

7

Pontos centrais da didática e metodologia atuais nos países de acolhimento II: avaliar o desempenho de forma a promover o seu desenvolvimento

7A

Enquadramento concetual

Christoph Schmid

1. Introdução

Avaliar, estimar, examinar, medir, testar, atribuir uma nota e certificar representam atividades pertencentes ao dia-a-dia escolar, que exercem grande influência sobre os alunos. Elas proporcionam o reconhecimento estimulam a competição; elas trazem alegria e provocam medo, motivam e desmotivam, apoiam e destroem a autoconfiança. A avaliação na escola diz respeito ao ensino, exercícios, desempenhos, evoluções e, normalmente, apenas dizem respeito aos aprendentes. Numa turma, é o professor que avalia os alunos – e vice-versa, embora com meios e consequências muito diferentes. No contexto escolar, a ubiquidade e diversidade das atividades de avaliação relacionam-se com atitudes de valorização diversas, exigências irrealizáveis, contradições, ideologias, discórdias, conflitos e com muito trabalho.

No sentido de clarificar as bases de entendimento nesta matéria, o texto seguinte pretende informar sobre postulados, construtos e consensos. Segue-se uma seleção de componentes de uma perspetiva pedagógica-avaliativa na área escolar.

2. A avaliação enquanto cultura e enquanto arte

Saber avaliar conhecimentos e capacidades é uma arte como a de saber ensinar e é muito mais complexo do que é frequentemente referido. Existe um elevado número de exemplos aparentemente cativantes, que conseguem destruir a sensibilidade para os diversos problemas associados à avaliação. Isto já começa com o discurso problemático acerca do acompanhamento e avaliação dos processos de aprendizagem. A aprendizagem representa um construto altamente complexo, que engloba muita heterogeneidade. A dimensão mental retira-se da percepção direta, da medição e da avaliação, bem como do acompanhamento. Uma parte dos sentidos manifesta-se através das atividades de aprendizagem e através das emoções

envolvidas. Utilizamos indicadores que remetem para o aprender e o aprendido. Neste processo, a multiplicidade dos indicadores precisa de ser fortemente simplificada e limitada.

Durante a avaliação, a percepção precisa de ser, simultaneamente, rigorosa e reduzida – um grande dilema. O que deve ser focado pela atenção (que, já por si, é limitada)? E como se deve avaliar o que não é percecionado?

A percepção limitada concreta – com a qual é preciso contentar-se na prática – é, relativamente à justiça e ao azeite de avaliação, muito mais momentosa do que os erros de percepção frequentemente tematizados ou do que as tendências que distorcem a percepção. Um exemplo para uma destas tendências é o «efeito halo», em que a avaliação de uma característica se transfere para outra de forma despercebida e que tem como resultado a influência das avaliações anteriores sobre as seguintes.

O ato de avaliar na rotina escolar faz parte da forma como lidar com as crianças e com os jovens diariamente. Desta forma, integra a cultura da escola e reflete as normas que, numa escola democrática, foram definidas pelos cidadãos (ver, por exemplo, «Direção escolar do cantão Zurique», 2013). As intenções de agir podem ser analisados cientificamente, mas a prescrição da atuação não pode sobrecarregar a investigação. As afirmações prescritas não podem ser confundidas com as científicas. O que deve ser considerado como «bom», deve ser discutido no discurso público.

3. O campo de pressão entre o desenvolvimento e a colheita

Os professores têm uma obrigação dupla: uma em relação à criança/ ao jovem, outra em relação à sociedade. É neste contexto que surge, frequentemente, a expressão da «contradição entre o desenvolvimento e a colheita». Ao serviço da sociedade, os professores certificam desempenhos escolares através da atribuição de uma nota nos relatórios de desempenho e colaboram, desta forma, na seleção. Avaliações de desempenho, julgamentos de valor e recomendações para a carreira formativa/educativa exercem fortes influências sobre as oportunidades profissionais. Tendo em conta que as avaliações que apenas serviram para classificar um determinado desempenho ou atividade (e cujo objetivo é a otimização dos resultados escolares), poderão servir como prognóstico para a carreira profissional, existe uma relação entre a avaliação em contexto escolar com uma função seletiva para a sociedade. Esta seleção é frequentemente referida como uma «espada de Dâmoques».

4. Funções de avaliação

Avaliações (assessments) devem motivar, disciplinar, entre muitos outros propósitos. Facilmente se poderão distinguir entre uma série de funções ou propósitos (Schmid, 2011, p. 239). De acordo com cada função, surge uma conceção, sendo que os métodos concretos variam fortemente. Para obter uma visão global, é útil focar apenas duas ou três funções (ver imagem 1).



