

ANO 40-3, 2006

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
NOVAS FORMAS DE ENSINAR E APRENDER

Fantasmas, Mitos e Ritos da Avaliação das Aprendizagens

João Barbosa¹ & Anabela Neves²

A avaliação das aprendizagens tem sido sistematicamente condicionada por concepções implícitas e por práticas rotineiras, relativamente estáveis no tempo. Dentre elas destacam-se (a) a reprodução de modelos de ensino expositivo e de avaliação positivista, com os quais os professores convivem durante muito tempo antes de entrarem na profissão, (b) a busca da objectividade na avaliação e a sua redução a uma função classificativa, o que a torna punitiva e angustiante (c) a utilização sistemática e quase exclusiva de estratégias de ensino centradas no professor e na transmissão de conteúdos académicos e (d) a utilização também sistemática e praticamente exclusiva de técnicas de testagem. Tais concepções, que configuram verdadeiros fantasmas, na medida em que determinam profundamente a forma como os professores vivem e pensam, assentam num mito essencial – o da objectividade da avaliação – e sustentam práticas avaliativas ritualizadas. Face a tais fantasmas, mitos e ritos, os dados de investigação pouco têm podido e a necessidade de inovação, que deles resulta, tem-se mantido praticamente afastada das concepções e das práticas avaliativas dos professores. Entretanto, o mundo, os alunos, e o currículo alteraram-se profundamente e exigem mudanças profundas no ensino-aprendizagem – de um paradigma do ensino para um paradigma da aprendizagem – e na avaliação – de um paradigma positivista para um paradigma alternativo e construtivista.

Os fantasmas

Os professores são os únicos profissionais que mais cedo e durante mais tempo têm contacto com a sua profissão, antes mesmo de a exercerem (cerca de 16/17 anos). Isto constitui uma forma de estabilidade que leva Kennedy (1997, p. 9) a afirmar que “os professores observam outros professores durante cerca de 13 anos antes de iniciarem a sua formação profissional formal. Muitas das suas concepções mais profundas sobre o ensino e a aprendizagem derivam desta aprendizagem pela observação”. Durante este período, interiorizam modelos que mais tarde tendem a reproduzir, o que pode ser

1 Centro de Formação Militar e Técnica da Força Aérea

2 Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa/Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho

considerado como um dos obstáculos à posterior adopção de inovações resultantes da investigação. Daí que a mesma autora refira que os professores não adoptam essas inovações mas as adaptam de acordo com as suas rotinas, concepções e necessidades. Estes modelos, que lentamente vão sendo interiorizados, são percebidos como bons porque resultaram com eles, mesmo que, por vezes, tenham provocado algum sofrimento e originado frustrações. Acresce a isto que os últimos modelos com que têm contacto são os do ensino superior. No entanto, algumas investigações (CNAVES; 2003; Fonte e Vasconcelos, 2002; Le Baron, 2001, citado em Campos, 2004), que incidem sobre este nível de ensino, revelam que os professores universitários estão mais preocupados e encontram-se mais pressionados com a sua formação científica e com as publicações das suas investigações do que com aspectos de índole pedagógica, ao ponto de se afirmar que "(...) nutrem, por vezes, um verdadeiro desprezo pelo trabalho pedagógico a sério, que não valoriza a sua carreira universitária" (Bireaud, 1995, p.55).

Estes modelos, de uma maneira geral, caracterizam-se fundamentalmente (a) pelo papel activo do professor enquanto transmissor de conhecimentos (Santos, 2003), (b) pela função passiva e assimiladora do aluno (Amado, 1998) e (c) por uma metodologia de ensino expositiva e demonstrativa que exige maturidade e pressupõe uma postura disciplinada e expectante por parte do aluno.

Apesar de se assistir, muitas vezes, a um discurso que contesta estes modelos e os considera obsoletos, verifica-se que eles, em termos práticos, funcionam como fantasmas, uma vez que resultam "(...) de uma forma determinada de perceber a realidade humana e as relações que estabelece. (...), no plano psíquico, adquirem uma realidade indiscutível, muitas vezes inconsciente, e que vai determinar, de forma mais ou menos evidente, as escolhas, decisões, desenvolvimentos e rumos que cada um dá à sua vida"(Rosa, 2003, p.47). Deste modo, continuam a determinar as práticas dos professores e a entravar as inovações que conscientemente ambicionam (Alves, 1997). Está-se assim perante uma situação ambígua que muitos professores evidenciam, mas que nem todos "vêm" porque nem todos têm consciência destes fantasmas.

Se isto é quase uma constante em relação às metodologias de ensino, acentua-se ainda mais em relação à avaliação. Algumas investigações revelam que esta é percebida como punitiva, gera angústia e incerteza (Neves & Campos, 1995; Neves, 1996). O medo de errar e de gerar injustiças constitui-se como uma ameaça tão forte que empurra os professores para o recurso privilegiado às mesmas estratégias - testagem - e aos mesmos instrumentos - testes de papel e lápis - usados nos modelos interiorizados. Recurso que é, aliás, claramente evidenciado pela investigação (Alaiz, Gonçalves & Barbosa, 1997; Ferreira, 2000; Diogo, 2001; Fernandes, 2004).

O raciocínio implícito parece ser: “se eles (os meus professores) os usaram e tudo correu bem, então eu também vou usar”.

Sentem-se mais seguros. Ilusoriamente seguros!....

