

Avaliação Das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar^{*}

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

^{*} Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação*, pp. 65-78. Curitiba: Futuro Eventos.

Avaliação Das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar

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

Introdução

Os sistemas educativos contemporâneos continuam com problemas para garantir que todas as crianças e jovens possam ter acesso a uma educação e formação que lhes permitam integrar-se plenamente nas sociedades. Na verdade, existe um alargado consenso quanto ao facto de muitos alunos não estarem a aprender os saberes, as capacidades e as atitudes de que necessitam para poderem prosseguir dignamente as suas vidas, através da sua participação activa no desenvolvimento das sociedades. Em muitos países, milhões de alunos não conseguem sequer progredir normalmente na escolaridade. Por exemplo, em Portugal, num percurso de nove anos de escolaridade obrigatória, cerca de metade dos alunos acaba por ter de repetir um ou mais anos antes da sua conclusão porque, supostamente, não desenvolveram as competências necessárias para poderem prosseguir. Este facto, que, em si mesmo, é muito preocupante, está muitas vezes associado a fenómenos de abandono puro e simples da frequência das escolas por parte de milhares de estudantes.

Milhões de alunos em todo o mundo são assim “atirados” para o chamado mercado de trabalho sem que possuam quaisquer qualificações dignas desse nome. Na ausência de uma verdadeira igualdade de oportunidades surge a ameaça, mais ou menos séria, à coesão social, equilíbrio essencial nas sociedades democráticas.

Apesar das necessidades das pessoas e das sociedades actuais, os sistemas educativos continuam a basear-se em *modelos* em que predominam o ensino de procedimentos rotineiros, pouco mais exigindo do que a reprodução de informação tal qual é *transmitida*. A escola ainda não consegue garantir que, para todos e cada um dos seus alunos, o essencial do currículo esteja no desenvolvimento dos processos mais complexos

de pensamento, através da resolução, mais ou menos contextualizada, de problemas, da interacção com uma diversidade de situações problemáticas da vida real, da recolha, apresentação, análise e interpretação de dados ou da utilização inteligente das novas tecnologias da informação. Simultaneamente, os *modelos* dominantes de avaliação das aprendizagens estão sobretudo orientados para classificar, seleccionar e certificar os alunos quando o que nos mostra a investigação é que precisamos de uma avaliação que esteja essencialmente organizada para ajudar os alunos a aprender melhor, a aprender com compreensão. Desta forma, a avaliação deve contribuir para que os alunos sejam mais autónomos e mais capazes de aprender utilizando melhor os seus próprios recursos cognitivos e metacognitivos.

Mas esta diferença entre uma avaliação orientada para classificar e uma avaliação orientada para melhorar, exige mudanças culturais profundas, requer que suscitemos a reflexão informada dos professores, das famílias, dos investigadores, dos gestores escolares e dos responsáveis pela condução das políticas educativas.

Reflectir: Currículo, Aprendizagens e Avaliação

Há concepções renovadas do *currículo*, das *aprendizagens* e da *avaliação* que se têm desenvolvido com particular expressão nos últimos 30 anos e que, por razões de vária ordem, ainda não foi possível concretizar de forma generalizada nas escolas e nas salas de aula. Os nossos esforços nos próximos anos têm que ir no sentido dessa necessária, desejável e, eu diria, imprescindível concretização de outras práticas de ensino e de avaliação que tornem os sistemas educativos mais democráticos e mais adequados às exigências das sociedades actuais e às legítimas aspirações, necessidades e direitos das crianças e dos jovens.

