

Avaliação Formativa Alternativa, Potencialidades no CLE

Mariana Vitória Falcão Carrilho Carolino Pereira

INTRODUÇÃO

Vivemos uma época de mudanças políticas e sociais, onde a informação e a globalização assumem um destaque e influência que implica que a sociedade acompanhe estas mudanças, caso contrário, coloca em risco a sua competitividade. O mesmo para as Instituições de Ensino Superior, que ao não acompanharem estas mudanças podem correr o risco do seu ensino não responder às necessidades dos seus estudantes, por forma a prepará-los para o mercado de trabalho.

A avaliação assume neste contexto, político, social e educativo, um papel de relevo se a entendermos como forma de melhorar a qualidade do Ensino. Mas parece também ser necessário repensar as práticas educativas e de que modo a avaliação ao serviço das aprendizagens pode servir a aquisição e desenvolvimento de competências dos estudantes, neste caso, dos estudantes de Enfermagem.

A avaliação, o seu desenvolvimento conceptual, metodológico e de aplicabilidade técnica está relacionado com diferentes orientações, práticas educativas, mas com a convicção comum de que a avaliação é imprescindível para o desenvolvimento da sociedade. A sua complexidade e importância são indiscutíveis, quer falemos de avaliação em educação, quer noutras áreas da sociedade.

O presente trabalho, de natureza teórico-reflexiva, visa responder ao solicitado no âmbito do concurso para professor adjunto da Escola Superior de Saúde (ESS) do Instituto Politécnico de Setúbal (IPS) e, tem como objectivo, reflectir sobre a avaliação e o papel do avaliador, sobre a sua complexidade e responsabilidade. O docente de Enfermagem necessita de mobilizar as suas competências pedagógicas por forma a potenciar e regular o processo de ensino e aprendizagem. A minha reflexão, depois de um enquadramento teórico de suporte, está de acordo com a concepção de que a avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem, que deve servir as aprendizagens dos estudantes e, procurar regular o processo considerando os seus diferentes intervenientes.

Reflectir sobre a avaliação é estar consciente das suas origens, e inicialmente, segundo uma revisão

da evolução histórica da avaliação apresentadas por Madaus e Stufflebeam (2000), entende-se o quanto o papel do avaliador se tem modificado, paralelamente ao conceito da própria avaliação. É também perceber os paradigmas que norteiam a avaliação, o que segundo Guba e Lincoln (1994), é crucial para o avaliador, sendo que este não deverá fazer inquéritos/pesquisas sem ter uma noção de qual o paradigma que o informa e guia a sua actuação. Partimos de um paradigma positivista com uma perspectiva redutora da avaliação e limitada a uma mensuração de resultados, até um tempo (actual mas ainda não factual), adoptando um paradigma progressivamente mais naturalista, onde a avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem e, tão somente, deve servir para aprender.

Qual o papel do avaliador? Considerando a minha experiência, o que me orienta em termos de paradigma na minha forma de ser professora, de estar com os estudantes e encarar a avaliação, penso ser uma mais - valia para esta reflexão dar resposta às questões apresentadas por Nevo (1986), sobre avaliação. Indo claramente ao encontro da utilização de abordagens alternativas, as focadas neste trabalho, serão essencialmente a "Avaliação focada na utilização" proposta por Patton (2003), "Avaliação Alternativa" de Gipps e Stobart (2003) e "Avaliação Autêntica" de Wiggins (1989), inseridas numa quarta geração proposta por Guba e Lincoln (1989) que se caracteriza por uma maior contextualização da avaliação, existir uma preocupação com todos os intervenientes, ser negociada e mais participativa.

O próprio avaliador passa a ser um sujeito da avaliação, tendo o papel de organizar o processo. Estão inseridas no paradigma construtivista, aquele com o qual me identifico e orienta a minha actuação como docente, como avaliador no processo educativo.

AVALIAÇÃO – EVOLUÇÃO HISTÓRICA E CONCEPTUAL

Apresentamos, uma breve revisão sobre a evolução da avaliação até aos nossos dias, seguida de uma referencia a algumas formas de avaliação alternativa, que se configuram numa perspectiva

construtivista, modificando os papéis do estudante e professor no processo de ensino e de aprendizagem.

Numa perspectiva histórica da avaliação, segundo Madaus e Stufflebeam (2000), percebe-se o quanto o papel do avaliador se tem modificado, paralelamente ao conceito da própria avaliação. É também compreender os paradigmas que norteiam a avaliação, o que segundo Guba e Lincoln (1994), é crucial para o avaliador, sendo que este não deverá poder fazer inquéritos / pesquisas sem ter uma noção de qual o paradigma que o informa e guia na sua actuação.

A avaliação, não é algo recente, Madaus e Stufflebeam (2000), datam o seu início em 1792 e denominam sete idades, sete períodos até aos nossos dias. Em cada uma se referem os aspectos principais que caracterizam cada época de forma a conhecermos aspectos históricos, justificações filosóficas e conceptuais da avaliação. Explicam como a avaliação se desenvolveu, reforçando a importância deste conhecimento para a concepção da própria avaliação.

Os sete períodos são: Idade da Reforma (1792-1900); Idade da Eficiência (1900-1930); Idade de Tyler (1930-1945); Idade da Inocência (1946-1957); Idade do Desenvolvimento (1958-1972); Idade da Profissionalização (1973-1983); Idade da Expansão e Integração (1983-2000).

