

---

## A PROBLEMÁTICA DA AVALIAÇÃO (II)

MÁRIO QUEIRÓS  
ASSISTENTE  
UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

The paper published in the first number of this review will be completed with the two following chapters. After the reflection about the need of evaluating students and to know who this subject matters to, is time to study the different ways of doing it: Diagnostics Evaluation, Formative Evaluation and Summary Evaluation. Each one with different goals in the success of the teaching-learning process. Finally, we study the alternatives of its implementation. The protagonist of this process is the teacher, that's why he or she is the first object of this reflection. In the last three points are approached different items like: the main subjects of the evaluating process; the criteria used; and the different ways of gathering the information aimed at the benefits of the present task.

### II. FORMAS DE AVALIAÇÃO

Mais uma vez, fazendo referência a A. Benavente (p.43) e J. Pacheco (p.73), a Avaliação pode assumir três formas diferentes, conforme a finalidade de cada uma: a) Avaliação inicial; b) Avaliação de processo; c) Avaliação final. A sua correspondência no processo didáctico poderá fazer-se, basicamente, da seguinte forma: Avaliação diagnóstica, Avaliação formativa e Avaliação sumativa<sup>1</sup>. Em princípio, uma Avaliação que integre estas três formas terá a possibilidade de gerar a informação necessária ao acompanhamento das constantes tomadas de decisão por parte do professor, mas também dos alunos, pais e instituição de ensino. Estes três géneros de Avaliação podem assumir simultaneamente a forma de Avaliação Interna (auto-avaliação) e Avaliação Externa (hetero-avaliação), tal como poderemos constatar, pois, para além de servirem os outros actores do processo didáctico, são sempre uma fonte de informação para os próprios alunos.

Antes de começarmos por conhecer estas três formas de Avaliação, é necessário reflectirmos nas condições que as propiciam: para que um processo de Avaliação possa ser conduzido de maneira fiável é necessária a colaboração dos participantes, e se estes não se sentirem sensibilizados para essa actividade ou se sentirem que de carácter sancionatório, a colaboração pretendida pode não se realizar, ou realizar-se de forma a deturpar o seu esforço poderá vir a servir como um instrumento a

---

<sup>1</sup> Veja-se C. Rosales, 1992, p.92.

realidade, o que ainda será pior. Mortimore<sup>2</sup> apresenta três condições essenciais para que se possa verificar uma auto-avaliação proveitosa, das quais duas são facilmente transpostas para o presente caso em estudo:

1. **Confidencialidade:** Em todas as actividades do aluno donde possa resultar um processo de auto-avaliação, o facto de os resultados negativos poderem vir a influenciar negativamente a sua imagem perante os seus colegas, pais e outros actores do meio escolar, pode ser um entrave à transparência na revelação dos mesmos. O professor deverá garantir uma confidencialidade dos resultados obtidos para que os alunos se sintam livres de qualquer pressão nos momentos em que os revelem, sabendo que estes apenas irão funcionar como um elemento que os ajudará na progressão da aprendizagem.

2. **Relação de Confiança:** Uma auto-avaliação é sempre uma actividade suspeita - podemos considerar que há três elementos fundamentais que influenciam a Avaliação de um indivíduo: a imagem que o indivíduo tem de si, a imagem que os outros têm dele, e a imagem que ele pensa que os outros têm dele. Numa auto-avaliação sem intervenção externa, o aluno só vai ter em conta o primeiro e o último factores, daí ser de grande proveito a inter-acção que possa existir entre aluno e professor e mesmo em certos casos entre aluno e aluno ou entre aluno e seus pais. É claro que essa inter-acção só dará os seus frutos se houver uma relação de confiança nos juízos de valor e orientações entre o aluno e o outro agente externo de forma a que ele as vá tomar em consideração. Por outro lado, essa relação de confiança pressupõe a inexistência de qualquer género de sanção (nas notas finais, na consideração dos colegas ou nas relações familiares) na revelação do seu nível de mestria, caso contrário o aluno sentir-se-á altamente desmotivado em colaborar.

#### 1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A actuação do professor no processo investigação-acção que é o ensino-aprendizagem não é de modo algum indiferente à disciplina da qual é responsável. Há disciplinas (como a matemática ou a língua estrangeira e mesmo a língua materna) cujo programa é um desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos, ou pelo menos presumidamente adquiridos, pelos alunos nos níveis de ensino anteriores. Outras há que só vagamente necessitam desses conhecimentos. E ainda temos o caso das disciplinas que são uma ciência totalmente nova para o aluno.

---

2 P. Mortimore, 1989, pp. 229/230.

100

A Avaliação Diagnóstica tem um objectivo semelhante para qualquer dos casos, mas a sua utilização será, com certeza, diferente. O objectivo comum a qualquer Avaliação Diagnóstica é, tal como o próprio nome indica, obter informações sobre os conhecimentos dos alunos acerca de uma determinada matéria. Naturalmente que pode ser efectuada no início de um ciclo de estudos (ano lectivo, por exemplo), mas também é útil em vários momentos do tempo (até como apoio à Avaliação Formativa). Essa pesquisa pode então ser feita com intenções diferentes:

1. Em disciplinas cujo conhecimento não possa avançar sem uma solidificação de certos conteúdos anteriores, a principal função da Avaliação Diagnóstica é precisamente de descobrir essas lacunas para que as mesmas possam ser preenchidas antes dos novos desenvolvimentos;

2. Nas disciplinas que se apresentam como uma novidade para o aluno, a Avaliação Diagnóstica fornece informações ao professor sobre o conhecimento (nesta fase, ainda classificado como senso comum), que os alunos dominam, o que servirá como importante auxílio, não só em questões de linguagem, mas também como ponto de partida para o método de ensino-aprendizagem adoptado. Naturalmente que esta característica da Avaliação Diagnóstica também se aplicará, por vezes, no caso das disciplinas acima referidas.