Imagem 1: Principais funções da avaliação

É fundamental distinguir entre uma avaliação que vise o melhoramento da aprendizagem (assessment for learning) e uma avaliação que pretenda classificar os conhecimentos e as capacidades de uma pessoa (assessment of learning). Quando se realizam avaliações, deve-se informar os envolvidos sobre o objetivo da

avaliação, isto é, se se pretende otimizar o ensino e as atividades de aprendizagem ou se pretende definir e certificar desempenhos individuais (competências). De uma forma geral, aconselha-se: mais promoção do desenvolvimento, mais avaliação formativa, mais «assessment *for* learning», e menos «assessment *of* learning». O desenvolvimento bem-sucedido das competências tem de ser o centro das atenções. O «assessment of learning», sumativo, embora possa motivar e estimular a competição, pode ter um impacto negativo sobre o comportamento social e de aprendizagem e sobre o desenvolvimento da personalidade.

Numa outra diferenciação é possível identificar três funções:

- **Avaliação formativa:**

Visa a otimização do direcionamento das atividades didáticas e de aprendizagem relativamente aos conhecimentos prévios, estratégias de aprendizagem, objetivos, necessidades e interesses dos aprendentes.

- **Avaliação sumativa:**

Engloba e documenta as informações referentes ao grau de conhecimento no final de uma unidade temática ou de um período.

- **Avaliação prognóstica:**

Fornecer informações para o encaminhamento escolar e elabora prognósticos quanto à carreira escolar (Allal, 2010, p. 348).

Um exemplo típico para a avaliação sumativa é a nota final que os professores do ELH registam, no final de um semestre, no relatório oficial de avaliação escolar (Zeugnis). Esta forma de avaliação influencia por vezes o ambiente escolar, atribuindo-lhe um cunho de competição e concorrência escolar. Avaliações negativas, feitas demasiado cedo, poderão ter um impacto avassalador. Os professores deveriam ter um elevado cuidado na definição destas notas. As avaliações prognósticas na escola são possíveis de forma muito limitada e forçosamente defeituosas.

Quando se torna possível transmitir aos alunos a sensação de que a avaliação visa o desenvolvimento das suas competências, cumpre-se o objetivo principal da avaliação formativa (lat. «formare»: formar, criar).

A avaliação formativa relaciona-se estreitamente com os conceitos da autorregulação e da metacognição, por sua vez associados à monitorização, ao controlo, à avaliação e à gestão do próprio comportamento de aprendizagem. As avaliações formativas servem a regulação didática num sentido mais amplo: feedback, autorregulação, regulação por terceiros, regulação através da seleção de atividades didáticas adequadas,

contextos de aprendizagem e tecnologia educativa. A avaliação formativa acompanha apertadamente a regulação da cognição, das emoções, da motivação e do comportamento e melhora, para além das atividades didáticas, as capacidades autorreguladas, as metacognitivas e as de estratégias de aprendizagem.

5. Formas de avaliação

A experiência quotidiana do contexto escolar inclui também a noção de que a avaliação não é feita apenas por terceiros, como também realizada através da autoavaliação. É provável que a escola represente o contexto no qual se vive o maior número de avaliações, nas formas mais diversas. A interação das diferentes formas (ver imagem 2) é de central importância, quando se pretende promover a responsabilidade, valorizar a individualidade e sistematizar e intensificar a aprendizagem.



Futuramente, ambas as formas de avaliação, a avaliação por outros alunos (peer-assessment e peer-feedback) e a autoavaliação, irão desempenhar um papel proeminente na escola.

Isto depende, por um lado, de um ambiente com menor acentuação na autoridade e, por outro, de formas didáticas mais abertas, em que as crianças e os jovens possam aprender de forma individual, bem como de forma colaborativa, em grupos, e misturando-se por vezes com diferentes faixas etárias. Nesta aprendizagem autodeterminada existe a necessidade de perceber a avaliação de uma forma mais explícita e autorregulada, e isto em todas as fases do processo de aprendizagem (Schmid, 2014, p. 313): 1. Orientação, definição de objetivos (avaliação das expectativas, avaliação do significado e do investimento didático); 2. Planeamento e preparação da aprendizagem

(avaliação de experiências de aprendizagens anteriores, ponderação de possíveis percursos de aprendizagens); 3. Concretização dos passos de aprendizagem e atividades planeados (avaliação das estratégias de aprendizagem, avaliação da motivação) e 4. Avaliação do sucesso de aprendizagem, revisão e previsão (autoavaliação, avaliação de desempenho).