Terá sido com Farrish (1792) que se inicia a avaliação, pois “inventou” a forma quantitativa para avaliar os exames. Neste primeiro período, Idade da Reforma (1792-1900), e o mais alargado temporalmente, inclui-se a Revolução Industrial que levou a alterações na consciência social e na estrutura das organizações, passando a avaliação a ser alargada a outros aspectos (avaliação dos alunos e da própria escola).

A segunda época, Idade da Eficiência (1900-1930), marcada pelo trabalho de Frederick Taylor que deu origem ao movimento de gestão científica com ênfase na sistematização, normalização e eficácia, sendo possível a comparação entre sistemas através da utilização dos testes *standard*.

Tyler marca a terceira época, Idade de Tyler (1930-1945), que significa chegar ao ponto em que objectivos válidos foram atingidos como parte integrante de um programa de educação. É uma abordagem que apela à medição de objectivos comportamentais definidos, centrando-se nos resultados da aprendizagem. Neste período é também importante destacar o “Eight-Year Study”, estudo experimental, que veio mostrar uma nova concepção de avaliação educacional, que consistiu em comparar os objectivos pretendidos aos que foram realmente alcançados, havendo uma preocupação com os resultados

decorrentes da aprendizagem.

O quarto período, Idade da Inocência (1946-1957), é caracterizado pelo desenvolvimento dos aspectos técnicos da avaliação com o crescimento dos testes standardizados. Lindquist (1953) expandiu e delineou os princípios estatísticos da abordagem experimental.

A Idade do Desenvolvimento (1958-1972) é marcada pelo desenvolvimento de projectos de avaliação do currículo em larga escala e o surgir de novas teorias, métodos de avaliação e novas funções para os avaliadores.

No período denominado como a Idade da Profissionalização (1973-1983) o campo da avaliação começa a consolidar-se. Desenvolve-se nesta altura uma ruptura entre as abordagens positivistas/quantitativas e as abordagens qualitativas, o que implicou mudanças na prática de avaliação.

O último período, Idade da Expansão e Integração (1983-2000), caracteriza-se pelo aumento de actividade no desenvolvimento e utilização de normas de avaliação.

O que visa esta evolução da avaliação? Claramente uma contribuição para melhorar a aprendizagem, o ensino e a administração, cuidados de saúde e saúde, e a qualidade de vida em geral na sociedade, como defendem Madaus e Stufflebeam. O que se modificou na avaliação durante estes anos? Poderemos pensar no aumento da sua complexidade, a nível conceptual e técnico. Também e, conseqüentemente, o papel do próprio avaliador se modificou, desde a forma como avalia, como se relaciona com o avaliado, como responde às questões éticas da própria avaliação.

Veamos o percurso histórico sob outra perspectiva. Guba e Lincoln (1989), de forma a sistematizarem a evolução do conceito de avaliação, identificaram quatro gerações da avaliação, que são: a medida, a descrição, o julgamento e por último a avaliação respondente (“*responsive constructivist evaluation*”).

A primeira geração, aparece associada à **medida** dos resultados escolares dos alunos, sendo uma avaliação orientada para a medição. O avaliador tem um papel técnico, espera-se que conheça uma série de instrumentos disponíveis, para que qualquer variável escolhida possa ser medida. Predominam os testes, avalia-se sob um paradigma positivista, sendo o investigador e objecto investigado independentes.

O investigador é capaz de estudar o objecto sem o influenciar ou ser influenciado por ele (epistemologia); o avaliador / investigador utiliza uma metodologia experimental e de manipulação por forma a prevenir influências nos resultados. Uma segunda geração, orientada para a **descrição**, tem como

novidade, em relação à anterior, a formulação de objectivos – a medida passa a estar ao serviço da avaliação, pois serve para determinar se os objectivos foram alcançados. Esta geração caracteriza-se pela descrição de pontos fortes e pontos fracos e dificuldades relacionadas com certos objectivos. Há uma necessidade de complementar falhas decorrentes da geração da medida, tal como o facto de se ter apenas em conta os estudantes como objecto de avaliação, apercebem-se os avaliadores da importância do currículo inicialmente após a primeira Guerra Mundial e depois com o estudo denominado “The Eight Year Study” em 1933. Há uma necessidade de perceber se os currículos são adequados não só em termos teóricos mas também a nível prático.

Com a terceira geração, surge a noção de **juízo** inerente ao acto de avaliar, questionam-se os objectivos e o avaliador vive o conflito de ter de adoptar o papel de juiz, para muitos, incompatível com o acto de avaliar. Com a geração anterior a negligenciar os juízos de valor, esta é marcada pela inclusão dos mesmos. Avaliar é julgar, não pode haver avaliação sem juízo de valor, ideia introduzida por Michael Scriven em 1967. Esta geração caracteriza-se pelo esforço de alcançar juízo, pois o avaliador tem de assumir o papel de juiz, mantendo as funções das gerações anteriores. Os avaliadores assumirem o papel de juiz foi uma dificuldade que parece estar relacionada com o facto dos avaliadores não se sentirem preparados, competentes para desempenhar tal papel, sentiam-se vulneráveis politicamente.

As três primeiras gerações surgem de forma complementar umas das outras, isto é, por forma a completarem as falhas identificadas nas anteriores, aumentando a complexidade e modificando o papel do avaliador (primeiro mede, depois mede e descreve e posteriormente mede, descreve e ajuíza). No entanto, coexistem questões problemáticas nestas três gerações, a tendência para a administração que estabelece uma relação entre avaliador e quem decide tendo em conta a avaliação, podendo haver conflito pelo facto de não terem ambos os mesmos objectivos para a avaliação; são gerações onde, de uma forma global, não se lida bem com o pluralismo de valores (é uma questão problemática para o método científico fazer alguma gestão de valores) e existe um envolvimento excessivo no paradigma científico (até pela necessidade de legitimação profissional da avaliação, não permitindo a possibilidade de formas alternativas de pensar sobre o avaliado).