Tal como podemos ver, este tipo de Avaliação tem um carácter determinante na planificação do processo didáctico. É mesmo um pouco difícil conseguir levar a cabo essa planificação sem primeiro se proceder a uma Avaliação Diagnóstica. É possível, mas, ou se ignora a utilidade dos frutos que uma tal Avaliação pode proporcionar, ou se tem uma tarefa bastante penosa ao tentar elaborar planos alternativos para os vários resultados possíveis que essa Avaliação possa vir a conceder.

## 2. AVALIAÇÃO FORMATIVA

Philippe Perrenoud<sup>3</sup> não parece conceber uma Avaliação que não seja Formativa. Mesmo a Avaliação Diagnóstica e a Avaliação Sumativa são encaradas por si como formativas. E não é possível retirar-lhe toda a razão quanto a esse aspecto: Avaliação Formativa é toda a Avaliação que consegue contribuir para a formação do aluno. E se já vimos em que medida a Avaliação Diagnóstica consegue fazê-lo, basta pensarmos que os momentos de Avaliação Formativa podem servir também como momentos de Avaliação Sumativa, para confirmarmos a sua opinião. Além disso,

---

3 Perrenoud, Ph.1992 e 1993.

todos nós temos a experiência de termos aprendido imenso quando, após nos termos sujeitado a um "teste" ou "exame" final, reflectimos nos nossos erros, bem como nas nossas vitórias.

240

A implementação de uma Avaliação Formativa ideal faz-se durante o decorrer de todo o processo didáctico, desde a primeira à última aula. É baseada em toda a recolha de informação, formal ou não, sob a forma de um teste, trabalhos ou na simples observação da actuação dos alunos. Das três formas de Avaliação aqui apresentadas é, tal como podemos constatar, aquela que se pode classificar como a Avaliação contínua por excelência. Tal como já foi abordado, a sua grande vantagem deriva precisamente desta característica: permite ao aluno aprender com os seus erros porque os conhece, conhece as suas causas e dispõe do professor na própria altura para o ajudar; permite aos pais conhecerem a cada momento os progressos do seu filho, facilitando as suas intervenções; permite ao professor conhecer as falhas na aprendizagem e assim remediá-las; permite também à instituição de acolhimento conhecer tanto os sucessos como os insucessos, controlando e actuando sobre a qualidade do ensino.

O contributo da Avaliação Formativa para a actividade de ensino-aprendizagem é apresentado por R. Abrecht<sup>4</sup> num trabalho síntese de vários autores, referindo L. Allal e a sua desagregação da Avaliação Formativa em três formas de regulação: interactiva, retroactiva e próactiva. É sobre elas que nos vamos debruçar agora.

#### 2.1. AVALIAÇÃO FORMATIVA INTERACTIVA

Segundo L. Allal<sup>5</sup>, "todas as interações do aluno – com o professor, com os colegas, com o material pedagógico – constituem ocasiões de avaliação (hetero e auto-avaliação) que levam a adaptações do ensino e da aprendizagem". Ou seja, uma Avaliação Formativa interactiva baseia-se na análise de todo o tipo de acções por parte do aluno que consigam fazer transparecer os progressos alcançados nos seus conhecimentos, assim como as suas falhas e dificuldades. Repare-se que tem um carácter de continuidade no tempo, não é pontual (ao contrário das duas outras formas seguintes), e é implementada simultaneamente com a situação de aprendizagem, servindo-lhe mesmo de estratégia, baseando-se, "muitas vezes, em planos informais"<sup>6</sup> que permitem por isso uma enorme

---

4 Abrecht, R. ,1994.

5 Referência em Abrecht, R. op. cit., p.46.

6 Idem, p.47.

flexibilização e uma Avaliação extremamente individual e personalizada. Não será demais relembrar ainda que tem a vantagem de ser feita tanto pelo professor (hetero-avaliação) como pelo aluno (auto-avaliação), em cada acção que este toma no decurso do processo de ensino-aprendizagem.

## 2.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA RETROACTIVA

Após a ministração de um determinado conteúdo programático, que pode ser uma unidade temática, ou um capítulo dessa unidade, ou mesmo um simples tema de um capítulo, o professor tem a oportunidade de realizar uma Avaliação da aprendizagem dos seus alunos. Os resultados dessa Avaliação, naturalmente, demonstrarão as falhas que esse processo teve, e se a Avaliação tiver sido bem conduzida, também será possível conhecer um pouco das causas dessas mesma falhas. O objectivo de uma regulação retroactiva é precisamente o de voltar atrás, às temáticas que já tinham sido abordadas, e implementar um novo esforço para o sucesso da aprendizagem desses conteúdos. Mais uma vez, citando L. Allal<sup>7</sup>, trata-se da "elaboração de actividades de remediação que levem o aluno a ultrapassar as dificuldades ou a corrigir os erros assinalados aquando da avaliação. [Assim], implica sempre um *regresso* a objectivos ainda não atingidos, ou a tarefas em que não se teve sucesso, aquando da primeira fase de aprendizagem". Como este processo aparece no final da abordagem de um certo conteúdo programático, e não durante, o que irá suceder na prática, é a adopção de uma estratégia menos individualizada – seja na primeira fase (detecção das dificuldades) – que se fará com o apoio de um instrumento pouco discriminatório (teste igual para todos os alunos, por exemplo) – seja na fase seguinte (estratégias de remediação) – pois a sondagem feita inicialmente não consegue libertar uma informação suficientemente personalizada.

