
(RE)INVENTAR A ESCOLA E A AVALIAÇÃO NUM CENÁRIO DE RUTURA PARADIGMÁTICA: O IMPERATIVO DA MUDANÇA

Maria Fernanda Gouveia

Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)
Universidade da Madeira

Num colóquio que aborda a Escola Restante faz todo o sentido pensar no processo de ensino-aprendizagem, no qual se insere naturalmente a avaliação, justificando-se assim o tema desta comunicação alusiva à (re)invenção da escola e da avaliação num cenário de rutura paradigmática, o que pressupõe indubitavelmente uma atitude de rutura face a uma escola que já deu muitas provas da sua ineficácia.

Por conseguinte, impõe-se novas formas de ação pedagógica, as quais envolvem, entre muitas outras, a questão da avaliação. E porque é que decidimos destacar esta temática? Porque a “avaliação está, na verdade, no coração de toda a aprendizagem” (Lopes e Silva, 2012, p. vii). Segundo Cardinet (1993, p.11) a “avaliação é considerada atualmente como um ponto de partida privilegiado para o estudo do processo de ensino-aprendizagem. Abordar o problema da avaliação é necessariamente tocar em todos os problemas fundamentais da pedagogia”.

DeKetele (1993, citado por Lopes & Silva, 2012, p. vii) vai mais longe quando afirma: “Diz-me como avalias e dir-te-ei o que os teus alunos aprendem realmente... e dir-te-ei a tua verdadeira conceção de aprendizagem”.

Com efeito, a avaliação das aprendizagens constituiu um tópico de inegável relevância, cujos efeitos diretos no processo de ensino-aprendizagem não passam despercebidos, não obstante as imprecisões e dúvidas encontradas, sendo comum a designação de uma avaliação formativa, que na prática, não será mais do que uma avaliação sumativa de carácter essencialmente classificativo.

Apesar da evolução teórica significativa que nos transporta para novas conceções de avaliação, a análise da prática tem realçado que a escola continua a valorizar a avaliação como um processo de determinar em que medida o programa curricular permite que os objectivos educacionais sejam efetivamente alcançados (Tyler, 1949).

O trabalho de Ralph Tyler inspirado pelo modelo de gestão científica de Taylor assumiu repercussões consideráveis na forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem, convertendo a avaliação num processo de controlo de resultados, com base numa racionalidade técnica ligada à eficácia e à produtividade,

pressuposição amplamente defendida pelos seguidores da pedagogia por objetivos, sob o argumento de uma suposta objetividade técnica.

Ainda que reconheçamos algumas vantagens à pedagogia por objetivos, não poderemos deixar de criticar a avaliação como controlo de resultados predeterminados, visando uma aprendizagem finalizada, que se resume à verificação da aquisição de objetivos comportamentais, com ocorrências pontuais e reduzidas num processo pouco interativo.

Esta avaliação formativa de inspiração behaviourista, além de efetuar intervenções pontuais “sob a forma de um controlo escrito”, recolhe as informações com base numa “verificação das performances do aluno relativas aos objetivos pedagógicos”, impossibilitando “um verdadeiro diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem do aluno”, correndo-se o risco de efetuar adaptações “standardizadas” que conduzem ao facto de, por exemplo dois alunos com o mesmo perfil de resultados, virem a realizar as mesmas atividades de remediação (Allal, 1986, p. 189).

Por conseguinte, não corresponde à avaliação formativa pretendida, cujo conceito exige um método interativo assente em processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação.

Não obstante os progressos teóricos evidenciados neste campo, sobretudo com os trabalhos de Scriven (1967), Abretch (1994), Allal (1986) e Perrenoud (1986), poucos avanços têm sido assinalados no terreno das práticas educativas, sendo a avaliação sumativa o andaime que sustenta todo o edifício escolar, com o único propósito de medir a prestação dos alunos num contexto de sucesso ou insucesso, sem o diagnóstico das causas.

As modalidades de avaliação subordinadas a critérios, mediante um sistema de classificações e de comparabilidade nacional e internacional baseado numa lógica de prestação de contas, são legitimadas por metas de aprendizagem definidas por níveis, ciclos e anos de escolaridade (Jonnaert, 2009; Scallon, 2009).

Deste modo, as práticas de avaliação desenvolvidas nas escolas tendem a nortear-se pela classificação, certificação e seleção de alunos, em determinados intervalos regulares de tempo iniciados por períodos cíclicos de ensino e momentos de avaliação, constatando-se a desarticulação entre os processos fundamentais que compõem o binómio ensino-aprendizagem: a aprendizagem, a avaliação e o ensino (Fernandes, 2011).

