

Avaliação
da aprendizagem
numa abordagem
por competências

Gérard Scallon



O caminho das mãos vazias

QUE LIÇÃO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM traz o caratê! A começar pelo significado desse termo — "caminho das mãos vazias", numa alusão à bela arte marcial japonesa em que os praticantes não usam armas, mas mãos e pés, mobilizados pelo desenvolvimento integral de corpo, mente e espírito.

QUEM DERA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM fosse um processo que orientasse o sujeito na feitura de si mesmo. Que considerasse continuamente o saber-fazer, o agir com efetividade, aliando extrema responsabilidade e controle de diferentes recursos, diferentes saberes mobilizados para a ação consciente, ética e eficaz.

QUE LIÇÃO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM traz o caratê! Na progressão de cores de onze faixas, segue do branco para o amarelo... até chegar ao preto, simbolizando a jornada do conhecimento que requer desprendimento para o saber, aflora como um sol nascente que se eleva e amadurece até atingir o domínio desse saber.

QUEM DERA CADA ESTUDANTE E CADA PROFESSOR pudessem juntos galgar o processo avaliativo como um caminho de mãos vazias, livres de pré-julgamentos e distorções, num ato de quem acolhe cada situação de aprendizagem na sua inteireza, na sua verdade, tal qual é o seu contexto.

O CAMINHO SE FAZ NA CAMINHADA DO MESTRE E DE SEU ESTUDANTE, ambos se avaliam continuamente, dialogam, refletem e promovem melhoria de desempenho, como protagonistas de seu próprio desenvolvimento e de suas comunidades.

Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências

Gérard **Scallon**

Tradução de Juliana Vermelho Martins

Título original: *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*
© 2007, De Boeck, Éditions du Renouveau pédagogique, Collection Pédagogies
en développement, Bélgica. Tradução autorizada da segunda edição.
ISBN 978-2804156039

Direitos para edição brasileira

© 2015, PUCPRESS / Editora Universitária Champagnat, Curitiba (PR).

1ª Reimpressão, 2018

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei n. 9.610 de 19/02/1998.

Este livro, na totalidade ou em parte, não pode ser reproduzido por
qualquer meio sem autorização expressa por escrito do Editor.

PUCPRESS/ Editora Universitária Champagnat

Direção Ana Maria de Barros

Editora-Chefe Rosane de Mello Santo Nicola

Editor de Arte Felipe Machado de Souza

Capa, projeto gráfico e diagramação

Felipe Machado de Souza e Guilherme Simões

Tradução Juliana Vermelho Martins

Revisão de texto Debora Carvalho

Capella, Leticia Della Giacoma de França
e Rosane de Mello Santo Nicola

Revisão de normas Viviane Gonçalves
de Campos – CRB 8/9251

Conselho Editorial

Alceu Souza

Eduardo Biacchi Gomes

Elisangela Ferretti Manffra

Elizabeth Carvalho Veiga

Lorete Maria da Silva Kotze

Lucia Teresinha Peixe Maziero

Ruy Inacio Neiva de Carvalho

Sérgio Rogério Azevedo Junqueira

Impressão Reproset

PUCPRESS / Editora Universitária Champagnat

Rua Imaculada Conceição, 1155 · Prédio da Administração · 6º andar
Câmpus Curitiba · CEP 80215-901 · Curitiba (PR)

Tel. (41) 3271-1701

editora.champagnat@pucpr.br · www.editorachampagnat.pucpr.br

S279a Scallon, Gérard.

Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências / Gérard
Scallon ; tradução de Juliana Vermelho Martins. – Curitiba : PUCPress, 2015.
445 p. ; 23 cm.

Inclui referências.

Título original: *L'évaluation des apprentissages dans une approche par
compétences*

ISBN 978-85-68324-05-9

1. Avaliação educacional. 2. Aprendizagem. I. Título.

CDD 371.26

Sumário

Primeiro prefácio à edição brasileira 13

Segundo prefácio à edição brasileira 17

Introdução – Avaliação de aprendizagens: um domínio em evolução 21

Capítulo 1 A renovação na educação e as práticas de avaliação 31

1.1 A renovação do vocabulário 35

1.1.1 O *assessment* 36

1.1.2 O *assessment*, a medida e a avaliação 38

1.1.3 O *assessment* e a orientação dos programas 39

1.2 Aspectos escolhidos da renovação na avaliação 40

1.2.1 As situações de desempenho 40

1.2.2 A autenticidade 41

1.2.3 A interatividade 42

1.2.4 O aspecto multidimensional da aprendizagem 42

1.2.5 As exigências, as expectativas e os padrões 44

1.2.6 A importância do julgamento 45

1.2.7 Os processos enquanto objetos de avaliação 46

1.2.8 A integração da avaliação à aprendizagem 47

1.2.9 A participação do aluno na avaliação e na autoavaliação 49

1.3 Perspectiva tradicional e nova perspectiva: quadro comparativo 50

1.4 Conclusão 53

Capítulo 2 Conhecimentos e habilidades: objetos clássicos da avaliação 57

2.1 Situação de avaliação 60

2.2 Avaliação e objetivos 62

- 2.3 Conhecimento ou habilidade: variações em torno de um exemplo 63
- 2.4 Situações de avaliação e objetivos: tentativa de classificação 68
- 2.5 Situações de avaliação e objetivos: uma relação bidirecional 70
- 2.6 Aproximação com as nomenclaturas mais recentes de objetivos 72
- 2.7 Conclusão 73

Capítulo 3 Inferir estratégias 83

- 3.1 Noção de estratégia 86
- 3.2 Definições básicas de uma estratégia 87
- 3.3 Alguns exemplos de estratégias 88
- 3.4 Características essenciais das estratégias 91
- 3.5 Como inferir uma ou mais estratégias 92
- 3.6 Aspectos de ordem prática 95
- 3.7 Avaliar ou inferir estratégias? 96
- 3.8 Questões em aberto 97

Capítulo 4 Inferir saber-ser 105

- 4.1 Os problemas da avaliação 108
- 4.2 Segundo que perspectiva inferir os saber-ser? 108
- 4.3 O domínio afetivo como fonte de objetivos a atingir 110
 - 4.3.1 Atitudes e condutas 111
 - 4.3.2 Tendência dos novos programas 112
 - 4.3.3 Afetividade na formação profissional 112
 - 4.3.4 Critérios de desempenho como indicadores de saber-ser 114
- 4.4 Os saber-ser e as condições de aprendizagem 114
 - 4.4.1 Motivação e aprendizagem 115
 - 4.4.2 Sentimento de eficácia pessoal 116

- 4.4.3 Imagem de si 118
- 4.4.4 Origem do poder de ação ou atribuição causal 118
- 4.4.5 Metacognição e autoavaliação 120
- 4.4.6 O tratamento dos saber-ser na avaliação formativa 121

4.5 Os saber-ser e os indicadores de desempenho 123

4.6 Procedimentos de coleta de informações 127

4.7 Conclusão sobre os saber-ser 129

Capítulo 5 Noção de competência 135

5.1 Noção de competência 140

- 5.1.1 O que a competência não é 140
- 5.1.2 Uma definição da competência 142
- 5.1.3 Tentativas de classificação 144

5.2 Operações engajadas no exercício de uma competência 145

- 5.2.1 O que significa "mobilizar"? 145
- 5.2.2 Saber-integrar 146
- 5.2.3 Saber-transferir 147
- 5.2.4 Em resumo 149

5.3 Situações de avaliação 150

- 5.3.1 Definição e exemplos 151
- 5.3.2 Da restituição de saberes à sua mobilização: visão geral 153
- 5.3.3 Competências e tarefas profissionais 153
- 5.3.4 Competências e programas de formação geral 156
- 5.3.5 Competência e família de situações 161
- 5.3.6 Integração da avaliação à aprendizagem 162
- 5.3.7 Progressão e balanço 163