No que se refere ao currículo, e como acima já se referiu, estamos perante um desafio que, no essencial, consiste no envolvimento activo dos alunos na resolução de uma ampla diversidade de tarefas que, por exemplo, os “obriguem” a mobilizar e a integrar informação de natureza e proveniência diversificada, a estabelecer relações entre ideias,

conceitos e teorias, a descrever, analisar e interpretar fenómenos, a comunicar com correcção utilizando diferentes tipos de meios, a utilizar procedimentos e algoritmos mais ou menos rotineiros na resolução de problemas complexos e a distinguir o essencial do acessório. Por outro lado, num currículo renovado, os alunos são chamados sistematicamente a trabalhar em grupo, a utilizar inteligentemente as novas tecnologias da comunicação e informação, a ser mais autónomos e responsáveis pelo que são supostos aprender e mais capazes do ponto de vista socioafectivo. Num currículo com este tipo de finalidades é evidente que se dá ênfase ao desenvolvimento da inteligência dos alunos, considerando-se que é fundamental que aprendam com compreensão. Isto é, que desenvolvam aprendizagens profundas e susceptíveis de serem facilmente transferidas para outros contextos. O currículo não pode ser todo “tratado” da mesma maneira, havendo assuntos que têm uma elevada importância para a formação dos alunos enquanto outros terão uma importância muito relativa. Nestas condições, a selecção de tarefas a propor aos alunos acaba por constituir um processo fundamental no desenvolvimento do currículo.

As concepções curriculares emergentes procuram responder às exigências de sociedades que se tornaram mais multiculturais, muito mais competitivas, muito mais exigentes a todos os níveis e muito mais abertas do ponto de vista económico. Mas também se tornaram mais instáveis, mais inseguras e menos previsíveis. Os jovens de hoje dificilmente poderão contar com um emprego seguro para toda a vida numa dada empresa ou mesmo num dado país. Hoje há uma maior (inter)dependência económica entre os países que acaba por “arrastar” outras (inter)dependências. Quaisquer decisões tomadas num dado país asiático, por mais longínquo que seja, podem ter consequências políticas, sociais e económicas profundas na Europa e vice-versa. Ou seja, as mudanças rápidas e profundas, uma certa imprevisibilidade e a (inter)dependência económica, política e social são características que marcam as sociedades actuais. Por estas e outras razões, hoje, mais do que nunca, os sistemas educativos têm que alicerçar os seus currículos em princípios e orientações tais como os que nos são sugeridos por Shepard (2001):

- Todos os alunos podem aprender.
- Os conteúdos curriculares têm que ser suficientemente desafiadores para os alunos e estar orientados para o desenvolvimento de competências de resolução de problemas.
- A igualdade de oportunidades deve estar ao real alcance de todos os alunos, independentemente da sua diversidade.
- Todos os alunos são socializados nos discursos e nas práticas das disciplinas académicas.
- Os alunos adoptam hábitos de reflexão e atitudes favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens.
- Os alunos exercem práticas democráticas numa comunidade responsável e empenhada (p.1074).

É evidente que este tipo de princípios exige uma avaliação das aprendizagens mais contextualizada, mais centrada nos processos e procedimentos, mais transparente e mais participada por parte dos alunos e de outros intervenientes. Não fará muito sentido insistir numa avaliação que se desenvolve pontualmente, desfasada do processo de ensino e de aprendizagem, mais orientada para os produtos da aprendizagem e em que a participação dos alunos é débil ou mesmo inexistente.

Os notáveis desenvolvimentos no domínio das teorias das aprendizagens, particularmente nas últimas décadas do século XX, também têm contribuído para uma visão renovada acerca das formas como as pessoas em geral e, em particular, as crianças e os jovens, aprendem. Muitos dos trabalhos de investigação integram as perspectivas de Vygotsky, de Bruner, de Piaget, de Gardner, de Resnick e de tantos outros investigadores cognitivistas, construtivistas e social-construtivistas. Todos estes contributos acabaram por nos disponibilizar perspectivas muito mais enriquecidas acerca das aprendizagens do que as que se popularizaram nos anos 60 e 70 do passado século, baseadas nas teorias associacionistas e behavioristas. Assim, por exemplo, sublinham a influência social e cultural nos processos de aprendizagem, reconhecem a natureza dinâmica do pensamento inteligente envolvendo a metacognição, chamam a atenção para o facto do conhecimento ser construído num contexto social, consideram que as aprendizagens profundas (que envolvem compreensão) se transferem com relativa facilidade para outros contextos e que os aspectos de natureza sócio-afectiva (motivação, empenho, esforço, atitudes) influenciam, por vezes de forma determinante, o desempenho cognitivo.

