

F O L H A 7

Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Fundamentos)

Domingos Fernandes

ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de
Sociologia (CIES)

PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA





Ficha Técnica

Título: Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Fundamentos)

Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)

Autor: Domingos Fernandes

Editor: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

ISBN: 978-972-742-459-7

Data: 2021

Por favor, cite esta publicação como:

Fernandes, D. (2021). *Diversificação dos processos de recolha de informação (fundamentos)*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.



Cofinanciado por:



FOLHA 7

Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Fundamentos)

Domingos Fernandes

ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de
Sociologia (CIES)



Índice

Introdução	4
Da Natureza Subjetiva da Avaliação.....	6
Acerca do Princípio da Triangulação	10
Para a Diversificação dos Processos de Recolha de Informação.....	13
Tarefas	15
Referências	16



Introdução

O principal propósito desta *Folha* é contribuir para clarificar os fundamentos e as razões que têm levado investigadores e educadores, um pouco por todo o mundo, a recomendar a diversificação dos processos de recolha de informação avaliativa.

A subjetividade associada a todos os processos de avaliação constitui uma forte e lógica razão para que esta diversificação seja posta em prática. Porém, há outras fortes razões que justificam a diversificação, tais como as que decorrem das teorias da aprendizagem e da psicologia da aprendizagem, nomeadamente a teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner (Gardner, 1991; Gardner & Hatch, 1989). No entanto, para efeitos desta *Folha*, vamos centrar-nos na relação entre a subjetividade da avaliação e a necessidade de diversificar os processos de recolha de informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer.

Para tal, discutem-se inicialmente algumas questões epistemológicas e ontológicas que nos ajudam a compreender a natureza subjetiva da avaliação. Só a compreensão destas questões pode ajudar-nos a desenvolver práticas mais fundamentadas e conscientes que, por exemplo, contribuam para que se percebam as substanciais diferenças entre uma visão psicométrica da avaliação, em que a avaliação é considerada uma medida objetiva das aprendizagens e competências dos alunos, e uma visão eminentemente pedagógica, em que a avaliação é um processo participado e dialógico, cujo principal propósito é melhorar o ensino e as aprendizagens e as competências dos alunos.

Uma visão que tem em conta os *ambientes* de ensino, de aprendizagem e de avaliação e o imperativo ético da necessidade de criar condições para que todos os alunos possam aprender.

Na verdade, é importante recordar que é necessário:

1. Criar condições para discutir questões substantivas e de fundo que, por exemplo, questionem se a avaliação é uma ciência exata, permitindo a obtenção de medidas exatas e objetivas das aprendizagens dos alunos.



2. Compreender os fundamentos de uma visão de avaliação em que as aprendizagens de atitudes, comportamentos em geral, capacidades e conhecimentos escolares podem ser consideradas inseparáveis e, como tal, avaliados de forma tão integrada quanto possível.

3.

Será igualmente discutida a relevância da chamada *Triangulação* como estratégia de diversificação de processos de recolha de informação, que pode contribuir para garantir a credibilidade e o rigor dos processos da avaliação.

Antes de prosseguir, importa clarificar que se entende por *Processo de Recolha de Informação* toda e qualquer ação ou dinâmica de trabalho, formal ou informal, não estruturada ou estruturada, que se desenvolve para obter dados acerca das aprendizagens e das competências dos alunos. O principal propósito de qualquer processo de recolha de informação é obter dados para distribuir *feedback* de qualidade a todos os alunos e, nestes termos, a sua utilização é formativa por natureza. Porém, é igualmente necessário prever processos de recolha de informação que gerem dados que sejam mobilizados para efeitos classificatórios.



