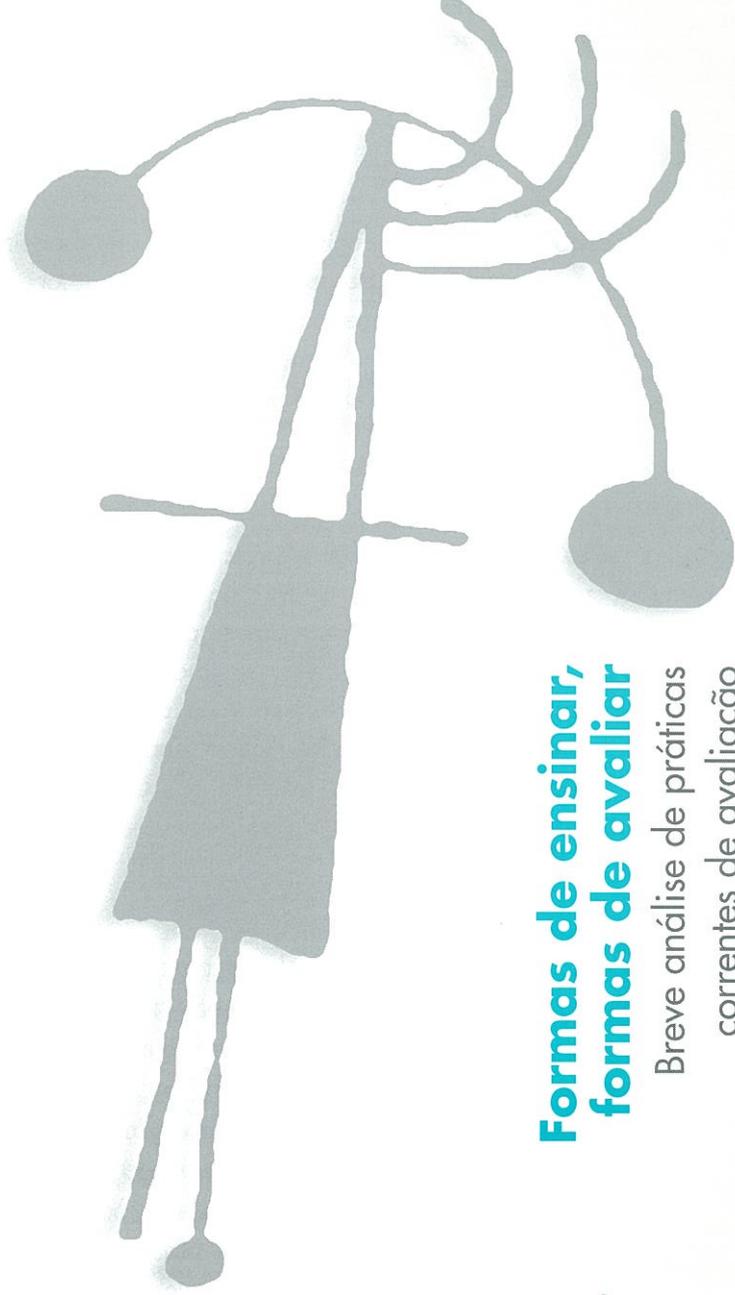


## **Formas de ensinar, formas de avaliar**

Breve análise de práticas  
correntes de avaliação



## Formas de ensinar, formas de avaliar

### Breve análise de práticas correntes de avaliação

Luiza Cortesão

Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto

*"Na sociedade em que vivemos exige-se que se aprenda ao longo de toda a vida, e é bom que todos estejamos preparados para sermos avaliados em permanência, para podermos evoluir, para que haja justiça nas relações de trabalho, para sermos uma sociedade meritocrática e não uma sociedade clientelar onde uma boa cunha vale mais do que uma competência comprovada"*

Fernandes (2000)

*"Os escaladores tal como os professores e os estudantes estão constantemente a receber ajudas para atingirem os seus objectivos; tal como a corda de segurança liga os vários escaladores, os laços de aceitação e compreensão unem o professor aos seus alunos. O excitante, o divertido é que aventura nunca para; mudando insistindo, desafiando à medida que cada passo é dado, tal como acontece na sala de aula. Cada etapa da escalada é uma mini aventura e um desafio, requerendo diferentes técnicas, diferentes competências e interajudas".*

Fields (s/d)

Em qualquer dos casos acima citados, como é evidente, são expressas preocupações em apreciar e se "dar conta" do que está a ocorrer. Mas o "dar-se conta" nestes dois casos tem lugar em momentos diferentes, de modos e com preocupações diversas e é comunicado aos interessados também, geralmente, através de processos distintos. Sublinhando embora que se trata de situações de avaliação relativas a âmbitos diferentes (no primeiro caso reporta-se a algo relativo ao sistema educativo, no segundo tem lugar na sala de aula) pode também ver-se que as observações feitas no primeiro caso são relativas ao papel da avaliação sumativa e, no segundo dizem respeito à avaliação formativa.