A aprendizagem e a avaliação não devem ser conduzidas pelos exames, segundo uma perspetiva meramente classificativa em função de conhecimentos acumulados. Mendéz (2002) adverte para o fato de os exames se encontrarem ao serviço da aprendizagem, do currículo e do ensino e não o contrário, já que em seu entender, o currículo real é definido pelos currículos formal e praticado.

Leite e Fernandes (2003, p. 25) salientam que “classificar não é, nem pode ser, sinónimo de avaliar, mas apenas uma das suas dimensões”. Hadji (1992) admite que os professores colocam em prática modalidades de avaliação designando-as de formativas, apesar de não o serem. Algumas investigações indicam ainda que alguns professores fazem uma distinção entre avaliação formativa e sumativa com base nos instrumentos aplicados. Outros julgam que a avaliação formativa não é compatível com critérios de objetividade em oposição à sumativa, havendo também quem considere que todas as atividades avaliativas levadas a cabo na sala de aula são formativas (Boavida, 1996; Jorro, 2000; Stiggins & Conklin, 1992).

Fernandes (2006, p. 30) admite que

a confusão entre a avaliação formativa e a avaliação certificativa ou sumativa é um problema que parece indicar que existirão poucas práticas de avaliação genuinamente formativas e/ou que os professores estão submersos em demasiadas avaliações para responder às exigências de ambas.

O que distingue então a avaliação sumativa da formativa? Algumas analogias apresentadas por Reeves (citado por Lopes & Silva, 2012) permitem-nos compreender melhor a diferença entre os dois tipos de avaliação.

A analogia médica compara a avaliação sumativa a uma autópsia e a avaliação formativa a um exame físico. Uma autópsia pode fornecer informações úteis que explicam por que motivo o paciente morreu, mas a informação chega tarde demais para salvá-lo. Um exame físico pode fornecer em tempo oportuno, tanto ao médico como ao paciente, informações úteis sobre o estado de saúde deste último e pode ajudar na prescrição de um tratamento adequado.

A analogia agrícola diz-nos que a colheita de produtos equipara-se a uma avaliação sumativa, mas quando se fertiliza o campo para obter uma boa colheita, trata-se de uma avaliação formativa.

Então como alterar as práticas de avaliação com vista à fertilização do campo educativo e à subsequente obtenção de uma boa colheita? Por outras palavras como garantir a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, em vez da sua mera quantificação?

Impõe-se uma mudança de paradigma ao nível das práticas de avaliação, do ensino e da aprendizagem, visto que constituem processos interdependentes, não obstante as fragilidades evidenciadas decorrentes do “predomínio do chamado *paradigma da transmissão*”, o qual deverá ser substituído por outro: o “*paradigma*

da interação social, da comunicação e da atividade individual e coletiva” (Fernandes, 2011, p. 36).

Para efetivar esta mudança pretendida importa considerar os contributos das teorias construtivistas e construcionistas, através das quais é possível desenhar contextos peculiares de aprendizagem alicerçados em princípios pedagógicos que fomentam a síntese e a gestão integrada dos conhecimentos em contraste com formas tradicionais de ação pedagógica assentes numa perspetiva analítica e segmentada do saber (Sousa & Fino, 2001), para além de favorecerem a *pluralidade cultural* e o *microcosmo individual* (Fino (2007, p. 42).

Com efeito, esta mudança de paradigma no que às práticas de avaliação diz respeito não se compadece de uma alteração de processos ou de instrumentos, pois requer uma mudança de fundo cimentada numa nova filosofia de escola e de aprendizagem guiada por novos pressupostos epistemológicos, ontológicos e metodológicos. Trata-se de contestar a perspetiva tradicional que tende a considerar os objetivos, as estratégias e avaliação segundo uma abordagem compartimentada.

Fernandes (2011, p. 140) preconiza uma *avaliação para as aprendizagens*, entendida como modalidade principal de avaliação “devidamente articulada com uma avaliação sumativa que não se limite a estar orientada para as classificações”. Mas, para promover a integração entre a avaliação e os processos de ensino e de aprendizagem, torna-se essencial considerá-la como “uma *questão* eminentemente pedagógica e didática”, o que segundo Gerard e Roegier (2011) requer um equilíbrio entre a aprendizagem e a avaliação, consistindo um grande repto para os sistemas educativos. Por conseguinte, “aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas - a avaliação sempre a ajudar a aprendizagem” (Villas Boas, 2006, p. 25).

