

A avaliação dos professores enquanto alunos: O uso da experiência pessoal como agente de mudança

LEONOR SEGURADO FALÉ BALANCHO (*)

1. INTRODUÇÃO

«Il s'agit presque d'une activité naturelle de l'homme; chacun de nous est, sans cesse, amené à juger, à évaluer.»

Dina Sensi, 1990

A avaliação, no seu sentido mais abrangente, faz parte da história da humanidade e é intrínseca à sua evolução. Enquanto factor de consciência e desencadeador de transformação na forma de estar e ser sempre serviu para nos orientarmos nas constantes decisões sobre a vida, reflectirmos sobre as atitudes a tomar, conhecermo-nos e impulsionarmo-nos a melhorar (Valadares & Graça, 1998).

Em educação a avaliação é um elemento central de qualquer processo de ensino-aprendizagem. Numa multiplicidade estonteante de concepções, formatos e designações (APA, 2000; Fernandes, 1999; Novak & Gowin, 1995; Pinto,

1991, 1994) tem-se transfigurado, muito para além da estaticidade dos entendimentos mais tradicionais, a ponto de ser considerada, como o será neste trabalho, como um instrumento de mudança pessoal (Valadares & Graça, op. cit.).

A tensão que tem resultado do abandono dos paradigmas psicométrico e comportamentalista em favor do paradigma cognitivista, passando assim da ênfase na própria medição ou no produto da aprendizagem, para a ênfase no processo dessa aprendizagem, não está contudo resolvida. As novas perspectivas atestam a relevância dos aspectos afectivos, cognitivos, psicomotores, contextuais e de construção pessoal que devem ser inerentes à avaliação, dando assim relevo aos factores dinâmicos e construtivistas do processo (Gronlund & Linn, 1990; Valadares & Graça, 1998). Encaminham a definição de avaliação no sentido de uma visão subjectiva, contínua e sistemática, e defendem que «as concepções sustentadas por um professor são os melhores indicadores das decisões que diariamente toma nas suas práticas pedagógicas e são determinantes no modo como encara o processo ensino-aprendizagem-avaliação» (Valadares & Graça, 1998, p. 52).

Se durante anos a avaliação experimentada no contexto escolar foi uma avaliação estritamente centrada nos alunos, nos dias de hoje, e em

(*) Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.

muitos países ocidentais, ela é encarada também na perspectiva da caracterização e do julgamento da função do professor (APA, 2000; Perrenou, 1999). Esta mudança faz sobressair uma crescente preocupação com a qualidade do ensino, e uma perspectiva mais dinâmica e aberta de todo o contexto educativo. O professor deixa de ser um ser intocável todo poderoso para ser alvo de escrutínio do seu desempenho e desenvolvimento.

A avaliação educacional passou assim a abranger, na visão mais actual, dois tipos de intenções: a pedagógica e a social. No primeiro caso pretende auxiliar os alunos na construção de conhecimentos e os professores na eficácia de os ministrar; no segundo tem como intenção melhorar o ensino na sua globalidade e estimular, apoiando, as mudanças e melhorias individuais e colectivas. Acreditamos que estas transições conceptuais e práticas são, indiscutivelmente, sinais de um claro avanço qualitativo e de uma evolução que intui os procedimentos avaliativos como passíveis de serem instrumentos de auto-conhecimento e de construção pessoal e, por inerência, de pontuação de transformações.

Esta potencialidade tem vindo a ser confirmada na minha experiência pessoal. Como formadora de professores do 1.º ciclo, e ao ser, obrigatoriamente, avaliadora das suas aprendizagens nas acções de formação em exercício, fui reconhecendo as dificuldades que experimentam, num intrincado paralelismo, quer em ser avaliados, quer em avaliar os seus alunos.

Sendo a avaliação inevitável e inerente ao processo ensino-aprendizagem, e dada a sua relevância particular no sucesso escolar e na estruturação e regulação das práticas pedagógicas, dos conhecimentos adquiridos pelos alunos e das relações com o mundo interior pessoal dos actores escolares e com o mundo exterior à escola (Carvalho et al., 1994; Valadares & Graça, 1998), acreditamos que deva ser um elemento central na área da Formação de Professores.

