

Avaliação Alternativa: Perspectivas Teóricas E Práticas de Apoio *

Domingos Fernandes
Universidade de Lisboa
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

* Fernandes, D. (2005). Avaliação Alternativa: Perspectivas Teóricas e Práticas de Apoio. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação*, pp. 79-92. Curitiba: Futuro Eventos.

Avaliação Alternativa: Perspectivas Teóricas E Práticas de Apoio

Domingos Fernandes
Universidade de Lisboa
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Introdução

Os conceitos de avaliação formativa e de avaliação sumativa foram inicialmente elaborados há cerca de 40 anos atrás no contexto da chamada avaliação de programas (Scriven, 1967). Nessa altura prevaleciam concepções acerca da aprendizagem que, fundamentalmente, decorriam das teorias da psicologia associacionista e comportamentalista, e ainda colhiam bastante aceitação concepções de currículo e de escola muito subordinadas às ideias de Taylor, que se consubstanciavam no chamado currículo da eficiência social. É, pois, neste contexto que surgem as concepções de avaliação propostas por Scriven. Uma avaliação formativa que, em contextos educativos, se destinava a ir *corrigindo e ajustando* o ensino e a aprendizagem e uma avaliação sumativa que, no essencial, fazia um balanço e emitia um *juízo final* acerca do que os alunos sabiam e eram capazes de fazer.

Bloom, Hastings e Madaus (1971) enquadram conceptualmente a avaliação formativa com base em princípios behavioristas e neo-behavioristas de ensino e de aprendizagem. Isto significa que, em geral, a avaliação é um processo de recolha de informação que incide primordialmente em *produtos de aprendizagem* que se *medem* tendo em conta um conjunto de objectivos definidos em termos comportamentais. Ou seja, definidos de tal forma que se traduzem em *comportamentos observáveis*. Consequentemente, atribui-se uma relevância particular à utilização de instrumentos, normalmente testes ou grelhas de observação, que permitam *medir com rigor* e, fundamentalmente, de forma quantitativa, as aprendizagens dos alunos. Neste quadro, a avaliação formativa ocorre normalmente após um dado período de ensino para verificar se os objectivos previamente definidos foram ou não alcançados. Neste último caso, como consequência da avaliação formativa, o professor propõe tarefas de remediação para que o aluno possa ultrapassar os problemas

detectados. Trata-se de uma avaliação de *regulação retroactiva* pois as dificuldades dos alunos são identificadas *após* um dado período de ensino e aprendizagem e não *durante* esse mesmo período.

Estas breves considerações iniciais destinam-se a enquadrar a discussão a desenvolver neste trabalho que, no essencial, se irá orientar com base nas seguintes ideias (Fernandes, 2005):

1. A avaliação que prevalece nos sistemas educativos é de natureza primordialmente sumativa e orientada para a atribuição de classificações.
2. A avaliação formativa, quando ocorre, é do tipo da que acima se descreveu; ou seja, de referência neo-behaviorista, não integrada nos processos de ensino e aprendizagem e incidindo sobretudo nos resultados. As concepções teóricas que lhe estão subjacentes continuam a predominar largamente nos sistemas educativos.
3. A avaliação formativa de referência cognitivista e construtivista, fundamentalmente orientada para melhorar e regular as aprendizagens e o ensino, mais centrada aos processos e integrada no ensino e na aprendizagem é uma alternativa à anterior. As concepções teóricas que lhe estão subjacentes são emergentes e pouco conhecidas nos sistemas educativos.
4. A clarificação teórica é condição essencial para o desenvolvimento de práticas mais sustentadas e duradouras de avaliação formativa alternativa cuja função primordial é a de apoiar os alunos no desenvolvimento das suas aprendizagens.

