



Carlinda Leite
UPorto

Doutora em Ciências da Educação. Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto - Portugal, e Professora Emérita da mesma universidade. Investigadora sénior no Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Presidente da Comissão de Ética da mesma faculdade; Avaliadora da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e Coordenadora da Comunidade prática de investigação: Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas.

Curriculum:

<https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=researchers/carlinda-leite>



DA AVALIAÇÃO RESTRITA À FUNÇÃO DE MEDIAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO À AVALIAÇÃO ORIENTADA PARA A APRENDIZAGEM: ALGUMAS IDEIAS PARA REFLEXÃO³

Carlinda Leite

Nesta conferência, pretendo apresentar um contributo para coletivamente refletirmos sobre o modo como está a ser concretizada a avaliação das aprendizagens. Para isso, estruturei a apresentação em função das seguintes duas interrogações: Que tipo de avaliação estamos a desenvolver? O que supõe uma avaliação de aprendizagens adequada?

Das várias mudanças que ocorreram nestes últimos anos em Portugal, no ensino superior, a maior delas foi devida ao Processo de Bolonha (PB) instituído pelos compromissos assumidos na assinatura, em 1999, da Declaração de Bolonha. Portugal, ao lado de muitos outros países europeus, aceitou concretizar as ideias de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) que tivesse critérios comuns para assegurar a qualidade da formação oferecida em cada um dos países, uma vez que os cursos passariam a ser reconhecidos em todos os que constituem este EEES. Das várias mudanças instituídas, uma das mais simbólicas, no que ao modelo de formação diz respeito, foi reconhecer a importância que tem o envolvimento dos estudantes na aprendizagem, assumindo papéis de protagonistas activos da sua própria formação. Nesse sentido, no PB os cursos passaram a ser organizados em função de ECTS (*European Credit Transference*), que apontam para processos de ensino orientados para a aprendizagem e reconhecem como importante o tempo de trabalho autónomo dos estudantes. Na contabilização dos ECTS de cada curso, passou a ser considerado o tempo que os estudantes dedicam ao estudo e à construção de aprendizagens, e não apenas o tempo de aulas e de ensino dos professores.

3 - Formação realizada no Prodoc 2020, disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=ILld_3uW4F8&list=PLGc3Vgx0PswTYsXeincCb3OsPv5GqilZE&index=4

Em Portugal, as ideias em que está assente o PB começaram a concretizar-se em 2006, com a publicação de uma legislação que obrigou a várias adaptações e, entre elas, as que têm a ver com os processos de ensino-aprendizagem-avaliação. No ensino fundamental e no ensino médio, em Portugal, não era nova a ideia de que o ensino só faz sentido se proporcionar aprendizagens aos alunos. No entanto, no ensino superior esta ideia apareceu como novidade com o PB iniciado em Portugal em 2006. Por isso, depois desta data, neste nível de ensino, a ideia de que o ensino se justifica para gerar aprendizagens apareceu como um desafio para os professores que sentiram a exigência de seguir novos modos de trabalho pedagógico orientados para a aprendizagem. No número de créditos das várias unidades curriculares (disciplinas) dos cursos passou a ser contabilizado o tempo do trabalho autónomo dos estudantes e o tempo dedicado à avaliação, e não apenas, como até aí acontecia, o tempo de aulas asseguradas pelos professores. Em síntese, o que o Processo de Bolonha implicou em Portugal e em outros países foi a substituição das aulas tradicionais, principalmente aquelas que ocorrem privilegiadamente, ou até às vezes unicamente, na base da transmissão de conhecimentos, por outras que, tendo como intenção final suscitar a aprendizagem dos estudantes, recorressem à sua participação ativa. Neste procedimento pedagógico e curricular, como se torna evidente, é reconhecido que o verdadeiro conhecimento é o que é construído pelos próprios estudantes. Sistematizando esta ideia, o PB propôs a substituição das aulas “tradicionais” por processos de educação/formação centrados na aprendizagem e em que os estudantes são protagonistas ativos nos processos de autoconstrução de conhecimentos e de autorregulação das suas aprendizagens (Zabalza, 2011; Nóvoa, 2012).