Da Natureza Subjetiva da Avaliação

A avaliação, como domínio do conhecimento, pode ser entendida como uma construção e uma prática social, em que um dos seus propósitos é determinar a qualidade de um dado objeto (e.g., prestação de cuidados num hospital, atendimento num dado serviço público, práticas profissionais, projetos educativos dos agrupamentos/escolas não agrupadas, currículos, programas educacionais). Neste sentido, torna-se sempre obrigatório recolher informação que nos permita obter uma descrição, tão rigorosa quanto possível, do objeto que se pretende avaliar. Acontece que, em geral, os processos de recolha de informação são bastante marcados pelas perspectivas, concepções, valores, ideologias e *filosofias* que os avaliadores possuem acerca do mundo que os rodeia. Consequentemente, tais processos estão imbuídos de subjetividade que, inevitavelmente, influencia aspetos, tais como, as perguntas que se fazem, o que e como se observa, os critérios que se definem e a forma como se decide interagir com os intervenientes na avaliação. Ainda que seja cada vez mais consensual que a avaliação é, por natureza, um processo subjetivo que deve produzir resultados credíveis, plausíveis e socialmente úteis, a verdade é que há ainda quem considere que a avaliação é um processo objetivo, que deve produzir resultados certos ou exatos, consistentes com a realidade objetivamente percebida.

É importante compreender que esta é uma discussão epistemológica da maior relevância, pois tem a ver com a forma como nos relacionamos com o conhecimento e que, tal como nos é sugerido por Guba & Lincoln (1994), se pode formular, com as devidas adaptações, através de questões, tais como:

Qual é a natureza da relação entre quem quer conhecer e aquilo que se julga que pode ser conhecido?

e

Como é que aquele que quer conhecer se relaciona com a produção de conhecimento?

Repare-se que se pode facilmente fazer uma analogia para nos situarmos no contexto da chamada avaliação das aprendizagens dos alunos. Poderemos então ter, por exemplo, questões, tais como:



Qual é a natureza da relação entre quem avalia e o que se pensa que pode ser avaliado?

e

Como é que quem avalia se relaciona com os processos que, supostamente, permitem determinar o que os alunos sabem e são capazes de fazer?

Perante estas questões, há quem defenda a ideia de que nos devemos relacionar com os objetos de avaliação de uma forma distanciada e neutra, não *contaminando* a realidade, nem nos deixando por ela *contaminar* e utilizando *instrumentos* considerados *científicos* que, supostamente, nos proporcionam a exata e objetiva medida do que os alunos sabem e são capazes de fazer. Os defensores desta perspetiva presumem que a construção de *instrumentos*, que permitam quantificar e medir as aprendizagens e/ou competências dos alunos, deve constituir um importante propósito da avaliação. Assim, a quantificação e os chamados métodos quantitativos assumem um papel determinante, uma vez que se considera que eles são o garante da objetividade e da certeza. A avaliação é entendida como uma ciência exata, muito semelhante à investigação que se desenvolve nas ciências físicas e naturais, em que se procura a definição de leis universais e, conseqüentemente, a verdade.

Mas há também quem sustente que nos devemos relacionar com a avaliação de uma forma interativa, dialógica, considerando que não é possível evitar a proximidade e, nesse sentido, assume-se que o avaliador influencia ou interfere com a realidade e vice-versa (ou seja, numa avaliação de proximidade, professor e alunos interagem, influenciando-se mutuamente). Estamos perante uma perspetiva epistemológica, em que se considera que os avaliadores e os processos por si utilizados não são neutros e, neste sentido, não há *instrumentos* que produzam medidas isentas de enviesamentos, exatas e objetivas das aprendizagens e das competências dos alunos. Nestas condições, assume-se a subjetividade da avaliação como consequência das diferentes visões que avaliadores e avaliados sustentam acerca da complexidade da realidade e a existência de uma diversidade de fenómenos sociais que não se podem medir/quantificar. A credibilidade, em vez das medidas exatas ou da verdade, é a palavra-chave dos processos de avaliação.



Claro que a estas diferentes perspetivas epistemológicas correspondem igualmente diferentes visões acerca da natureza da realidade que procuram responder a questões, tais como:

Qual é a forma e a natureza da realidade? O que é que existe que pode ser conhecido?