E como poderíamos, de forma muito sintética, referir o que permite distinguir os diferentes tipos de avaliação quer sejam praticados a nível do sistema quer no quadro de uma sala de aula?

### Avaliação sumativa

A avaliação sumativa, como o próprio nome indica pretende representar um sumário, uma apreciação "concentrada", de resultados obtidos numa situação educativa. Esta avaliação tem lugar em momentos específicos, por exemplo no fim de um curso, de um ano, de um período lectivo ou de uma unidade de ensino. Pretende geralmente traduzir, de forma breve, codificada, a distância a que se ficou de uma meta que, explícita ou implicitamente, se arbitrou ser importante de atingir. O resultado pode exprimir-se numericamente, de acordo com uma escala que se escolhe (1-5 ou de 0-20, são, entre nós, as escalas utilizadas em diferentes graus de ensino). Mas pode ter também uma expressão mais qualitativa. Isto acontece quando no final de um trabalho, ou período de trabalho o professor comunica (oralmente ou por escrito) através de expressões como: "Muito Bem" " Conseguiste!" "Atenção, o trabalho que fizeste ainda não foi suficiente". Pode traduzir-se ainda de outras formas como por exemplo por uma aprovação ou reprovação com a atribuição ou não de graus (Bom, Muito Bom, etc.)

### Avaliação formativa

Como é evidente, estas últimas formas acima referidas de expressar a avaliação sumativa revelam uma certa preocupação em tentar ajudar o aluno a progredir. Vê-se assim que é possível descortinar, mesmo na avaliação sumativa práticas que se aproximam daquele processo que se designa habitualmente por avaliação formativa. Esta última é uma forma de avaliação em que a preocupação central reside em colher dados para reorientação do processo de ensino-aprendizagem (na sala de aula ou no processo de desenvolvimento de um currículo). Em trabalhos anteriores (Cortesão e Torres 1993) descreve-se este tipo de avaliação como sendo



"uma bússola orientadora" do processo ensino-aprendizagem. Colhem-se dados que ajudam alunos e professores a reorientar o seu trabalho no sentido de apontar falhas, aprendizagens ainda não conseguidas, aspectos a melhorar. A avaliação formativa não deve assim exprimir-se através de uma nota mas sim por meio de apreciações, de comentários.

### Avaliação Diagnóstica

Se se prosseguir numa tentativa de referir tipos de avaliação (relativamente aos papéis que detêm no processo educativo) pode ainda mencionar-se uma outra forma de avaliação com o qual às vezes se pretende a) identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho, b) colocar o aluno num grupo ou num nível de aprendizagem e/ou prever o que muito provavelmente virá a ocorrer na sequência das situações educativas desenvolvidas. A avaliação diagnóstica, sobretudo no primeiro caso pode ser extremamente importante porque pode fornecer ao professor elementos que lhe permitirão adequar o tipo de trabalhos que vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos com que irá trabalhar. Mas comporta também certos riscos, se o professor não valorizar o seu carácter *temporário*. Por outras palavras os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não podem ser tomados como um "rótulo" que se "cola" para sempre ao aluno mas sim como um conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e professor, em conjunto, conseguia um progresso na aprendizagem. A avaliação diagnóstica pode ainda ter porém uma segunda intenção que é a de "colocar" o aluno num determinado nível ou tipo de aprendizagem ou até de procurar prever, as suas percurso futuro. No caso a) a avaliação diagnóstica aproxima-se mais das características da avaliação formativa atrás referida. No caso B constitui aquilo que B. Bloom designa de avaliação de colocação (B. Bloom 1971) e que certos autores designam também por avaliação preditiva ou prognóstica (cf. Delorme 1988:96). Esta intenção implica uma actividade muito melindrosa, que envolve também sérios riscos e que portanto é preciso ou não fazer, ou desenvolver com extremo cuidado. No trabalho realizado no quotidiano das escolas ela ocorre quando, por exemplo, se preenche uma ficha sobre o aluno ficha essa que o irá



acompanhar no seu percurso escolar. Mas também tem lugar, às vezes, quando se comunica com os encarregados de educação e eles são informados sobre o que o aluno poderá vir a fazer no futuro. Ora é preciso ter presente que, por um lado, o que os alunos conseguem alcançar depende de muitos factores contextuais. Sabe-se também que, uma apreciação deste tipo pode ter uma forte influência na auto imagem do aluno e na imagem que os outros virão a ter dele (inclusive os professores) estimulando-o ou, pelo contrário, tendo às vezes efeitos realmente desastrosos. E a verdade é que os educadores muitas vezes falham nas suas previsões. Não se pode esquecer que, por exemplo, o professor de Beethoven fez sobre ele a seguinte apreciação "Nunca aprendeu nada, nunca aprenderá nada, como compositor é um caso perdido". Calcule-se a enorme perda que o mundo teria se este "predição" tivesse sido levada a sério por Beethoven e pela sua família!

