

Avaliação Sumativa – O erro do avaliador

Helder Lopes^{1,2}

¹CCCS-DEFD, Universidade da Madeira; ² CIDESD

Quando se fala em avaliação no Ensino Básico e Secundário, um dos aspectos que invariavelmente parece assumir uma grande relevância é o dos exames e o facto do acesso ao ensino superior, na esmagadora maioria dos casos, ser determinado em exclusivo pela nota de candidatura que é função da nota interna e das notas obtidas nos exames das provas específicas, exigidas por cada um dos cursos do ensino superior.

Vejam algumas disfuncionalidades:

A escala 0-20 com discriminação às centésimas (18,15 corresponde a uma escala 0-2000!!!!) o que dá uma falsa objetividade ...; O enorme peso de Exames e Testes escritos que só medem uma parte da aprendizagem dos alunos...; A possível “manipulação” de notas internas...

A este respeito analise-se, a título de exemplo, o Quadro 1.

Quadro 1 – Diferenças entre a nota interna e a nota dos exames.

Posição no Ranking	Escola	Nota Interna	Nota Exames	Diferença
1	a)	16,50	14,69	1,81
2	a)	15,10	14,26	0,84
...				
9	a)	16,50	13,18	3,32
10	a)	17,30	13,18	4,12
....				
31	a)	16,30	11,90	4,40
32	a)	15,30	11,90	3,40
...				

Nota: Não colocamos o ano a que reportam os dados nem nome das escolas uma vez que facilmente seriam associadas a certas regiões do país e ao facto de serem públicas ou privadas, o que poderia distorcer a discussão que nos anima nesta comunicação, embora consideremos que tal análise e discussão não deva ser descurada, antes pelo contrário (até porque estas “disfuncionalidades” se têm perpetuado ao longo dos anos).

Facilmente se compreende que os alunos de certas escolas terão uma nota de candidatura superior à de outros que obtiveram notas muito superiores nos exames nacionais, apenas porque a sua escola, aparentemente, “é mais bondosa” na hora de avaliar os seus alunos internamente. Isto, claro está, sem esquecer que os próprios exames podem ser um foco de instabilidade e disfuncionalidade, não só por aquilo que avaliam, mas também porque, muitas vezes, são mal concebidos e têm critérios de correcção que são focos de discussão e discordância por parte das sociedades científicas e das associações profissionais dessas áreas disciplinares. O que, convenhamos, não é aceitável mais a mais quando o que está em causa é o futuro dos jovens.

Também, a título de exemplo, vejamos o que dizem alguns dos implicados no processo pedagógico no ensino superior (um professor e investigador de enorme prestígio nacional e internacional e uma aluna que obteve das melhores médias de sempre na Faculdade de Medicina da Universidade do Porto):

“Os jovens de agora desenvolveram outras capacidades, como a de ‘controlar o esquecimento’: Os bons alunos são os que esquecem mais facilmente a quantidade monstruosa de informação que têm de absorver, para se prepararem para o próximo exame... O que vejo nos meus alunos é que mesmo que sejam bons, não são miúdos felizes. Há um travo de sofrimento” (Sobrinho Simões, 2012).

Sobre o internato médico: *“A prova de cá era de escolha múltipla, e não faz sentido que a vida de uma pessoa dependa daquilo que é ou não capaz de memorizar. Um médico não é só uma cabeça. Por isso vou fazer o internato em Oxford, onde a prova consiste numa entrevista”* (Ana Gomes, 2012).

Na mesma linha, realizámos um estudo (Lopes, Vicente, Simões, Barros & Fernando, 2013) com o objectivo de identificar as opções de alunos universitários (potenciais professores de Educação Física) sobre a forma como preferem ser avaliados ao nível dos testes escritos tentando daí inferir o tipo de comportamentos que lhes foram solicitados e induzidos ao nível do processo pedagógico (n=147). Os alunos foram questionados sobre quatro possibilidades de realizarem o teste escrito: - sem consulta; - com consulta; - com 50% de consulta; - levar para casa e entregar no dia seguinte (sendo que o teste tinha uma ponderação de 50% da avaliação final).

Verificámos (Quadro 2) que a grande maioria (94,6%) optou pelo teste escrito sem consulta, não existindo relação significativa entre o ano de escolaridade e ano de realização do estudo. A opção pelo tipo de teste também não foi influenciada pelo ano de realização do estudo ou pelo ano de escolaridade (1º ou 3º).

