os elementos a inserir são escolhidos em função de objectivos definidos.	Os trabalhos nem sempre são seleccionados em função de metas definidas.
A selecção dos elementos é resultado de negociação entre formador e formando.	Os formandos não conhecem critérios de selecção (em geral, optam pelos melhores trabalhos).
Os elementos devem ser uma visão representativa das competências do formando.	Os elementos não são necessariamente representativos das competências do formando.
Permite avaliação formativa ao longo do processo de aprendizagem (constante reformulação).	Em geral, são entregues no final do processo, não permitindo comentários.
O formando estabelece objectivos, reflecte, analisa, aceita críticas, melhora e desenvolve, ...	Não é permitido ou solicitado ao formando tal tipo de envolvimento.
Há ligação entre os vários trabalhos seleccionados.	Não há necessariamente ligação entre os diferentes trabalhos.

Considerações finais

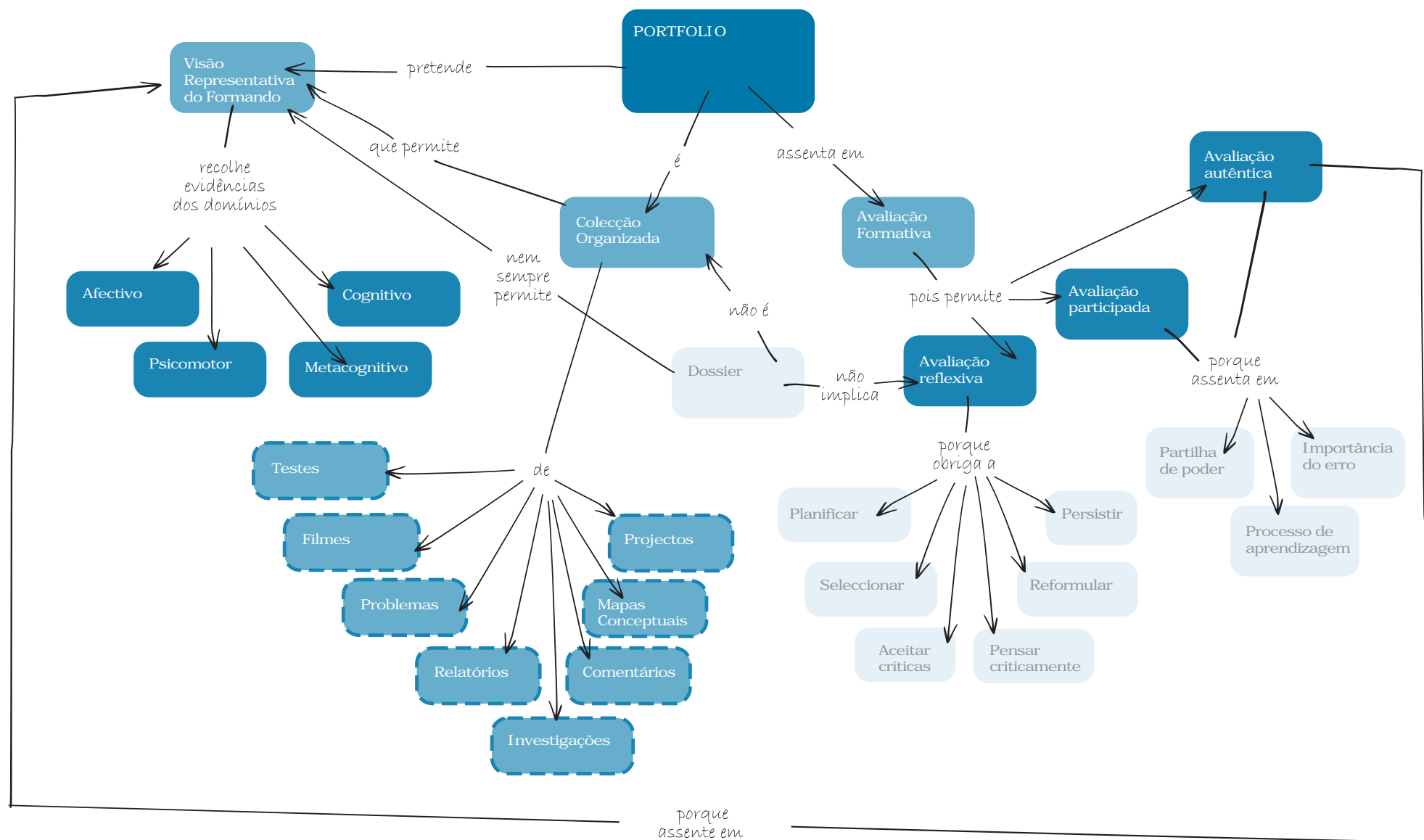
Não se fique com a ideia que a utilização de portfolios é simples.

Ela implica, da parte de todos os intervenientes, que se planifique muito bem o que se pretende, se organize adequadamente como se vai conduzir o processo, que trabalhos se devem seleccionar e porquê, bem como um acompanhamento constante, com vista a poder regular e rever o que estiver menos bem.

Se assim não for, há elevadas probabilidades de os portfolios não serem mais do que um sítio onde se despejam, com a regularidade possível, os trabalhos que se vão realizando, de modo a que, quando for possível e desejável, estes sejam avaliados.

Os cuidados e esforços sugeridos atrás, contudo, são, em geral, recompensadores, pois, se devidamente utilizados, os portfolios podem influenciar positivamente a forma como se ensina, se aprende e se avalia.

No caso de desejar aprofundar os conhecimentos sobre portfolios enquanto instrumento de avaliação, pode consultar alguns sites de interesse que lhe deixámos referenciados em:  Links.



http://www.profissaomestre.com.br/smu/smu_vmat.php?s=501&vm_idmat=1441

Página onde se encontra uma reflexão sobre as diferentes preocupações com a avaliação, contextualizando, assim, a explicação quanto à utilização de portfólios.

<http://netpage.estaminas.com.br/mines/portfo.htm>

Onde se explica por que razão o portfólio não é apenas uma moda.

<http://oficina-do-pensamento.blogspot.com/>

Site que permite perceber quais as características-chave dos portfólios que permitem uma avaliação mais autêntica.

http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000200005&Ing=en&nrm=is

Texto da responsabilidade de uma professora que procura demonstrar as vantagens, a partir de uma experiência concreta, da utilização de portfólios.

<http://www.ticfaced.uem.mz/source/portfolio.pdf>

Artigo de Jorge Nunes que releva as principais diferenças entre a utilização de testes e de portfólios.