Tal como refere Heritage (2007, p.140), a avaliação comporta um “processo sistemático para reunir continuamente evidências sobre a aprendizagem”, consistindo, assim, num “diagnóstico de avaliação para fornecer *feedback* aos professores e aos alunos ” (Boston, 2002, p.1), e possibilitar os arranjos indispensáveis, no quadro de uma pedagogia diferenciada.

Fernandes (2006, p. 39) reconhece as dificuldades manifestadas pelos professores na implementação de práticas de avaliação formativa, não obstante as evidências empíricas que corroboram a importância da avaliação na melhoria das aprendizagens. E quais serão as causas destas fragilidades?

Na opinião do autor, alguns fatores são determinantes: lacunas da formação profissional; problemas na gestão do currículo; conceções inadequadas acerca da avaliação formativa; dificuldades na organização e funcionamento das escolas; imposições resultantes de avaliações externas; programas escolares vastos; um

suporte teórico pouco consistente que não permite a fundamentação das práticas avaliativas.

A avaliação formativa alternativa, também designada de alternativa (AFA) consiste numa abordagem face a outras práticas avaliativas que, embora sejam aplicadas com essa intenção, não se coadunam com os princípios veiculados por esta abordagem formativa (Hadji, 1992; Fernandes, 2006; 2005), a qual é suportada por uma nova visão das interações sociais e exige uma incontestável reformulação dos papéis desempenhados pelo professor, assim como pelos alunos (Fernandes, 2006, p. 32).

Partilhar os objetivos de aprendizagem com os alunos e facultar-lhes oportunidades para efetuarem a autoavaliação dos seus progressos mediante um feedback fundamentado na tarefa permite a implementação de uma avaliação para a aprendizagem (Heacox, 2006; Tanney *et al.*, 2008).

É fundamental atribuir ao aluno autonomia para ajudá-lo a ser crítico e ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, o que pressupõe romper gradualmente com as formas clássicas de heteroavaliação desenvolvidas tradicionalmente pelo professor a favor das modalidades de autoavaliação protagonizadas pelo aluno (Bélair, 1999).

“O professor guia o processo metacognitivo convidando o aluno a desenvolver condutas refletidas e autónomas” e por consequentemente, baseadas em “regulações dinâmicas e interativas de formação, não podendo reduzir-se a uma simples instrumentação externa” (Alves & Machado, 2011, pp. 65-66). O aluno deverá dispor de autonomia, exigindo-se do professor um papel periférico que não se restrinja à mera transmissão.

Mas, será possível implementar esta nova filosofia de ação pedagógica numa escola em crise “e que de há muito (...) deixou de servir como servia no passado?” (Sousa & Fino, 2001, p. 377).

Kuhn (1962) defende a ideia de que as crises são suscetíveis de produzir mudanças de paradigma, pois assentam em processos de descontinuidade e de construção de contextos inovadores, motivo pelo qual a situação atual talvez seja oportuna para criar uma rutura com a cultura tradicional e proporcionar “abertura para a emergência de culturas novas, provavelmente estranhas aos olhares conformados com a tradição” (Fino, 2008, p. 277).

Uma pedagogia crítica e uma linguagem de possibilidade é o que Giroux (2002) propõe no sentido de tornar as salas de aula espaços privilegiados para o desenvolvimento de novas formas culturais, diferentes modos de comunicação, práticas sociais inovadoras e materiais adequados às diversas situações pedagógicas.

Por conseguinte, impõe-se urgentemente a construção de alternativas que enfatizem o aluno e a sua aprendizagem, em oposição à tónica que tem sido atribuída ao professor e ao ensino.

Então, o que faltará fazer para passar da teoria à ação?

A escola e o currículo devem constituir ambientes construtivistas de autonomia propícios à realização de interações significativas, que possibilitem aos professores serem “intelectuais transformadores”, sendo fundamental “dar voz” aos estudantes em escolas que possam atuar como “esferas públicas democráticas” (Giroux, 1997, p. 163).

Parafraseando Giroux e Simon (2002, p. 99), “Precisamos de uma pedagogia, cujos padrões e objetivos a serem alcançados sejam determinados em conformidade com metas de visão crítica e de ampliação das capacidades humanas e possibilidades sociais”.

Na edição 1126 da revista Visão, de 2 de outubro (Campos, 2014, p.60) encontramos um artigo *Escolas diferentes, escolas iguais* e na página 63 pode ler-se: *Como fazer uma escola inovadora?*

Há dez anos que o Agrupamento de Escolas de Carcavelos passou a utilizar um modelo de intervenção pedagógica que visa fomentar uma maior autonomia nos alunos e apesar de em 2004 se encontrar em risco de fechar portas, atualmente possui fila de espera. Quais são algumas das características que tornam esta escola especial?

