

Explicitação de Critérios - exigência fundamental de uma avaliação ao serviço da aprendizagem

In: "Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem"/IIE
Lisboa: IIE, 1994

DA MEDIÇÃO À REGULAÇÃO

A avaliação escolar tem sido dominada pelo ideal da *medição objectiva*. Nesta perspectiva pressupõe-se que é possível quantificar com rigor as aprendizagens realizadas. Para tal basta, utilizando rigorosos instrumentos de medida, comparar, no final de um período de aprendizagem, mais ou menos longo, os produtos obtidos pelos alunos (em geral resultados de provas ou de testes de papel e lápis) com os objectivos previamente definidos.

Assim entendida, a avaliação realiza-se apenas em determinados momentos de balanço, é pontual e acaba por constituir um interregno nas actividades de ensino-aprendizagem sem nelas se integrar.

Mas esta perspectiva tem vindo a ser posta em causa, fundamentalmente a partir de duas objecções:

- a de que se preocupa mais com a hierarquização e selecção dos alunos do que com o que eles efectivamente aprendem;
- a de não permitir uma intervenção sistemática no sentido de melhorar as aprendizagens enquanto elas ocorrem (ou não ocorrem).

Tais objecções podem resumir-se numa só: quando orientada pelo paradigma da medida, a avaliação não está ao serviço da aprendizagem.

Para que esta situação se altere é necessário mudar de paradigma, entender a avaliação como um instrumento de regulação contínua do processo de ensino-aprendizagem, no qual se integra e sobre o qual recolhe informação tendo em vista orientar quer a acção pedagógica do professor quer a actividade de aprendizagem do aluno. É necessário valorizar a dimensão formativa da avaliação ou, nas palavras de Hadji (1992), desenvolver a perspectiva de uma aprendizagem assistida pela avaliação. O que significa que esta passa a ter como objectivos fundamentais:

- verificar se o(s) dispositivo(s) pedagógico(s) utilizado(s) pelo professor é (são) adequado(s);
- verificar se e como se realizam as aprendizagens;
- proceder às regulações convenientes, ou seja, introduzir eventuais alterações ou ajustamentos.

OBSTÁCULOS A TRANSPOR

Uma das condições para a construção de uma avaliação reguladora (no duplo sentido que acaba de referir-se) é a de que os objectivos pedagógicos sejam claros e os critérios de avaliação sejam conhecidos e estejam assimilados pelos actores mais

directamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Só deste modo eles podem identificar sucessos e insucessos e, em função disso, (re)orientar as suas acções no sentido de reforçar os primeiros e tentar ultrapassar os segundos. Para isso têm que ultrapassar-se alguns obstáculos, de entre os quais a investigação educacional tem permitido destacar os seguintes:

- *A insuficiente informação passada aos alunos.* Nem sempre os alunos são suficiente ou claramente informados sobre as aprendizagens que é suposto terem de realizar, os objectivos que devem atingir, as tarefas a desenvolver, o caminho a percorrer.

- *O desconhecimento, pelos alunos, dos critérios a partir dos quais são avaliados.* Os alunos podem mesmo ignorar pura e simplesmente os critérios por referência aos quais as suas aprendizagens (processos e produtos) são avaliadas. Ou porque não têm sobre isso qualquer informação (caso extremo), ou porque a informação de que dispõem é insuficiente ou ainda porque não há uma relação linear entre ensinar e aprender. É que não basta que algo seja dito para que passe a ser conhecido «não basta informar alguém de alguma coisa para que essa coisa passe a ser conhecida». Em alguns casos o próprio professor não explicita para si mesmo os seus critérios de avaliação, não podendo, portanto, deles informar os alunos.

- *As contradições entre os critérios e as tarefas.* Por vezes os critérios de avaliação são conhecidos do aluno, o que supõe que lhes seja disponibilizada informação, pelo professor. No entanto, as tarefas a desenvolver, ou seja, as situações de aprendizagem planificadas e estruturadas podem não ser adequadas nem ao desenvolvimento dos objectivos propostos nem à realização das aprendizagens desejadas.

- *As discrepâncias entre os critérios explicitados e os critérios utilizados.* Por vezes os critérios de avaliação realmente utilizados pelos professores não coincidem com aqueles que eles explicitam (para si próprios e para os alunos). Neste caso não há coincidência entre aquilo que é ensinado e aquilo que é avaliado. Assim, a avaliação, em vez de estar ao serviço da aprendizagem, acaba ela própria por ser um obstáculo à sua realização.