5.4 Noção de competência: inventário 164

Capítulo 6 Situações de avaliação e competências 175

6.1 Situações de desempenho e competências 178

- 6.1.1 Abordagem da apreciação do desempenho 178
- 6.1.2 Crítica da abordagem da apreciação de desempenho 181

6.2 Utilização de problemas e de projetos em pedagogia 182

- 6.2.1 Método de caso e a aprendizagem baseada em problemas 183
- 6.2.2 Aprendizagem por projetos 184
- 6.2.3 Quais lições tirar para a avaliação de competências? 186

6.3 Explorar situações existentes ou criar novas? 188

- 6.3.1 Situações de competências profissionais 188
- 6.3.2 Situações de competências transversais ou de competências disciplinares 190
- 6.3.3 Qual esforço de mobilização demandar? 191

6.4 Elaboração de situações de avaliação 193

- 6.4.1 Uma produção esperada 194
- 6.4.2 Problemas mal definidos 195
- 6.4.3 Insuficiência de dados 198
- 6.4.4 Valor significativo das situações e autenticidade 198
- 6.4.5 Número de recursos a serem mobilizados (complexidade) 200
- 6.4.6 Recursos bem precisos a serem mobilizados 201
- 6.4.7 Um contexto de autonomia 203

6.5 Nem tudo é permitido do ponto de vista da avaliação! 204

- 6.5.1 Exigências metodológicas para inferir competências 205
- 6.5.2 Revisão da integração da avaliação à aprendizagem 209

6.6 Muito trabalho em perspectiva 209

Capítulo 7 Ferramentas de julgamento 217

7.1 Expressão do julgamento 220

7.2 Revisão da noção de escala 221

- 7.2.1 Abordagem de Thurstone e escala de Likert 223
- 7.2.2 Escalas utilizadas na avaliação de produções complexas 225
- 7.2.3 Uma tipologia das escalas de apreciação 225

7.3 Ferramentas de avaliação e escalas descritivas 231

- 7.3.1 Ficha de avaliação 231
- 7.3.2 Escala descritiva global (*rubric*) 233
- 7.3.3 Exemplo de escala descritiva global 234
- 7.3.4 Descrever ou atribuir nota? 235
- 7.3.5 Avaliar uma habilidade generalizada ou uma tarefa particular? 238
- 7.3.6 Um tratamento especial para as competências 239

7.4 Construção de escalas descritivas 241

7.5 Alguns temas para reflexão 243

Capítulo 8 Competências e avaliação contínua: guiar, informar e certificar 255

8.1 O procedimento de avaliação em perspectiva 260

- 8.1.1 Regras da certificação 260
- 8.1.2 Definir uma progressão 264
- 8.1.3 Informar sobre a progressão do aluno 268
- 8.1.4 Situar o aluno em uma progressão 272

8.2 Um exemplo para compreender e suscitar interrogações 273

- 8.2.1 Tornar preciso o enunciado de partida 274
- 8.2.2 Vislumbrar situações de avaliação 276
- 8.2.3 Determinar os recursos a mobilizar 277
- 8.2.4 Garantir o acompanhamento da progressão: memória da avaliação 280
- 8.2.5 Integrar as informações recolhidas ao longo do caminho 282
- 8.2.6 Fazer um julgamento de conjunto sobre a competência do indivíduo 283

8.3 Antologia de questões sem resposta 285

- 8.3.1 Análise de uma competência 286
- 8.3.2 Produto acabado ou processo:
quais indícios para inferir uma competência? 287
- 8.3.3 Recorrer a várias situações e suas consequências 287
- 8.3.4 Noção de critério de avaliação 288
- 8.3.5 Perfil de progressão ou representação final? 289

Capítulo 9 Para um controle de qualidade das situações e das ferramentas de julgamento 297

9.1 Universo das situações, dos julgadores e dos momentos: um exemplo 300

- 9.1.1 Representatividade de um desempenho 301
- 9.1.2 Questão da validade 302
- 9.1.3 Importância dos controles de qualidade 303

9.2 Concordância dos julgamentos 305

- 9.2.1 Quando duas pessoas avaliam os mesmos desempenhos 305
- 9.2.2 Coeficientes que permitem revelar o grau de concordância entre dois julgadores 308

9.2.3 Coeficientes que permitem medir o grau de concordância entre vários julgadores 311

9.2.4 Resumo dos índices de concordância 316

9.3 Quando o desempenho depende das situações e das ocasiões 317

9.3.1 O problema da interação aluno x situação 318

9.3.2 Interação aluno x situação: mito ou realidade? 320

9.3.3 O momento escolhido: uma fonte de erro possível 321

9.4 A "generalizabilidade" ou como tratar vários fatores simultaneamente 322

9.5 Validade: uma qualidade a ser redefinida 327

9.5.1 Validade das situações de avaliação: abordagens qualitativas 328

9.5.2 Validade das ferramentas de julgamento 331

9.5.3 Validade: situações e julgamentos combinados 332

9.5.4 Dispositivos experimentais para estabelecer a validade 333

9.5.5 Os pontos marcantes da validade 335

9.6 Conclusão: ações a serem apresentadas para melhorar os dispositivos de avaliação 337

Capítulo 10 Portfólio: uma ferramenta para estimular a autoavaliação 353

10.1 Contexto conceitual do portfólio 357

10.1.1 Em busca de uma definição 357

10.1.2 Uma ferramenta a serviço de vários mestres: perigo! 358

10.1.3 Conteúdo do portfólio 359

10.1.4 Objetivo do portfólio: é preciso escolher entre aprendizagem e avaliação? 361

10.1.5 Diferentes tipos de portfólio 363

10.1.6 O que o portfólio não é 365

10.2 As múltiplas facetas da autoavaliação 367

10.2.1 Limites a serem ultrapassados 367

10.2.2 Retorno sobre o conteúdo do portfólio 368

10.2.3 Comportamentos de autoavaliação 369

10.3 Avaliação de um portfólio 373

10.3.1 Avaliar a competência 374

10.3.2 Avaliar a progressão 375

10.3.3 Avaliar a capacidade de autoavaliação 377

10.3.4 Outros critérios de avaliação e ferramentas de julgamento 381

10.3.5 Para atribuir uma cotação global 382

10.4 Como forma de conclusão 383

Capítulo 11 Formação em avaliação, à guisa de conclusão 393

11.1 Formação em avaliação por competências 396

11.1.1 Competência a ser avaliada 396

11.1.2 Situações que permitem inferir a competência a ser avaliada 398

11.1.3 Saber-fazer e estratégias de avaliação 398

11.1.4 Os saber-ser ligados à avaliação 401

11.1.5 Saberes particulares para cada saber-fazer 403

11.1.6 Conclusão sobre a formação de mestres em avaliação 404

11.2 Avaliação: um objeto de pesquisa e de desenvolvimento 405

11.3 Difusão dos saber-fazer na avaliação 407

11.4 Palavra final 407

Referências 409

Índice 427

Primeiro prefácio à edição brasileira

POR MUITO TEMPO, NA ESCOLA BRASILEIRA, avaliação da aprendizagem foi — e em parte ainda é — sinônimo de atribuição de notas pela aplicação de provas, não raro por meio de testes ditos objetivos. São pouco frequentes as avaliações com perspectiva diagnóstica e formativa, e mesmo as avaliações externas, sobretudo na última década, têm mais servido para classificar escolas do que para orientar seu aperfeiçoamento. Já no que se refere às competências, têm sido tratadas com preconceito na educação de base, como se correspondessem a uma visão meramente industrialista da educação. E mesmo na formação profissional, em que a educação por competências é central, há reconhecida dificuldade para sua avaliação. Vê-se, portanto, que avaliações e competências são temas complexos, e entre nós também controversos, mas ambos centrais para transformações essenciais à nossa educação. Eis mais uma razão para ser bem-vinda a edição brasileira de *Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências*.