Assim, para os defensores da primeira perspetiva epistemológica, existe uma e uma só realidade que se pode compreender e apreender na sua totalidade de forma objetiva e única. Isto significa, por exemplo, que se considera que é possível discernir objetivamente a diversidade de fenómenos que ocorrem numa sala de aula. E, assim sendo, considera-se que os objetos de avaliação (e.g., atitudes, competências, aprendizagens em geral) podem avaliar-se e compreender-se objetivamente e de forma única. No entanto, para um número de defensores da segunda perspetiva epistemológica, ainda que se possa admitir a existência de uma só realidade, existem diferentes perspetivas sobre essa mesma realidade que, assim sendo, não pode ser apreendida e compreendida na sua totalidade e de forma única. A realidade, nesta perspetiva, é demasiado complexa e as visões que sobre ela existem obrigam a um esforço de conciliação entre as diferentes subjetividades para que seja possível compreendê-la tão alargada e profundamente quanto possível. Nestas condições, os fenómenos que ocorrem nas salas de aula podem ser *vistos* através de diferentes perspetivas e, por isso, o mesmo acontece com o processo de avaliação de quaisquer objetos. Consequentemente, não se poderá afirmar que a avaliação é um processo integralmente objetivo que permite determinar de forma exata e única o que os alunos sabem e são capazes de fazer. A avaliação está inexoravelmente associada às perspetivas, conceções, ideologias, valores, experiências e conhecimentos de quem a faz. Logo, a questão da sua subjetividade é incontornável e tem de ser devidamente enquadrada.



Em suma, através desta sucinta e simplificada discussão, parece importante referir que:

1. A avaliação não é uma ciência exata nem objetiva, sendo necessário retirar desse facto as devidas ilações.
2. A avaliação não é uma mera medida. É uma prática e uma construção social, em que a interação e a comunicação com os diferentes intervenientes são fundamentais. Logo, a partilha de subjetividades, a intersubjetividade, assume uma relevância particular em qualquer processo de avaliação que ocorra nas salas de aula ou nas escolas.
3. As medidas de uma diversidade de objetos foram, são e continuarão a ser muito importantes para descrever com rigor fenómenos sociais e, em particular, os que ocorrem em contextos educacionais. Mas as medidas não são boas para descrever tudo, pois não é possível medir tudo.
4. A avaliação é um processo imbuído de subjetividade sendo, por isso, desejável que no discernimento rigoroso da qualidade dos objetos, se utilizem complementarmente processos baseados em critérios, que tendem a procurar a objetividade, e processos baseados nas práticas e nas experiências dos avaliadores e dos avaliados, mais subjetivos por natureza (Stake, 2006).
5. A avaliação não produz, em geral, resultados certos e definitivos. Importa, porém, garantir a sua credibilidade, o seu rigor, a sua utilidade, a sua exequibilidade e a sua adequação ética para todos os intervenientes no processo.



Acerca do Princípio da Triangulação

Em face do exposto, assumindo que a avaliação é um processo imbuído de subjetividade, a questão que se coloca é a de saber como garantir que ele seja rigoroso, credível e socialmente útil. Mais concretamente, como se pode contribuir para que a avaliação que se desenvolve nas salas de aula traduza o mais rigorosamente possível o que os alunos sabem e são capazes de fazer? A resposta para esta questão reside essencialmente na *Triangulação*, um procedimento simples, largamente recomendado e referido na literatura da especialidade (Black & Wiliam, 2018; Fernandes, 2019).

Não sendo possível avaliar tudo o que um aluno sabe e é capaz de fazer, avaliam-se amostras dos seus desempenhos relativamente aos conteúdos dos domínios/temas previstos no currículo nacional, através de uma diversidade de tarefas ou propostas de trabalho. É através da análise/avaliação do desempenho dos alunos nestas tarefas que se pode caracterizar com alguma segurança o que os alunos aprenderam, ou não, acerca de um dado domínio/tema. É importante pensar que, não sendo a avaliação uma ciência exata, qualquer que seja o processo de recolha de informação que se utilize (e.g., teste, relatório, composição, ensaio, questionamento oral, resolução de um problema) há sempre uma elevada probabilidade de se cometer algum tipo de erro. Na verdade, nenhum processo de recolha garante que se possa avaliar exatamente todas as aprendizagens e competências dos alunos num dado domínio do currículo. Por outro lado, aspetos, tais como, os conhecimentos, motivações, aptidões, interesses, capacidades, contextos socioculturais e estilos de aprendizagem variam mais ou menos significativamente de aluno para aluno. Tal como refere Gardner (1991), há alunos com uma *inteligência lógico-matemática* mais desenvolvida do que a sua *inteligência linguística* ou *espacial* e outros em que a situação pode ser precisamente a oposta.