- *A diferente apropriação dos critérios por alunos com estatutos socio-culturais e escolares diferentes.* Os alunos, mesmo quando são informados sobre os critérios de avaliação não se apropriam deles todos da mesma forma. A interpretação que é feita desses critérios varia em função da origem socio-cultural do aluno, do seu estatuto escolar, das representações que ele tem dos vários saberes.

As dificuldades que acabam de indicar-se resultam da não explicitação (ou insuficiente explicitação) dos critérios de avaliação e têm como consequências:

- a insuficiente orientação do aluno, pelo professor, no desenrolar do seu processo de aprendizagem;
- a insuficiente (ou mesmo inexistente) regulação da sua aprendizagem pelo próprio aluno (autoregulação e auto-avaliação).

Ultrapassar estas dificuldades passa, pois, decididamente pela necessidade de cada professor explicitar (para si e para os alunos) os critérios que utiliza para apreciar os trabalhos e as aprendizagens dos alunos, o que nem sempre é fácil.

QUE CRITÉRIOS?

A resposta a esta questão não é universal dependendo:

- do conteúdo e da lógica interna de cada disciplina ou área curricular,
- dos objectivos;
- da modalidade de avaliação que se tem em vista (formativa, sumativa, etc),
- daquilo que cada professor valoriza, quer no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, quer no que respeita ao desenvolvimento socio-afectivo dos seus alunos (e sabemos que nem todos valorizam da mesma forma as mesmas coisas),
- da perspectiva que os professores têm da aprendizagem ou da avaliação.

O fundamental é, em todo o caso, que os **critérios**, isto é, as **normas ou modelos segundo os quais as aprendizagens dos alunos são apreciadas, sejam explicitados**.

Nessa explicitação pode, por exemplo, revelar-se útil a tipologia apresentada por Nunziati (1990), segundo a qual os critérios são de dois tipos:

- *critérios de realização*;
- *critérios de sucesso*.

Os primeiros indicam os **actos concretos que esperamos dos alunos** quando lhes pedimos para executar determinada tarefa ou obter determinado produto, estão ligados ao próprio processo de aprendizagem, do qual constituem um instrumento, e exprimem os procedimentos a desenvolver pelos alunos com vista a obter os resultados que deles se esperam e a atingir os objectivos propostos. Trata-se, por isso, de **critérios de incidência formativa**, uma vez que visam, em última análise, a regulação da aprendizagem, permitindo a sua (re)orientação.

Mas para que isso seja possível é fundamental que:

- indiquem com clareza quais as operações a realizar para levar a termo determinada tarefa ou desenvolver adequadamente determinado processo;
- sejam formulados o mais concretamente possível para que os alunos «vejam» com clareza aquilo que deles se espera.

Os segundos (critérios de sucesso) referem-se aos produtos **obtidos** e estabelecem as condições de aceitabilidade desses resultados. São, portanto, **critérios de incidência sumativa**, uma vez que, mais do que os processos de aprendizagem, lhes interessam os produtos obtidos.

Podem incluir-se nesta categoria critérios como:

- *a pertinência*: o produto (resposta) obtido(a) pelo aluno corresponde àquilo que era pedido;
- *a completude*: todos os elementos esperados estão presentes;
- *a exactidão*: ausência de erros (ou, em certos casos, a percentagem de erros admitidos)
- *a originalidade*: definida enquanto raridade da solução encontrada;
- *o volume de conhecimentos ou ideias* mobilizados na obtenção do resultado produzido.

Se, por exemplo, na disciplina de Língua Portuguesa se pede aos alunos que resumam um determinado texto, estes devem ser claramente informados (ou, se se quiser ir mais longe, negociá-los com o professor e participar na sua definição) sobre as características que esse produto deve ter, (abranger todos os elementos relevantes do texto, ser sintético, ser claro, não cometer erros ortográficos ou de sintaxe...), bem como sobre os actos concretos que devem realizar para obtê-lo (ler todo o texto atentamente, sublinhar as passagens mais significativas, distinguir o que é essencial do que acessório ou meramente exemplificativo, tomar notas...)

Quando se trata de encarar a avaliação como componente da aprendizagem são de capital importância os critérios de realização pois são eles que permitem orientar alunos e professores. Não se pode, no entanto, descurar os critérios de sucesso uma vez que são factores de valorização dos produtos obtidos.

