

Para uma ecologia do ato de avaliar*

Evaluation: the process of judging something's quality, importance or value...
Cambridge English Dictionary

Palavras-chave: avaliação pedagógica; avaliação externa; ética e avaliação; potencialidades da avaliação externa

Falar de avaliação é falar do conceito, do processo, da ação e dos seus impactos. O mais comum é pensarmos a avaliação enquanto conceito dicotómico: avaliação formativa vs avaliação sumativa; avaliação pedagógica vs avaliação externa. Quer nos situemos num domínio ou noutra, quer estejamos no contexto da avaliação pedagógica (a que vulgarmente designamos como avaliação interna ou das aprendizagens), quer no da avaliação externa, não é nessas dicotomias que reside a principal distinção: entre o estado da aprendizagem e o balanço da mesma, ou entre avaliação na sala de aula e a avaliação formalizada num momento para todos os alunos. A verdadeira diferença reside no objetivo e na função da avaliação, no que queremos da avaliação e no modo como usamos os resultados.



Colocando o foco na avaliação externa, percebemos que tem contextos próprios de conceção e de aplicação: delimita o seu objeto de avaliação de entre um corpo curricular prescrito (e que é comum ao que enquadra o trabalho na sala de aula); é aplicada a todo um universo ou amostra predefinida de destinatários; e é concebida de forma a garantir o foco no mesmo objeto de avaliação e na prossecução dos mesmos objetivos de aplicação. É nestas características que se ancoram as questões de justiça e de equidade do processo.

A avaliação pedagógica, pela natureza e de acordo com a dinâmica do próprio processo pedagógico, não deve nem tem porquê ser réplica da avaliação externa. O conhecimento individualizado de cada aluno, a forma singular como aprende e as suas necessidades formativas é que devem nortear os processos de avaliação a implementar. O que se quer dizer é que, independentemente dos modos e dos contextos, ambas, a avaliação pedagógica e a avaliação externa, avaliam aprendizagens e o seu grau de qualidade, fornecem informação aos interessados e têm impacto nas vidas destes. São processos complementares ao nível da informação que veiculam – uma, sobre o processo individual de aprendizagem de cada aluno, a outra, sobre a qualidade global da aprendizagem num dado universo e ambas com valor inquestionável para a melhoria das aprendizagens dos alunos e para a (re)formulação de estratégias conducentes ao sucesso. O que muitas vezes escapa às análises menos refletidas é a profunda natureza ética do que se faz quando se avalia, e as implicações disto mesmo para o ato de avaliar e para os seus participantes.

1 – Avaliação: fundamentos e conceitos

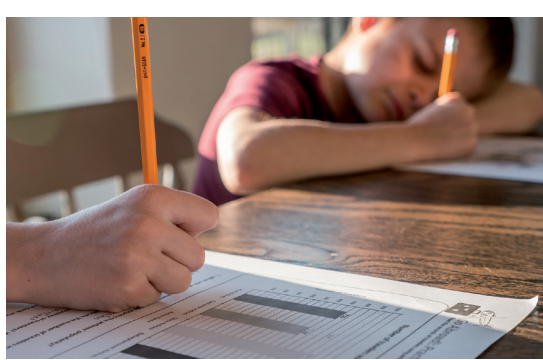
Independentemente da função, a avaliação assume dois propósitos bem definidos: recolher informações – evidências – que permitam fazer um balanço das aprendizagens conseguidas; e/ou recolher evidências que permitam estruturar, planear e regular as aprendizagens a partir de um ponto de situação. É essa intencionalidade que orienta as ações.

Na epígrafe escolhida para dar o mote a este texto há quatro palavras ou expressões que ajudam a definir a carta de navegação:

- 1.ª – a avaliação é um **processo**;
- 2.ª – a avaliação é um **juízo de valor**;
- 3.ª – a avaliação é um processo que produz um julgamento sobre **alguma coisa**;
- 4.ª – a avaliação é uma **ação e implica uma ação**.

É este o fio condutor na interpretação da complexidade do conceito e nos fundamentos da ação.

A avaliação transformou-se no elo comum de inúmeras atividades humanas. Todas as disciplinas do saber se preocupam em avaliar. Todos avaliam, em qualquer altura da sua atividade: para saber se algo funciona, ou se é eficaz, ou se é coerente, ou se é pertinente. Todos julgam, todos emitem juízos de valor. A avaliação é, então, uma (trans)disciplina (Fernandes, 2013). Assim sendo, tem que ser considerada a natureza ontológica da avaliação, com o pressuposto de que a avaliação existe e é “praticada” porque é útil. Se não houvesse necessidade de encontrar ou definir qualidades de eficácia, de coerência, de pertinência, ou mesmo de utilidade, aos objetos ou às ações, não seria necessário avaliar. A avaliação é fundamental (a palavra é usada, aqui, propositadamente) para que todas as ações tenham um referencial, um enquadramento, uma intenção fundamentada – em suma, para que façam sentido. Este sentido é, no presente contexto, a vocação ecológica e sustentável da avaliação, porque decorre de uma preocupação com a manutenção da integridade dos atos e das suas implicações nos interessados.



Nesta construção dialética floresceram os conceitos estruturantes que guiam a atividade dos avaliadores no contexto profissional (independentemente do contexto em que se insiram): a sustentação de modalidades de avaliação orientadas para a recolha quantitativa, mas também qualitativa, de informação; a avaliação formativa com propósitos reguladores da aprendizagem e de orientação do ensino; o *feedback*; os dispositivos de avaliação construídos a partir de referenciais; a inclusão de desempenhos individualizados e diferenciados, uma atenção à especificidade – foco na equidade e numa dimensão ética estruturante, porque atenta aos impactos. House, na sua obra de referência *Evaluating with validity* (1980), da qual, neste texto, se utilizou a versão traduzida para Espanhol, com o título *Evaluación, ética y poder* (1994), fazia um enquadramento ético da ação de avaliar. Se avaliar é

produzir um juízo de valor sobre um objeto ou um comportamento, então essa ação deve ter em consideração as consequências do juízo emitido sobre o destinatário, e isso significa que a ação se deve desenvolver dentro de um quadro ético e de princípios. Na verdade, há aqui um desvio do foco da ação para aqueles a quem se destina, dando-se-lhes protagonismo e capacidade de intervenção.

E, visto deste modo, o destinatário pode ser o próprio avaliador. Nesse sentido, House recupera Kemmis e a sua ideia de “autocrítica terapêutica”. Convencido de que o único caminho para aperfeiçoar o exercício profissional consiste na dialética entre o conhecimento e a ação, ressalva que as normas da avaliação devem depender dos participantes (...) e que os dados existem nos progressos que os participantes percecionem. Assim, a avaliação converte-se em autocrítica terapêutica. O objetivo final é que todos os participantes obtenham um maior conhecimento e uma ideia mais clara que os conduza a uma ação eficaz. (Kemmis, 1976, citado por House, 1980 [1994], p. 74).

2 – A avaliação, o ensino e as aprendizagens

Considere-se a evolução diacrónica teórica e conceptual do ensino e da avaliação e as consequentes alterações epistemológicas e paradigmáticas. As grandes diferenças entre as perspetivas behavioristas, social cognitivistas e social construtivistas residem mais nos pontos de vista epistemológico e ontológico do que propriamente na questão da intencionalidade: o que se pretende é criar condições para uma melhor aprendizagem através de uma articulação coerente e concertada entre o que se ensina e o que se avalia, ou seja, que seja salvaguardada a validade – do processo, dos instrumentos utilizados, da interpretação das evidências e das consequências expectáveis. A natureza das condições criadas é que depende do paradigma adotado.

É verdade que os paradigmas de matriz social colocam grande ênfase no ponto de vista cognitivo (individual) e construído (social e individual) da aprendizagem como expressão do conhecimento, o que traz, obviamente, uma nova dimensão ao papel do professor – de mero “transmissor” a “facilitador” do conhecimento e do modo como os alunos regulam o processo de aquisição desse conhecimento. Também é verdade que a evolução do conceito de avaliação, nomeadamente em contexto de sala de aula, foi consentâneo com esta mudança: a avaliação passou a assumir também uma vertente facilitadora de melhor aprendizagem porque foi percebida como uma atividade mais centrada nos processos (cognitivos ou da ordem dos procedimentos, se é permitido o pleonismo neste caso), o que tornaria também mais fácil a recolha de informação com vista à “pilotagem” do ensino.



A teoria curricular construída nos últimos anos à luz das abordagens social construtivistas tem evidenciado a importância da avaliação como uma componente intrínseca do processo curricular, que permite regular e monitorizar a adequação e a pertinência das decisões adotadas sobre as diferentes dimensões curriculares (...), que possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem de qualidade. Neste sentido, avaliar implica compreender e determinar o valor e a qualidade dos processos formativos a partir da recolha, análise e interpretação de dados relevantes, com base em critérios explícitos e partilhados, que funcionam como referencial para a emissão dos juízos de valor e para a tomada de decisões. (Alonso, 2002, pp. 19- 20)

3 – E a avaliação externa?

A avaliação externa incorpora tudo o que se disse anteriormente neste texto sobre avaliação, tendo em conta os objetivos que a orientam e o contexto que a enquadra. Não devemos, contudo, deixar de considerar que a avaliação externa, ao contrário da avaliação pedagógica, que acompanha a evolução um processo de aprendizagem, faz um retrato instantâneo do “estado da arte”, razão pela qual se defende aqui a complementaridade entre ambas.



A avaliação externa pode ter um propósito sumativo – com os exames, por exemplo – ou formativo, como é o caso de provas de aferição com devolução de *feedback* qualitativo e descritivo. Tal como na avaliação pedagógica, o foco é, também, a recolha de informação para todos os intervenientes da comunidade educativa: escolas e professores, alunos e famílias. O IAVE, enquanto entidade responsável pela avaliação externa, tem tentado dar resposta à necessidade de transformação da avaliação e dos seus resultados em informação e em comunicação, através: da conceção e da construção de instrumentos de avaliação de cujos resultados possam ser recolhidas evidências sobre o desenvolvimento do currículo e das suas orientações – pensando os itens das provas em função da utilização do conhecimento para a mobilização de processos complexos, tais como

interpretação e cruzamento de informação, realização de inferências ou estratégias de resolução de problemas, por exemplo; do foco na avaliação de aprendizagens competentes e significativas; da devolução de informação e *feedback* descritivo aos próprios alunos sobre os seus desempenhos, e às escolas sobre os desempenhos dos seus alunos, a partir dos resultados das provas de aferição do ensino básico; da publicação de dispositivos de avaliação e de relatórios de análise de resultados numa perspetiva quantitativa e qualitativa.

Estes são apenas alguns dos exemplos mais evidentes da estratégia para uma avaliação externa sustentável e sustentada, tecnicamente alinhada, mas nem por isso eticamente menos fundamentada.

Referências

- Alonso, L. (2002). Integração Currículo – Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações?. In Abrantes, P. & Araújo, F. (Coord.). *Avaliação da Aprendizagens: das conceções às práticas*. Lisboa: ME/DEB.
- Assessment Reform Group [ARG] (2002). *Assessment for Learning: 10 principles*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education. Retirado de <https://bit.ly/30tj0H>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2005). *Assessment for Learning – Putting it into practice*. UK, Glasgow: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Brookhart, S. (2001). Successful student's formative and summative uses of assessment information. In *Assessment in Education*, 8(2), 153-169.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19(2), pp. 21-50. <https://bit.ly/31xmi65>
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educativa*, 19 (41), set./dez. 2008. <https://bit.ly/3Gna6U6>
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In P. Alves & J. De Ketele (Orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. (pp. 131-142). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em Educação: discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. In *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 21, n.º. 78, p. 9-32, jan./mar. 2013, www.scielo.br/j/ensaio/a/874GnQzjYXsyvBjSG9g98m/?lang=pt&format=pdf
- Gipps, C. (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: The Falmer Press.
- Guba, Egon G. & Lincoln, Yvonna S (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury: SAGE.
- Harlen, W. (2005) Summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. In *Curriculum Journal*, 16:2, 207-223 DOI: 10.1080/09585170500136093
- Harlen, W. (2006). On the Relationship Between Assessment for Formative and Summative Purposes. In J. Gardner (Ed.). *Assessment and Learning*. (pp. 103-117) Londres: SAGE Publications.
- Harlen, W. (2006). The role of assessment in developing motivation for learning. In Gardner, J. (ed.) (2006). *Assessment and learning*. London: Sage.
- Harlen, W. (2007). *Assessment of Learning*. London: SAGE Publications. House, E. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- James, M. (2006). *Assessment, teaching and theories of learning*. In Gardner, J. (ed.) (2006). *Assessment and learning*. London: Sage.
- Jang, E.E. (2014). *Focus on assessment*. Oxford: OUP.
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5286/1/Santos%20%282008%29.pdf>
- Santos, L. (2011). Que critérios de qualidade para a avaliação formativa?. In D. Fernandes (Org.), *Avaliação em educação: Dez olhares sobre uma prática social incontornável*. (pp. 155-165). Curitiba: Editora Melo.
- Schunk, D. (2012). *Learning theories: an educational perspective*. Boston: Pearson.
- Scriven, M. (1994). Evaluation a discipline. *Studies in Educational Evaluation*, v20, n1, p.147-166.
- Scriven, M. (2012). Evaluation as a revolutionary discipline. *8th Evaluation Conference Warsaw* 13.11.2012. retrieved from <https://bit.ly/3Dxxk8q>
- William, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in Educational Evaluation*, 37 (2011), 3-14. <https://bit.ly/3jr1WRR>
- William, D. (2013). Assessment: the Bridge between Teaching and Learning. *Voices from the Middle*, Volume 21, Number 2, December 2013, pp. 15-20. Retrieved from <https://bit.ly/31lPxCQ>

* Este artigo foi originalmente publicado na revista **DIVERSIDADES**