Para além do carácter punitivo e angustiante da avaliação, outros factores têm determinado as práticas curriculares e avaliativas dos professores, ao ponto de, por vezes, os obrigarem a expressar discursos contraditórios e quase auto-destrutivos. Encontram-se nesta situação as sistemáticas referências (a) “à falta de tempo” para a diversificação de estratégias de ensino e de avaliação (Barbosa, dados recolhidos no âmbito de dissertação de doutoramento, em elaboração), (b) “à necessidade de preparar para exame” (Barbosa, *idem*; e (c) “aos programas extensos que têm de ser cumpridos” (Barbosa, *ibidem*; Fernandes *et al*, 1998).

Não se contesta que as práticas de ensino e de avaliação sejam, de algum modo, influenciadas por estes factores e que, portanto, os professores não só não possam deixar de os ter em conta como devam também considerá-los nas suas decisões. Esta influência está, aliás, largamente documentada nos resultados da investigação, no que se refere, nomeadamente:

- (1) Às dificuldades de gestão do tempo do ensino e da aprendizagem e, consequentemente, da avaliação, no âmbito das metodologias não expositivas (Marx *et al*, 1994; Marx, Blumenfeld, Krajcik, & Soloway, 1997, citados por Thomas, 2000).
- (2) Ao impacto da avaliação externa com efeitos na progressão dos alunos, em termos (a) de estreitamento do currículo, (b) do desenvolvimento de práticas de *ensino-para-o-teste* e (c) do desenvolvimento de práticas de avaliação de sala de aula que mimetizam, no seu conteúdo e na sua forma, a avaliação externa (Kellaghan, Madaus & Airasian, 1982; Frederiksen, 1984; Broadfoot, 1986; Madaus, 1988; Smith, 1991; Diogo, 2001; Shepard, 2001; Fernandes, 2004; Barbosa, dados obtidos no âmbito de dissertação de doutoramento em elaboração).

Mas, a influência destes factores tem de ser olhada de um ponto de vista crítico, sob pena de se tornarem: ou mecanismos de auto-justificação de práticas de ensino-aprendizagem e de avaliação que não são sustentáveis, nem à luz das mais recentes orientações curriculares, nem à luz da investigação sobre os processos de aprendizagem (Shepard, 2001); ou verdadeiros fantasmas que acabam também, e à semelhança do que acontece com a concepção punitiva da avaliação, por impedir a integração prática dos resultados da investigação.

Thomas (2000), referenciando dois estudos realizados por Boaler (1997, 1998) mostra que a aprendizagem baseada em projectos – que aqui tomamos como exemplo de uma abordagem “consumidora de tempo” – não só proporciona a aquisição de aprendizagens complexas, de natureza “académica” e “não académica”, como pode ajudar os alunos a melhorarem os seus desempenhos académicos, inclusivamente em provas de avaliação externa. O que parece indiciar que o tempo usado nesta estratégia de aprendizagem é recuperado em ganhos no desempenho.

Num estudo efectuado pelo Gabinete de Avaliação Educacional sobre o desempenho dos alunos do 12^o ano em exames de *Biologia, Física, Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social, Matemática, Psicologia e Química* (anos de 1999 e 2001) conclui-se que o desempenho médio dos examinandos é “razoável, ou mesmo bom, quando o que está em causa é o conhecimento de conceitos, de propriedades, de factos/acontecimentos e, de uma forma geral quando estão envolvidos reconhecimento/reprodução de informação. Pelo contrário, a aplicação dos conhecimentos, a sua utilização em situações novas, a produção e a comunicação de raciocínios demonstrativos são competências em que os alunos demonstram ter ainda grande fragilidade” (GAVE, 2002, p.5). Esta fragilidade aponta para a existência de competências, que são avaliadas nos exames nacionais e que os alunos não desenvolvem ao longo do seu percurso escolar, final do ensino secundário.

Assim, parece que os professores não têm tido “tempo” para apresentar aos alunos situações de aprendizagem que lhes permitam a aquisição/desenvolvimento de certas competências que constam dos programas, uma vez que os exames nacionais de 12^o ano são elaborados a partir destes e, ainda que condicionados à sua natureza de “papel e lápis”, tentam avaliar o que neles é enfatizado.

Uma simples análise comparativa, mesmo que relativamente superficial, dos testes de exame dos últimos anos mostraria que os mesmos têm vindo a incluir um número crescente de perguntas que apelam para a mobilização de competências complexas e, portanto não redutíveis à mera reprodução de conteúdos ou à execução mecânica de procedimentos (GAVE, 1997-2004).

Pressionados pela “extensão dos programas”, pela “falta de tempo” e pela “necessidade de preparar para o exame”, os professores parecem esquecer que: (a) preparar para o exame não é ditar/dizer conteúdos, mas trabalhá-los com recurso a estratégias de ensino que contribuam para a aquisição de competências e para um melhor desempenho; (b) há conteúdos que exigem mais tempo para serem interiorizados, assim como o recurso a estratégias de ensino diversificadas e que se constituem como absoluta-

mente essenciais para outros conteúdos, facilitando a apreensão destes últimos em menos tempo e com menor esforço; (c) até ao momento os exames nacionais, apesar de se direccionarem para a avaliação de capacidades de nível superior, ainda não avaliam algumas das aprendizagens mais complexas, nem muitas das competências consideradas como essenciais para certas disciplinas (ex: a oralidade no caso das Línguas) e/ou para a formação integral do sujeito como, por exemplo, actuar autonomamente, o que implica saber organizar a sua própria aprendizagem (Schleicher, 2003); (d) o peso de 30% atribuído aos exames na classificação final do ensino secundário (e previsivelmente, no futuro, na classificação final de algumas das disciplinas da educação básica) deve ser interpretado como o reconhecimento das limitações dos mesmos, quando relacionados com a complexidade e riqueza do currículo que deve ser desenvolvido. Sendo, por isso, de esperar, e não de espantar, que as classificações internas dos alunos sejam superiores às suas classificações externas porque resultam de uma avaliação de espectro largo, mais completa e mais complexa justificando-se, assim, o seu peso (70%) na classificação final.

