



Para este número seleccionámos

As Relações Avaliativas

Caroline Gipps

Para este número seleccionámos uma secção — *The Assessment Relationship* — do artigo *Socio-cultural Aspects of Assessment* da autoria de Caroline Gipps e publicado no nº24 da *Review of Research in Education* em 1999.

O documento que escolhemos para aqui publicar traz contributos significativos para a compreensão de vários aspectos associados à avaliação dos alunos. Trata-se de um texto cuja publicação nos pareceu particularmente apropriada uma vez que discute uma perspectiva bastante actual de avaliação e que enriquece a reflexão que procurámos proporcionar, com esta revista temática, sobre o tema Avaliação.

Na avaliação tradicional, a relação entre professor e aluno é de natureza hierárquica. O professor prepara e define uma tarefa, determinando o modo como esta será avaliada. O aluno será, pois, o objecto desta actividade, sendo avaliado através de uma panóplia de testes diversos. Se usarmos, porém, uma abordagem interpretativa, esta relação poderá ser vista de outra maneira. Em formas de avaliação mais recentes, como por exemplo na avaliação negociada e na auto-avaliação, o aluno tem um papel na discussão e negociação dos termos e efeitos dessa avaliação, muito embora esta prática seja pouco comum. A teoria que suporta esta abordagem pouco tradicional (teórico-crítica, segundo a classificação de Habermas) defende a necessidade do envolvimento dos alunos no processo de avaliação, de modo a gerirem e a reflectirem sobre o seu desempenho, tornando-se assim reguladores da sua própria aprendizagem (Broadfoot, 1996; Wittrock e Baker, 1991; Wolf *et al.*, 1991). Um elemento-chave do paradigma interpretativo consiste na compreensão da resposta do aluno. No contexto da avaliação informal, este aspecto inclui as expectativas do aluno, suposições e interpretações da cultura de aula, dos requisitos das actividades propostas e dos critérios para ser bem sucedido nas mesmas (Aikenhead, 1997). Desenvolvendo e aprofundando esta linha de pensa-

mento, Sadler (1998) salienta que, ao avaliar os alunos, os professores recorrem, frequentemente, à utilização de uma base de conhecimentos mais amplos e elaborados; de certo tipo de atitudes e postura relativamente ao ensino enquanto actividade; de determinadas técnicas no planeamento da avaliação; de conhecimentos profundos das normas e dos critérios de avaliação mais adequados; de competências na formação de juízos de valor acerca do desempenho dos alunos; e de experiência e discernimento nas manifestações de *feedback*. Sadler defende a importância do reconhecimento destes recursos e competências, uma vez que o professor deverá, eventualmente, partilhá-los com os alunos, de modo que estes os aprendam.

Em última instância, o objectivo da maior parte dos sistemas educativos é auxiliar os alunos não só a desenvolverem os seus conhecimentos e competências, mas também a tornarem-se progressivamente independentes do professor, para que possam continuar a sua aprendizagem, pela vida fora, de modo autónomo. Consequentemente, se as manifestações de *feedback* do professor para com o aluno têm como função incentivar a auto-avaliação e a auto-regulação, parte do contributo do professor para o acto avaliativo deverá fazer parte

do currículo, e não ser apenas um acessório casual ou inconsequente (Sadler, 1998, p. 82).

Discutindo a interacção na comunicação entre alunos e professores, Taylor *et al.* (1997) basearam-se no trabalho de Habermas para desenvolver o conceito de *discurso aberto*. No discurso aberto, a comunicação deverá ser orientada no sentido da compreensão e respeito pelas perspectivas de terceiros. Segundo Taylor *et al.* (1997):

O discurso aberto permite aos alunos (1) discutir com o professor a natureza das actividades de aprendizagem, (2) participar na determinação dos critérios de avaliação, comprometer-se na auto-avaliação e na hetero-avaliação, (3) formular, colaborativamente com os colegas, questões de natureza aberta (4) participar na reconstrução das normas sociais vigentes da aula (p. 295).

Taylor e os colegas não especificam o modo como este tipo de comunicação poderá ser posto em prática, mas desenvolveram um questionário que avalia o ambiente de aprendizagem em cinco dimensões fundamentais, que incluem a partilha de poder e a negociação.