Para Uma Conceptualização Da Avaliação Formativa Alternativa

Em geral costumamos designar por *avaliação alternativa* a avaliação que se baseia em princípios que decorrem do cognitivismo, do construtivismo, da psicologia social e das teorias socioculturais e sociocognitivas. Trata-se de uma avaliação mais humanizada, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrada na regulação e

melhoria das aprendizagens, mais participada, mais transparente e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, uma avaliação que é eminentemente formativa nas suas formas e nos seus conteúdos.

Porém, a designação *Avaliação Formativa Alternativa* (AFA) parece-me mais adequada do que simplesmente *Avaliação Alternativa* ou do que qualquer uma das outras designações constantes na literatura (e.g., avaliação autêntica; avaliação contextualizada; avaliação auto-regulada; avaliação formadora) porque, efectivamente, o que tem vindo a ser construído teoricamente é uma alternativa à avaliação formativa de raiz neo-behaviorista e não a uma avaliação genérica qualquer.

A avaliação formativa alternativa é uma construção social complexa, um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado, interactivo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo as suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo.

A avaliação formativa alternativa pressupõe uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores em matéria de avaliação e de regulação das aprendizagens. Obviamente, os professores terão um papel que é, ou deve ser, preponderante em aspectos tais como a organização e distribuição do processo de *feedback*, enquanto os alunos terão uma evidente preponderância no desenvolvimento dos processos que se referem à auto-avaliação e à auto-regulação das suas aprendizagens.

Esta concepção de avaliação formativa alternativa acaba por ser o resultado de uma certa articulação entre os contributos da literatura francófona, cujo conceito central é o da regulação dos processos de aprendizagem, e os da literatura anglo-saxónica que destacam claramente a relevância do *feedback*, o seu papel no desenvolvimento da avaliação formativa e, conseqüentemente, na melhoria das aprendizagens (e.g., Black & Wiliam, 1998a; Perrenoud, 1998a, 1998b).

A perspectiva dos investigadores francófonos é talvez mais teórica e elaborada, dando realce aos processos cognitivos que são *internos* ao aluno, tais como a metacognição, o auto-controlo, a auto-avaliação ou a auto-regulação e tem em vista o desenvolvimento de modelos de ensino e de aprendizagem mais sofisticados e sistémicos. Assim, nesta ideia, interessa sobretudo estudar como é que os alunos aprendem, a partir das teorias que se conhecem, para que se utilize uma avaliação formativa que os ajude a regular, por si sós, a aprendizagem. Neste caso o *feedback* é um elemento a considerar mas não essencial. O que parece ser essencial é estudar e perceber os processos cognitivos e metacognitivos internos dos alunos e intervir a partir daí para que eles próprios regulem as suas aprendizagens. Na verdade, parece-me que os alunos têm um papel mais central, mais destacado pois, em última análise, a avaliação formativa funciona quase como um processo de auto-avaliação em que a interferência do professor é reduzida ao mínimo. Perrenoud (1998b) chama-lhe a *regulação por defeito* pois os alunos, utilizando adequadamente a auto-avaliação, são capazes de regularem as suas aprendizagens e só precisam da colaboração dos professores como recurso pontual e esporádico. É uma perspectiva idealista, com claras influências das teorias sociocognitivas, muito orientada para a construção de modelos teóricos e enquadramentos conceptuais e que, ainda de acordo com Perrenoud (1998a), está num certo impasse teórico e metodológico. Nestas condições, talvez possamos afirmar que é uma perspectiva que parece ter algumas dificuldades de concretização ou de operacionalização dada a natureza dos processos envolvidos e do seu enquadramento teórico (e.g., teorias da metacognição, teorias da aprendizagem). Perrenoud (1988a) chega mesmo a afirmar que é impossível ou quase impossível criar condições que permitam a concretização do trabalho pedagógico e organizativo que facilite a regulação. Seria necessário outro sistema, com novas escolas e outras lógicas, diz-nos Perrenoud.

