

A avaliação e a aprendizagem: da neutralidade técnica à intencionalidade pedagógica

Jorge Pinto

Conceitos e práticas: uma relação complexa

A avaliação, tal como outros campos em educação, evoluiu nas suas concepções e, por vezes mesmo nas suas práticas, embora esta relação teoria e prática nunca tenha andado a par e passo. Normalmente, os conceitos evoluem mais rapidamente que as práticas dando origem a desfasamentos entre modos de pensar e de fazer. Mas a emergência de novas ideias ou mesmo de práticas não gera de forma imediata e linear a substituição das anteriores, apagando-as. Deste modo, vão coexistindo no mesmo espaço e tempo diferentes ideias, perspectivas e práticas de avaliação. A crença, acentuada pelas posições neo-liberais e tecnocráticas, de que todas as ideias têm o mesmo valor porque no fundo são a expressão de modos individuais de interpretar e de se posicionar perante um acto profissional a que nenhum professor se pode furtar, não tem contribuído para um debate esclarecido e clarificador sobre a avaliação.

Ao falar de avaliação na Escola estamos necessariamente a falar de uma prática que envolve professores e alunos, de aprendizagens e de ensino, de sucessos e de dificuldades, em suma de relações sociais e de processos de comunicação, entre outros aspectos. Assim, não é possível reflectir sobre avaliação num vazio ou em abstracto. Temos de situá-la no campo pedagógico, isto é, interrogar qual o seu significado numa institui-

ção que tem como missão formar cidadãos para o presente, e também para o futuro. Temos também que ter sempre presente que a avaliação não é uma *entidade abstracta*, mas algo praticado e vivido nas suas múltiplas dimensões por *pessoas* que ocupam diferentes posições nas instituições educacionais. É com base numa postura deste tipo que Weiss (1977) considera organizada a avaliação em dois grandes eixos: o administrativo, que engloba as modalidades e processos de avaliação com objectivos de gestão e regulação do sistema de ensino; e o eixo pedagógico que engloba as modalidades e processos de avaliação com fins claramente pedagógicos, isto é, contributivos para a melhoria do ensino e das aprendizagens.

Neste artigo iremos apenas centrar-nos na avaliação utilizada no campo pedagógico, tomando o 1º ciclo do Ensino Básico como referência. Procuraremos, num primeiro momento, equacionar, o potencial da avaliação em termos formativos. Posteriormente, identificaremos alguns aspectos que em nosso entender podem ajudar a construir uma avaliação centrada na sua vertente formadora.

Avaliação pedagógica: confitualidade entre ideias e suas utilizações

Ao longo do último século, a avaliação foi evoluindo em termos das suas concepções. De todas, a mais

(...) a construção de uma nova atitude face à compreensão da avaliação e ao desenvolvimento de novas práticas prende-se também com uma ideia de escola mais inclusiva, e com um postura ética diferente face à avaliação no campo pedagógico (...).

forte e que ainda hoje está presente consiste em ver a avaliação como uma medida dos saberes. Todavia, os estudos mais recentes (Merle, 1996) põem em evidência, aquilo que muitos professores já sentiam, que esta concepção, é uma mão cheia de incertezas, e é fortemente marcada pela subjectividade. Esta constatação gera naturalmente grandes perplexidades nos professores pois estes sabem que a avaliação tem uma influência forte no futuro dos alunos, mas também nas suas próprias imagens de profissional (Perrenoud, 1993). Mas o que é mais enredante é que à medida que se percebe que a avaliação é uma medida *que não mede*, se acentuam os discursos sociais sobre a necessidade da avaliação como uma medida reveladora de um *estado* susceptível de uma hierarquização, como se esta fosse a *aspirina* miraculosa, que cura todos os males e evita todas as crises. Como sair deste pensamento circular tão pouco estimulante e frutuoso?

A negação da avaliação seria uma possibilidade, mas para além de ser socialmente insustentável é também pedagogicamente irresponsável, uma vez que a avaliação é um instrumento de grande valia no acompanhamento dos processos de formação/educação. Outra das possibilidades é pensar a avaliação de um outro modo, isto é, interrogando a sua natureza enquanto processo, mas também sobre as suas finalidades, não de uma forma abstracta, mas tendo em conta o seu próprio contexto, isto é, o campo da educação. Foi esta atitude que levou investigadores a evidenciar que a avaliação quanto à sua natureza é sobretudo um processo de comunicação entre quem ensina e quem aprende (Barlow, 1992). A avaliação é um jogo de expectativas entre o que o professor espera de um aluno, o que o aluno produz, em função da forma como interpretou os pedidos do professor (Hadji, 1997). Deste modo, a avaliação pode ser entendida não só como o que acontece em momentos especialmente destinados para esse efeito, mas também a comunicação avaliativa que se estabelece entre o professor e os alunos em redor do trabalho quotidiano. Assim, podemos dizer que a

avaliação está muito próxima das situações de ensino/aprendizagem.