6. Medidas e normas de referência para a avaliação

Quem avalia, envolve sempre valores de referência:

- a) conhecimento e competências anteriormente disponíveis,
- b) o entendimento global de um conteúdo temático, a concretização exemplar de uma habilidade ou
- c) o desempenho de outros.

Neste contexto, existem diferentes factos enquanto foco central:

- **Padrão de referência individual:**

Comparação com as próprias avaliações anteriores. O padrão de referência é intra-individual e relaciona-se com o próprio percurso de aprendizagem.

- **Padrão de referência factual:**

Relação com competências e níveis de competências. A norma é orientada por critérios, pelo currículo, pelo programa curricular e é absoluto. O estado de aprendizagem é comparado com uma competência e classificado. Um exemplo são os seis níveis de proficiência linguística (A1 a C2) do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).

- **Padrão de referência social:**

Comparação com o desempenho de outros. Nesta forma fortemente competitiva de avaliação, o quadro de referência é inter-individual, normalmente uma turma ou um grupo de aprendizagem. Um fator muito importante para a avaliação é o estatuto intergrupalo.

A avaliação que compara as pessoas entre elas representa um assunto altamente sensível e eticamente questionável, com um potencial de desmotivação incalculável.

7. Promover e aproveitar a autoavaliação

A autoavaliação surge como peça central na aprendizagem autodirigida. Refere-se a uma parte muito importante das capacidades metacognitivas. As autoavaliações costumam decorrer de forma incidental, sendo que as capacidades de autoavaliação são adquiridas de forma automática, inconsciente, sem receber a devida atenção pedagógica, portanto de uma forma implícita. A autoavaliação corresponde aos conceitos da aprendizagem individualizada e parece ser, tal como os outros conceitos iniciados por «auto-» (autorresponsabilização, etc.) muito moderno. Ela representa o manifesto das relações sociais maduras, do trato social cuidadoso, na educação e na escola, e encontra-se numa mesma linha com os «evergreen didáticos» diários de aprendizagem, portefólios, projeto escolar, etc. Apesar de todas as conotações positivas, as autoavaliações poderão tornar-se «maliciosas». Facilmente se começam a introduzir ambivalências, contradições, ineficiência, repressão, entre outros. Em casos de avaliações negativas, a autoavaliação poderá provocar nos alunos sentimentos de auto-desclassificação, autocondenação e autohumilhação.

A autoavaliação é importante para a tomada de responsabilidade, para o autocontrolo, independência e para o desenvolvimento da autonomia.

As capacidades da autoavaliação encontram-se em estados de desenvolvimento muito diferentes. Mesmo os estudantes universitários manifestam dificuldade na avaliação da sua compreensão em relação a uma determinada matéria teórica. Embora exista a necessidade de desenvolver a auto-competência no ensino, não existe um currículo neste sentido. Até ao momento apenas disponibilizamos de uma quantidade de informação empírica bastante reduzida, relativamente às práticas de autoavaliação em contexto escolar.

8. Orientação por critérios enquanto princípio central

Os critérios desempenham um papel essencial para a autoavaliação «na autoavaliação orientada por critérios, os alunos obtêm informações relativas ao seu desempenho e progressos. Deste modo, os aprendentes relacionam estas informações com um conjunto de critérios, objetivos e normas claramente definidos e orientam a continuação da sua aprendizagem nestas introspeções.» (Andrade & Valtcheva, 2009, p. 12). Checklists com critérios para níveis diferentes (as chamadas Scoring Rubrics) poderão prestar uma ajuda valiosa neste exercício. Contudo, nem todas as listagem de critérios merecem esta designação. Critérios detalhados e níveis de performance identificáveis precisam de estar claramente explicados. Na falta destes níveis,

designa-se esta listagem como «escala de avaliação» (rating scale). Motivar e apoiar uma aprendizagem orientada por objetivos, bem como facilitar a autoavaliação e feedback pelos professores e colegas, apenas se consegue através de checklists com critérios claros e descrições detalhadas dos diferentes níveis.

É claramente vantajoso desenvolver os critérios de avaliação em conjunto com os alunos e adaptá-los individualmente. As escalas superficiais, generalizadas e confusas exercem uma influência contra-producente.

