

PARTE I

A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DA LINEARIDADE DOS USOS À COMPLEXIDADE DAS PRÁTICAS

Jorge Pinto

Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

1. AVALIAÇÃO: UM CONCEITO MULTIFACETADO

A avaliação está intimamente articulada com a actividade humana e, como tal, a sua história parece ser também bastante antiga (Hadji, 1989). Mas a avaliação tal como a conhecemos tem um passado recente, estando intimamente ligada ao desenvolvimento da escola pública de massas. Assim, podemos dizer que a avaliação tal como a conhecemos hoje tem pouco mais de um século. Nesta sua breve história que marcou várias gerações de estudantes e professores e faz ainda parte de inúmeras instituições, com particular destaque para a Escola, a avaliação sofreu várias conceptualizações e conheceu práticas distintas, muito embora a sua utilização tenha ficado colada às dimensões administrativas em detrimento das de natureza pedagógica. (Blak & William, 2010). Concebida como uma medida, que se destinava a informar vários processos administrativos de organização (por ex. organização de turmas) e gestão dos sistemas educativos (ex. retenção, transição de ano ou ciclos de estudos), a avaliação é hoje entendida como um processo de decisão compreensiva contextualizada (Weiss, 1996), como um processo de construção social (Pinto, 2002) orientada para sustentar uma utilização pedagógica, ou seja, uma intervenção reguladora das aprendizagens. Estas diferentes formas de olhar a avaliação ocorreram mais rapidamente no plano teórico que no prático (Dominicé, 1979). Assim, é natural que a imagem da avaliação como medida seja ainda muito forte, até pela sua manutenção no quadro das instituições e nos discursos políticos e sociais. De resto o facto de emergirem novas ideias e mesmo eventualmente práticas não significa que as novas substituam as mais antigas. O mais comum é que haja uma coexistência de todas elas no mesmo campo institucional. Todavia hoje e dia, as práticas de avaliação mais conservadoras ligadas à medida através dos exames ou seus substitutos mais aligeirados dos rankings ou dos testes internacionais marcam hoje não só o universo conceptual, mas também as práticas profissionais de professores (Pinto, 2002). Também a crescente visibilidade dos resultados destas provas lançadas como notícias para a opinião pública pelos média sem uma explicação sobre o que traduzem

reforçam a ideia de avaliação como medida, isto é que ela mede com rigor o que os alunos sabem ou as escolas e os seus atores fazem.

Até há poucos anos raramente se falava de avaliação nem esta marcava as agendas de política educativa. Contudo, a crise da escola tem levado a que a avaliação tenha uma visibilidade social e um lugar mais central nos discursos sobre educação. Mas a passagem de uma zona de penumbra para a ribalta social não foi acompanhada por uma reflexão profunda sobre os conceitos, os usos e porventura mesmo os abusos da avaliação (Vial, 2013)

Tal como qualquer atividade humana e, em particular no campo social, a avaliação não é algo de uma dimensão única, tanto na sua conceptualização e práticas, como nos seus usos sociais e nos valores que veicula. Ao contrário do que muitas vezes se pretende fazer crer - que a avaliação é uma técnica neutra, reveladora da verdade - a avaliação é um "objecto" cultural (Pinto, 2002). Não há uma avaliação, mas avaliações.

Este frenesim avaliativo que hoje vivemos, em que se preconiza a avaliação de tudo e de todos, como se este acto fosse em si redentor das ações educativas, solução *mágica* para todas as crises, sinónimo de transparência, não tem contribuído para aprofundar um debate em torno desta *praxis*. De facto, tal como o reconhecem Estrela e Nóvoa (1993), a avaliação nunca mereceu, salvo raras excepções, um lugar de destaque em termos de investigação até aos finais do Seculo XX. É já neste final de século que a problemática da avaliação em Portugal é tomada de uma forma mais nítida como objeto de investigação (Barreira & Pinto 2006; Fernandes 2006) levada a cabo no quadro das Instituições Universitárias Portuguesas.

Todavia, a generalização do uso da avaliação, que ultrapassa hoje largamente os limites da sua utilização tradicional centrada nos desempenhos escolares dos alunos no ensino formal, impõe um debate aprofundado e uma compreensão e clarificação em torno não só da avaliação enquanto conceito, mas também em termos das suas práticas e valores éticos. Esta necessidade de desocultação e de clarificação da avaliação, é não só indispensável de um ponto de vista social, como também eticamente desejável, uma vez que a avaliação, para além de tudo o que possa ser é uma dimensão inerente às relações interpessoais que se estabelecem e que influencia a vida social. Este artigo, pretende ser um contributo para a clarificação da avaliação discutindo num primeiro momento as ideias centrais das diversas concepções de avaliação, num segundo momento as linhas gerais de evolução dos principais quadros

conceptuais que marcaram a avaliação no último século e por último a sua relação e racionalidade com os modelos pedagógicos.

1.1.A NATUREZA DA AVALIAÇÃO

A multiplicidade de definições de avaliação, acentuando as suas finalidades, os objectos, os processos, os instrumentos ou os seus efeitos, mostra a complexidade deste acto. Como refere Mateo (2000) a avaliação é antes de mais uma forma específica de abordar, de conhecer e de se relacionar com uma dada realidade, que no nosso caso é a educativa. Trata-se de uma praxis que, para cumprir os seus objectivos, necessita de ativar, tanto recursos culturais, como sociais e políticos dos contextos em que intervêm. Assim, a natureza da avaliação pode ser discutida tendo em consideração três dimensões: a conceptual; a da ação e a do seu papel num determinado contexto social. Contudo, esta abordagem tem encontrado algumas dificuldades porque a avaliação é muitas vezes apresentada com um *processo frio* (Chevallard, 1990), isto é, uma sequência de procedimentos técnicos onde os executantes são remetidos para um papel secundário. O processo de escolha e recolha da informação que a avaliação exige raramente aparece como um ato deliberado e intencional feito por alguém. Contudo, a avaliação é, quase sempre referida e descrita como uma actividade *sem sujeito* (Chevallard, 1990), isto é, sem avaliadores. Há, na literatura muito mais referências à avaliação do que aos avaliadores e muito menos ainda aos avaliados.

De Landshere, citando Gronlund (Landshere, 1979 in Chevallard, 1990) define avaliação como *um processo sistemático com o objectivo de determinar em que medida os objectivos educativos são atingidos*. Trata-se, sem dúvida de um processo que envolve a actividade humana, mas no qual, os seus intervenientes são remetidos para segundo plano. Estes, apenas, tomam um lugar de evidência quando se suspeita ou se verificam disfuncionamentos.

Contudo, não existem processos de avaliação sem os seus actores. Para compreender e agir sobre a avaliação é então necessário construir uma teoria sobre os actores da avaliação (Chevallard, 1990). A construção desta teoria deverá ser rica, para ser eficaz e permitir perceber melhor os objectos em avaliação. Nesta perspectiva, ela deve integrar os diferentes olhares dos actores sobre um mesmo processo e reconhecer que estas visões são fruto de um tempo e de um espaço cultural (Figari, e Achouche, 1997). Deste modo, esta teoria será menos redutora do que aquelas que actualmente prevalecem, baseadas numa ideia de modelo rígido, normalizador e controlador das

actividades de avaliação. Para conseguir este objectivo, é necessário ver de uma forma mais nítida a avaliação como um processo interactivo entre diversos actores que ocorre num espaço e tempo institucional. Ao esquecer ou ignorar os protagonistas mais directamente envolvidos na operação da avaliação atribui-se a esta um estatuto de operação técnica que existe independentemente daqueles que a realizam. Nestas condições, como refere Chevallard (1990), a avaliação é vista: "Como um processo semelhante à reparação de um automóvel. Esta só falha na mão de inexperientes. A avaliação aparece como uma tecnologia pura." (p.19). Esta postura sobre a avaliação, de par com o seu uso generalizado, permite à avaliação furtar-se mais facilmente, à crítica e ao debate social. O modelo aparentemente sustentado na cultura científica, torna-se mais importante que o dispositivo, criando a ilusão que existe apenas *a avaliação*. É este o caso dos modelos de avaliação apoiados nas correntes positivistas. Estas contribuíram fortemente para que a avaliação fosse vista como a determinação de uma medida, a medida de um valor pretendido (Chevallard, 1990). A avaliação aparece, assim, como um processo concebido separadamente da sua realização e que pode ser pensado independentemente dela. A avaliação transforma-se num processo, em que os técnicos substituíram as pessoas implicadas e conscientes (Hameline, 1985).

Contudo, a emergência dos paradigmas construtivistas permitiu ir construindo novas abordagens à avaliação. De Ketele (1981) ao definir a avaliação *como o acto de examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios, adequados a um objectivo previamente fixado, com vista a uma tomada de decisão*, sem o explicitar, torna bastante mais visível o papel da pessoa que avalia. É também, neste sentido que podemos citar Hadji (1989) quando recorda que os critérios de avaliação não se podem confundir com o real, uma vez que são da ordem das representações. Assim, independentemente do peso e do eco de uma ideia de avaliação como *gesto técnico*, os actores da avaliação estão lá, para nos fazer lembrar deles (Chevallard, 1990). Onde há examinadores, provas e professores há sobretudo *avaliações*.

Assumir esta perspectiva epistemológica em que se enquadra a ideia de *sociedade do conhecimento*, implica tomar os avaliadores como um elemento central no próprio conceito de avaliação. A avaliação não é aquilo que ela mede, mas o modo como é praticada num contexto de relações entre a sociedade e as suas instituições, neste caso a Escola. Tal como não há uma avaliação universal, também não pode haver aqui o mito do *avaliador universal* (Chevallard, 1990). Todavia, perante a diversidade dos

factos de avaliação e dos avaliadores importa encontrar um denominador comum a todos eles. Este parece ser a necessidade que os avaliadores têm de produzir no quadro da sua actividade um enunciado avaliativo a propósito de um objecto. Mas para que um enunciado se transforme num facto avaliativo é necessário que se torne visível a conexão entre o enunciador e o próprio objecto. Assim, o *espaço institucional*, isto é, o contexto, que impõe regras a esta relação torna-se também um elemento fundamental para a compreensão dos factos de avaliação. É justamente o espaço institucional que transforma qualquer juízo avaliativo, independentemente do seu rigor, na verdade. Por serem presumivelmente *verdadeiros*, estes juízos tendem a ser vistos como objectivos, isentos e neutros. Contudo, isenção e neutralidade *não existem* no campo social e em particular no pedagógico. Uma escolha ou uma relação nunca são factos neutros, mas o fruto de um jogo de intenções. É esta postura que leva Cardinet (1989) a sublinhar que a avaliação não é mais do que a expressão da relação que cada professor tem com os seus alunos, porque de facto, a avaliação legitima o valor de certos tipos de actividade em detrimento de outros.