## 2.3. AVALIAÇÃO FORMATIVA PRÓACTIVA

Contrariamente à regulação retroactiva da Avaliação Formativa, na regulação pró-activa o objectivo não é proporcionar aos alunos um recalcar do processo didáctico seguido na primeira fase de aprendizagem, mas sim a adopção de novas estratégias que permitam ao aluno encarar os seus conhecimentos sob novas perspectivas, contribuindo para o seu aprofundamento e consolidação. Este tipo de regulação consiste pois na "previsão de futuras actividades de formação, orientadas mais para a consolidação e aprofundamento das competências do aluno do que para a

---

<sup>7</sup> Idem, p.45.

sua remediação"<sup>8</sup>. Serve portanto os interesses de todos os alunos; e não só os daqueles que não foram capazes de alcançar os objectivos mínimos – o aluno com dificuldades tem assim uma nova oportunidade de aprendizagem diferente da anterior, o que só por si é já de louvar pois pode ser que consiga assim tocar em pontos do seu raciocínio que anteriormente foram desprezados; o aluno com menos dificuldades vai também beneficiar destas novas actividades, pois os seus conhecimentos serão ainda mais aprofundados.

Como podemos ver, as diferenças fundamentais entre as três regulações apresentadas situam-se basicamente ao nível dos momentos em que são feitas – contínuas ou pontuais – e da estratégia adoptada para a formação do aluno – repetição do processo inicial ou inovação na abordagem dos temas onde se verificou o insucesso.

### 3. AVALIAÇÃO SUMATIVA

A Avaliação Sumativa destina-se a apurar os progressos dos alunos após um determinado período de tempo em que se levou a cabo o processo de ensino-aprendizagem. O adjectivo Sumativa pretende mesmo caracterizar uma certa compressão das actividades lectivas, daí que o período de tempo mencionado deva ser relativamente longo.

Quando se procede a uma Avaliação Sumativa pretende-se obter informações para se alcançar um fim bem determinado: a atribuição das certificações de fim de período lectivo (ano ou ciclo de estudos, principalmente). Tem assim um carácter bastante diferente dos outros dois tipos Avaliação, pois "enquanto estas procuram adaptar o ensino às características do aluno, a fim de evitar erros e fracassos em momentos em que não podem ocorrer, a Avaliação sumativa certifica um determinado nível e pode prescrever uma repetição com os consideráveis efeitos negativos que isto pode ter para o aluno"<sup>9</sup>.

Em praticamente todas as acções de ensino-aprendizagem é estritamente necessário proceder-se à certificação final, sob pena de os alunos não serem reconhecidos pela sociedade como detentores de um certo saber e saber-fazer. Aliás, só quando não é necessário esse reconhecimento é que se poderá encarar a hipótese de não ser atribuída nenhuma certificação. O que não é obrigatório aceitar é que para a atribuição dessa certificação o avaliador se veja forçado a recorrer, exclusiva ou inclusivamente, a uma

---

<sup>8</sup> Idem, p.46.

<sup>9</sup> Rosales, C., 1992, p.93.

90

Avaliação Sumativa que se apresenta sob a forma de "teste" ou "exame" finais. Poder-se-á pensar: Mas o que há de errado com a utilização de um "teste" ou "exame"? Afinal, todos nós já passamos por muitos deles e na maior parte dos casos parecem ter resultado! Este é um assunto que desde há uns bons anos tem preocupado as ciências da educação, mas que importa aqui abordar pelo menos levemente: Os inconvenientes são de vária ordem, por exemplo, pode simplesmente acontecer que o aluno se encontre com as suas capacidades diminuídas no próprio dia da Avaliação; a pressão de se ir submeter a uma prova altera quase sempre o metabolismo do aluno, podendo impedi-lo de revelar todos os seus conhecimentos; a forma como a prova é elaborada pode ser inclusivamente um obstáculo à comunicação e ao raciocínio<sup>10</sup>, e o que é muito importante, já que temos sempre esse fantasma à nossa frente: "Muitas vezes, convertem-se num componente mitificado que provoca obsessões em professores e alunos (...) fazendo com que a actividade daqueles se lhes subordine"<sup>11</sup> – veja-se, a propósito, o maior motivo das objecções dos alunos do ensino secundário em dedicar parte do seu tempo lectivo às actividades desenvolvidas no âmbito da "Área-Escola", sabendo que no final do ano irão ser submetidos a um exame final, cujo resultado só muito dificilmente será melhorado com essas participações.

Então como compatibilizar a necessidade de uma certificação final com a ausência de um teste sumativo? Facilmente nos pudémos aperceber que todos os momentos de Avaliação Formativa podem contribuir para a recolha da informação necessária a este desiderato, por exemplo. Trabalhos de casa, trabalhos efectuados no decorrer das aulas, pequenas questões que se vão colocando aos alunos são uma fonte de informação riquíssima para o professor poder avaliar a progressão na aprendizagem, o esforço dos seus alunos, e o nível de mestria por eles atingido. Acaba-se assim com os grandes inconvenientes de um exame final pois a pressão sobre os alunos é desprezível. E se esses momentos forem tão frequentes quanto o deverão ser, é mesmo possível eliminar resultados extremos, o problema da comunicação pode ser quase anulado se existir a interactividade necessária a uma Avaliação Formativa, e com certeza que deixamos de ter uma subordinação das actividades didácticas ao resultado pretendido para o momento de Avaliação. Aliás, o que acontece é uma

---

<sup>10</sup> O professor pretende questionar um determinado assunto, ao escrever a questão perde parte dessa pretensão, o aluno ao interpretá-la vai ainda fazê-lo de uma forma diferente do que encontra à sua frente, a sua resposta vai ficar àquem do que conscientemente pretendia e, por fim, a interpretação que o professor fará da resposta do aluno será, com certeza, diferente daquela que o aluno pretendia. Em cada passo há uma perda de informação que se daria em muito menor escala caso pudesse haver uma interacção constante entre aluno e professor.

<sup>11</sup> Rosales, C., 1992, p.94.

inversão de posições, pois são as acções diárias dos alunos que estão a ser avaliadas.