Estamos perante três gerações, cuja

perspectiva é claramente subordinada ao paradigma positivista, pelos seus posicionamentos face às questões de natureza ontológica, epistemológica e metodológica.

Propõem Guba e Lincoln (1989) uma quarta geração, pela necessidade de uma abordagem alternativa da avaliação designada como “*responsive constructivist evaluation*”, considerando que nas anteriores existe uma (excessiva) identificação com o paradigma positivista. Qualquer avaliação deve começar por determinar que questões colocar e que informação recolher. Nesta geração introduz-se o conceito de *stakeholder* – que são aqueles a quem a avaliação diz respeito, interessa, directa ou indirectamente. Na avaliação respondente procura-se confrontar várias informações e chegar a um consenso, através da negociação entre os grupos de *stakeholders* sob a orientação do avaliador, realizado em quatro fases: - escolha dos *stakeholders* e quais os “claims”, “concerns” e “issues” que pretendem introduzir; - cada grupo de *stakeholders* transmite as suas informações aos outros grupos para que possam comentar, discutir, chegar a um acordo, por forma a resolver as questões iniciais; - o avaliador recolhe informação sobre “claims”, “concerns” e “issues” que não tenham sido resolvidos, podendo a informação ser qualitativa ou quantitativa; - procura-se consenso, através da negociação entre os grupos de *stakeholders* sob a orientação do avaliador. A quarta geração é caracterizada por uma maior contextualização da avaliação, existir uma preocupação com todos os intervenientes, ser negociada e mais participativa. O próprio avaliador passa a ser um sujeito da avaliação, tendo o papel de organizar o processo. **Negociação** é a palavra-chave desta geração. Estamos perante uma geração que se identifica com o paradigma construtivista, onde co-existem múltiplas realidades, o investigador é colocado no papel de participante e facilitador neste processo.

Segundo Nevo (1986), numa tentativa de conceptualizar a avaliação estendeu uma lista inicial de oito questões colocadas por Stufflebeam a dez questões às quais chamou dimensões, nomeadamente: Como é definida a avaliação?; Quais são as funções da avaliação?; Quais são os objectos da avaliação?; Que tipos de informação deviam ser coligidas em relação a cada objecto?; Que critério devia ser usado para julgar o mérito e valor de um objecto avaliado?; A quem deve servir a avaliação?; Qual é o processo de fazer avaliação?; Que métodos de inquérito deviam ser usados em avaliação?; Quem deve fazer avaliação?; Por que padrões deve ser julgada a avaliação?.

A resposta a esta questão não é de todo fácil e limitada a intervenientes óbvios, é importante perceber que a avaliação pode ter mais do que um cliente ou audiência, e que diferentes audiências podem ter diferentes necessidades e, ainda que, quer as audiências específicas, quer as suas necessidades de avaliação devem ser claramente identificadas no início do planeamento da avaliação. Dado, por vezes, a impossibilidade de servir todas as necessidades de avaliação identificadas em simultâneo, algumas prioridades têm de ser fixadas relativamente às necessidades específicas de avaliação à qual responderá.

É também nas respostas a estas questões que o avaliador se coloca ao serviço da avaliação, mobiliza competências enquanto profissional e assegura a integridade de todo este processo. Numa perspectiva construtivista, fá-lo de forma participativa no grupo, é facilitador do processo, mas quanto às questões éticas, se no positivismo a ética é extrínseca ao processo de inquérito /pesquisa em si, no construtivismo, a ética é intrínseca a este paradigma também por causa da inclusão dos valores participantes no inquérito/pesquisa.

A evolução da avaliação parece caminhar no sentido de uma abordagem mais naturalista, fazendo sentido, para alguns, as assunções do paradigma construtivista, e apresentando algumas abordagens denominadas de “alternativas”. Das abordagens alternativas gostaríamos de salientar a Avaliação focada na utilização de Patton (2003), a Avaliação alternativa de Gipps e Stobart (2003), e Avaliação Educativa – Autêntica de Grant Wiggins (1989), pensando na sua utilização na educação.

AVALIAÇÃO – PERSPECTIVA (S) NUM PARADIGMA NATURALISTA

Pensar avaliação sob uma perspectiva naturalista é entender a mesma de forma positiva e como oportunidade para os estudantes aprenderem (Fernandes, 2005). A avaliação só faz sentido se efectivamente for usada para ensinar a aprender. É ir mais longe e conseguir entender a avaliação como fazendo parte do processo de ensino e aprendizagem, é estar associado a uma nova forma de pensar em educação, nomeadamente acerca do conhecimento e da aprendizagem. A prática avaliativa suportada por uma teoria construtivista implica um olhar diferente para o papel de quem aprende e de quem ensina. Professores que adoptam as teorias construtivistas assumem um papel de apoio à aprendizagem em vez de controlo da aprendizagem, ideia corroborada por Fosnot (1999) e Fernandes (2005).

Segundo Patton (2003), na “*avaliação focada na utilização*”, a avaliação deve ser julgada pela sua utilidade e pelo uso que dela se fará, pois destina-se a necessidades reais e concretas. Aos avaliadores compete facilitar todo o processo de avaliação, desde a concepção até à sua finalização, e tecer considerações cuidadas sobre como tudo precisa ser feito, estando sempre presente a ideia de que o foco da avaliação reside na intenção de uso da mesma pelos *stakeholders*.

