

Mudar a escola, mudar a avaliação: reflexões sobre o essencial da avaliação pedagógica

Louise Lima, Daniela Ferreira & Ariana Cosme

Sumário

Este é um artigo que procura construir um diálogo sobre as reflexões e inquietações que nos têm chegado ao longo destes últimos anos no âmbito da formação de professores, da consultoria, das conferências, das aulas, das investigações e das publicações, no campo da avaliação das aprendizagens. O movimento de reflexão provocado pelo Projeto MAIA, desde 2019, levou a um (re)pensar e (re)configurar das práticas avaliativas, hoje mais orientadas para a promoção das aprendizagens. Também a redefinição dos critérios de avaliação tem sido preocupação central de muitas escolas.

O campo da avaliação entrecruza-se com a reflexão docente sobre o seu próprio fazer pedagógico, contribuindo para a definição dos seus percursos: às vezes, estamos a discutir critérios de avaliação, outras vezes, estamos a co-construir práticas de avaliação pedagógica, ou estamos a refletir sobre a mobilização de ferramentas ajustadas aos objetivos de aprendizagens e às intencionalidades pedagógicas dos docentes, como tem sido o caso das rubricas. Por isso, nós, autoras deste artigo-diálogo, vamos percorrendo este caminho com os professores e as escolas. Pretendemos com esta conversa-reflexiva construir um encadeamento entre os pressupostos e as diversas etapas que constituem a avaliação pedagógica, com a esperança de que os leitores e as leitoras possam dar continuidade a este diálogo com outros sujeitos que atuam e contribuem para o processo educativo. Afinal, é através do coletivo que se opera a mudança (Gadotti, 2003).

A avaliação influencia e é influenciada pelos processos de ensino aprendizagem

Uma avaliação pedagógica é uma avaliação que está comprometida com as aprendizagens de todos e de cada um dos alunos. É uma avaliação que não é sinónimo de classificação, mas que se integra e relaciona com os processos de ensino-aprendizagem.

A avaliação está presente na didática de cada disciplina e nos momentos de articulação curricular e, portanto, ela assume um carácter pedagógico quando os alunos estão a aprender-ensinar e o professor está a ensinar-aprender. Deste modo, temos de assumir que a avaliação será sempre um processo subjetivo, porque é resultado de uma construção social realizada pelos sujeitos educativos. Mas esta assunção não pode dar espaço para que se a entenda como menos rigorosa. O rigor não é sinónimo de números, notas ou escalas; o rigor surge por via da coerência e transparência nos momentos quer de definição, quer de operacionalização dos critérios, da seleção e da diversificação das técnicas, instrumentos e tarefas de avaliação.

Uma avaliação de carácter eminentemente pedagógico proporciona a possibilidade da reconfiguração ou a possível reorientação daquilo que é o trabalho docente. Ao monitorizarmos constantemente o desenvolvimento das aprendizagens dos nossos alunos e alunas, a partir de uma diversificação das tarefas, num espaço dialogado e de comunicação, temos, também, a possibilidade de refletir sobre as nossas próprias práticas pedagógicas. Estas práticas podem surgir como guias orientadores da e para a ação, impactando nas aprendizagens dos alunos através da promoção do desenvolvimento da autorreflexão e autorregulação, e juntas estas são etapas estruturantes da autoavaliação.

Claro está que, se não podemos tomar o conceito de avaliação como sinónimo de classificação, a autoavaliação também não deveria ser entendida como “autoclassificação”, o que muitas vezes é o que acontece no fim de um período, semestre ou ano letivo. Não é desta prática que falamos quando nos referimos à autoavaliação. Referimo-nos a um processo contínuo em que os alunos refletem, quer com o apoio do professor, quer individualmente, sobre o processo em desenvolvimento, naturalmente acompanhado de ferramentas, como rubricas, e de instrumentos adequados, como listas e grelhas de verificação. A articulação destes recursos com os critérios é condição estruturante para o rigor. Aqui reside o maior potencial da avaliação pedagógica: o carácter reflexivo que atravessa todo o processo. Isto exige e cria oportunidades para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, prática esta que é fomentada quando eles olham para o próprio trabalho, refletem sobre ele e depois podem tomar decisões para poderem aprender mais e melhor.