Transpondo esta orientação teórico-metodológica para o caso de avaliação, como se infere, ela aponta para formas de uma

autorregulação feita pelos próprios estudantes, situação que ampliou os desafios colocados aos professores do ensino superior, mas também aos alunos deste nível de ensino. Tendo este contexto situacional por referência, proponho que centremos a reflexão sobre o que associamos a avaliação, isto é, quando falamos de avaliação: o que queremos com ela significar?, para que avaliamos?, quando avaliamos, que instrumentos e que procedimentos usamos com mais regularidade, ou seja, como é que nós avaliamos? A estas interrogações, acrescento outras, transversais às anteriores: que lugar os estudantes têm na avaliação, ou seja, quem é que tem um papel ativo na avaliação? A avaliação continua a ser focada unidirecionalmente, isto é, os professores avaliam e os alunos apenas respondem ao que nós, professores, solicitamos ou, ao contrário, os alunos têm também um papel ativo nessa avaliação?

Para organizar a reflexão em torno destas questões e da tipologia apontada por Marcel Lesne (1984) quando falou sobre os modos de trabalho pedagógico na formação de adultos, faço aqui uma caracterização sumária de cada um dos modos por ele apresentados. Ao primeiro, Marcel Lesne chamou “modo de trabalho pedagógico transmissivo” e caracterizou-o por recorrer quase exclusivamente à exposição. Por isso, nesta orientação tradicional os professores avaliam para medir os conhecimentos que foram retidos pelos alunos. Se os professores recorrem à transmissão do conhecimento, espera-se que os alunos retenham esse conhecimento, competindo à avaliação medir o grau de retenção obtida por cada aluno. Nesta orientação pedagógico-curricular a função da avaliação é selecionar uma elite. Por isso, o sistema de transição escolar corresponde a um funil que vai apertando à medida que os alunos vão tentando progredir no sistema educativo. Conceptualmente, nesta orientação, a avaliação serve para selecionar e não constitui um contributo para formar, no sentido amplo do termo, ou para melhorar as aprendizagens. Os instrumentos a que esse modo de trabalho

pedagógico recorrem são testes de avaliação sumativa aplicados no final de um percurso de ensino. Em síntese, e como pretendi dar a entender, não há a focagem na aprendizagem, recorrendo-se a perguntas que medem essencialmente o conhecimento adquirido e muitas vezes até apenas o nível da memorização. Por isso, muitas vezes são testes que pedem definições de inscrições de fatos que foram transmitidos durante o ensino, fórmulas matemáticas, perguntas verdadeiro ou falso, ou seja, perguntas que exigem um grau de abstração e de análise bastante baixo. São modos de trabalho pedagógico que recorrem a exames finais e na base dos quais é atribuída uma classificação. Quando pensamos no modo de trabalho que Marcel Lesne designou do tipo incitativo, e que é muito influenciado pelas teorias das aprendizagens Behavioristas e Tecnicistas, ou seja, aquelas teorias de aprendizagem que recorrem à ideia do estímulo-resposta, a avaliação já se preocupa com a aprendizagem, mas apenas no sentido de regular e de controlar. Portanto, a avaliação serve para regular os processos e para evitar desvios em relação ao que era previsto, tendo, no entanto, a vantagem de remediar dificuldades que vão surgindo. Quanto aos instrumentos a que se recorre neste modo de trabalho pedagógico do tipo incitativo, e reforçando que se trata de uma avaliação tecnicista e behaviorista, eles correspondem a testes de avaliação muito estruturados, que permitem apenas um tipo de respostas, por exemplo: ordenamento de frases de escolhas múltiplas; opções entre verdadeiro ou falso; perguntas de respostas curtas.

Em síntese, são testes que não exigem um grau de abstração elevado, nem um sentido crítico, e nenhuma posição pessoal. Por outro lado, como são regulatórios, são aplicados em intervalos de tempo muito curtos, porque têm a função de regular os processos de ensino-aprendizagem. É claro que esse procedimento de avaliação, comparativamente com o modelo de avaliação que atrás caracterizei, isto é, o que corresponde ao modo de trabalho pedagógico do tipo transmissivo, tem a vantagem

de evitar a acumulação de dificuldades e mesmo de fornecer algumas pistas para remediar algumas dificuldades que vão sendo encontradas. Apesar disso não promove a emancipação, nem o espírito crítico que é desejado pelo movimento Freireano.