Os mitos

A grande preocupação dos professores em relação à avaliação concentra-se essencialmente no que consideramos ser o mito da objectividade, isto é, na convicção acerca da possibilidade de medir objectivamente os resultados da aprendizagem, corolário lógico do paradigma positivista que tem dominado a avaliação das aprendizagens desde os primórdios do século XX (Shepard, 2001). Receosos e angustiados pela injustiça provocada pela subjectividade do processo avaliativo, todos desejam conhecer estratégias, técnicas, fórmulas ou instrumentos que possam ser considerados objectivos, que meçam a aprendizagem e que, portanto, sejam aceites como certos e seguros (Santos, 2003).

A objectividade na avaliação aparece sempre associada à quantificação, ao que pode ser medido e apresentado numa escala que se submeta a certos cálculos (as somas das notas de testes e divisões para apuramento da classificação final). Sempre que os professores se sentem inseguros e desejam colmatar o que sentem como falta de formação nesta área, procuram (ou solicitam) formas de lhes garantir a tão desejada objectividade: fórmulas matemáticas, milagrosas de preferência. Mesmo que, evidentemente, a objectividade não seja mais do que uma ilusão, eventualmente reconfortante, ainda assim, uma ilusão. Como facilmente se comprova (a) pela simples vivência pessoal e subjectiva dos professores (na realidade, e como mostra “a angústia do professor no

momento de classificar”, eles “sentem” que a sua avaliação não é objectiva e que jamais o será) e (b), pelos resultados da investigação.

Noizet e Caverni (1985), num estudo experimental sobre o comportamento cognitivo dos avaliadores na classificação de exercícios e testes de papel e lápis, comprovaram a existência de um vasto conjunto de factores que provocam o seu enviesamento sistemático, nomeadamente:

- (1) Factores relacionados com as expectativas do avaliador induzidas pela informação sobre os resultados anteriores do aluno, sobre o seu estatuto escolar, sobre a sua origem socioeconómica e sobre a sua origem étnica.
- (2) Factores relacionados com a sequência pela qual os exercícios ou testes são classificados: os *efeitos de ordem*, que levam a que a classificação de um exercício ou teste não seja exactamente a mesma se este foi classificado a seguir a um outro muito melhor ou a um outro muito pior; os *efeitos de ancoragem*, que levam a que a classificação seja indexada a referências previamente construídas pelos avaliadores e às quais a evidência empírica, quando dissonante, acaba por ser submetida.
- (3) Factores relacionados com o processo de recolha de evidência nos exercícios ou testes: a *amostra de informação* recolhida, que envolve sempre uma decisão subjectiva do avaliador; a *relação entre a informação recolhida e os critérios* utilizados (a *discrepância entre os critérios* explicitados e os critérios efectivamente utilizados; a forma de utilização dos critérios, a qual envolve também uma componente de decisão subjectiva).

Por outro lado, a impossibilidade de objectivar a avaliação é um corolário das mais recentes conceptualizações e investigações no domínio da psicologia da aprendizagem. Aprender não é nem uma mera adição atomística de “peças de conhecimento” nem a simples aquisição de comportamentos discretos e observáveis, como era convicção da abordagem associacionista e behaviorista, mas uma permanente construção e reconstrução de significados pelo sujeito, através de desenvolvimento de processos cognitivos e metacognitivos complexos (Richard, 1990). Assim, nem a aprendizagem pode ser avaliada pela simples contabilização dos seus resultados observáveis, nem parece ser razoável esperar que ela, e a complexidade de processos cognitivos, subjectivos e sociais que envolve e desenvolve, possam ser reduzidas a uma qualquer expressão de grandeza, por mais elaborada ou sofisticada que seja.

Verifica-se também que quando os professores falam de avaliação é frequente esta-rem a referir-se à classificação (Amado, 1998; Martins, 1999), vítimas de uma confusão

conceptual que lhes dificulta a compreensão de que a primeira é condição *sine qua non* da segunda, mas que, em circunstância alguma, pode confundir-se com ela. Tal significa que nenhuma aprendizagem, nenhum sujeito, programa ou instituição pode desenvolver-se e aperfeiçoar-se sem o contributo da avaliação, entendida como um processo de recolha de informação, que permite formular juízos e tomar decisões (TenBrink, 1974). Assim, podemos facilmente compreender que a classificação, isto é, a transposição da informação dispersa que recolhemos para diferentes tipos de escalas, está dependente da recolha dessa mesma informação, apesar de desempenhar um papel social importante, porque facilita a comunicação ao utilizar um código rápido, simples e supostamente entendido pela maior parte das pessoas. Devemos, no entanto, estar cientes das limitações desta forma de comunicação, sobretudo quando ela se constitui como único meio de comunicação entre a escola e os pais, entre a escola e a sociedade. Quer se trate de uma escala de 1 a 5 quer se trate de uma escala de 0 a 20, quando se atribui, por exemplo, um 5 ou um 20 a dois alunos diferentes temos que ter consciência que a estes dois valores iguais nem sempre corresponde a mesma quantidade, tipo ou qualidade de informação recolhida, mesmo quando o professor é o mesmo.