### III. A IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO

244

Chegamos agora ao ponto em que se torna necessário tratar do problema de pôr em prática a Avaliação. Por muito desenvolvimento teórico que seja dada à questão, os dois maiores problemas centram-se invariavelmente na formação do professor e no condicionamento que lhe é imposto pelo sistema em que se insere. Se por um lado os Despachos do Ministério da Educação, no caso particular do ensino em Portugal, impõem a a Avaliação Formativa como um dos principais instrumentos a utilizar na procura do cumprimento dos objectivos do curriculum, as condições com que os professores se deparam conduzem quase inevitavelmente a uma transgressão desta lei. Implementar um processo de Avaliação, seja da progressão na aprendizagem por parte dos alunos, seja do desenrolar do próprio processo educativo, passa por uma conjugação desses dois problemas.

#### 1. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: AS OPÇÕES E O MEIO ENVOLVENTE

Quando os estudos do Ministério da Educação conduzem à conclusão de que é necessária uma determinada mudança nas prática educativas, não basta publicar legislação que obrigue, ou aconselhe, a mudança de atitudes nos professores, ou nos alunos, ou nos seus pais, ou ainda na própria escola. Da mesma forma que não é pela simples razão de o Estado impor administrativamente o Escudo como moeda que esta é moeda. O Escudo só é moeda porque toda a gente o aceita como tal, e a execução das políticas educativas só pode conseguir-se se toda a gente também as aceitar – o que encontra dois tipos de dificuldades: a vontade e a capacidade em o fazer. Se por um lado não é possível mudar a Avaliação formando e sensibilizando os professores nesse sentido sem que o sistema seja mudado, por outro não é possível mudar o sistema se as atitudes dos professores também não forem mudadas.

A formação dos professores no domínio da Avaliação está então condicionada por dois factores: o meio em que o professor está inserido e a Avaliação que teoricamente seria próxima da ideal. Isto leva-nos a formular a questão: O que é um bom professor? Será aquele que, confinado às regras estabelecidas melhor consegue proporcionar a aprendizagem, ou aquele que segue os seus ideais, ignorando as regras existentes que contrariam a sua acção? Perrenoud<sup>12</sup> apresenta-nos uma

---

12 Perrenoud, Ph., 1993.

90

sujestão de compromisso entre estas duas situações extremas. Se, por um lado o professor deverá protagonizar e possuir a vontade e os instrumentos necessários às mudanças nos métodos de ensino, por outro é necessário ter em conta que um abuso das posições extremadas pode tornar inviável a sua actuação, acarretando consequências que poderão mesmo ser terríveis.

#### 1.1. AS CONDICIONANTES DO MEIO ENVOLVENTE

O ponto de partida para o estudo das condicionantes impostas pelo meio é a observação das atitudes dos professores com larga experiência no ensino. A necessidade de formar professores pode obrigar ao estudo das práticas já instituídas, pois se foi a experiência que as adoptou, então estas são pelo menos aceitáveis. O Avaliação mais utilizada pelos professores experientes caracteriza-se essencialmente por:

1. Ser rápida (na planificação, composição e correcção de provas, determinação de escalas e atribuição de notas) e decidida nas possíveis negociações de notas (com os alunos e/ou com os pais);
2. Ser imparcial (o que é diferente de igual), ter seriedade e rigor (como tentativa de atingir a justiça);
3. Servir de meio para os professores obterem a colaboração dos alunos (por vezes, uma situação de diminuição das notas pode levar a uma melhoria do comportamento, ou a utilização de trabalhos de casa a classificar pode levar a um aumento do trabalho dos alunos, por exemplo);
4. Não suscitar grandes preocupações aos pais, de modo a que estes não se tornem um obstáculo à actividade do professor;
5. Adquirir uma certa rotina, com a finalidade mesmo de se conseguirem algumas economias de tempo;
6. Servir de meio que ajude a modelizar o programa, fazendo coincidir certos momentos da Avaliação com o final de alguns assuntos;
7. Conseguir manter as classificações dentro de limites razoáveis – tanto inferiores como superiores;
8. Não originar problemas, sobretudo psicológicos, na aceitação da função de avaliador que está inerente ao professor.

Em suma, resume-se a dar notas sem suscitar grandes reclamações por parte dos pais, seleccionando os alunos e permitindo leccionar

praticamente todo o programa. Se os vários anos e os milhares de alunos que formam a experiência de um professor levaram à adopção de uma Avaliação deste género, ignorá-la na formação dos professores poderá ter graves consequências para estes, por exemplo:

1. Perda de tempo em tentativas frustradas de implementação de um sistema de Avaliação diferente;

**246** 2. Perda de tempo na elaboração e classificação das provas;

3. Angústia e sensação de culpa causadas por uma desconfiança relativamente à sua capacidade no processo de Avaliação;

4. Desperdício de um meio de trabalho, como é a Avaliação, para a modelização do programa e de colaboração dos alunos;

5. Possibilidade de encontrar problemas na relação com os alunos ou com os seus pais se a Avaliação for transparente demais e as negociações de notas não forem conduzidas de forma rápida e decidida.

#### 1.2. AS OPÇÕES IDEAIS

Naturalmente que esta actuação tem a oposição dos que lutam pela reforma do sistema, pois a investigação no campo da formação em Avaliação, tal como numa outra qualquer disciplina, deverá basear-se principalmente na procura do ideal e não na imitação das práticas adoptadas pelos profissionais experientes – neste caso concreto, os professores experientes – apesar de não devermos ignorar por completo os saberes já adquiridos.