Acerca desta nova visão da natureza das aprendizagens e do pensamento, não posso deixar de fazer referência ao incontornável ensaio de Lauren Resnick, *Education and Learning to Think*, que, há cerca de 20 anos, foi capaz de evidenciar como é possível integrar e articular o currículo, as aprendizagens e a avaliação numa perspectiva de desenvolvimento dos processos mais complexos de pensamento dos estudantes tais como os que estão presentes na resolução de problemas (Resnick, 1987).

Para aquela investigadora os processos complexos de pensamento apresentam uma ou mais das seguintes características:

- São *não algorítmicos*. Ou seja, o seu curso de acção não está, à partida, completamente determinado.
- São *complexos* (como o próprio nome indica). Em geral não é possível “ver” nem conhecer a totalidade do seu percurso na mente das pessoas.
- Abrem caminho a *múltiplas soluções*.
- Envolvem a produção de *juízos de valor* e de *interpretações*.
- Envolvem a utilização de *múltiplos critérios* que, por vezes, são conflituais entre si.
- Envolvem, frequentemente, a *incerteza*. Ou seja, nem tudo o que é inerente à resolução de um problema é conhecido.
- Envolvem *auto-regulação* dos processos de pensamento.
- Envolvem a *atribuição de significado*. Ou seja, descobrem estrutura na aparente desordem.
- São *trabalhosos*. Isto é, envolvem um considerável trabalho mental para responder ao tipo de elaborações e juízos necessários. (Resnick, 1987, p.3)

A partir destas características do pensamento complexo facilmente se poderá inferir que os processos de aprendizagem não são propriamente lineares, desenvolvendo-se em múltiplas direcções e a ritmos que nem sempre obedecem a padrões regulares. Por outro lado, um dos mais interessantes resultados da investigação é o facto de o tipo de actividades mais tradicionalmente associadas com a aprendizagem e com o pensamento não terem necessariamente de estar circunscritas a níveis avançados de desenvolvimento. Ou seja, os processos complexos de pensamento podem desenvolver-se desde muito cedo no percurso escolar das crianças e podem estar associados a tarefas que estão ao seu alcance quer no domínio da leitura e do estudo da língua materna, quer no domínio da Matemática ou das Ciências. Nestas condições, de acordo com o que hoje sabemos acerca das aprendizagens, será um erro não desenvolver, desde muito cedo, processos complexos de pensamento tais como os indicados na lista sugerida por Resnick. Ou seja,

será fortemente desaconselhado, face ao que hoje sabemos, um ensino que seja exclusivamente baseado na prática de procedimentos rotineiros conducente a aprendizagens de factos isolados e discretos, muitas vezes pouco relacionados entre si. É preciso que os alunos tenham oportunidades diversificadas para lidar com situações mais complexas, que suscitem a integração, a relação e a mobilização de conhecimentos.

Estamos assim perante um paradigma emergente, também no domínio das teorias da aprendizagem. Nuns casos, mais inspirados no cognitivismo, o estudo das aprendizagens está mais centrado no funcionamento, organização e capacidades da mente. Noutros casos, a antropologia e o social-construtivismo ajudam-nos a compreender as aprendizagens através das interacções sociais e dos significados culturais que os alunos atribuem aos fenómenos que os rodeiam.

Assim, neste paradigma emergente, considera-se que os alunos constroem o conhecimento, criando as suas próprias interpretações, os seus modos de organizar a informação e as suas abordagens para resolverem problemas. Por outro lado, assume-se que, apesar das aprendizagens exigirem trabalho individual de interiorização, são processos eminentemente sociais que, por isso, não podem ser integralmente compreendidas sem ter em conta o seu contexto e o seu conteúdo social.