É nesta perspectiva, que Lecoinge (In Figari e Achouche, 1990, p. 11) considera que se a *relação* é o verdadeiro centro da avaliação, esta deve ser vista numa *perspectiva ética*, e não na perspectiva tecnicista, que branqueia muitas vezes a própria avaliação. Seguir neste sentido implica a necessidade de construir uma teoria sobre o *agir avaliativo* e não apenas sobre o conceito de avaliação. À necessidade de descrever as práticas, tal como existem, e torná-las inteligíveis, junta-se também a importância da definição dos quadros de referência para que tal prática seja satisfatória (Hadji, 1997), em termos dos avaliadores, dos avaliados e dos objectivos da própria avaliação num dado momento. Encarar a avaliação como uma ética, isto é, como um conjunto organizado de procedimentos em acção que visam a promoção de um conjunto de valores, implica olhar a avaliação e os seus gestos integrados num paradigma pluralista onde ainda se estão a dar os primeiros passos (Chevallard, 1990).

Naturalmente, que esta perspectiva implica repensar a ideia de objectividade/subjectividade de outro modo. Com refere Chevallard, (1990): "A objectividade não é nem um dado ao alcance da mão, nem pelo contrário uma essência que apenas se pode obter por um feliz acaso" (p. 35). A objectividade é, antes de tudo, fruto de um trabalho colectivo e continuado, de explicitação pública e debate sobre as diferenças que se cruzam no espaço avaliativo. Quando as diferenças deixam de ser apenas divergências constatadas, fruto de más intenções ou interpretações, para se tomarem em diferenças institucionais assumidas e

publicamente constatadas está-se no caminho da construção da objectividade. Isto implica trazer para primeiro plano o trabalho de explicitação das divergências e a procura de consensos. A objectividade é essencialmente um ponto de chegada mais do que um ponto de partida.

Em síntese, podemos dizer que a complexidade conceptual do agir avaliativo e as diversas perspectivas de abordagem rompem com uma visão monolítica e tecnocrática da avaliação que se esforça em fazer crer que as coisas são como são e o que não podem ser de outra maneira. A avaliação com a sua complexidade e contradições implica um olhar aberto e necessariamente plural. Esta pluralidade não significa que todos os olhares tenham hoje o mesmo valor. As ideias sobre a avaliação são produtos de um tempo histórico e é nessa medida que devem ser olhadas e compreendidas.

1.2.AS FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO

A avaliação nunca acontece por acaso. Ela é uma resposta a *pedidos* sociais (Barlow,1992) Ao longo do tempo, a avaliação enquanto prática social institucional desempenhou diversas funções. Estas estão estreitamente ligadas, não só à evolução da Escola e dos sistemas educativos, mas também aos vários conceitos de cultura e saber, bem como à organização do trabalho.

Examinar a avaliação do ponto de vista do desenvolvimento das funções é um contributo enriquecedor para a compreensão da própria noção de avaliação e do que significa em cada momento. A ausência de uma história da avaliação dificulta este tipo de olhar em toda a sua extensão. A avaliação é uma prática social inscrita num sistema mais vasto de outras práticas que tiveram importantes funções em situações de reorganização social. As funções da avaliação e a sua evolução estão assim estreitamente articuladas com os próprios movimentos da sociedade.

Nesta perspetiva, Foucault (1975), situa as práticas e o desenvolvimento das técnicas de exame num conjunto de práticas de vigilância, de enclausuramento e de *ortopedia social* que se desenvolveram e reforçaram entre os séculos XVI e XIX nos hospitais, no exército, nas oficinas e na própria escola, procurando tornar os indivíduos dóceis e úteis às exigências da nova ordem social. No campo da educação, Fernandes (1976), refere que os exames começaram a ser utilizados de uma forma mais sistemática pelos Jesuítas no século XVI e atingiram o seu apogeu no período de ascensão plena da burguesia ao controlo do poder em termos sociais. Os exames inscreviam-se num conjunto de práticas que procuravam combater os privilégios da aristocracia obtidos

por nascimento e fortuna. A sociedade burguesa arvorava como bandeira a competência alcançada mediante o esforço e a acção. O exame era assim o revelador e legitimador de um valor social.

No entanto Barbier (1983) refere que a verdadeira racionalização da avaliação, enquanto prática específica, só aparece a partir de meados do século XIX. Para este facto contribuíram essencialmente três factores:

- um interesse crescente pela medida, pelo seu rigor e pelos seus procedimentos. De facto, é no final do século XIX que começam a aparecer os primeiros instrumentos de medida de funções psicológicas, os testes psicológicos, cujo desenvolvimento deixam perceber uma forte intencionalidade de medida de diversos aspectos, quer ao nível da actividade humana, quer das faculdade mentais, onde inteligência assume um lugar de destaque;
- o aumento da complexidade dos sistemas educativos acarreta novas exigências de selecção e orientação no sistema escolar, nomeadamente a exigência de uma maior normalização das classes quer ao nível da idade, quer ao nível escolar;
- por último, a tendência geral para racionalizar e normalizar o comportamento humano em diversos campos onde a actividade humana se inscreve.

O século XIX parece ser assim um marco importante de uma nova ordem social e conseqüentemente dos sistemas educativos da maioria dos países em vias de industrialização. Pode supor-se que estas transformações tenham constituído uma razão para a afirmação de novas funções da avaliação. Estas funções mantêm-se ainda no século XXI, bastante atuais, talvez não tanto ao nível dos discursos, mas sobretudo ao nível das práticas. Além disto, os discursos atuais sobre a necessidade de transparência sobre tudo e sobre todos, faz ressurgir de novo a função fiscalizadora da avaliação. Também as transformações introduzidas pela Escola Pública de Massas estão ainda bem presentes nalguns sistemas de ensino. A fragmentação e dispersão curricular; a organização vertical dos sistemas educativos e a linearidade na sua progressão; a classe como estrutura organizativa e a normalização com valor, tanto ao nível das tarefas de ensino como das aprendizagens dos alunos, encaminham a avaliação para funções essencialmente administrativas. A selecção e a certificação são aspectos centrais para o funcionamento deste sistema. O exame, ou os seus substitutos, são a expressão da ideia de medida, o gesto avaliativo. A aprovação ou reprovação, o resultado do acto avaliativo. Este quase sempre percebido em termos

individuais, está simbolicamente articulado com o esforço, o empenho ou as faculdades intelectuais. A integração ou a exclusão, no limite fruto da responsabilidade individual, são os efeitos sociais mais visíveis.

Deste modo, a avaliação ao assumir estas novas funções de selecção/orientação e de certificação adquire um peso significativo não só no campo social, mas também na vida de cada cidadão. O devir pessoal depende em larga escala da avaliação. A ideia de medida vem emprestar à avaliação uma legitimidade *científica*. O exame e os seus rituais, tido como o instrumento de medida, acabam por preencher por completo a própria noção de avaliação. Assim, avaliar transforma-se simbólica e realmente em exame, ou noutras situações mais ou menos semelhantes. *Os exames são a própria avaliação. Os rituais do exame garantem a validade da medida e conferem à avaliação uma legitimidade social indiscutível.* Fecha-se num círculo que se auto reforça prevalecendo, ainda, nos nossos dias.

Contudo, o desenvolvimento dos estudos em redor da medida e dos seus procedimentos contribuíram para evidenciar as suas próprias fragilidades e a sua falta de rigor (Pierron, 1963). Estes estudos deixaram espaço para contrariar a ideia de neutralidade da medida e da própria avaliação. Hameline (1979) refere-se às situações de exame como uma das modalidades mais gerais de regras sociais. De igual modo, Bartolmeis (1981) refere que os aspectos técnicos da avaliação estão subordinados aos aspectos sociais que influenciam o rendimento e o comportamento. Também Bourdieu e Passeron (1970) chamaram a atenção para o papel da avaliação nos mecanismos de reprodução social.

Podemos dizer que a avaliação, ao longo do último século, assumiu funções que se prendem mais fortemente com pedidos de natureza social do que pedagógicos. O controlo das qualificações profissionais, a rentabilidade dos recursos investidos na educação e a garantia da segurança dos indivíduos e das comunidades através da regulação do exercício de certas profissões, são três razões sociais invocadas por Reuchelin (1974), que justificam e legitimam a avaliação, não só no passado, como no presente.

Contudo, à medida que os sistemas educativos vão evoluindo, que as crises nos sistemas educativos se vão instalando, e que as reformas aparecem, novos pedidos são feitos à avaliação, nomeadamente a sua intervenção no campo pedagógico. A gestão do processo de ensino aprendizagem, os apoios às dificuldades dos alunos

exige da avaliação novas funções, colocando-lhe novos desafios nomeadamente no campo pedagógico.

De acordo com Cardinet (1983) pode dizer-se que são três as funções da avaliação:

- i. *a regulação dos processos de ensino/aprendizagem*, que se destina à própria acção didáctica, no sentido de lhe fornecer informações úteis para um funcionamento mais eficaz. Este é a última função a emergir à luz do dia, mas é provavelmente aquela que tem um maior sentido no campo pedagógico. É neste sentido que Hadji (1997) coloca a questão de saber se a actividade de avaliação no espaço escolar não deveria ser antes do mais uma prática pedagógica ao serviço das aprendizagens.
- ii. *a certificação*, com o objectivo de um reconhecimento de aprendizagens ou validação de competências, perante terceiros, no final de um ciclo de estudos.
- iii. *a selecção/orientação* em que se procura fundamentar um prognóstico sobre a evolução futura do aluno. Trata-se assim de assumir uma aptidão presumida face a uma nova situação de aprendizagem.

Estas funções devem implicar instrumentos e dispositivos específicos para a consecução de cada uma delas. (Cardinet, 1983). A utilização do mesmo instrumento e do mesmo dispositivo para assegurar todas as funções torna a avaliação mais limitada e necessariamente mais redutora. Embora os dados recolhidos no âmbito destas três funções não sejam necessariamente diferentes, o que as diferencia é o modo como se analisam esses dados que sustentam diferentes tipos de decisões em articulação com os critérios específicos de cada função (Perrenoud, 2001). Temos assim:

- (i) uma avaliação formativa que sustenta a regulação do ensino e aprendizagem durante o período em que esta decorre;
- (ii) uma avaliação certificativa que sustenta a garantia social das aquisições feitas através do ciclo de estudos e que deve ocorrer quando o ciclo termina
- (iii) uma avaliação de diagnóstico e prognóstico que sustenta as decisões, quer de selecção, quer de orientação em função de uma antecipação do futuro próximo do aluno em termos das suas competências para prosseguir

determinados níveis de estudo subsequentes. Esta ocorre em certos momentos especialmente destinados a esse fim.