Actualmente, numa sociedade em que a mutação é constante não só ao nível tecnológico mas também ao nível dos valores, é compreensível que uma das qualidades mais apreciadas e mais solicitadas a nível dos recursos humanos seja a sua flexibilidade. Ora, os professores não são mais que uma parte dos recursos humanos do ensino-aprendizagem, e assim sendo, a sua capacidade em se adaptar a novas circunstâncias deverá ser determinante na formação em geral a que irão ser sujeitos. Isto significa que neste caso específico de formação em Avaliação os professores deverão ser preparados para poder evoluir e adaptar-se ao meio dentro do sistema em que se inserem, o que implica uma formação que os dote de capacidades para:

1. Analisar com exactidão os objectivos a atingir;

2. Tomar consciência das matérias que foram estimuladas, bem como das que tiveram um tratamento mais leve;

3. Utilizar a Avaliação como instrumento que possibilite a correcção da aprendizagem por parte dos alunos;
4. Utilizar a Avaliação como medida dos conhecimentos adquiridos pelos alunos até ao momento;
5. Utilizar a Avaliação de forma a permitir aos pais acompanhar a evolução dos seus filhos.

### 1.3. UMA SITUAÇÃO DE COMPROMISSO

É evidente então a necessidade de se optar por uma situação de compromisso. Embora a situação frequente seja encarada como realista, confundida mesmo com uma adaptação funcional, não pode ser desprezada na busca do ideal prático, pois, quer queiramos quer não, a realidade existe. O professor deve possuir os sentidos crítico e prático necessários à mudança do sistema na parte que lhe toca, isto é, onde lhe for possível fazê-lo. Assim, a formação em Avaliação deverá dotá-lo de capacidade de análise de cada situação em particular, por forma a saber identificar a sua margem de manobra e poder actuar conhecendo os riscos que corre. Evidentemente que num estabelecimento de ensino onde se utilizem provas standardizadas apresentadas de uma forma centralizada, a margem de manobra do professor é muito pequena (limitando-se em muitos casos à sua correcção). Por oposição encontra-se a Avaliação contínua que concede ao professor uma grande autonomia na sua condução e na sua utilização como instrumento de auxílio no processo didáctico.

Perrenoud considera que toda a Avaliação contínua consegue ser uma Avaliação formativa. Mas para que o professor consiga intensificar o carácter formativo da Avaliação contínua é necessário que, além de estar preparado para tal, o sistema existente o permita. Por exemplo, é condição necessária a existência de turmas de pequena dimensão que permitam um ensino individualizado. Além disso, o professor deverá possuir a autonomia suficiente para implementar o sistema de Avaliação que bem entender, o que requer, por exemplo, que não esteja formalmente vinculado aos resultados obtidos pelos seus alunos em cada momento de Avaliação, que não exista uma contradição entre a didáctica da sua disciplina (e as outras, eventualmente) e a forma como pretende fazer a Avaliação, e que os agentes externos (alunos, pais, escola e outros) cooperem com as medidas tomadas por si, mesmo que entretanto possam parecer desastrosas. Há ainda um factor muito importante a ter em conta na implementação de um sistema de Avaliação formativa: ela deverá apresentar resultados para poder legitimar a mudança por parte do seu autor.

Se não se verificarem cumulativamente estas condições, a prática da Avaliação formativa torna-se muito difícil para o professor, pelo que não bastam acções formativas dirigidas à classe docente para que o sistema da Avaliação possa ser mudado, é necessário operar simultaneamente uma modificação estrutural do sistema escolar e das atitudes dos seus actores no sentido de se visar alcançar o sucesso dos alunos, deixando para segundo plano a questão da sua selecção. É necessário colocar o sistema ao serviço dos alunos e não os alunos ao serviço do sistema, o que significa que se o sucesso escolar não está a ser alcançado, então mudemos o sistema porque este é que está errado, e não os alunos. Não é possível deixar de citar Pedro Arroja num seu artigo<sup>13</sup> relativamente aos casos conhecidos de reprovações de 80 ou 90% ou mais dos alunos:

*(...) Estes professores [que reprovam quase todos os alunos] são incapazes – não é de mais insistir –, não pelos meus critérios, mas pelos seus próprios critérios, pois são eles que reprovam sistematicamente e maciçamente os estudantes que eles próprios são supostos ensinar.*

#### 1.4. ASPECTOS PRÁTICOS

A formação do professor contempla muitos domínios, tais como o conhecimento científico das disciplinas por que será responsável, passando pela didáctica e pelo desenvolvimento curricular dessas mesmas disciplinas, por exemplo. Essa formação está normalmente dividida em módulos que são entregues à responsabilidade de especialistas diferentes por uma questão de divisão e especialização no trabalho. Muitas vezes, devido a essa especialização e divisão, perde-se um pouco a visão integrada do produto final, com consequências de não articulação dos vários saber e saber-fazer que o professor vai adquirindo. No caso particular da formação em Avaliação, esta não deve ser dada autonomamente, deve ser integrada na formação global dos professores por forma a que, quando um formando deseje esclarecer uma dúvida, o possa fazer através da consulta de um número reduzido de especialistas, facilitando assim a articulação da sua formação.

Por outro lado, a formação em Avaliação necessita, tal como os outros domínios, de uma ligação à prática. Só assim os professores em formação se aperceberão da maior parte dos problemas que se lhes colocam quando pretendem avaliar os alunos<sup>14</sup>, dispondo de uma oportunidade única de os tentar solucionar com recurso à formação que conta com o apoio dos especialistas na matéria.

<sup>13</sup> "Professores Famosos", in "Diário de Notícias", 26-03-95, p.11.

<sup>14</sup> Por exemplo, falta de tempo, dificuldades de observação, inoperância de certas metodologias, etc.

