

Registos de avaliação: burocracia ou pedagogia?

In: "Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem"/IIE
Lisboa: IIE, 1994

A avaliação, sendo um tema muito actual e importante, não é naturalmente a questão principal da educação. As convicções do professor, o modelo pedagógico que ele efectivamente põe em prática, isso sim, é decisivo. De tal modo é assim que há quem defenda que, se as condições de ensino fossem outras, bastaria uma folha em branco para registar as avaliações. As fichas de avaliação são pois um aspecto muito secundário do processo de ensino-aprendizagem. Mas, dadas a sua presença ritual na actividade docente e a importância que a instituição escolar lhes confere, podem ser um ponto de partida para uma reflexão sobre a prática docente, sobre a relação entre a escola e a família e entre a escola e o mundo do trabalho.

Claro que estes registos podem ser vistos como mera burocracia escolar. Mas também podem ser construídos e preenchidos como um auxiliar da actividade pedagógica, imprescindível para informar os alunos e desenvolver o seu autoconhecimento, comunicar com os pais e certificar adequadamente perante empregadores cada vez mais exigentes.

Até hoje, os professores, as escolas e os sistemas de ensino têm produzido variadíssimos tipos de registos de avaliação. Tantos que se torna pertinente apresentar uma tipologia dos mesmos, nomeadamente para que a reflexão sobre o trabalho do professor neste domínio, bem como sobre as exigências da instituição escolar e da comunidade, possam ter um carácter mais sistemático.

Para essa tipologia não há um critério único, mas vários. Antes de mais podemos ter em conta o momento em que se efectua a anotação: ou durante a aprendizagem (registo de **processo**) ou no final da mesma (registo de **produto**). Se as fichas de avaliação que utilizamos habitualmente são sobretudo deste tipo, a psicologia educacional e a sociologia da educação têm sublinhado cada vez mais a importância das que se referem ao processo de aprendizagem.

A frequência dos comportamentos a que se referem pode ser outro critério: há registos de **ocorrência típica**, também chamados de registos incidentes críticos. O que há de mais semelhante com isso na escola tradicional são as velhas *participações* de carácter disciplinar. Outros servem para mencionar as repetições de um dado comportamento: são registos de **frequência**, como por exemplo, os mapas de faltas às aulas. Há ainda os que são de tipo **cumulativo**: resumem o número de ocorrências de certo tipo de comportamentos. Geralmente usa-se uma combinação destes dois últimos tipos.

Outra distinção tem que ver com o sistema de referência: **normativo**, **criterial** ou **ipsativo**. Há países em que os procedimentos de avaliação são normativos: hierarquizam os alunos em função dos seus resultados escolares de uma forma tão clara que a poderíamos considerar rude. Assim, por exemplo, Arthur pode ter 3/25 em Matemática, 8/25 em Língua materna, etc. Isso significa que na disciplina de Matemática ele é classificado em 3º lugar numa turma de 25 alunos (e em 8º na outra disciplina). As críticas dos pedagogos a este sistema e a outros semelhantes, contribuíram para o aparecimento da avaliação criterial. As correspondentes fichas

indicam se o aluno atingiu ou não certos objectivos.

Num sistema ipsativo, os resultados ou os comportamentos de um aluno são comparados com os que ele próprio obteve em momento anterior e não com os de uma norma de grupo ou com um critério. Como exemplo temos as fichas enviadas pelo Ministério da Educação a partir de 1992, destinadas aos alunos do 2º e 3º ciclos, que no respectivo verso (relativo às dimensões da formação pessoal e para a cidadania) apresentavam a possibilidade de registar o desenvolvimento de um aluno em relação a si próprio (certamente para se evitar a classificação, a hierarquização dos alunos no domínio não-cognitivo).

Outro critério de classificação dos registos refere-se à linguagem usada na notação: de tipo **descritivo** ou **codificado**. Os descritivos têm o inconveniente de tomar muito tempo ao professor quando este tem muitos alunos (como acontece nos 2º e 3º ciclos) mas são de fácil leitura pela generalidade das famílias. Com os registos codificados - que podem utilizar números, letras ou gráficos (por exemplo, figuras, por vezes ligadas a "carimbos", cores, etc.) - passa-se o inverso: são de mais fácil preenchimento mas supõem que o leitor sabe o significado dos símbolos utilizados. Se isso, em certos casos, não constitui problema (os encarregados de educação conhecem, no essencial, a diferença entre um nível 2 e um nível 3), noutros o leitor tem dificuldade em descodificar. Por exemplo, quantos encarregados de educação entenderão a diferença entre um *satisfaz mais* e um *satisfaz bastante* ?

Outra distinção que se poderá fazer diz respeito ao âmbito curricular: o registo pode ser meramente **disciplinar** ou **transdisciplinar**. O 1º tipo é o mais frequente: as tradicionais *pautas* afixadas no final de cada período ou ano lectivo e as *fichas de informação* ao encarregado de educação são desse tipo, na medida em que indicam o aproveitamento em cada uma das disciplinas (ou áreas disciplinares). Mas cada vez se sublinha mais a importância de considerar o aluno como uma pessoa, como um todo. A investigação em educação tem salientado a importância das competências transversais desenvolvendo-se actualmente um projecto internacional que procura tornar operacional essa preocupação. Daí que as informações às famílias e aos próprios alunos tendam a incluir secções com um registo de tipo transdisciplinar.