Tendo presentes estes pressupostos, este trabalho analisa a importância e possibilidade do professor-aluno reinvestir na sua prática pedagógica os ganhos e ensinamentos da experiência de ser avaliado, potenciando e melhorando, para si e para os seus alunos, a utilidade e função da avaliação. Aqui se defende que, para desenvolver qualquer mudança esclarecida nas suas práti-

cas, e se desenvolver como profissional, o professor necessita passar por um processo de auto-avaliação e auto-conhecimento, em que a reflexão pela experiência directa é o fulcro do início de uma construção pessoal e de uma transição majorante (Martins, 1988).

2. OS PROFESSORES COMO AVALIADORES

São inúmeras as dificuldades e questões que assolam o campo da avaliação dos alunos, reflectindo a importância cada vez maior do sucesso escolar, para o próprio, para a instituição educativa, para a família e para a sociedade. Por isso mesmo muitos têm sido os critérios propostos como essenciais a qualquer sistema avaliativo (APA, 2000). De entre eles seleccionámos (1) o controlo do enviesamento (o esforço para que a medição e o seu resultado não se baseie em preferências pessoais eticamente criticáveis, mas resulte em classificação justa e o mais objectiva possível do desempenho); (2) a capacidade de saber identificar a necessidade de alterar ou melhorar as práticas pedagógicas para produzir maior e melhor aprendizagem; (3) o alargamento da avaliação a áreas que não incidam apenas sobre o conhecimento adquirido, sempre tendo presente o uso de metodologias e conhecimentos múltiplos e complementares para realizar essa avaliação.

2.1. A ética da avaliação

Dizia Barbier (1990, p. 34, citado em Pinto, 1994), que «tudo se passa como se o espaço ideológico esteja construído em redor da ideia de avaliação, estruturada na periferia de dois pólos: um pólo negativo organizado em volta das noções de repressão, selecção, sanção, controlo, e um pólo positivo organizado em redor das noções de progresso, mudança, adaptação, racionalização». Num aprofundamento do lado menos saudável da avaliação, vemos que, na formulação e entendimento típico, aos professores não é muitas vezes possível escapar àquilo que para alguns se transforma numa armadilha, e que acaba associado a *burn out* e a reactividade negativa de alunos e encarregados de educação; aos alunos, nada os protege das tensões, medos, injustiças, subjectividades, enviesamentos e incoerências

associadas ao facto de serem avaliados pelo professor.

Em Portugal, como ainda em muitos cantos do mundo, «...o professor tem o privilégio de não ter de prestar contas da correcção e significado do seu trabalho» (Bartolomeis, 1981, p. 40), nem da própria forma como avalia os alunos. Apenas superficialmente é avaliado sobre como avalia, e sempre sobre o resultado e nunca sobre o processo que o gerou (Espiney & Canário, 1992). O escrúpulo moral e o esforço de idoneidade, esse cabe a cada um, e é muitas vezes falho, por ignorância ou incompetência formativa. Quantas vezes a avaliação não é mais do que uma forma inconsciente de punição do aluno ou o resultado de cristalização de expectativas, tão longe do desejado referencial que auxilie a abalizar as áreas que é necessário gerir, os comportamentos de aprendizagem/ensino que é preciso mudar, os próprios processos de pensamento e funcionamento que há que conhecer (Pinto, 1992)? Da falta de operacionalização de critérios à ausência da sua homogeneização, muito há que andar até acreditarmos em sistemas avaliativos que reduzam as injustiças. Diz Edgar Morin (citado em Astolfi, 1997, p. 9) que há que atender «à relatividade dos conhecimentos, à sua dependência em relação ao observador e às condições de observação, e não esquecer que uma porção de conhecimento num plano facilmente se paga com uma ignorância noutra». Só uma avaliação universal, pró-activa e partilhada, em que professores e alunos se avaliem mútua e abertamente, poderá encorajar novas utilidades e objectividades neste processo. É nossa crença que a subjectividade da avaliação pode relativizar-se se a entendermos de uma filosofia que a encara e concretiza como um processo de crescimento pessoal de todos os envolvidos. Passará a ser uma forma de incentivar e progredir, e de usar um instrumento acessível a todos: o erro. De acordo com Astolfi (1997), há uma aversão espontânea ao erro, e a sua rejeição no contexto didáctico impede o seu uso como factor de qualidade superior para a aprendizagem significativa.