Como temos vindo a defender, não conseguimos dissociar a avaliação pedagógica dos pressupostos que sustentam o que é ensinar e aprender. Se a avaliação pedagógica acompanha o decorrer do que é o ensino-aprendizagem, então não faz sentido as práticas de ensino e aprendizagem estarem num paradigma incoerente com as práticas avaliativas. O desafio, então, passa pelo alinhamento entre a racionalidade desta tríade ensino-aprendizagem-avaliação, de modo a que todas estejam subordinadas a um mesmo paradigma e aos mesmos princípios. Temos acompanhado inquietações de diversos professores que, muitas vezes, não veem sentido na (re)definição de critérios de avaliação, porque os critérios não são coerentes com as suas próprias práticas.

Primeiro, importa a co-construção de tudo o que for relativo à avaliação e não a imposição. Não se altera o projeto de uma Escola por portaria, já diz Paulo Freire. Então, as mudanças devem ser apropriadas pelo coletivo: não faz sentido dizer que vamos mudar a avaliação sem que os professores estejam envolvidos neste processo. Paralelamente, não adianta pensarmos apenas no envolvimento, na compreensão e na apropriação dos professores sobre os princípios e práticas de uma avaliação pedagógica, precisamos, também, de refletir sobre as formas como a comunidade escolar entende estes “novos” pressupostos. Compreender e respeitar o que estamos, muitas vezes, a propor, pode ser diferente, estranho e até incompreensível. Quando isto acontece, os caminhos adotados devem ter por base o diálogo, a clarificação e o debate. Só assim podemos construir um sentido comum para o que acontece nas escolas.

Para que possamos desenhar uma ação pedagógica assente nos princípios do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na sua redação atual (alterado pela Lei n.º 116/2019) e no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, precisamos de práticas que assentam num paradigma que se dissocia do ato de ensinar como um ato de prescrição, na lógica do paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010). E aí, este considera cada ser como único e, portanto, implica recorrermos à diferenciação pedagógica (Perrenoud, 2001), a estratégias de diversificação a todos os níveis (Cosme, Lima, Ferreira, & Ferreira, 2021), de modo a que possamos dar um *feedback* constante e que esses alunos possam aprender com compreensão e com significado.

Para nós, a avaliação pedagógica não pode estar dissociada das práticas de ensino-aprendizagem, como referimos anteriormente. Não podemos ter práticas onde se articulam componentes do currículo, se aposta num trabalho prático e experimental, se diversifica os ambientes educativos, se integra o digital, e depois as práticas avaliativas serem eminentemente classificatórias. Aqui está o grande obstáculo para o desenvolvimento de uma avaliação com cariz eminentemente pedagógico: precisamos de uma tríade-ação indissociável, composta por ensino-aprendizagem-avaliação, em que cada um desses momentos está subordinado a uma mesma racionalidade. A pensar na avaliação pedagógica, apelamos a práticas que reconheçam que aprendemos em contextos cooperativos, de modo a que seja “por via da qualidade da comunicação entre os atores em presença, e subsequente entre estes e o património cultural, que se pode garantir a possibilidade da ocorrência dos mais diversos tipos de aprendizagens.” (Trindade & Cosme, 2010, p. 65). O desafio enunciado, a nosso ver, é também uma potencialidade, porque, mudar pressupostos e práticas para uma avaliação mais pedagógica, implica mudar processos de ensino e de aprendizagem.

