

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

UM INSTRUMENTO DE GESTÃO PROVÁVEL

I. BREVE INTRODUÇÃO À SITUAÇÃO ACTUAL — POLÉMICAS E CONTRADIÇÕES

Os últimos anos têm sido marcados por um debate cada vez maior em torno da problemática da avaliação.

Durante bastante tempo a avaliação foi privilégio de alguns, enquanto instrumento e afirmação de um poder, quase sempre indiscutível; tornou-se assunto polémico e não raras vezes conflituoso entre os vários intervenientes nos processos de educação/formação. Vários factores têm contribuído para a generalização deste debate:

A democratização das sociedades

A democratização das sociedades tem gerado, de um modo geral, um papel mais interveniente e participativo dos cidadãos na vida social. Consequentemente tem aumentado a capacidade interpelativa destes, face a políticas e práticas com grande influência social, que eram mais ou menos tabus. Esta discussão tem obrigado a uma desocultação progressiva desta problemática.

O reconhecimento da subjectividade

Os estudos levados a cabo pela própria Docimologia* vieram revelar aquilo que muitos professores e alunos já sentiam e que outros suspeitavam a grande aleatoriedade dos processos de produção das notas, ou, por outras palavras, a subjectividade dos processos de avaliação. Um exemplo elucidativo foram os trabalhos efectuados pela Carnegie Foundation. De tal modo os resultados eram chocantes que

só foram publicados vinte anos depois da sua conclusão.

A exposição social do avaliador

Quem avalia revela o seu projecto ou aquilo que lhe impuseram. A avaliação é sempre a resposta a um conjunto de «pedidos» sociais e/ou individuais. Assim as intenções, preconceitos, inquietações, desejos, atitudes, ganham uma dimensão social quando se faz conhecer a avaliação. Avaliando o que vejo «digo» o que procuro.

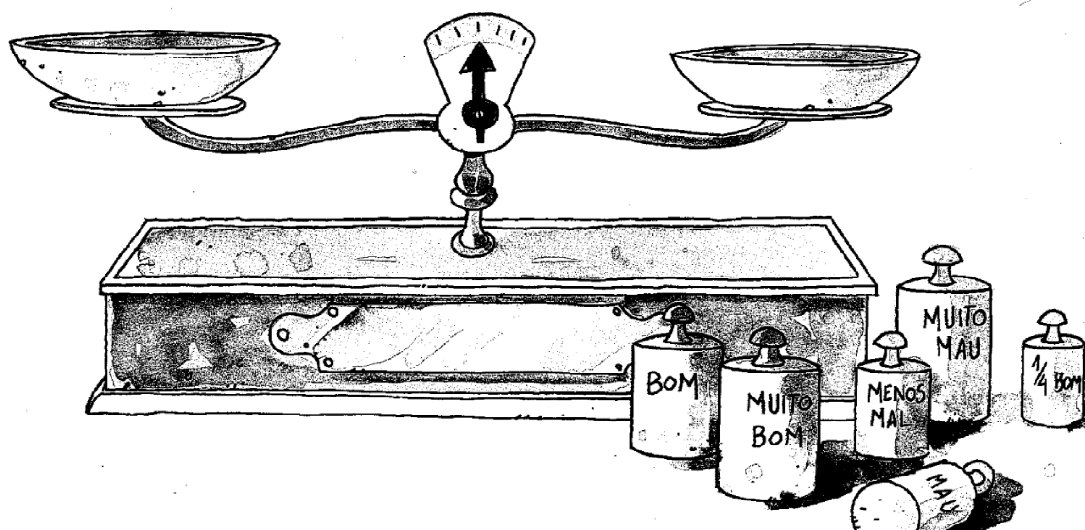
A associação destes aspectos à actual desvalorização da função docente, num contexto democrático onde a interpelação é possível, concorre para que a avaliação se possa tornar numa armadilha para o próprio avaliador.

Coexistência das várias concepções de avaliação

A avaliação tal como a conhecemos hoje não tem as suas origens em qualquer espécie de «tortura inquisitorial», corresponde às necessidades de um sistema em evolução que deu origem a uma multiplicidade de concepções. Todavia estas concepções estreitamente associadas a modelos pedagógicos também eles diferentes coexistem hoje nos discursos actuais sobre educação/formação.