A “*avaliação focada na utilização*”, estando inserida num paradigma construtivista, inclui o envolvimento pessoal e, conseqüentemente, maior responsabilização, preocupação, compromisso e também entusiasmo dos *stakeholders* para com a avaliação e, por isso, com os efeitos produzidos pela mesma. Na educação falamos de um maior envolvimento de professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem, conseqüentemente na avaliação, existindo um trabalho comum em todo este processo, que implica por parte do avaliador (professor), a mobilização de competências não só técnico-científicas, mas também relacionais.

Neste “modelo” de avaliação existem algumas etapas principais, iniciando-se com a selecção dos *stakeholders* utilizadores da avaliação e a realização de reuniões entre estes e o avaliador, onde são tomadas decisões importantes sobre a avaliação. Seguidamente, decidem-se em conjunto os focos da avaliação. O estabelecimento de prioridades nas questões da avaliação inclui considerações relativas sobre aquele foco, quanto aos objectivos, à implementação do programa e ao modelo teórico do programa (diferentes tipos de avaliação poderão ser discutidos). O avaliador trabalha com os *stakeholder* para determinar utilizações prioritárias, atendendo a considerações políticas e éticas.

Num estilo interactivo e situacionalmente respondente, o avaliador ajuda os *stakeholders* a responder a essas questões. Segue-se a escolha da metodologia adequada, relativamente à compreensão, nível de exactidão, praticabilidade, propriedade e custos, entre outros. Tudo isto tem sempre subjacente a preocupação com a utilidade. Quando toda a informação está colhida e organizada para análise, inicia-se a fase em que os *stakeholders* interpretam as descobertas e fazem juízos, surgindo recomendações (ideias). Formalizam-se estratégias específicas de acordo com os resultados e avança-se para a actualização actual dos mesmos. Por último, procede-se aos ajustamentos entre o uso planeado e aqueles que não estão planeados. Ao longo deste processo, o avaliador pode descobrir que novos utilizadores tornaram-se importantes ou novas questões emergiram

no meio das decisões quanto à metodologia. As questões alimentam as metodologias mais adequadas e vice-versa.

Realça-se a importância de uma boa descrição e caracterização exaustiva da situação e o estabelecimento de prioridades e finalidades bem definidas. Aplicação deste “modelo”, será fácil?; Que questões estarão associadas à sua representação e aplicabilidade, quer por parte dos estudantes, quer por parte dos docentes envolvidos. Poderemos pensar, na realidade da ESS, em formas modificadas que procuram englobar algumas das orientações deste modelo, ainda que não seguindo os seus passos exactamente como descritos pelo autor.

Pensemos por exemplo, no Curso de Licenciatura em Enfermagem onde os estudantes durante a realização dos ensinamentos clínicos, do primeiro ou segundo ano, em contexto hospitalar, sob orientação de um docente que os acompanha durante este percurso, são os *stakeholders* principais, mas que percebem que outros *stakeholders* estão envolvidos (ainda que não intervenham nas reuniões de tomada de decisão do processo de ensino-aprendizagem), as pessoas que são cuidadas pelos estudantes. Os focos da avaliação são discutidos, mas está sempre presente uma preocupação com a utilidade, neste caso o desempenho dos estudantes visará sempre o cuidar das pessoas respeitando a sua individualidade e promovendo a sua independência e autonomia. Os estudantes têm de mobilizar diferentes instrumentos básicos e competências de forma a poderem prestar cuidados de enfermagem globais e individualizados ao indivíduo e família.

O avaliador acompanha e facilita durante todo o processo, monitoriza o seu papel através de uma resposta que tem em conta a situação e que é activa – reactiva- adaptativa. O facto de se tratar de um processo dinâmico pode levar o avaliador a apresentar as suas preocupações, questões e valores para a mesa de negociações. Não será isto o esperado da avaliação em educação?

Acrescenta Patton (2003) que apesar do avaliador ser ele também um *stakeholder* (não o principal), a sua credibilidade, reputação e crenças estão presentes. O processo activo – reactivo – adaptativo obriga o avaliador a representar os standards e princípios de uma profissão, a ter presentes o seu senso de moralidade e integridade, bem como a respeitar as crenças e preocupações dos principais utilizadores. Falamos de um processo que necessita de ser pensado desta forma, para evitar envolvimento tais, que contaminem a própria avaliação. O avaliador, deve ter em atenção a precisão, a fiabilidade e

propriedade da mesma (Joint Comité, 1994, citado por Patton).

O avaliador é um profissional e como tal tem a responsabilidade de agir de acordo com os princípios da profissão. Assim, são referidos o actuar com competência, assegurar a honestidade e integridade de todo o processo de avaliação, respeitar as pessoas envolvidas e afectadas pela mesma, e ser sensível à diversidade de interesses e valores que podem estar relacionados com o bem estar público em geral.