A construção de um ambiente favorável a uma avaliação pedagógica e, por isso, ao desenvolvimento de aprendizagens

Precisamos de construir ambientes de aprendizagem favoráveis à comunicação, à expressão e ao confronto de ideias, à formulação de problemas e à prática e exercício da própria autonomia, em que os alunos e as alunas beneficiem do estar com os outros, encontrando aí a oportunidade de reconhecer as limitações do seu próprio conhecimento pessoal. Esta assunção só é possível quando os alunos são sujeitos ativos, coautores da sua própria educação (Charlot, 2000). Como a avaliação acaba por ser reguladora dos processos de ensino e de aprendizagem, tanto na perspetiva do professor, porque orienta o processo de ensino, como na perspetiva dos alunos, porque tem o potencial de regulação das aprendizagens, ela não pode estar dissociada do que é ensinar e do que é aprender. A aprendizagem é um processo ativo, não é passivo: os alunos e as alunas devem realizar “atividades”, em decorrência de uma tarefa, e não “passividades”. Não existem estratégias melhores ou piores. Existem aquelas que são mais ou menos ajustadas ao contexto em que nós atuamos.

Não estamos a dizer que, se nesse ano orientamos o trabalho pedagógico, no ano subsequente devamos ignorar o caminho percorrido. As nossas experiências pedagógicas enriquecem o nosso repertório, porque nos apoiam a tomar melhores decisões em contextos futuro. Conhecer o que é específico no nosso contexto é fundamental e estruturante.

Se a docência implica uma formação contínua ao longo do seu exercício, o seu caráter reflexivo não pode ser ignorado. É, no entanto, incoerente que profissionais tão qualificados se possam assumir (ou serem assumidos) como técnicos a quem se entrega um plano que deve ser operacionalizado sem um exercício reflexivo. Defendemos a assunção dos professores e professoras como gestores curriculares, ou seja, devemos entender que existem documentos curriculares que se constituem como referenciais que vão orientar o seu trabalho (Despacho 6605-A, de 6 de julho). Esta mesma ideia está presente no Estatuto da Carreira Docente, há “o direito à autonomia técnica e científica e à liberdade de escolha dos métodos de ensino, das tecnologias e técnicas de educação e dos tipos de meios auxiliares de ensino mais adequados, no respeito pelo currículo nacional, pelos programas e pelas orientações programáticas curriculares ou pedagógicas em vigor” (artigo 5,^o ponto 2, alínea c)). Este é um aspeto que carece de amadurecimento em alguns contextos educativos, não sendo esta uma crítica de todo à docência ou aos professores no geral, mas sim um aspeto de reflexão no âmbito do nosso próprio desenvolvimento profissional.

Seria uma ingenuidade pedagógica ignorarmos os variados obstáculos, sobretudo, associados ao tempo, à questão da valorização profissional, às pressões sociais e à tendência para a burocratização dos processos escolares. Os professores, às vezes, estão/são mais presos a processos burocráticos do que propriamente a questões pedagógicas, situação esta que compromete o fazer pedagógico e, conseqüentemente, as aprendizagens dos alunos. Porque a avaliação pedagógica, em particular, e o fazer pedagógico, no geral, implica e exige reflexão. E refletir leva tempo. Nós não refletimos só da nossa casa até à escola. A reflexão é um processo contínuo e, sendo um processo contínuo e um processo não isolado, leva tempo, exige momentos de discussão com outros colegas, da mesma área disciplinar ou não; do mesmo nível de ensino ou não. Daí também a importância do trabalho em equipas educativas (Machado & Formosinho, 2016) para um olhar mais alargado e profundo sobre os nossos contextos, as suas necessidades e as suas possibilidades.