O modo de trabalho pedagógico que Marcel Lesne chama de “apropriativo” está em linha com as correntes sócio-críticas e culturais. Como se infere deste modelo, quando se avalia, avalia-se numa situação de ruptura com estas perspectivas e avalia-se com a finalidade de contribuir para que os alunos otimizem as aprendizagens e desenvolvam as suas competências e os seus próprios meios de autorregulação. Nesta orientação, parte-se da ideia de que o verdadeiro saber é o que é construído pelos próprios estudantes. Portanto, nesta orientação os estudantes são parceiros ativos e intervenientes comprometidos na construção das suas aprendizagens e também nos processos de autorregulação, ou seja, nesta orientação conceptual a avaliação tem por finalidade contribuir para que os alunos otimizem as aprendizagens e os meios de autoformação.

Como se depreende, este conceito de avaliação está em linha com o recurso a comunidades de aprendizagem (Leite, Pinto, 2016) e a procedimentos que se orientem para a emancipação (Freire, 1972). Por outro lado, pensando nos instrumentos de avaliação, eles são de natureza formativa, mas também formadora (Leite, Fernandes, 2002). O que quero dizer com esta ideia de “avaliação formadora” (Nunziati, 1990) é que os estudantes são eles próprios parceiros ativos nos processos de avaliação. Por isso, neste procedimento de avaliação é muito importante o recurso a contínuas estratégias de autoavaliação, havendo mesmo quem proponha que mais importante do que os professores avaliarem os alunos, é serem os professores avaliados pelas condições que criam para que os alunos desenvolvam a competência de se autoavaliarem.

Resumindo, esta concepção de aprendizagem que considera que o verdadeiro conhecimento é construído pelo próprio aluno está em linha com a ideia Freireana, nomeadamente quando este ilustre educador afirmou que ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho: cada um se educa numa relação com os outros. Por isso, e transpondo para o papel dos professores, é criar condições para que os alunos sejam e usem o seu poder de “agência” (Santos, Leite, 2020). Quanto aos instrumentos e procedimentos a que se pode recorrer e prever que sejam utilizados na avaliação, eles devem permitir respostas originais, que não impliquem a mesma resposta para todos os alunos. Nesta orientação curricular, perguntas que impliquem um tipo de respostas únicas não fazem sentido. Aliás, elas só fazem sentido se for para testar pré-requisitos necessários a outras aprendizagens. O que se espera, é o envolvimento de estudantes em projetos, e o envolvimento dos estudantes em respostas a problemas, assim como a apresentação de análises críticas, em que os alunos apresentem as suas opiniões fundamentando-as. Espera-se também o envolvimento dos estudantes em estudos de caso; por isso, esta ideia está associada à de que no ensino superior existe uma indissociabilidade entre o ensino e a investigação (Balzan, 2002; Cunha, 2011; Leite, 2019) e que, neste nível de ensino, devemos ensinar com investigação, envolvendo os alunos nos próprios processos de investigação. Neste sentido, e no que à avaliação diz respeito, ela não é apenas da competência do professor; a avaliação desenvolve-se numa comunidade que envolve professores e alunos em debates, em atividades e em tarefas que, de fato, promovam aprendizagens. Por isso, os procedimentos de avaliação convivem fortemente com processos de autoavaliação.

Fazendo a ponte com algumas das questões que já foram faladas em módulos anteriores, uma avaliação deste tipo, orientada por estas concepções, tem que recorrer a procedimentos como os contratos pedagógicos ou contratos didáticos (Pinto, 2003). Não faz sentido

iniciar um processo de ensino-aprendizagem-avaliação sem fazer com os nossos estudantes um contrato no qual, nós, enquanto professores, oferecemos determinados apoios e recursos e onde os alunos, enquanto estudantes, serão construtores das suas aprendizagens. Neste sentido, também não se adequa uma avaliação feita apenas no final de um processo. Faz sim sentido um procedimento em que as atividades são desenvolvidas em comunidades de aprendizagem. Em síntese, procedimentos de avaliação orientados por esta ideia de promover a aprendizagem (Earl, 2003; Earl, Katz, 2006; Wiliam, 2011, 2013, 2018; Marinho, Leite, Fernandes, 2013, 2019), e não apenas para medir o conhecimento atingido ou para regular aquilo que foi prescrito, pressupõem a existência de um contrato didático, de um contrato pedagógico que promova e clarifique o tipo de envolvimento dos alunos.