2.2. Mudanças nas estratégias pedagógicas e avaliativas: da teoria à prática

Levar o professor a objectivamente conhecer

e avaliar o seu próprio trabalho ou o sistema de formação de que é alvo é um ganho recente, que pretendeu conseguir que ele fosse mais do que o tradicional medidor de produtos de aprendizagem (APA, 2000; Fernandes, 1999). A complexidade e diversidade do sistema actual de avaliação, bem como do seu entendimento teórico, trouxe-nos uma mudança no quadro conceptual, tendente a implicar mudanças na prática pedagógica. No entanto, a realidade concreta das acções educativas tem-se mantido globalmente imutável, com prejuízo para formas menos proveitosas que permitam um maior impacto da avaliação no desenvolvimento pessoal e escolar dos intervenientes no processo. Com Fernandes (1999, p. 112) defendemos que «avaliar não é contabilizar erros; não é atribuir níveis; é incentivar a (mudar e a) melhorar; é convercer(-se) do que (se) é capaz.»

Com efeito, e em nosso entender, a alteração dos entendimentos teóricos não se fez acompanhar da desejada mudança prática, apesar dos despachos legais e normativos; salvo honrosas excepções, as mudanças visíveis foram sobretudo superficiais ou aparentes. Mais não seria de esperar, já que a formação de docentes no domínio da avaliação dos alunos é quase inexistente nalguns currículos de formação inicial de professores, e em muitos programas de Centros de Formação Contínua, deixando os docentes, tantas vezes, dependentes apenas da intuição, das conversas entre colegas, de eventuais projectos-escola sobre o tema, e das memórias da forma como eles próprios foram avaliados enquanto alunos.

Avaliar «o que se aprendeu (...) e o que, e como se ensinou» (Pinto, 1991, p. 38) enriquece o entendimento e a eficácia da avaliação. Se considerarmos que «o verdadeiro fim da educação são as intervenções inovadoras» (Bartolomeis, 1981, p. 12), quer da parte do docente, quer do aluno, então consideraremos que qualquer inovação, mudança, ou construção pessoal e académica, deverá partir duma base apoiada na reflexão pessoal e no *feed-back*. O que se faz no domínio da avaliação está dependente das teorias e das práticas pessoais sobre o ensinar e o aprender, sejam essas teorias explícitas ou implícitas e essas práticas automatizadas ou reflectidas (Fernandes, 1999). Em todo o caso, o desenvolvimento do conhecimento pessoal dessas teorias e

do seu impacto, quanto do tipo de prática e das suas razões, será básico na referida mudança.

2.3. Dificuldades na evolução e diversificação dos formatos avaliativos

São inúmeras as razões para as insuficiências e limitações no uso de instrumentos e procedimentos avaliativos, e na sua gestão diária num contexto que é, por definição, afectivo, como é o do ensino-aprendizagem. Se a menor, ou a mais facilmente resolúvel, talvez seja a da ausência de formação específica, prática e interiormente transformadora, como já referimos, são eventualmente mais limitativas a resistência à mudança e a falta de apoio estrutural, institucional e relacional, quando se ousa experimentar mudar (Perrenoud, 1993).

A avaliação deve em si mesma ser pedagógica, e o processo de ter presente os objectivos da avaliação, escolher as técnicas e os instrumentos de avaliação relevantes e coerentes com os objectivos definidos, diversificar essas técnicas e instrumentos e conhecer as suas limitações (Valadares & Graça, 1998) parecem ser passos decisivos na melhoria das tomadas de decisão avaliativas.

Que é difícil, nos actuais contextos escolares, duros e complexos, imprevisíveis e diferenciados, conseguir a planificação e a concretização destas intenções, ninguém hoje duvida. Mas que a diversificação de estratégias e o reconhecimento da avaliação como muito mais abrangente do sujeito-aluno-total e do professor em todas as suas dimensões pessoais e profissionais, são uma saída possível para a estagnação e indefinição de que padecemos no contexto escolar português, também não duvidamos.

3. OS PROFESSORES AVALIADOS

A formação de professores é um processo ainda em construção. Como certezas talvez apenas tenhamos a de que deve promover mudanças nos professores e nas escolas, que precisa transformar o ensino e dar vida a novas práticas e aprendizagens.