As portarias normativas relativas à avaliação (Portaria n.º 223-A/2018; Portaria n.º 226-A/2018, Portaria n.º 235-A/2018) referem que esta deve ser feita por domínios, que devemos dar relevância à componente da oralidade e da resolução de problemas. As maiores críticas que ouvimos e que incidem no âmbito da avaliação por domínios estão associadas, a nosso ver, à necessidade de refletirmos sobre a importância e contributo de cada uma das disciplinas para uma compreensão mais livre dos saberes, que nos permite ler e atuar no mundo. Isto é, porque é que se ensina/aprende na escola educação física? Ou geografia? Ou matemática? Ou português? Ou história? Ou educação visual? Como é que cada uma destas, e das outras disciplinas, individualmente, e no seu conjunto, permitem que os nossos alunos e alunas estejam mais informados e sejam críticos sobre o mundo à sua volta? Mundo esse que chega todos os dias através de um aparelho retangular que pode ter muitos nomes, como *smartphone*, televisão, jornal, computador. Refletir sobre os domínios implica reconhecer que existem “campo[s] que abrange[m] um conjunto de relações entre temas e áreas, organizados em conhecimentos e/ou capacidades, subordinados a uma mesma racionalidade” (Cosme, Ferreira, Sousa, Lima, & Barros, 2020, pp. 122 - 123), os quais contribuem para a construção da intencionalidade da ação de ensinar e o significado de aprender. Essa compreensão antecede a própria construção dos critérios de avaliação.

Dos inúmeros documentos de escolas, por nós consultados, percebe-se que existem diferentes entendimentos sobre critérios de avaliação, sob diversas racionalidades, o que nos mostra que não existe uma opção correta, ou um modelo. Ainda assim, existe uma tendência à preferência por um modelo, mas o que verdadeiramente importa é que a proposta dos critérios de avaliação seja co-construída, a considerar o contexto em que estão inseridos, o caminho que aquele contexto educativo já percorreu e ainda está a percorrer e as suas práticas pedagógicas. Portanto, no âmbito da co-construção de critérios de avaliação, temos reconhecido a importância de esta acontecer em consequência de contextos formativos cooperativos, com ou sem a presença de elementos externos. Assim, são dois os pilares fundamentais: a co-construção e a importância do contexto de formação no âmbito dessa mudança e, se for possível, que essa formação se desenvolva de forma contínua na Escola, de modo a encontrar aqui uma articulação, uma relação entre o que são as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da sala de aula e aquilo que está preconizado nos critérios.

Temos ouvido com alguma frequência: “Como é que nós vamos mudar os nossos critérios se nós temos essas grelhas?”. Parece-nos curioso que as grelhas possam orientar o que é o trabalho pedagógico porque, naturalmente, alguém construiu a grelha. As grelhas são resultado da forma como entendemos o ato educativo. Se avaliar é um processo de construção e reconstrução, então as grelhas também poderão ser reconstruídas e, se fizer sentido, adaptadas, mobilizadas quando for necessário.

A avaliação formativa e a avaliação sumativa não são conceitos opostos, mas conceitos que assentam em intencionalidades distintas

No âmbito do desenvolvimento de práticas de avaliação formativa e sumativa, temos acompanhado uma evolução na apropriação dos seus conceitos desde 2019. Por exemplo, frequentemente, já não se utiliza tanto a expressão “avaliação diagnóstica”, inserindo essa dentro da componente da avaliação formativa. Mais recentemente, também notamos a evolução na compreensão de que as evidências recolhidas ao longo da avaliação formativa não são mobilizadas para a classificação, enquanto as evidências recolhidas em um momento de avaliação sumativa podem (ou não) ser mobilizadas para a classificação. No entanto, a avaliação sumativa ainda é considerada como sinónimo de classificação, sendo este um ponto que merece destaque para a sua compreensão quando se quer uma avaliação pedagógica.