Em suma, a explicitação de critérios será tanto mais completa e mais útil quanto melhor conseguir, por um lado, indicar com clareza os actos que os alunos devem executar quando se encontram em situação de aprendizagem e, por outro lado, as características que o produto final dessa aprendizagem deve apresentar.

COMO FAZER?

Também para esta questão não há uma resposta de aceitação universal. Podem, no entanto, apontar-se algumas pistas.

Uma via possível para explicitação de critérios assentaria nos seguintes procedimentos:

- *Explicitação de critérios pelo professor, para si próprio.* Isto significa que a planificação da avaliação (o que se avalia, como se avalia, quando se avalia...) deve ser parte integrante da planificação didáctica. Significa também que, à partida, devem ser claros para o professor os objectivos que pretende que os seus alunos atinjam, os processos que estes devem desenvolver, que actividades de aprendizagem devem realizar.
- *Explicitação dos critérios para os alunos.* É necessário, em primeiro lugar, informar os alunos sobre os critérios segundo os quais vão ser avaliados. Trata-se, sem dúvida, de uma prática já assumida por muitos professores que, no início do ano ou de uma unidade didáctica ou mesmo antes de cada tarefa, dizem aos seus alunos quais os objectivos a atingir e que critérios vão utilizar para avaliar. Mas, como já se disse, não basta que os alunos sejam informados dos critérios para que deles se apropriem. Daí que a explicitação de critérios deva situar-se além da informação pura e simples: é necessário que o professor preste atenção ao modo como os alunos interpretam a informação que lhes é fornecida; é necessário que o professor confronte (e afira) a representação que ele próprio tem dos critérios com as representações que deles têm os alunos. Aponta-se, assim, para duas outras estratégias facilitadoras da explicitação de critérios:
- *Desenvolvimento de exercícios de apropriação de critérios pelos alunos.* Trata-se de, em situação prática, propor o desenvolvimento de tarefas na realização das quais os alunos tenham que explicitar a sua representação dos critérios

definidos e, progressivamente, aferi-la com os critérios definidos pelo professor. Os alunos poderão então ir-se apropriando dos critérios, ou mesmo construindo-os e reflectindo sobre eles, com o apoio do professor, à medida que têm que trabalhá-los. Há mesmo casos (trabalho de projecto e trabalho independente dos alunos, por exemplo) em que a participação dos alunos na definição de critérios é muito importante.

- *Acompanhamento e apoio do professor, ao processo apropriação dos critérios pelos alunos.* O professor deve acompanhar todo o processo de apropriação dos critérios, intervindo e fornecendo *feedback* aos alunos, discutindo e eventualmente negociando com eles sempre que isso se justifique.
- *Confronto, por parte do professor, entre os critérios explicitados e os efectivamente utilizados.* Este processo exige um certo distanciamento reflexivo do professor relativamente às suas práticas pedagógicas e avaliativas, tendo em vista, analisar e perceber até que ponto o que é avaliado coincide ou não com o que é ensinado. Trata-se, obviamente, de um processo que não é fácil. No entanto, a partilha com outros professores pode ser, a este nível, um caminho frutuoso.

SUGESTÃO DE ACTIVIDADE

- Escolher uma unidade didáctica (ou alguns dos seus objectivos) e, individualmente, definir os respectivos critérios de avaliação.
- Discutir critérios encontrados, procurando chegar, sempre que isso seja possível, a uma definição consensual.
- Explicitar, junto dos alunos de uma turma, os critérios definidos e acompanhar a sua aplicação em situação de aprendizagem.
- Registar as dificuldades sentidas pelos alunos.
- Reunir novamente e discutir as dificuldades registadas no momento anterior.

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

Mas, M., Garcia-Debanc, C. Romian, H., Seguy, A., Auveron, C. e Turco, G. (1991). *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe?*. Paris: INRP.

Martins, M., Matta, I., Mata, L., e Nunes, C. (1991). Avaliação em Língua Materna e Matemática do 1º Ciclo do Ensino Básico: Critérios referidos e utilizados pelos professores e percebidos por alunos com sucesso e insucesso escolar. *Análise Psicológica*, 3-4 (IX), 453-466.

Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.

Groupe EVA (1991). *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Paris: Hachette/INRP.

Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF.

Coordenador do Projecto: Carlos Cardoso
Autores: João Barbosa e Vitor Alaiz