### Diferentes Concepções de Escola, Diferentes Avaliações

Tudo o que atrás foi dito não constitui novidade para a maioria dos professores. Mas o que já é mais interessante é tentar reflectir um pouco sobre significados menos aparentes, menos visíveis que se ocultam por detrás das diferentes práticas de avaliação que se vão adoptando. E ao fazer isto (talvez porque emitir um juízo de valor sobre outrem envolve sempre uma relação de poder) iremos descobrir que as formas de avaliação a que se recorre constituem indicadores bastante seguros da filosofia que orienta os processos de ensino-aprendizagem. São também indicadores das concepções que se tem do papel que se atribui à escola, aos professores e aos alunos, na maior ou menor incidência de fenómenos de insucesso ou de êxito escolar.

Assim poderá reparar-se que, se se privilegiam práticas de avaliação sumativa, sobretudo se se recorre a escalas amplas como é o caso de escala de 0 a 20, é porque (e tendo disso, por vezes, pouca consciência) se pretende prioritariamente discriminar os diferentes graus de consecução, por parte dos alunos, dos objectivos que foram estabelecidos como sendo os que é necessário atingir, em determinada altura.



Por detrás deste tipo de práticas que sobretudo se se desenvolveram em quadros teóricos behavioristas sobretudo a partir dos anos 50 pode descortinar-se que:

- se defende a importância da existência de uma escola meritocrática, isto é, se comunga a ideia de que oferecendo a todas o mesmo ensino, logicamente sobreviverão e obterão melhores resultados os que tiveram mais mérito, forem "mais dotados", mais esforçados mais organizados no seu trabalho. Aposta-se assim prioritariamente na responsabilização do aluno no seu próprio êxito ou fracasso considerando que uma das missões da escola, depois de ensinar, é a de seleccionar os mais aptos;
- não se questiona a possibilidade de o currículo, das metodologias e/ou a relação pedagógica poder ser mais ou menos adequada àquele tipo de aluno. Desresponsabiliza-se portanto, de certo modo, o sistema, a instituição e os professores do maior ou menor êxito do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Este tipo de avaliação surge assim relacionado como uma escola que entende cumprir o seu papel distribuindo saberes e discriminando, em seguida, os alunos mais ou menos competentes. A avaliação terá então de preocupar-se em ser justa e meritocrática, a fim de contribuir para que pelo menos alguns saiam da escola competitivos com capacidades de eficiência e eficácia no seu futuro desempenho. (Cf. Fernandes, op. cit.)

Se a escola, os professores e o sistema admitem a possibilidade de que lhes cabe uma quota parte de responsabilidade no tipo de resultados obtidos pelos alunos e portanto do êxito ou sucesso que eles têm, então o modo como se orienta o processo educativo e a avaliação adquirem outros significados. Neste caso pode ver-se que:

- se está mais preocupado em contribuir para a existência de uma escola democrática, pelo que se privilegia o recurso à avaliação formativa (que fornece ao professor e ao aluno pistas para melhorar a actuação de qualquer um deles);
- se recorre a escalas menos amplas, menos discriminatórias (por exemplo de 1 a 5, como se faz, em Portugal, no ensino Básico);



- se admite a possibilidade de reorientar a sua forma de actuação de modo a que o sistema educativo e os professores, depois de facultar o acesso à escola, mais do que preocuparem-se só em ser justos e imparciais, tentam contribuir para o sucesso de todos os alunos e o desenvolvimento possível das suas competências. Responsabiliza-se assim também o sistema, a escola e o professor pelos resultados que se irão obter.

O que é importante sobretudo para quem está envolvido em educação é não encarar estes diferentes processos numa postura maniqueísta, como sendo esses bons e os outros maus. Como todos sabemos, habitualmente qualquer professor recorre a diferentes tipos de avaliação no seu trabalho. No entanto que é importante é não utilizar preferencialmente uma ou outra forma de avaliar sem perceber os significados que se ocultam por detrás de diferentes práticas.

Estas serão algumas preocupações que parecem indispensáveis para um sistema educativo, uma escola e um professor que se recusam a ser exclusivamente um instrumento executor de decisões que os transcendem para se constituírem como agentes interessados em participar conscientemente (ainda que de forma muito limitada) no modo como se desenrola a educação.

### Referências bibliográficas

- Bloom, Benjamin, et al (1971) *Handbook on Formative and Sumative Evaluation of Student Learning*, New York, Mc. Graw-Hill Book Company
- Cortesão, Luiza (1992) *Nos bastidores da Avaliação in Decisões nas Políticas e nas Práticas Educativas*, Porto, Soc. Portuguesa de C. Educação
- Cortesão, Luiza, Torres, M.A., (1993) *Avaliação Pedagógica II, Mudança na Escola Mudança na Avaliação*, (4.ª Edição), Porto, Porto Editora
- Delorme, Charles (1988), *L'évaluation en questions*, Paris, E.S.F.
- Fernandes, José Manuel (2001) *As Provas de Aferição, O ministérios e nós, os Outros Todos*, Público, Educação, 28 de Dezembro 2000
- Fields, Gayle (s/d) *Narrativa Metaforizada da Experiência*, Alberta, Junior High Special Education Teacher, Calgary