Outro equívoco é a associação da modalidade de avaliação com a natureza das tarefas e dos instrumentos de avaliação. Por exemplo, os testes aplicados para “contar para a nota” são comumente relacionados com a avaliação sumativa; enquanto os testes que “não contam para a nota” são formativos. Estes exemplos assentam num equívoco, pois a modalidade de avaliação (formativa/sumativa) não está relacionada com o contar ou não contar, ou ter um número. O que define a modalidade de avaliação é a intenção de quem avalia quando propõe uma determinada tarefa e/ou utiliza um determinado instrumento. Por exemplo:

Se se propuser um teste, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, para que os alunos possam aprender mais e melhor, para que monitorizemos os progressos e eu possa redefinir a minha intervenção em prol das aprendizagens, estamos a falar de avaliação formativa.

E como todos temos como objetivo que os alunos aprendam cada vez mais, a avaliação formativa é diária e por isso contínua.

Se se propuser um teste, após o processo de ensino-aprendizagem, para fazer um balanço, um ponto de situação do que os alunos sabem e são capazes de demonstrar naquele momento, referimo-nos a avaliação sumativa.

Em ambos os casos, podemos estar a pensar numa avaliação pedagógica. Cabe aqui sublinharmos, naturalmente, que, tal como qualquer outra tarefa e instrumento, o teste não responde, nem mapeia, todas as aprendizagens dos alunos e, por isso, importa a diversificação. Aliás, a avaliação pedagógica assenta nos princípios da diversificação, como iremos explorar de seguida.

Diversificar ao nível dos procedimentos, técnicas e instrumentos

Para a promoção de uma avaliação pedagógica, são importantes as tarefas que sejam desenvolvidas em contextos de comunicação, pelo potencial em se constituírem como oportunidades para fornecermos *feedback* de qualidade e, por isso, informativo. Importam tarefas em que os alunos possam comunicar, cooperar, tomar decisões, resolver problemas, colocar desafios e questões que sejam também importantes para o seu próprio desenvolvimento pessoal e social. Domingos Fernandes (2020) diz-nos que uma boa tarefa de avaliação é aquela que permite ensinar e aprender, e isso implica que os alunos sejam ativos ao longo desse processo. Isto não significa que nós não tenhamos momentos de síntese, que não tenhamos uma pequena aula expositiva ou que tenhamos que recorrer a uma ficha ou a exercícios do manual. A reflexão que urge é em torno da diversificação e isso implica pensar na natureza do conteúdo, no contexto da nossa turma, nas suas necessidades. Em função de todas as variáveis, tomamos decisões. Decisões essas que se comprometem com o envolvimento ativo dos alunos num contexto de comunicação.

Também ouvimos frequentemente: “É impossível fornecer *feedback* a todos os alunos ao mesmo tempo”. Pode não ser possível, mas também não é necessário. Pensar em diversificação, diferenciação, não é pensar em personalização do ensino. Para um *feedback* útil, de qualidade, precisamos acompanhar os alunos em grupos de trabalho, tirar dúvidas, perceber as dúvidas comuns e alternar entre momentos de grande e pequenos grupos, refletin-

do sobre a frequência, tipo e modos para o *feedback*, de acordo com as necessidades sentidas.

Se a realização de testes fosse fundamental para um impacto surpreendente nos exames, todos os nossos alunos teriam notas excelentes nos exames, já que a realização de testes e fichas parecem ser práticas rotineiras. Um teste não é superior a qualquer outro instrumento, ou outra tarefa, possui vantagens e desvantagens como qualquer outro instrumento/tarefa. O equilíbrio está em mobilizá-lo, quando entendemos que as suas vantagens superam as desvantagens, e usá-lo em complemento com outros instrumentos e outras tarefas. Por exemplo, num momento de testagem, desejamos saber o desempenho máximo de um aluno num momento após o ensino-aprendizagem, mas podemos complementar esse processo de recolha de informação com um portefólio que evidencia as capacidades dos alunos de refletirem sobre as suas aprendizagens ao longo de todo o período e, de repente, também complementar com uma tarefa de uma apresentação oral apoiada, por exemplo, por uma grelha de observação ou uma lista de verificação. Importa compreender que o teste surge historicamente num tempo em que se procura medir tudo de forma objetiva, avaliar processos e avaliar pessoas ou comportamentos.