Chega-se, assim, a uma situação paradoxal. A forma considerada mais objectiva, percebida como segura, correcta e justa de comunicar tudo o que se sabe sobre o desempenho os alunos é, simultaneamente a forma mais pobre e injusta de “prestar contas” de todo o trabalho do professor e dos alunos, uma vez que não respeita, melhor, ignora, as diferenças individuais que valorizam cada um dos sujeitos, não os informando dos aspectos onde têm melhor desempenho e sobre aqueles que devem aperfeiçoar, mesmo que tenham sido colocados no topo da escala e que estejam num ano terminal de um ciclo, porque estamos perante um processo contínuo de aprendizagem, próprio de uma sociedade do conhecimento e da informação.

Ao mito da objectividade, que se quer alcançar a todo o custo, vem aliar-se o mito da igualdade, conduzindo a uma situação que pode ser geradora das maiores injustiças provocando, assim, aquilo que mais se tentou evitar – a injustiça. Esta surge sempre que as características individuais dos alunos, os seus ritmos, os seus processos mais directos ou mais sinuosos não são considerados nos procedimentos de avaliação das aprendizagens e se insiste na utilização sistemática e exclusiva de recolha de informação através de instrumentos escritos, mesmo quando os programas enfatizam a oralidade ou a avaliação de desempenho, como nas disciplinas onde se efectuem trabalhos laboratoriais e os professores consideram que é muito difícil realizá-la (Afonso, 2000).

Na sua busca de igualdade e de justiça, os professores parecem desconhecer, ou pelo menos parecem esquecer, que à diversidade das experiências pessoais dos alunos,

naturalmente condicionadora das suas vivências, incluindo os percursos de aprendizagem escolar e, portanto, da avaliação, acrescem dois factos:

- (1) A proveniência dos alunos de estratos socioculturais diversos prepara-os desigualmente (ou a alguns não prepara de todo) para enfrentarem as exigências escolares e a indiferença às diferenças, de que a normalização da avaliação é um exemplo evidente, potencia as desigualdades (Perrenoud, 1986). O estudo internacional PISA 2000 confirma este aspecto, quando constata que “os melhores resultados do PISA tendem a identificar-se com alunos provenientes de famílias (a) em que os recursos educacionais bem como os bens culturais em casa são elevados. De notar que, se contrastarmos o nível socioeconómico dos dois grupos, a diferença é mais pequena, embora significativa” (GAVE; 2001, p. 51).

- (2) Nem todos os alunos aprendem da mesma forma ou têm igualmente desenvolvido o mesmo tipo de inteligência (Gardner, 1983) e privilegiar uma determinada técnica de avaliação é privilegiar aquelas cuja inteligência está mais direccionada para a utilização dessa técnica. No caso da utilização sistemática e quase exclusiva da testagem, trata-se de privilegiar os alunos com um maior desenvolvimento das inteligências linguística e lógico-matemática, em desfavor dos que desenvolveram inteligências de outros tipos (Gardner, 1992).

Os ritos

Submersos pelos fantasmas e mitos, os professores encontram a sua “paz” e segurança nos rituais de avaliação consubstanciados (a) no uso repetido e praticamente exclusivo de uma técnica de recolha da informação: a testagem, (b) na atribuição de classificações com base quase exclusivamente na informação recolhida sobre a aquisição de conhecimentos disciplinares específicos, em momentos formais, sumativos (c) na promoção de formas rudimentares de autoclassificação dos alunos, no final dos períodos escolares, que designam por autoavaliação.

Os testes são os instrumentos “objectivos” que privilegiadamente recolhem informação sobre todo o saber e toda a aprendizagem do aluno (Alaiz, Gonçalves & Barbosa, 1997; Pereira, 1997; Alves, 1998; Torres, 2000; Diogo, 2001; Santos, 2003). São os únicos instrumentos que se estruturam, se efectuam num tempo e num espaço igual para todos os alunos e, portanto, se formalizam adquirindo um estatuto de nível superior, quando comparados com as observações informais e com outras técnicas de avaliação, as quais quando eventualmente utilizadas, estão sempre numa posição de subalternidade ou,

quanto muito, de complementaridade. O peso dos testes e da concepção classificativa da avaliação é tão forte que um estudo sobre as concepções de alunos e professores refere que “os alunos só tomam consciência da sua situação perante a aprendizagem quando a vêem expressa, qualitativa ou quantitativamente sob a forma de classificação. O resultado obtido nos testes escritos ou as classificações obtidas no final de cada período constituem as referências que lhes permitiram situar-se perante a sua própria aprendizagem” (Araújo, 2002, p. 94).

O recurso aos testes verifica-se mesmo em disciplinas, como *Educação Física*, disciplinas de *Informática* e *Técnicas Laboratoriais de Física* ou *Química*, cujos objectivos exigem uma avaliação de desempenho, não efectuada por razões explicitamente relacionadas com a falta de formação na área da avaliação, com a falta de condições físicas e materiais da escola e com o elevado número de alunos por turma (Gonçalves, 1997; Afonso, 2000, Santos, 2003).