Nestas condições, é óbvio que a avaliação das aprendizagens não se pode limitar a analisar o trabalho dos alunos em tarefas rotineiras, que pouco mais exigem do que a utilização da memorização e da compreensão de factos e procedimentos. A avaliação tem de contribuir para o desenvolvimento de processos complexos de pensamento, motivando os alunos para a resolução de problemas e para a valorização de aspectos de natureza socioafectiva e mais orientada para as estratégias metacognitivas utilizadas pelos alunos. Consequentemente, é necessário: a) recorrer a tarefas de avaliação mais abertas e variadas; b) diversificar as estratégias, as técnicas e os instrumentos de recolha de informação; c) desenvolver uma avaliação que informe, tão claramente quanto possível, acerca do que, em cada disciplina, todos os estudantes precisam de saber e ser capazes de

fazer; e d) analisar de forma deliberada e sistemática a informação avaliativa recolhida junto dos alunos.

As ideias que acima se discutiram chamam fundamentalmente a nossa atenção para os seguintes aspectos que agora se sintetizam:

1. Há três razões fundamentais que, só por si, são suficientes para mudar a avaliação nos sistemas educativos actuais: a) o que hoje sabemos sobre o currículo; b) o que hoje sabemos sobre as aprendizagens; e c) a necessidade de democratizar efectivamente o acesso à educação e à formação.
2. A avaliação não pode ser considerada como um processo desligado do desenvolvimento do currículo (do ensino) e do desenvolvimento das aprendizagens. Isto é, a avaliação só realmente fará sentido se fizer parte integrante do ensino e da aprendizagem.
3. A avaliação deve estar fundamentalmente orientada para ajudar os alunos a aprender e a melhorar o que sabem e são capazes de fazer num contexto de paradigmas emergentes quer ao nível do currículo, quer ao nível das aprendizagens; neste sentido, deve ter um papel primordial no desenvolvimento dos processos mais complexos de pensamento dos alunos.

Convém ainda referir que a investigação realizada nos últimos 30 anos sugere claramente que a avaliação, e muito particularmente a avaliação formativa, contribui de forma inequívoca e muito significativa para melhorar as aprendizagens dos alunos em geral e, especialmente, daqueles que têm mais dificuldades. Por outro lado, também se sabe que os alunos que frequentam aulas onde predomina a avaliação formativa, obtêm melhores resultados em exames e/ou provas externas do que os que frequentam aulas em que a avaliação sumativa é predominante (Black e Wiliam, 1998; Fernandes, 2005).

Estas “simples” constatações requerem a mobilização informada e activa de todos os intervenientes nos sistemas educativos: desde os investigadores e formadores e dos pais e encarregados de educação até aos professores, educadores e decisores políticos. Na secção seguinte discutem-se as linhas gerais de uma possível agenda que contribua para que possamos **agir** ao nível dos sistemas, das escolas e das salas de aula para que seja possível **transformar**, melhorar e democratizar sistemas educativos que persistem em responder inadequadamente aos desafios da contemporaneidade.

Agir e Transformar: Uma agenda, muitos desafios

Um dos objectivos deste trabalho é o de definir linhas de acção que permitam transformar positivamente o actual estado de coisas no que se refere à avaliação das aprendizagens. Neste sentido, sinalizaram-se alguns dos problemas que urge enfrentar parecendo oportuno traçar os principais contornos de uma *agenda para a acção e a transformação* que, inevitavelmente, acaba por lançar desafios aos investigadores, às instituições de formação, às escolas e aos seus professores e educadores, aos pais, aos decisores técnico-pedagógicos e também aos decisores políticos.

Julgo que é legítimo referir que continuamos a precisar de investigação que envolva *professores reais*, que ensinam *alunos reais*, em *escolas reais*. Ou seja, precisamos de investigação que descreva, analise e interprete práticas de avaliação das aprendizagens que ocorrem em contextos reais de sala de aula. Parece assim prioritária a definição de linhas de trabalho investigativo que se centrem nas salas de aula e nas escolas e que nos permitam responder, tal como venho sugerindo, a questões tais como:

1. Como é que os professores integram a avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem?
2. Que dificuldades e constrangimentos parecem caracterizar os pensamentos, as concepções e as práticas dos professores no domínio da avaliação das aprendizagens?
3. Que critérios de avaliação utilizam e como os articulam com o desenvolvimento das aprendizagens estruturantes que os alunos têm de realizar?
4. Que estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação privilegiam? E porquê?
5. Qual o papel dos alunos, dos pais ou encarregados de educação e de outros professores no processo de avaliação?