Se este debate tem sido extremamente profícuo no desenvolvimento e alargamento da noção de avaliação e no confronto sobre as vantagens e desvantagens de diferentes concepções, têm também contribuído por vezes para um esvaziamento da própria noção de avaliação e para uma ocultação dos seus fins nos contextos de educação/formação. Frequentemente se ouve afirmar que «tudo é ou serve para avaliar».

* Estudo científico dos procedimentos de exame e de avaliação



Esta situação é visível também através das atitudes que podemos detectar com uma certa frequência face à avaliação:

— O evitamento e o cepticismo a que correspondem atitudes de grande desconfiança face à avaliação por duas razões essenciais: o receio de se expor, de revelar o seu projecto e a consideração de que sendo subjectiva acham que ela não serve para nada; a ansiedade face à avaliação por parte dos avaliadores e avaliados, gerando muitas vezes situações de incapacidades mútuas face à relação e aos processos pedagógicos.

O imobilismo é gerador de resistência à inovação. As contradições, entre aquilo que se faz e o que se deseja fazer, ou entre as várias formas de fazer são por vezes tão grandes que o melhor é que tudo permaneça na mesma.

Pensamos que é importante continuar a aprofundar estes debates, mas ultrapassando uma lógica meramente tecnocrática e/ou tecnicista em que a avaliação surge apenas como uma técnica desprovida de fins pedagógicos e sociais.

Perdendo as finalidades de vista é fácil que se instale a ideia de que as coisas são como são porque não podem ser de outra maneira, que não há escolhas possíveis, sendo inevitável a subordinação aos constrangimentos técnicos, como se estes fossem neutros, social e pedagogicamente.

Assim é imperioso que neste debate se coloque a questão dos fins, e da racionalidade da própria avaliação, para que se ultrapasse a ideia fatalista de que não há escolhas. De facto, elas existem embora tenham efeitos sociais e pedagógicos diferentes.

II. A DIVERSIDADE DA AVALIAÇÃO — FINS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Um caminho possível para encontrar «os fins» ou a racionalidade da avaliação consiste em analisar a sua diversidade e perceber os seus significados nos contextos de educação/formação ao nível das suas funções, concepções e práticas.

1. AS FUNÇÕES DE AVALIAÇÃO

A avaliação enquanto conjunto de práticas desempenha na maior parte dos sistemas educativos funções sociais e pedagógicas. Destas funções destacaremos três pela sua relevância na actualidade.

— Uma função de certificação de competências com particular destaque nos processos de entrada para o mundo do trabalho.

— Uma função de selecção e orientação no interior dos sistemas educativos e de formação. A avaliação permite tomar decisões sobre quem pode continuar, quem deve repetir, quem pode seguir determinadas vias de ensino, ou quem deve abandonar os sistemas. (O curso x dá acesso ao curso z, este a y, etc.)

— Uma função pedagógica, na medida em que fornece ou pode fornecer aos intervenientes, nos processos educativos ou de formação, um conjunto de informações e referências susceptíveis de serem utilizadas em reajustamentos mútuos com vista à prossecução dos objectivos pedagógicos pretendidos.

Nesta perspectiva a avaliação está solidariamente associada a dispositivos de apoio às dificuldades dos alunos/formandos.

Contudo, a emergência destas funções ocorreram em diferentes momentos. Enquanto as funções de certificação e selecção/orientação estão intimamente ligadas à massificação escolar e à consequente transformação da Escola nos finais do século XIX, a função pedagógica só adquiriu um relativo relevo, pelo menos ao nível dos discursos «oficiais», no início dos anos 70. Não é de estranhar, assim, que as práticas que conduzem à selecção/orientação e certificação prevaleçam sobre as de natureza pedagógica.

2. AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Também a este nível a avaliação enquanto conceito e operação não foi entendida sempre da mesma forma. Podemos ao longo deste século encontrar quatro concepções dominantes sobre a avaliação.

Avaliação como uma medida

Esta é a concepção mais antiga. Historicamente, o desenvolvimento da avaliação está intimamente ligado com o desenvolvimento da própria medida científica.

Dentro desta concepção podemos distinguir três períodos diferenciados.

O primeiro corresponde à procura e construção de provas objectivas e normalizadas — os testes. O objectivo era controlar os resultados e as «performances».

