



Reflexão

“A transição de um paradigma tradicional para uma avaliação autêntica das aprendizagens: uma cultura avaliativa em que os objetivos e os processos de ensino, aprendizagem e avaliação são interdependentes”

Avaliar vem do latim *a + valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objecto em estudo. Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado.

O conceito de avaliação foi criado há perto de cinquenta anos e, desde então, a avaliação tem sido objecto de estudo. O termo *avaliação* tem vindo a sofrer uma profunda transformação conceptual desde que foi criado e se começou a divulgar.

Podem-se considerar, em termos históricos, várias gerações da avaliação, em que se enraízam mudanças conceptuais. Hoje, avaliar não tem o mesmo significado de há cinquenta anos, ou mesmo, de há dez anos atrás.

Guba e Lincoln (1989, cit. in Domingos, 2005, p.55) defendem que a avaliação apareceu como resultado de um processo histórico evolutivo e “(...) distinguem quatro gerações de avaliação que, na sua opinião, correspondem a outras tantas perspectivas, abordagens, significados ou conceptualizações, que é possível identificar ao longo dos últimos cerca de cem anos”. Reconhecem que as quatro conceptualizações das avaliações são distintas mas complementares e vão acumulando algumas características da geração anterior, tornando-se cada vez mais complexas e sofisticadas.

Sucintamente, as quatro gerações de avaliação identificam-se e caracterizam-se de acordo com a seguinte tabela:

Gerações	Contextualização	Conceitos (Guba e Lincoln, 1989)
<p align="center">Até 1930: Primeira Geração / Geração da medida / A avaliação como medida</p>	<p>No século XIX, com a importância atribuída a medida científica, desenvolve-se a psicometria. São determinantes os trabalhos de Francis Galton e Alfred Binet. Galton, de nacionalidade francesa, admitindo que existe uma correlação entre as capacidades sensoriais, passíveis de serem medidas, e a inteligência, constrói e aplica testes para medir diferenças individuais de aptidão mental; Binet, de nacionalidade inglesa, orienta o seu trabalho no sentido do estudo global do indivíduo e cria um teste para despistar alunos com deficiências mentais.</p> <p>No início do século XX, nos Estados Unidos, com os estudos de Edward L. Thorndike acerca dos testes educacionais, teve origem a concepção da avaliação como processo de quantificação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação como sinónimo de teste (de memória); • Os conhecimentos são o único objecto de avaliação; • A classificação, certificação e selecção são as funções da avaliação por excelência; • A avaliação é, em geral, descontextualizada; • A avaliação refere-se a uma norma e, por isso, os resultados de um aluno são comparados com os de outros grupos de alunos; • Os alunos não participam do processo de avaliação; • Privilegia-se a quantificação de resultados em busca da objectividade, procurando-se garantir a neutralidade do professor (avaliador).
<p align="center">1930 a 1945: Segunda Geração / Geração da descrição / A avaliação como descrição</p>	<p>Nos anos vinte do século vinte, é desenvolvido um plano de investigações dirigidas por Ralph Tyler intitulado <i>Eight Year Study of Secondary Education</i> em escolas secundárias americanas na pretensão de elaborar novos currículos com ênfase na relação ensino-aprendizagem.</p> <p>No final da década de 1930 Ralph W. Tyler considerando que a avaliação não deve ser apenas uma unidade de medida e introduz novos conceitos associados à avaliação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A unidade de quantificação passou a ser um dos meios ao serviço da avaliação; • Começa a contemplar uma descrição de até que ponto os alunos atingem os objectivos definidos; • São definidos quais os objectivos comportamentais e verifica-se se eles são ou não atingidos pelos alunos; • Cria-se um sistema de referência igual para todos os alunos.
<p align="center">Após 1946: Terceira Geração / Geração da formulação de juízos/ Geração da avaliação como apreciação do mérito / A avaliação como juízo de valor</p>	<p>O lançamento do primeiro Sputnik, em 1957, pela União Soviética, gera nos Estados Unidos da América uma onda de debates acerca dos currículos e do modo como são desenvolvidos. Questionam-se os conteúdos programáticos e põem-se em causa os métodos de ensino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Em 1967, Scriven introduz a distinção entre o conceito de avaliação sumativa, associada à prestação de contas, à certificação e à selecção, e o conceito de avaliação formativa, mais associada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e aprendizagem; • A avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e a aprendizagem; • A recolha de informação deve ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes; • A avaliação deve envolver professores, pais, alunos e outros intervenientes; • Os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser considerados no processo de avaliação; • A definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objecto de avaliação.
<p align="center">Após 1989: Quarta Geração / Avaliação como negociação e construção</p>	<p>Guba e Lincoln propõem uma quarta geração de avaliação, de ruptura epistemológica com as anteriores, que responderá às dificuldades detectadas nas três gerações anteriores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação; • A avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem; • A avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação, com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens; • O feedback é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo do ensino-aprendizagem; • A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala; • A avaliação é uma construção social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula; • A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos.

Tabela 1 - Gerações da Avaliação (Guba e Lincoln, 1989)

Guba e Lincoln encaram a sua quarta geração como uma geração de ruptura, a qual se caracteriza por não estabelecer parâmetros ou enquadramentos. Estes são definidos através de um processo de negociação entre aqueles que estão de alguma forma envolvidos na avaliação. Em simultâneo, trata-se de uma geração de avaliação de referência construtivista, não só pela metodologia que é posta em prática, como também pela epistemologia que lhe está subjacente.