As funções remetem-nos, assim, para diferentes tipos de avaliação. Contudo, tendo a certificação desempenhado um papel fundamental durante o século XX, até que ponto ela não impõe o seu modelo sobre todas as formas de avaliação? É nesta perspectiva que Perrenoud (2001) refere que na actualidade e no caso suíço:

A criação de ciclos de aprendizagem fez-se acompanhar em geral por uma insistência sobre a avaliação formativa, mas falta usá-la em termos concretos; que a avaliação certificativa está omnipresente, enquanto que em sentido estrito ela deveria apenas ser usada no final do ciclo da escolaridade básica; que a avaliação prognóstico está praticamente ausente dos debates sobre os ciclos o que é lamentável. (p. 20)

Finalmente, discute-se hoje a necessidade da avaliação ter também uma função informativa. Muitos sistemas educativos assumem de forma clara essa função para a avaliação, preconizando que deve ser dada informação aos pais de forma regular da situação e evolução escolar dos seus filhos. Contudo, Perrenoud (2001) questiona se se trata efectivamente de uma nova função ou se pelo contrário, a informação não é uma componente de toda a avaliação? De facto, os professores quando fazem a avaliação dos alunos, de algum modo dão conhecimento dela ou de parte dela aos seus pares, aos alunos, aos pais e à administração. Parece assim, que a informação associada à avaliação não nenhuma novidade. Contudo, a insistência sobre uma maior visibilidade informativa pode induzir a ideia da necessidade de outras avaliações com o objectivo de produzir informação específica para os pais ou para a administração. Corre-se assim o risco de instituir uma avaliação informativa baseada em dados autónomos, esquecendo outros dados que permitem um acompanhamento efectivo da aprendizagem dos alunos. Isto coloca um outro problema, não tanto sobre a necessidade de informação, que é indiscutível, mas sobre o tipo de informação e quais os seus propósitos se meramente administrativa e impessoal ou a pensar nos destinatários e com preocupações formativas, isto é, que a informação veiculada contribua, não só para a valbrização da criança ou jovem mas, sobretudo, para a sua utilização em termos de apoio e ajuda ao aluno (Pinto, 2006)

O desenvolvimento das funções da avaliação referidas não foi casuístico, mas antes uma resultante da evolução da sociedade, dos sistemas de ensino, das suas relações com o mundo de trabalho e com a própria noção de cultura. Como refere Perrenoud

(1984), a cultura com sentido universal passou a estar fortemente limitada à cultura escolar. A cultura passou a ser aquilo que é definido como tal no contexto escolar, algo a ensinar e a transmitir, codificada num curriculum, normalmente construído centralmente, por especialistas que especifica os conteúdos e os temas de ensino veiculados normalmente através de um discurso magistral para um aluno epistémico (Formosinho & Machado, 2012). Toda a formação tende a orientar-se para a aquisição dessa cultura escolar e ou escolarizada. A avaliação é assim a garantia do reconhecimento da posse dessa cultura. É ela que é também responsável pela hierarquização dos indivíduos em função da sua excelência em termos dos seus saberes escolares e conseqüentemente culturais. A própria cultura vai sendo invadida lentamente não só pelos saberes escolares teóricos e práticos, mas também pelos valores que são inerentes ao funcionamento escolar. O domínio de uma cultura escolar de base torna-se numa norma à qual ninguém escapa e ser o melhor sobrepõe-se ao saber mais, numa escola obrigatória, que ensina o mesmo a todos. Aí está a avaliação, como instrumento e meio de certificar através de uma verificação/medição do que cada um sabe, ou melhor da determinação do lugar que cada um ocupa na hierarquia da posse desse saber, ou seja, da excelência escolar. A vertente certificativa da avaliação ganha um peso social incomparável no contexto escolar e social e vai funcionar como imagem de toda a avaliação. Mas esta importância social tem que ser compatível com rigor, equidade e isenção da medida. Não é por acaso que esta foi e é ainda uma preocupação dominante no campo da avaliação.

2. CONCEPÇÕES TEÓRICAS DA AVALIAÇÃO: UMA PERSPECTIVA EVOLUTIVA

É visível que houve ao longo do século XX uma evolução notável dos conceitos de avaliação. Ao discutir a natureza e funções da avaliação vimos que elas se foram desenvolvendo ao longo do tempo embora coexistam hoje entre si. Contudo, como vimos a evolução das ideias sobre avaliação não ocorreram todas ao mesmo tempo. Tiveram uma evolução ao longo dos anos, solidária com o desenvolvimento das ideias noutros campos, nomeadamente no campo social.

O facto de a avaliação ocorrer num contexto social específico leva a que o seu significado mais profundo se radique na relação que estabelece com esse contexto e com os seus actores. Por isso, é nesta relação que deve ser encontrada a sua razão de ser. É o que faremos na análise que se segue.

Embora não havendo uma unanimidade total entre vários autores (Pelletier, 1978; Dominicé, 1979; Hadji, 1989; Guba e Lincoln, 1989) na definição dos diversos momentos dessa evolução, todos convergem no reconhecimento de quatro grandes ideias que marcaram a avaliação ao longo do último século: a avaliação como uma medida; a avaliação como uma congruência; a avaliação como um julgamento de especialistas; a avaliação como uma interação social complexa. Estas ideias, naturalmente, que não são estanques entre si, e a emergência de uma nova ideia não anula necessariamente as que já existem. Mas é de salientar o diferencial que sempre houve entre as ideias e as práticas correspondentes. Estas mudam de uma forma muito mais lenta. É fácil encontrar hoje práticas que decorrem ainda das concepções iniciais de avaliação.

2.1.A AVALIAÇÃO COMO UMA MEDIDA

Segundo Mateo (2000), a utilização de uma forma mais sistemática da medida no campo das ciências humanas deve-se a Fechner, por volta da segunda metade do século XIX. É a utilização da medida, primeiro em termos de psicofísica e posteriormente alargada a outras vertentes do comportamento humano, que está na base do nascimento da psicométrie. Também Galton interessado no estudo das diferenças individuais introduz a noção de teste *mental*. Se as preocupações de natureza científica impulsionaram o desenvolvimento da avaliação também as grandes transformações sociais e da escola, em particular, forçaram esse processo.

A extensão da escolaridade obrigatória num grande número de países, a constatação de que um elevado número de crianças não percorre a escolaridade com sucesso, a articulação mais estreita entre profissão e diplomas escolares colocam a problemática da avaliação em primeiro plano. Em França, A. Binet e H. Simon, elaboram e publicam uma escala métrica de inteligência. Em 1905 estão assim lançados os fundamentos da psicométrie que viria a servir de modelo aos testes utilizados no campo pedagógico. Mas esta escala, embora não fosse concebida exclusivamente para a Escola, tinha também como objectivo detectar aqueles que poderiam vir a ter problemas de aprendizagem devido aos seus deficits de inteligência, considerada como condição de sucesso escolar. Nos Estados Unidos foi J. M. Rice que, em 1904, iniciou a medição em Pedagogia. A partir de 1910, começam a aparecer as primeiras escalas de medida da escrita, ortografia e cálculo aritmético. Contudo, só em 1923, aparece o Stanford Achievement Test, um teste de rendimento intelectual equivalente ao francês Binet-Simon, embora diferente na sua conceptualização e procedimentos.

Durante a I^a Guerra Mundial e nos anos seguintes, foi possível acumular dados e estabelecer comparações entre os resultados obtidos em diversos tipos de testes aplicados a populações diferentes e em diferentes países. Também no campo educativo, o sucesso/ insucesso escolar merecem atenções particulares. Assim, aumenta o interesse pelo estudo dos exames, dos seus resultados e das condições em que ocorrem. A acumulação de observações e dados fazem surgir a ideia da pouca fidelidade e validade das medidas efectuadas. Deste modo, se por um lado se assiste à contestação da ideia de avaliação como medida, por outro, desenvolvem-se estudos, nomeadamente ao nível dos instrumentos e dos procedimentos, para tornar a avaliação, e os exames mais objectivos, fidedignos e válidos. É neste quadro que Pierron, em 1930, propõe um novo domínio de estudo, a *docimologia*, que tem como objectivo o estudo sistemático dos exames, dos sistemas de notação, dos comportamentos tanto dos examinadores como dos examinados (Pierron, 1963). Esta nova área de saber, emergente, é constituída por duas disciplinas com os seguintes objectivos: (i) a *docimástica*, o estudo dos exames e das suas técnicas; (ii) a *doxologia*, o estudo sistemático do papel que a avaliação desempenha na educação escolar. Há, assim, um eixo mais centrado nas técnicas e outro mais centrado nas pessoas e nos seus gestos avaliativos, isto é, na cultura de avaliação. Todavia, é o primeiro eixo que se irá desenvolver, relegando para segundo plano as preocupações relativas ao segundo eixo. Só nos meados dos anos noventa estas preocupações voltam a estar na ordem do dia.

Em síntese podemos dizer que neste primeiro período:

- (i) avaliação e a medição são conceitos estreitamente interligados. Medir e avaliar são conceitos inseparáveis e não existem um sem o outro.
- (ii) a avaliação, depois de um primeiro período à procura de caminhos, é fortemente influenciada pela psicometria, concentrando as suas preocupações na medida e nos processos que a sustentam, tal como os exames, testes, etc. Pretende-se que a avaliação seja um "acto puro e perfeito" que só a falha humana pode prejudicar. De resto, a própria divergência entre os avaliadores era justificada pela mesma teoria que explica o erro da medida em física (Laugier e Weinberg, in Noizet e Caverni, 1978) o erro da pessoa que mede.

- (iii) a avaliação está pouco relacionada com os programas e o desenvolvimento do currículo. As provas procuram informações somente acerca dos desempenhos escolares dos alunos através do desenvolvimento de procedimentos e processos normalizados para permitir diferenciar os alunos entre si, de uma forma objectiva e confiável.
- (iv) a avaliação, influenciada pela psicometria, procura apenas apreciar os conhecimentos demonstrados por cada aluno. O recurso a medidas tipificadas, a garantia das mesmas condições de aplicação e a comparação dos resultados de cada aluno com o grupo de referência, normalmente o grupo/turma, permite construir uma hierarquia de excelência dentro do grupo. A avaliação utiliza assim um processo de referência normativa, isto é, a comparação dos resultados individuais com um sistema que se institui como norma.
- (v) os estudos realizados no âmbito da docimologia vieram pôr em evidência as fraquezas da avaliação enquanto medida, não sendo, contudo, capazes de construir soluções credíveis para combater a falta de rigor evidenciada em termos dos procedimentos de avaliação.

É esta a esta etapa da avaliação que Guba e Lincoln (1989) chamam a *geração da medida*.

2.2.A AVALIAÇÃO COMO UMA CONGRUÊNCIA ENTRE OS OBJECTIVOS E OS DESEMPENHOS DOS ALUNOS

Apesar da incapacidade atrás enunciada, mantém-se a preocupação por uma avaliação mais rigorosa. Abre-se então uma outra janela na forma de conceptualizar e de praticar a avaliação.

