

.....

O presente estudo enfoca o paradigma reflexivo de formação de professores reivindicado pelas instituições de ensino superior em Portugal, a partir de dois principais e diferentes modelos avaliativos. Tem como referência a substituição do modelo quantitativo pelo qualitativo, salientando os seus diversos desdobramentos e variantes.

Palavras-Chave: Avaliação, Formação de Professores e Concepção

This study focusses on the reflexive paradigm of the formation of teachers as demanded by the institutions of higher education in Portugal; it is based on two principal but differentiated evaluative models. Its reference point is the substitution of the quantitative by the qualitative model, with stress on its diverse results and variants.

Keywords: Evaluation, Teacher Training, Concepts

Concepção de Avaliação

Maria Nazaré
Trindade

Professora Doutora do
Departamento de Pedagogia
e Educação, da Universidade
de Évora, Portugal.

O paradigma reflexivo da formação de Professores, Posto em prática em Portugal (pelo menos reivindicado pelas instituições de Ensino Superior) como aliás em quase todos os países ditos civilizados tem., em certa medida contribuído para, e contra os princípios que defende, a manutenção de uma certa sobrevivência (diluída, é certo, ou disfarçada em processo de supervisão às práticas, atitudes e desempenho recomendado pelas Instituições que lideram o processo de supervisão. E essa subserviência é fruto exactamente do processo de avaliação praticado o qual, não obstante declarações de princípios mais ou menos atraentes e de artigos sobre função reflexiva de professores, se baseia essencialmente nos tradicionais instrumentos de observação/avaliação: listas, fichas e escalas.

Madaus e Kellaghan (1992) consideram que a avaliação constitui actualmente problema fundamental tanto da investigação como da prática e política educativas. Iniciada em 2.000 a. C. na China, a avaliação, segundo os autores referidos, aí assumiu o formato de exames escritos pelo facto de o papel estar já então disponível percorre a Idade Média sob a forma de debates demonstrativos do saber e assume no mundo ocidental, a partir do séc. XVI, a forma de provas escritas, passando às formas de ensaio no séc. XIX.

Estas revestiam a forma de provas públicas de conhecimento geral, e são os antepassados dos exames publicados, que vigoram no séc. XX, quer para fins burocráticos de preenchimento de vagas, quer para avaliar a eficácia das escolas. dos professores e dos alunos.

A falta de concordância dos docen-

te positivista, perspectiva a ciência como via única para conhecer o real, através de dados objectivos de estudo. Tratava-se de um tipo de avaliação acrítica, impessoal, interessada essencialmente na eficácia, na obtenção de dados fiáveis e válidos, tendendo para a enunciação de Leis Gerais.

A partir da década de 1970 o conceito de avaliação alarga-se, aparecendo o conceito de avaliação qualitativa e, mais recentemente, o conceito de Avaliação como investigação.

Os modelos quantitativos na avaliação foram objecto de ampla crítica desde a célebre conferência do “Churchill College” em Cambridge, no ano de 1972.

tes no plano de avaliação de uma mesma resposta conduziu, na 2ª década do séc. XX, à criação de formas objetivas que ganharam um impulso notável durante as duas guerras mundiais devido ao paradigma docente, quando preconiza a necessidade de obter medidas estandardizadas, objectivas e como referência à norma. Neste contexto Tyler (1949) é um nome importante a reter, criador do modelo de avaliação mais importante sob o ponto de vista educativo.

A partir da década de 70 o conceito de avaliação alarga-se, aparecendo o conceito de avaliação qualitativa (Parlett & Hamilton, 1977) e, mais recentemente, o conceito de Avaliação como investigação estendendo-se esta amplificação aos vários domínios em que a ação avaliativa se exerce nomeadamente sobre o aluno, o currículo e os professores.

Paradigmas Avaliativos

Como verificamos duas principais e diferentes perspectivas podem ser analisadas em termos avaliativos: a quantitativa e a qualitativa e, desta derivado, o paradigma crítico.

O paradigma quantitativo, cujo principal expoente foi Tyler (1949) e que, inserido num contexto basicamen-

A justificativa que nos atrai, das apresentadas para rejeitar esse diz respeito à pouca atenção dada às práticas educativas, incluindo as de aprendizagem. De facto consideramos que qualquer avanço quer na avaliação quer na investigação escolares passa inevitavelmente pela apreciação das ocorrências no domínio da aprendizagem. O próprio foco da acção educativa já não se dirige preferencialmente ao professor, mas ao aprendiz sendo aquele considerado apenas como o mediador das aprendizagens, com toda a carga semântica que o conceito encerra.