Rui Canário (1995, p. 38, citado em Fernandes, 1999) dizia a propósito «Como todas as outras pessoas, os professores formam-se a partir

de um trabalho sobre si próprios, da acção dos outros e da influência dos contextos de trabalho em que estão inseridos».

Voltar a estar do lado dos alunos é seguramente uma experiência rica em aprendizagens para os professores. Tomar consciência de fenómenos que os docentes criticam nos alunos, e que se vêem a desempenhar quando aprendizes, auxilia-os a olhar distanciadamente a realidade da sua experiência como agentes da aprendizagem. No entanto, para que esta situação aconteça e provoque mudanças positivas nas práticas pedagógicas, é necessário que o formador auxilie os professores a «verem» com olhar construtivamente crítico os seus próprios comportamentos, e a fazerem paralelismos com as necessidades e vivências dos seus alunos. Mesmo com a diferença de capacidades, competências, experiência de vida, aprendizagens ou idades a interferirem neste processo, há uma enorme riqueza na situação do professor poder passar a olhar os seus alunos, os seus próprios comportamentos durante as aulas ou as suas práticas de ensino e aprendizagens, de uma forma mais reflexiva e perspectivada. Sabemos como é oportuno aperfeiçoar as competências dos docentes para interpretar e identificarem as áreas e os procedimentos a precisar de mudança.

De acordo com Kemmis e McTaggart (1988, citado em Vilar, 1993), o professor deve:

- compreender tudo quanto faz
- interpretar criticamente os seus próprios «valores» à luz de outros «valores» coexistentes
- analisar o seu trabalho, na escola e na sala de aula, à luz dos textos e contextos em que actua
- situar historicamente a Educação e a escola, tanto do ponto de vista sincrónico como do ponto de vista diacrónico
- conhecer-se a si próprio, através da «história da sua vida» pessoal e profissional.

A consciência da incompletude, o desejo de experimentar diferente, o interesse em conhecer mais, a crença na mudança esperada, a percepção de benefícios ou tensões, as interacções estimulantes e valorizadoras, todas podem confluir no desenvolvimento/mudança do professor em busca de uma nova identidade (Alves, 2000).

A compreensão e o desenvolvimento pessoal,

entendidos como uma consciência plena da sua forma de ser e estar, são hoje considerados essenciais para uma acção pedagógica eficiente (Marujo, Neto & Perloiro, 1998; Neto, Marujo & Perloiro, 1999). O facto do professor aprender a olhar as suas atitudes, gestos, entendimentos e acções como se de um observador externo se tratasse, parece ser básico para que a educação prospere e cresça em coerência e qualidade.

Em consonância, o processo avaliativo deve cada vez mais envolver a avaliação de comportamentos e atitudes, emoções e competências sociais. Por isso exige o manuseamento informado de novos instrumentos, que permitam ao professor olhar e detalhar outras áreas do saber, do saber estar e do saber ser, que se prendem com o analfabetismo emocional, mais do que apenas a com iliteracia. Num país em que a avaliação e a pressão para o sucesso cada vez mais marcam a relação pedagógica e familiar da classe média, e em que o clima emocional das escolas se deteriora, tendendo para relações pessoais negativas, desmotivadoras e conflituosas, há que descentralizar a avaliação e assumir novas áreas de concentração do reconhecimento do saber.

É assim que o aproveitamento dos momentos das acções de formação, como trampolim para transformações pessoais, nos faz avançar para uma proposta concreta.

3.1. *Professores em Formação Contínua*

Os professores em Formação têm, também eles, de ser avaliados. Identificar as aprendizagens que desenvolvem ou as mudanças que conseguem, quer estejamos a ensinar em Curso ou em Oficina de Formação, é uma exigência da legislação da Formação Contínua. No entanto, é dada ao formador alguma liberdade na escolha das metodologias e formatos avaliativos a utilizar, o que permite propor avaliações contínuas, finais, individuais ou grupais, sumativas ou formativas, processuais ou de resultados. Esta possibilidade torna viável a utilização dos vários formatos, levando os professores a experimentarem de novo os ganhos, as dificuldades e os impactos de ser alvo de um processo de avaliação.