Este livro, dirigido à formação de professores, ao tratar avaliações e competências de forma articulada e com sentido de realidade, apresenta clareza conceitual, tratamento de diferentes dimensões, riqueza de exemplos, questionamento permanente e debate de controvérsias. Além de seu sentido formativo, reforçado por resumos de tópicos e exercícios de ilustração, ele também pode ser considerado um texto de referência, dada a variedade de abordagens que apresenta para fundamentos e práticas, e dado o cuidado com que estabelece terminologias, definições e tipologias.

Na extensa problematização das diferentes noções de avaliação, cotejam-se aplicação de provas e observação de processos, exames objetivos e situações de desempenho, verificações pontuais e julgamentos globais, orientações educativas e certificações somativas, registros de

progresso individual e comparações classificatórias. E essa abordagem múltipla de avaliação, que faz jus à necessária multidimensionalidade da aprendizagem, emerge de práticas relatadas e ilustradas, nas quais o autor situa as limitações de cada modalidade. Sempre que cabível, ele toma partido em favor de avaliações que almejem percepções amplas, não se restringindo a julgar desempenhos circunstanciais.

Articuladamente com isso, a ideia de competência, em lugar de ser cristalizada em definição estática, vai sendo construída paulatinamente, envolvendo habilidades, conhecimentos, valores, estratégias e capacidade para recorrer a esses recursos em contexto. Longe de restringir-se a conferir a aquisição de habilidades, a avaliação envolve explicitamente a percepção do saber ser, ou seja, da construção pessoal do educando. Aliás, tanto ou mais difícil que a avaliação do saber-fazer é julgar ou inferir o *saber-ser*, que envolve concepções, atitudes e motivações. Nisso, percebe-se que o caráter pretensamente objetivo da avaliação acaba sendo impregnado pela singularidade do sujeito, pois se a construção de autonomia é objetivo da formação, precisa igualmente ser verificada, envolvendo autoavaliação e, também, o uso de recursos como portfólios.

O texto, originalmente publicado em francês, várias vezes se reporta a políticas e situações da província de Quebec, no Canadá, ou seja, corresponde à língua e às circunstâncias próprias do autor, Gérard Scallon. Isso dá contexto e sabor de realidade à obra, sem comprometer sua perspectiva mais geral. A tradução procurou preservar tais aspectos, sempre aderindo à aceção original, por exemplo ao preferir usar para *savoir-faire* a expressão *saber-fazer*, em lugar de *habilidade*, que seria aceitável, mas certamente mais restrita e mais próxima da expressão anglo-saxã *know-how*. Ainda nesse sentido de fidedignidade, esta edição brasileira respeita distinções entre *saberes* e *conhecimentos*, em conformidade com as concepções explicitadas na obra. Por outro lado, mantém o termo *assessment* em inglês, como está no original, pois isso diz respeito a um aspecto central do tratamento pelo autor, já na abertura do livro, da renovação na educação e, por consequência, na avaliação.

Enfim, a riqueza e a clareza na conceituação e nos exemplos práticos recomendam a adoção deste livro para a formação inicial e continuada de professores, sem se excluir a possibilidade de seu emprego autônomo, para aperfeiçoamento próprio, por professores exercendo seu ofício na educação básica regular, profissional ou superior. Para esses,

serão particularmente significativas as comparações entre abordagens tradicionais de avaliação e as que envolvem o aprendizado de competências. O autor afirma ser seu livro destinado a quem promove a aprendizagem por competências, mas é justo observar que ele tem um sentido mais abrangente, pois, ao mostrar como podem ser avaliados os resultados dessa prática educativa, não a está meramente levando em conta, mas também a está defendendo e difundindo.

Luís Carlos de Menezes¹

¹ Professor sênior do Instituto de Física da Universidade de São Paulo, membro do Conselho Estadual de Educação em São Paulo e do Conselho Técnico-Científico da CAPES/MEC para a Educação Básica [N. E.].

Segundo prefácio à edição brasileira

NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM da maioria das universidades brasileiras, predominam abordagens metodológicas que se limitam à transmissão de conhecimentos dos professores para os estudantes, além de processos avaliativos restritos a níveis cognitivos de desempenho básico, como memorização e compreensão de conteúdos. Dessa forma, constitui-se um ensino autoritário e pouco crítico, no qual o professor é o agente ativo, enquanto o aluno é agente passivo.

Os saberes estão fragmentados e compartimentados em disciplinas. O modelo educacional, na prática, não valoriza as interações e a construção dialógica do saber, a inter e a transdisciplinaridade, os conhecimentos significativos, vinculantes e integradores, multidimensionais e complexos e, assim, não ajuda a desenvolver a autonomia dos estudantes e a capacidade de enfrentar incertezas, imprevistos e novidades. Por outro lado, o conhecimento, como principal base do poder na sociedade pós-industrial, é utilizado mais para gerar lucros do que para promover o desenvolvimento da sociedade. E, para reverter essa lógica, é essencial uma formação crítica e transformadora.

Esse modelo educacional não satisfaz instituições de ensino superior que buscam a efetiva formação de profissionais competentes e cidadãos comprometidos com a vida e o progresso da sociedade. Tais profissionais-cidadãos são desafiados frequentemente a enfrentar situações complexas, envolvendo várias relações que precisam ser analisadas e compreendidas a fim de solucionar problemas, muitas vezes, adotando estratégias que fogem dos paradigmas estabelecidos. Vivemos tempos de mudanças frequentes, que obrigam o sistema educacional a preparar estudantes para enfrentar e resolver situações no futuro bem diferentes das que atualmente os cercam. Estamos formando estudantes para empregos

que ainda não existem, para utilizar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não reconhecemos. A preparação para enfrentar esses desafios requer o desenvolvimento de competências cognitivas como aplicação do conhecimento, análise, avaliação e criação. Não apenas para fins de adaptação social, mas também como suporte intelectual para que o acadêmico/cidadão compreenda seu mundo e seu lugar nele, de modo que desenvolva saberes que o auxiliem a fazer parte ativa da história de seu contexto social.

Existe, portanto, uma grande distância entre o modelo educacional predominante no Brasil e aquele capaz de formar os profissionais-cidadãos de que a sociedade tanto necessita. Estou convencido de que a abordagem denominada "formação por competência" é a mais adequada para nosso tempo, entendendo competência como a capacidade de o sujeito mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e experiências para solucionar problemas ou, de maneira geral, para enfrentar situações complexas. Também tenho a convicção de que não basta utilizar essa abordagem nos processos de ensino e aprendizagem; há também que se avaliar o desenvolvimento do estudante e suas produções empregando uma abordagem de avaliação da aprendizagem por competências. Se os processos avaliativos exigirem apenas memorização e compreensão de conceitos, não haverá necessidade nem estímulo para os estudantes desenvolverem competências e, como consequência, parece-me que se perderá todo o esforço de mudança nos processos de ensino e aprendizagem.

Este livro, que discute de forma clara e abrangente a avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências, partindo do esclarecimento de conceitos fundamentais e fornecendo grande variedade de instrumentos para colocá-la em prática, contribui de forma muito significativa para o avanço de nossos modelos educacionais e para a formação de nossos educadores e gestores acadêmicos. Tanto é verdade que a Pró-Reitoria de Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) decidiu traduzi-lo do original em francês para o português, visando facilitar e estimular a formação de seus docentes e gestores.

Em 2012, a PUCPR iniciou um projeto ousado em busca da excelência na graduação, que inclui diversas iniciativas, tais como: organização da universidade em nove Escolas, inspirada em modelos internacionais; revisão de todos os projetos pedagógicos dos cursos de graduação; criação do Centro de Ensino e Aprendizagem para dar suporte aos professores,


principalmente em ações relacionadas à inovação na graduação; implantação de metodologias ativas nos processos de ensino e aprendizagem, entre outras. O próximo grande desafio desse projeto, relacionado à questão metodológica, é a implantação da avaliação por competências na PUCPR. Iniciaremos pela formação docente, com a qual este livro contribuirá de forma significativa, e seguiremos realizando debates com a comunidade acadêmica para analisar impactos, definir estratégias de implantação e cronogramas; finalizaremos fazendo os ajustes necessários nas normativas institucionais e executando a estratégia definida em parceria com a comunidade acadêmica.