90

Caso a Avaliação formativa não seja a forma de Avaliação adoptada ou privilegiada pelo sistema e permitida pelos actores do meio escolar, o professor que a pretenda implementar sofrerá as consequências da contradição entre esta e a Avaliação vigente. Os problemas ligados à adopção de uma Avaliação formativa contínua – stress, cansaço, contradição entre o que se pretende fazer e os resultados obtidos e uma permanente incerteza – são assim amplificados se esta for empreendida contra a corrente dominante. Mas se por um lado a pressão do exterior contribui para que esses problemas se vão desenvolvendo, por outro o próprio professor é uma fonte desses mesmos problemas: Quantas vezes se irá deparar com incongruências entre os objectivos e os conteúdos programáticos, um afastamento entre o que é preconizado pelo sistema e a realidade que é o ensino ou ainda uma imprecisão ou uma visão utópica acerca dos níveis de aprendizagem visados.

É por isso que a formação em Avaliação, que contemple a situação de uma Avaliação formativa, deverá preparar os professores, não só para a forma em que a Avaliação deve ser feita, mas também para ultrapassar os obstáculos que lhe vão aparecer. Os professores deverão ser formados não só para saber avaliar, mas também para conseguir avaliar. Os professores deverão ser preparados para anteciparem os problemas que terão de enfrentar, quer para lhes poder escapar, quer para os poder solucionar em tempo oportuno sem grandes sequelas consideradas indesejáveis.

## 2. A SELECÇÃO DOS CONTEÚDOS RELEVANTES

A implementação de um processo de Avaliação tem em vista, tal como já foi referido, a recolha de informação que sirva à reflexão da qualidade das acções desenvolvidas com vista à prossecução de um objectivo. No caso específico do ensino-aprendizagem (de resto, tal como em qualquer outro), a definição do objectivo é fundamental para que se possa proceder à Avaliação. Os conteúdos sobre os quais a Avaliação irá incidir estão directamente ligados aos objectivos que se pretendem atingir. Sendo a Avaliação um instrumento poderoso das actividades didácticas, é necessário tirar o máximo partido da sua utilização na promoção do êxito escolar. Deve por isso incidir sobre todas as componentes que integram essas actividades.

Richard Feynman<sup>15</sup>, ao comentar a sua experiência da avaliação de manuais escolares de matemática, apresenta-nos um bom exemplo:

---

<sup>15</sup> Feynman, Richard. P., 1985, p. 277.

[Os livros] falavam de diferentes bases numéricas – cinco, seis, etc. – para mostrar as suas possibilidades. Isso seria interessante para um miúdo que conseguisse compreender a base dez – uma coisa para lhe divertir o espírito. Mas o que eles tinham feito, naqueles livros, era que todas as crianças tivessem de aprender outra base! E depois vinha o horror habitual: «Traduza estes números, que estão escritos na base sete, para a base cinco.» Traduzir de uma base para outra é uma coisa completamente inútil. Se se consegue fazê-lo, talvez seja divertido; se não se consegue é melhor esquecer. Não tem nenhum interesse.

**250** Se considerarmos os exercícios apresentados no livro referido como um instrumento de auto-avaliação, podemos reparar na confusão que, segundo Feynman, o autor fez em relação aos objectivos a atingir e a forma como a Avaliação é feita. O que acontece geralmente é que é muito fácil elaborar questões relacionadas com um determinado conteúdo programático, o que é mais difícil é elaborar questões que realmente tenham interesse em ser respondidas. O interesse das questões passa, numa Avaliação formativa, pela capacidade das mesmas em aumentar as capacidades dos alunos, em aumentar os seus saber e saber-fazer de acordo com os objectivos programáticos. Numa Avaliação diagnóstica, o interesse das perguntas reside em obter informação acerca do nível em que o(s) aluno(s) se encontra(m) relativamente a esses mesmos objectivos. Se pretendemos que o aluno saiba que a base dez é apenas um caso particular das bases numéricas existentes, é "completamente inútil" a sua prática em trabalhar nessas bases.

Uma Avaliação ao serviço do ensino e da aprendizagem naturalmente que se deve debruçar sobre ele mesmo, o que quer dizer que a Avaliação deverá ser feita ao aluno, mas também ao professor e aos outros meios que possibilitam a cultura desse ensino e dessa aprendizagem. É necessário conhecer como e porquê o aluno tem sucessos e insucessos e quais os factores que originaram um e outro para que seja possível solucionar estes últimos e simultaneamente aprender com ambos.

Então, como seleccionar os conteúdos sobre os quais irá recair a Avaliação? Esse problema apresenta uma difícil resolução. Por um lado há que assegurar, da parte dos alunos, um determinado nível de conhecimento dos conteúdos programáticos, por outro também devemos ter em conta que, no fundo, o objectivo de um processo didáctico é formar os alunos, e por isso mesmo o desenvolvimento das capacidades individuais de acordo com as necessidades de cada um pode assumir a relevância principal, ainda que isso se faça à custa de uma menor reprodução de certos conhecimentos. Mas não ficamos por aqui: o objetivo de uma determinada aprendizagem pode ser tão somente o adquirir uma determinada técnica de saber-fazer; naturalmente que, para este caso, é

também muito importante uma abertura dos horizontes do aluno de forma a que ele possa evoluir nas suas tarefas.

A selecção dos conteúdos relevantes não pode ser dissociada nem do processo didáctico nem dos objectivos a que ele se propõe.

Se estamos a considerar um processo de aprendizagem do indivíduo empenhado nas suas tarefas diárias, pode só fazer sentido uma auto-avaliação; se o indivíduo pretende a obtenção de um certificado, então a hetero-avaliação vai ser determinante. Mas é claro que no primeiro caso a hetero-avaliação irá fazer-se sentir nas suas relações com a sociedade, e no segundo caso a auto-avaliação é o meio que permite ao aluno acompanhar e programar a sua evolução.