Independentemente da utilização de critérios, a prática da autoavaliação representa um desafio. As competências a alcançar precisam de ser explicitadas num primeiro momento, e, se possível, devem-se definir expectativas comuns. Os passos práticos que se seguem são facilmente planeáveis. Já as autocorreções podem representar um grande desafio para os alunos. Sobre tudo os alunos de níveis iniciais necessitam de uma introdução cuidadosa à autoavaliação e precisam de um apoio especial, no sentido de saberem aproveitar a autoavaliação para o seu sucesso escolar. Por este motivo, a autoavaliação não deve ser realizada apenas no final de um período, mas sobretudo ao longo do processo de aprendizagem e no início de uma nova unidade temática. Não é aconselhável utilizar as autoavaliações para definir a nota final de aproveitamento. A atribuição da nota final é da responsabilidade dos professores.

9. Portefólios para maior entusiasmo na aprendizagem

Nos últimos anos, os portefólios tornaram-se muito populares. Estes oferecem um conjunto diversificado de possibilidades para exercitar a autoavaliação, e para refletir sobre percursos de aprendizagem, experiências, dificuldades e estratégias de forma sistematizada. Em resumo, portefólios representam «uma espécie de percurso sistematizado para juntar e documentar exemplos do desempenho, processo e estilo de aprendizagem pessoais» (Paris & Ayres 1994, p. 167). De uma forma geral, os portefólios podem ser utilizados para avaliar o sucesso da aprendizagem (assessment of learning), como para melhorar a aprendizagem (assessment for learning), embora não em simultâneo. Já os portefólios de apresentação apresentam maiores limitações. Embora ofereçam uma área para avaliações sumativas, não convencem no que se refere a avaliações de caráter mais objetivo e de análise simples (testes e controlos de aprendizagem). Quando não são os melhores trabalhos que se encontram no centro das atenções, mas o desenvolvimento e a aprendizagem ao longo do tempo (portefólio de desenvolvimento, de processo, de trabalhos), então abre-se uma vasta área para a avaliação formativa, sem limites para a imaginação didática. A sua utilização sistemática no ensino,

acompanhada por um clima de confiança (mútua), os portefólios poderão tornar-se instrumentos promotores da comunicação. Contudo, não se deve, na prática, confiar cegamente nos resultados dos portefólios (Allemann-Ghionda 2002; Lissmann 2010). Existem ainda grandes lacunas no que se refere a investigações significativas para a utilidade e a avaliação dos progressos educativos, para a gestão das dificuldades de aprendizagem e a promoção das estratégias de aprendizagem. O Portefólio Europeu das Línguas representa um exemplo de um portefólio de sucesso (ESP; Giudici & Bühlmann 2014).

10. Avaliar e certificar as capacidades (Performance-assessment)

«Competências de condução de automóveis» não se podem avaliar através do conhecimento teórico acerca da condução de automóveis na cidade, é preciso conduzir pela cidade para o fazer. A produção de produtos, encenações, exposições, definir a qualidade da água, ...: é preciso haver tarefas concretizáveis e próximas da prática quando se pretende avaliar uma determinada capacidade.

Capacidades e competências devem, sempre que possível, ser avaliadas no contexto extraescolar onde são necessárias ou utilizadas. A avaliação «autêntica» também pressupõe os contextos de aplicação.

Um exemplo para o ELH: os alunos tinham a tarefa de documentar o conviver de várias línguas e culturas do seu contexto num póster (4.º- 6.º anos). Os alunos do 6.º ao 9.º ano tinham a tarefa suplementar de representar possíveis situações de conflito e respetivas soluções. A seguir, os resultados são apresentados, discutidos e avaliados segundo um conjunto de critérios previamente definidos.

11. Minimizar efeitos secundários indesejados

Os objetivos de aprendizagem e as exigências nas competências não são passíveis de serem adaptáveis aos testes e controlos de aprendizagem – os procedimentos de avaliação é que têm de ser adaptados aos currículos. As capacidades e habilidades necessárias durante toda a vida, a compreensão, o transfer e tudo o que é fundamental para o ensino, precisa de ser ilustrado pelos testes de revisão das competências. Assim, estas podem exercer uma influência positiva ao ensino e à aprendizagem quando se relacionam com o núcleo do aprendente e do professor. De uma forma geral, todos os procedimentos de avaliação (assessment) precisam de estar em concordância e alinhados (alignment) com os objetivos do ensino (curriculum) e com as atividades de instrução (instruction).