Por outro lado, e no que se refere à integração de outras dimensões que não o conhecimento dos conteúdos científicos na classificação, é possível detectar alguma discrepância entre o discurso dos professores e as suas práticas (Amado, 1998; Baptista, 1997) visível ao ponto de se afirmar que a “(...) a avaliação de atitudes é muito importante para a formação integral dos alunos (...)”, mas não se conseguir detectar até que ponto ela poderá influenciar a classificação final. Paradoxalmente, existem estudos que nos revelam que uma concepção de avaliação positiva, formativa e reguladora do processo de aprendizagem consistente com as práticas de avaliação, contraria as pressões e angústias sentidas de forma quase generalizada por todos ao ponto de se constatar “alguma tranquilidade na atribuição das classificações devido a não utilizarem apenas uma estratégia de avaliação” (Campos, 1996, p.139).

Pressionados pelo ideal de objectividade e, particularmente, pela literatura, que tem ajudado a disseminar um ideal de “pedagogicamente correcto”, os professores criaram o hábito de, no fim de cada período escolar, pedirem aos alunos que se pronunciem sobre a “nota que merecem”, designando este procedimento por autoavaliação. Contudo, tal procedimento parece ser mais um ritual para “descargo de consciência” do que um mecanismo real e eficaz de autoavaliação. Em primeiro lugar, porque reproduz a já referida confusão conceptual entre avaliação e classificação. Em segundo lugar, porque a representação do aluno acerca do valor do seu desempenho vai sendo induzido ao longo do percurso, através de sinais que lhe vão sendo transmitidos pelo professor, em particular os resultados obtidos nos testes (Araújo, 2002). Em terceiro lugar, porque muito raramente esta prática será sustentada por uma reflexão metacognitiva sistemática do aluno sobre as suas aprendizagens, sobre os seus pontos fortes e os seus pontos

fracos, isto é, por um efectivo processo de autoavaliação (Barbosa & Alaiz, s/d) que constitui só por si uma forma de desenvolvimento de capacidades de pensamento complexas ou elevadas. As investigações têm realçado o facto de a metacognição contribuir para aumentar “a capacidade do aluno transferir aprendizagens para outros contextos e acontecimentos (Boekaerts, 1999; Millis e Cottell, 1998; Pintrich, 1995; Pintrich, 1999; Steadman, 1996 citado em Campos, 2004).

Enquanto os professores se encontram prisioneiros de si mesmos, a realidade onde se desenvolve a sua actividade alterou-se de forma rápida e profunda.

Os alunos são diferentes. As estimulações a que foram sujeitos durante o seu crescimento foram diferentes e muito mais frequentes, desenvolveram-lhes outras capacidades, criaram-lhes outras necessidades visíveis nos comportamentos, que desconfortam os professores. Os desenvolvimentos da investigação acerca das bases neurológicas do comportamento alertam para a possibilidade de o nosso cérebro estar a ter outro tipo de desenvolvimento (Viana, 2004) existindo, por outro lado, indícios de que as crianças actualmente estão menos preparadas para a escola do que as de gerações anteriores (Jensen, 2002); as sociedades estão a organizar-se de forma diferente e exigem flexibilidade e versatilidade intelectuais que um currículo tradicional não privilegiava; as visões holísticas dos sujeitos predominam em detrimento das dicotomias tradicionais da razão/emoção, alma/corpo que não conseguem responder e interpretar a complexidade que caracteriza os tempos actuais; os currículos e as finalidades da escola também se alteraram e complexificaram.

A pluralidade, a abertura e a diversidade, bem como a acelerada e permanente mudança científica e tecnológica são os traços marcantes das sociedades contemporâneas. Este carácter eminentemente dinâmico das sociedades e dos conhecimentos científicos e tecnológicos lança enormes desafios, quer aos cidadãos, quer à escola.

Aos cidadãos, porque permanentemente têm de se adaptar à mudança, têm de enfrentar e resolver situações pessoais, sociais e profissionais cada vez mais complexas, de adaptar e (r)construir os seus conhecimentos e competências.

À escola, porque mais do que transmitir um conjunto de conhecimentos definitivos e fechados, que se tornam obsoletos, se vê, a cada passo, confrontada com a necessidade de proporcionar aos cidadãos a aquisição de competências que os apetrechem para enfrentar os novos desafios pessoais, sociais, científicos e tecnológicos.

Sinais evidentes do esforço de adaptação dos sistemas educativos e formativos a esta nova exigência são as profundas alterações curriculares que, um pouco por toda a parte,

foram sendo introduzidas ao longo dos últimos 30 anos (Fernandes, 2004). Alterações cujo denominador comum é, sem dúvida, a passagem de um currículo exclusivamente virado para a transmissão de conhecimentos disciplinares, mais ou menos académicos, a um currículo que, sem desprezar a aquisição desses conhecimentos, valoriza cada vez mais o desenvolvimento de competências como o pensamento complexo; o pensamento crítico; a resolução de problemas; o “aprender a aprender”; a pesquisa, selecção e tratamento de informação; a autonomia, o “espírito” de equipa; a disponibilidade para a aprendizagem permanente, ao longo da vida.

Perante este quadro, o ensino e a avaliação não poderão deixar de mudar e, quando se assiste ao ritual dos dois testes por período, a perplexidade aumenta.