Além disso, cada disciplina tem o seu objectivo e a sua didáctica. O objectivo da aprendizagem da matemática pura é completamente diferente do da física quântica, apesar de a interdisciplinaridade entre ambas ser um fenómeno observado de uma forma alucinante. O objectivo da aprendizagem ao nível do ensino básico é completamente diferente do do ensino superior, e ambos diferem também dos objectivos da formação profissional. A solução não pode, por isso, ser única: está ligada intimamente aos objectivos do processo de aprendizagem em causa. Se ao aluno se pede que saiba proferir uma determinada definição, então é necessário que a Avaliação lhe solicite essa competência; mas se se pede que saiba o significado de um determinado conceito, é um erro pedir a definição do mesmo – o correcto está em lhe pedir provas que demonstrem a sua capacidade em trabalhar numa situação em que seria impossível fazê-lo caso não tivesse esse domínio (a elaboração de uma definição pode demonstrar o saber do aluno, mas essa competência não terá grande utilidade, além de que pode ter sido "decorada", perdendo-se assim o efeito de raciocínio que se tenta captar); se o objectivo é o de proporcionar competência na realização de um determinado produto, não faz sentido perguntar ao aluno como ele fará para o obter (a não ser numa fase inicial), é necessário, isso sim, levar o aluno a fazê-lo – as duas situações são bem distintas, pois é muito fácil acontecer o caso de o aluno conhecer bem a descrição do processo, mas não possuir a competência prática necessária à realização de uma determinada tarefa.

A dificuldade está em o professor conseguir identificar exactamente os objectivos propostos. Depois disso, é uma questão de paciência (e/ou experiência) e força de vontade em realizar a avaliação.

### 3. OS CRITÉRIOS A UTILIZAR

Directamente ligada à questão da selecção dos conteúdos relevantes está a dos critérios a utilizar na Avaliação: Em que bases se vai apoiar o professor para decidir se o resultado da Avaliação é satisfatório ou não e a que distância estão os objectivos delineados. Rosales<sup>16</sup> apresenta-nos o problema como sendo a questão de saber optar entre duas possibilidades – critérios normativos e científicos ou critérios pessoais – que se colocam quer a Avaliação se centre "num juízo ou interpretação sobre a aprendizagem ou, num sentido mais lato, sobre o desenvolvimento do ensino". A distinção entre ambos situa-se na comparação do aluno em relação a si próprio ou do aluno em relação ao exterior. Ou seja, é quase uma questão de saber a quem a Avaliação vai servir primordialmente: se ao aluno, se à sociedade.

#### 3.1. CRITÉRIOS NORMATIVOS E CIENTÍFICOS

O nível de mestria do aluno é comparado com o nível de mestria dos seus colegas, podendo estes ser considerados com um nível que vai desde a sua turma até à escala nacional. Neste último caso o que de facto estará a acontecer é que se está a comparar o nível de mestria do aluno com um nível de mestria determinado de forma ex-ante, que tem naturalmente um carácter impessoal (presumindo que esse nível não será utópico em relação às possibilidades dos alunos, ou seja, o critério deverá adaptar-se sempre que os desvios em relação aos objectivos não estiverem a ser alcançados pela maioria dos alunos). Embora o aluno sinta uma certa pressão exterior na orientação das suas acções, há a recompensa de um reconhecimento objectivo e facilmente quantificável das suas competências perante a sociedade, com todas as vantagens de inserção, mas também de auto-estima e auto-confiança.

#### 3.2. CRITÉRIOS PESSOAIS

A relevância do processo de ensino-aprendizagem está centrada na evolução do aluno em relação a si próprio. Por isso, os seus progressos são medidos em relação à sua situação anterior, deixando para segundo plano a sua localização em relação a factores externos. Utilizando os critérios pessoais temos a vantagem de conseguir uma Avaliação extremamente pessoal e individualizada com os consequentes benefícios de acompanhamento e intervenção na evolução da aprendizagem. Perde-se, no entanto, a relação com o meio que existe sempre fora do espaço escolar, podendo o aluno sentir algumas dúvidas quanto às suas

---

<sup>16</sup> Rosales, C., 1992, pp. 88/90.

capacidades já que elas não estão reconhecidas pelas pessoas com quem constantemente se relaciona.

#### **4. OS MOMENTOS E AS FONTES DE INFORMAÇÃO**

A última questão relativamente à implementação de uma Avaliação é a de quando é que essa Avaliação irá ser feita, ou seja, quais os momentos da Avaliação e quais os sinais que vão ser utilizados e aproveitados como fonte de informação. Escusado será dizer que a principal fonte de informação disponível é o próprio aluno. No entanto não será de desprezar outras fontes que podem ajudar a compreender as suas atitudes e comportamentos, que são afinal as revelações exteriores com que o professor vai trabalhar. Uma dessas fontes poderá ser a sua família, outras os seus outros professores, mas também outras pessoas que o acompanhem tais como médicos e psicólogos, por exemplo.

Relativamente a uma Avaliação Sumativa, o momento da sua implementação é relativamente fácil de identificar: em princípio é feita no final de um período de aprendizagem relativamente longo, tal como já foi referido no capítulo II. Esse período pode ser um ano inteiro, um semestre, um trimestre, ou ainda um espaço de tempo necessário ao avanço de um determinado conjunto de temas do programa. A fonte das informações é também relativamente fácil de identificar: recorre-se ao aluno submetendo-o a um teste ou exame final, que pode ter o apoio de uma prova oral e/ou prática. É, no fundo, a utilização do conceito mais tradicional de Avaliação.