O segundo período decorre durante a II Guerra Mundial e nos anos do pós-guerra. A necessidade de formar massivamente soldados ou trabalhadores para as indústrias de ponta leva não só a desenvolver um sistema de formação — os modelos de formação profissional acelerada — como a construir instrumentos que permitissem apreciar e controlar a sua eficácia. O objectivo de avaliação aqui já não está só centrado sobre os instrumentos, mas sobretudo nas informações que estes podiam fornecer para avaliar o próprio sistema de formação.

O terceiro período, o actual, culmina com o alargamento da própria noção de avaliação. O objectivo é medir a coerência dos sistemas educativos e/ou de formação e das suas políticas, assim como dos seus rendimentos/eficácia. Obviamente que este caminho obrigou não só

ao desenvolvimento de novos instrumentos, como a diferentes procedimentos de avaliação. É inegável que este modo de conceber a avaliação contribuiu para o desenvolvimento da medida rigorosa, objectiva e fidedigna, em suma, para a necessidade da produção de medidas objectivas. Trouxe no entanto alguns inconvenientes. O mais importante consiste em retirar do campo de avaliação tudo aquilo que não é directamente mensurável.

Será que a construção de um saber ou saber fazer no quadro de uma relação de formação é directamente mensurável em todas as suas dimensões? O facto de incidirmos a avaliação apenas na «performance» não será uma restrição abusiva do campo de avaliação? Não será que em nome da objectividade se recusa toda uma metodologia de avaliação qualitativa extremamente rica e se fica preso a um uso rígido dos instrumentos de avaliação?

Será que medida e avaliação se podem confundir, como sendo a mesma coisa?

Avaliação como uma congruência

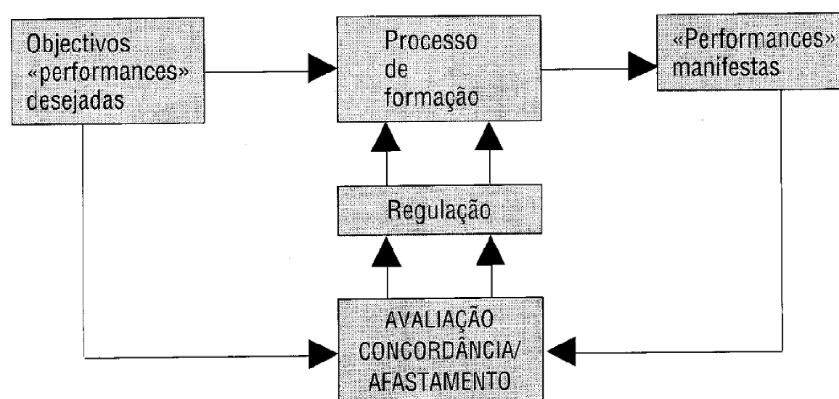
Nesta concepção a avaliação é uma operação através da qual se determina a congruência entre a «performance» e os objectivos.

Aqui o cerne da avaliação não é a medida de uma «performance», mas o estabelecer uma relação de concordância ou afastamento entre objectivos pretendidos e produtos («performances») manifestos através de um processo de formação.

O resultado da avaliação será a explicitação desta concordância (nota alta) ou afastamento (nota baixa).

Esta concepção de avaliação vem chamar a atenção para a necessidade de se ter definido e estabilizado um referencial de formação (os objectivos pretendidos, competências a desenvolver, etc.); vem chamar a atenção ainda para os processos mediadores (processos/relação de formação) entre os objectivos esperados e os manifestos, embora se preocupe igualmente com os resultados.

Tem como principais desvantagens focalizar as operações de avaliação unicamente sobre objectivos «curriculares». Esta situação conduz muitas vezes a uma visão tecnicista quer da formação quer da própria avaliação.



Nesta perspectiva a educação/formação resume-se muitas vezes à aquisição de um conjunto de saberes e «saberes-fazer» concebidos como técnicas e a avaliação a um conjunto de operações que verifiquem estas aquisições.

Mas será que a educação/formação se pode reduzir apenas a esta visão?

A avaliação como um julgamento profissional

De facto nos nossos sistemas de educação/formação há os que avaliam porque têm esse estatuto e os que são avaliados pela mesma ordem de razões.

Os que avaliam utilizam todo o conjunto de instrumentos e procedimentos que dominam e que produzem resultados sobre os avaliados. Esses resultados são considerados como julgamentos fidedignos e correctos. A comprová-los estão os instrumentos e o rigor dos procedimentos.