Na sequência de uma investigação sobre os efeitos dos currículos nos resultados dos alunos à entrada para a universidade, R.W. Tyler, coordenador do estudo, insiste na ideia de que o currículo necessita de se organizar em torno de objectivos (Mateo, 2000). Estes seriam não só a base da planificação curricular mas também os termos de referência para elaborar os exames. Assim, a referência central da avaliação passa ser o conjunto de *objectivos pré estabelecidos*, deixando de lado as provas normativas e o grupo/turma. Por outras palavras, há um sistema de referência igual para todos os alunos que frequentem um determinado ciclo de estudos. A avaliação é assim uma comparação entre os objectivos que constituem o sistema de referência e o estado do

aluno na consecução desses objectivos. Ultrapassa-se a ideia de simples classificação dos alunos uma vez que a avaliação é perspectivada, tanto com o objectivo de verificar se os alunos atingem os objectivos educativos definidos, como também através da introdução de procedimentos correctivos para melhorar a gestão do programa em curso, através da observação do comportamento dos alunos. A avaliação passa assim a ter um sistema de referência criterial, isto é, o termo de comparação são os critérios previamente definidos que permitem verificar a mestria dos objectivos.

Em virtude das grandes críticas feitas em redor do sistema educativo nos Estados Unidos nos anos 50, estas ideias não fazem grande caminho. Na realidade, é preciso esperar até aos finais da década de 60 para ver reaparecer estas mesmas ideias, mas com novos desenvolvimentos.

Segundo (Mateo, 2000) na década de 60 Cronback e Scriven trazem importantes contributos para a evolução do conceito de avaliação. Cronback (1963) ao fazer um balanço sobre as funções e a metodologia da avaliação na perspectiva de melhorar a sua utilidade chama a atenção:

- (i) para a necessidade da avaliação passar a sustentar as decisões
- (ii) para a necessidade de ocorrer apenas fim dos programas, ocorrer durante o desenvolvimento do próprio programa;
- (iii) para a necessidade da avaliação se preocupar mais com as características estruturais do próprio programa;

Por seu turno, Scriven (1967) destaca a possibilidade da avaliação poder assumir diversas funções, nomeadamente a formativa e a sumativa. A formativa é aquela que se põe ao serviço de um programa em desenvolvimento, com o objectivo de o melhorar. A sumativa é a que se orienta para comprovar a eficácia do programa no final do seu desenvolvimento. Este autor critica ainda a quase obsessão pelos objectivos previamente estabelecidos, sem olhar o seu valor intrínseco. É nesta linha que Scriven introduz a noção de avaliação intrínseca e extrínseca. A primeira avalia o elemento em si próprio, a segunda os seus efeitos.

Também Glasser (1963), que se preocupava não só com a definição dos objectivos, mas também com a melhor forma de os avaliar, desenvolveu a noção de teste criterial, por contraponto com os anteriores que eram referidos à norma. Estabelece assim uma

distinção básica entre a medição com referência à norma ou normativa, em que se procura detectar a posição relativa de um aluno no interior do seu grupo, e a medição com referência ao critério, que se obtêm através da comparação do estado do aluno com o nível de qualidade absoluto, isto é, com o que se espera que seja o desempenho se o objectivo estiver completamente dominado.

É neste quadro que B. Bloom e seus colaboradores (Bloom et al. 1976) introduzem algumas destas novas ideias na avaliação escolar decorrente do seu modelo pedagógico conhecido como a *pedagogia por objectivos*. Nesta perspectiva conceptual, Bloom destaca o papel estratégico que a avaliação tem na melhoria da gestão do processo ensino/aprendizagem. A este tipo de avaliação chamou de avaliação formativa. O diagnóstico e a intervenção *remediadora* são as duas componentes fundamentais nesta nova ideia de avaliação.

Em síntese, podemos dizer que a estas novas ideias agrupadas em redor dos objectivos, Guba e Lincoln (1989) designam como a *segunda geração da avaliação*. Esta perspectiva tem vários méritos e alguns inconvenientes que na opinião de Hadji (1989) são os seguintes:

- (i) tem o mérito de chamar a atenção para a necessidade de haver um referencial externo pré definido, que neste caso são os objectivos, e de se interessar, tanto pelos processos - desenvolvimento e gestão de um programa -, como pelos produtos finais - desempenho dos alunos.

- (ii) como inconveniente destaca-se o facto de reduzir a avaliação a uma operação de medida dos objectivos, deixando a avaliação à mercê de uma visão tecnicista. Apesar de chamar a atenção para os processos, coloca um grande peso nos resultados finais, expressos por comportamentos observáveis e consequentemente mensuráveis e que são o critério base da avaliação. Olhar o aluno mesmo durante o processo a partir destes critérios últimos, cria necessariamente uma visão desvalorizada sobre os alunos, porque a lógica que se instala, independentemente do momento em que a avaliação ocorre, é a de identificar o que ainda não se domina relativamente a esses objetivos/critérios. Porém, Cardinet (1992) salienta que o êxito da avaliação formativa, ao assentar na *remediação*, exige a existência de uma *teoria psicológica válida sobre a aprendizagem humana*. Só ela é que permite interpretar os resultados e guiar a ação pedagógica. Ora, esta teoria tendo as suas bases no behaviorismo não

consegue responder de uma forma satisfatória a estas exigências, conduzindo os processos de remediação a uma certa fluidez e falta de consistência.

2.2.A AVALIAÇÃO COMO UM JULGAMENTO PROFISSIONAL

Os novos olhares sobre a avaliação, provocados por Cronback e Scriven, estimulam o aparecimento e proliferação de vários modelos avaliativos tendo como preocupação central a sistematização da própria acção de avaliação. Daqui resultam modelos com grande alcance heurístico e prescritivo. É o período a que Guba e Lincoln (1989) chamam de *terceira geração da avaliação*. Estes modelos desenvolvem-se em redor de duas grandes linhas conceptuais. Uma, aprofundando a perspectiva de Tyler, baseada no desenvolvimento de uma *tecnologia ao serviço da definição dos objetivos e dos instrumentos de medida*; a outra, desenvolvendo a proposta de Cronbach associa a avaliação ao *processo de tomada de decisões*.

Não há hoje nenhuma concepção moderna de avaliação que não aceite que a avaliação só tem sentido se permitir sustentar a *decisão sobre alternativas de acção*. D.L. Stufflebeam (1973) um dos mais lapidares representantes desta segunda corrente define a avaliação como o processo de delimitar, obter e providenciar informação útil para ponderar possíveis decisões.

Na sequência destas novas concepções de avaliação eclodem várias perspectivas de avaliação que enfatizam novos aspectos a tomar em consideração pela avaliação. Destacam-se os modelos que preconizam uma *abordagem sistémica*. Esta perspectiva, ao descentrar-se do acto de avaliar, incorpora o contexto em que o acto se desenvolve, bem como o jogo de relações em presença como propõe Oliveira-Formosinho, (2002) no campo da educação da infância. Esta perspectiva de avaliação chama a atenção para alguns aspectos a ter em consideração num modelo de avaliação:

- (i) toda a realidade avaliada tem uma ordem formal que deve ser objecto de análise.
- (ii) toda a realidade está em relação com o meio que a envolve.
- (iii) a interdependência dos elementos internos e externos do sistema devem ficar explícitos no quadro de referência da avaliação.

Em meados dos anos 70, a emergência do paradigma qualitativo no campo das ciências sociais e humanas vem influenciar as concepções sobre avaliação na medida em que as novas metodologias, permitem tomar como objectos de estudo aspectos que até à data não eram contemplados, nomeadamente as atitudes, os valores subjacentes aos actos de avaliação e dos seus actores, bem como os significados sociais das próprias acções avaliativas. Deste modo, os modelos qualitativos podem agrupar-se em dois grupos de orientação:

- (i) os que se inscrevem numa perspectiva interpretativa procurando revelar a cultura de avaliação que sustenta o funcionamento dos actos avaliativos. Eisner (1986) é talvez um dos maiores expoentes desta corrente ao sublinhar que o avaliador é um perito em educação que interpreta a realidade em função do meio cultural saturado de significados. A interpretação depende da compreensão que se tem do contexto e da sua cultura, isto é, do espaço e tempo onde se cruzam os actores e as acções, onde emergem os objectos de avaliação e acontecem os procedimentos de avaliação;
- (ii) os que se inscrevem numa perspectiva sócio – crítica que procuram revelar, através do diálogo e da negociação com os actores da cena social em estudo, os factos mais relevantes de uma inovação que se pretende introduzir. No caso da escola isto tanto é válido para os professores, como para os pais ou professores.

Em síntese, este período foi extremamente profícuo, não só na evolução do pensamento sobre a avaliação que se alargou definitivamente passando a englobar o contexto e o quadro de relações, mas também no desenvolvimento da reflexão teórica sobre a própria avaliação e suas práticas, consolidando definitivamente a investigação avaliativa como um campo específico da investigação científica.

Contudo, há algumas considerações em redor da própria noção de avaliação como um julgamento profissional que importa clarificar. A este propósito, Hadji (1989) coloca duas observações. A *primeira* prende-se com a natureza do próprio conceito de avaliação. Se avaliar é tomar uma decisão entre diferentes possibilidades, através de um julgamento, o que está no centro da definição, não é a decisão, *mas o próprio julgamento*. A *segunda* observação, que decorre da anterior, prende-se com a relação entre o avaliador e a própria avaliação. Estando o julgamento no centro do conceito de avaliação, como é possível assumir que o acto de julgar, em si mesmo, não seja considerado *tendo em conta o ponto de vista do avaliador*? Apesar de se assumir que a

avaliação é um julgamento profissional feito por especialistas, não é aceitável defender-se que a avaliação é aquilo que os especialistas sabem fazer. Neste raciocínio tautológico, a avaliação corre o risco de se tornar num cofre de segredos bem guardados, em vez de ser um quadro de clarificação dos dados, dos critérios e dos padrões que se utilizam para avaliar. Hadji (1989) salienta a importância dum trabalho exaustivo na clarificação do acto de julgamento que é de facto um processo de tomada de decisão baseado em escolhas que cada avaliador faz. Para além disso, não podendo o *avaliador* ser apenas os olhos, as orelhas e o cérebro do decisor, ele tem que ser considerado *como parte integrante da própria avaliação*. Desta forma, não só os actos, mas também a pessoa que os produz, o avaliador, passa, ou deve passar, a ser tomado em conta nos processos de avaliação. Estas questões abrem novas portas ao pensamento sobre avaliação.

2.3.A AVALIAÇÃO COMO UMA ABORDAGEM PLURAL DE FACTOS SOCIAIS

Nos anos 90 com a afirmação clara do paradigma socio construtivista nas ciências sociais e humanas, a avaliação acolhe um novo olhar em que se destaca a sua natureza relacional e comunicacional. Assume-se também, que a prioridade da avaliação, através do avaliador(es), é responder a problemas e a questões reais que afectam os diversos actores num determinado contexto ou situação concreta. Esta perspectiva, não só enfatiza a questão da razão de ser da avaliação, mas também o facto de a avaliação incidir sobre uma acção situada e num sistema de relações em desenvolvimento em que os problemas, consoante o estatuto e papel dos actores no quadro dessa relação, assumem diferentes perspetivas.