Por um lado, o paradigma vigente, “*teaching paradigm*”, assente no professor e na instrução deverá ser substituído pelo “*learning paradigm*” centrado no aluno e na aprendizagem (Barr e Tagg, 1995; Campos, 2004). Assim, para estes autores, a preocupação essencial deve ser promover a aprendizagem dos alunos assumindo-se o professor como um dos elementos facilitadores dessa aprendizagem. O seu papel tradicional deve ser abandonado deixando de debitar “do cimo da sua cátedra” todo o saber que possui, para criar e propor aos alunos um conjunto de situações que lhes possibilitem a pesquisa, a responsabilidade pelo seu trabalho e lhes promova a autonomia, essencial numa sociedade de informação e do conhecimento, onde a capacidade de aprender ao longo da vida é fundamental. No fundo, o paradigma da aprendizagem (*learning paradigm*) concebe a escola como uma “organização aprendente” que se preocupa e está sempre a procurar saber como poderá produzir mais “aprendizagem” para cada turma e para cada um dos estudantes. Barr e Tagg chegam mesmo a afirmar que para muitos de nós, professores, este foi sempre o paradigma que “viveu nos nossos corações”.

Por outro lado, o paradigma psicométrico e positivista da avaliação deverá ser substituído por um paradigma alternativo e construtivista (Broadfoot, 1991; Gardner, 1992; Gibbs, 1994; Eisner, 1993; Fernandes, 1997; Barbosa, 1998; Shepard, 2001; Fernandes, 2004;) cujas características fundamentais são:

- (1) A *contextualização da avaliação*, no ensino-aprendizagem, no currículo, na “vida” fora da escola... o que significa, nomeadamente, que (a) a avaliação não pode resumir-se a momentos formais e desligados do ensino-aprendizagem (momentos de teste), devendo, pelo contrário, acompanhar todo o processo e integrar-se nele, (b) a atribuição de classificações deve resultar de toda informação (quantitativa e qualitativa) recolhida ao longo do processo de ensino-aprendizagem e não apenas nos momentos formais de testagem e (c) as tarefas de aprendizagem e de avaliação

devem aproximar-se o mais possível de “tarefas reais”, deixando de ser meramente académicas.

- (2) O *alargamento do objecto de avaliação* ao conjunto de todos os desempenhos promovidos pela escola e não apenas aos conhecimentos académicos. Isto é, a necessidade de a avaliação, e conseqüentemente a classificação, incidir sobre as aquisições específicas no domínio dos conteúdos científicos, mas também sobre as competências.
- (3) A *diversificação de técnicas e instrumentos*, que deverão incluir, para além dos testes convencionais, de papel e lápis, outras formas de recolha de informação sobre os diferentes objectos de avaliação, alguns dos quais não são passíveis de avaliar através das tradicionais técnicas de testagem.
- (4) O *alinhamento da avaliação com o currículo*, isto é, a necessidade de, na prática, e tanto quanto possível, as tarefas e as estratégias de avaliação coincidirem, quer quanto ao conteúdo quer quanto à forma, com as tarefas e estratégias de ensino-aprendizagem.
- (5) *Diversificação dos intervenientes*, que exige, entre outras coisas, uma participação mais activa dos alunos no processo de avaliação e a consolidação de práticas de autoavaliação e exige, por parte dos professores, a definição clara dos critérios de avaliação e a prestação sistemática de *feedback*.

Feedback que é, aliás, condição essencial da aprendizagem porque (a) integra a avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem, tornando-a formativa, (b) é através dele que os alunos são informados das aprendizagens a realizar e tomam consciência dos seus progressos (Fernandes, 2004) e (c) “reduz a incerteza, aumenta as capacidades de cooperação enquanto diminui as respostas da pituitária-supra-renal ao *stress*” (Jensen, 2002, p. 56).

Feedback que, e ainda segundo este autor, é mais eficaz sempre que tiver uma natureza mais específica e for imediato. As metodologias activas, porque recorrem a trabalhos de grupo e a uma maior participação dos alunos, constituem-se como uma forma privilegiada de criar situações ricas neste aspecto, uma vez que a “interacção de grupo proporciona *feedback* porque dá imensas provas dramáticas, como as não-verbais. Quando nos sentimos valorizados e acarinhados, o nosso cérebro liberta os neurotransmissores do prazer: endorfina e dopamina. Isto ajuda-nos a apreciar mais o nosso trabalho” (Jensen, 2002, p.57). E, portanto, a ter mais condições para nele ser bem sucedido.

A partir da mudança de paradigmas – do paradigma do ensino para o paradigma da aprendizagem e, no que se refere à avaliação, do paradigma positivista para o paradigma alternativo construtivista - se poderá encontrar um caminho que permita promover aprendizagens essenciais à formação do aluno, cumprir realmente os programas, preparar os alunos para os desafios futuros, entre os quais se inclui também corresponder às exigências da avaliação externa, respeitar a equidade e a individualidade de cada um e orientar as práticas avaliativas pelo busca do rigor, em substituição da ilusão da objectividade.

A partir dessa mudança se poderá ainda encontrar um caminho que permita ir desmitificando e desritualizando a avaliação.