Ainda que tendencialmente mais suave do que aquela que eles tendem a imputar aos seus próprios alunos, a avaliação que realizam colo-

ca-lhes desafios e tensões. A apropriação e reflexão sobre esta experiência enquanto avaliados torna-a viva e passível de servir de modelo para as próprias acções pessoais, em particular enquanto avaliadores.

Ao aliar-se aos formatos pedagógicos (Pinto, 1991), a avaliação e a formação aproximam-se de forma a permitir que a primeira seja, não só um instrumento de gestão da segunda, mas que esta seja um modulador da primeira.

Frequentemente se ouvem professores que estão a passar pela experiência de formação a, espontaneamente ou induzidos, referirem comparações entre o seu comportamento de alunos e o dos seus próprios educandos. Esta vivência é por nós considerada de grande riqueza em termos da mudança atitudinal e comportamental.

Não se conseguem facilmente mudanças nos seres humanos; mudar atitudes ou comportamentos é das tarefas mais complexas com que a vida nos confronta (Hargreaves, 1998). Se entendermos as Acções de Formação Contínua como um momento, central no percurso do professor, para o levar a reflectir sobre as suas práticas e a melhorar – senão para quê a formação no decorrer da carreira? – então há que identificar as potencialidades do próprio processo formativo, na sua forma e metodologia, tanto ou mais que nos seus conteúdos, para levar a mudanças.

Porque não, então, aproveitar o facto de ter um grupo de professores a quem é preciso avaliar, para os fazer reaprender informações e dados que os levem a reflectir, e optimisticamente mudar, melhorando, a sua acção avaliativa?

3.2. *Professores-Alunos*

Os mecanismos psicológicos principais que podem justificar esta aprendizagem e mudança são o processo de descentração por que o professor passa ao voltar a ser um «aluno-avaliado», e o de aprendizagem vicariante que o leva a ter um modelo valorizado que tenha vontade de seguir.

3.2.1. *Processos de descentração*

Quanto ao processo de descentração, o professor, ao sentar-se «do outro lado da secretária» e ao voltar a sentir-se um aluno, torna a assumir-se e sentir-se como um aprendiz. Revê-se como alguém que tem que desempenhar um conjunto de

papéis e comportamentos que permitam a aprendizagem, e aí se (re)encontra com os seus próprios alunos. O olhar sobre a realidade do ensino-aprendizagem torna-se distanciado, porque visto de duas posições, e permite por isso uma empatia e proximidade com o «lugar da carteira» há muito abandonado. Com o apoio do formador, o professor pode desenvolver activamente esta experiência, treinando a descentração e a capacidade de fazer paralelismo com as suas necessidades, vontades, ansiedades, dificuldades e comportamentos enquanto aluno, em geral, e enquanto alvo de avaliação em particular.

3.2.2. Aprendizagem vicariante

Observar um modelo que nos impressiona e com quem estabelecemos uma relação afectiva pode ser uma forma fantástica de aprender e mudar. O formador deve, tal como o Professor em relação aos seus jovens alunos, estar plenamente consciente do seu impacto como modelo, para poder «utilizar-se» e provocar aprendizagens atitudinais e comportamentais que considere desejadas. No domínio particular do tema deste trabalho, ele deve ser um modelo central de como podem ser usados os necessários e inevitáveis formatos avaliativos para um melhor auto-conhecimento, numa verdadeira progressão consciente na aprendizagem.

3.3. O processo de avaliação dos professores-formandos

Nas acções de Formação Contínua realizadas pela autora deste texto, pretendeu-se levar os professores a, independentemente dos conteúdos ministrados, atingirem os seguintes objectivos:

- serem capazes de se observar e tomar consciência metacognitiva das suas acções, pessoais e profissionais, aumentando o seu grau de auto-conhecimento
- potenciarem a capacidade de se avaliarem e reconhecerem o impacto, umas vezes negativo, outras positivo, dessa avaliação
- melhorarem a sua capacidade de tomada de decisão
- aumentarem a capacidade de utilizarem o produto da sua reflexão avaliativa para

avanços nos seus processos e produtos de aprendizagens

- desenvolverem a sua capacidade de avaliação grupal, e de como gerir conjuntamente a avaliação individual, as expectativas sociais sobre o seu desempenho e a participação e funcionamento em grupo
- co-construírem a capacidade de se avaliarem e avaliarem os outros com um máximo de isenção e um mínimo de juízos de valor.