A avaliação torna-se, em larga medida, numa acção feita por pessoas que entram no sistema de relações que já existe e onde os diversos actores têm estatutos e papéis diferenciados. O objectivo da avaliação é encontrar respostas em situação dinâmica, para melhorar o desenvolvimento tanto das acções como das relações numa dada situação social. A contribuição de R. Stake (1976) foi fundamental para o desenvolvimento desta perspectiva ao distinguir uma pluralidade de métodos diferentes na avaliação de programas de ensino. Para tal, este autor chama a atenção para oito dimensões de análise entre aquelas que são mais frequentemente utilizadas para descrever e situar os modelos de avaliação. Estas dimensões correspondem a oito eixos sobre os quais é possível associar cada um dos modelos (Hadji, 1989):

- o primeiro eixo prende-se com o momento de avaliação e com o seu objectivo - a avaliação formativa e a avaliação de recapitulação. A avaliação formativa intervém

no decorrer do processo; a de recapitulação no final do processo. A primeira tem como objectivo corrigir se necessário o decorrer do processo; a segunda apreciar os resultados do processo;

- o segundo eixo distingue as avaliações oficiosas ou pessoais das oficiais. Tendo como referência o campo social de utilização, podemos falar de avaliação privada e de uma avaliação pública;
- o terceiro eixo, põe em contraponto uma avaliação centrada apenas num objecto ou situação particular considerada na sua singularidade, ou uma avaliação que usa essa a situação como uma amostra representativa de outras realidades;
- o quarto eixo diz respeito às incidências da avaliação: ou nos produtos/efeitos, ou nos processos de uma dada realidade em acção;
- o quinto eixo corresponde à tensão entre o *juízo do facto* e o *valor* que se atribui a esse facto. Hadji (1989) salienta a dificuldade da avaliação ser puramente descritiva, ele diz mesmo: "Só há avaliação na medida onde não se fica só pela apresentação dos factos" (p. 43);
- o sexto eixo diferencia as metodologias empregues na avaliação nomeadamente as pré determinadas e as reactivas. As primeiras organizam-se a partir de um inventário de questões previamente definidas à partida. As segundas organizam-se durante a observação dos objectos em avaliação;
- o sétimo eixo põe em contraponto uma avaliação global, que toma como um todo os vários objectos em análise, e uma avaliação analítica que se interessa pelas variáveis descritivas e pelas suas relações;
- o oitavo eixo diz respeito à internalidade ou externalidade do avaliador em relação ao próprio objecto avaliado. Este aspecto ganha um relevo particular quando o objecto avaliado é uma instituição ou um sistema.

Apesar destas dimensões serem interdependentes, existindo uma correlação entre o posicionamento de um eixo e o posicionamento dos outros, eles podem reagrupar-se e constituírem a base de três espaços de problematização de uma situação em avaliação (Hadji, 1989):

- i. o *espaço das intenções* que inclui o primeiro eixo (objectivos) e o quinto eixo (vontade descrever ou apreciar);
- ii. o *espaço dos problemas técnicos ou do dispositivo*, que inclui o quarto eixo (segmentação da realidade em processo ou produto), o sexto (modo de construção do referente), o sétimo (modo de construção do referido), o segundo (do actor privilegiado) e o oitavo (do lugar que este actor ocupa face ao objecto avaliado);
- iii. o *espaço do uso social da avaliação* e dos seus produtos englobando de novo segundo eixo (o contexto público privado da avaliação) e o terceiro eixo (a incidência sobre uma parte da realidade).

Estes espaços problemáticos, ao colocarem em primeiro plano a questão das *intenções, dos dispositivos e metodologias e dos significados sociais da avaliação*, permitem verificar que há uma pluralidade de abordagens sobre uma mesma realidade, e necessariamente uma diversidade de respostas. Estes olhares, que não se excluem mutuamente, podem mesmo enriquecer-se mutuamente, através da incorporação de alguns elementos de outros considerados pertinentes para a sua acção. Esta aproximação ao conceito de avaliação torna evidente a impossibilidade de a definir, apenas como um processo metodológico ou técnico e linear.

A esta conceção de avaliação, entendida como um processo de construção social e político, que envolve uma colaboração entre vários actores, que toma a realidade como dinâmica, que admite a divergência, que lida com resultados imprevisíveis e que nesta sua ação vai gerando a própria realidade, é o que Guba e Lincoln (1989) chamam a *quarta geração da avaliação*.

Podemos dizer, ainda, que a avaliação é também um processo gerador de valores apropriados pelas pessoas e pelas instituições (Jorro, 2000). Deste modo, a avaliação é um processo gerador de uma nova cultura de avaliação (Pinto, 1991):

- que se procura afirmar pela pluralidade de perspectivas e recusa o fechamento da avaliação numa perspectiva unilateral seja ela mais psicométrica ou tecnicista;
- que assume a avaliação como um acto que incide sobre uma realidade em acção onde se cruzam diversos actores, colocando em destaque a problemática da comunicação e a necessidade da partilha de códigos que assegurem o seu

funcionamento entre os diversos actores. Daqui resulta a importância que assume o trabalho em redor da explicitação, das intenções, dos objectivos, dos meios a utilizar na recolha das informações;

- que entende a avaliação como um processo aberto e negociado entre os vários actores, onde as regras do jogo sejam conhecidas, clarificando e respeitando uma ética do agir avaliativo;
- uma avaliação cujos objetivos estejam centrados na tomada de decisões suportes de uma acção que responda aos problemas dos diversos actores, gerando assim novas realidades;
- que permita uma reflexão crítica sobre a própria acção avaliativa e trace novas perspectivas de futuro enquadrando os novos problemas emergentes.

Em síntese, o reconhecimento actual da complexidade da acção avaliativa que se foi construindo ao longo do tempo supõe a coexistência de diferentes abordagens, que em função da sua razão de ser, se podem agrupar em redor de três grandes ideias, que não sendo mutuamente exclusivas, também não se confundem entre si:

- (i) a avaliação centrada nos resultados, associada ao uso de técnicas e de procedimentos normalizados de recolha e análise de dados. Os resultados sendo normalmente parciais e fragmentados, têm muitas vezes a pretensão de serem generalizáveis;
- (ii) a avaliação orientada para o estudo dos processos, que através de uma compreensão global da informação, procura chegar a conclusões que fundamentem uma intervenção nas realidades educativas imediatas sujeitas à avaliação. A sua utilização fica confinada à situação em que ocorre;
- (iii) a avaliação centrada na acção vista como um todo (processos, produtos e dinâmicas contextuais e relacionais), cujo objectivo central é sustentar a decisões sobre as melhores respostas para os problemas emergentes dos diversos actores em interacção. O seu objectivo é influenciar num sentido positivo a dinâmica da acção considerada.

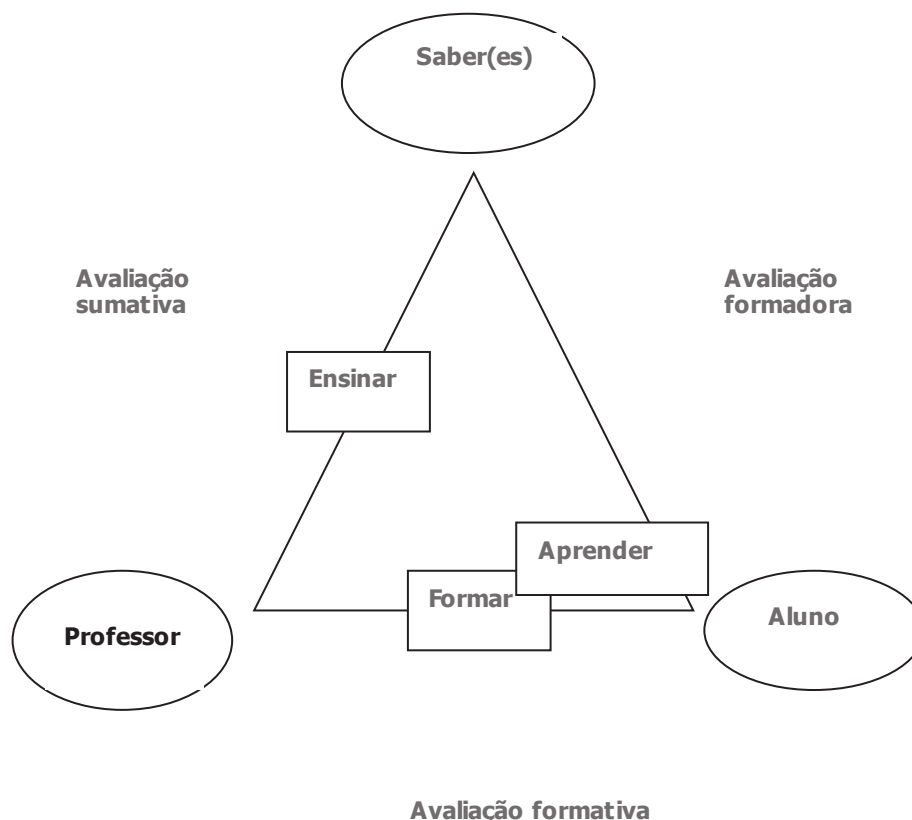
3.A RACIONALIDADE DA AVALIAÇÃO NO CAMPO PEDAGÓGICO

3.1. SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO

Embora a avaliação tenha estado sempre muito ligada à escola e, em particular, às situações pedagógicas que aí ocorrem, é visível nas últimas décadas o seu afastamento para outros campos e outros objectos para além dos espaços escolares formais. A evolução da avaliação esteve e está muito interrelacionada com os modelos pedagógicos que assentam sobre as concepções entre ensinar e aprender e nas relações que estas concepções determinam. A razão de ser da avaliação define-se pelo seu posicionamento e pelas relações que estabelece com os elementos que definem a situação pedagógica. Houssaye (1993) define a situação pedagógica como um triângulo composto por três elementos: o saber (o que é prescrito), o professor e os alunos, em que dois se constituem como sujeitos activos e o outro desempenha um papel passivo, ou de *morto*. Ora todo o modelo pedagógico se articula numa relação privilegiada entre dois dos três elementos. Fazer uma pedagogia é escolher quem desempenha o papel de passivo e em contraponto quais são elementos activos. Estes constituem um eixo que nos indica o processo estruturante dos diversos funcionamentos pedagógicos que podem ser três: (i) **ensinar** - que privilegia o eixo professor/saber e que dá ao aluno o lugar passivo; (ii) **formar** - que privilegia o eixo professor/aluno e torna o saber passivo; (iii) **aprender** - que privilegia o eixo aluno/saber e toma o professor como passivo.