Voltando ao exemplo dos ensinamentos clínicos, parece-me muito clara a necessidade do avaliador (docente) agir com competências, ser responsável por agir de acordo com os princípios da profissão, assegurar a honestidade e integridade de todo o processo de avaliação, respeitar as pessoas envolvidas e afectadas pela mesma, e ser sensível à diversidade de interesses e valores que podem estar relacionados com o bem estar público em geral, facilmente entendido quando algum estudante tenha dificuldade em apresentar um desempenho compatível com padrões de qualidade mínimos que não coloquem em risco as pessoas de quem cuidam. Daí também o meu interesse pelas questões éticas, que na avaliação focada na utilização são levantadas, colocando por exemplo questões quanto ao papel do avaliador. Pergunta-se: Poderá este ficar muito ligado aos stakeholders? Como manter estão a sua integridade? Como pode o avaliador ter em conta questões políticas, sem tomar posição apenas por uma das partes? Penso por exemplo, nos estudantes como *stakeholders* principais, mas... e os clientes, não serão estes os principais interessados da avaliação? Pensemos não apenas no presente, mas nos futuros profissionais que se estão a formar.

Também nestas questões Patton (2003) diz que a relação entre avaliador e *stakeholders* é efectivamente uma relação complexa. Por um lado, deverá manter uma certa distância que lhe permita salvaguardar a objectividade do estudo. Por outro lado, o estabelecer de uma relação é fundamental para construir um entendimento mútuo.

Está então o avaliador perante um dilema: se se envolver de forma muito próxima poderá afectar a credibilidade científica, mas se for muito distante vai minar o uso da avaliação.

Quando cruzamos este pensamento com o de Scriven (1967), que defende que o avaliador deverá guardar escrupulosamente a sua independência, deverá servir a procura da verdade e não as pessoas, deverá acompanhar o processo, mantendo sempre alguma distância, de forma a salvaguardar a avaliação, não podemos deixar de concordar com Patton que através da sua experiência com a avaliação focada na utilização, enaltece as qualidades das pessoas envolvidas no processo e de como estas são uma mais valia para o

mesmo, enriquecendo-o com os seus contributos.

A “*avaliação alternativa*”, segundo Gipps e Stobart (2003) não é só o uso de formas alternativas de avaliação, mas também o uso alternativo da avaliação como parte do processo de aprendizagem.

Na “*avaliação alternativa*”, considera-se aprendizagem como um processo no qual o “aprendente” constrói activamente o significado/saber, participa na sua avaliação, mas também necessita de auto-monitorização, contrariamente ao modelo psicométrico onde existe uma centralização no requisito de responsabilidade, standardização da administração, das tarefas e das notas e onde a classificação é baseada, sobretudo, na referência a normas.

Nesta forma de avaliação educativa, lida-se com os resultados individuais relativos ao próprio mais do que aos outros, procura-se os testes para competência mais do que inteligência, procura-se o melhor em vez de performances típicas, representando um olhar construtivista na avaliação onde **o objectivo é ajudar** em vez de sentenciar o indivíduo. Os avaliadores (professores) e estudantes colaboram para produzir a melhor performance, o que nos leva a pensar que um envolvimento maior terá consequentemente mais responsabilidades, nomeadamente para o avaliador, e também maior satisfação pelo resultado do seu trabalho.

Se à partida podemos pensar que esta é uma forma “perfeita” de fazer avaliação carece que se avance um pouco mais na reflexão sobre este assunto. Podemos pensar nos argumentos que estão a favor (referidos pelo autor) e que são: autenticidade, complexidade cognitiva e relação directa entre estudante e professor; são incluídos valores e consequências sociais; poder ultrapassar a fraqueza das avaliações convencionais em que a partir de resultados de testes de escolha múltipla, a interpretação que se faz pode não corresponder ao conhecimento do estudante. Relativamente aos argumentos contra, estes são: envolver muito tempo, muitas tarefas e, consequentemente, muitas despesas; se se diminuir a amostra, o tempo e as tarefas, é mais fácil traduzir um resultado válido; classificação complexa e envolve o professor da turma; falta de níveis científicos de precisão.

A minha identificação com a avaliação alternativa está relacionada com a ideia de que os (avaliadores) professores e estudantes colaboraram para produzir a melhor performance. Leva-nos a pensar que um envolvimento maior também trará mais responsabilidades, nomeadamente para o avaliador, e também maior satisfação pelos resultados do seu trabalho.

Responsabilidade, envolvimento, partilha - conceitos inerentes à ideia de que o estudante é um participante activo no processo de avaliação. Nesta relação professor – estudante outras estratégias se

tornam fundamentais, tais como a auto – avaliação e *feedback*. É fundamental a reflexão, o auto questionamento, para tornar claro o processo de aprendizagem. Com a metacognição os alunos apreciam e regulam a sua própria aprendizagem pela auto-avaliação. No caso do *feedback*, este é um aspecto chave da avaliação para a aprendizagem e da avaliação formativa em particular. A importância que tem para o estudante desenvolver competências de auto-avaliação que o ajudem a melhorar as suas competências metacognitivas. É fundamental a reflexão, o autoquestionamento, para tornar claro o processo de aprendizagem. Com a metacognição os estudantes apreciam e regulam a sua própria aprendizagem pela auto-avaliação. No caso do *feedback*, este é um aspecto chave da avaliação para a aprendizagem e da avaliação formativa em particular. Gipps para descrever e classificar *feedback* sugere avaliativo e descritivo, em que o avaliativo – julga com o uso implícito ou explícito de normas, e o descritivo – é um relato de tarefas e faz referências específicas ao resultado actual ou competências dos estudantes. No *feedback* descritivo poderão ainda existir dois tipos, um onde o professor fornece clareza e retém o controlo do acto pedagógico – “Consecução e melhoria”; outro, onde o professor ajuda os estudantes a desenvolver competências de auto-avaliação e auto-monitorização, existe partilha da responsabilidade da avaliação e da aprendizagem como os estudantes, professores e estudantes discutem e constróem mutuamente resultados ou melhoria, papel dos estudantes integrado próprio processo de *feedback*, o estudante é encorajado e apoiado a fazer auto-avaliação, estudantes utilizam estratégias metacognitivas, são apoiados pelo professor (não dependem dele, ao decidir o valor da performance e como pode melhorar) – “Construindo resultados e o passo seguinte”.