6. Como se poderão caracterizar as tarefas de avaliação utilizadas pelos professores? Como são seleccionadas?
7. Como se poderá caracterizar a avaliação que os professores designam como formativa? Há articulações perceptíveis entre a avaliação formativa e a avaliação certificativa? Qual a sua natureza?
8. Que articulação existe entre os professores de uma escola quanto às suas práticas de avaliação e de ensino?
9. Que relações é possível identificar entre a avaliação externa e as práticas de ensino e de avaliação dos professores?
10. Que relações é possível identificar entre as práticas de avaliação interna e as motivações e o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos?
11. Que análises fazem os professores dos resultados dos seus alunos ou das suas escolas nas provas de avaliação externa? Como os utilizam? Que relações estabelecem entre a avaliação interna e a avaliação externa?
12. Como se poderão caracterizar as medidas de apoio postas à disposição dos professores? Os professores participam na definição de tais medidas? Que níveis de apoio podemos identificar? Como funcionam? (Fernandes, 2005, pp.136-137)

Estas e outras questões devem permitir a identificação de linhas de investigação que nos ajudem a criar o conhecimento e a massa crítica necessários para uma adequada definição das medidas a tomar.

A análise da investigação existente continua a mostrar-nos que é necessário um esforço sério ao nível da formação contínua e inicial de professores e educadores. Os programas de formação na área da avaliação das aprendizagens deverão, sempre que possível, ser contextualizados no ensino das diferentes disciplinas. Desta forma poderão utilizar-se estratégias de avaliação que integrem o ensino e a avaliação e que respondam às necessidades sentidas por muitos professores em promoverem nas suas aulas uma avaliação formativa alternativa mais válida, abrangente, transparente, exigente, diversificada e com tarefas mais significativas dos pontos de vista educativo e formativo. Nestas condições, é desejável que qualquer formação em avaliação integre equipas de formadores especialistas em desenvolvimento curricular, em avaliação e nas didácticas das diferentes disciplinas.

Também parece essencial e óbvio que a investigação, a formação e as práticas deverão constituir processos muito bem articulados e relacionados. Os processos de formação devem ter um enquadramento tal que permita abordagens *alternativas* de formação que nada, ou muito pouco, terão a ver com *turmas de professores* escutando o que os

formadores têm para lhes dizer! A formação tem que se desenvolver *com* os professores e não *para* os professores, num processo em que as práticas contextualizam e dão real sentido às perspectivas teóricas, aos conceitos e às ideias. Por isso, a formação só terá verdadeiramente sentido se estiver devidamente articulada com os processos de investigação. É a partir da investigação que se pode sistematizar práticas, saberes, estratégias e atitudes que contribuam para, nos processos de formação, questionar e reflectir sobre práticas e concepções. Por outro lado, ao utilizar a formação como contexto, a investigação pode ajudar-nos a identificar e a compreender os significados que os professores atribuem às questões com que se confrontam na organização dos processos de ensino, de aprendizagem e da avaliação. Em suma, há um conjunto de relações inerentes aos processos de *Investigação-Formação-Prática* que é necessário compreender devidamente e tomar em consideração.

Os decisores e responsáveis pelas administrações da educação devem ter um papel relevante no apoio ao desenvolvimento de projectos concretos, envolvendo investigadores, formadores e professores, destinados a incentivar, nas escolas, *políticas de avaliação* que ajudem a melhorar o que os alunos são supostos aprender. Quer através da reflexão e intervenção crítica sobre as práticas, quer através de processos de formação contextualizados, quer ainda através da investigação sistemática de tais práticas e processos. Por sua vez, as escolas também podem definir *políticas de avaliação das aprendizagens* que articulem os desígnios do currículo nacional com os seus projectos educativos e curriculares. Tais *políticas* devem incluir a definição de sistemas de referência, de critérios de avaliação e de indicadores que tenham em conta as aprendizagens estruturantes e essenciais e que permitam uma cuidada selecção das tarefas a desenvolver. As escolas podem assim credibilizar as suas avaliações e, acima de tudo, melhorar substancialmente a sua consistência, contribuindo para que todos os alunos tenham reais oportunidades para aprender e para que a equidade na avaliação das aprendizagens possa ser uma realidade.