Para atingir estes objectivos foram utilizadas técnicas pedagógicas e psicológicas de:

- auto e hetero observação (treinos e instrumentos de observação e registo; Estrela, 1984; Laishley, 1983; Neto, Marujo & Perloiro, 1999). Estes instrumentos apoiaram-se em histórias de vida (com apelo à memória das experiências pessoais enquanto alunos e filhos, uso de gravações em áudio ou em vídeo das aulas com os seus alunos e análise das interacções verbais com alunos e colegas a partir de grelhas fornecidas pelo formador)
- tomada de decisão e resolução de problemas (Shure, 1992). Neste domínio foram usados estudos de caso em sessão, que implicaram trabalhos grupais para treino de competências de pensamento alternativo e sequencial, de análise valorativa de possibilidades, de flexibilidade na interpretação de situações e de reflexão sobre as soluções criativas. A diversidade inerente ao trabalho em grupo possibilitava, à partida, riqueza de alternativas, e dava o mote para a sua análise diferencial e consequencial.
- auto-avaliação escrita e oral. Nesta área os formandos viam-se envolvidos em momentos escritos e orais, individuais e colectivos, de reflexão pessoal e grupal sobre os seus desempenhos. De novo eram dadas grelhas que facilitassem a interpretação da experiência, e atribuído um *feed-back* sempre valorativo, que se podia seguir da especificação das áreas a necessitarem de melhoria. O uso do Inquérito Apreciativo (Neto, Marujo & Perloiro, 1999) auxiliava no reconhecimento da canção, não nas falhas ou nos erros, mas nas áreas que já são bem sucedidas como pontos de partida para a evolução pessoal.

- avaliação grupal oral no decorrer das sessões, sempre centrada sobre processos de pensamento e de trabalho. Pretendia-se com esta metodologia treinar a capacidade dos formandos em reconhecerem e expressarem, de forma positiva e construtiva, *feed-back* aos colegas de curso. O cuidado que era imposto nessa expressão pretendia vir a desenvolver nos formandos a competência de avaliar sem denegrir, e apontar áreas de mudanças já apresentando propostas alternativas.
- avaliação individual escrita pontual, em momentos estratégicos, nos intervalos das sessões, e sistemática no final da Formação. Os instrumentos escritos orientados (contrapondo a outros anteriormente referidos mais abertos e apenas com perguntas gerais), em formato de *rating-scale* ou de teste mais formal permitiam ao formando ter uma experiência mais próxima daquela que propõe aos seus alunos. Eram em seguida analisadas as emoções associadas a este tipo de avaliação, quer nas suas limitações e negativas, quer nas suas vantagens eventuais. Realizavam-se comparações com os outros tipos de formatos avaliativos já referidos.

Com todas estas metodologias pretendeu-se diversificar ao máximo a experiência da avaliação, por forma a permitir analisar conjuntamente as potencialidades ou limitações de cada estratégia. Teve-se sempre o cuidado de ir fazendo pontes com os professores relativamente à experiência passível de ser vivida, com cada metodologia, pelos seus próprios alunos. Desta feita, foram propostas várias formas práticas a concretizar inter-sessões, para que os professores pudessem ir cimentando e contrapondo o que viviam com aquilo que os seus alunos poderiam viver em situações semelhantes. Entre essas encontram-se as gravações das aulas, já referidas, a passagem, aos alunos, de alguns instrumentos avaliativos simples, com componentes de auto-avaliação, individual e grupal, construídos nas sessões da própria formação, ou a tarefa de trazer para as sessões alguns dos testes e outros instrumentos usados por cada professor, com respostas dos alunos, para análise colectiva, sempre que possível, anónima. Este factor do anonimato

pretendeu reduzir a resistência dos professores a partilharem material e experiências pessoais e, pelo contrário, aumentar a sua confiança no grupo, no formador, e no espaço da formação para trazer o mais profundo do seu sentir e o mais típico da sua prática.