O uso deste tipo de *feedback*, muda a ênfase par ao próprio papel dos estudantes na aprendizagem, usando abordagens que passam o controlo ao estudante e, onde o professor se torna mais um facilitador do que um fornecedor ou juiz. Professor **com o** estudante mais do que para o estudante. Sendo esta a chave de todo o processo, a relação professor – estudantes é crucial para o processo de ensino e de aprendizagem.

Do mesmo modo que neste trabalho se inclui a avaliação alternativa de Gipps e Stobart, não posso deixar de explicitar algumas considerações sobre a “*avaliação autêntica*”, que para Wiggins (1989), é uma forma de ajudar os estudantes sistematicamente a auto-regular o seu desempenho, de forma a melhorarem e

atingirem um desempenho excelente. Este tipo de avaliação tem pelo menos duas qualidades essenciais, o estar ancorada em tarefas autênticas e proporcionar ao estudante e professor *feedback* e oportunidades para poderem rever os desempenhos nestas ou em tarefas similares.

A avaliação autêntica tem um papel chave ao ajudar o estudante a desenvolver e promover a sua aprendizagem. Professores e estudantes colaboram para produzir a melhor *performance* que o estudante é capaz, utilizando mecanismos como o *feedback* e a metacognição por forma a regular o processo de ensino-aprendizagem. É uma avaliação que promove a autonomia e responsabilidade por parte dos estudantes, assim as estratégias educativas necessitam de ser em conformidade com esta forma de pensar avaliação e o ensino. No caso do CLE, são várias as possibilidades em termos de estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas no CLE, importa na adequação do novo Plano de estudos, ser inovador e simultaneamente criativo por forma a conjugar as boas experiências, tais como PBL e trabalho de projecto, com os recursos.

As tarefas de avaliação são tarefas autênticas, reais e contextualizadas, proporcionando ao estudante desafios em que, mais adequadamente, mostrem o seu conhecimento e habilidades no mundo real, aplicando e desenvolvendo pensamento crítico através da resolução de problemas. As tarefas a realizar são também, e decorrente das próprias premissas do processo, do seu conhecimento antes da avaliação. Tarefas autênticas são desafios que mais adequadamente mostram aos estudantes o que é esperado para usarem o seu conhecimento e habilidades no mundo real – aparentam ser tarefas agradáveis e desafiadoras.

Na avaliação autêntica os objectivos da aprendizagem e os *standards* são tão claramente expostos que os estudantes compreendem o que é que é esperado aprenderem. Mais, estes objectivos e standards são expostos em termos de desempenho para que os estudantes saibam como é que é esperado que demonstrem a sua aprendizagem.

Todos os estudantes podem de forma cuidada auto-avaliar o seu trabalho, apreciar a sua habilidade de desempenho, e clarificar a auto-avaliação do seu trabalho em tarefas específicas, que na sua maioria são realizadas de forma a assegurar que há tempo e oportunidade para rever e melhorar baseado no *feedback* e auto-avaliação.

Também o **diálogo dos professores muda**, quando se trata de avaliação autêntica. Falam mais acerca dos níveis de habilidade dos estudantes, acerca de níveis de desempenho e tarefas, do que acerca de resultados dos estudantes nos testes tradicionais. Falam de como e porquê dos resultados a decorrer e acerca de

como podem ser melhorados. Os professores querem saber não apenas as assunções com que os estudantes iniciaram, as decisões que tomaram, mas também porque é que os estudantes tomaram essas assunções como válidas e como justificam as suas decisões.

“A essência da avaliação educativa é ensinar e melhorar. Os dois elementos fundamentais são: tarefas autênticas; construir sobre um *feedback* de desempenho.” (Wiggins, 1989, p.21)

Avaliação autêntica é a verdadeira avaliação de desempenho porque se aprende, possibilitando aos estudantes poderem inteligentemente utilizar o que aprenderam em situações semelhantes a situações reais, e também inovar em novas situações. Para que isto seja possível, necessitamos de tarefas autênticas e Wiggins (1989), afirma que uma tarefa autêntica, deve ser realista, replica aquilo que seria uma situação real, requer julgamento e inovação, o estudante necessita de usar conhecimento e habilidades sensata e efectivamente para poder resolver problemas, solicita ao estudante que realize a instrução, replica ou simula contextos reais, avalia a habilidade do estudante (eficiente e eficazmente) de utilizar um repertório de conhecimento e habilidades para negociar uma tarefa complexa, permite oportunidades de ensaio, prática, consulta de fontes, e obter *feedback* durante e melhorar desempenhos e produtos. Ou seja, para o autor, se considerarmos o *feedback* como central a todas as aprendizagens, então também deve ser central para ensinar.

Na avaliação autêntica os estudantes recebem *feedback* imediato, conforme vão realizando o trabalho, e também são avaliados na forma como o solicitam, ponderam e efectivamente utilizam o *feedback*. O fim da avaliação é primariamente educar e melhorar o desempenho dos estudantes, não meramente auditá-los.

