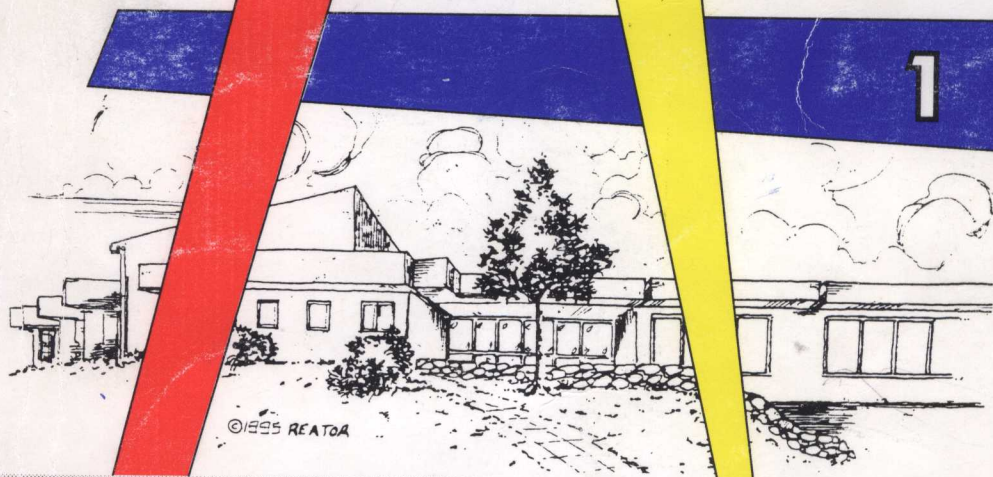


EDUCARE



©1995 REATOA

AVALIAR COM SEGURANÇA? MAS COMO?

*Manuela Abrantes**

RESUMO

O presente estudo teve como objectivo verificar quais as concepções de avaliação de dois professores de português, que instrumentos de avaliação utilizavam e se haveria alguma correspondência entre as suas concepções e a utilização de instrumentos diversificados feita de forma sistemática.

A escolha do tema deve-se à importância de que se reveste o Novo Modelo de Avaliação do Ensino Básico e Secundário e à polémica que a propósito dele se tem gerado nas escolas.

Este artigo apresenta de forma sumária as fases de um estudo meramente exploratório.

1 - INTRODUÇÃO

Nunca em Portugal se escreveu tanto sobre avaliação e nunca as dúvidas, angústias e perplexidade dos professores foram tantas...

Correndo embora o risco de nos repetirmos face a alguns aspectos do problema e porque partilhámos a opinião de Fernandes segundo a qual "é necessário desenvolver investigação que permita (...) estudar as complexas relações entre as concepções dos professores sobre avaliação e as respectivas práticas" (1994), quisemos saber quais as concepções de avaliação de dois professores de português da Escola Preparatória Afonso de Paiva.

Não se trata como é óbvio de um grande trabalho de investigação, mas tão só de um pequeno contributo de índole exploratória, feito para tentar esclarecer algumas dúvidas relativamente à realidade que nos é próxima.

Pretendemos pois verificar, se haveria correspondência entre as concepções de avaliação desses dois professores de português e a utilização diversificada e sistemática de instrumentos ao seu dispor ou por eles criados.

O amplo problema que colocámos, levou-nos a questionar de forma mais analítica as convicções e práticas dos professores, pretendendo responder às seguintes questões:

1 - Que concepções de avaliação revelam os professores de Português da EPAP, participantes neste trabalho?

2 - O que pensam estes professores do novo modelo de avaliação?

3 - Em que medida as suas concepções globais de avaliação e as suas opiniões específicas sobre o novo modelo, se articulam com a utilização sistemática de instrumentos?

Dando resposta às questões referidas pretendemos atingir os seguintes objectivos:

1 - Conhecer as concepções de avaliação dos professores participantes.

* Supervisora da Prática Pedagógica, da disciplina de Inglês, ESE de Castelo Branco

- 2 - Conhecer as suas opiniões relativamente ao novo modelo de avaliação.
- 3 - Comparar as suas concepções com a utilização sistemática de instrumentos na sala de aula.

2 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

As relações dos professores com a avaliação têm sido frequentemente conflituosas. Nos finais do ano lectivo ouvem-se com alguma insistência, comentários relativamente às angústias que afectam muitos de nós: “O pior que tem a profissão é ter de classificar”, “Quando chega esta altura não durmo só de pensar nas notas”, “Fico tensa só de pensar nas reuniões de avaliação”. Estes e outros desabafos que tenho ouvido ao largo da minha vida profissional demonstram que esta tensão sazonal vivida nas Escolas, evidencia um certo divórcio entre as duas vertentes da profissão, a de professor e a de avaliador.

Segundo Fernandes (1992), “é indiscutivelmente uma problemática não linear, sem uma solução única, cuja característica mais marcante é a complexidade que resulta de uma verdadeira teia de factores que a influenciam”.

O abandono parcial do paradigma positivista na avaliação, veio criar uma certa instabilidade e insegurança, um certo receio do desconhecido, das situações com contornos indefinidos e acinentados, que têm gradualmente substituído a dicotomia do “preto e branco”. Também Fernandes (1992) afirma que estamos numa fase de transição e de mudança caracterizada por uma grande instabilidade e por resistências mais ou menos pronunciadas ao estabelecimento de um novo paradigma, uma vez que este pode pôr em causa interesses pessoais e institucionais que, no fundo, mantêm o actual regime de verdade”.

Que desafios se colocam então aos professores? Como transformar uma relação “à beira do divórcio” numa outra de dimensão pessoalizada e afectivamente envolvente? Que professores? Que avaliação? Que relação triádica pretendemos?

Sabendo nós que “o processo de avaliação é fortemente condicionado pelos conhecimentos, capacidades, concepção, motivação e empenho dos professores” (Fernandes, 1992), é antes de mais urgente que haja uma renovação conceptual da avaliação. É necessário que para além dos conhecimentos se avaliem também capacidades, atitudes e se identifiquem as causas que justificam os procedimentos de aprendizagem.

Lemos (1990) considera que “a avaliação é uma componente demasiado importante, para que possa ser deixada ao acaso, aos humores dos professores e alunos, ou, mesmo, exclusivamente ao “senso comum” e a esquemas de aperfeiçoamento baseados somente na tentativa e erro. A sua importância deriva, não só, da necessidade do professor conhecer, com rigor, qual foi a aprendizagem real dos seus alunos, mas, também, e talvez principalmente, da utilização subsequente desse conhecimento”.

É pois imprescindível trabalhar no sentido de uma avaliação formativa, renunciando a fazer da selecção a aposta permanente da relação pedagógica. É esta a perspectiva de Schubauer-Leoni a que fortemente aderimos.

E Fernandes (1992) aconselha “a principal ideia, ou princípio, a reter é a de que se deve trabalhar no sentido de fazer coincidir o mais possível as tarefas de aprendizagem com as tarefas de avaliação”.

Para Lucie Ribeiro (1990) “a avaliação é uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação”; e a autora acrescenta “havendo sempre no processo de ensino-aprendizagem, um caminho a seguir entre um ponto de partida e um ponto de chegada, naturalmente que é necessário verificar se o trajecto está a decorrer em direcção à meta, se alguns pararam por não saber o caminho ou por terem enveredado por um desvio errado. É essa informação sobre o progresso dos grupos e de cada um dos seus membros, que a avaliação tenta recolher e que é necessária a professores e alunos”.

Noizet e Caverni (1985) consideram “a avaliação como um comportamento, no sentido que se dá em psicologia a esta palavra, isto é, uma maneira global de responder a uma situação na qual nos encontramos. Continuando a seguir de perto estes dois autores, diríamos que os professores, idealmente, deveriam considerar a avaliação como o acompanhamento contínuo dos progressos dos seus alunos, estando a seu lado para observar a forma como trabalham, orientando-os e estimulando-os sempre que necessário. Deveriam ter uma visão cognitiva do processo de aprendizagem, procurando chegar ao fundo das causas e mecanismos mentais do aluno.

McDonald (1971) é partidário de uma “avaliação holística, isto é, que considere todos os possíveis componentes do ensino: processo, resultados, contexto... Considera que o ensino adquire determinadas características diferentes para cada situação, pelo que é necessário que a avaliação desta assente numa perspectiva ecológica e contextual.

Parlett e Hamilton (1972), autores do modelo de avaliação iluminativa, dizem que “a avaliação deve contemplar tanto os resultados do ensino como este na sua totalidade, fundamentação, desenvolvimento, dificuldades... a avaliação não deve abarcar apenas os aspectos mais superficialmente destacáveis”.

Eisner(1985) considera a avaliação como “uma actividade eminentemente artística, realizada por um especialista - o professor - que respeita estritamente o desenvolvimento natural do ensino e aprofunda o conhecimento das características da situação específica em que se encontra, para se orientar na realização das suas tarefas de avaliação”.

Para Vieira, F. e Moreira, A. (1993) “avaliar deve constituir uma operação reguladora do próprio processo, a realizar com diferentes graus de sistematicidade, formalização, profundidade e negociação entre os intervenientes”.

Destas e de muitas outras concepções que poderíamos percorrer, ressalta a importância do conhecimento profundo que o professor deve ter dos seus alunos e do imperativo de perceber a avaliação como processo indissociável do ensino/aprendizagem.

Mas, independentemente da concepção em que podemos filiar-nos, não existe avaliação sem instrumentos. Para objectivar ou controlar o mais possível subjectividades múltiplas, a diversidade das mesmas deve ser tida em conta. É neste sentido que Fernandes (1992) nos alerta para o “princípio da positividade da avaliação que implica (...) a diversificação da utilização de instrumentos de avaliação que ajudam a descrever os percursos de aprendizagem dos alunos e a valorizar os processos por eles experimentados”.

Partilhamos a opinião de Vieira, F. e Moreira, A. (1993) segundo a qual “os testes representam apenas uma das formas de avaliar os alunos. Prioritariamente focalizados em produtos da sua aprendizagem, servem propósitos limitados e frequentemente ilusórios, porque nem sempre medem aquilo que pretendem medir”.

No entanto para Fernandes (1992) “o problema principal reside no facto de a avaliação informal não estar devidamente estruturada”.

De facto “os instrumentos de avaliação são as linguagens utilizadas para codificar e para comunicar os juízos emitidos” (Noizet e Caverni, 1985).

Ora, encontrando-nos nós num momento crucial da reforma educativa, é necessário, obviamente, que os professores dêem mais atenção à avaliação informal, que a sistematizam com mais rigor e que utilizem uma panóplia de instrumentos que permita obter informações sobre todos os domínios da aprendizagem.

Se a psicologia nos fornece dados que nos permitem acreditar que cada pessoa tem o seu estilo cognitivo, a verificação das aprendizagens deverá ser feita de forma individualizada e não através de instrumentos de aplicação geral, nomeadamente no ensino básico obrigatório. Tal como nos diz Rosales (1992) “assume-se a necessidade de personalizar a avaliação. Para além da observação e complemento desta, existe a possibilidade de aplicação de instrumentos formais, especialmente pensados para recolher informações sobre conhecimentos, habilidades e atitudes. A utilização de instrumentos formais de aplicação pontual não deveria deixar de ser, (...) um componente secundário e complementar, relativamente aos procedimentos baseados na observação, que deveria ocupar um lugar de crescente importância, sobretudo nos níveis básicos do Ensino”.

A verdade, é que, muitas questões continuam em suspenso e estas para Fernandes (1992) “referem-se aos problemas com as concepção e utilização de instrumentos, aos problemas da validade e da fiabilidade das avaliações produzidas, aos problemas postos pela avaliação de processos complexos de pensamento, de atitudes, de concepção e das chamadas competências transversais.

É necessário desenvolver investigação para estudar as complexas relações entre as concepções dos professores sobre avaliação e as respectivas práticas para daí procurar retirar recomendações para a sua formação e perceber as relações entre os processos de avaliação utilizados pelos professores e as atitudes, reacção e motivação dos estudantes, perante as aprendizagens”.

3 - OPÇÕES METODOLÓGICAS

Pretendendo com este estudo contribuir de alguma forma para clarificar as concepções de avaliação que os professores têm, bem como identificar as técnicas de recolha de dados que utilizam, foram entrevistados dois professores e recolhidos exemplares dos instrumentos de que ambos se serviram, ao longo do ano lectivo.

Sendo os participantes no estudo, os professores de português da EPAP, a amostra é casual e accidental, por ser a que mais convém à “investigadora”. Assim, de uma população de 20 indivíduos, foram seleccionados dois, professores efectivos, um com 19 anos de serviço (Prof. A) e outro com 13 anos de serviço (Prof. B), tendo este último frequentado uma acção de formação contínua sobre “Avaliação da Aprendizagem”, promovida pelo centro de Formação da Associação de Escolas dos Concelhos de Castelo Branco e Vila Velha de Rodão no âmbito do programa FOCO. Este professor assistiu também a uma acção sobre o mesmo tema dinamizada pelo Dr. Valter Lemos.

As entrevistas, fonte primária de recolha de informação, foram semi-estruturadas.

Optou-se por este tipo de entrevista por ser “adequada para aprofundar um determinado domínio ou verificar a evolução de um domínio já conhecido” (Giglione e Matalon, 1992). Procurou-se ainda que a questão inicial fosse pertinente, para evitar ambiguidades. As entrevistas foram áudio-registadas e posteriormente transcritas.

Foi feita a análise de conteúdo das mesmas, estando nós conscientes de que “a análise de conteúdo é um instrumento analítico desprezencioso, senão mesmo sem fundamentação teórica” (P. Henri, S. Moscovici, 1968).

Não havendo uma teoria do sentido devidamente organizada, procurámos fazer o melhor possível, optando por um procedimento aberto. Comparámos, pois, os protocolos das entrevistas, sem um quadro de análise previamente estabelecido e evidenciámos as propriedades dos dois textos. Definimos as diferenças e as semelhanças, sendo estas interpretadas, de modo a permitir uma categorização das concepções de avaliação dos professores.

De entre as opções possíveis nos procedimentos abertos, escolhemos a análise temática, por ser aquela que à partida nos oferecia mais possibilidades de ultrapassar os inconvenientes do metadiscurso.

Identificámos assim três temas principais ou categorias: Princípios subjacentes ao novo modelo de avaliação, aplicação do novo modelo e diversificação dos instrumentos. Estas categorias/temas principais, foram depois subdivididos em subcategorias/temas secundários, a que se fizeram corresponder as respectivas unidades de contexto.

Comparámos finalmente a análise das entrevistas com a tipologia dos instrumentos e a partir dos resultados foi elaborado o relatório em jeito de conclusões/reflexões.

4 - ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

A análise de conteúdo das entrevistas foi feita como se referiu anteriormente, com base em três categorias principais. Estas três categorias foram subdivididas em duas subcategorias cada uma, tal como a seguir se apresenta:

1ª categoria a) Aspecto formativo da avaliação

b) Sintonia com a Lei de Bases

2ª categoria a) Discurso e práticas

b) Novos intervenientes na avaliação

3ª categoria a) Elaboração de instrumentos, recolha e análise de dados

b) Testes

Das unidades de contexto identificadas pudemos constatar que os professores estão conscientes do aspecto formativo do novo modelo de avaliação, afirmando-nos o professor A que “o facto de o novo modelo pôr a tónica na questão da avaliação formativa que embora

não seja inovadora, relativamente a algumas práticas anteriores, na concepção de ser essencialmente a tónica na avaliação formativa... é inovador.”

Quanto à aplicação do novo modelo ambos se mostram cépticos sobre a possibilidade de haver coincidência entre discurso e práticas. Para o professor B “o novo modelo tardará a impôr-se, muito lentamente se têm vindo a registar algumas modificações na forma como os professores encaram a avaliação e o professor A confirma-nos “em termos de prática penso que temos muitas dificuldades”.

O professor B é de opinião que “a vulgarização de novos instrumentos não é ainda uma realidade” enquanto que o professor A pensa que “os testes, ainda continuam a ser aquilo a que nós nos agarramos mais, porque é qualquer coisa que nós continuamos a sentir que nos faz falta”.

Contudo, e apesar de algum cepticismo que parece transparecer das palavras de ambos em determinados momentos, da recolha e análise dos instrumentos verificámos que o professor A utilizou com sistematicidade os seguintes instrumentos: testes formativos e sumativos, grelhas de observação de trabalho de grupo, de atitudes, fichas de avaliação de leitura, listas de verificação dos trabalhos de casa, registos de produção escrita, de compreensão oral e ainda de uma visita de estudo.

Utilizou também fichas de hetero-avaliação e auto-avaliação dos alunos.

O professor B utilizou com alguma frequência, testes sumativos, grelhas de avaliação de leitura, grelhas de observação de atitudes, questionários de auto-avaliação e escalas de classificação de competência em língua materna.

5 - CONCLUSÕES / REFLEXÕES

Os professores que se disponibilizaram a participar neste trabalho parecem concordar com uma concepção de avaliação predominantemente formativa, que tenha em atenção os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e promova o sucesso educativo.

Parecem entender a avaliação numa perspectiva holística que enfatize os processos e não os resultados. Percepcionam o aluno como um ser único que deve ser entendido na sua globalidade e inserido num contexto específico.

Entendendo a avaliação desta forma, não poderiam discordar do novo modelo de avaliação nomeadamente da filosofia que lhe está subjacente, mais acrescentando que ele é consentâneo com a Lei de Bases do S.E.

No entanto, parece-lhes difícil levar o novo modelo à prática, por falta de condições de trabalho e de atitudes dissonantes de alguns intervenientes no processo.

Conhecedores dos diversos ritmos de aprendizagem dos alunos e dos seus diferentes estilos cognitivos, enfatizam a necessidade de diversificar instrumentos, o que já fazem, confessando contudo que fica ainda por sistematizar muita observação/avaliação informal não utilizada, na classificação de final dos períodos.