Deste modo a avaliação torna-se por definição naquilo que os «especialistas» sabem fazer nos seus julgamentos. Estes são tomados como cópias fiéis da realidade, por vezes como a própria realidade. Esta forma de conceber a avaliação é talvez a mais atractiva porque permite uma argumentação em termos de poder/saber legitimada em combinações mascaradas de rigor, pretensamente «científicas» mas, como diz Stufflebeam, «este processo guarda como segredos quer os critérios e parâmetros, quer os processos da própria avaliação».

Coexistindo na actualidade todas estas concepções, é legítimo interrogarmo-nos: «Qual a

mais pertinente?» Não se pode, todavia dar uma resposta coerente em abstracto. Como vimos é difícil, se não impossível, dar uma resposta à questão anterior sem equacionar o sentido dessa operação, sem perceber a sua racionalidade. Esta só pode ser encontrada se tivermos em conta os fins, o contexto e as práticas dessa operação.

A avaliação como a produção de informação pertinente para uma melhor gestão da acção

Esta concepção de avaliação exige a clarificação das três dimensões referidas:

- como se produz informação — remetendo para o campo das operações e das práticas;
- que informações pertinentes — remetendo para o contexto e qualidade destas. As informações pertinentes no quadro duma relação pedagógica são umas, no quadro da avaliação duma política de educação e/ou formação, são outras;
- para uma melhor gestão da acção — clarifica os fins da avaliação.

Se contextualizarmos a avaliação no quadro de um processo de educação/formação, de facto esta concepção adquire, do nosso ponto de vista, uma clara pertinência.

O sentido da avaliação, não é apenas produzir uma dada informação sobre o «estado dos formandos», mas produzi-la de tal forma pertinente que ela contribua para a melhoria do próprio processo de formação.

Tentando ensaiar uma definição podemos dizer que nesta perspectiva avaliar é um processo de

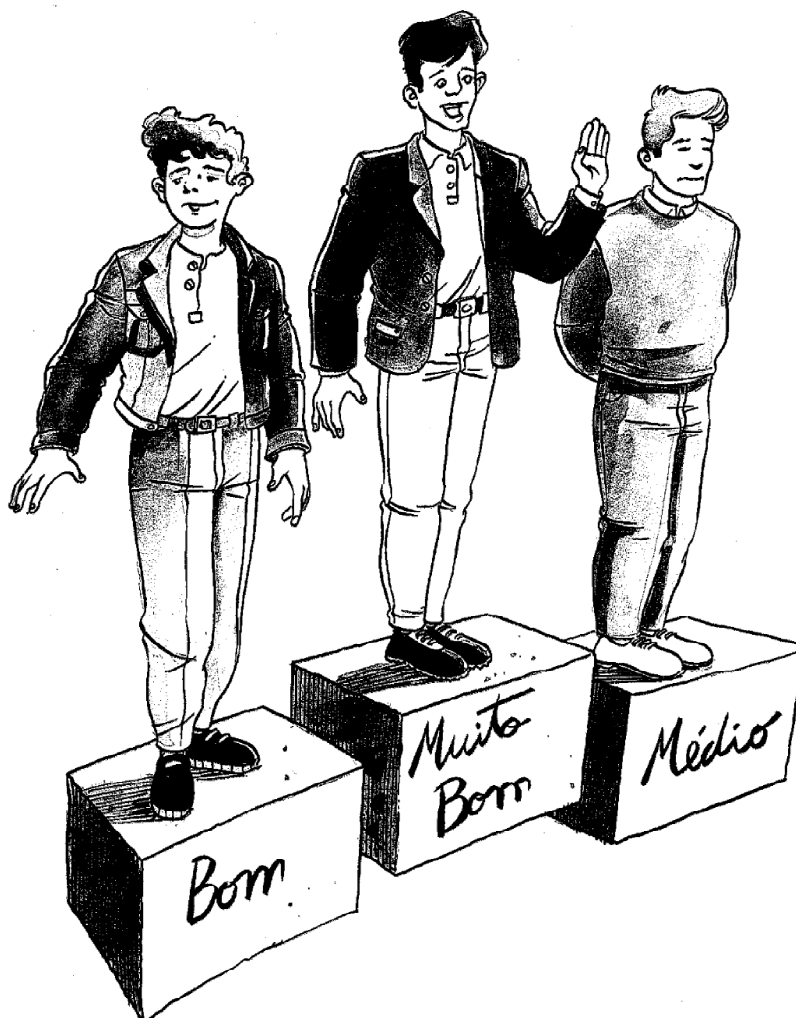
produção de informação que envolve três tipos de operações:

— Confrontar ou pôr em relação. Confrontar dados reais (realizações) com dados que são de ordem das intenções (objectivos, projectos).