Cada um destes processos pode ser ameaçado, isto é, o elemento passivo pode tornar-se subitamente activo, desorganizando a relação estabelecida. Se os alunos não se interessam pela matéria, ou pelas actividades propostas pelo professor, se faltam, se resistem a certo tipo de trabalho ou estão desinteressados e distraídos o professor – entendido como a pessoa tem a responsabilidade institucional da gestão do processo ensino/aprendizagem - não pode **ensinar** e o processo tem de mudar. Emerge então uma nova relação de força e um dos outros elementos assume o papel passivo, mudando a lógica das relações e o sentido das actividades. A persistência de um processo estruturante acontece quando é deixada alguma margem de manobra a outras possibilidades pedagógicas de modo a que possam eventualmente coexistir de uma maneira satisfatória com outras relações estruturantes entre os três elementos, embora numa lógica de segundo plano. A rigidez de um eixo leva frequentemente à sua queda, porque o elemento passivo desenvolve mais facilmente processos reactivos transformando-se em hiperactivo, impedindo assim o seu funcionamento. Tal como na

avaliação, na pedagogia não há processos lineares. É um saber em acção que evolui por diversas ordens de razões: teóricas, práticas, sociais, políticas e éticas. A existência de um processo não significa que os outros não estejam presentes, nem que o seu abandono signifique uma mudança sem retorno.



Situações pedagógicas e avaliação

Assim, ao traçarmos em grandes linhas e de um modo sucinto a evolução do pensamento pedagógico, visto nesta perspectiva, interessa-nos reflectir o papel e o sentido da avaliação nesse processo. Mas é de salientar, também, que a fixação de um certo pensamento de avaliação sério travão à mudança das situações pedagógicas.

3.2. ENSINAR: AVALIAÇÃO SUMATIVA

Neste processo, a característica dominante centra-se na transposição didáctica, isto é, na passagem do saber instituído ao saber a transmitir aos alunos. Ensinar significa transmitir o saber da forma mais adequada possível, aprender significa reter o saber transmitido. Este tipo de processo está centrado no professor e na sua palavra. Assegurar a transposição de uma forma adequada da informação, que constitui o programa, é a sua missão. As dificuldades de aprendizagem são atribuídas aos *defeitos*

dos próprios alunos em particular a desatenção, a falta de memória ou a incapacidade intelectual, ou então por causa de uma enunciação deficiente ou desadequada. Contudo, dado o facto de o professor ser um profissional, que tem como centro a transmissão dos saberes, esta justificação aparece sempre como pouco provável. Nesta perspectiva, a avaliação não tem lugar na relação entre ensino e aprendizagem, ela é exterior a este processo.

A avaliação aparece então neste quadro pedagógico como um meio de verificação e controle da aprendizagem dos alunos, independentemente do momento em que é feito ou da multiplicidade desses momentos ao longo do ano. Assim, este modelo pedagógico reforça uma avaliação centrada na medida dos resultados de um programa: trata-se da avaliação sumativa. O discurso do professor ou a matriz de objectivos funcionam como norma para esta tarefa de medida. Os resultados assim produzidos dão origem a hierarquizações de excelência implícitas ou explícitas. Destaca-se ainda que, neste contexto não faz de facto sentido haver um processo de regulação pedagógica. Para tal, seria necessário aceitar que as coisas podem mudar devido a uma intervenção reguladora no processo de ensino/aprendizagem. Ora, nesta situação pedagógica, tal não se verifica. O erro é um *sinal* a ter em conta apenas numa contabilização, para a nota, ou para outro tipo de apreciação. É um sinal de ignorância, ou deficitário não tendo um valor informativo sobre a natureza das dificuldades do aluno.

3.3. FORMAR: AVALIAÇÃO FORMATIVA

O processo *formar* assenta sobre a relação privilegiada entre o *professor* e o *aluno*, desempenhando o *saber* o estatuto de *passivo*. A preocupação dominante coloca-se ao nível das relações entre professor e aluno. As regras entre professores e alunos não estão definidas de uma forma antecipada. Deste modo, é necessário defini-las, e consensualizá-las de modo a que integrem também o terceiro elemento, o saber. Nesta perspectiva, a comunicação enquanto instrumento de relação, tem um lugar de destaque neste processo. O papel central do professor é assegurar o desenvolvimento de uma boa relação que passa necessariamente por desenvolver uma boa comunicação. A relação e a comunicação têm como função fundamental criar e manter um bom nível de motivação no aluno, condição necessária para que o saber seja integrado neste processo. Ora a compatibilização entre o nível de motivação e a aprendizagem exige uma particular atenção à forma como se conduz o processo de ensino/aprendizagem. Deste modo, a avaliação vai jogar aqui um papel decisivo, na

medida em que fornece informações relevantes ao professor sobre o estado dos alunos no sentido de o ajudar a gerir o processo de ensino/ aprendizagem. Pode dizer-se assim que este contexto não só favorece, como necessita de uma avaliação continuada que seja posta ao serviço da gestão curricular: *a avaliação formativa*. A avaliação aparece como um instrumento que fazendo o *balanço do estado real* do aluno em *relação ao estado esperado*, ajuda o professor a tomar decisões ao nível da gestão do programa, no sentido de criar melhores condições de aprendizagem. O erro aparece neste processo como uma sinalização sobre o funcionamento pedagógico. Contudo, tomar uma decisão para a intervenção implica ter um quadro conceptual que permita interpretar essa informação (Allal et al., 1979). Acontece que, os quadros conceptuais mais influentes sobre ensino/aprendizagem são ainda muitas vezes de natureza comportamentalista, não permitindo o desenvolvimento de hipóteses muito diversas. Dar mais tempo para aprender, ou estabelecer uma melhor relação entre objectivos a trabalhar e as possibilidades do aluno são as mais frequentes. Mas, mesmo estas intervenções entram muitas vezes em colisão com a necessidade de cumprir um programa num certo período de tempo. A pressão do tempo e a própria pressão social leva muitas vezes ao abandono desta postura pedagógica. Em organizações que se estruturam tomando como modelo a escola de massas, há uma tensão permanente entre a necessidade do grupo e a necessidade do aluno na sua especificidade. Esta tensão acaba por colocar na primeira linha de preocupações a necessidade de uma nova organização social do trabalho escolar nomeadamente do trabalho cooperativo em grupo e da gestão das relações e dos processos de comunicação entre professores e alunos, em particular um maior papel dos avaliados no próprio processo de avaliação reconhecendo que o aluno é um actor e não um produto passivo de determinantes biológicas e sociais.

Em síntese, podemos dizer que o processo assente nesta relação, toma a avaliação mais como um sinalizador de dificuldades no processo de ensino/aprendizagem, do que um meio para as ultrapassar. Esta situação pedagógica, aparentemente interessante, torna-se na maior parte das vezes insustentável quando o seu tempo é muito dilatado porque os professores, não só têm de provocar a aprendizagem nos alunos, como os alunos e os pais exigem que se ensine a matéria. Esta situação, tanto da parte dos alunos, como dos professores, trás para primeiro plano a urgência dos saberes, desorganizando a relação professor/aluno. A solução pode ser um regresso ao passado, isto é, à situação pedagógica de ensinar ou então um avanço para um novo processo.

3.4. APRENDER: AVALIAÇÃO FORMADORA

O processo *aprender* assenta fundamentalmente sobre a relação privilegiada entre os *alunos e o saber*, desempenhando o *professor o papel passivo*. Este processo, em larga medida influenciado pelos avanços da psicologia cognitiva, reconhece que os alunos podem aceder directamente ao saber, sem a mediação forçada do professor, como acontece no processo de ensinar. Sendo os alunos os construtores do seu próprio conhecimento, o acesso ao saber pode fazer-se de uma forma imediata e directa. O professor não se anula, muda simplesmente de papel. De transmissor de saber passa a organizador dos contextos e a acompanhante privilegiado dos alunos nas aprendizagens. O uso da diversidade de formas de trabalhar na sala de aula, nomeadamente o trabalho em grupo, em redor de tarefas de resolução de problemas e desenvolvimento de projectos, o trabalho autónomo orientado para a sistematização dos novos saberes ou para ultrapassar os pontos fracos de cada um são práticas desenvolvidas por alguns professores. É possível, neste quadro, caminhar para o desenvolvimento de uma pedagogia que permita que os alunos trabalhem sobre as suas necessidades mais prementes e também sobre saberes abordados pelo colectivo dos alunos. Ora, neste processo de aprender a questão central coloca-se justamente nos processos de aprendizagem, ou melhor, nas formas de relação do aluno com os saberes.

A avaliação desempenha neste processo um papel central no próprio processo de aprendizagem. Toda a aprendizagem comporta necessariamente dificuldades e erros. Sendo a avaliação o instrumento que revela os erros e ou dificuldades, pode através da compreensão da natureza deles próprios tornar-se num instrumento ao serviço das aprendizagens. Contudo, para que o erro ou dificuldades possam ser ultrapassadas é necessário que sejam reconhecidas e compreendidas não só pelo professor, mas fundamentalmente pelo próprio aluno. Neste sentido, os instrumentos de avaliação devem ajudar o indivíduo não só a reconhecer os seus pontos mais fracos, mas fundamentalmente a percebê-los e a ser capaz de encontrar meios para os ultrapassar através do seu próprio envolvimento. É este o sentido da designação de avaliação formadora (Nunziatti, 1990). As possibilidades de compreensão do erro, alargadas pela emergência do paradigma socio construtivista, contribuíram também para que a avaliação pudesse desempenhar um outro papel nesta relação com a aprendizagem. A regulação continua a ser a chave para que a avaliação seja um contributo para a formação, mas, como refere Hadji (1997a), esta tarefa de regulação pedagógica já não é só uma tarefa do professor, ela é essencialmente uma tarefa do próprio aluno.

Contudo, para que isto aconteça é necessário que o aluno seja o protagonista da sua própria avaliação. Deste modo, a autoavaliação aparece como a forma de avaliação privilegiada (Pinto & Santos, 2006). Uma vez que está centrada no aluno cria-lhe oportunidade de reflectir sobre o seu próprio percurso enquanto sujeito em aprendizagem. Contudo, ser em simultâneo sujeito e objecto num processo de reflexão é uma tarefa muito exigente, e mesmo, por vezes, bastante difusa porque não é claro qual o referencial a utilizar, isto é, o termo de comparação. Ora para que a autoavaliação reguladora se desenvolva é necessário perceber onde se está num certo momento e onde seria desejável que estivesse, de modo a perceber o que fazer para voltar ao trilho da aprendizagem, apoiado ou não pelo professor ou pelos seus pares (William, 2007). Assim, o trabalho em redor dos critérios de avaliação torna-se numa prioridade de modo a criar as condições para que estes critérios apropriados – negociados ou não – pelo aluno funcionem como referencial da autoavaliação e como recursos para a aprendizagem.

Esta forma de avaliação emergente, a *auto-avaliação regulada* (Nunziatti, 1990) é um processo de metacognição (Santos, 2002) e como tal, um meio de aprendizagem. Neste processo, o aluno tem que comparar os seus desempenhos reais com os esperados – que constituem o referencial - e identificar os seus pontos de realização ou de não realização e encontrar e entrar de novo no caminho da aprendizagem (Pinto e Santos, 2013). Mas, reconhecer um erro ou identificar uma dificuldade é já um processo de aprendizagem (Meirieu, 1989). Para além disso, a tomada de consciência do erro ou da dificuldade por parte do aluno permite, não só pedir ajuda de forma mais precisa, como desenvolver estratégias pessoais mais centradas na superação das dificuldades. É nesta perspectiva que a avaliação nesta situação pedagógica de aprender se transforma num instrumento pessoal ao serviço das aprendizagens.