Bibliografia

- Afonso, M. D. D. (2000). *A Componente laboratorial e a avaliação das aprendizagens dos alunos. Um estudo com professores de Ciências Físico-Químicas e Técnicas Laboratoriais de Química*. Tese de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Alaiz, V. Gonçalves, C. & Barbosa, J. (1997). *Implementação do modelo de avaliação no Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alves, J. C.M. (1997). *Representações da avaliação por parte dos professores dos 2º e 3º ciclos em três escolas do distrito de Setúbal*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Ciências Humanas.
- Alves, I. M. V. M. (1998). *Concepções de alunos do 10º ano acerca da avaliação: quatro estudos de caso*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Ciências Humanas.
- Amado, N. M. P. (1998). *Concepções e práticas de professores de matemática do Ensino Secundário*. Tese de mestrado não publicada. Faro: Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Exactas e Humanas.
- Araújo, F., M, R. (2002). *A Avaliação no Ensino Básico. O que pensam alunos e professores*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana
- Baptista, J. A. (1997). *Avaliação de atitudes na escola: Concepções e práticas de professores reflectidas em dois estudos de caso*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Ciências Humanas.
- Barbosa, J. (1998). From selection to regulation: To assess for learning. In Manak, J. & Juva, V. (Org.), *Applied Social Sciences in Teacher Education: A Way to the Social and Economic Restructuring* (pp. 9-21). Brno: Paido, Edice Pedagogicke Literatry.
- Barbosa, J. & Alaiz, V. (s/d). Caminho percorrido... percurso a construir... Auto-avaliação. In Instituto de Inovação Educacional, *Pensar avaliação melhorar a aprendizagem, Folha B71*. Lisboa: IIE.
- Bireaud, A. (1995). *Os métodos pedagógicos no ensino superior* (I. L. Mendes, Trans.). Porto: Porto Editora.

- Boaler, J. (1997). *Experiencing school mathematics; Teaching styles, sex, and settings*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Boaler, J. (1998). Open and closed mathematics: Student experiences and understandings. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29, 41-62.
- Broadfoot, P. (1986). Alternatives to public examinations. In D. Nuttal (Ed.), *Assessing educational achievement* (pp. 54-77). London: Falmer Press.
- Broadfoot, P. (1991). The Significance of Contemporary Contradiction in Educacional Assessment Policies in England and Wales. In R. Stake (Ed.), *Advances in Program Evaluation* (pp. 7-30). London: JAI Press.
- Campos, C. (1996). *Concepções e práticas de professores sobre avaliação das aprendizagens - dois estudos de caso*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Ciências Humanas.
- Campos, C. (2004). O programa de aperfeiçoamento dos ambientes de ensino e de aprendizagem na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. In Candeias, A., Rosado Pinto, P. & Campos, C. (orgs.), *Aperfeiçoamento dos Ambientes de Ensino e de Aprendizagem na Universidade* (no prelo).
- Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior - CNAVES (2003). *Relatório síntese global do 3º ciclo de avaliação das licenciaturas das Universidades Públicas e Privadas*. Lisboa: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Diogo, A. (2001). Efeitos da avaliação externa nas práticas de ensino-aprendizagem: contributo para o seu estudo no ensino secundário, o exemplo da disciplina de Alemão. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Eisner, E. (1993). Reshaping assessment in education: some criteria in search of practice, *Curriculum Studies*, 25 (3), 219-233.
- Fernandes, D. (1997). Avaliação na escola básica obrigatório: fundamentos para uma mudança de práticas. In Pedro da Cunha (Org.), *Educação em debate* pp. 275-294. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Cacém: Texto Editora.
- Fernandes, D., Neves, A., Gil, D. Pais, P. & Roque, H. (1998). *O Ensino Secundário em debate. Reflexões de escolas e professores*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.
- Ferreira, O. (2000). *O Português no ensino secundário - conteúdos e avaliação*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Ciências Humanas.
- Fonte, R., & Vasconcelos, R. (2002). A formação pedagógica dos docentes universitários. Experiência na Escola de engenharia da Universidade do Minho. In C. C. Oliveira & J. P. Amaral & T. Sarmiento (Eds.), *Pedagogia em Campus: Contributos* (pp. 99-109). Braga: Universidade do Minho.
- Frederiksen, N. (1984). The real test bias: influences of testing on teaching and learning. *American Psychologist*, 39, 193-202.
- Gabinete de Avaliação Educacional - GAVE (2002). *Contributo para uma melhor compreensão do desempenho dos alunos nos exames do 12º ano*. Mem Martins: Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação.