No caso dos investigadores anglo-saxónicos parece que estamos perante uma perspectiva mais pragmática, mais relacionada com o currículo e com as tarefas que os alunos têm que desenvolver, com o apoio e a orientação do professor. Por isso mesmo, o *feedback* é um conceito tão central na visão anglo-saxónica de avaliação formativa, pois é através dele que os professores comunicam aos alunos o seu estado em relação às aprendizagens

e as orientações que, supostamente, ajudarão a ultrapassar eventuais dificuldades. Num certo sentido, parece haver um maior protagonismo do professor, as *coisas* parecem estar mais centradas nos seus pensamentos e acções e menos nos dos alunos. Por exemplo, a auto-avaliação é vista de uma forma talvez um pouco mais pragmática pois, apesar de ser um processo do aluno, aparece normalmente associada às orientações e apoios que o professor proporciona durante o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, é manifesta e insistente a preocupação dos investigadores anglo-saxónicos com a melhoria dos resultados através de uma avaliação formativa muito associada a tarefas que expressem as exigências do currículo. Parece haver, associada a esta perspectiva, uma maior preocupação com a definição de *standards* e de critérios que, na opinião dos seus defensores, a avaliação formativa não pode deixar de considerar.

Em suma, trata-se de uma visão que parece mais pragmática da avaliação formativa, parecendo influenciada pelas teorias socioculturais pois há uma evidente preocupação com a regulação dos processos de interacção pedagógica e, conseqüentemente, com os processos de comunicação entre alunos e professor e entre os alunos. Neste sentido, talvez se possa dizer que há uma maior proximidade das realidades vividas nos sistemas educativos, uma preocupação em, como se costuma dizer, *ir mais directo aos assuntos*, para procurar resolver os problemas.

A avaliação formativa alternativa deve permitir conhecer bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que fornece indicações claras acerca do que é necessário fazer a seguir. No caso de ser necessário corrigir algo ou de melhorar as aprendizagens, torna-se imperativo que professores e alunos tenham ideias aproximadas acerca da qualidade do que se pretende alcançar. Conseqüentemente, o passo seguinte é o de regular a qualidade do trabalho que está a ser desenvolvido, utilizando, nomeadamente, um conjunto de recursos cognitivos e metacognitivos que ajudem a eliminar qualquer eventual *distância* entre o que se conseguiu obter e o que se pretende obter. De facto, tal como refere Biggs (1998), só poderemos dizer que uma avaliação é formativa se os alunos, através dela, se consciencializarem das eventuais diferenças entre o seu estado presente relativamente às

aprendizagens e o estado que se pretende alcançar assim como o que estarão dispostos a fazer para as reduzir ou mesmo eliminar. Perrenoud (1998a) vai um pouco nesta linha quando afirma que todas as avaliações são formativas desde que contribuam para a regulação das aprendizagens.

Repare-se que um dos papéis dos professores quando estamos a falar de avaliação *para* as aprendizagens, ou de avaliação formativa alternativa, é o de contribuir para o desenvolvimento das competências metacognitivas dos alunos, das suas competências de auto-avaliação e também de auto-controlo. Estas breves considerações estão no cerne de uma real avaliação formativa que só verdadeiramente o poderá ser se os seus processos e resultados forem utilizados para ajustar, para regular, o ensino e, muito particularmente, as aprendizagens. Por isso são tão importantes os processos utilizados por professores e alunos para concretizarem os ajustamentos e as regulações que se revelarem necessários. Para complementar o quadro já traçado da natureza e funções da avaliação formativa alternativa, parece-me oportuno sistematizar algumas das suas características mais relevantes:

- a avaliação é deliberadamente organizada para proporcionar um *feedback* inteligente e de elevada qualidade tendo em vista melhorar as aprendizagens dos alunos;
- o *feedback* é determinante para *activar* os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e auto-estima;
- a natureza da interacção e da comunicação entre professores e alunos é absolutamente central porque os professores têm que estabelecer *pontes* entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem, como sentem, etc.);
- os alunos são deliberada, activa e sistematicamente envolvidos no processo do ensino-aprendizagem, responsabilizando-se pelas suas aprendizagens e tendo amplas oportunidades para elaborar as suas respostas e para partilharem o que e como compreenderam;
- as tarefas propostas aos alunos que, desejavelmente, são simultaneamente de ensino, de avaliação e de aprendizagem, são criteriosamente

seleccionadas e diversificadas, representam os domínios estruturantes do currículo e activam os processos mais complexos do pensamento (e.g., analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, seleccionar);