Apesar das práticas de avaliação assumirem de uma forma clara uma dimensão mais formal e outra mais informal, podemos dizer que as actividades de avaliação ganham pertinência no campo pedagógico, na medida em que são capazes de se posicionar como um momento privilegiado de apoio às aprendizagens. Nesta situação, a avaliação assume-se como um momento determinante da acção educativa, na medida em que se inscreve na continuidade da acção pedagógica e contribui para um balanço dos pontos fortes e fracos do aluno numa perspectiva de interacção reguladora, isto é, através de um diálogo e de acções reguladoras em redor de tarefas, no sentido da sua superação (Hadji, 1997), onde não há culpados nem inocentes, mas pessoas implicadas em tarefas de aprendizagem.

Pode dizer-se que estas ideias não são uma novidade. O próprio Despacho Normativo n.º 30/2000, que regulamenta a avaliação no Ensino Básico, aponta a avaliação formativa e seu desenvolvimento, como uma tarefa prioritária em termos de avaliação dos alunos. Todavia, um olhar mais atento mostra que apesar de todo este avanço da avaliação no plano das ideias ou mesmo na legislação, em termos de regra, a avaliação continua a ser um campo onde pouco se avançou na operacionalização real das novas ideias; (Perrenoud, 2001; Pinto, 2002), embora, em certos casos que não deixam de ser excepções, se tenham dado passos notáveis de um ponto de vista qualitativo na construção de práticas de avaliação realmente ao serviço das aprendizagens dos alunos (Nunziatti, 1990; Weiss, 1997). Estamos assim perante um campo onde se cruzam e coexistem práticas muito diversas, umas mais conservadoras, outras mais consonantes com as novas concepções de avaliação, parecendo, no entanto, que todas são legítimas e equivalentes, porque são a expressão da liberdade individual de cada professor no desempenho da sua actividade profissional. É difícil de encontrar uma resposta para contrariar esta perspectiva de legitimidade cega se não se

assume que toda a gestualidade profissional tem uma ética, quer se tenha disso consciência ou não (Jorro, 2000).

Deste modo, torna-se pertinente, olhar as práticas de avaliação de um ponto de vista dos seus valores e procurar perceber quais as que estão mais próximas de uma avaliação que constitua uma *assistência às aprendizagens* Hadji (1997, p. 8), e não apenas entendê-la como um momento de verificação e controlo das aprendizagens, que pelas *melhores razões* permite uma *etiquetagem* dos alunos em termos do seu estatuto escolar, para decisões posteriores de carácter mais ou menos administrativo: transita, fica retido, deve ter apoio ou não, deve ser considerado como aluno com NEE. etc. Uma vez que as práticas de avaliação não se distinguem *à priori*, nem os seus procedimentos são de formato único, há que conhecê-las e compreender a intencionalidade subjacente aos seus usos no campo pedagógico. Não tem sentido uma precipitação em julgamentos manicaístas de boas ou más práticas de avaliação feitas de modo apriorísticos, mas perceber antes como é que as diferentes práticas de avaliação adquirem sentido no campo pedagógico, isto é, de que modo é que a avaliação se relaciona com o ensino e a aprendizagem, como um muro de separação, ou como uma janela aberta, interface de convergência entre ensino e aprendizagem.

A avaliação, o ensino e a aprendizagem: a análise de três situações

De situações contextuais mais formais, como as que ocorrem em sede do conselho escolar, no final dos períodos até a situações que ocorrem na sala de aula, mais ou menos formalizadas, a avaliação acontece no decurso do ano lectivo em momentos e em contextos diversos, não se podendo falar de avaliação como se fosse algo de único e rigidamente pré-determinado Assim, escolhemos apresentar três situações de avaliação, que neste artigo correspondem respectivamente a uma situação de final de período, a uma outra que incide sobre a avaliação dos trabalhos realizados pelo

aluno no quotidiano e a uma situação de avaliação integrada na actividade lectiva da sala de aula. Estes três episódios avaliativos ilustram aquilo que se passa normalmente ao longo do ano. Na análise que apresentamos, vamos tentar perceber qual a relação da avaliação com o ensino e a aprendizagem e identificar em que circunstâncias a avaliação está mais próxima ou mais afastada de uma perspectiva formativa. Os episódios que apresentamos referem-se ao 1º ciclo do Ensino Básico. Naturalmente que, nos outros ciclos, as situações serão diferentes, mas a natureza da avaliação e os seus significados simbólicos estão bastante próximos como mostram, respectivamente no contexto do 1º ciclo e no do ensino secundário, os estudos de Pinto (2002) e de Merle (1996).