Torrance e Pryor (1998) defendem que a avaliação informal pode ser considerada como o processo-chave para a negociação das relações existentes na sala de aula. Reforam o



caso de Inglaterra e do País de Gales, nos quais a avaliação de crianças de 5 anos de idade, aquando da sua entrada para a escola, é amplamente encorajada. Designado por avaliação de base, este processo exige uma interacção de um para um entre professor e criança. A necessidade da existência deste processo assenta, em parte, na sua utilização para medir o progresso do indivíduo ao atingir a idade de 7 anos e, igualmente, para analisar o desempenho da própria escola. Torrance e Pryor descrevem uma observação deste tipo de avaliação, considerando que não constitui, de modo algum, um procedimento técnico revelador, mas que consiste em parte da iniciação da criança nos rituais escolares. Esta avaliação constitui um contexto inicial fulcral, no qual se manifesta a disputa pelo poder e controlo da sala de aula, entre alunos e professores. É nesta fase que os papéis desempenhados por uns e por outros começam a definir-se. Enquanto o professor procura encorajar as respostas do aluno (através de elogios, sorrisos, etc.), está simultaneamente determinado a exercer controlo sobre ele, de modo a cumprir a sua programação. Torrance e Pryor não sugerem que esse controlo não deva ser exercido; pelo contrário, apontam-no como uma característica inevitável e inerente ao decurso da actividade pedagógica. Salientam ainda que o sistema de pergunta-resposta, no qual grande parte da avaliação dos alunos se baseia, pode ser discutível, pois o que aparenta ser uma simples recolha de informação poderá ser um melhor indicador da função de gestão da turma que da cognitiva.

De acordo com a perspectiva de Torrance e Pryor, é necessário reconhecer a existência de discrepâncias entre as normas de avaliação dos currículos prescritos e as necessidades de avaliação dos próprios alunos, enquanto indivíduos que se esforçam por dar sentido aos conceitos com os quais são confrontados. De facto, numa perspectiva sociocultural, a tarefa é, de certo modo, construída pelo aluno e não pelo professor/

avaliador. É o individual inserido num dado contexto que determina o sentido atribuído ao que o avaliador fornece (Cooper e Dunne, 1998). Os alunos deverão ter oportunidades para discutir e negociar critérios com o professor, permitindo assim que a avaliação se torne um empreendimento conjunto onde exista colaboração. Estas circunstâncias permitiriam a criação de uma relação professor-aluno baseada na noção de *poder partilhado com o aluno*, oposta à noção de *poder exercido sobre o aluno*.

Contudo, desenvolver um tal tipo de relação não é completamente satisfatório. Numa análise ao processo de avaliação informal de alunos suíços, Perrenoud (1991) argumenta que, uma vez que muitos alunos se contentam em fazer o mínimo indispensável para *passar*, os esforços levados a cabo pelos professores, em envolvê-los numa aprendizagem mais aprofundada exigem alterar o equilíbrio estabelecido.

O professor que deseje proceder à avaliação formativa dos seus alunos deverá reformular os pactos implícitos e explícitos estabelecidos com os mesmos, de modo a contrariar os hábitos por eles adquiridos. Além do mais, algumas das crianças e adolescentes com os quais lida encontram-se prisioneiros do seu rótulo de mau aluno e de antagonista (Perrenoud, 1991, p. 92).

De modo semelhante, numa pré-análise aos registos de consecução em Inglaterra, um esquema definidor do perfil do portefólio que envolvia a auto-avaliação e a negociação de um conjunto de questões, Broadfoot *et al.* (1988) verificaram que os alunos do ensino secundário consideravam a auto-avaliação uma tarefa difícil, em parte porque não estavam habituados a fazê-la, e em parte porque os critérios de avaliação não eram claros. A percepção dos alunos relativamente às expectativas dos professores, a sua visão do que era socialmente aceitável e a preocupação em não perder a sua reputação afectavam a

sua auto-avaliação. Além disso, verificou-se a existência de diferenças de género e entre grupos étnicos na abordagem ao processo da auto-avaliação e *negociação* com os professores. Verificou-se, nos rapazes, uma maior tendência para desafiar a avaliação do professor e acatar a opinião final da turma, enquanto as raparigas tendiam a envolver-se na discussão e negociação com o professor de forma mais aprofundada. Nos casos em que professores e alunos não partilham o mesmo grupo cultural, os alunos poderão ser subestimados pelos primeiros, que podem não compreender totalmente a sua prestação. Assim, e se a auto-avaliação confere aos alunos algum tipo de poder, torna-se evidente a necessidade de preparação tanto dos professores como dos alunos.