Tenho certeza de que este livro será muito útil para nosso projeto de excelência na graduação e acredito que também possa ser relevante para qualquer instituição de ensino que decida investir de forma mais contundente em abordagens de ensino e avaliação por competências.

Boa leitura!

Vidal Martins²

² Pró-Reitor de Graduação da PUCPR [N. E.].



Avaliação de aprendizagens: um domínio em evolução

Introdução

A AVALIAÇÃO EXISTE HÁ MUITO TEMPO como prática e como objeto de discurso, mas não recebeu sempre o tratamento que lhe reservamos hoje. Em determinada época, o termo tinha conotação pejorativa e designava um mal que se tentava evitar, embora às vezes fosse necessário. A **medida de rendimento** era, então, a expressão mais utilizada e correspondia a uma prática inspirada na teoria dos testes psicométricos. Os procedimentos desenvolvidos nesse contexto particular deviam concordar com tomadas de decisão baseadas no escalonamento das diferenças individuais, especialmente na seleção de indivíduos: promoções a um nível superior ou atribuição de diplomas. Os instrumentos inscritos nessa perspectiva estavam limitados a questões que solicitavam dos indivíduos respostas precisas que pudessem se prestar a uma correção objetiva. Era a época do **verdadeiro ou falso**, das questões com respostas curtas ou de múltipla escolha. Toda essa metodologia, assim como as decisões que ela devia apoiar, foram veementemente criticadas, até mesmo denunciadas. Desde então, as coisas mudaram muito!

A elaboração de programas por objetivos abriu o caminho para o desenvolvimento de outras tarefas além daquelas que pediam respostas curtas ou escolha entre alternativas. A partir de então, reconhecia-se que certas habilidades — confeccionar uma peça de roupa, redigir um texto, conceber um cartaz, por exemplo — deviam ser inferidas de acordo com respostas elaboradas. Era preciso resignar-se a abandonar a objetividade completa tão buscada anteriormente. A avaliação como processo ou como procedimento adquiria, assim, seu primeiro título de nobreza.

Os instrumentos de medida concebidos para evidenciar certas aprendizagens se inscreveram em uma nova perspectiva, ao mesmo tempo que conservavam um modo de questionamento de correção objetiva. É assim que nasce a **interpretação criterial**, uma opção que podia substituir a abordagem normativa clássica, que consistia em comparar os indivíduos uns aos outros. Descrever aquilo de que um aluno ou estudante é capaz, sem considerar o desempenho dos outros, é o objetivo visado com a medida de interpretação criterial.

E tem mais! A partir dos anos 60, numerosos sistemas educativos tiveram como missão fazer com que tivesse êxito o maior número de alunos. Essa tendência destacou uma faceta até então negligenciada da avaliação, que se definia como processo de verificação contínua cujo objetivo era guiar o procedimento de ensino e a aprendizagem. Orientar e assegurar a

progressão de cada aluno eram as funções formativas da avaliação. A partir de então, a certificação não era mais a única perspectiva das práticas de avaliação, enquanto, em um passado não muito distante, essa tinha sido sua meta implícita, mais ou menos confessada e, às vezes, exclusiva.

A avaliação hoje

Em matéria de avaliação, o contraste é notável entre os primeiros enunciados de metodologia, provenientes, na maior parte dos casos, da psicometria, e a prática de hoje. A medida não desapareceu, mas foi integrada à avaliação, como prática refletida que se tornou também um processo reconhecido de julgamento. A avaliação implica igualmente a ideia de continuidade: não se trata mais de lidar com uma sucessão de ações isoladas, mas de imaginar um conjunto de procedimentos complementares de coleta de informações. Mesmo que o estabelecimento de diferenças individuais não tenha sido abandonado, ele cedeu bastante lugar à preocupação em descrever com exatidão aquilo de que os indivíduos são capazes. Enfim, a metodologia da avaliação se desenvolveu para responder a imperativos bem diferenciados do sistema educativo, especialmente aquele de garantir o êxito do maior número de alunos.

Nessa estrutura evolutiva, cujo resultado é conhecido por nós, é preciso situar a avaliação das aprendizagens sob o olhar de objetivos pedagógicos associados a habilidades de nível superior, a habilidades complexas ou a competências. Já dispomos de saberes e de saber-fazer prontos para serem utilizados, mas restam ainda muitos aspectos a serem especificados e ferramentas a serem refinadas. É sob essa ótica que as orientações deste livro foram determinadas, sem que se possa alegar ter levantado todas as dificuldades.

A quem se destina esse livro?

Este livro se destina, em primeiro lugar, aos professores comprometidos com uma abordagem por competências. A preocupação dominante é reunir a teoria e a prática. É preciso admitir que não há receita pronta nem solução mágica a ser proposta, menos ainda, rotina estabelecida a

recomendar. A qualquer momento do processo de avaliação, escolhas devem ser feitas, decisões devem ser tomadas e caminhos inéditos devem ser seguidos. Parece importante situar cada tema abordado neste livro em uma perspectiva dupla de discussão e questionamento.

Este livro é destinado, também, aos conselheiros pedagógicos, a todas as pessoas que têm a árdua tarefa de garantir o aperfeiçoamento dos professores — ou, pelo menos, de aconselhá-los em seus procedimentos de avaliação —, assim como a todos aqueles que devem agir como administradores nos estabelecimentos escolares e que devem implantar programas de formação. Nessa situação, há também uma quantidade imensa de decisões a apreender, e não se podem ignorar as incertezas que as precedem e os questionamentos que as seguem. Esclareçamos imediatamente que essas pessoas — professores, conselheiros, administradores — não devem somente agir ou tomar decisões: é preciso que elas também expliquem e justifiquem suas ações diante de um público-alvo, do qual os pais fazem parte.

Enfim, este livro se dirige àqueles encarregados de iniciar os professores na avaliação das aprendizagens em programas de formação de professores. Os leitores interessados encontrarão as referências em que poderão buscar as informações que lhes permitirão apropriar-se da metodologia da avaliação das aprendizagens para melhor comunicá-las aos demais.

Contornos e limites

A avaliação das aprendizagens é um domínio vasto de estudos que podem interessar uma grande diversidade de especialistas. As noções de validade e de fidelidade aparecem em um grande leque de temas de pesquisa nos quais é preciso encontrar respostas utilizando-se de procedimentos estatísticos sofisticados. Muito frequentemente, o dispositivo de avaliação estudado é limitado a um episódio particular ou a um objeto único de avaliação extraído de um programa de estudos. A metodologia de avaliação de certas aprendizagens complexas pode também se inscrever em um procedimento de avaliação de sistemas educativos, como no caso de grandes pesquisas internacionais. Os procedimentos assim adotados não se aplicam exatamente como os empregados em uma sala de aula. Seria preciso interpretá-los, adaptá-los ou ajustá-los. Não se podem

ignorar as contribuições da pesquisa para certas questões, mas a preocupação dominante na escrita deste livro foi filtrar certos elementos a fim de produzir uma prática de avaliação que possa ser aplicada de maneira realista no contexto de uma sala de aula, onde, é sempre bom lembrar, há um professor e vários alunos ou estudantes.

Qualquer que seja o objeto de avaliação — conhecimentos, habilidades, saber-ser ou competências —, um aspecto metodológico importante atravessará todos os capítulos deste livro: a concepção de tarefas ou de situações-problema que permitam aos alunos demonstrar aquilo de que são capazes. Essa precisão é importante, porque uma obra consagrada à avaliação poderia perfeitamente abordar assuntos de análise estatística e deixar de lado os problemas. Quando abordarmos as ferramentas de julgamento, outro assunto de interesse, elas estarão ligadas a situações-problema.