Quadro 2 – Preferência pelo tipo de teste escrito (Lopes et al., 2013, p.59)

	2009		2010		2011		Total
	1º Ano n=25	3º Ano n=20	1º Ano n=26	3º Ano n=21	1º Ano n=36	3º Ano n=18	
Sem consulta	24 (96%)	18 (90%)	26 (100%)	20 (95.2%)	33 (91.7%)	18 (94.7%)	139 (94.6%)
Com consulta	0 (0%)	1 (5%)	0 (0%)	1 (4.8%)	2 (5.6%)	0 (0%)	4 (2.7%)
50% consulta	1 (4%)	1 (5%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2.7%)	1 (5.3%)	4 (2.7%)
Levar para casa	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

As justificações apresentadas, em entrevista, para esta preferência foram, maioritariamente, do tipo: - “não estamos habituados a fazer de outra forma”; - “o teste sem consulta é que verdadeiramente avalia o que cada um sabe”; - “dá menos trabalho, é só estudar”; - “os critérios de avaliação seriam muito mais exigentes com consulta”.

Tendo sido possível concluir que “os alunos inquiridos têm um comportamento mais reprodutor que produtor, que preferem os processos de avaliação que já conhecem e que ficam na sua zona de conforto, recusando claramente os processos que implicam uma outra forma de se relacionarem com o conhecimento.” (Lopes et al., 2013, p.63).

No fundo, continua-se a privilegiar a Escola/Universidade como um local de transmissão de conhecimentos. As dinâmicas parecem continuar centradas no professor e muito pouco no aluno. Ou seja, temos um professor que vende o conhecimento e um aluno que o compra.

No que respeita à percepção das pessoas que não estão diretamente ligadas ao sistema educativo vejamos, a título de exemplo, a opinião de um dos mares empresários portugueses (Dionísio Pestana, 2012), quando lhe perguntaram:

“Se tivesse nascido em Portugal, acredita que teria a mesma visão de negócios e o mesmo sucesso?”

“- É difícil responder ... Provavelmente as prioridades seriam outras. A minha visão em muito se relaciona com o facto de ter nascido e estudado na África do Sul. O espírito de competitividade, de liderança aprendi-o, em grande parte, na escola.” ...“Pelo que vejo, hoje, em Portugal, é o que está a faltar, lamentavelmente. A escola já não prepara, e digo isto vendo o exemplo dos meus filhos e dos filhos dos meus amigos. A escola de hoje prepara para passar nos exames, não prepara para os desafios, para a vida real, para aspetos solidários, humanos ... Hoje, a influência da escola na vida de um jovem tem pouca expressividade. Tenho pena que assim seja.”

O que temos vindo a expor, de forma muito sucinta, parece que nos deve, no mínimo, levar a equacionar se não serão, estes, claros indicadores que o sistema de ensino em Portugal (da “primária à universidade”) não valoriza (não desenvolve e não avalia):

- A autonomia; - O espírito de iniciativa; - A tomada de decisão e a resolução de problemas; - A criatividade; - A montagem de estratégias; - A capacidade de adaptação a diferentes situações e contextos; - O sentido crítico e a capacidade de pesquisa

Ora, a Educação Física é um meio privilegiado para desenvolver as competências que acabamos de referenciar, assumindo como fundamental: - o Domínio de si próprio; - o Domínio de uma relação; - Domínio de um território/contexto.

Sendo que, para rentabilizar a nossa atuação de forma coerente, temos de utilizar uma estruturação do conhecimento que seja funcional e nos permita atuar de forma personalizada, sem perder a noção de conjunto.

Neste sentido, defendemos a utilização do modelo taxonómico proposto por Almada (1992) e Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008) onde, em função dos comportamentos solicitados, são considerados seis grupos taxonómicos, a saber: Desportos Coletivos, Desportos de Combate, Desportos Individuais, Desportos de Adaptação ao Meio, Desportos de Confrontação Direta e Desportos de Grandes Espaços. Nestes, as actividades desportivas têm princípios ativos diferentes podendo solicitar diferentes tipos de comportamento que, com a posologia adequada, levam a adaptações e transformações dos alunos.

Devemos então, no sistema educativo, utilizar actividades desportivas de todos os grupos? Devemos deixar algum grupo ou grupos de fora?

Tendo em conta os objectivos expressos para o Ensino Básico e Secundário: desconhecer as potencialidades da utilização das actividades desportivas de todos os grupos taxonómicos é ignorância, conhecê-las e não as saber utilizar é incompetência, conhecer, saber utilizar e não o fazer é desonestidade.

No que respeita ao Programa Nacional de Educação Física (PNEF) há quem critique que são “muitas matérias”, “que os alunos *não sabem jogar porque tiveram muitas matérias e assim não conseguem jogar nenhuma...*”, etc.

O problema não é se são muitas ou poucas matérias, pois o que está em causa não é “dar matérias”, mas sim utilizá-las para desenvolver as capacidades e potencialidades do aluno. Isto é que é Educação (diferente de instrução e de ensino).