O paradigma qualitativo que introduz uma direcção diferente no conceito de avaliação: já não interessam apenas os dados mas o significado desses dados, não sendo relevantes as generalizações, mas a compreensão dos fenómenos (Eisner, 1992; Guba, 1992).

O paradigma qualitativo não oferece um campo único apresentando algumas estratificações. Madaus & Kellagham (1992) consideram a existência de três principais tipos de avaliação qualitativa. São elas o modelo de crítica artística que se funda na intuição e interpretação do avaliador a quem se exige experiência e capacidade de observação e análise para captar os elementos e as relações que se ocorrem em cena e ainda capacidade de narração

dos resultados a que chegou; o modelo Interpretativo em que o avaliador investiga e estuda as ações e seu significado para os actores no palco pedagógico, sendo estes significados construídos em interacção através da interpretação do sujeito avaliador (o que faz ressaltar a importância do contexto situacional e social); o modelo sistemático, o mais próximo do paradigma científico-positivista, virado também para o mundo real exterior ao sujeito. Contudo, e ao contrário da perspectiva positivista apoiada unicamente em técnicas estatísticas, neste modelo procura-se perceber a realidade através das circunstâncias em que os fenómenos ocorrem, e busca-se um juízo objectivo, válido e fiável sobre os, fenómenos a partir da descrição e análise lógica desses mesmos fenómenos. Esta perspectiva é muito sensível à necessidade de confiabilidade de dados. em função do querer dos indivíduos ou das instituições e à minimização do papel selectivo da avaliação.

O processo de avaliação é, cada vez mais, entendido como um processo de reflexão e autoreflexão no qual o avaliador se torna num agente de mudanças catalizador de uma autêntica comunicação. Como o processo didáctico, não só recolhe informações, mas gera diálogo, reflexão e meta-avaliação, oferecendo ainda uma perspectiva emancipatória que leve os sujeitos (os actores na cena pedagógica, neste caso) a tornar-se conscientes de si e dos seus actos, e portanto responsáveis pelas suas opções, tomadas livre e autonomamente. A avaliação suscita assim a existência de uma área de negociação necessária á construção e explicitação de significados.

Entre a substituição do paradigma quantitativo, pelo qualitativo no centro do palco pedagógico, vários modelos foram ensaiados, uns enquadrados numa fase de transição (Stufflebeam, 1989) e outros já dentro do paradigma qualitativo da avaliação. De entre eles salientamos os modelos naturalistas, e os críticos, cada um deles com sub-variantes.

Os modelos naturalistas

Os modelos naturalistas, também conotados com o método humanista de avaliação, partem da concepção que a informação pode ser recolhida e tratada de modos diversos, e que todas as relações devem ser interpretadas ainda que estatisticamente não sejam significativas. A intuição é importante para a compreensão dos fenómenos, daí que a fidelidade poderá ver-se comprometida pela extensão do processo. Os métodos estatísticos e as suas conclusões influenciam pouco os defensores e os autores dos modelos naturalistas porque, segundo eles, há poucas ocasiões em que esses métodos são realmente importantes.

O processo de avaliação é, cada vez mais, entendido como um processo de reflexão e autoreflexão no qual o avaliador se torna num agente de mudanças catalizador de uma autêntica comunicação.

O modelo de avaliação iluminista

Parte de pressupostos de tipo antropológico e é considerado como um tipo de avaliação holística¹. Neste modelo é fundamental a análise do contexto para a compreensão dos fenómenos aí ocorridos.

¹ Consultar, para mais informações "Evaluación Sistemática Guia-teórica y práctica. Daniel L. Stufflebeam e Antony - Y. Shinkfield, Paidós, 1987.

A função principal deste modelo é compreender o mais amplamente possível a realidade na qual se incluem não só os factos mas a sua interpretação pelos implicados. É necessário que todos os intervenientes (supervisores e supervisados) no processo de avaliação o compreendam o mais completamente possível e isto tendo em vista o seu enriquecimento pessoal e grupal. A compreensão pretendida é constituída a partir dum processo de negociação, e não de manipulação e controle que caracterizam os modelos Quantitativos. A avaliação iluminista desenvolve-se em 3 etapas (Stufflebeam, 1987).

- a observação que deve cobrir todas as variáveis e visa o registro de dados ou através da gravação ou de sistemas de codificação da observação;
- a investigação que visa a selecção e colocação de questões de técnicas como a entrevista ou o questionário;
- a explicação - o culminar do processo em que se faz a luz sobre a situação de avaliação com base nas tarefas realizadas nas fases anteriores.