Assim sendo, é necessário retirar as devidas ilações no que se refere ao desenvolvimento do processo de avaliação dos alunos. Por isso mesmo, surge a *Triangulação* como um importante princípio e procedimento a adotar nos processos de recolha de informação, nos intervenientes no processo de avaliação e nos tempos e contextos em que se realiza.

Pelas razões acima aduzidas, a utilização privilegiada de testes é reconhecida e manifestamente insuficiente para que a avaliação acerca do que os alunos sabem e são



capazes de fazer seja, como se exige, rigorosa e credível. Por isso, é importante que a recolha de informação possa ser diversificada e realizada através de um alargado espetro de meios, tais como relatórios, textos de natureza diversa, observações, resoluções de problemas, desempenhos e produtos diversos. Deste modo, os alunos e as suas famílias percebem facilmente que *estudar para o teste* não é suficiente para que possam desenvolver as aprendizagens e competências previstas no currículo nacional.

Na verdade, a triangulação de processos de recolha de informação permite avaliar mais aspetos dos domínios/temas do currículo, lidar melhor com a grande diversidade de alunos que hoje frequentam as escolas, assim como reduzir os erros inerentes a qualquer processo de avaliação.

Sendo a avaliação um processo imbuído de subjetividade, é natural que a partilha intersubjetiva, isto é, a discussão entre diferentes intervenientes acerca da avaliação de cada um dos seus alunos, possa contribuir largamente para a qualidade e o rigor da apreciação realizada acerca das suas aprendizagens e competências. Dito de um modo mais simples, sempre que possível, é importante *triangular* as perspetivas de diferentes avaliadores acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer. Os conselhos de turma, por exemplo, podem ser importantes contextos de discussão e partilha para esse fim. Mas, como é óbvio, o princípio da triangulação pode igualmente ser posto em prática com a participação mais ou menos ativa de outros intervenientes, tais como os encarregados de educação e os alunos.

Como consequência das anteriores considerações, deve igualmente considerar-se a possibilidade de a avaliação, sempre que possível, se realizar numa diversidade de contextos e em diferentes períodos de tempo. Isto significa que também é importante avaliar e, consequentemente, distribuir *feedback* aos alunos, em contextos tais como, por exemplo, os que são proporcionados pelas visitas de estudo ou pelo envolvimento dos alunos em atividades escolares, do tipo dos clubes, *academias* ou outros. Pode também pensar-se na possibilidade de a informação poder ser recolhida numa diversidade de *tempos*, isto é, não necessariamente nos momentos que normalmente se anunciam previamente.



Compreende-se assim que, a diversificação dos processos de recolha de informação tem em conta a comprovada diversidade de alunos. A tendência para utilizar um dado processo em detrimento de outros reduz a sensibilidade das avaliações à referida diversidade. Logo, é necessário diversificar para incluir.



Para a Diversificação dos Processos de Recolha de Informação

Começemos por uma simples clarificação. A designação *Instrumento* é a mais comum, quando nos queremos referir a qualquer técnica que permita recolher informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer. Muito sucintamente, dir-se-á que é uma designação que não é consistente com a conceção que hoje temos de avaliação pedagógica. Na verdade, é uma designação que remete para uma visão da avaliação como medida e como uma mera técnica e não como um processo pedagógico. Ou seja, supostamente, os *instrumentos* medem rigorosamente as aprendizagens dos alunos, tal como, por exemplo, um termómetro mede a temperatura de uma pessoa, um metro o comprimento de uma mesa e o velocímetro a velocidade de um veículo. Como sabemos, não se conhece nenhum *instrumento* que produza uma medida exata das aprendizagens dos alunos.