— Appreciar, julgar. Appreciar uma realidade à luz de uma intenção (objectivos, projectos). Appreciar o «ser» à luz de um «dever-ser». Dizer o valor de uma realidade por referência a uma exigência particular.

— Produzir uma informação relevante. Produzir e comunicar uma informação útil aos intervenientes para a compreensão do «estado da situação», das dificuldades ou sucessos de modo a planear a acção subsequente.

Esforçar-se por saber onde se está, para melhor ir para onde se deseja, é o objectivo.



Pensamos também que uma concepção desta natureza permite delimitar melhor o conceito de avaliação face à observação e à prescrição.

A observação reporta-se à constatação de uma realidade (o António traz um casaco). A prescrição reporta-se ao «dever-ser» à regra ou norma (o António devia trazer um casaco). A avaliação reporta-se à atribuição de um valor por relação a... (António, trazes um bonito casaco!).

Como vemos a avaliação pode conter a observação, a prescrição ou ambas, mas não se esgota nelas.

3. A AVALIAÇÃO DE UM PONTO DE VISTA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A evolução das concepções e sobretudo das práticas neste terreno nem sempre correspondem pelo menos de uma forma directa à evolução das concepções atrás referidas.

No discurso pedagógico encontramos essencialmente duas grandes concepções e práticas de avaliação:

— A avaliação sumativa. Avaliação pela qual se faz um inventário ou um balanço dos saberes ou das competências adquiridas, depois de uma sequência ou actividade de formação mais ou menos longa.

O seu objectivo é «medir» os efeitos de um programa de educação/formação sobre os formandos, para os poder hierarquizar em níveis de excelência e/ou certificar e/ou orientar nos sistemas de formação.

A sua realização é pontual e utiliza habitualmente procedimentos standardizados, os testes (ou provas do mesmo tipo). A informação produzida é muitas vezes irrelevante para reinvestir no próprio processo de formação, uma vez que privilegia os produtos (é sobre eles que incide

a avaliação) em detrimento dos processos. Consta-se apenas a emergência ou não de uma dada resposta mas nada se sabe como se chegou a ela. O erro tem um valor meramente contabilístico. Sem se ter informações sobre os processos é difícil «regular», isto é, melhorar os próprios processos de formação, quer do ponto de vista da acção do formador quer do formando.

É uma avaliação onde é visível a concepção da medida e cujos fins são essencialmente a selecção e certificação. Nesta perspectiva a avaliação é algo que se justapõe ao processo pedagógico, mas que lhe é exterior. É face a esta prática de avaliação que se notam atitudes de evitamento, ansiedade ou de indiferença.

— A avaliação formativa. Avaliação cujo objectivo principal é contribuir para a formação, como o próprio nome indica. Contribuir para a formação significa produzir informação relevante para reinvestir no processo pedagógico/formação, significa «regular/remediar», isto é, guiar quem aprende de modo a facilitar o seu progresso.

É uma avaliação centrada na gestão das aprendizagens. Podemos dizer que a avaliação não existe como processo autónomo, constituindo-se, antes, como uma das dimensões da problemática das aprendizagens, fazendo parte integrante dos processos pedagógicos ou de formação.

Relacionando esta concepção com as atrás enunciadas ela pode adoptar uma perspectiva de avaliação, congruência onde de resto teve a sua origem, e constituir-se como um instrumento de

gestão da acção, sendo os seus fins de natureza essencialmente pedagógica. A sua utilização é necessariamente contínua, já que para reorientar processos é preciso avaliar continuamente.

É preciso não confundir no entanto avaliação contínua com formativa. A avaliação contínua é condição necessária mas não suficiente. Se a informação produzida não for reinvestida na melhoria do processo pedagógico, a avaliação não é formativa. Este tipo de avaliação não se constitui como prática pelo uso de técnicas específicas, mas sobretudo através de uma atitude perante a avaliação.

É preciso não confundir no entanto avaliação contínua com formativa. A avaliação contínua é condição necessária mas não suficiente. Se a informação produzida não for reinvestida na melhoria do processo pedagógico, a avaliação não é formativa.