A avaliação no final dos períodos

Começamos por um episódio de avaliação como a que acontece no final de cada trimestre, em que a avaliação formativa se formaliza passando a sumativa. Estamos pois num contexto de avaliação formal, obrigatória pela legislação, e que deve respeitar um conjunto de requisitos, nomeadamente fazer-se em sede do conselho de escola, isto é, entre pares. Esta situação, sendo o lado visível da avaliação em termos sociais é muitas vezes identificada como a *avaliação* em sentido lato. Ao contrário do que se passa nos outros ciclos, normalmente, os professores do 1º ciclo ao procederem à avaliação não se referem a todos os alunos, mas apenas àqueles que por alguma razão, se distinguem do grupo/turma. Esta situação *excepcional* é normalmente referenciada como um problema. Estes alunos constituem os casos apresentados nestas reuniões de notas. Naturalmente que o professor constrói um juízo avaliativo sobre todos os alunos, mas há como que uma percepção do grupo em termos de figura/fundo. A figura é o caso e o fundo são todos os alunos do grupo que simbolicamente são vistos como *normais* do ponto de vista daquilo que é mais frequente em termos das suas características pessoais, do seu comportamento e do seu rendimento escolar.

Os discursos, produzidos nestas situações formais, têm um conjunto de características comuns (Pinto, 2002). Os casos emergem por *más* razões, isto é, raramente se fala de um aluno por ser bom, mas antes por apresentar dificuldades ou alguma característica que o torne desviante face ao que é considerado esperado. Quando se procura uma explicação para o problema recorre-se normalmente a uma atribuição interna, isto é, o problema é visto como sendo intrínseco ao aluno, por algum traço de personalidade particular ou por problemas familiares. Talvez por esta forma de olhar a criança também parece haver por parte dos professores uma, pelo menos, aparente descrença na potencialidade da acção pedagógica para alterar a situação, isto é, pouco investimento na regulação entre o ensino e a aprendizagem esperando que o *tempo* provoque os seus efeitos. Apresentamos de seguida, a título de exemplo, um extracto de um caso referido em conselho de escola:

O António já fez progressos, mas não consigo fazer nada dele a Matemática. Não associa os números a quantidades. Dei-lhe uma máquina de calcular. Ele tem noções a Estudo do Meio. Diz o que se passa em casa. A dificuldade de expressão é a causa das suas dificuldades. Ele não gosta de ir ao quadro por causa destas dificuldades. Apesar de não estar muito eufórica com os progressos, acho que ele consegue. (2º ano, 3º período)

O discurso sobre o aluno é relativamente ambíguo e mesmo pouco preciso. Por um lado, reconhece evoluções, mas por outro, sublinha-se a sua diferença ao grupo, acentuando a persistência do problema independentemente da transição de ano. O que parece ser mais determinante nas decisões que o professor toma sobre um aluno, tanto ao longo do ano, como em termos de transição ou retenção, não é o seu desempenho escolar factual, mas o potencial de evolução percebido pelo professor acerca desse aluno.

Podemos dizer que, de um modo geral neste tipo avaliação formal, há uma relação difusa entre a avaliação

o ensino e a aprendizagem. Os resultados da avaliação são *revelações* do estado do aluno mas que parecem que não têm a ver directamente com o trabalho do professor. Se o problema reside essencialmente no aluno, o que justifica em certa medida as suas débeis aprendizagens, também a sua resolução dependerá mais de factores externos à acção do professor, como o tempo. Esta avaliação de verificação da conformidade do estado do aluno, com o grupo, configura uma avaliação de cariz mais sumativo, que formativo. Uma avaliação com um lógica mais administrativa que pedagógica, onde a avaliação funciona como um momento *revelador* mas *neutro* pelo menos aparentemente, que não provoca grandes mudanças nas acções pedagógicas de quem ensina e nas de quem aprende.

A avaliação dos trabalhos realizados pelo aluno no quotidiano

Nos trabalhos de casa ou nos planos individuais de trabalho é muitas vezes patente, de forma clara, uma intencionalidade do professor em usar a avaliação como uma observação reguladora (Perrenoud, 1991), isto é, orientar o trabalho do aluno na resolução das suas dificuldades. Nestas situações, normalmente o professor produz um conjunto de apreciações ou de orientações dirigidas *aquele aluno particular*. Podemos dizer que em termos de intencionalidade estamos próximos de uma avaliação formativa, uma vez que as pistas se destinam a ajudar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades. Todavia, por vezes, este intento do professor pode não ser conseguido, não tanto pela individualização da informação, mas porque ela pode gerar efeitos contraditórios no próprio aluno, além de não lhe prestar grande ajuda. Tomemos a situação da figura 1, como exemplo.

Para que uma orientação mesmo individualizada ajude o aluno, tanto o professor como o aluno têm que compreender o erro, a razão porque se errou e o que fazer para o superar (Allal et al., 1979). É com base nestes factos que o professor pode dar orientações específicas úteis a um aluno, em particular. Mas, neste caso, a pista fornecida ao aluno mais do que o encaminhar, ou confrontar com o erro, acentua algo que o

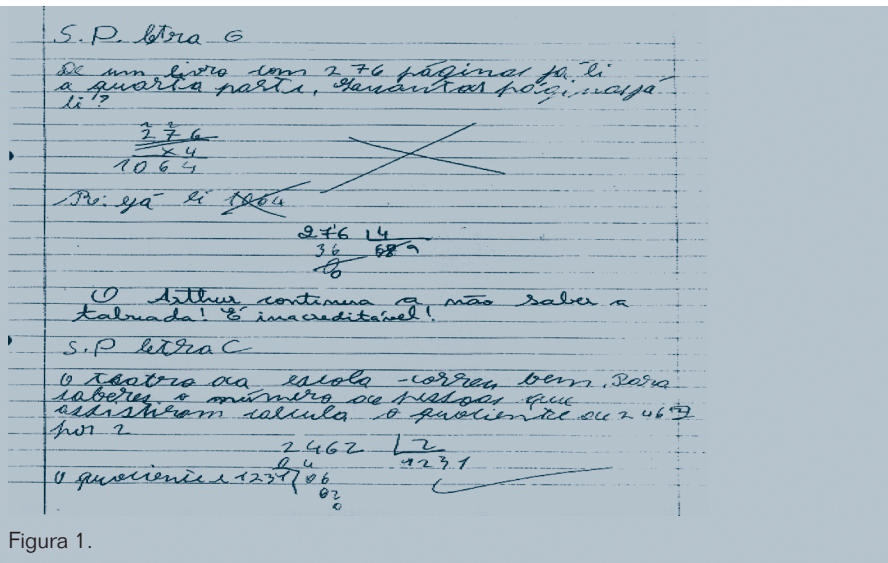


Figura 1.

professor já sabe e provavelmente o aluno desconfia: é que não sabe a tabuada. Portanto, até aqui, a ajuda não é grande. Mas as razões para não saber a tabuada podem ser diversas, embora aqui o professor sugira de um modo implícito, que é por falta de empenhamento e de estudo. Esta interpretação também não parece ajudar o aluno, para além de poder ser vivida como humilhante, pois acentua uma causa intrínseca ao próprio aluno, não dando grandes saídas. É certo que um comentário deste tipo só se pode perceber no quadro da própria relação, mas Barlow (1992) chama a atenção para a importância do *dizer avaliativo* no desenvolvimento de uma estratégia de avaliação formativa. Se o comentário se baseia numa interpretação do professor ancorada em causas da personalidade do próprio aluno o seu potencial formativo é bastante reduzido, ao contrário dos comentários que encorajam o aluno a olhar de novo para as suas respostas e a procurar novas soluções. No primeiro, fica a vergonha ou o medo do fracasso. No segundo um estímulo à aprendizagem através de uma auto reflexão sustentada.

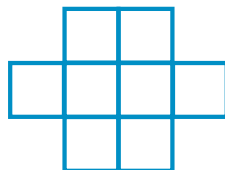
Neste exemplo, apesar das boas intenções do professor e do seu trabalho a avaliação não ajuda a estabelecer uma ponte entre o ensino e a aprendizagem. A atribuição do problema ao aluno, e a falta de pistas, para além do estudar a tabuada, tornam irrelevante este comentário de um ponto de vista de ajuda ao aluno. Deste modo, a avaliação tendo

uma intenção formativa acaba por ser apenas um momento de identificação do certo ou errado. Trata-se de uma avaliação com mais uma vez de contornos essencialmente sumativos, embora permita naturalmente um maior diálogo entre o professor o aluno e eventualmente os pais.

A avaliação integrada na actividade lectiva da sala de aula

Este novo episódio de avaliação prende-se com o que se pode designar como um processo de avaliação informal e *on line*. O desenvolvimento de uma tarefa que não tenha assente no figurino *ouvir, memorizar e reproduzir* implica necessariamente momentos de micro avaliações; de balanços provisórios que orientam o desenvolvimento das acções seguintes tanto para os alunos como para o professor:

Tarefa: Coloca no quadro os algarismos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 de forma que os números consecutivos não fiquem encostados.



Os alunos vão tentando resolver a tarefa e o professor vai respondendo às perguntas dos alunos que procuram entender o que o professor pretende. Este ao explicitar a tarefa trabalha também sobre conceitos e

significados procurando envolver toda a turma.

Um aluno: O que quer dizer consecutivos?

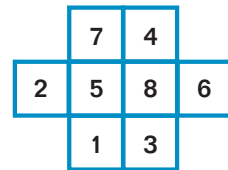
Professor: Quem sabe?

Alguns alunos: São os números seguidos.

Professor exemplifica: O 1 não pode estar encostado ao 2 ...

Começam a resolver e vão trocando ideias ...

O Miguel avança com a hipótese 1 ...

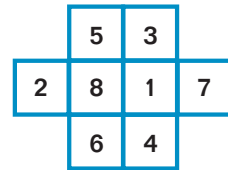


Professor: Está bem ... mas agora se não quisermos que não sejam seguidos na diagonal ... Há alguma regra? Quais os números que não têm extremos?

Alunos: O 1 e o 8.

Professor: Então ... ?

Alguns alunos chegam a hipótese 2.



Chegam também à hipótese em espelho da anterior.

Professor: Mas há outras hipóteses não há? E o trabalho continua e vai-se complexificando.

Neste episódio, como podemos ver, o erro não tem uma carga simbólica forte. Quem erra não se transforma num caso. O erro faz parte do desenvolvimento da própria tarefa, e há um contínuo entre a acção do professor e a dos alunos, bem visível através do diálogo entre professor e alunos. Apesar de, na maior parte dos casos, estes momentos não serem reconhecidos, nem por professores nem por alunos, o facto é que há todo um diálogo avaliativo, ou melhor uma interacção formativa entre o professor e os seus alunos, através do confronto do aluno com as suas respostas na procura da solução, quer incentivando-o a confrontar

os seus resultados ou hipóteses com os colegas, quer incentivando os alunos a irem mais longe no seu trabalho. O erro ou a dificuldade não tem neste contexto nem o peso da humilhação para o aluno, nem o carácter de sinal de alerta para o professor. É justamente sobre os erros que se constróem as soluções ou os novos desafios. Naturalmente que esta postura em relação ao trabalho pedagógico usando a avaliação como janela de transação entre ensinar e aprender coloca o professor mais próximo do aluno tornando mais acessível ao professor o conhecimento e a compreensão do aluno *por dentro*, isto é, pelo modo como pensa, e não apenas pelo *lado de fora*, pelos seus comportamentos vistos como sinais problemáticos. A interacção formativa acontece, assim naturalmente, mesmo forçosamente.

A avaliação pedagógica: uma intenção inscrita no projecto pedagógico do professor

Os episódios apresentados, mostram-nos algumas das contradições com que lidamos e nos enredamos frequentemente em matéria de avaliação. Em primeiro lugar, a situação de avaliação que marca simbolicamente a *avaliação* é aquela que está mais afastada da ajuda aos alunos e em que o seu papel administrativo se sobrepõe ao pedagógico. Em segundo lugar, apesar do esforço de individualização de fazer uma avaliação próxima do aluno, ela não produz tantos efeitos como eventualmente os esperados, o que leva muitas vezes a uma diminuição destas práticas e assim, os comentários vão-se diluindo com o tempo deixando de ser a regra e passando a ser a excepção. Por último, nas situações em que a avaliação se mistura com a própria aprendizagem, em que a avaliação é um instrumento de assistência às aprendizagens, ela não é reconhecida como avaliação, porque não há uma intenção deliberada de avaliar. No fundo, as nossas práticas *traem* os nossos desejos. Mas será tudo isto uma fatalidade, ou pelo contrário, será que podemos inverter esta tendência? Naturalmente que a resposta só pode ser afirmativa, mas com algumas condições: querer

e aceitar ter uma postura diferente em relação à avaliação. O desenvolvimento dessa nova postura passa essencialmente desenvolver uma prática avaliativa que tenha em consideração três aspectos fundamentais que passaremos a apresentar:

Aceitar que as várias avaliações e suas diversas funções podem ser assumidas numa perspectiva integrada e formativa

Como vimos nos exemplos apresentados anteriormente a avaliação acontece em vários momentos ao longo do ano, mas também em vários contextos. Isto acontece porque a avaliação não tem sempre a mesma razão de ser. Uma vez serve para fazer pontos de situação, outras vezes para pôr os alunos a pensar sobre um assunto e outras para fazer pequenos balanços mais individualizados e conhecer melhor os alunos. Mas estas diferentes avaliações, que nos ajudam a construir uma ideia sobre o aluno, aparecem muitas vezes como elementos dispersos que só ganham alguma unidade nos momentos de avaliação formal. A inclusão destas informações na avaliação formal, leva muitas vezes a discursos avaliativos parecidos com o exemplo do António, isto é, perante um discurso avaliativo que pouco contribui para ajudar aquela criança a superar as suas dificuldades. Mas estas diferentes formas de avaliação, independentemente dos momentos em que ocorrem, podem estar unidas pela intenção de apoiar o aluno no seu processo de aprendizagem e na superação das suas dificuldades. Mas não é este o objectivo central de um projecto educativo de turma? Naturalmente que no início do ano é importante um diagnóstico, durante as aprendizagens são necessários momentos de balanço reflexivos, para se perceber a adequação das decisões pedagógicas tomadas e as que se irão tomar e no fim de um certo período de tempo uma avaliação mais sistematizada para fazer um balanço mais sistemático do estado do aluno e informar também as próprias famílias. Mas será que todos estes momentos de avaliação não podem ser integrados num projecto que tem como objectivo ajudar os alunos a aprender? O próprio sistema