- as tarefas reflectem uma estreita relação entre as didácticas específicas das disciplinas, que se constituem como elementos de referência indispensáveis, e a avaliação, que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem;
- o ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender.

Em suma, é uma avaliação formativa com este tipo de características que é necessário desenvolver nas salas de aula e que, de acordo com os resultados da investigação, pode permitir melhorar significativamente as aprendizagens dos alunos (e.g., Black & Wiliam, 1998a, 1998b; Stiggins, 2002, 2004). Trata-se de uma avaliação *para* as aprendizagens, no sentido em que deve contribuir inequivocamente para a sua melhoria com a participação activa dos alunos

No entanto, o desenvolvimento de uma avaliação formativa alternativa nas salas de aula, requer, antes do mais, uma clarificação de natureza teórica. É necessário um quadro conceptual sólido que possa ser uma referência para o desenvolvimento da avaliação formativa. Um quadro que nos permita ter acesso a modelos que ajudem a melhorar as práticas, a clarificar as ambiguidades e as contradições. Esse quadro estará eventualmente a surgir a partir das ideias e dos contributos teóricos e investigativos que se têm desenvolvido com particular dinamismo nos últimos trinta a quarenta anos.

A avaliação formativa alternativa é *atravessada* por um vasto conjunto de contributos teóricos, mais ou menos *abrigados* no paradigma construtivista e no cognitivismo, que vão das teorias da comunicação, sociocognitivas e socioculturais até à psicologia social, à sociologia e à ética. Mas, além disso, temos as contribuições das teorias do currículo, da aprendizagem e da didáctica. E ainda as questões de natureza política e ideológica! Só as questões políticas, ideológicas e éticas mostram-nos facilmente como é difícil a construção de uma teoria da avaliação das aprendizagens.

Apesar da inexistência de uma teoria solidamente alicerçada, parece-me evidente que há, como vimos, um substancial corpo teórico que tem *informado* e que irá continuar a *informar* práticas de avaliação formativa destinadas a melhorar as aprendizagens. Não podemos, como é óbvio, esperar pela chegada mais ou menos triunfal da teoria para avaliar melhor. A teoria constrói-se através da nossa interacção com as realidades educativas, da construção e reconstrução de investigações empíricas que vamos empreendendo, das análises que formos sendo capazes de realizar e das integrações e relações conceptuais que descobriremos e interpretarmos. E, além disso, não esqueçamos, há alunos, há professores, há escolas e há sistemas educativos que não podem parar e que queremos que funcionem melhor.

Para Uma Prática Da Avaliação Formativa Alternativa

Perante a necessidade sentida de se desenvolver uma avaliação formativa alternativa mais consentânea com as mudanças curriculares dos últimos anos, com as características sociais e culturais das escolas e ainda com os desenvolvimentos da psicologia das aprendizagens, importa caracterizar os seus princípios, os processos que utiliza, as formas que pode tomar e as respectivas utilizações.

Há um conjunto de princípios ou de orientações de natureza diversa que são mais ou menos referidos em toda a literatura sobre avaliação alternativa e que, de facto, contrastam com as limitações que vêm sendo apontadas à avaliação neo-behaviorista. Seleccionei apenas alguns que, naturalmente, me parecem importantes, embora tenha consciência de que outros ficam, nesta altura, por discutir.