Como pudemos ver até agora, a avaliação não é uma «fatalidade anunciada» mas um leque de opções que reflectem intenções, concepções, procedimentos e atitudes diferentes perante o ensino e/ou a formação.

Tentando resumir, temos:

Objecto da avaliação	Uso social	Função principal	Tipo de avaliação	Funções anexas
Inventariar	Verificar (medir)	Certificar Seleccionar	Sumativa	Classificar Situar Informar
Diagnóstico * Prognóstico	Situar um nível e compreender as dificuldades	Regular/ /Orientar	Formativa	Inventariar Harmonizar Guiar Assistir Apoiar Corrigir Criar um diálogo Compreender um modo de funcionamento

III. AVALIAÇÃO SUMATIVA OU FORMATIVA — DUAS FACES DA MESMA MOEDA?

A questão poderá parecer demasiadamente óbvia, talvez mesmo desprovida de sentido. É certo que os discursos actuais sobre a avaliação parecem prescrever o uso da avaliação formativa, acentuando a sua importância pedagógica.

Todavia este assunto merece uma análise mais atenta sobre alguns aspectos:

1 — A DESCONFIANÇA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Se analisarmos os documentos oficiais que regulam sistemas de avaliação em vários terrenos — educação formal ou sistemas de formação — é comum encontrar a ideia de que a avaliação formativa é subjectiva ou que pelo menos não será tão objectiva quanto se desejaria. A ideia de objectividade é apenas explicitada e afirmada para a avaliação sumativa. «A avaliação sumativa rege-se por princípios de objectividade...» — este é meramente um exemplo tipo comum em vários textos regulamentadores.

Como valorizar então um procedimento que não é objectivo? Qual o seu valor? Não é verdade que para os momentos decisivos dos processos de avaliação são preconizados procedimentos de avaliação sumativa em nome do rigor e da objectividade? Todavia será isto verdadeiramente rigoroso?

2 — A OBSESSÃO DA MEDIDA EM EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO

A subjectividade/objectividade tem sido uma preocupação constante desde os anos vinte, já que ela está intimamente ligada à concepção da avaliação como medida. Vários têm sido os estudos levados a cabo pela docimologia, as explicações e as medidas preconizadas, no entanto o problema mantém-se. Sentimo-lo e sabemos-lo pela experiência.

Durante bastante tempo acreditou-se que o problema da subjectividade se poderia resolver através da melhoria dos instrumentos de avaliação e do seu tratamento estatístico.

Hoje a docimologia experimental, ao estudar o comportamento avaliativo como um comportamento de «tomada de decisão», veio mostrar que a subjectividade se resolve essencialmente por

uma maior tomada de consciência do próprio processo de avaliação; isto é, por uma maior explicação do processo — explicitação dos objectivos, dos critérios, dos indicadores, do que se espera de uma prova em função de quem a produz, dos instrumentos, dos processos, etc.

Durante bastante tempo acreditou-se que o problema da subjectividade se poderia resolver através da melhoria dos instrumentos de avaliação e do seu tratamento estatístico.

O problema já não é saber se x ou y são objectivos mas se são coerentes com os fins pretendidos, isto é, com as intenções da avaliação. Contudo esta grande preocupação com a objectividade, embora legítima, é uma indicação de que a avaliação é ainda entendida como uma medida dos saberes, do conhecimento. No entanto, como refere Hadji, a «obsessão pelo termómetro nunca fez baixar a febre». O papel do professor/formador não é sobretudo «fazer baixar a febre»?

Para isto é necessário diagnosticar (perceber o estado actual) e propor medidas que reorientem e melhorem a qualidade dos processos. Parece então que a concepção mais adequada será a avaliação formativa em detrimento da sumativa.

***«obsessão pelo termómetro nunca fez baixar a febre».**
O papel do professor/formador não é sobretudo «fazer baixar a febre»?*

3 — A TRADIÇÃO «PSICOMÉTRICA» EM AVALIAÇÃO ESCOLAR

A persistência da concepção de avaliação como medida está do nosso ponto de vista ligada à «invasão» do terreno pedagógico por uma concepção psicométrica.

De facto as primeiras provas de avaliação no terreno educativo foram instrumentos próximos dos «testes psicométricos». O nome permaneceu, os procedimentos variaram um pouco segundo as situações e os contextos, mas o princípio manteve-se — a possibilidade de medir determinadas capacidades psicológicas.