AVALIAÇÃO – TIPOS E FUNÇÕES

Consideramos que “Avaliação designa o acto pelo qual a propósito de um acontecimento, de um indivíduo ou de um objecto, emitimos um juízo reportando-nos a um (ou vários) critérios, quaisquer que sejam, aliás esse (s) critério (s) e o objecto do juízo.” (Noizet e Caverni, 1985, p.10).

Atribuindo um papel importante na avaliação à descrição do processo, Stufflebeam (1985) refere que é preciso, primeiro, identificar as necessidades educacionais e só depois elaborar programas de avaliação centrados no processo educativo para que seja possível aperfeiçoar este processo.

Em função da finalidade da avaliação, Bloom, Hastings e Madaus (1971), consideram três tipos de avaliação: uma preparação inicial para a aprendizagem, uma verificação da existência de dificuldades por parte do estudante durante a aprendizagem e o controlo sobre se os estudantes atingiram os objectivos fixados previamente. Os tipos de avaliação referidos representam, respectivamente, a *avaliação diagnóstica*, a *avaliação formativa* e a *avaliação certificativa*.

Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica é aquela que, segundo Noizet e Caverni (1985) serve para avaliar a capacidade que um estudante possui para frequentar determinados cursos ou disciplinas, estando ligada à *orientação escolar*, à avaliação de capacidades dos alunos. A avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do estudante face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de colmatar dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.

Avaliação Sumativa

A função sumativa da avaliação está associada à certificação, à atribuição de uma classificação quantitativa ou qualitativa, que se refere a um juízo atribuído sobre o trabalho do estudante, ou seja, um balanço de resultados no final de uma unidade temática tem como característica fundamental, "o julgamento do aluno, do professor ou do programa que é feito em relação à eficiência da aprendizagem ou do ensino uma vez concluídos." (Bloom, Hastings e Madaus, 1971, p.129)

Ribeiro, L. (1999) considera que a avaliação sumativa presta-se à *classificação*, mas não se esgota nela, nem se deve confundir com esta, podendo, evidentemente, existir avaliação sumativa sem classificação. Acrescenta que a avaliação sumativa e formativa, não sendo a última uma alternativa à anterior, podem coexistir e complementar-se.

"A avaliação sumativa corresponde a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo. Esta torna-se pertinente no final de um segmento, já longo, de aprendizagem." (Ribeiro, 1999, p.89) A finalidade da avaliação sumativa é fundamentalmente de carácter selectivo, determinando a posição relativa do estudante no grupo. Corresponde a um balanço final de um período de aprendizagem.

Avaliação Formativa

A avaliação formativa, conceito introduzido por Scriven, é actualmente defendida por muitos autores como a principal modalidade da avaliação. Para Perrenoud (1993) a avaliação formativa é uma avaliação

que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar.

A avaliação formativa, ao apreciar o modo como decorre o processo de ensino e de aprendizagem, permite, ainda, na opinião de Scriven (1967), que o professor adapte as suas tarefas de aprendizagem, introduzindo alterações que possibilitem uma maior adequação das mesmas. Não se trata, no entanto, de uma avaliação simplesmente informal e permanente; a sua planificação deve permitir a existência de momentos organizados de avaliação formativa, devendo planejar-se momentos para averiguar dos resultados obtidos, recolhendo informações com regularidade acerca do processo de aprendizagem. A avaliação formativa visa desta forma regular o processo de ensino e de aprendizagem, detectando e identificando metodologias de ensino mal adaptadas ou dificuldades de aprendizagem nos estudantes.

O maior mérito da avaliação formativa é, na opinião de Bloom, Hastings e Madaus (1973, p.142) "a ajuda que ela pode dar ao aluno em relação à aprendizagem da matéria e dos comportamentos, em cada unidade de aprendizagem."

Com a avaliação formativa existe uma preocupação com o processo de aprender do estudante e não com o produto final, a sua "finalidade é a de fornecer informações que permitam uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem." (Allal, 1986, p.179)

Allal (1986, p.178) propõe "como sequência das etapas fundamentais da avaliação formativa, a seguinte: 1 – recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos; 2 – interpretação dessas informações numa perspectiva de referência criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos factores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno; 3 – adaptação das actividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas."

Também Perrenoud (1999) defende que a avaliação formativa deve dar prioridade aos conhecimentos e capacidades dos estudantes, sendo a selecção um mal necessário, nunca um fim em si ou uma vantagem. "Uma avaliação formativa coloca à disposição do professor informações mais precisas, mais qualitativas sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e tudo o que os alunos adquiriram (Perrenoud, 1999, p. 178)."

A avaliação formativa adquire todo o seu sentido no quadro de uma teoria construtivista da aprendizagem e Linda Allal, citada por Hadji (1994) distingue dois tipos de regulação, a integrada e a diferida. Na regulação integrada, dita interactiva – há

adaptação imediata da actividade de aprendizagem do aluno, consoante a natureza das interacções professor – aluno, alunos – alunos ou alunos – material. A regulação é quase espontânea, e é totalmente integrada na situação vivida. A regulação diferida – pode tomar duas formas: regulação retroactiva, que implica um retorno aos objectivos não atingidos ou às tarefas não conseguidas, e leva à realização de actividades de remediação, destinadas a superarem, posteriormente, dificuldades, ou a corrigirem erros (é a mais comum e implica um cuidado especial com o discurso avaliativo); a segunda é a regulação proactiva e incide particularmente, na apropriação dos critérios de avaliação permitindo assim 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 (implica uma explicitação prévia).

Na relação professor – estudante a auto – avaliação e *feedback* são mecanismos fundamentais, e na opinião de Bloom, Hastings e Madaus (1971) o *feedback* constitui a própria essência da avaliação formativa.