Integração Ensino-Aprendizagem-Avaliação

A avaliação formativa alternativa pressupõe que o ensino, a aprendizagem e a avaliação constituem como que um ciclo articulado e coerente. O *feedback* contribui para a plena integração da avaliação, do ensino e da aprendizagem. Uma adequada integração entre estes três processos permite, ou deve permitir, regular o ensino e a aprendizagem, utilizar tarefas que, simultaneamente, são para ensinar, aprender e avaliar e contextualizar a

avaliação. Assim, haverá uma relação muito próxima entre as tarefas de avaliação e as finalidades do ensino. Como Gipps e Stobart (2003) sublinham, a avaliação alternativa não se limita exclusivamente à utilização de formas alternativas de avaliação mas é também uma utilização alternativa de avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem.

Seleção de Tarefas

A selecção das tarefas é fundamental porque é através das actividades que suscitam quer aos professores quer aos alunos que pode residir a essência de um processo de ensino orientado para a resolução de problemas, para o desenvolvimento dos processos mais complexos de pensamento ou, numa palavra, para o desenvolvimento de um amplo espectro de aprendizagens que vão dos conhecimentos de conteúdos específicos da disciplina até aos aspectos de natureza mais transversal (e.g. sócio-afectivos, resolução de problemas, relação com os outros). É também através de tarefas adequadamente seleccionadas que se podem desenvolver processos de avaliação mais contextualizados, mais elaborados, mais interactivos e mais directamente relacionados com a aprendizagem.

Triangulação

Como facilmente se compreende não é possível avaliar tudo o que um aluno sabe e é capaz de fazer. O que normalmente fazemos é avaliar amostras de desempenhos dos alunos, relativamente a domínios previstos no currículo, na sequência da resolução de tarefas de natureza diversa. Em geral, se tudo correr bem, as amostras de desempenho numa variedade de tarefas permitem-nos afirmar com alguma segurança se os alunos aprenderam, ou não, o que era suposto aprenderem relativamente a um dado domínio.

Sabemos, por outro lado, que não há nenhuma estratégia, técnica ou instrumento que nos permita avaliar exactamente determinadas aprendizagens dos alunos. Todos têm as suas vantagens e desvantagens e não é fácil garantir que cada um abranja todos os domínios do currículo ou mesmo o essencial de cada um dos domínios.

A recolha de informação, que toda a avaliação pressupõe, tem que ter em conta as considerações que acima se fizeram. Por isso se propõe um princípio de triangulação aplicável às estratégias, técnicas e instrumentos, aos intervenientes no processo de avaliação, aos tempos ou momentos de avaliação e aos espaços ou contextos.

Transparência

Qualquer processo de avaliação tem de ser transparente. Os objectivos, as aprendizagens a desenvolver e todos os processos de avaliação devem ser claramente expressos e devem estar sempre disponíveis para quem a eles quiser ter acesso. Os critérios de avaliação devem ser apresentados de forma clara e devem constituir um elemento fundamental de orientação dos alunos. Ou seja, qualquer apreciação que se faça do trabalho dos alunos deve ter em conta os respectivos critérios e os alunos devem ser capazes de perceber sem problemas a sua situação face às aprendizagens que têm que adquirir ou desenvolver.

Papel e natureza do *feedback*

O *feedback*, em si mesmo, não resolve qualquer problema se não for devidamente pensado, estruturado e adequadamente integrado no processo de aprendizagem dos alunos. Na verdade, tem que ser bem mais do que uma simples mensagem: temos que garantir que o que se pretende comunicar aos alunos seja efectivamente percebido de forma a que eles possam saber o que fazer com tal comunicação. Em princípio o *feedback* deve conduzir necessariamente a qualquer tipo de acção, ou conjunto de acções, que o aluno desenvolve para poder melhorar a sua aprendizagem. Isto é, os alunos têm que aprender a interpretá-lo, a relacioná-lo com as qualidades dos trabalhos que desenvolvem e a utilizá-lo para perceberem como poderão melhorar as suas aprendizagens. Nestas condições diremos que estamos perante uma avaliação formativa. Na verdade, ela só ocorre quando, num contexto mais ou menos interactivo de aprendizagem, está associada a algum tipo de *feedback* que oriente clara e inequivocamente os alunos e que os ajude a ultrapassar as suas eventuais dificuldades, através da activação dos seus processos cognitivos e metacognitivos.