Assim, levou-se cada um à reflexão sobre sentimentos e crenças enraizadas – não apenas frias cognições – associadas a cada procedimento. Analisou-se a subjectividade inerente à avaliação, e os factores que tendiam a potenciá-la ou minorá-la; construíram-se conjuntamente, em trabalho de grupo, critérios para auxiliarem na diminuição dessa subjectividade (Noizet & Caverni, 1985). Fizeram-se ligações com os produtos da aprendizagem e as metodologias que pareciam mais eficazes para aprender (Leitão et al., 1993).

Como exemplo, refere-se que algumas das sessões foram leccionadas em formatos espaciais tradicionais (em filas de carteiras com os alunos de costas uns para os outros e de frente para o formador e com tarefas intencionadas para a aprendizagem e avaliação individualizada) e outras em formatos cooperativos (de pequenos grupos em círculos, com tarefas a serem realizadas e avaliadas em acção colectiva). Interessante notar, neste particular, que os professores sistematicamente preferiam, como forma de aprendizagem e de avaliação que consideravam mais eficaz para eles na Formação, o trabalho em grupo, apesar de sistematicamente tenderem a ensinar e avaliar os seus alunos em formatos individuais. Esta foi uma das áreas em que se notaram mais mudanças e mais situações de experiência de «fazer diferente» na prática subsequente da sala de aula, tanto mais que algumas das sessões foram realizadas, propositadamente, não na sala da Formação Contínua, mas nas próprias salas dos professores em formação.

Estamos em crer que a Formação referida, com este tipo de formato (e apesar de não se centrar apenas sobre avaliação, mas também em metodologias pedagógicas gerais e atitudes pessoais e comportamentais subjacentes e concomitantes) provocou muito mais mudanças e compressões transformadoras neste domínio do que muitas Formações tradicionais, específicas, meramente informativas sobre novas metodologias avaliativas. A vivência e a consciência plena, com atenção às emoções envolvidas, às expectativas,

aos comodismos, às resistências e aos «fantasmas no armário», foram um motor gerador de mudanças que fez perceber com mais plenitude a verdadeira intencionalidade da tarefa de avaliar.

4. CONCLUSÃO

A formação tem que se enquadrar na área do desenvolvimento profissional do professor (Day, 1992). Este, por sua vez, tem que se integrar num processo de desenvolvimento pessoal, cada vez mais abrangente e aprofundado, sem o qual dificilmente a escola evoluirá. As mudanças não poderão continuar a ser «mudanças legisladas», mas têm de começar a ser «mudanças reflectidas», desejadas e escolhidas, entendidas num contexto sistémico e construtivista de impacto circular (APA, 2000; Perrenoud, 1999; Valadares & Graça, 1998). No domínio da avaliação, esta tem de transformar-se numa estratégia de estímulo à evolução, construção e conhecimento pessoal, cada vez mais coerente com um ensino em direcção à autonomia, à reflexão, à construção pessoal e à verdadeira vontade de mudança. A energia gasta no processo avaliativo tem de passar a ser investida na inovação, não numa multiplicação utópica de formas e instrumentos, mas numa cuidada reflexão das possibilidades e das alternativas (Hargreaves, 1998). Abrir portas novas e olhares reflexivos permite entrever novos caminhos de futuro. Só assim a avaliação passará a ser uma mais valia para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allal, L. et al. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina.
- Alves, J. M. (2000). Uma formação ao serviço do desenvolvimento da escola e das pessoas. In *Jornadas Pedagógicas da Escola Secundária Alves Martins*, «A escola como comunidade... aprendente, humana e formadora», Viseu.
- American Psychological Association (2000). *Encyclopedia of psychology*. Oxford: University Press.
- Astolfi, J. P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF.
- Avaliação dos alunos no Ensino Básico. Outras práticas para o sucesso educativo*. Lisboa: Ministério da Educação, 1992.
- Bartolomeis, F. (1981). Porquê avaliar? In F. Bartolomeis (Ed.), *Avaliação e orientação – Objectivos, instrumentos, métodos* (pp. 40-43). Lisboa: Livros Horizonte.
- Carvalho, A., Neves, A., Campos, C., Barbosa, J., & Alaiz, V. (1994). Uma experiência de formação de professores na área de avaliação. In *Actas do colóquio «Estado Actual da Investigação em Formação»*, Lisboa.
- Day, C. (1992). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In R. D'Espiney, & R. Canário (Org.), *Uma escola em mudança com a comunidade, Projecto Eco 1986-1992, Experiências e reflexões* (pp. 89-104). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- D'Espiney, R., & Canário, R. (Org.) (1992). *Uma escola em mudança com a comunidade, Projecto Eco 1986-1992, Experiências e reflexões*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, J. A. (1999). *A Escola de Sofia: Projecto Sofia para uma escola comunidade*. Porto: Edições Salesianas.
- Gronlund, N., & Linn, R. (1990). *Measurement and evaluation in teaching*. New York: Macmillan.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Laishley, J. (1985). *Working with young children: encouraging their development and dealing with problems*. London: Edward Arnold.
- Leitão, M. L., Pires, I. V., Palhais, F., & Gallino, M. J. (1993). *Da criança ao adulto: Um itinerário pedagógico, ensinar é investigar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, colecção Movimentos Pedagógicos.
- Martins, A. (1988). Sobre um estudo de avaliação da profissionalização em exercício. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1), 177-181.
- Marujo, H., Neto, L. M., & Perloiro, F. (1998) *A família e o sucesso escolar. Guia para pais e outros educadores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Neto, L. M., Marujo, H., & Perloiro, F. (1999). *Educar para o optimismo. Guia para professores e pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Noizet, G., & Caverni, J.-P. (1985). *Psicologia da avaliação escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Novak, J., & Gowin, D. (1995). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela, & A. Nóvoa (org.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 155-173). Lisboa: Educa.