É importante que o estudante desenvolva competências de auto-avaliação que o ajudem a melhorar as suas competências metacognitivas. É fundamental a reflexão, o auto questionamento, para tornar claro o processo de aprendizagem. Com a metacognição os estudantes apreciam e regulam a sua própria aprendizagem pela auto-avaliação. No caso do *feedback*, este é um aspecto chave da avaliação para a aprendizagem e da avaliação formativa em particular. Através da utilização do *feedback*, o professor pode também ajudar a desenvolver competências de auto-avaliação e auto-monitorização.

É necessário obter informações sobre a forma como está a decorrer o processo de aprendizagem e a avaliação formativa quer-se, afinal, reguladora. “O seu objectivo é o de permitir ajustar o tratamento didáctico à natureza das dificuldades constatadas e à realidade dos progressos registados. Na lógica de uma integração da avaliação no processo didáctico, esta torna-se um instrumento privilegiado de regulação das actividades de aprendizagem dos alunos.” (Hadji, 1994, p.125)

Desta forma, uma avaliação formativa implica um acompanhamento mais próximo dos estudantes pelo professor, tendo este um papel fundamental no processo de ensino e de aprendizagem através de uma adopção de um papel verdadeiramente promotor de uma reflexão por e com os estudantes.

“Uma avaliação formativa coloca à disposição do professor informações mais precisas, mais qualitativas sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e tudo o que os alunos

adquiriram.” (Perrenoud, 1999, p.178) O que pode efectivamente ajudá-lo(s) a regularem o processo de ensino e de aprendizagem.

Ribeiro (1999) refere que a principal função da avaliação é contribuir para o sucesso do processo educativo e verificar em que medida é que isso foi conseguido, com o grande objectivo de aperfeiçoar a actividade educativa, regulando e orientando o processo de ensino e aprendizagem. Para que a avaliação cumpra esta função torna-se necessário, nomeadamente, *diversificar as suas práticas*.

Uma avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, por forma a que o professor possa ajustá-lo às necessidades e características do(s) estudante (s) a quem se destina. É uma avaliação que contribui para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem, pois fornece informação a ambos os envolvidos, ao professor sobre o decorrer da aprendizagem e, ao estudante sobre o seu próprio caminhar neste processo. Utilizar estas informações permite associar à avaliação formativa uma função reguladora que permite aos professores e estudantes corrigirem o seu desempenho e adoptarem novas estratégias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o trabalho elaborado, procurei fazer um aprofundamento conceptual acerca da avaliação, em ligação a uma prática avaliativa promotora das aprendizagens dos estudantes. Esta relação com o ensino em geral, é transposta para o ensino da enfermagem em particular.

No Ensino da Enfermagem, considerando as competências a adquirir e desenvolver pelos estudantes preconizadas pela Ordem dos Enfermeiros, torna-se fundamental que a avaliação seja efectivamente usada ao serviço das aprendizagens, com vista ao sucesso educativo.

Pensado em tudo o que foi dito anteriormente sobre avaliação e de que modo pode ser um contributo para o Ensino da Enfermagem, acredito ser fundamental uma avaliação formativa alternativa, dadas as suas potencialidades formativas e formadoras, regulando assim o processo de ensino e aprendizagem.

Pensar numa avaliação formativa alternativa, significa segundo Fernandes (2005:142) que “a avaliação tem que ser fundamental e principalmente assumida como um poderosíssimo processo que serve para aprender.”

Porque abordo o tema da avaliação das aprendizagens, no concurso para professor adjunto para a área científica de Enfermagem (Fundamentos de Enfermagem)? Ainda que possa ser óbvio para o leitor, cabe-me clarificar sob a minha perspectiva a pertinência da temática. Gostaria de pensar na adequação do novo Plano de Estudos do 1º Ciclo do CLE de modo a contemplar estratégias de avaliação promotoras da aprendizagem dos estudantes, pensar a avaliação como sendo parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, de modo a que as suas funções formativas e formadoras contribuam para o sucesso académico e formação de futuros profissionais autónomos e reflexivos, competentes e responsáveis.

Quando as escolas praticam uma avaliação autêntica (Wiggins 1989), ou uma avaliação formativa alternativa (Fernandes, 2005), os estudantes e professores começam a ver a avaliação como central à aprendizagem, ligada a tarefas do mundo real, e digna de atenção. Se o objectivo de um sistema de avaliação é educar, melhorar desempenhos em tarefas difíceis, então encaminhar os estudantes para auto-avaliação e auto-regulação dos seus desempenhos é efectivamente a chave.



REFERÊNCIAS

- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Gipps, C. E Stobart, G. (2003). *Alternative assessment*. In T. Kellaghan e D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation*, pp. 549-576. Boston: Kluwer.
- Guba, E. e Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Londres: Sage.
- Guba, E. e Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, pp. 248-261. Londres: Sage.
- Madaus, G. e Stufflebeam, D. (2000). *Program evaluation: A historical overview*. In D. Stufflebeam, G. Madaus e T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (Segunda edição), pp.3-18. Boston: Kluwer.
- Nevo, D. (1986). *Conceptualization of educational evaluations: An analytical review of the literature*. In E.R.House (Eds.), *New directions in educational evaluation*, pp.15-29. Londres: The Falmer Press.
- Patton, M.Q. (2003). *Utilization-focused evaluation*. In Kellaghan e D. Stufflebeam (eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*, pp. 223-244. Boston: Kluwer.
- Wiggins, G. (1989). *Educative assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.