Como já afirmei, não faz sentido começar um processo de ensino-aprendizagem-avaliação sem estabelecer com os estudantes um contrato que defina aquilo que nós, como professores, poderemos oferecer e aquilo em que os alunos, os estudantes, terão de se responsabilizar para conseguirmos todos essa aprendizagem coletiva. Por outro lado, a organização das atividades em torno de comunidades de aprendizagem, que promovam a partilha, a aprendizagem entre pares e que envolvam ativamente os estudantes tem sido muito defendida quando se aponta, no ensino superior, a uma relação entre ensino-investigação em que os estudantes sejam desafiados a realizar investigação e não apenas sejam receptores de investigação produzida pelos professores ou outros investigadores. Portanto, estes procedimentos associados à organização de momentos de contactos que funcionam como apoio tutorial aos estudantes, e que os apoiam neste desenvolvimento de competências de autoavaliação e de autorregulação que ajudam a evitar dificuldades, são a forma mais adequada de uma avaliação de

aprendizagens que assume, por um lado, funções de diagnóstico e que, ao mesmo tempo, tem características de uma avaliação formativa verdadeiramente formadora. Corresponde, pois, não apenas àquela avaliação formativa que nos anos 70 nos apareceu pela mão dos tecnicistas e behavioristas, mas que hoje, nos anos 20 do século XXI, nos obriga a sermos mais exigentes em termos de formação e de avaliação. Em síntese, se a avaliação é usada como instrumento de ameaça e não de aprendizagem é porque ainda se está muito enfeudada no modo de trabalho pedagógico do tipo transmissivo e numa concepção de avaliação associada a medir os resultados. Esta situação é ainda mais crítica quando a esta posição se associa a ideia de que os melhores professores são aqueles que reprovam ou os que asseguram disciplinas mais difíceis de fazer. Esta ideia tem de ser banida da nossa concepção de educação e avaliação. Temos de interiorizar que, pelo contrário, os melhores professores, são aqueles que conseguem altas percentagens de sucesso dos alunos e conseguem transformar a avaliação no meio de promover a aprendizagem.

Um outro aspeto que justifica a nossa reflexão tem a ver com situações em que os professores recorrem a metodologias ativas, mas, depois, na avaliação ela é tradicional. As formas de avaliação devem estar em linha com os processos de ensino-aprendizagem, ou seja, se os professores recorrem a um processo de ensino-aprendizagem do tipo apropriativo, criando situações em que os alunos usam o seu espírito crítico para tomarem decisões, não faz sentido depois avaliá-los medindo conhecimentos, no sentido da reprodução do conhecimento existente. Ao contrário, têm de, na avaliação, recorrer a este mesmo desafio. Portanto, em síntese, e para me aproximar do fim, tem que haver uma forte relação entre o modo como se avalia e o modo de trabalho pedagógico que foi seguido. A avaliação tem que ser coerente com os processos de formação, e a avaliação tem que contribuir para melhorar a

aprendizagem dos estudantes e, claro, também os modos pedagógicos dos professores. Por outro lado, e também ainda como síntese, tem de haver um forte envolvimento dos estudantes nos parâmetros e nos critérios que orientam a avaliação. Se reconhecermos que o verdadeiro conhecimento tem de ser construído pelos próprios estudantes, então também temos que reconhecer que o envolvimento dos estudantes, enquanto protagonistas da sua própria avaliação, é um meio indutor da sua própria aprendizagem. Por outro lado, a avaliação não pode focar-se somente nos resultados. Se queremos que a avaliação promova aprendizagens, tem de se avaliar também os próprios processos. Uma avaliação formadora não pode limitar-se só aos conhecimentos, tem que ser muito mais ampla, e tem que contemplar questões dos valores e dos princípios. Outro erro que tem que ser banido, é que a avaliação apenas refere o que não foi conseguido, isto é, o negativo. Uma avaliação formativa, até pelo contrário, tem de começar pelo que foi conseguido e pelos êxitos; só depois disso é que são apresentadas propostas que possam contribuir para melhorar, porque essa é a ideia de que, cada um de nós, professores e alunos, pode continuamente melhorar. Em síntese, espero ter conseguido, com os aspetos aqui focados, promover uma reflexão que nos faça a todos usar mais adequadamente a avaliação como meio indutor de aprendizagens.