É importante que fique claro que o feedback pode assumir várias formas, conteúdos e processos:

- pode estar mais centrado nos resultados e levar às chamadas actividades de remediação ou de reforço, à motivação e, por fim, a melhores aprendizagens. É uma concepção muito associada às perspectivas behavioristas da aprendizagem;
- pode estar associado à ideia de recompensar o esforço, melhorando a auto-estima dos alunos que, por sua vez, conduz a mais esforço e, normalmente, a melhor aprendizagem; ou
- pode conceber-se como estando mais orientado para os processos utilizados, mais centrado na natureza das tarefas de avaliação propostas e na qualidade das respostas dos alunos. Um processo deliberado e planeado que ajuda os alunos a perceberem e a interiorizarem o que é trabalho de elevada qualidade e quais as estratégias cognitivas e/ou metacognitivas, os conhecimentos, as atitudes ou as capacidades que necessitam de desenvolver para que aprendam, compreendendo.

Percebe-se que esta última concepção é bem mais sofisticada do que as que a antecedem e que, naturalmente, está enraizada nas teorias cognitivistas e construtivistas da aprendizagem.

Em suma, a avaliação formativa alternativa não o será verdadeiramente sem a utilização deliberada, sistemática e fundamentalmente didáctica e pedagógica, de um *sistema* de *feedback* que apoie, regule e melhore os processos de aprendizagem e de ensino. Desta forma, contribui-se para que os alunos se tornem mais autónomos, mais responsáveis pelas suas aprendizagens, mais capazes de avaliarem e regulararem o seu trabalho, o seu desempenho e as suas aprendizagens e mais ágeis na utilização das suas competências metacognitivas.

O *portfolio* como estratégia de avaliação formativa alternativa

Os *portfolios* de trabalhos dos alunos têm sido referidos como uma estratégia que pode permitir a organização da avaliação formativa alternativa de acordo com as ideias e os princípios que acima se apresentaram e discutiram. Um *portfolio* é uma colecção

organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por um aluno durante um certo período de tempo. A sua organização deve ser tal que permita uma visão tão alargada, tão detalhada e tão profunda quanto possível das aprendizagens conseguidas pelos alunos.

Não há propriamente um modelo ou um formulário para a construção de um *portfolio*. Professores e alunos, de acordo com os objectivos que se pretendem alcançar, as condições e os recursos de que dispõem, estabelecem as regras; isto é, acertam o tipo de trabalhos a incluir no *portfolio*, as condições em que o podem fazer e os objectivos de tal inclusão. O processo de avaliação deve também ser objecto de discussão e de negociação.

Referências

- Biggs, J. (1998). Assessment and classroom learning: A role for summative assessment? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1, 103-110.
- Black, P. e Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1, 7-74.
- Black, P. e Wiliam, D. (1998b). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Retirado em 22 de Outubro de 2004 de www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm.
- Bloom, B., Hastings, J. e Madaus, G. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: Mac Graw Hill.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Gipps, C. e Stobart, G. (2003). Alternative assessment. In T. Kellaghan e D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation*, pp. 549-576. Dordrecht: Kluwer.
- Perrenoud, Ph. (1998a). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1, 85-102.
- Perrenoud, Ph. (1998b). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation* (AERA Monograph series on curriculum evaluation, No. 1). Chicago IL: Rand McNally.
- Stiggins, R. (2002). *Assessment crisis: The absence of assessment for learning*. Retirado em 24 de Setembro de 2004 de www.pdkintl.org/kappan/k0206sti.htm.
- Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new scholl mission. *Phi Delta Kappan*, 86, 1, pp.22-27.