O *feedback* que o professor dá ao aluno, e que constitui um elo primordial entre avaliação e aprendizagem, também poderá ser interpretado em termos das relações de poder existentes entre ambos. Na avaliação informal baseada no trabalho desenvolvido na sala de aula, a avaliação formativa consiste no processo de apreciar, julgar ou avaliar o trabalho ou desempenho dos alunos, e utilizar essa informação para desenvolver e melhorar as suas competências. Esta avaliação é baseada nos juízos que o professor faz sobre o conhecimento ou compreensão dos alunos para repensar o processo de ensino. Na sua discussão detalhada sobre a natureza da avaliação qualitativa, Sadler (1989) conferiu ao *feedback* um papel crucial na aprendizagem; Sadler especifica a forma como os professores deverão recorrer ao *feedback* para desmontar a noção de excelência, que faz parte dos seus *conhecimentos corporativos*, de modo que os alunos possam, eles próprios, compreender essas normas.

A pesquisa conduzida por Tunstall e Gipps (1996) com o objectivo de descrever e classificar o *feedback* dirigido a jovens alunos como parte da avaliação informal, sugere que esse *feedback* pode ser categorizado como avaliativo ou descritivo. O *feedback*



avaliativo consiste na formação de juízos de valor, com utilização implícita ou explícita de normas. O *feedback* descritivo está relacionado com o desempenho dos alunos face a tarefas propostas, fazendo uma referência específica ao que as crianças conseguem de facto fazer. Tunstall e Gipps identificaram dois tipos de *feedback* descritivo associados à avaliação formativa. O primeiro, *especificando o progresso*, mostra uma abordagem magnificamente adaptada à avaliação formativa. Envolve o reconhecimento do professor de conhecimentos específicos, o uso de modelos de trabalho e de comportamento, diagnósticos usando critérios específicos e a correção ou a verificação de procedimentos. O segundo, *construindo o caminho seguinte*, envolve o uso, por parte dos professores, de critérios, em parte precisos, em parte *vagos*, a avaliação do trabalho em conjunto com o aluno, a discussão de formas de progressão e a utilização de estratégias que incentivem a auto-regulação.

O *feedback* classificado como *especificando* é aquele em que os professores detêm controlo e poder, fazendo apreciações ao trabalho dos alunos e dizendo-lhes o que deve ser feito no sentido de o melhorarem. No *construindo*, o professor partilha poder e responsabilidade com o aluno. Os professores que utilizavam este tipo de *feedback* transmitiam a sensação de trabalho em progresso, encorajando a percepção e a reflexão sobre as tarefas empreendidas; este facto revelou-se extremamente recompensador nos resultados obtidos. A utilização do *feedback* construtivo veio alterar o papel desempenhado pelo aluno.

Ao ser-lhe conferida uma maior carga de responsabilidade e controlo, este passou a envolver-se mais profundamente na sua própria aprendizagem. O professor era mais um *mediador* do que um *promotor* ou *juiz*, e era mais um *professor com o aluno* do que um *professor para o aluno*. Este tipo de *feedback* incitava as crianças a avaliar o seu próprio trabalho e munia-as de diferentes estratégias, que podiam adoptar para o desenvolver. Nesta

abordagem, os professores envolviam os seus alunos no processo de avaliação, partilhando esse poder com eles, em vez de o exercerem sobre eles.

Outro instrumento determinante na avaliação informal consiste na colocação de questões. Contudo, deverá ter-se em atenção que colocar questões no contexto da sala de aula poderá não ser tão simples quanto aparenta. Nos casos em que as questões habitualmente colocadas pelos professores se restringem ao campo das *competências inferiores*, os alunos poderão interpretar perguntas de compreensão ou aplicação como injustas, ilegítimas ou até mesmo desprovidas de significado (Schoenfeld, 1985). Além disso, e como Rogoff (1990) defende, existem diferenças culturais na forma como os indivíduos respondem.