O fim último da avaliação não é identificar, embora isso seja necessário, mas ajudar a tomar a melhor decisão em termos de acção reguladora. Contudo, o próprio processo de avaliação desenvolvido pelo aluno é já em si mesmo um momento de aprendizagem. Naturalmente que, para além da auto-avaliação, utilizam-se outras modalidades ou meios de avaliação, mas o objectivo é, em última instância, fazer um balanço para encontrar os melhores caminhos na superação das dificuldades. É de salientar neste âmbito o papel do professor e do seu feedback ao aluno. Normalmente os professores fazem anotações ou apreciações avaliativas quer nos trabalhos dos alunos, quer durante as tarefas realizadas nas aulas. Contudo, este processo de avaliação não é inócuo em termos de aprendizagem. Se este processo de comunicação

incidir sobre as produções dos alunos, comentando-as, interpelando o seu autor sobre as razões de tal resposta e apontando de forma clara para pistas concretas estamos perante uma situação potencialmente rica em termos de avaliação (Dias & Santos, 2009)

Finalmente, processo que exige uma grande intencionalidade do professor e de comprometimento do aluno no seu processo de aprendizagem pode também entrar em ruptura se os alunos ou as políticas educativas pressionem o professor para que dê a matéria ou que se exija que o ensino se transforme numa preparação para os exames. Esta perspectiva pode criar fortes condições para se cair numa situação de ensinar. O que sai no exame transforma-se com o tempo no próprio programa. O que é então socialmente exigido ao professor, não é tanto que os alunos aprendam, mas que ele os prepare para terem êxito no exame, isto é, que dê a matéria pronta a consumir e a utilizar na situação de exame. Fazer outra coisa é perder tempo.

Em síntese, cada uma destas situações pedagógicas, bem como o modelo de avaliação que lhe está associado, têm tendência a funcionar em ciclo fechado. É difícil suportar, em termos de práticas, um funcionamento na lógica do ensinar e uma avaliação baseada na auto-avaliação regulada, porque esta não faz sentido no processo de ensinar. Podem naturalmente acontecer situações episódicas mas tendem a desaparecer com o tempo. O que há é mudanças de lógica global, isto é, a passagem de um processo a outro traz necessariamente uma mudança na lógica de avaliar. Uma mudança decisiva no processo de avaliação acarreta uma mudança na própria situação pedagógica (Gather-Thurler e Perrenoud, 1988). As lógicas destes três processos parecem ser assim mais exclusivas do que complementares. Contudo, em termos de avaliação procuram-se hoje estabelecer pontes possíveis entre a avaliação sumativa e formativa muito embora estes processos sejam acompanhados de tensões entre as instituições os docentes e mesmo os alunos (Santos, L.; Pinto, J., 2014)

3.5.0 CONTEXTO INSTITUCIONAL

Tal como se tem afirmado ao longo deste artigo, o contexto faz parte integrante do próprio acto de avaliação. Assim, ao assumir-se que a educação é uma realidade social que se concretiza em situações sociais específicas, estas não podem deixar de ser tomadas em consideração. As instituições educativas não são entidades neutras, porque têm missões sociais a cumprir e porque são constituídas por profissionais com as suas crenças e as suas práticas sobre o que é ensinar/aprender e avaliar como sublinha De Ketele (1990): "A historicidade e o meio envolvente interagem para

influenciar a avaliação praticada pelo professor” (p. 183). Deste modo, a situação social onde a avaliação decorre de uma forma mais ou menos explícita, condiciona a prática pedagógica do professor onde se integram também os procedimentos de avaliação. Se considerarmos a instituição escolar podemos reconhecer que há, de uma forma geral, uma certa relação entre o tipo de instituição e a forma como se organiza em termos pedagógicos. Enquanto na instituição escolar tudo se passa e organiza como se fosse quase natural e mesmo obrigatório *ensinar* (Houssaye, 1990), noutros contextos de ensino /aprendizagem, nomeadamente ao nível do pré-escolar a organização estrutura-se mais em redor da lógica do aprender (Oliveira-Formosinho, Lino, D., 2001). Pelo menos, aparentemente, tem menos constrangimentos para que isso não aconteça.

Assim, se na instituição – Escola formal – parece haver uma certa hegemonia do processo ensinar, face às outras possibilidades, é também provável que a prática dominante da avaliação incida sobre os gestos avaliativos que configuram uma avaliação de tipo sumativo. Os momentos formais de avaliação, os testes e as notas são preocupações centrais desta perspectiva de avaliação. Os seus resultados servem mais para dizer do valor de aluno num dado momento relativamente às suas aprendizagens, do que para um investimento dessa informação na melhoria da relação entre professor e aluno.

Contudo, os processos não coexistem em estado puro e, por vezes os professores passam ao processo formar até para poder manter a lógica do ensinar. Mas, neste processo formar, sendo o lugar passivo atribuído ao saber, torna-se insustentável na Escola, porque é quase a sua negação. Há, assim, por vezes, uma oscilação entre o ensinar e o formar. Esta oscilação tem também repercussões em termos da avaliação. No processo formar muitas vezes o trabalho organiza-se em grupos, o professor procura ajudar os alunos individualmente olhando de uma forma mais atenta os processos de comunicação reguladora com o aluno, olhando mesmo de uma forma mais significativa para os progressos do aluno em termos individuais. Deste modo, dá-se um certo alargamento da própria noção de avaliação, assumindo-se mesmo uma visão eclética da avaliação que compreende também aspectos do comportamento e da relação dos alunos. Mas em certos momentos, sobretudo nos momentos formais de avaliação, em que a avaliação se transforma num sistema dual de tudo ou nada, embora cada um destes lados possa ter várias designações, o indivíduo é sempre confrontado não com o seu progresso individual, mas com o nível atingido. Por outras palavras, o indivíduo apesar do seu progresso é confrontado como o grupo de

referência. Este processo de simplificação vai obrigar a que alguns factores sejam necessariamente mais decisivos que outros. No julgamento avaliativo formal pesa mais na decisão não o progresso individual mas a diferença que o separa do seu grupo de referência. É esta diferença que no final dos anos lectivos ou nos momentos de transição entre níveis de ensino sustenta as decisões avaliativas (Pinto, 2002). Há efectivamente por vezes uma coexistência de uma lógica formativa e sumativa, mas quando se trata de formalizar a avaliação para decisões de natureza institucional, a lógica sumativa impõe-se, anulando toda a atitude formativa.

O que ocorre no processo *aprender* é um pouco mais complexo. O discurso de modernização impõe que a escola aceite teoricamente, que hoje, mais que ensinar o seu papel é possibilitar que os alunos aprendam *a aprender*. Nesta perspectiva, o saber ocupa um lugar de destaque activo. Podemos ver mesmo o aparecimento de centros de recursos (audiovisuais, informáticos e documentais) que, embora em muitos dos casos sejam periféricos às actividades da classe, é um sinal e mesmo um incentivo para se caminhar no sentido do processo de aprender, isto é, onde se pode aprender Fernando Pessoa lendo, vivendo e compreendendo os seus livros e não "decorando os textos de Jacinto Prado Coelho" (Cosme, 2003 p. 35). De resto, a maior parte das reformas ou reestruturações na escola tentam passar de uma escola estruturada sobre o primado do ensinar a uma escola em que o processo aprender seja a regra. Mas esta ruptura exige uma nova ordem na cena pedagógica. Um lugar de maior protagonismo e responsabilidade no acto de aprender, novos papéis para o professor e mesmo novos arranjos curriculares. Podemos ver a este propósito a reorganização curricular do ensino básico em 2001 como uma preocupação em reforçar e criar condições para a emergência da ideia do aprender não só ao nível das diversas disciplinas, mas também na preocupação da formação integral do aluno/cidadão. Este processo foi acompanhado com a introdução de outras áreas de trabalho, nomeadamente, o *estudo acompanhado* e a *área do projecto*. No estudo acompanhado pretende-se dotar cada aluno com as ferramentas cognitivas que lhe permitem agir sobre o campo dos saberes. Na área de projecto chama-se a atenção para a importância da acção e da interacção social na construção dos saberes. Assim, a escola actual vive numa tensão entre a sua historicidade ligada ao processo de ensinar (Barroso, 1995) e as novas ideias pedagógicas que através das reformas e da formação contínua puxam a escola para o processo aprender. A resolução desta tensão não é fácil mas pelo menos abriu um caminho a um ambiente de tolerância em termos das práticas pedagógicas e de avaliação, em particular, à emergência de novas formas de avaliação formadora. Refira-se a título de exemplo a utilização da avaliação como um instrumento central de

aprendizagem e de aprendizagem ao percurso dos alunos em algumas escolas do 1º ciclo no âmbito do projeto ECO (Pinto, 1994), ou trabalho desenvolvido com uma turma de currículo alternativo do 5ª ano de escolaridade com alunos com várias retenções (Pinto, 2011) ou ainda o trabalho de reorganização curricular no sentido de apoiar o percurso escolar de todos os alunos (Bettencourt e Pinto, 2009). Neste três exemplos referenciados, conseguiu construir-se processos de trabalho sistemático sobre a explicitação e conseqüente apropriação dos critérios de avaliação obtidos muitas vezes em situações de co-avaliação entre os pares, a sistematização e análise dessa informação, que para além de ir clarificando junto dos alunos o que era exigido em termos de aprendizagem, os ajudava a perceber os seus pontos fortes e fracos e sustentava as tomadas de decisão em termos dos professores no sentido de os ajudar a superar as suas dificuldades em termos dos feedbacks fornecidos de forma adequada. A perspetiva que se construiu nestas turmas e respetivos conselhos de turma no decorrer destes projetos permitiu que a lógica de avaliação, e de ensino e aprendizagem se colcassem mais próximas do processo aprender. Contudo, a grande questão consiste em saber, até que ponto estas medidas que podemos designar como mais inovadoras, não são excluídas ou assimiladas quando se volta a instalar a lógica do processo ensinar devido á grande pressão dos discursos neoliberais sobre a necessidade de transparência de todo o sistema educativo ao aumento e dos exames nacionais e internacionais como instrumento privilegiado para esse propósito.

Em síntese, parece haver uma influência entre o funcionamento, a cultura institucional e o desenvolvimento de contextos mais favoráveis à emergência de certas práticas avaliativas. Embora as escolhas sejam possíveis, e o acto pedagógico é um acto de escolhas, estas estão contidas a um círculo de possibilidades toleradas pela própria instituição. Todavia, a sobrevivência das próprias instituições exige que, embora haja um processo dominante, todos os outros possam também ter o seu lugar. A posição que estes processos alternativos ocupam varia muito de instituição para instituição. Assim, ainda que haja relações preferenciais na instituição entre os processos de ensino/aprendizagem e de avaliação não fica excluída a hipótese de haver campo para que outras alternativas se venham a construir, tanto em termos pedagógicos, como em matéria de avaliação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade e a diversidade dos campos e dos objectos de avaliação levam a que a avaliação actualmente possa ser conceptualizada de uma forma bastante alargada. A

pluralidade de concepções, métodos, critérios, objectos e valores são hoje aceites com naturalidade. Todavia, este facto cria a sensação de que tudo é avaliar e tudo é objecto de avaliação. O alargamento da noção de avaliação traz também o perigo do seu esvaziamento e da sua banalização. Para contrariar esta tendência é fundamental assumir a importância da reflexão em torno da coerência entre as finalidades, os objectos e as metodologias da avaliação. Só deste modo se pode perceber a sua coerência e também a sua pertinência.