Registamos algumas iniciativas pouco habituais, consideradas inovadoras pela própria escola: não há toque de campainha; até o final do 9º ano nenhum aluno é sujeito a retenções; há turmas especiais com dois professores por disciplina para aqueles alunos que revelam maiores dificuldades; por período só é feito um teste, pois existem outros procedimentos de avaliação contínua, como as fichas individuais e os trabalhos de grupo; a responsabilidade do livro do ponto fica a cargo dos alunos, que os transportam; as tardes de quarta e de sexta são livres, dias em que se verificava maior indisciplina por parte dos alunos.

Na página 65 da mesma edição, é feita referência a outras *Escolas com que sempre sonhamos*, sendo referenciadas as Escolas de Apelação nos arredores de Lisboa; EB2,3 de Vialonga e a conhecida Escola da Ponte em Vila de Aves.

Estas escolas constituem apenas alguns exemplos que poderão servir de incentivo a outras iniciativas que possam a emergir, demonstrando que a mudança não é uma utopia, embora exija trabalho e empenho! “Cada segundo é tempo para mudar tudo para sempre” é a frase que podemos encontrar à entrada da Escola Básica e Secundária de Carcavelos, sede do agrupamento do concelho de Cascais (Campos, 2004, p. 60).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative: une analyse critique*. Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Orgs.). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado* (pp. 175-209). Coimbra: Almedina,
- Alves, M. P. & Machado, E. A. (2011). O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In M. P. Alves & J. M. De Ketele. (orgs). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 59-70). Porto: Porto Editora.
- Bélair, L. (1999). *L'évaluation dans l'école*. Paris: ESF.
- Boavida, J. (1996). *Concepções e práticas de avaliação das aprendizagens de professoras do 1º ciclo do ensino básico: Três estudos de caso*. [Dissertação de mestrado em ciências da educação: Avaliação em educação não publicada]. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas, Lisboa.
- Campos, T. (2004). Escolas diferentes, escolas iguais. *Visão*, 1126, 60-65.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Porto: Edições Asa.
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas. Cacém: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), pp. 21-50.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves & J. M. De Ketele. (Orgs). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 131-142). Porto: Porto Editora.
- Fino, C. (2008) Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de Investigação). in A. Mendonça; A. Bento (orgs.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 277-287). Madeira-CIE: Grafimadeira.
- Fino, C. N. (2007). O futuro da Escola do Passado. In J.M. Sousa e C. Fino (Orgs.) *A Escola sob suspeita* (pp.31-44). Porto: Edições Asa.
- Gerard, F-M.; ROEGIERS, X. (2011). Currículo e avaliação: ligações que nunca serão suficientes fortes. In M. P. Alves & J. M. De Ketele. (orgs). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 143-158). Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des Actions Éducatives*. Paris: PUF.
- Heacox, D. (2006). Diferenciação curricular na sala de aula. Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos. Porto: Porto Editora.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, (89), pp. 140-145.
- Jonnaert, P. (2009). Compétences et socioconstructivisme. Um cadre théorique. Bruxelles: De Boeck.
- Jorro, A. (2000). *L'Enseignant et l'Évaluation. Des Gestes Évaluatifs en Question*. Bruxelles : De Boeck.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Leite, C. e Fernandes, P. (2003). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, J.; Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas Lda.
- Mendéz, A. (2002). Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à L'école des différences: Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris: ESF.

Scallion, G. (2009). L' évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles: De Boeck Université.

Scriven, M. S. (1967). The methodology of evaluation. In: R. W. Tyler; R. M. Gagne & M. Scriven. *Perspectives of curriculum evaluation*. (pp.39-83). Chicago: Rand McNally.

Sousa, J. M. e Fino, C. N. (2001). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In D. S Bento.; L. S. Almeida (Orgs). *Atas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 371-381). Braga: Universidade do Minho.

Stiggins, R. & Conklin, N. (1992). *In teachers' Hands: Investigating the Practices of Classroom Assessment*. Albany, NY: State University of New York Press.

Tanney, A. Schenck, A., Gerzon, N., Sassone, J. (2008). *Formative Assessment: A Process for Improving Teaching and Learning*. Retirado de [http://iu5instructionalcoaches.wikispaces.com/file/view/FormativeAssessmen WhitePaperforNov13.pdf](http://iu5instructionalcoaches.wikispaces.com/file/view/FormativeAssessmen+WhitePaperforNov13.pdf).

Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

Villas Boas, B. M. F. (2006). *Portefólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Lisboa: Edições Asa.

Zabalza, M. A (1991) *Didática da Educação Infantil*, Porto, edições Asa.