Modelo de crítica artística

Os modelos críticos concebem a avaliação como algo dialéctico, ou seja, um, conjunto de tarefas que permitem a todos os intervenientes perceberem,

Mac Donald chama a atenção para a necessidade de apresentar alternativas para que todos possam conhecer e escolher o sistema de avaliação que mais convém.

compreender e reagir da forma mais consciente e responsável às conseqüências da sua intersecção como o contexto em que se inserem.

Como afirma Proppe (1990, 330) *“uma comunicação genuína, não autoritária de ida e volta, é o objectivo e o método principal desta avaliação”*.

Ou ainda, na perspectiva de Habermas (1987) a autoridade do avaliador relaciona-se com a possibilidade

de que todos os seres humanos se convertam em participantes na acção comunicativa.

O modelo de crítica artística centra-se nos processos educativos visando melhorá-los, para o que necessita de 3 condições:

- poder emitir juízo sobre o mérito e dignidade de um qualquer processo educativo para o que precisa dispor de uma escala de valores;
- aperfeiçoamento da percepção pessoal, visando uma capacidade de apreciação de tal modo perfeita que se toma numa espécie de arte de fazer as coisas;
- capacidade ou arte de tornar compreensível aos outros os conhecimentos obtidos, capacidade essa designada como crítica educativa, a qual se desenvolve através de um processo em 3 fases: interpretação para facilitar a compreensão dos factos e factores que sobre eles influem; avaliação ou identificação de um valor em função de critérios prévios e a conclusão que é a generalização das idéias básicas obtidas.

Mac Donald (1983) apresenta-nos uma tipologia de modelos críticos que encaram a avaliação como actividade eminentemente política, focalizando-se na autoridade detentora do poder (já que a informação, que é a conseqüência da actividade de avaliação), pode estar ao serviço de interesses políticos diferentes e promover ou diminuir as desigualdades. Chama a atenção para a necessi-

dade de apresentar alternativas para que todos possam conhecer e escolher o sistema que mais convém tendo direito ainda aos meios e recursos para alteração das

condições existentes em função das opções feitas.

Mac Donald aponta assim 3 tipos possíveis de avaliação:

- avaliação burocrática - a que serve ao governo tendo como principais características o envio de informações para o sector administrativo, a utilização de técnicas eficazes e credíveis e a acção do avaliador dirigida para a consecução dos objetivos políticos pretendidos.
- Avaliação autocrática - ao contrário da anterior, este tipo de avaliação age sob con-

dições, o que implica a não aceitação das suas recomendações pelo poder político. Rege-se por princípios de cientificidade, objectividade e responsabilidade profissional, daí que o avaliador detenha o papel de perito, conselheiro e não, como no modelo anterior, de executor das determinações do poder instituído.

- Avaliação democrática - tem como objectivo principal proporcionar dados re-

levantes a quem tem que tomar decisões, de forma a que as devidas prioridades sejam respeitadas. É um processo que se procura aberto e acessível a todos, tanto no que respeita às técnicas de recolha de dados e acessibilidade destes, mesmo a não especialistas. Procura-se recolher várias perspectivas tomando a informação a mais rica possível, de forma a poder ajudar um número o maior possível de pessoas.

Bibliografia

- EISNER, E. W. (1992) *Curriculum ideologies*. In Jackson, PH. (ed.) *Handbook of research on Curriculum*. N.Y., MacMillan Publ. Comp., 302-336.
- GUBAS, E. G. (1992) *Relativism*. *Curriculum Inquiry*, 22,18-23.
- HABERMAS, J. (.1987) *Teoria de la accion comunicativa II*. Madrid, Taurus.
- MAC DONALD, B. (1983) *La Evaluacion y el control de la Educacion*. In Gimeno e Peres Gomes *La Ensenanza: su teoria y su práctica*. Adrid, AkaL 467-487.
- MADDAUS, G. F. & KELLAGHAN, Th. (1992) *Curriculum Evaluation and Assessment*. In Jackson, PH. W. (ed.) *Handbook of Research on Curriculum*. New York, MacMillan Publ. Comp., 119-154.
- PARLETT, M. & HAMILTON, D. (1983) *La evaluacion como iluminacion*. In Gimeno e Perez Gomes *La Ensenanza: su teoria y su práctica*. Madrid, Akal, 450-456.
- PROPPE, O. (1990) *La investigacion de la evaluacion como una forma de potenciar el desarrollo en las escuelas y el profesionalismo de los profesores*. *Revista de Educacion*, 293, 325-344.
- STUFFLEBEAM, D. & SHINKFIELD, A. J. (1987) *Evaluacion sistemática*. Guia teórica y práctica. Madrid, Paidós/MEC.
- TYLER, R. H. (1949) *Basic principles of Curriculum and Instruction*. Chicago III, The University of Chicago Press.