Referências

BALZAN+, N. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 11-138.

CUNHA, M. I. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização, **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n.2, 443-462, jul./dez., 2011.

DÍAZ, Laura Alonso *et al.* **A model to assess online learning: analysis and proposal**, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Laura_Diaz30/publication/325707097_A_MODEL_TO_ASSESS_ONLINE_LEARNING_ANALYSIS_AND_PROPOSAL/links/5b2cb5f4aca2720785d69b4e/A-MODEL-TO-ASSESS-ONLINE-LEARNING-ANALYSIS-AND-PROPOSAL.pdf?origin=publication_detail

EARL, L. **Assessment as learning**: using classroom assessment to maximize student learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2003.

EARL, L. M.; KATZ, S. **Rethinking classroom assessment with purpose in mind**. Manitoba: Minister of Education; Citizenship and Youth, 2006.

FREIRE P. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 1972.

LEITE, C. **Teaching, learning and research** – An analysis of the academic and political agenda. In: PEDROSA-DE-JESUS, M. H.; WATTS, D. M. (Eds) **Academic growth in higher education: questions and answers**. Brill Sense, Leiden/ Boston, 2019, pp. 19-30.

LEITE, C.; FERNANDES, P. **A avaliação da aprendizagem: Novos contextos, novas práticas.** Porto: Edições ASA, 2002.

LEITE, C.; FERNANDES, P. A avaliação e as suas práticas nas novas concepções curriculares. **Correio da Educação**, 38, 1-4. 2003.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Avaliação, qualidade e equidade. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 19, n. 2, p. 421-438, 2014.

LEITE, C.; PINTO, C. O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.48, p. 69-91, 2016.

LESNE, M. **Trabalho pedagógico e formação de adultos.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

HALL, M.; NIX, I.; BAKER, K. Student experiences and perceptions of digital literacy skills development: Engaging learners by design? **Electronic Journal of e-Learning**, v. 11, n. 3, p. 227-225, 2013.

MARINHO, P.; LEITE, C.; FERNANDES, P. A avaliação da aprendizagem: Um ciclo vicioso de ‘testinite’. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 3, p. 304-334, 2013.

MARINHO, P.; LEITE, C.; FERNANDES, P. “GERM infeccioso” nas culturas escolares – possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal, **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 923-943, set./dez., 2019.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milénio : do excesso dos discursos à pobreza das práticas**, 2012. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf

NUNZIATI, G. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. **Cahiers Pédagogiques**, 280, p. 47-62, 1990.

PINTO, N. B. Contrato didático o contrato pedagógico? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 93-106, set/dez., 2003.

SANTOS, A. C.; LEITE, C. Professor agente de decisão curricular: uma scriptura em Portugal/The Teacher as an Agent of Curricular Decision: A Policy in Portugal, Magis, **Revista Internacional de Investigación en Educación**, [s. l.], v. 13, p.1-21, 2020.

WILIAM, D. What is assessment for learning? **Studies in Educational Evaluation**, [s. l.], v. 37, n. 1, p. 3-14, 2011.

WILIAM, D. Assessment: The Bridge between Teaching and Learning. **Voices from the Middle**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 15-20, 2013.

WILIAM, D. Assessment for learning: meeting the challenge of implementation. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, [s. l.], v. 25, n. 6, p. 682-685, 2018.

UNWIN, A. The professionalism of the higher education teacher: what's ICT got to do with it?, **Teaching in Higher Education**, [s. l.], v.12, n. 3, p. 295-308, 2007.

ZABALZA, M. Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual, **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n.2, 387-416, jul./dez., 2011.