Agora não se pode é, tal como alerta o PNEF, continuar na lógica da “ditadura das matérias e das instalações” onde, independentemente das necessidades dos alunos, se utiliza uma “simples sequência de exercitação das ações indicadas em cada matéria, em blocos sucessivos, concentrando, em cada bloco, a abordagem de uma modalidade num número pré-determinado de aulas”.

O Professor e o aluno têm de ter a perceção dos objetivos a atingir (ponto de chegada ...) para poderem definir o caminho a seguir.

É preciso Avaliar! Não percebemos como é que se pode dizer que trabalhamos ou desenvolvemos “isto e aquilo” (condição física, autonomia, responsabilidade, criatividade...) que, depois, não se avalia!

Se não fazemos diagnóstico como é que prescrevemos e controlamos...? Fazemos “umas coisas”? Animação dos jovens?

Ora a avaliação é uma ferramenta estruturante do processo pedagógico (pela positiva ou pela negativa), sendo necessário não esquecer que tem um custo e que esse custo tem de ser compensado pelos benefícios. Não podemos dizer que avaliamos mas depois não usamos essa avaliação.

Será que, por exemplo, recorreremos “às filmagens para avaliar”? Para quê?

Para o Professor avaliar e ser avaliado? Para o Aluno? Para os Pais? ... Para aumentar a precisão da Avaliação final? Para que os alunos percebam onde têm de chegar, o ponto onde estão, o que evoluíram, ...? E quais são os custos (não só económicos e financeiros)?

Neste momento não há falta de recursos humanos qualificados nas escolas, antes pelo contrário. Temos, pois, obrigação de criar as condições para que cada aluno se transforme e disso tenha consciência.

Devemos buscar “aproximação aos limites” através de um rigoroso e permanente processo de diagnóstico-prescrição-controlo, numa lógica de estímulos-adaptações-transformações, onde atuamos permanentemente ao nível das entradas sensoriais-tratamento central- saídas motoras.

E como avaliar, por exemplo, alunos que:

- Percebem a situação mas não conseguem fazer;
- Não percebem nem conseguem fazer;
- Percebem e fazem (há os que sabem explicar e os que não são capazes de o fazer).

O professor e os alunos têm de perceber estas diferenças e isto deve reflectir-se na Avaliação.

Será que temos a real noção do “tempo” que disponibilizamos para que o aluno evolua?

Utilizamos os trabalhos não presenciais? Utilizamos as tecnologias de informação e comunicação e o apoio laboratorial? Etc.

Até ao 9ºAno a avaliação do aluno, em qualquer disciplina, pode não influenciar directamente o seu futuro. Contudo, é uma fase da vida importantíssima...

Já no secundário a importância da Avaliação é diferente (a não ser em EF...).

Será isto de estranhar quando a dificuldade de avaliar, em EF, é assumida de forma negligente, sem qualquer pudor?

Por outro lado, é possível que cada um de nós também tenha contribuído, direta e indirectamente, para que a dita “desvalorização da EF” tenha voltado a acontecer ...

Terá a avaliação bem como todo o processo pedagógico contribuído, igualmente, para isso (exemplo de turmas com 15 vintes!)? O aluno pode ter gostado das aulas de EF, mas não o valorizar para a sua formação/progressão nos estudos, nos moldes em que esta é feita...

A Avaliação tem de ser feita em relação aos objectivos e, estes, deverão ser bem definidos e estar adequados à situação e contexto em causa, por exemplo:

- Se o objetivo for tornar os alunos reprodutores de conhecimento, sem espírito crítico, sem autonomia, sem criatividade..., o processo pedagógico é um.
- Se, pelo contrário, quisermos que sejam produtores, tenham espírito crítico, sejam autónomos, sejam criativos, ..., o processo pedagógico é outro.

E, seja qual for o processo, teremos sempre: Diagnóstico-Prescrição-Controlo.

Mas como é que avaliamos a autonomia, o espírito de iniciativa, a tomada de decisão e a resolução de problemas, a criatividade, a montagem de estratégias, a capacidade de adaptação a diferentes situações e contextos, o sentido crítico e a capacidade de pesquisa....?

Com conhecimento específico... mas essencialmente sendo coerentes. Tendo consciência daquilo que fazemos. Mesmo que o façamos com objectividade e rigor, mas pouca precisão (escala com pouca precisão). Não pode ser de 0-20. Por exemplo, escala de 1 a 3: “ - Nenhuma criatividade; - Alguma criatividade; - Muita criatividade.”

Temos de ser coerentes. Na conferência de abertura do Prof. Nuno Nunes todos gostaram de ouvir a correlação entre o contexto de tolerância e a criatividade ...

Mas não temos uma Escola pouco tolerante (até há quem defenda que se deve proibir os alunos de sair da escola para fumar ou ir ao café...)? O nosso “contexto” é tolerante ou não?