A avaliação construtivista situa-se e desenvolve-se a partir de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objectivo da avaliação, seja ele um programa, projecto, curso ou outro foco de atenção, e concretiza-se através de relações partilhadas e cooperativas, ao contrário das alternativas anteriores que partem inicialmente de variáveis, objectivos ou tipos de decisão. Talvez por estes factos a mudança seja resistente e difícil, e os professores continuem a utilizar o paradigma da primeira geração.

O conceito de avaliação é decorrente da sua caminhada histórica, e parece que os seus “fantasmas” ainda se apresentam como forma de controle e de autoritarismo por diversas gerações, tornando-se difícil acreditar num processo avaliativo que é mais eficaz e capaz de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação (supostamente) actual exige dedicação, tempo e requer preparação técnica e grande capacidade de observação dos profissionais envolvidos. Existindo sempre, no processo de ensino-aprendizagem, um caminho a seguir entre um ponto de partida e um ponto de chegada, naturalmente que é necessário tempo para verificar se o trajecto do aluno está a decorrer em direcção à meta, se alguns alunos pararam por não saber o caminho ou por terem enveredado por um caminho errado. Mas as nossas instituições de ensino dificultam este processo de observação: as prescrições sobrepõem-se às descrições e os pré-julgamentos impedem as observações.

Numa avaliação que descreve conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos adquiriram, ou seja, que objectivos do ensino já atingiram num determinado ponto de percurso e que dificuldades estão a revelar relativamente a outros, o professor deve procurar meios e estratégias que possam ajudar os alunos a aperceberem-se e a resolverem essas dificuldades, na medida em que eles não podem identificar claramente as suas próprias dificuldades num campo que desconhecem. Portanto, a avaliação deverá ter uma intenção formativa. Segundo Domingos (2005, p. 68),

(...) 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 do que é necessário fazer a seguir. No caso de ser necessário corrigir algo ou melhorar as aprendizagens, torna-se imperativo que professores e alunos tenham ideias aproximadas da qualidade do que se pretende alcançar. Consequentemente, 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.

A avaliação formativa constitui uma importante parte da avaliação autêntica, designação adoptada por Tellez, 1996, Wiggins, 1988, 1989, ou Perrenoud, 2001 (cit. in Domingos, 2005, p. 63), uma vez que transforma a relação que o aluno possui com o saber e com a sua própria forma de aprender. De acordo com a técnica CQA (Ogle, 1986), a qual consiste em responder a três perguntas: “O que conheço sobre o tema?”; “O que quero aprender?”; “O que já aprendi?”, o aluno adquirirá maior autonomia nas suas aprendizagens, uma vez que o processo ensino-aprendizagem está em permanente auto-avaliação e hetero-avaliação numa relação estreita com o professor.

Segundo Wiggins (1989), a avaliação autêntica caracteriza-se por uma avaliação que inclui apenas tarefas contextualizadas, utiliza problemas complexos e deve contribuir para que os alunos desenvolvam o mais possível as suas competências. Numa avaliação autêntica, a tarefa e as suas exigências devem ser conhecidas antes da situação de avaliação e a correcção deve ter em conta as estratégias cognitivas e

metacognitivas utilizadas pelos alunos. Os critérios de correção devem ser determinados fazendo referência às exigências cognitivas das competências visadas. Na avaliação autêntica exige-se a utilização funcional de conhecimentos dos conteúdos curriculares e a auto-avaliação faz parte da avaliação.

Condemarín, Mabel e Medina, e Alejandra (2000), por sua vez caracterizam a avaliação autêntica através dos seguintes princípios: a avaliação autêntica destina-se a melhorar a qualidade das aprendizagens; a avaliação deve ser parte integrante do processo ensino-aprendizagem; deve avaliar competências dentro de contextos significativos; realiza-se a partir de situações problemáticas; centra-se nos pontos fortes e fracos do aluno; constitui um processo colaborativo de auto e hetero-avaliação; diferencia “avaliação” de “classificação”; utiliza o erro como oportunidade de aprendizagem; e trata-se de um processo multidimensional, na medida em que deve abranger muitos instrumentos de avaliação diferentes, de maneira a poder ser feita a avaliação integral do aluno.

A avaliação deixa de ser somente um objeto de certificação da consecução de objetivos, mas também se torna necessária como instrumento de diagnóstico e acompanhamento do processo de aprendizagem, o que se torna um factor bastante importante no caso do ensino artístico. Na minha opinião, sem dúvida que uma avaliação, quando bem planeada, tem um impacto positivo nos sistemas educativos porque orienta os alunos acerca dos saberes, capacidades e atitudes que têm de desenvolver, influenciando a sua motivação e percepção do que é importante aprender. Concomitantemente, estrutura a forma como os alunos estudam e o tempo que dedicam ao seu estudo, melhora e consolida as aprendizagens e desenvolve processos de análise, de síntese e de reflexão crítica.

Uma cultura avaliativa em que os objectivos e os processos de ensino, aprendizagem e avaliação são interdependentes, deve assumir hoje um papel de destaque no campo educativo, pois fornece dados relevantes sobre o desempenho escolar dos alunos e dos professores e informações para ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar melhor, contribuindo, assim, para o importantíssimo objectivo de se obter uma escola de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDS, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*, 7ª Edição. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de Espanha, S.A.U
- CONDEMARÍN, M. & MEDINA, A. (2000). *Evaluación des los Aprendizajes. Un Medio Para Mejorar Las Competencias Lingüísticas Y Comunicativas*. MINEDUC P-900. República de Chile: División de Educación General / Ministerio de Educación.
- FERNANDES, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Coleção Educação Hoje. Porto: Texto Editores, Lt^a.