No entanto, o erro desta ideia reside no facto de o conhecimento e características psicológicas



não serem da mesma natureza. É que estas são concebidas como estáveis no sujeito enquanto o saber é essencialmente instável. É este o sentido da educação/formação — contribuir para a melhoria/enriquecimento dos saberes dos indivíduos, isto é, para a sua mudança.

Será então legítimo utilizar instrumentos e procedimentos de medida de tipo psicométrico na avaliação pedagógica com a agravante de os testes serem mais «imperfeitos» e utilizarem a maior parte das vezes um sistema de medidas absolutas? Raramente, por exemplo, se tem em conta o seguinte problema em relação a um teste — se não fossem «estas» mas «outras» as questões apresentadas, as respostas obtidas seriam da mesma natureza (valor)?

Parece pois que a tradição se sobrepõe pelo menos a um determinado tipo de razão que permite analisar uma realidade concreta.

4 — AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

Finalmente, um estudo recente levado a cabo pela National Foundation for Educational Re-

search (1990), em cinco países (Itália, França, Espanha, Dinamarca, Inglaterra), revela que a avaliação em termos gerais:

— Está centrada sobre sistemas normativos. A norma é constituída grosso modo a partir da média dos resultados obtidos por um grupo determinado. Um sistema deste tipo tem como efeito sobrevalorizar os melhores e subvalorizar os piores. Num sistema destes, os piores são sempre postos na situação irremediável de confronto com o seu próprio fracasso.

— Uma sobrevalorização das avaliações sumativas. Colocar a tónica de avaliação nos resultados (produtos) não permite nem perceber as dificuldades de quem aprende nem encontrar caminhos para a resolução destas.

— Um papel passivo de quem é avaliado. Os alunos/formandos raramente participam no processo de avaliação. Raramente conhecem de uma forma eficaz os critérios segundo os quais são avaliados, não os conhecendo não os podem discutir, autocorrigir-se e mesmo mais difícil se torna executar as tarefas de acordo com a configuração exigida.

— A referência das dificuldades pela não aquisição de... As dificuldades dos alunos são referenciadas face à não aquisição dos saberes curriculares — este é um processo que oculta geralmente tanto as aquisições como as dificuldades porque nunca se explicitam quais as competências necessárias à realização das aprendizagens.

Não é muito difícil reconhecer também esta situação nos nossos contextos de educação/formação. Um trabalho por nós realizado (1990) confirma aspectos semelhantes no sistema formal de ensino.

Estas características reportam-se de facto a práticas avaliativas que configuram uma concepção de avaliação essencialmente sumativa.

Assim, poderemos concluir que, apesar dos discursos e talvez das intenções, as práticas em avaliação continuam a ser fortemente marcadas por uma concepção sumativa, o que equivale a dizer que se trata de uma moeda com apenas uma face.

IV. A NECESSIDADE DE UMA NOVA «CULTURA» DE AVALIAÇÃO

Uma das razões para a contradição referida reside na relação estreita entre as concepções de ensino/aprendizagem e avaliação. De facto não se pode mudar qualitativamente um sistema de avaliação sem transformar a concepção de ensino/aprendizagem.

Se no ensino tradicional se exigia que o aluno reproduzisse o «saber» do professor ou dos seus substitutos — os manuais —, compreende-se que a avaliação fosse sobretudo um verificar/controllar/medir as aquisições/reproduções. Nesta concepção pedagógica não há de facto nenhuma «regulação» a fazer. O fracasso é causado não pelo processo pedagógico, mas por razões que pertencem ao próprio aluno/aprendiz, a saber: o desinteresse, falta de atenção e/ou a sua incapacidade.

No entanto reconhecendo-se hoje a importância:

- de uma diferenciação qualitativa nos processos de ensino e aprendizagem, destacando o papel da regulação ou reorientação de estratégias de ensino para uma aprendizagem mais eficaz;
- de um papel activo dos sujeitos na construção das suas aprendizagens, na medida em que não se passa de ignorância ao saber através

de um processo contínuo e linear, mas através de um processo de reestruturações do que já se sabia;

— que os erros fazem parte de qualquer processo de aprendizagem e podem ser analisadores privilegiados da natureza das dificuldades,

teremos de equacionar forçosamente a avaliação não como um procedimento para medir, mas antes para criar um conjunto de informações que forneçam um quadro conceptual de interpretação das diversas situações, de modo a percebê-las para as poder melhorar.