Será que é difícil trabalhar e desenvolver, por exemplo:

- A capacidade de adaptação, modificando as regras a meio do jogo (favorecendo comportamentos diferenciados), utilizando diferentes “contextos” (equipamentos, materiais, colegas, resultados, condições físicas, etc...)?
- A criatividade ... explorando as regras (do jogo/situação) e criando situações com novas regras?

Mais uma vez, a título de exemplo, vejamos a utilização de duas situações de possíveis “trabalhos não presenciais”: a) 15 minutos a andar de bicicleta; b) 15 minutos com uma bola e um cesto de basquetebol.

Uma não é melhor que a outra, mas uma pode ser mais adequada que a outra, dependendo dos objetivos ... Podemos inclusive utilizar as duas situações para solicitar comportamentos semelhantes ou comportamentos diferentes...

Trabalhar/Avaliar o quê, na 2ª situação:

- Condição física e precisão (monitorizar)?
- Criatividade (explorar diferentes “contextos” e constrangimentos – diferentes objetivos)?
- Capacidade de adaptação (diferentes: distâncias, alturas, bolas, roupas, clima, ... Por exemplo, 50 lançamentos alternando bolas com massas e tamanhos diferentes... registrar a precisão, comparar com ... ver a evolução...)?
- Autonomia (para desenvolver este tipo de trabalho...)?

Não vemos grande problema em Avaliar com objetividade, rigor, mas pouca precisão (escalas e instrumentos), desde que isso seja assumido e a avaliação seja utilizada de forma adequada e não como simples instrumento de seriação.

Há que assumir que evoluímos muito pouco ao nível do que verdadeiramente interessa na avaliação. Algumas das proclamadas “precisões” são “mera aldrabice” para efeitos de investigação “da treta” (relação custo-benefício).

O aluno tem de perceber: - Estou aqui; - Quero ir para ali (posso ter dúvidas e mudar a meio do caminho...); - Tenho de fazer x, y, z (podem existir diferentes opções); - Como avalio para saber se estou no caminho e se cheguei ao destino.

O nível de compreensão do processo também é passível de avaliação.

Se, enquanto aluno, tiver esta perceção talvez, quando for Ministro, Deputado, Pai, Jornalista, Professor, Mecânico, Padeiro, ...valorize a EF.

Mas não depende só disto. Posso reconhecer que se trabalhava na EF, que me divertia nas aulas, sentia prazer, mas que apenas era um recreio “porreiro” ... entre as “aulas que interessavam” ...

O aluno tem de perceber/reconhecer que é/foi importante para a sua formação.

Se apenas perceber que (em muitos casos já não seria mau):

- Não fazia rolamento à frente e depois fazia;
- Fazia um serviço em 10 e depois já fazia 7;
- Fazia 10 flexões e passou a fazer 50;
- Diminuiu o nº de ações erradas em jogo ...;
- Passou a saber a origem e as regras de algumas modalidades desportivas e dos Jogos Olímpicos;
- Etc.

Mas será suficiente?

Por outro lado, se perceber que na EF, utilizando as diferentes Atividades Desportivas:

- Melhorou o domínio de si próprio, o domínio da relação com o(s) outro(s), o domínio do contexto.
- Melhorou a autonomia, a criatividade, a capacidade de adaptação, a tomada de decisão, a montagem de estratégias, o espírito crítico, a capacidade de cooperação, etc.

E que a EF permitiu fazer isso com prazer e satisfação (talvez até muito mais do que as outras disciplinas), então é possível que tenhamos cumprido a nossa função de educadores... e nos tenhamos assumido como catalisadores de processos de amadurecimento.

É fundamental que exista competência, consciência (do que se sabe e do que não se sabe) e humildade (para assumir a competência e a consciência que se tem ou não).

Mas, atenção, é diferente desenvolver a criatividade, a autonomia, a capacidade de adaptação ... em quadros estáticos/fechados ou em quadros dinâmicos.

Mas isso é outra história ...

Palavras-Chave: Avaliação, Disfuncionalidades na Escola/Universidade, Criatividade, Montagem de estratégias, Espírito de iniciativa, Tomada de Decisão

Referências Bibliográficas

Almada, F. (1992). Cadernos da Sistemática das Actividades Desportivas Nº2. Lisboa: Edições FMH.

Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, & Vitoria. (2008). A Rotura. Sistemática das Atividades Desportivas. VML, Ed. Torres Vedras.

Gomes, A (2012). Entrevista à Revista Única. Expresso.

Lopes, H., Vicente, A., Simões, J., Barros, C. & Fernando, C. (2013). A Funcionalidade do Processo Pedagógico. Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto, 1, Nº. 2. 54-65.

Pestana, D. (2012). Entrevista à Revista Mais. Diário de Notícias Madeira.

Simões, S. (2012). Entrevista à Revista Única. Expresso.