Apresentação dos capítulos

No **primeiro capítulo**, serão estudados os principais termos utilizados para evocar as novas realidades na avaliação das aprendizagens. Não estamos mais na simples e única distinção entre medida e avaliação! O vocabulário se enriqueceu para o bem e para o mal. O termo *assessment*³, fortemente disseminado nos textos anglo-saxões, não é mais interpretado da mesma maneira por pesquisadores e teóricos. As tarefas propostas aos indivíduos para que demonstrem seu saber-fazer devem ser **autênticas**, uma qualidade a ser evidenciada de acordo com o tipo de formação em que se está, seja profissional ou geral. Outras características foram ainda acrescentadas para descrever o domínio da avaliação, especialmente em relação à iniciação de novos programas de estudos caracterizados por uma abordagem por competências.

Da Educação Infantil ao Ensino Superior, os programas de estudos visam especialmente levar os indivíduos a usar o que eles sabem e o que

³ O autor utiliza no original o termo em inglês. Esse termo, assim como a razão pela qual ele decidiu mantê-lo em língua estrangeira, serão explicados mais adiante no capítulo 1. A tradução em português optou por respeitar essa decisão do autor, portanto, o termo *assessment* e outros serão mantidos em inglês sempre que aparecerem [N.T.].

eles sabem fazer em situações que assim o exigem, quer se trate de situações de desempenho⁴ ou de situações de competência. O **capítulo 2** abre o caminho para o estabelecimento de distinções importantes entre diversas categorias de aprendizagem às quais será necessário fazer referência para abordar a noção de competência. Para começar, serão abordados os conhecimentos e as habilidades como objetos clássicos de avaliação desde o aparecimento das grandes taxonomias de objetivos pedagógicos do domínio cognitivo. É preciso colocar-se do ponto de vista da avaliação, pois se trata de verificar os saberes e os saber-fazer bem antes do momento em que os indivíduos em formação possam utilizá-los.

O **capítulo 3** aborda a noção de estratégia ou, mais exatamente, do que deveríamos chamar de **comportamento estratégico**. Sempre do ponto de vista da avaliação, as respostas solicitadas aos indivíduos não são mais estereotipadas, como é o caso em situações de saber-fazer. Se a noção de estratégia ecoa na escolha deliberada de um meio ou de um conjunto de meios para atingir um objetivo, as situações elaboradas para inferir delas o domínio dos indivíduos (alunos ou estudantes) dependem de uma metodologia que não está totalmente firme.

O **capítulo 4** trata do domínio ainda pouco explorado dos saber-ser. É o domínio da afetividade, das atitudes, dos gostos, dos valores ou da motivação. Em uma abordagem por competências, deve-se questionar os procedimentos tradicionais baseados em questionários ou inventários. Os saber-ser devem ser inferidos na ação. Entretanto, não parece que se possa solicitar a utilização do saber-ser em uma situação complexa como se faz para os saberes, para os saber-fazer e para as estratégias. É preciso, então, voltar-se para uma nova perspectiva que associe os saber-ser a aspectos particulares do tratamento de certas situações: hábito de revisar seu procedimento, valorização de um trabalho preciso, perseverança na realização de tarefas complexas etc.

Uma vez que saberes, saber-fazer, estratégias e saber-ser forem abordados como objetos de avaliação, resta tratá-los como **elementos** utilizáveis em diversas situações. Essa formulação é imprecisa, e o objetivo do **capítulo 5** é aprofundar o que devemos entender por **competência**. A definição evidenciada é estreitamente associada a preocupações de

⁴ Nesta edição, optou-se por utilizar a palavra *desempenho* no sentido de *performance*, por se tratar do termo mais comumente utilizado em português na área de Educação.

avaliação. A última parte do **capítulo 5**, que trata das situações de avaliação, sobrepõe-se um pouco ao conteúdo do capítulo seguinte. Parece difícil isolar a noção de competência daquela de situação. É importante, em um objetivo puramente didático, abrir o caminho para exemplos concretos que trarão todos os esclarecimentos necessários. Em um adendo, será aprofundada a noção de padrão (*standard*), um termo comumente utilizado nos textos americanos, na maior parte do tempo — mas nem sempre — como sinônimo de competência.

No **capítulo 6**, será retomada a noção de situação de avaliação já abordada no **capítulo 5**, mas de um ponto de vista metodológico mais especializado. É o coração do procedimento de avaliação propriamente dito em uma abordagem por competências. Devem ser estabelecidos contrastes entre diversos enfoques que se apoiam em situações complexas, de modo a ser possível extrair as características desejadas de situações-problema ou de tarefas que permitirão aos indivíduos observados demonstrar em que grau eles dominam suas competências.

As situações de avaliação não são suficientes para inferir uma ou várias competências. Os professores e as outras pessoas responsáveis pela avaliação devem recorrer a ferramentas particulares para canalizar e guiar seus julgamentos. Formulários de avaliação e listas de verificação podem sempre servir de fontes de inspiração, mas os critérios de avaliação não são mais os mesmos. O que deve chamar a atenção é a capacidade de cada indivíduo de utilizar deliberadamente os recursos de que dispõe para tratar situações complexas. Entre os procedimentos de um novo gênero, apareceram aqueles baseados em escalas descritivas. O objetivo do **capítulo 7** é avaliar o uso dessas novas ferramentas de julgamento.

No **capítulo 8** será incluída a dupla **situação/julgamento**, cujos elementos foram abordados separadamente no **capítulo 6** e no **capítulo 7**, em uma perspectiva de longo prazo, até mesmo em uma espécie de continuidade. Aí serão encontradas as perspectivas clássicas da avaliação: guiar, informar, certificar. A noção de progressão está no coração da avaliação continuada, e ela deve ser a base para guiar o encaminhamento de cada aluno ou estudante. É também nesse contexto que a avaliação deve se integrar à aprendizagem e que a informação deve ser transmitida aos pais. Enfim, uma vez que tiverem sido anotados ou evidenciados os indícios de progressão, é com base neles que se deve estabelecer uma retrospectiva em vista de um balanço, a fim de determinar o grau de domínio de cada

competência em um dado momento do período de formação. E não se trata aqui do processamento de uma única competência. Enfim, em matéria de certificação, ao sair de um programa de estudos e para conceder um diploma, devem ser adotados procedimentos inéditos que combinem os elementos exigidos aos elementos opcionais.

O julgamento é uma característica dominante da avaliação em uma abordagem por competências. Os professores devem recorrer a ele constantemente, a cada situação-problema ou retrospectivamente no fim de uma sequência. Como mostram várias experiências, não se pode confiar em uma única situação para inferir uma competência, e os julgamentos comportam parte de subjetividade. A fidedignidade das situações e aquela das pessoas que devem julgar os desempenhos são dois aspectos fundamentais abordados no **capítulo 9**, dedicado ao controle da qualidade da avaliação.

O **capítulo 10** trata do portfólio (ou dossiê de aprendizagem), cada dia mais utilizado com a renovação na educação. O portfólio é mais que uma ferramenta prática ou uma maneira de solicitar a participação dos estudantes na avaliação de suas aprendizagens. Para cada aluno, o portfólio deve ser a ocasião de desenvolver a capacidade de se autoavaliar no que diz respeito ao saber-fazer. Ele oferece também a possibilidade de fazer da autoavaliação um hábito e, sem dúvida, um saber-ser, o que alcança um componente que reaparece constantemente na maior parte das competências enunciadas no novo programa de formação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Quebec⁵. Pode-se falar de retorno reflexivo, de julgamento sobre seu procedimento ou de autoavaliação; são só maneiras diferentes de fazer alusão a esse fato. A prática do portfólio deve, então, inscrever-se em uma perspectiva autêntica de formação, e certas condições devem ser enunciadas caso se queira colocar uma progressão em evidência.

Como conclusão, no **capítulo 11** será reconsiderada a importância do trabalho dos professores em um procedimento de avaliação. Para poder desempenhar sua tarefa numa abordagem por competências, os professores devem dispor de um *corpus* estruturado de conhecimentos e de

⁵ Em 1997, as pesquisas de vários Grupos de Trabalho sobre a Reforma do Ensino, em atividade desde 1991, culminaram com a elaboração de uma série de recomendações sobre as novas missões da escola e sobre um novo perfil do professor. A partir de então, são atribuídas à escola três missões fundamentais: instruir, socializar e qualificar [N.E.].

savoir-faire (saber-fazer). Assim, a avaliação das aprendizagens deve ser concebida como uma competência a ser desenvolvida, o que necessita discernir saberes, saber-fazer e saber-ser que os professores devem mobilizar no cotidiano de suas salas de aula. Enfim, é preciso envolver os criadores de guias, de manuais e de *sites* de internet, e convidá-los a oferecer aos professores os recursos documentais que sustentarão de maneira eficaz seus procedimentos.

A renovação na educação e as práticas de avaliação

Capítulo 1

O MUNDO DA EDUCAÇÃO ESTÁ EM EFERVESCÊNCIA. Momento de pausa para aqueles que nele trabalham. A partir de agora, saberes e saber-fazer não podem mais ser qualificados como tradicionais: mal são adquiridos e dominados, devem ser atualizados. A formação dos indivíduos é continuamente redefinida por questionamentos, mudanças de perspectiva ou até mesmo por reformas. O Quebec não escapa a essa tendência. A prova é a reforma da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Essas mudanças suscitam nos interventores do mundo escolar reações que vão do entusiasmo à desconfiança, da inclinação à reticência. Não que as finalidades do sistema educativo tenham sido colocadas em questão; ao contrário: tornar os indivíduos autônomos e responsáveis, ao mesmo tempo que são levados a atualizar ao máximo suas potencialidades, tornou-se o princípio fundamental que orienta a missão da escola. As questões levantadas são de outra ordem. Os indivíduos devem se integrar num mundo em constante evolução, marcado pela globalização da economia, pelas tecnologias de ponta, pela multiplicação dos conhecimentos em diferentes setores da atividade humana ou pelos meios de comunicação a cada dia mais e mais rápidos. Ninguém contesta a necessidade de reafirmar a missão da escola diante desses novos desafios.

Mas o objetivo das reformas implementadas no Quebec, e em toda parte, não é somente adaptar o sistema educativo às exigências do mundo moderno. Há alguns anos, constata-se uma taxa de fracasso julgada inaceitável, especialmente por causa da desistência antes do fim do ciclo fundamental. A dificuldade das matérias e o tempo de ensino não seriam os únicos fatores a serem considerados. Para um grande número de alunos, o que estaria em jogo seria mais uma falta de interesse e de motivação. Além do mais, a capacidade dos alunos que terminam seus estudos de utilizar seus conhecimentos e suas habilidades é duvidosa, mesmo para aqueles considerados bons alunos. Não é porque um aluno domina exercícios sofisticados, seja em gramática ou em matemática, que ele será automaticamente capaz de utilizar seus conhecimentos para resolver problemas ou desempenhar tarefas do dia a dia.

Esse olhar crítico posto sobre nosso sistema educativo e sobre sua eficácia traz à luz certo número de preocupações que justificam uma reforma em profundidade: as exigências do mundo moderno, a pouca motivação para estudar ou para aprender e a dificuldade dos indivíduos em utilizar seus conhecimentos e seus saber-fazer. Uma das soluções

privilegiadas em vários países e em diversos estabelecimentos de formação consiste em remodelar os programas adotando uma abordagem por competências. Nesse contexto, os alunos são levados a trabalhar em situações significativas que se aproximem daquelas da vida cotidiana. Fala-se de competência quando um indivíduo utiliza deliberadamente seus saberes e seus saber-fazer em situações variadas. Retomar todos os argumentos apresentados pelos pesquisadores e pelos teóricos para justificar e explicar a legitimidade dessa abordagem excederia os limites desta obra. Evoquemos, mesmo assim, três desafios que se apresentam aos sistemas educativos, tais como enunciados por Roegiers (2000): primeiramente, a multiplicação de conhecimentos e sua acessibilidade, que torna obsoleta qualquer pedagogia baseada principalmente na transmissão de saberes; em segundo lugar, a necessidade de propor aos alunos aprendizagens que tenham sentido, a fim de melhor prepará-los para tratar de situações da vida corrente; em terceiro lugar, a importância de oferecer a todos os alunos as mesmas chances de ter êxito, com eficácia, eficiência e equidade.

Se a pertinência do diagnóstico e de todas as soluções propostas pode estar sujeita a debates, é preciso reconhecer que a desconfiança ou a relutância que experimentam os professores e outros profissionais da educação está essencialmente ligada à questão da avaliação. No momento presente, a coexistência dos boletins e dos portfólios vivida no Ensino Fundamental cria grande confusão, e o dossiê das provas de síntese utilizadas no Ensino Médio não acontece sem dificuldades. Essas novas ferramentas de avaliação foram concebidas para levar em conta a progressão dos alunos e não se resumem mais a simples "produtos acabados". Acabou-se o tempo em que bastava compilar respostas simples dadas a questões de múltipla escolha ou a perguntas de respostas breves, ou ainda, de contar as respostas corretas dadas em um exame ou em um exercício, método que marcou o apogeu dos procedimentos de quantificação. Novas maneiras de avaliar surgiram e exigem que se componha a progressão dos alunos, e não mais que o interesse esteja somente no produto acabado. A atestação de competências apresenta aspectos inéditos que obrigam a levar em conta não somente o desempenho observado em um dado momento, mas também várias outras características dos indivíduos que devem acompanhar esse desempenho. Por exemplo, não é suficiente verificar que uma pessoa sabe escrever; é preciso igualmente estabelecer sua relação com a escrita investigando suas percepções, sua motivação, seu grau

de confiança, seu comprometimento e sua consciência das dificuldades que lhe restam ultrapassar.

Situar a avaliação das aprendizagens nesse contexto de renovação é um trabalho árduo, e não se trata de uma simples questão de saber-fazer ou de técnica. A metodologia da avaliação depende de um espírito que ultrapassa bastante o princípio de descrever, da melhor forma possível, o que um indivíduo é capaz de fazer — princípio que está na base da interpretação criterial, exemplo de um movimento antigo de mais de três décadas. O procedimento de avaliação não se limita a uma sucessão de julgamentos isolados que devem ser integrados cedo ou tarde em uma espécie de mecânica aritmética. É claro, os saberes e os saber-fazer de natureza metodológica adquiridos durante os anos devem ser revistos e corrigidos a fim de serem integrados à missão de formação da escola, o que não é uma tarefa pequena.

Para compreender a renovação iniciada, ou em vias de iniciar-se na avaliação, é preciso buscar textos que expliquem melhor as ideias essenciais que caracterizam esse discurso. Atenção particular deve ser dada a noções como o *assessment* dos textos americanos e a autenticidade, ou a certas abordagens como a **apreciação do desempenho** (*performance assessment*). Vários autores ofereceram, com variantes, vislumbres dessas novas formas de avaliar (ver, por exemplo, Linn & Gronlund, 2000; Ryan & Miyasaka, 1995). Este capítulo apresenta as principais características das noções de *assessment*, de desempenho, de autenticidade, de interatividade e de padrão. A essas características, é preciso acrescentar duas fortes tendências que vão orientar os saber-fazer metodológicos: a integração da avaliação à aprendizagem e à autoavaliação.

A prática da avaliação não depende ainda de uma metodologia estruturada e unificada, o que explica que as características enumeradas aqui se sobrepõem às vezes, e que certos aspectos delas levam a distingui-las ou a aproximá-las. Além disso, em algumas das fontes citadas, as funções formativa e somativa quase não são explicitadas.

1.1 A renovação do vocabulário

O termo *avaliação*, por assim dizer, desapareceu dos textos anglo-saxões. No entanto, no passado, ele foi frequentemente empregado nos

títulos de obras, assim como para designar associações de especialistas, e não era raro que os termos "medida" e "avaliação" figurassem no nome de departamentos universitários e de associações, assim como no título de certas revistas. Se o termo "medida" foi por muito tempo utilizado, "avaliação" foi pouco a pouco introduzido em nosso vocabulário, traduzindo o lugar crescente dado ao julgamento e a todas as nuances que disso resultam quando se trata de tomar certas decisões. Foi assim que a avaliação na educação tornou-se gradualmente um objeto de estudo e de reflexão.

A evolução do vocabulário reflete mudanças ocorridas nas práticas. A medida no sentido estrito e a utilização de testes partiam de uma preocupação dominante de confiabilidade e de objetividade. Sem serem totalmente abandonados, esses procedimentos, que visavam totalizar respostas corretas a tarefas precisas, perderam sua importância e cederam lugar a procedimentos mais ecléticos, destinados a compreender as competências dos alunos ou dos estudantes ao final de um programa de estudos ou de um período de formação. Questionou-se, dessa forma, o fato de julgar em um momento preciso, e de maneira isolada, tudo o que concerne às etapas de uma progressão, às características pessoais do indivíduo e a seu ambiente. A pesquisa de procedimentos fiéis e válidos, livres de qualquer subjetividade, não é mais a preocupação dominante. Haveria muito a ser dito a propósito dessa revisão, para não dizer dessa rejeição das abordagens tradicionais. O questionamento dos testes padronizados, por causa de sua utilização abusiva, levou, assim, à aparição do *assessment* tal como o encontramos a partir de então na maioria dos textos anglo-saxões.

1.1.1 O *assessment*

Será que o termo *assessment* substitui pura e simplesmente o termo "avaliação"? É um termo da moda que substitui as palavras medida ou *testing*? À primeira vista, poderíamos pensar isso. Por exemplo, o nome dos componentes da tipologia da avaliação de Bloom, Hastings, e Madaus (1971) foi adaptado ao novo vocabulário: a tipologia tornou-se *diagnostic, formative and summative assessment* (ver, por exemplo, Linn & Gronlund, 2000, p. 41s). A tradução da palavra *assessment* encontrada nos dicionários — "julgamento", "avaliação" ou "apreciação" — vai igualmente nesse

sentido. Uma leitura aprofundada dos textos especializados mostra, entretanto, que se assiste a bem mais que uma simples mudança de termo.

Segundo um pequeno livro publicado pelos responsáveis do Alverno College⁶ (Loacker, 1994, 1995), a escolha do termo *assessment* estaria ligada ao início de uma reforma em profundidade na missão de formação desse estabelecimento. O objetivo era designar novas maneiras de avaliar a utilização dos conhecimentos ao mesmo tempo que se diferenciava sua apreciação tradicional. Vários outros estabelecimentos americanos adotaram pontos de vista comparáveis em sua reforma pedagógica (Forcier, 1991; Hutchins & Marchese, 1990). Na homenagem que fizeram à última obra de Ralph Tyler, consagrada às mudanças observadas nas práticas de avaliação, Howe e Ménard (1993) chegaram ao ponto de mencionar uma mudança de paradigma. A maior parte dos autores constatou que a expressão *formative evaluation* — associada a uma função bem definida da avaliação — foi substituída pela expressão *classroom assessment*. Explicitemos, para os professores interpelados por essa nova expressão, que ela corresponde a uma atitude tendendo a aproximar a avaliação do ensino e da aprendizagem, bem mais do que a um conjunto de técnicas a serem aplicadas (Howe & Ménard, 1993, p. 38).

O termo *assessment* parece ter sido introduzido pouco a pouco nos artigos de revista e nos manuais há aproximadamente 25 anos, como mostram revistas como *Educational Researcher* e *Educational Measurement: issues and practice*. Vários autores evocam a etimologia da palavra *assessment*: "sentar-se com alguém" (Forcier, 1991; Loacker, 1995; Wiggins, 1989a). Com o passar dos anos, a ideia de diferenciar-se dos meios tradicionais de coleta de informações e de avaliação (por exemplo, testes padronizados) atenuou-se um pouco. O *assessment* tornou-se um termo genérico que engloba um leque de procedimentos, incluindo os instrumentos de medida tradicionais, entre os quais os testes padronizados que, longe de serem totalmente descartados, podem ainda servir em certos momentos (Loacker, 1994, p. 2).

O termo *assessment* é, entretanto, ambíguo, e certos autores o reservam a objetos precisos. Para alguns deles, o termo se aplica somente à avaliação institucional — é o que deixam entender Alexander e Parsons (1991),

⁶ Alverno College, faculdade localizada na cidade de Milwaukee, nos Estados Unidos [N.T.].

quando distinguem os dois objetos de avaliação: o indivíduo (objeto do *educational testing*) e o estabelecimento escolar (objeto do *school assessment*). Para outros, o termo *assessment* deve ser reservado à observação dos indivíduos, e o termo *avaliação*, ao julgamento feito dos programas ou das instituições (Keeves, 1988). Entretanto, na maioria das obras consultadas, o termo se aplica tanto aos indivíduos quanto aos estabelecimentos. É a posição adotada neste livro.

Não é muito fácil encontrar um termo que traduza fielmente a noção de *assessment*. A utilização da palavra "avaliação" pode mascarar a verdadeira natureza do procedimento proposto e lembrar velhos clichês, como destaca Loacker (1995) na apresentação do procedimento de avaliação que caracteriza há vários anos o Alverno College. Neste livro, empregarei frequentemente a palavra *assessment*. Empregarei igualmente a palavra *apreciação*, no mesmo sentido, quando o contexto não causar confusão.

1.1.2 O *assessment*, a medida e a avaliação

Popham (2000) é um dos raros autores a afirmar que "medida", *testing* e *assessment* são termos sinônimos. Segundo a maioria das obras consultadas sobre o assunto, esses termos, aos quais se pode acrescentar "avaliação", apontam geralmente para realidades distintas. Vários autores concordam que *assessment* é um conceito que engloba grande diversidade de procedimentos de observação e de coleta de informações. A definição de Forcier (1991, p. 36) é representativa dessa concepção:

O *assessment*... consistiria, então, em uma observação sistemática (não deixando nada ao acaso) de objetos claramente identificados, visando apreender a globalidade de uma situação, tendo em vista fazer um julgamento prudente e circunstanciado, seja ele provisório ou decisivo.

Linn e Gronlund (2000, p. 31) dão definição similar, que leva em consideração a progressão dos alunos em suas aprendizagens:

Assessment is a general term that includes the full range of procedures used to gain information about student learning (observations, ratings

of performances or projects, paper-and-pencil tests) and the formation of value judgments concerning learning progress⁷.

Segundo essa última definição e conforme o texto do qual foi extraído, o termo genérico *assessment* englobaria: a medida, abrangendo o sentido de procedimento de quantificação (atribuição de um número); o *testing*, compreendido como a realização de testes padronizados; assim como outros procedimentos de observação dita qualitativa, consistindo, por exemplo, em apreciar produções complexas ou em observar comportamentos indicadores de características associadas às atitudes ou à motivação. Enquanto a medida corresponde a operações precisas que se pode executar de maneira isolada, o *assessment* inscreve-se em um procedimento que deve conduzir a um julgamento claro e circunstanciado de um conjunto de habilidades ou competências. O conceito de *assessment* englobaria também a noção de avaliação-julgamento. Sobre esse último ponto, entretanto, os textos não são muito claros e é necessário, às vezes, ler nas entrelinhas para tomar uma decisão. Vários autores discutiram essas questões (ver, por exemplo, Forcier, 1991; Scarr, 1981; Wood, 1984).

1.1.3 O *assessment* e a orientação dos programas

Vários sistemas educativos, entre eles o sistema do Quebec, privilegiam a partir de agora o desenvolvimento das competências dos alunos. A noção de competência será detalhada no capítulo 5, mas podemos esclarecer desde já que o objetivo da reforma proposta no Quebec é implantar programas de estudos que preparem os alunos a usar seus conhecimentos e suas habilidades em situações autênticas, efetivas, isto é, situações comparáveis àquelas da vida real. Algumas dessas competências estão ligadas a uma disciplina em particular, outras são transversais. Em certos casos, enfim, trata-se, para os indivíduos, de integrar saberes e

⁷ *Assessment* é um termo geral que inclui uma gama completa de procedimentos usados para obter informações sobre a aprendizagem de cada estudante (observações, julgamentos de desempenhos ou de projetos, testes escritos) e a formação de julgamentos de valor referentes à progressão.

saber-fazer vindos de várias disciplinas: as provas de síntese utilizadas no Ensino Médio evidenciariam esse tipo de competência.

É nesse contexto global de mudança, marcado especialmente pela reforma das práticas de avaliação introduzidas nos Estados Unidos, que os métodos de avaliação devem ser analisados e ajustados. Minha análise, aparentemente oportunista, inspira-se na quantidade de documentos publicados sobre o assunto e liga-se a novas preocupações comuns a todos os sistemas educativos. Notemos que os textos especializados sobre o assunto, a maior parte deles assinados por autores americanos, fazem eco a um questionamento dos testes padronizados. Os métodos de coleta de informações, de medida e de avaliação ditos "alternativos" (*alternative assessment*) advêm dessa tendência. Expressões como **apreciação do desempenho** (*performance assessment*) e **apreciação autêntica** (*authentic assessment*) também resultam disso, cada uma dessas expressões designando uma característica a ser ressaltada. Esses novos procedimentos de apreciação são apresentados a seguir.

1.2 Aspectos escolhidos da renovação na avaliação

Publicou-se um grande número de textos nos últimos anos para descrever ou difundir novas práticas de avaliação. As características dessas práticas não constituem um todo coerente e perfeitamente integrado — longe disso. Os autores não dão sempre a mesma importância a cada aspecto da nova avaliação (*alternative evaluation*) e a redundância é inevitável. As características dessas práticas são apresentadas separadamente nas seções seguintes.

1.2.1 As situações de desempenho

Criticaram-se os testes padronizados por se basearem em questões de correção objetiva (questões do tipo "verdadeiro ou falso" ou de múltipla escolha), sendo que essa preocupação com a objetividade é o que os distingue de outros procedimentos. Os indivíduos examinados por meio desses testes não têm necessidade de elaborar respostas complexas: para cada uma dessas questões, é suficiente que eles marquem uma alternativa

correspondente a uma resposta pronta. Uma das mudanças preconizadas nesses últimos anos consiste em recorrer a situações-problema convidando o indivíduo a construir uma resposta relativamente elaborada. A expressão *performance assessment* foi criada para colocar em evidência esse aspecto em particular.

A apreciação do desempenho possui em si mesma várias características de ordem técnica que traduzem mudanças profundas na maneira de avaliar. O período de observação pode cobrir vários dias, enquanto os testes padronizados duram somente um período limitado. A amplitude da tarefa demandada impõe frequentemente tal duração; é notadamente o caso das provas escritas, como dissertações, ensaios ou teses. Os problemas apresentados são pouco estruturados, o que resulta em várias respostas diferentes podendo ser consideradas como aceitáveis ou possíveis. O trabalho de grupo pode ser valorizado tanto quanto o desempenho individual. As etapas vencidas pelo indivíduo na elaboração de sua resposta são tão importantes quanto a resposta em si. Enfim, certas habilidades podem ser observadas sob ângulos diferentes: por exemplo, por meio de um gráfico, de um texto escrito ou de uma exposição oral, para a habilidade de comunicar (Ryan & Miyasaka, 1995).

1.2.2 A autenticidade

Criticou-se muitas vezes o caráter escolar, ou mesmo artificial, das questões de correção objetiva. A situação de exame é frequentemente muito distante dos problemas da vida diária, dos problemas reais ou significativos encontrados no exercício de uma profissão. Colisões de trens e banheiras com três torneiras não têm nada de realista. Nenhum teste objetivo permite avaliar a capacidade de um indivíduo de dirigir um automóvel ou de interpretar um trecho de música; pode-se, por outro lado, avaliar essa capacidade pedindo ao indivíduo que "se apresente", por exemplo, conduzindo um automóvel em um percurso real ou interpretando uma peça de um repertório musical conhecido. Quando as situações de avaliação se aproximam dessa forma da vida real, os procedimentos de observação e de medida adquirem um caráter de autenticidade. A expressão *authentic assessment* coloca essa característica em evidência.

1.2.3 A interatividade

Em um exame tradicional, seja ele padronizado ou não, é raro que um indivíduo observado possa, por sua vez, fazer perguntas ou pedir informações precisas. Diante de uma questão de correção objetiva, ele deve escolher a resposta que estima ser a correta sem poder assinalar ambiguidades na situação apresentada. Ele também não tem a possibilidade de exprimir sua incerteza ou seu ponto de vista por meio de comentários escritos. Em certos tipos de exames, o indivíduo pode de fato acompanhar sua resposta de uma justificativa ou indicar seu grau de certeza de ter respondido corretamente, mas o objetivo, nesse caso, é garantir que as respostas corretas não tenham sido fruto do acaso, e o método demonstra mais atitude de desconfiança do que de verdadeira preocupação de observação. Outro problema consiste em examinar os conhecimentos ou as habilidades de um indivíduo propondo questões e subquestões baseadas nas primeiras respostas dadas por ele. O exame oral não sofre dessas imperfeições, mas foi deixado de lado depois do aparecimento dos testes padronizados. A avaliação por computador pode favorecer certa forma de interatividade com a pessoa observada, especialmente no caso do *testing* sob medida (*adaptive testing*) ou das situações de diálogo, mas essas práticas não são difundidas.

Com as novas abordagens, a avaliação torna-se um caso de comunicação entre um sujeito observado e a pessoa que o avalia. A partir de uma situação dada, cada um pode trazer ou suscitar ajustes, delimitando a tarefa a ser desempenhada ou tornando mais preciso o que deve ser dado como resposta. A etimologia de *assessment* ("sentar-se com") assume aqui todo o seu sentido. A pessoa que avalia tem condições de assistir a todas as manifestações de um desempenho, ou até mesmo sua evolução, e o faz enquanto testemunha privilegiada.

1.2.4 O aspecto multidimensional da aprendizagem

As grandes taxonomias de objetivos nos habituaram por muito tempo à compartimentalização dos domínios de aprendizagem (por

A presente edição foi composta pela Editora PUCPRESS e impressa na Reproset - Indústria Gráfica, em sistema *offset*, papel *offset* 90g/m² (miolo) e papel supremo 250g/m² (capa).

É bem-vinda a edição brasileira de *Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências*. Este livro, dirigido à formação de professores, ao tratar avaliações e competências de forma articulada e com sentido de realidade, apresenta clareza conceitual, tratamento de diferentes dimensões, riqueza de exemplos, questionamento permanente e debate de controvérsias. Além de seu sentido formativo, reforçado por resumos de tópicos e exercícios de ilustração, ele também pode ser considerado um texto de referência, dada a variedade de abordagens que apresenta para fundamentos e práticas, e dado o cuidado com que estabelece terminologias, definições e tipologias.

Enfim, a riqueza e a clareza na conceituação e nos exemplos práticos recomendam a adoção deste livro para a formação inicial e continuada de professores, sem se excluir a possibilidade de seu emprego autônomo, para aperfeiçoamento próprio, por professores exercendo seu ofício na educação básica regular, profissional ou superior. Para esses, serão particularmente significativas as comparações entre abordagens tradicionais de avaliação e as que envolvem o aprendizado de competências. O autor afirma ser seu livro destinado a quem promove a aprendizagem por competências, mas é justo observar que ele tem um sentido mais abrangente, pois ao mostrar como podem ser avaliados os resultados dessa prática educativa, não a está meramente levando em conta, mas também a está defendendo e difundindo.

Luís Carlos de Menezes

Apoio:

 PUCPRESS



PRÓ-REITORIA DE
GRADUAÇÃO

ISBN 978-85-68324-05-9



9 788568 132405 9