A avaliação deixa de ter sentido em si própria, passando a ser um instrumento mais eficaz de gestão pedagógica, um instrumento de diálogo, de ajustamento e negociação entre formadores/formandos. Só assim, de uma forma negociada, partilhada, se garante aquilo que todos desejamos, a objectividade, isto é, a transparência de processos.

Assim a avaliação é efectivamente uma peça chave em qualquer processo de educação/formação e não algo de dispensável e a evitar.

A avaliação formadora

A esta concepção de avaliação chamam alguns autores avaliação formadora (Nunziatti, G.). Podemos considerá-la como uma evolução qualitativa face ao conceito de avaliação formativa.

Este tipo de avaliação parte da ideia de que só o aluno/formando pode «regular» verdadeiramente as suas aprendizagens. Assim ela preconiza a necessidade de uma explicitação das competências a adquirir e dos fins a atingir, assentando estes em tarefas concretas e significativas e não sobre objectivos formais. Podemos ver alguns exemplos nos quadros referentes a um curso de educação tecnológica:

Competências Gerais

Lê e compreende uma mensagem
Faz um relato
Prevê o material necessário
Apresenta um trabalho
Redige uma mensagem
Organiza a informação
Constitui e utiliza uma documentação
Constrói um esquema, um quadro, um gráfico
Realiza uma experiência

Competências específicas	-	0	+
Consulta e interpreta um dossier técnico			
Conhece os processos industriais			
Relata uma actividade técnica Redige e elabora um caderno de encargos			
Relaciona (...) necessidade de cliente (...) custo do produto			
Identifica e hierarquiza as funções técnicas			
Representa uma peça simples			
Interpreta e introduz informações no computador			

Esta explicitação, para além de tornar inteligível para o formando os objectivos ou as intenções de formação, permite de uma forma mais consciente e mais autónoma identificar as áreas fortes ou as de maior dificuldade. Pode também mais facilmente autocorrigir o erro e colmatar as dificuldades. Na medida em que a tarefa é definida e explícita e se conhecem os objectivos, mais facilmente se consegue mobilizar estratégias para resolver a tarefa com sucesso, ou identificar o que precisa para a sua realização.

Analisando as competências menos conseguidas pode estabelecer-se um diálogo na busca de soluções mais eficazes. Só compreendendo o erro este se transforma em aprendizagem. (Se ser capaz de reconhecer o erro é meio caminho andado para aprender, perceber porque se erra é estar a um passo de saber.) Assim a avaliação torna-se um instrumento precioso da aprendizagem, um instrumento de diálogo regulador da actividade pedagógica ou do processo de formação.

Em termos de conclusões gostaríamos de salientar a imperiosidade da construção de uma nova teoria e prática de avaliação adequadas aos desafios que o mundo dos nossos dias coloca à educação/formação.

Num tempo em que a capacidade de decidir é fundamental, a avaliação terá cada vez mais de se constituir como um processo e instrumento de «gestão do provável».

Bibliografia

- Hadji, C.
Évaluation, règles du jeu, (1989), Paris, E.S.F.
- Allal, Cardinet, Perrenoud
L'Évaluation dans un Enseignement Différencié, (1979), Berna, P. Lang.
- Noizet, Caverni
Psychologie de l'évaluation scolaire (1978), Paris, P. U. F.
- Fabre, J. M.
Jugement et Certitude, (1980), Paris, P. U. F.
- Cardinet, J.
Pour apprécier le travail des élèves, (1989), Bruxelles, De Boeck.
- Assesment, Progression & Purposeful Learning in Europe*
ed. Weston, P., N. F. E. R. London, 1990
- Avaliação: Uma Questão a Enfrentar*, ed. A. P. M., Lisboa, 1990.
- Perrenoud, Ph.
La Fabrication de l'Excellence Scolaire (1984), Genève, Droz.
- Saterly, D.
Acessments in Schools, (1981), Londres, Blackwell.
- Pinto, J.
Avaliação Escolar, Concepções... Problemas e Práticas, (1989), E. S. E. Setúbal
- Abrech, R.
L'Évaluation Formative, une analyse critique (1991), Bruxelles, De Boeck.
- Jorge Pinto
Professor-Adjunto na Escola Superior de Educação de Setúbal