de ensino está organizado em ciclos, isto é, unidades temporais mais alargadas de modo a permitir uma outra plasticidade nos processos de ensino e aprendizagem. Mesmo aquela avaliação que estamos habituados a ver como avaliação final, pode ser utilizada como informação privilegiada para o trabalho no ano seguinte, mas isso só acontecerá se houver um projecto formativo assumido para o grupo de alunos, em que a avaliação e o currículo se interligam e convergem numa interacção formadora, em que o trabalho de uns potencializa o trabalho de outros e vice-versa.

Reconhecer a avaliação como uma negociação de expectativas

Se olharmos os episódios apresentados, do ponto de vista da natureza do processo de avaliação, podemos constatar que a avaliação é fundamentalmente uma negociação de expectativas através de um processo de comunicação inscrita numa relação particular, na relação pedagógica. O professor ao colocar uma tarefa ao aluno, para perceber se ele sabe, tem expectativas sobre o que significa essa tarefa bem resolvida. O aluno responde ao pedido do professor interpretando esse pedido. Assim, a natureza da avaliação está baseada neste jogo de expectativas entre a tarefa pedida e o objecto produzido pelo aluno. O juízo avaliativo decorre da aproximação e/ou afastamento entre o pedido e o realizado bem como da interpretação para essa situação. Deste modo, podemos dizer que a avaliação é um processo que também está presente no trabalho quotidiano da sala de aula, como no terceiro episódio apresentado e não está apenas reservado para momentos especiais, como no primeiro episódio.

Aceitar esta perspectiva vem posicionar a avaliação no plano da comunicação interpessoal, em detrimento de uma visão mais tecnicista, onde as pessoas, avaliadores e avaliados são mais secundarizados. Naturalmente que este novo olhar vem colocar outras desafios à avaliação. Para que haja comunicação é necessário que quem comunique fale a mesma linguagem, isto é, que partilhem um mesmo código. Pode dizer-se que isto acon-

tece de forma natural e espontânea, já que ambos falam em português. Contudo, o problema é um pouco mais complexo, pois situa-se na compreensão das expectativas face a uma tarefa numa dada disciplina, isto é, num outro registo de linguagem. Se um professor perguntar: *qual a diferença entre os seres vivos e os seres não vivos* e o aluno responder que os primeiros respiram e os segundos não, a resposta é provavelmente considerada como errada ou na melhor das hipóteses incompleta. Contudo, o aluno responde de uma forma correcta e integral à pergunta do professor, mas não ao que o professor esperava que este respondesse, o que passaria, provavelmente, por referir mais características distintas. Ora, a compreensão das tarefas e a capacidade do aluno se posicionar no lugar do professor antecipando as suas expectativas, não acontece de uma forma espontânea, mas está intimamente ligado ao estatuto escolar do aluno (Feu, 1987) e à sua compreensão da cultura escolar. Assim, o trabalho de explicitação dos critérios de avaliação em redor das várias tarefas que ocorrem no quotidiano escolar é um trabalho fundamental para o professor e também para o aluno. Mas reflectir sobre a natureza da tarefa e da sua realização é mobilizar saberes não só teóricos, mas também a antecipar o *saber em uso*, estando-se assim a trabalhar numa perspectiva do desenvolvimento de competências (Malglaive, 1980). Tomar a comunicação mais eficaz em redor das tarefas da avaliação é trabalhar-se em termos da aprendizagem, fazendo apelo e desenvolvendo a competência reflexiva tanto nos alunos como também nos professores.

Aceitar a avaliação como um processo partilhado entre os seus actores

Se existe uma boa comunicação entre o professor e os alunos e se as tarefas e os seus critérios de avaliação são relativamente compreendidos pelos alunos, a avaliação passa assim naturalmente também para as mãos dos alunos. Cada aluno pode avaliar-se a si próprio ou o trabalho de outros.