A um outro nível é necessário que os responsáveis pela Administração da Educação definam políticas de avaliação que integrem e relacionem todas as vertentes da avaliação

externa e interna. Ou seja, que credibilizem e valorizem uma avaliação interna de natureza eminentemente formativa e que promovam a sua adequada articulação com uma avaliação externa que pode e deve ter o seu papel nos sistemas educativos.

As considerações e reflexões que acima se explicitaram mostram que há uma forte relação entre a avaliação que ocorre nas salas de aula, o ensino e as aprendizagens dos alunos. Hoje sabemos que a avaliação pode melhorar a qualidade das aprendizagens e, consequentemente, a qualidade dos sistemas educativos. Mas é necessário saber utilizar a avaliação. Apesar de não existir nenhuma investigação que demonstre que se aumentarmos a quantidade de exames, ou de outro tipo de avaliações desta natureza, melhoramos as aprendizagens dos alunos, a verdade é que os governos de muitos países insistem nesta linha de acção. Ora, o que me parece é que a investigação nos tornou evidente que é necessário investir mais nas avaliações que se desenvolvem nas salas de aula pois é neste contexto que, em princípio, mais se pode e deve aprender. Através de avaliações de natureza formativa! Por isso, as políticas educativas devem focar-se mais nas escolas e no apoio aos professores para que estes possam ensinar e avaliar melhor.

Há, naturalmente, um conjunto de dificuldades que têm de ser ultrapassadas. Uma das principais é o facto da avaliação realmente formativa ser ainda muito pouco praticada na generalidade das escolas e salas de aula. Avaliar para melhorar as aprendizagens não é a concepção dominante, é a concepção emergente. O que prevalece nos sistemas educativos é a concepção da avaliação cujo principal propósito é a classificação, a certificação ou a selecção dos alunos. Esta orientação tem consequências graves ao nível das qualificações de milhões de jovens, muitos dos quais acabam por se desanimar e desmotivar e abandonar a escola.

É preciso coordenar e articular bem todas as modalidades de avaliação existentes nos sistemas. Como vimos, uma opção é avaliarmos as aprendizagens dos alunos com o objectivo principal de lhes atribuir classificações. Outra opção, bem diferente, é a de avaliar com o propósito de melhorar as aprendizagens dos estudantes. Ambas as abordagens utilizam procedimentos próprios, bem melhor estabelecidos na primeira

opção do que na segunda. Aliás, as políticas educativas promovem e investem mais na primeira do que na segunda. O que não deixa de constituir uma certa contradição com o que normalmente são as preocupações expressas pelos governos pois, como já referi, os resultados da investigação mostram que a segunda opção é aquela que nos pode ajudar a melhorar substancialmente as aprendizagens dos alunos.

O rumo das políticas educativas no que se refere à avaliação das aprendizagens tem que ser alterado. Só assim poderemos alterar significativamente o actual estado da educação, contribuindo decisivamente para que as crianças e os jovens entrem num outro patamar de desenvolvimento, bem diferente de uma certa mediocridade que se vem instalando e teimando em persistir. A avaliação não pode ser encarada como uma mera solução política, por vezes uma falsa solução política, para os problemas que nos apoquentam. Nem pode ser vista como um excelente instrumento de prestação de contas por parte das escolas e dos professores. Não! A avaliação tem que ser fundamental e principalmente assumida como um poderoso processo que serve para ensinar e aprender melhor. Um processo que serve para transformar e melhorar a actual realidade da maioria dos sistemas educativos.

Referências

Black, P. e Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1, pp. 7-74.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Resnick, L. (1987). *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academy Press.

Shepard, L. (2001). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29, 7, pp. 4-14.