Próxima desta está a distinção entre as anotações relativas às várias dimensões dos objectivos educacionais: domínio **das aprendizagens intelectuais**, domínio da **formação pessoal e social**. Com a revalorização destas últimas dimensões da educação, sobretudo no ensino básico, a própria Lei de Bases do Sistema Educativo e a subsequente reforma curricular, vêm tornar necessários registos que as contemplem. Não parece fazer sentido admitir que um símbolo (como um dos níveis 1 a 5) sirva para traduzir todas as aprendizagens, todo o desenvolvimento de um aluno durante, por exemplo, os cerca de três meses que dura um período escolar. Se é verdade que os registos de avaliação tradicionais se referiam quase exclusivamente ao aproveitamento no domínio cognitivo, a tendência é para o aparecimento de registos que autonomizam as diversas dimensões dos objectivos educacionais.

A estrutura do registo, **global** ou **analítica**, é outro aspecto a considerar. As anotações de carácter global, em que um nível, uma nota, um grau (bom, etc.) constitui a única informação prestada sobre aquilo que foi avaliado, tendem a ter um carácter normativo. As de carácter analítico, que incluem uma lista de objectivos, ou de competências acompanhada ou não de escala de classificação, sendo mais morosas no preenchimento, prestam-se a uma informação mais rica, mais útil para o aluno e para a família.

O destinatário do registo é geralmente um **professor** (o próprio ou o director de turma) o **encarregado de educação** ou os **serviços administrativos**. Mas pode também ser o próprio **aluno**. Aliás o acesso deste aos registos de avaliação é um

indicador importante do tipo de pedagogia que é praticada. Quanto mais o ensino é de tipo frontal, colectivo, centrado no professor, tanto menor é o acesso que o aluno tem aos registos de avaliação. A investigação não parece ter sublinhado quaisquer vantagens desse secretismo relativo dos registos para o desenvolvimento da motivação e das aprendizagens.

Outra categoria diz respeito ao redactor do registo: o **professor** ou o **director de turma** são de longe os principais autores das anotações de avaliação. Mas cada vez mais os **alunos** - e desde os primeiros anos de escolaridade, convém frisá-lo, são chamados a participar nesse trabalho (que, como todos os outros, se vai aprendendo com a prática do mesmo...). E isto quer em termos de auto, quer de coavaliação.

Finalmente vale a pena referir o objecto (ou antes, o “sujeito”) sobre que incide o registo: o **aluno** tem sido praticamente o único que tem “merecido” tal situação. Contudo, as ciências da educação têm mostrado a importância de a mesma se alargar ao **professor** (nomeadamente aos seus métodos de trabalho) e à **escola**.

Estas categorias são operacionalizadas através de fichas e outros registos de avaliação que existem nas nossas escolas, alguns ainda de uma forma incipiente. Seria, no entanto, importante conhecer e analisar, avaliar experiências que têm vindo a ser feitas neste domínio em alguns países, nomeadamente, no Reino Unido e que visam criar registos que proporcionem uma visão do aluno enquanto pessoa em desenvolvimento. Referimo-nos às tentativas de generalização dos *records of achievement*, que poderíamos traduzir por “registos de aproveitamento”. Algo de semelhante a um curriculum vitae, que pretende ser uma descrição sistemática e analítica, do desempenho de um aluno ao longo da sua carreira escolar e “circum escolar”.

CONCLUSÃO

Por muita importância que dê aos registos, ninguém se atreveria a propor que um professor prescindisse inteiramente da avaliação informal. Igualmente, ninguém teria a ousadia de dizer que a utilização de um determinado tipo de registo de avaliação poderia diminuir o insucesso escolar. Mas também não é legítimo afirmar que a qualidade do ensino e que a comunicação entre a escola e família ou entre a escola e o mundo do trabalho não tenha nada a ver com os registos. De facto, quanto mais nítida se torna a importância de informação e ampla sobre as aprendizagens e o desenvolvimento de um aluno, tanto mais os registos se desenharam como um aspecto importante do processo de ensino-aprendizagem. Em resumo, os registos de avaliação, enquanto reflexo das normas e das práticas de avaliação pedagógica, podem ser uma entrada interessante para a (auto)formação nesse domínio.

SUGESTÃO DE ACTIVIDADE

Procure analisar os registos que utiliza na sua prática pedagógica, aplicando a tipologia acima apresentada. Com base numa matriz (categorias da tipologia/instrumentos de registo que utiliza) verifique quais os que utiliza mais frequentemente e quais não utiliza. Reflicta em que medida isso se encontra de acordo com as suas opções pedagógicas.

Numa segunda fase, experimente confrontar os resultados da sua pesquisa com a que outros colegas tenham feito.

Poderia ainda propor ao Conselho Escolar ou ao Conselho Pedagógico a formação de um grupo de trabalho específico para realização de um inquérito, a nível de toda a escola, sobre o qual se elaboraria um relatório de análise.

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. e Alaíz, V. (1992). *A nova avaliação da aprendizagem: O direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora.

Rowntree, D. (1987). *Assessing students: How shall we know them?* London: Kegan Paul.

Ribeiro, L. (1990). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Coordenador do projecto: Carlos Cardoso

Autor: Vitor Alaíz