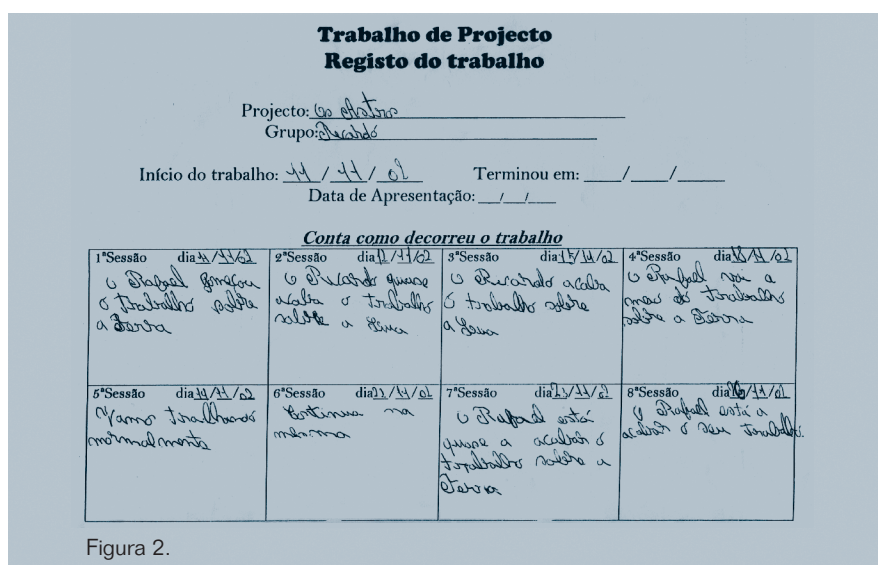
Para além de se estar no caminho da

construção de uma avaliação mais objectiva, uma vez que a objectividade mais do que um ponto de partida, é um ponto de chegada (Chevallard, 1990), está-se também a fortalecer os processos de aprendizagem. Uma maior implicação dos alunos na sua avaliação torna-os provavelmente mais empenhados também nas suas aprendizagens. Ora esta possibilidade vem criar melhores condições para a ajuda aos alunos, na medida em que esta não é apenas uma tarefa do professor mas igualmente do próprio aluno. Se este não compreender as suas dificuldades ou os seus problemas e se empenhar activamente na sua resolução a ajuda do professor torna-se pouco eficaz. Isto não significa que o professor não tenha aqui um papel fundamental, particularmente na identificação, compreensão das dificuldades e dos caminhos para as superar, dando a ideia que o problema não está numa incapacidade, mas que se resolve com trabalho. Mas esse trabalho de aprendizagem, terá que ser percorrido, ainda que de forma sustentada, pelo aluno. Podemos dizer que a avaliação formativa é também uma tarefa de cada um dos alunos. Mas para que estes se sintam comprometidos com este trabalho de resolução, identificação e superação das dificuldades é importante que tenham uma voz mais activa e respeitada relativamente à sua própria avaliação. Pode argumentar-se que isto não é novo, que os professores já pedem aos alunos para se auto avaliarem, isto é, para se atribuírem

um nota. Mas numa perspectiva formativa não é a atribuição da nota que interessa, mas antes a justificação da razão de tal avaliação. É a competência reflexiva sobre o seu trabalho que permite aos alunos, e eventualmente aos professores, identificar as suas dificuldades, perceber os seus erros, e ao mesmo tempo possibilitar a procura de ajudas mais eficazes, nomeadamente junto de *outros*. As dificuldades são encaradas como um acontecimento natural no caminho de quem aprende e não uma fatalidade inultrapassável. Saber perguntar significa saber reflectir e lidar com as dificuldades, sendo estas importantes ferramentas para o aluno no desempenho do seu ofício (Perrenoud, 1994).

Mas esta tarefa de auto-avaliação não é uma tarefa fácil, já que cada indivíduo é em simultâneo sujeito e objecto sem ter de uma forma clara um ponto de referência avaliativo. Ora é justamente aqui que se coloca com toda a pertinência a auto-avaliação regulada. Esta assenta no aluno mas tem um referencial externo de avaliação, que pode ter sido ou não negociado com o próprio aluno como podemos ver na figura 2.

No exemplo o que se exige do aluno é uma reflexão em torno da construção de um projecto nos seus diversos momentos de trabalho para que ele e o próprio professor possam construir um diálogo formativo, ao longo do trabalho, ou melhor para que o aluno não fique sozinho nesta tarefa e no final o professor faça o seu juízo ava-



liativo. A tomada de consciência do aluno do processo mesmo que não seja consensual com a do professor gera um tipo de diálogo construtivo, que se projecta para o futuro para as novas realizações, e não fica enclausurado em recriminações do presente ou do passado, que em nada ajudam a evoluir nem o aluno nem o próprio professor, porque a forma como o trabalho é proposto não é independente dos seus resultados. Assim, esta auto-avaliação regulada é também um momento forte de aprendizagem porque cria um contexto propício ao desenvolvimento de processos de metacognição (Santos, 2002), isto é, de reflexão sobre os seus próprios processos de aprendizagem. Apesar deste exemplo restrito, a auto avaliação regulada pode ser mais globalizante e estar centrada sobre o próprio projecto de trabalho do aluno, em determinado período de tempo.

Mais recentemente, os avanços da psicologia cognitiva nomeadamente os trabalhos de Perret-Clermont (1979) ao pôr em evidência a importância do conflito sócio-cognitivo em matéria de aprendizagem vem incentivar o uso dos processos de co-avaliação, isto é, de avaliação entre pares, já que estes discutindo em redor da avaliação de uma tarefa estão em situação de conflito sócio cognitivo. Cada um tem que perceber os pontos de vista do outro comparar com os seus e argumentar, isto é, traduzir as suas ideias através de enunciados inteligíveis. Sem dúvida que estamos perante uma situação de grande potencialidade de aprendizagem onde a avaliação é um momento de aprendizagem. Mas se a auto-avaliação regulada é ainda olhada com certa desconfiança, a co-avaliação regulada é mesmo olhada de lado, até porque a interacção entre os alunos nunca foi vista como um factor francamente positivo.

Em síntese, a construção de uma nova atitude face à compreensão da avaliação e ao desenvolvimento de novas práticas prende-se também com uma ideia de escola mais inclusiva, e com um postura ética diferente face à avaliação no campo pedagógico, onde as pessoas, as suas relações e os sentidos dessas relações são uma preocupação maior nas condutas e nas decisões a tomar.

Obstáculos e desafios

O desenvolvimento de práticas de avaliação mais próximas do campo pedagógico não é uma tarefa fácil, pois tropeça constantemente com os obstáculos associados a um modelo de escola em crise, mas que persiste.

As ideias contraditórias sobre avaliação, o peso de (más) experiências de muitos professores e alunos, a falta de investigação, em termos da compreensão dos erros, de um ponto de vista cognitivo e dos seus significados, a própria pressão social para uma avaliação de controle que os estudos internacionais comparativos induzem (Perrenoud, 2002) são ainda obstáculos de peso numa tentativa de mudança, sobretudo se esta for entendida como um processo individual e solitário.

Mas, neste momento, as escolas têm autonomia para construir o seu próprio projecto, mapa de um caminho para um destino. Neste quadro, o trabalho em equipa, a partilha de pontos de vista entre pares sobre formas de fazer, mesmo que contraditórias entre si, não pode deixar de ser uma condição fundamental para um amadurecimento das ideias e abertura a novos pontos de vista. O empenhamento e o desejo de que todos os alunos aprendam é afinal uma ideia mais forte entre os professores, do que as eventuais divergências na sua concretização. Mas a construção deste tipo de avaliação não se prescreve, não tem um modelo único. Baseia-se sim, no sentido que cada um atribui às suas práticas e aos usos que delas fazemos enquanto profissionais. Desta forma, a avaliação longe de ser um gesto técnico é sobretudo um gesto ético e cultural. E, neste quadro, a construção de um projecto de avaliação formativa, é uma *utopia frutuosa* Hadji (1997, p.7), na medida em que ao persegui-la caminhamos, não só na direcção de um ensino de maior qualidade mas também num desenvolvimento pessoal e profissional.

Referências

- Allal, L.; Cardinet, J. & Perrenoud, Ph. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang.
- Barlow, M (1992). *L'évaluation scolaire, décoder son langage*. Paris: Chronique Social.

- Chevallard, Y.(1990). Évaluation, véridiction, objectivation. In J. Colomb e J. Marsenach (Org.), *L'évaluateur en révolution* (pp. 13-36). Paris: INRP.
- Feu, M.(1987). *Contributos para uma explicitação dos critérios de avaliação*. Lisboa: ISPA, monografia de fim de curso.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation les règles du jeu*. Paris: ESF.
- Hadji, C. (1997). *L' évaluation démystifiée*. Paris: ESF.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation — Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves — enquête sur le jugement professoral*. Paris: Puf.
- Malglaive, G. (1980). *Enseigner à des adultes*. Paris: Puf.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 41- 47.
- Perrenoud, Ph. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 13(4), 49-81.
- Perrenoud, Ph. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela e A. Nóvoa (Org.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 156-173). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (2001). Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. *Educateur*, 2, 19-25.
- Perrenoud, Ph. (2002). Réussir à l'école: tout le curriculum, rien que le curriculum! www.unige.ch. capturado em Junho 2003.
- Perret-Clermont, A.N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction social*. Berne: PeterLang.
- Pinto, J. (2002) *A Avaliação Formal no 1º ciclo do Ensino Básico: uma construção social*. Tese de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Santos, L.(2002). Auto avaliação regulada: porquê, o quê e como? In P. Abrantes e F. Araújo (Coords.), *Avaliação das Aprendizagens — das concepções às práticas* (pp. 77-84). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.
- Weiss, J. (1977). *Vers une conception cohérente de l'évaluation: Une évaluation pour apprendre et pour choisir. Vois et moyens*. Neuchâtel: Ouvrures.

Jorge Pinto
ESE de Setúbal