Para além dos testes que pensam que deverão manter-se como apenas mais um instrumento a que os professores se podem “agarrar” para objectivar a avaliação, utilizam mais frequentemente grelhas de observação diversificadas.

Admitiram ambos que lhes foi possível ao longo deste ano lectivo levar à prática com regularidade, os instrumentos referidos, por se encontrarem a trabalhar com estagiários, o que lhes permitiu uma melhor observação dos alunos e lhes deixou mais tempo livre para registos.

Parece-nos que estes professores conhecem com alguma profundidade as questões “quentes” da avaliação e procuram “contorná-las” com os meios ao seu alcance.

Lidam com diversos instrumentos com facilidade e estão motivados para os aplicar, caso tenham tempo para isso.

Pensamos poder concluir que o facto de o professor B ter frequentado as acções de avaliação não é significativo relativamente aos procedimentos do prof. A que as não frequentou.

6 - EM JEITO DE RECOMENDAÇÕES

“São como um cristal,

as palavras.

Algumas, um punhal,

um incêndio.

Outras,

orvalho apenas.”

Eugénio de Andrade

Pelas palavras, pelo diálogo entre pares, passam muitas das hipóteses de inovação nas escolas. Nem todos os professores estão igualmente motivados e envolvidos no processo de avaliação, mas se aqueles a quem o novo modelo já “tocou”, se disponibilizarem para dialogar sobre o que fazem, as conquistas que já alcançaram e os percursos que tiveram que percorrer para as atingir, a multiplicação do que de bom existe, poderá ir-se construindo.

É preciso que a transparência do cristal seja uma constante nas relações entre as pessoas e que as palavras por vezes incendeiem os “mornos” ambientes rotineiros das escolas portuguesas. É preciso que a frescura do orvalho penetre as estruturas cinzentas do sistema. É preciso mais diálogo nas Escolas e a partir das Escolas.

É importante fazer chegar aos pais/encarregados de educação, as informações de que necessitam e a que têm direito, sobre o novo modelo de avaliação. E se os responsáveis institucionais não a fazem chegar, que sejam os professores a tomar a iniciativa, através de reuniões dinamizadas pelos directores de turma, pelas Associações de pais, por outros professores empenhados.

Parece-nos também que para uma melhor avaliação dos alunos, é importante debater com os pais questões que se prendem com a personalidade dos seus filhos, os tímidos preferirão talvez ser avaliados através de trabalhos escritos, que não os exponham aos olhares indiscretos

dos colegas, os expansivos talvez demonstrem melhores desempenhos na oralidade... A panóplia de instrumentos à disposição dos professores, associada a um conhecimento profundo dos estilos individuais dos alunos só poderá acrescentar “pontos” ao complexo problema da avaliação.

Deverá também vulgarizar-se mais entre os professores o paradigma reflexivo, para que conhecedores da sua teoria se sintam motivados a reflectir sobre as suas acções. O desenvolvimento profissional deverá contribuir para que o professor não seja mais uma “ilha”.

Elliott (1984) considera que alguns professores têm poucos conhecimentos profissionais, devido ao isolamento tradicional em que se encontram e aponta o “encorajamento das amizades críticas”, como uma forma de ultrapassar esse isolamento.

Somos pelas palavras, sejam elas “um cristal, um incêndio, ou orvalho apenas...”

BIBLIOGRAFIA

- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?*, Edições Asa.
- Fernandes, D. (1992). *Complexidade, tensões e mudança na avaliação das aprendizagens*. Comunicação apresentada no II Seminário “Novas Metodologias do Ensino-Aprendizagem de Matemática, realizado em 19 e 20 de Junho de 1992 na Fundação Cupertino de Miranda, Vila Nova de Famalicão.
- Fernandes, D. (1994). *Avaliação das Aprendizagens: Das Prioridades de Investigação e de Formação às Práticas na Sala de Aula*, Revista Educação, 8, 15-20
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1992). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta e Editora.
- Lemos, V. (1990). *O critério do sucesso, técnicas de avaliação da aprendizagem*. Texto Editora.
- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. e Alaiz, V. (1992). *A nova avaliação da aprendizagem: o direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- Noizet, G. e Caverni, J.P. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*, Coimbra Editora, Limitada.
- Ribeiro, L. C. (1989). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Clube do Professor, Edições ASA.
- Vieira, F. e Moreira, M. A. (1993). *Para além dos Testes... A avaliação processual na Aula de Inglês*. Instituto de Educação - Universidade do Minho.