Durante o processo avaliativo, perde-se frequentemente a perceção que os desempenhos dos alunos se encontram fortemente associados aos seus contextos económico-culturais, milieus sociais, à escola, seus professores, encarregados de educação, colegas de turma e a outros agentes educativos. O desempenho de um indivíduo não é dissociável das determinantes do seu contexto. Isto aplica-se particularmente a uma parte dos alunos do ELH, uma vez que apresentam um nível de oportunidades limitado devido ao seu background migratório, ao background educativo da sua família e das suas dificuldades linguísticas. É preciso manter uma sensibilidade adicional. Em muitos lugares, existe a ameaça que a avaliação do sucesso da aprendizagem (assessment of learning) abafe a avaliação para melhorar a aprendizagem (assessment for learning). Será que os alunos ainda dispõem de tempo suficiente para uma aprendizagem produtiva? Será que podem mostrar quando sabem fazer alguma coisa ou será que têm de ter medo e de se envergonhar com testes, sobre os quais têm a consciência de ainda não serem capazes de os resolver? Desejável são atividades de controlo de aprendizagem que despertem o interesse dos alunos e proporcionem novas aprendizagens.

Pode dizer-se que se deve certificar e atribuir notas apenas às tarefas que os alunos são realmente capazes de realizar, ou seja, as competências que estes têm vindo a desenvolver de facto. Complementos adicionais preciosos destes «diagnósticos do momento» são as indicações daí decorrentes sobre os próximos passos de desenvolvimento e respetivos objetivos.

Em foco está o desenvolvimento das competências a longo prazo. No que diz respeito ao ELH, trata-se sobretudo de competências nas áreas a) domínio da língua primeira / língua materna, b) aquisição da cultura de origem e c) desenvolvimento de competências relativamente à orientação na situação multicultural e –linguística no país de acolhimento (ver também cap. 1 e 2).

Deve-se tentar evitar avaliar uma selva de várias «micromcompetências». O foco nos progressos de aprendizagem, bem como a avaliação de tarefas próximas da vida do quotidiano, que possibilitam feedbacks valiosos, pertencem a uma cultura de avaliação que está alinhada com a cultura de educação contemporânea e que apoia os seus esforços educativos. Nesta perspetiva, também se inclui a colaboração dos alunos no desenvolvimento de controlos de aprendizagem, na avaliação crítica das condições de aprendizagem, bem como evitando construir ideias estereotipadas acerca dos aprendentes. É preciso haver uma gestão inteligente dos dilemas, no sentido de evitar que os procedimentos de avaliação limitem os conteúdos curriculares a aspetos facilmente testáveis, que os sentimentos de autoconfiança nos alunos não sejam influenciados negativamente, provocando uma menor valorização e reconhecimento das suas qualidades.

Referências bibliográficas

- Allal, Linda (2010): Assessment and the Regulation of Learning. In: Penelope Peterson; Eva Baker; Barry McGraw (Eds.): International Encyclopedia of Education. Vol. 3. Oxford: Elsevier, p. 348–352.
- Allemann-Ghionda, Christina (2002): Von der Rute zum Portfolio – ein internationaler Vergleich. In: Heinz Rhy (Hrsg.): Beurteilung macht Schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule. Bern: Haupt, p. 121–141.
- Andrade, Heidi ; Anna Valtcheva (2009): Promoting Learning and Achievement through Self-assessment. *Theory Into Practice*, 48,12–19.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2013): Beurteilung und Schullaufbahnentscheide. Über das Fördern, Notengeben und Zuteilen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich (brochura para download).
- Giudici, Anja; Regina Bühlmann (2014): Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: EDK, Reihe «Studien und Berichte». Link: <http://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf>
- Lissmann, Urban (2010): Leistungsbeurteilung gestern, heute, morgen. In: Günter L. Huber (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Juventa, p. 2–41.
- Nüesch Birri, Helene; Monika Bodenmann; Thomas Birri (2008): Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. St. Gallen: Kantonaler Lehrmittelverlag. Link: edudoc.ch/record/32505/files/foerdernfordern.pdf
- Paris, Scott G.; Linda R. Ayres (1994): *Becoming Reflective Students and Teachers With Portfolios and Authentic Assessment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schmid, Christoph (2011): Beurteilen. In: Hans Berner; Barbara Zumsteg (Hrsg.): *Didaktisch handeln und denken 2*. Zürich: Verlag Pestalozzianum, p. 235–266.
- Schmid, Christoph (2014): Abschied von der Schwachbegabtenpädagogik. Handlungsmöglichkeiten im Bereich Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen. In: Reto Luder; André Kunz; Cornelia Müller Bösch (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik und Didaktik*. Zürich: Publikationsstelle der Pädagogischen Hochschule Zürich, p. 303–331.