Como em geral acontece noutros domínios sociais, a rapidez da evolução teórica não foi acompanhada da necessária evolução das práticas. Assim, há uma tendência para um certo encaixe de umas práticas nas outras, não parecendo claro que algumas perspectivas de avaliação implicam uma ruptura no sentido epistemológico com a concepção anterior. Deste modo, as práticas não podem seguir uma lógica de continuidade, mas têm elas próprias de se ancorar noutros pressupostos.

Neste movimento evolutivo houve de uma forma clara o deslocamento, sobretudo em termos teóricos, de uma concepção técnica e instrumental da avaliação centrada em produtos, para uma visão mais alargada centrada nos processos e nos seus significados tanto culturais como políticos. Também a avaliação deixa de ser entendida como um gesto pessoal, para se inscrever num processo social que coloca pedidos à própria avaliação. As instituições, instrumentos desses pedidos, criam leques de possibilidades mais ou menos restritos de práticas avaliativas. Em contrapartida, os contextos sociais podem inibir ou catalisar a evolução da própria avaliação, que como vimos está intimamente articulada com os processos de ensino/aprendizagem.

Esta rede complexa que sustenta o agir avaliativo exige uma abordagem interdisciplinar para a sua compreensão. Esta convoca um conjunto de disciplinas cada vez mais alargado desde as mais tradicionais, tais como a psicologia, sociologia e pedagogia, até às disciplinas emergentes neste campo como a comunicação, a filosofia e a teoria da acção. Esta postura eclética trouxe necessariamente novas metodologias de trabalho científico, nomeadamente aqueles que se enquadram no paradigma qualitativo. O debate hoje já não se centra tanto na legitimidade dos métodos mas antes na sua compatibilidade/incompatibilidade com as diversas concepções de avaliação e os seus objectos de estudo. Perceber os seus valores implícitos torna-se hoje uma perspectiva incontornável face aos discursos *redentores* da sociedade e da escola em particular que nos empurram para crer nos benefícios e virtualidades de uma *sociedade avaliadora*. O progresso e bem-estar social estiveram sempre

associados à aprendizagem enquanto processo de valorização pessoal e afastados da *repressão* ou de *fiscalização* muitas vezes legitimadas pela própria avaliação embora com opacidades distintas em função das modas.

Interpelar a avaliação e a sua racionalidade torna-se cada vez mais uma imperiosidade nas profissões do humano e sobretudo na educação, pois é este conhecimento que pode iluminar a ética do agir educativo.

REFERÊNCIAS

- Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, Ph. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang.
- Barbier, J. (1983). Pour une histoire et une sociologie des pratiques d'évaluation en formation. *Revue Française de Pédagogie*, 63.
- Barlow, M. (1992). *L'évaluation scolaire, décoder son langage*. Paris: Cronique Social,.
- Barreira, C., & Pinto, J. (2005). A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). *Investigar em Educação*, 4, 21-105.
- Barroso, J (1995). *Liceus – Organização pedagógica e administração (1836 - 1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, JNICT.
- Bartolomeis, T. (1981). *Avaliação e orientações: Objectivos, instrumentos e métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bettencourt, A; Pinto, J. (2009). A Ação da Escola na Aprendizagem de todos os alunos. *Noesis* nº 78 Julho/Setembro. pp. 31.
- Bloom, B. (1976). *Taxonomia dos objectivos educacionais*. Porto Alegre: Globo.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions Minit.
- Cardinet, J. (1983). *Des instruments d'évaluation pour chaque fonction*. Neuchâtel: IRDP.
- Cardinet, J. (1989). Évaluer sans juger. *Revue Française de Pédagogie*, 88, 41-52.
- Cardinet, J. (1992). Vers une pratique évaluative raisonnée. In J. Veslin & O. Veslin, *Corriger des copies*. Paris: Hachette.

- Chevalard, Y. (1990). Évaluation, véridiction, objectivation. In J. Colomb & J. Marsenach (Orgs.), *L' évaluateur en révolution* (pp. 13-36). Paris: INRP.
- Cosme, T. (2003). A escola do meu descontentamento. In José Alberto Correia & Manuel Matos (Orgs.), *Violência e violências da e na escola*. Porto: CIIIE, Edições Afrontamento.
- Cronbach, L. J. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- De Ketele, J. M. (1981). *Observer pour éduquer*. Collection Exploration Recherches en Sciences de l'Éducation. Berne: Peter Lang.
- De Ketele, J. M. (1990). L' évaluateur face aux objectifs terminaux d' intégration: Synthèse des communications. In J. Colomb & J. Marsenach (Eds.), *L' évaluateur en révolution. Actes des Rencontres Internationales sur L' Évaluation en Éducation*, Paris, Septembre 1989. Paris: INRP.
- De Landshere, G. (1979). *Dictionnaire de l' évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: PUF.
- Dias, S. & Santos, L. (2009) Feedback in different mathematics tasks, *PME 33 (International Group for the Psychology of Mathematics Education) 2*, pp. 409 – 416
- Dominicé, P. (1979). *La Formation enjeu de l' évaluation*. Berne: Peter Lang.
- Eisner, E. (1986). *The art of educational evaluation..A personal view*. London: Falmer Press.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (1993). Nota de Apresentação. In Albano Estrela & António Nóvoa, (Orgs.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2006). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 289-348.
- Fernandes, R. (1976). Prefácio. In Anne Bonboir, *Como avaliar os alunos*. Lisboa: Seara Nova.
- Figari, G. e Achouche, M. (1997). Dix années de travaux de recherche en évaluation (1986-1996). *Mesure et évaluation en éducation*, 20 (2), 27-40.

- Formosinho, J; Machado, J. (2012) Diversidade cultural na escola para todos. Da pedagogia burocrática à pedagogia intercultural in Formosinho, J & Oliveira-Formosinho. *Uma pedagogia- em -participação para a inclusão social*. Porto, Porto Editora
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir - naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Gather-Thurler, M. (1994). Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma nova concepção da gestão da inovação. In M. Gather-Thurler & Ph. Perrenoud. *A escola e a mudança. Contributo sociológicos*. Lisboa: Plátano editora.
- Glasser, R. (1963). Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions. *American Psychologist*, 18, 519-521.
- Guba, E. & Lincoln, I. (1989). *Fourth generation of evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hadji, C. (1989). *Évaluation, règles du jeu*. Paris: ESF.
- Hadji, C. (1997a). *L' évaluation démythifiée*. Paris: ESF.
- Hadji, C. (1997b). *Pour une éthique de l'agir évaluatif*. *Mesure et évaluation*, 20 (2), 7-27.
- Hameline, D. (1979). *Les Objectifs pédagogiques*. Paris: ESF (2^a ed.).
- Hameline, D. (1985). Évaluation. *Encyclopaedia Universalis*, 7, 616-617.
- Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique, ou comment comprendre la situation pédagogique. In Jean Houssaye (Org.), *La pédagogie encyclopédie d' aujourd'hui* (pp. 1-13). Paris: ESF.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles: De Boeck.
- Mateo, J. (2002). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE – Universidad de Barcelona, cuadernos de educación.
- Meirieu, P. (1988). *Apprendre...oui, mais comment?* Paris: ESF.
- Noizet, G. e Cavemi, J. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris: PUF.

- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2001). A Qualidade no quotidiano do Jardim de Infância: As Perspectivas das Crianças. In Júlia Oliveira Formosinho & João Formosinho (Orgs.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J.(2002) A avaliação alternativa na Educação de Infância. In Júlia Oliveira Formosinho (Org.) *A supervisão na formação de professores. Da sala à escola*. 1º volume. Porto, Porto Editora.
- Paul, B.; William, D. (1998). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. London: School of Education, Kings College
- Pelletier, L. (1976). La notion d'évaluation. *Éducation Permanente*, 9, Jan/Mars.
- Perrenoud, Ph. (1984). *La Fabrication de l'Excellence Scolaire*. Genève: Droz.
- Perrenoud, Ph. (2001) Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. *Éducateur*, nº 2 pp. 19-25.
- Pierron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris: PUF.
- Pinto, J. (1991). Algumas questões sobre a avaliação pedagógica – Uma nova cultura de avaliação. In P. Abrantes, H. Guimarães, L. Leal, (Eds.), *Avaliação uma questão a enfrentar. Actas do Seminário sobre Avaliação* (pp. 37-41). Lisboa: APM.
- Pinto, J. (1994). A avaliação como estratégia de formação. In Ruy d'Espiney & Rui Canário (Orgs.), *Uma escola em mudança com a comunidade. Projecto ECO, 1986-1992. Experiências e Reflexões*. Lisboa: IIE.
- 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). Braga.
- Pinto, J. (2006) A avaliação na comunicação entre a escola e a família: uma informação administrativa ou uma informação potencialmente formativa? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 40-3 (pp. 289-348)
- Pinto, J. & Santos. L (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta

- Pinto, J. (2011) Percursos escolares e avaliação numa escola inclusiva. In: Domingos Fernandes (Org.) *Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável*. Pinhais: Editora Melo, Brasil
- Pinto, J, Santos, L. (2013). Assessment criteria as a tool for mathematics learning. In *Proceedings of the 37th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 4, pp.147. Kiel, Germany: PME.
- Reuchelin, M. (1974). Problèmes d' évaluation. In M. Debesse & G. Mialaret (Orgs.), *Traité des sciences pédagogiques*, vol. IV. Paris: Puf.
- Santos, L. (2002). Auto avaliação regulada: porquê, o quê e o como. In Paulo Abrantes; Filomena Araújo (coord.) *Avaliação das Aprendizagens - das concepções às práticas*, Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.
- Santos, L.; Pinto, J. (2014) Articulating summative and formative assessment practices in: Proceedings of 15th Annual AEA- Europe Conference Assessment of Students in a 21th Century World.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. *Perspectives of Curriculum Evaluation, Monograph Series in Curriculum Evaluation*, nº 1 Chicago: Randy e McNally.
- Stake, R. E. (1976). *L' évaluation des programmes d' enseignement*. Paris: OCDE.
- Stufflebeam, D. (1973). *A new conceptualization of evaluation competence*. New Orleans. AERA paper.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l' évaluation*. Bruxelles, de Boeck
- Weiss, J. (1996). Évaluer plutôt que noter. *Revue Internationale d' Éducation*, 13.
- William, D. (2007). Keeping learning on track. In F. Lester Jr. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 1053-1098). Charlotte: Information Age Publishing