Por exemplo, as pessoas letradas estão familiarizadas com entrevistas e situações de teste ou exame, nas quais uma pessoa com conhecimentos superiores, que conhece à partida a resposta a uma determinada pergunta, interroga outra, de conhecimentos inferiores, como uma criança. Contudo, em determinados contextos culturais, o comportamento apropriado poderá consistir em mostrar respeito para com a pessoa que coloca a questão ou evitar passar por ignorante, ao responder da forma mais óbvia a uma pergunta — que será forçosamente uma rasteira, uma vez que a resposta correcta não será a óbvia (caso contrário, porque razão uma pessoa com conhecimentos a colocaria?) (p. 59).

É sabido que Rogoff faz referência, no seu trabalho, a diferenças culturais bastante extremas e distintas. As diferenças culturais e sociais, *no seio* da sala de aula, tendem a ter contornos menos extremistas, porém não deixam de ser significativas e, na realidade, potencialmente mais subtis e complexas nos seus efeitos.

Outro motivo pelo qual o sistema de pergunta-resposta é discutível refere-se ao facto de muitas das perguntas

colocadas pelo professor serem *fechadas*. Os alunos poderão desenvolver estratégias para descobrir a resposta que o professor deseja, antes mesmo de se empenharem em fazê-lo (Edwards e Mercer, 1989; Pollard, 1985). Nestas circunstâncias, os esforços levados a cabo pelo professor, em fazer perguntas específicas de diagnóstico, poderão ser mal interpretados (Torrance, 1993). Como Edwards e Mercer (1989) salientam: “Questões repetidas implicam respostas erradas” (p. 45), e o aluno poderá rapidamente mudar de opinião, de modo a dar a resposta *correcta* e pôr termo a esse processo, em vez de interagir com o professor. A colocação de perguntas abertas poderá ser interpretada como partilha de controlo e poder e, até mesmo, daquilo que são considerados conhecimentos aceitáveis e satisfatórios, com os alunos.

Como Black e William (1998) argumentam, os *primeiros passos* dados por professores e alunos na negociação das normas e relações na sala de aula, serão determinados pelas convicções epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de ambos. Quando um professor questiona um aluno, as suas convicções irão influenciar quer as perguntas colocadas, quer a sua interpretação das respostas dadas (Tittle, 1994). Por seu lado, as respostas dos alunos dependerão de uma variedade de factores. Por exemplo, o facto de um aluno acreditar que as capacidades são trabalhadas e desenvolvidas ou, por oposição, que são estáticas, influenciará de forma decisiva o seu modo de encarar uma pergunta: como uma oportunidade para aprender ou como uma ameaça à sua auto-estima (Dweck, 1986). Mesmo quando o aluno está inclinado para a primeira opção, as suas convicções sobre o que é aplicável ao *contexto da aula* (Doyle, 1988) terão um impacto profundo no *desvelo* com que responde às questões colocadas.

Devido à natureza pública da colocação de questões e do *feedback* transmitido, e à dinâmica de poderes na relação professor-aluno, a avaliação desempenha um papel fundamental na



formação da identidade do indivíduo. A linguagem da avaliação e a avaliação é um dos elementos determinantes na formação da identidade dos jovens, pelo menos no contexto da escola. O papel da avaliação como sistema social terá de ser reconhecido nesta esfera: a identidade é socialmente conquistada, socialmente sustentada e socialmente transformada (Berger, 1963). (...)

Se a identidade é caracterizada pela preocupação em convencer os outros e o eu de quem somos, o julgamento dos outros é decisivo. Reflectindo e observando, simultaneamente, o indivíduo avalia-se a si mesmo "à luz do que supõe ser a forma como os outros o julgam, relativamente a eles próprios e a uma tipologia para eles significativa" (Erikson, 1968, p. 22). De facto, e seguindo a linha de pensamento de Bernstein acerca da interiorização da imagem, poderá acontecer que uma avaliação regular baseada na atitude dos alunos na sala de aula tenha mais impacto na formação da sua identidade do que os resultados obtidos em testes-padrão ou exames formais. Do mesmo modo, a pesquisa de Ames (1992) mostra a forma como o ambiente gerado pela avaliação na sala de aula pode influenciar as perspectivas dos alunos acerca de si próprios. As aulas em que a avaliação se baseia na competição e comparação com terceiros poderão afectar negativamente os mais inseguros ou com baixa auto-estima. Ames argumenta que as noções dos alunos acerca das suas próprias capacidades são particularmente sensíveis a comparações sociais externas. A avaliação das suas próprias competências e emoções revela-se mais negativa quando os alunos competem com os colegas ou se concentram em ultrapassar determinados padrões normativos, do que quando se dispõem a esforçar-se mais, a melhorar a sua prestação ou, simplesmente, a participar.