- Gabinete de Avaliação Educacional - GAVE (1997-2004). *Exames Nacionais do Ensino Secundário*. Disponíveis em www.gave.pt.
- Gabinete de Avaliação Educacional - GAVE (2001). *Resultados do estudo internacional. PISA 2000. Programme for International Student Assessment*. Mem Martins: Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação.
- Gabinete de Avaliação Educacional - GAVE (2002). *Conceitos fundamentais em jogo na avaliação da literacia matemática e competências dos alunos portugueses. PISA 2000. Programme for International Student Assessment*. Mem Martins: Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1992). Assessment in context: The alternative to standardized testing. In B. Guifford e M. C. O'Connor (Eds.), *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement and instruction*. (pp. 77-120). Boston: Kluwer.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: The Falmer Press.
- Gonçalves, A. M. S. (1997). *Avaliação em Educação Física. O que pensam professores e alunos*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade Técnica - Faculdade de Motricidade Humana.
- Kennedy, M. M. (1997). The connection between research and practice. *Educational Researcher*, 26 (7), 4-12.
- Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens. Um guia para pais e educadores*. Porto: Asa.
- Kellaghan, T., Madaus, G. & Airasian, P. (1982). *The effects of standardised testing*. Boston: Kluwer.
- LeBaron, J. (2001). Rethoric and reward in higher education: How the pillars of tradition impede academic reform and what might be done about it. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 7-25.
- Madaus, G. (1988). The influence of testing on the curriculum. In Tanner (Ed.). *Critical issues in the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Martins, M. G. L. F. (1999). Práticas avaliativas, momentos formativos. Análise das concepções e das práticas avaliativas dos professores de Oficina de Artes. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Ciências Humanas
- Marx, R., Krajcik, J., Blunk, M., Crawford, B., Kelley, B., & Meyer, K. (1994). Enacting project-based science: Experiences of four middle grade teachers. *Elementary School Journal*, 94, 517-538.
- Marx, R., Blumenfeld, P., Krajcik, J. & Soloway, E. (1997). Enacting project-based science: Challenges for practice and policy. *Elementary School Journal*, 97, 341-358.
- Neves, A. L. C. (1996). *Observação nas concepções e práticas de dois professores do Ensino Básico*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Ciências Humanas.
- Neves, A. & Campos, C. (1995). Uma experiência de investigação-formação em avaliação das aprendizagens. In *Novo modelo de avaliação no Ensino Básico. Formas de implementação local*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Pereira, A. J. V. (1997). *Avaliação formativa: Uma utopia pedagógica? Modelos e práticas de professores do 3º ciclo do Ensino Básico – estudo de caso*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Ciências Humanas.
- Perrenoud, P. (1986). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. IN L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Eds.) *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. (pp. 27-73). Coimbra: Almedina.
- Richard, J. Ed.) (1990). *Traité de psychologie cognitive*. Paris: Bordas.
- Rosa, J. C. C. (2003). Do fantasma à fantasia. *Pulsional. Revista Portuguesa de Psicanálise*, 166, 46-48.
- Santos, M. C. L. (2003). *Concepções implícitas dos professores e práticas de avaliação*. Tese de mestrado não publicada. Faro: Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Schleicher, A. (2003). Developing a long-term strategy for international assessments. In: S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Shepard, L. (2001). The role of classroom assessment in teaching and learning. In V. Richardson (Ed.). *Handbook of research on teaching (4th ed.)*, pp. 1066-1101. New York: MacMillan.
- Smith, M. (1991). *Put to the test: The effects of external testing on teachers*. *Educational Researcher*, 20 (5), 8-11.
- TenBrink, T. (1974). *Evaluation. A practical guide for teachers*. New York, McGraw-Hill.
- Thomas, J. (2000). *A review of research on project-based learning*. Texto disponível em www.autodesk.com/foundation
- Torres, M. J. A. (2000). *Avaliação de resultados em matemática no contexto da reforma curricular do Ensino Secundário*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa. Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Viana, C (2004). O cérebro deles está a mudar? *Pública*, 49, 38-43.

Résumé

L'évaluation des apprentissages est systématiquement conditionnée par des conceptions implicites et par des pratiques routinières, assez stables dans le temps, d'où nous détachons (a) la reproduction de modèles d'enseignement magistral et d'évaluation positiviste, avec lesquels les enseignants coexistent avant même leur entrée dans le métier (b) la recherche de l'objectivité dans l'évaluation et sa réduction à une fonction de notation, dont le caractère punitive et angoissante (c) l'utilisation systématique et presque exclusive de stratégies d'enseignement centrées dans l'enseignant et dans les contenus académiques et (d) l'utilisation aussi systématique et pratiquement exclusive de techniques de testage. Telles conceptions configurent de vrais fantômes, parce qu'elles déterminent profondément la façon dont les enseignants vivent et pensent, sont axées dans un mythe essentiel - l'objectivité de l'évaluation - et soutiennent des pratiques évaluatives routinières. Face aux fantômes, mythes et rites, les données de recherche n'ont pas réussi à beaucoup changer et la

nécessité d'innovation qu'en résulte, c'est pratiquement éloignée des conceptions et des pratiques d'évaluation des enseignants. Néanmoins, le monde, les élèves et le curriculum se sont fort modifiés et exigent des vrais changements dans l'enseignement- apprentissage - d'un paradigme de l'enseignement pour un paradigme de l'apprentissage - et dans l'évaluation - d'un paradigme positiviste pour un paradigme alternatif et constructiviste.

Abstract

Students' assessment has been systematically ruled by implicit beliefs and developed by routine practices, fairly stable in time. We point out, among them, (a) the reproduction of the expositive teaching and positivist assessment models, with which teachers were in touch for a long time before they became teachers, (b) the quest for objectivity in the assessment and its reduction to a grading role, which makes it punitive and tormenting, (c) the systematic and almost exclusive use of teacher-centred teaching strategies to transmit academic knowledge and (d) the use of testing techniques as a systematic and almost exclusive assessment strategy. These beliefs, that behave as ghosts because they deeply condition the way teachers live and think, are created by a myth - the myth of assessment objectivity - and support ritualised assessment practices. Against these ghosts, myths and rituals, the investigation results have been almost powerless and the need for innovation, that they demand, has practically remained away from the teachers' assessment beliefs and practices. Meanwhile, the world, the curriculum and the students have deeply changed and demand drastic changes in the ways we teach and learn - from a teaching paradigm to a learning paradigm - and in assessment - from a positivist paradigm to an alternative and constructivist one.