- Pinto, J. (1989). *Avaliação escolar: Concepções... problemas e práticas*. Tese não publicada. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Pinto, J. (1991). Algumas questões sobre a avaliação pedagógica – Uma nova cultura de avaliação. In A. P. M. (Ed.), *Avaliação, uma questão a enfrentar – Actas do Seminário sobre Avaliação* (pp. 37-40). Lisboa: Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Pinto, J. (1992). Avaliação pedagógica – Um instrumento de gestão do «provável». *Formar*, 5, 4-13.
- Pinto, J. (1994). Teorias e práticas de avaliação: entre o passado e o presente, que perspectivas para futuro? Adaptação livre de um texto de Jean Cardinet, *Vers une pratique évaluative raisonnée*. Prefácio de J. Veslin, & O. Veslin (1992). Paris: Hachette.
- Shure, M. (1992). *I can problem solve: An interpersonal cognitive problem-solving program*. New York: Malloy.
- Valadares, J, & Graça, M. (1998). *Avaliando... para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Plátano Universitária.
- Vilar, M. (1993). *A avaliação nos alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.

RESUMO

Neste artigo analisa-se a importância e a possibilidade do professor, enquanto aluno de acções de formação contínua ou de complementarização de formação, reinvestir na sua prática pedagógica os ganhos e ensinamentos da experiência de ser avaliado. Partindo de propostas concretas já realizadas, defende-se que a ex-

periência da descentração, proporcionada pelo retorno ao lugar e ao papel de aluno, se adequadamente utilizada, possa potenciar e melhorar, para o professor e para os seus alunos, a eficácia e a função da avaliação. Crê-se que, para desenvolver qualquer transformação esclarecida nas suas práticas, e dada a habitual resistência à mudança, o professor necessita passar por um processo de auto-avaliação e auto-conhecimento orientado pelo formador, no qual a reflexão pela experiência directa pode ser o fulcro do início de uma nova construção pessoal e de uma transição majorante.

Palavras-chave: Formação de professores, avaliação da aprendizagem, construtivismo.

ABSTRACT

This article is based on the assumption that the experience of decentration – that comes from returning to the place and functions of a student – will make the teacher construct a new perspective on evaluation and develop a new awareness that will ameliorate his use of evaluation with his own students. In actions already developed while training teachers, and as a consequence of the usual resistance to transformations, the author defends the idea that, to initiate any change in their pedagogical practices, in particular in the evolving area of evaluation, the teacher needs to go through a process of self-evaluation and self-understanding, were reflecting over a personal experience is the beginning of a personal construction and a change to a higher and more complex level.

Key words: Training teachers, learning evaluation, constructivism.