Procurávamos categorizar as pessoas através de escalas e desempenhos e isto era sinónimo de objetividade, pois não se refletia sobre os instrumentos utilizados para esse efeito. Por exemplo, é comum que nas engenharias se façam testes para perceber a funcionalidade de uma determinada ferramenta, aparelho ou máquina. A quantidade de resultados positivos vai demonstrar a importância e viabilidade desta ferramenta, aparelho ou máquina.

Em medicina fazem-se testes e exames para diagnosticar doenças e prescrevem-se medicamentos para o seu tratamento. Esses medicamentos foram testados, vezes sem conta, para se perceber se eram viáveis para se combater essa doença. Mas, tal como uma ferramenta não resolve todos os problemas, também os exames precisam de outros exames, e também os medicamentos têm efeitos indesejados. Ou seja, a funcionalidade reside na compreensão de que apenas os testes não nos permitem ver as aprendizagens dos alunos como um todo. Nós devemos aceitar/reconhecer esse aspeto e estruturar práticas de modo a garantir o rigor, por via de um processo transparente, dialogado e coerente.

Questionamos: Porque é que um aluno que trabalha por projetos, responde a desafios, trabalha com os outros e encontra respostas para situações complexas, não será capaz de resolver tarefas de outra natureza, como os testes? Ademais, por que os testes, as fichas, os manuais, não podem coexistir pacificamente com as outras tarefas?

Em jeito de reflexão

De acordo com a abordagem proposta, aprender é visto como um processo paradoxal, porque, em primeiro lugar, se ninguém aprende por nós, o que temos de aprender não é produto exclusivo da nossa vontade e potencialidades. Em segundo lugar, importa compreender que os desafios relacionados com a aprendizagem confrontam os sujeitos e obrigam a processos de interlocução cultural com os seus professores (e outros), mais capazes e experientes, cuja função é a de não só proporcionarem as condições que são necessárias para a realização das aprendizagens como, igualmente, a de oferecerem, àqueles sujeitos, a possibilidade de serem apoiados e desafiados, poderem refletir e discutir, propondo, discordando, confrontando e avaliando as atividades, para que tais atividades suscitassem as aprendizagens dos alunos.

É a partir desta premissa que o papel do professor adquire outros contornos, já que, não podendo ser visto como um instrutor, também não poderá ser identificado, apenas, com o papel de facilitador. Ariana Cosme (2009) chama-lhe interlocutor qualificado e com esta afirmação não pretende mais do que reconhecer que as intenções educativas dos professores, o modo de pensar e organizar o seu trabalho, a forma como planificam e concebem a atividade dos alunos na sala de aula ou o modo como refletem e operacionalizam o processo de avaliação das aprendizagens que realizam neste âmbito, são fatores determinantes para que os alunos sejam entendidos como protagonistas de um projeto de formação que é o seu.

Espera-se que o professor seja promotor de um projeto de comunicação que, não podendo garantir as aprendizagens dos alunos, deverá garantir condições que permitam a ocorrência destas mesmas aprendizagens. Daí que este projeto de comunicação e o modo como o professor o dinamiza, na nossa opinião, constitui uma das problemáticas mais pertinentes da reflexão pedagógica que teremos que empreender no âmbito dos desafios colocados pela responsabilidade de sermos capazes de construir uma Escola para Todos.

Referências Bibliográficas

Documentos Legais

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, (2018), Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, I Série, nº 129 (2018), Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, (2021).

Despacho nº 6605-A/2021, Série II: 129, Procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa.

Estatuto da Carreira Docente (Com alterações até à Lei n.º 16/2016, de 17 de Junho) e Diploma da Avaliação do Desempenho (Decreto regulamentar n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro)

(2019).

Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, (2019).

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, (2019).

Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto, (2019).

Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto, (2019).