Resumindo, torna-se claro que os factores sociais e culturais são tão importantes na avaliação ao nível da sala de aula, como na avaliação externa ao nível do sistema ou da sociedade. Aquilo que esperamos

dos nossos alunos, e se os avaliamos individualmente ou em grupo no seu desempenho, são questões culturalmente determinadas. Os novos conceitos sobre a forma de avaliar, emergentes da corrente sociocultural e da perspectiva interpretativa, obrigam-nos a repensar algumas das formas tradicionais de avaliação existentes na nossa sociedade. Como tal, algumas dessas novas abordagens apoiam a tarefa de avaliar de modo a analisar o desenvolvimento do processo de aprendizagem, a fazer avaliações no contexto social do grupo, a expandir a típica relação entre professor e aluno, no sentido de reconhecer a perspectiva do último, e a favorecer a compreensão do aluno do processo e critérios da avaliação. Neste caso, o papel do professor não está a ser diminuído por passar parte da responsabilidade da avaliação ao aluno; pelo contrário, trata-se de uma responsabilidade acrescida que o professor deverá empreender, de modo a desenvolver nos seus alunos a capacidade de auto-regulação da aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Aikenhead, C. (1997). A framework for reflecting on assessment and evaluation. In *Globalization of science education* (pp. 195-199). Seoul: Korean Educational Development Institute.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Berger, P. (1963). *Invitation to sociology*. New York: Penguin Books.
- Black, P. e William, D. (1998). *Assessment in education, society and culture*. London: Sage.
- Broadfoot et al. (1988). *Records of achievement: Report of the National Evaluation of Pilot Schemes (PRAISE)*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Broadfoot, P. (1996). *Evaluation, assessment and society*. Buckingham: Open University Press.
- Cooper, B. e Dunne, M. (1998). Anyone for tennis? Social class differences in children's responses to national curriculum mathematics testing. *Sociological Review, 46*, 115-148.
- Doyle, W. (1988). Work in mathematics classes: The context of students' thinking during instruction. *Educational Psychologist, 23*(7), 5-12.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- Edwards, D. e Mercer, N. (1989). *Common knowledge*. London: Routledge.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Penuel, W. e Wertsch, J. (1995). Vygotsky and identity formation: a sociocultural approach. *Educational Psychologist, 30*, 83-92.
- Perrenoud, P. (1991). Towards a pragmatic approach to formative evaluation. In P. Weston (Ed.), *Assessment of pupils' achievement: Motivation and school success* (pp. 77-101). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Pollard, A. (1985). *The social world of the primary school*. London: Holt, Rinehart & Wiston.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment in the design instructional systems. *Instructional Science, 18*, 119-144.
- Sadler, R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education, 5*, 77-84.
- Schoenfeld, A. (1985). *Mathematical problem solving*. New York: Academic Press.
- Taylor et al. (1997). Monitoring constructivist classroom learning environments. *International Journal of Educational Research, 27*, 293-301.
- Tittle, C. (1994). Toward an educational-psychology of assessment for teaching and learning. *Educational Psychologist, 29*, 149-162.
- Torrance, H. e Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment: teaching, learning and assessment in the classroom*. Buckingham: Open University Press.
- Torrance, H. (1993). Formative assessment: some theoretical problems and empirical questions. *Cambridge Journal of Education, 23*, 333-343.
- Tunstall, P. e Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A psychology. *British Educational Research Journal, 22*, 389-404.
- Wittrock, M. C. e Baker, E. L. (1991). *Testing and cognition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wolf et al. (1991). To use their minds well: Investigating new forms of student assessment. *Review of Research in Education, 17*, 31-74.

Tradução: Magda Bensabat
Revisão: Joana Brocardo