A Avaliação Diagnóstica, tal como vimos, pode ser utilizada no início de um ano lectivo ou no início de um conteúdo programático completamente novo na relação entre o actual professor e seus alunos. Nestes casos não temos dificuldade nenhuma em apontar o momento de Avaliação Diagnóstica. A dificuldade poderá estar já na utilização da fonte de informação, que em princípio será também o próprio aluno – embora um contacto com professores anteriores possa também apresentar os seus efeitos positivos. Uma hipótese é sempre o tradicional teste diagnóstico. Porque não? os alunos não estão sujeitos a nenhuma pressão para alcançar uma boa classificação, desde que tenham a garantia de que não serão penalizados posteriormente pelos resultados obtidos. Embora haja também, por isso mesmo, o problema de não se esforçarem o devido e os resultados saírem enfiados. Como nesta fase é dada uma importância maior ao conjunto da turma e menor aos resultados individuais, o problema de um aluno não estar no melhor gozo das suas capacidades não irá afectar de sobremaneira os resultados, além de que há sempre a hipótese de os corrigir num momento posterior sem grandes custos. Outra hipótese, que

pode ser muito mais prática e rápida, e por vezes até mais eficiente, é a implementação de um questionário oral à turma: é de rápido tratamento por parte do professor e pode ser muito mais esclarecedor, porque os alunos conseguem especificar melhor os temas já abordados (embora com menos precisão) pelo facto de haver uma maior interacção com o professor.

254

Mas a Avaliação Diagnóstica pode existir como um apoio à Avaliação Formativa. Neste sentido, como é lógico, é implementada de uma forma contínua, e as suas fontes de informação podem ser as mais variadas. A utilização do aluno como fonte de informação apresenta também uma grande quantidade de recursos<sup>17</sup>. A Avaliação Formativa é, ou pode ser, utilizada em qualquer momento do processo didáctico.

Mas como escolher os momentos e como recolher os dados para se proceder à informação? Bom, para essa questão não há uma resposta única, daí a importância já referida em dotar o professor de uma flexibilidade e capacidade de reflexão e análise de cada situação em particular – cada disciplina e cada nível de ensino tem os seus objectivos, cada turma é diferente das outras todas e cada professor também é diferente de todos os outros. Há, no entanto algumas regras que se deveriam procurar seguir: Por exemplo, no ensino básico, onde deverá haver uma grande individualização do ensino devido às capacidades e personalidade em formação dos alunos, é com certeza de privilegiar a observação dos alunos e o diálogo com as outras fontes de informação – uma intensificação na utilização dos recursos informais – e se se pretender utilizar um instrumento mais objectivo, é bom ficarmo-nos pelos trabalhos de casa, exercícios desenvolvidos no decorrer das aulas e pouco mais. É necessário para tal que apenas um professor (talvez dois, no máximo) acompanhem a mesma turma durante um período bastante superior a um ano (preferencialmente até aos 10 anos, tal como refere C. Rosales, 1992, pp. 94/95), o que é perfeitamente exequível. Em posteriores níveis de ensino vai-se perdendo a personalização e individualização devido à necessidade de recurso a vários professores mais especializados, o que origina um grande número de alunos por professor aos quais só pode dedicar uma pequena parte do seu tempo. Conforme se vai subindo na escala, tanto mais esta realidade se faz sentir, e a avaliação com base na observação individual chega a tornar-se impossível. É necessário então recorrer a critérios muito objectivos como são os momentos pontuais de avaliação, que podem constituir, por vezes, uma forma de Avaliação Formativa se utilizados com a devida frequência. Entretanto, no ensino

---

<sup>17</sup> Pequenos testes, trabalhos de casa, exercícios realizados no decorrer da aula, e todo o desempenho do aluno no dia a dia que consiga revelar os seus conhecimentos.

secundário, que é uma situação intermédia, a utilização de exames finais não deverá constituir a forma de avaliação por excelência, apesar de eventualmente poder ser utilizado como um dado adicional, isto porque no período de sensivelmente nove meses de relacionamento entre professor e alunos é sempre possível implementar uma Avaliação com algum grau de personalização e individualização.

#### BIBLIOGRAFIA

- 256 ABRECHT, R., "Em que consiste a Avaliação Formativa", in *A Avaliação Formativa*, Porto, Ed. ASA (1994), pp. 45-50.
- ARROJA, Pedro, "Professores Famosos", in *Diário de Notícias*, 26-03-95, p. 11.
- BENAVENTE, A. "Avaliação e Inovação Educacional – Notas e Reflexões", in *Inovação*, vol. 3, Lisboa, ME – Instituto de Inovação Educacional (1990), pp. 33-46.
- CASTRO-ALMEIDA, C., G. Le BOTERF e A. NÓVOA, "A Avaliação Participativa no Decurso dos Projectos: Reflexões a partir de uma Experiência de Terreno (Programa JADE)", in *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*, Lisboa, Educa (1992).
- FEYNMAN, Richard P., *Está a brincar Sr. Feynman! Retrato de um físico enquanto homem*, Editora Gradiva (1988). Tradução do Original *Surely You're Joking Mr. Feynman*, (1985).
- HALADYNA, Thomas M., *Developing and Validating Multiple-Choice Test Items*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates (1994).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Despacho Normativo nº 98-A/92 e Despacho Normativo nº 338/93*.
- MORTIMORE, P., "Autoevaluación Escolar", in *Cambiar la Escuela, Cambiar el Curriculum*, Barcelona, Ed. Martinez Roca (1989).
- PACHECO, José Augusto, *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma*, Porto, Porto Editora (1994).
- PARLETT, M. e D. HAMILTON, "Avaliação como Iluminação: Uma nova Abordagem no Estudo de Programas Inovadores", in *Currículo: Análise e Debate*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, (1980).
- PERRENOUD, Ph. "Formação em Avaliação: Entre Idealismo Ingénuo e Realismo Conservador", in *Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*, Publicações D. Quixote (1993).
- PERRENOUD, Ph. "Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistémica da Mudança Pedagógica", in *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*, Lisboa, Educa (1992).
- ROSALES, C., *Avaliar é Reflectir sobre o Ensino*, Porto, Ed. ASA, (1992).
- VALLEJO, Pedro Morales, *Manual de Avaliação Escolar*, Coimbra, Livraria Almedina (1979).