Por outro lado, trata-se de uma designação que nos remete para uma visão que limita bastante o espectro de processos de recolha de informação avaliativa, confinando-o à clássica sistematização elaborada por Tenbrink (1974). Este autor considerou quatro técnicas de recolha de informação (*Inquérito, Observação, Análise e Testes*) e, para cada uma delas, uma diversidade de *instrumentos*, que vão desde os inquéritos por questionário e por entrevista, no caso da técnica do *Inquérito*, a diferentes tipos de testes, no caso dos *Testes*, passando por grelhas de observação e listas de verificação, no caso da *Observação*, e pela análise de conteúdo, no caso da *Análise*. Para além de ser questionável considerar-se a análise de conteúdo como um *instrumento*, também se verifica que uma diversidade de *instrumentos* referidos (e.g., inquéritos por entrevista e por questionário, grelhas de observação, registo de incidentes críticos) torna o processo de recolha de informação praticamente inviável e a avaliação não exequível. Isto porque, quando um(a) professor(a) está a ensinar não pode preencher, simultaneamente, ou mesmo imediatamente a seguir, certo tipo de grelhas de observação e também, muito dificilmente, terá tempo para utilizar devidamente inquéritos por questionário ou por entrevista. Por isso mesmo, aqui se advoga a ideia de que os processos informais e pouco estruturados de recolha de informação podem e devem constituir uma parte importante do *sistema de avaliação* utilizado nas salas de aula (e.g., diálogos, observações, formulação de questões), devendo



o seu registo ser tão simplificado quanto possível. Além do mais, é necessário considerar que há um largo espectro de propostas de trabalho (tarefas) que podem ser apresentadas aos alunos e que devem permitir, ensinar, aprender e avaliar (e.g., problemas, produção de uma diversidade de textos, conceção e desenvolvimento de pesquisas, produção de relatórios, utilização de instrumentos). No caso da avaliação será sempre necessário recolher informação para se poder distribuir *feedback* e/ou poder fazer balanços acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento.

Em suma, ainda que a utilização do vocábulo *instrumento* não implique necessariamente um erro ou mesmo algo de menos positivo, a verdade é que, pelas razões aduzidas, será mais adequada a utilização da expressão *processo de recolha de informação*, ou mesmo *recolha de informação*, que é bem mais consistente com os propósitos e princípios da avaliação pedagógica que se têm discutido amplamente nos documentos produzidos no âmbito do projeto MAIA. Não se trata, obviamente, de uma mera questão semântica, mas antes de uma relevante questão epistemológica que, como já acima se discutiu, contrasta duas perspetivas bem distintas de avaliação.



Tarefas

As tarefas que se seguem dizem respeito diversificação dos processos de recolha de informação avaliativa e devem ser realizadas em pequenos grupos.

Tarefa 1.

No texto associa-se a perspetiva da subjetividade da avaliação à necessidade de diversificar os processos de recolha de informação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer. Discuta a plausibilidade de tal associação e apresente e discuta três estratégias que contribuam para melhorar a qualidade e a credibilidade dos processos de avaliação.

Tarefa 2.

Analise a Tabela 1 em que, de forma sintética, se contrastam duas perspetivas de avaliação decorrentes de diferentes fundamentos epistemológicos e de diferentes racionalidades. Discuta esses fundamentos e relacione-os com cada um dos aspetos referidos na tabela.

Tabela 1. *Dois perspetivas de avaliação e natureza e características da avaliação correspondente.*

	Racionalidades Objetivas, Técnicas ou Empírico-Racionalistas	Racionalidades Interpretativas, Críticas ou Sociocríticas
Natureza da Avaliação	Objetiva Exata	Subjetiva Dialógica
Propósito da Avaliação	Medir/Classificar/Selecionar	Avaliar/Compreender/Melhorar
Papel do Avaliador	Neutro	Implicado
Relação com os Avaliados	Distante	Próxima
Papel dos Instrumentos	Decisivo	Relativo
Processos de Recolha de Informação	Ênfase nos Testes	Ênfase na Diversificação dos Processos de Recolha
Referenciação	Normativa	Criterial



Referências

- Black, P. & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.
- Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M.I.R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp.139-164). CRV.
https://www.researchgate.net/publication/337608490_Para_um_Enquadramento_Teorico_da_Avaliacao_Formativa_e_da_Avaliacao_Sumativa_das_Aprendizagens_Escolares
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. Basic Books.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-9.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage Publications.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada em estándares*. Graó.
- Tenbrink, T. (1974). *Evaluation: a practical guide for teachers*. McGraw-Hill.



Cofinanciado por:

