

A importância dos critérios na avaliação das aprendizagens

JORGE PINTO

IDEIAS SOBRE A AVALIAÇÃO

É hoje mais consensual que a avaliação das aprendizagens deve estar focada nos desempenhos pretendidos ou competências a desenvolver decorrentes dos objetivos das diversas disciplinas que integram o currículo. Deste modo, na prática quotidiana, os procedimentos utilizados aproximam muito a avaliação da ideia de medida, guiada não só pela intenção de verificação dos referidos desempenhos, mas também pelo consequente recurso sistemático a instrumentos de pergunta-resposta, ou seja, a exames, testes ou outros instrumentos semelhantes. A cada resposta será atribuído um certo valor. O somatório destes valores converte-se numa classificação expressa qualitativa ou quantitativamente. Esse valor final representa a medida do saber de um aluno naquele momento, sobre uma certa matéria. Apesar de aparentemente estarmos próximos de outros comportamentos de medida, a questão é que muitos estudos mostram (Noizet & Caverni, 1985; Merle, 2018) que esta medida não garante nem a validade (mede aquilo para o qual foi construído), nem a fiabilidade (a medida é independente dos avaliadores, ou seja, em termos práticos, dois ou mais avaliadores atribuírem a mesma classificação a uma mesma produção), características essenciais numa medida. Esta incapacidade mantém viva a preocupação de procura de caminhos para o desenvolvimento de uma avaliação rigorosa.

Esta ideia leva-nos primeiro ao conceito de objetivos e posteriormente à definição operacional dos objetivos. É Tyller, coordenador de um estudo sobre os efeitos do currículo nas notas dos alunos à entrada para a universidade, que insiste na ideia de que o currículo necessita de se organizar em torno de objetivos (Mateo, 2000). Estes constituíam-se não só como uma base para a planificação curricular, mas também como uma referência para a elaboração dos exames. Assim, as referências centrais para a avaliação passariam a ser os objetivos pré-definidos e iguais para todos os professores que lecionassem um mesmo programa. Este caminho de procura para que a avaliação fosse uma medida mais rigorosa não deu grandes frutos, pois como se percebe, cada professor pode interpretar os objetivos enunciados à sua maneira e, consequentemente, construir os instrumentos de avaliação de acordo com as suas visões de um programa.

Nos finais dos anos 60, Bloom e seus colaboradores (Bloom et al., 1971) ao desenvolver o seu modelo pedagógico, conhecido como

Pedagogia por objetivos, destacam o papel central que a avaliação tem na melhoria da gestão do processo ensino/aprendizagem. O destaque dado à avaliação torna necessário que seja o mais fidedigna possível. Para isso, procurou-se então definir os objetivos de forma operacional para que qualquer professor não tivesse ambiguidades na avaliação. Nesta operacionalização procurava-se explicitar o que era pretendido que o aluno fizesse, ou seja, explicitar os tipos de desempenhos esperados para cada objetivo. Ao enunciar os objetivos de aprendizagem pretendidos em cada programa, acreditava-se que seria possível criar uma maior convergência entre as diversas avaliações de cada um dos professores que lecionasse esse programa, diminuindo assim as discrepâncias entre os vários avaliadores relativamente, por exemplo, a um teste sobre o mesmo tópico do programa. Contudo, apesar dos esforços investidos no desenvolvimento de instrumentos de avaliação cada vez com maior grau de validade, a questão da fiabilidade é algo que continua em aberto. Por outras palavras, apesar de se poder minimizar, a subjetividade da avaliação é inerente ao próprio ato de avaliar, uma vez que esta é um processo que envolve uma relação social complexa em que a comunicação é o seu núcleo central (Pinto & Santos, 2006). Na atualidade, a avaliação distancia-se da ideia de medida. É vista como um processo que passa por várias fases, nomeadamente a recolha de dados, a sua análise e interpretação e por uma tomada de decisão sobre o valor desses dados, em função do motivo pelo qual se avalia, de modo a desenvolver uma ação fundamentada (Santos, 2016). Estas diversas fases podem ser mais ou menos explícitas e incidir sobre aspetos bastante diversos (figura 1).



Figura 1. Fases do processo de avaliação

Este olhar para a avaliação, não como uma medida, mas como um processo que envolve várias fases até uma tomada de decisão, abre novas portas para a compreensão da própria avaliação e da sua subjetividade. Nesta perspectiva, podemos verificar que os conhecimentos decorrentes das aprendizagens efetuadas não são objetos físicos tangíveis, nem dispomos de um sistema padronizado de medida. Assim, num processo de avaliação das aprendizagens, as aprendizagens só podem ser reconhecidas de forma indireta, ou seja, através de um processo de inferência do professor sobre uma realização de um aluno numa situação concreta. Este desempenho é posteriormente analisado (comparado) pelo avaliador em função de um referencial construído a partir do desempenho esperado do aluno. Desta relação que o avaliador estabelece entre o que o aluno apresenta e o que era esperado que apresentasse constrói-se um juízo avaliativo que culmina numa decisão que pode originar ações diferentes em função das razões que motivam essa avaliação. Deste modo, a avaliação é um processo muito mais complexo que uma simples atribuição de uma classificação. Desde logo se evidencia a importância da explicitação clara do que se pede e do que é esperado que o aluno faça, não só para a construção pelo professor de um referencial claro e coerente, mas também para uma compreensão clara por parte do aluno sobre o que se espera do seu desempenho.

A figura 2 representa a dinâmica e as relações que ocorrem numa qualquer situação de avaliação, seja no quotidiano do trabalho da sala de aula, seja em situações mais formais. O professor propõe ao aluno a realização de uma certa tarefa que supostamente deve revelar o seu saber, tendo o professor uma ideia de como é que essa tarefa deve ser feita (bem feita), que pode ou não explicitar, e que traduzem as expectativas do professor.



Figura 2. Dinâmica e relações numa situação de avaliação

Naturalmente, o professor e o aluno não estão no mesmo patamar relativamente ao saber a que a tarefa faz apelo, mas para a sua realização o aluno tem de interpretar o pedido do professor, ou seja, a tarefa que o professor propôs. É com base nesta interpretação que o aluno constrói o produto/resposta. De seguida, o professor compara a produção/resposta realizada pelo aluno com o que ele espera que tivesse sido realizado, ou seja com o referente, através de um juízo avaliativo. Quanto mais as

produções realizadas pelos alunos (respostas ou realizações) se aproximarem do que o professor espera, mais positivo será o juízo avaliativo e vice-versa. Deste modo, a tarefa de avaliação consiste na construção deste juízo avaliativo entre o produto apresentado e o que se esperava que tivesse sido. Assim, a avaliação configura um processo de comunicação interpessoal contextualizado e, como qualquer outro processo de comunicação, pode ser mais ou menos eficaz. Será tanto mais eficaz se houver um ajustamento e uma clareza na linguagem utilizada e se o contexto for facilitador, ou seja, se quando alguma das partes tiver dúvidas na mensagem a possa clarificar livremente.

OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Falar de avaliação implica necessariamente pensar nas expectativas que o professor tem relativamente aos seus pedidos, pois estas são um aspeto fulcral em todo este processo. Para o professor, porque clarifica as características e os aspetos sobre uma tarefa pedida. Para o aluno, esta clarificação ajuda-o a compreender o pedido formulado e a construir o produto/resposta de acordo com o pedido, tendo em conta determinadas propriedades, ou características pelo qual o seu trabalho pode ser julgado (Sadler, 1987).

Podemos dizer que os critérios são proposições descritivas que dão informações sobre qualidades, características de uma tarefa específica (CTET, s/d). Os critérios tornam explícito para os alunos o que é muitas vezes implícito no discurso do professor, ou seja, o que é expectável que eles façam para demonstrar a aquisição de uma aprendizagem e os aspetos que o professor terá em consideração ao fazer o julgamento sobre o produto realizado, ou sobre o desempenho do aluno.

Deste modo, o trabalho sobre os critérios de avaliação com os seus pares ou com os alunos é um contributo importante para a clarificação do que é esperado, pelos professores, que os alunos aprendam num certo espaço de tempo. O trabalho com os seus pares que lecionam o mesmo ano de escolaridade, como no caso do 1.º ciclo, ou as mesmas disciplinas nos ciclos subsequentes, permite a construção de um referencial comum sobre o que é esperado em termos de aprendizagem por parte dos alunos. Este trabalho colaborativo contribui também para que os professores aprofundem entre si visões sobre o programa da disciplina.

Para os alunos, a explicitação dos critérios ajuda-os a perceber melhor o que é mais ou menos importante em termos do seu trabalho, permitindo uma melhor clareza face ao esforço a desenvolver nos diversos momentos. Este aspeto pode contribuir para uma maior confiança no seu trabalho de aprendizagem, pois perceber o que é esperado permite uma melhor organização do trabalho para atingir essas aprendizagens.

Contudo, este trabalho em torno dos critérios de avaliação não é simples e exige uma intenção deliberada e planeada dos professores. Não basta enunciar, no início do ano, o que se pretende que os alunos adquiram no final do ano, para que

estes compreendam efetivamente quais os critérios de avaliação. Esta prática, muito comum, torna-se muitas vezes numa falsa ilusão de clarificação, por diversas razões, das quais destaco: a) os objetivos pretendidos nem sempre estarem alinhados com os critérios de avaliação, e b) a linguagem usada nem sempre ser adequada aos alunos, porque em geral é marcada pela linguagem dos programas curriculares, que, por não lhes ser familiar, se torna de difícil compreensão. Tais razões levam à necessidade de um trabalho sistemático de uso e de diálogo entre professor e alunos, ao longo do tempo.

O TRABALHO SOBRE OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Para se trabalhar sobre os critérios de avaliação é fundamental esclarecer o que são os objetivos pretendidos (resultados da aprendizagem), os critérios de avaliação e os níveis de desempenho que os alunos evidenciam em cada um dos critérios (Sadler, 1987). Os resultados de aprendizagem pretendidos são normalmente enunciados em termos gerais e cobrem todo o programa. Os critérios de avaliação explicitam os aspetos do desempenho que deverão ser objeto de avaliação. Os níveis de desempenho descrevem as características do desempenho de cada aluno em cada um dos critérios. Reduzi-los a uma palavra apenas, por ex. “suficiente” ou “insuficiente” não chega para nos dar conta das características evidenciadas por cada estudante no seu desempenho.

Um aspeto fundamental na relação entre um programa e os critérios de avaliação é o alinhamento que deve existir entre as aprendizagens esperadas de um programa e o conjunto de critérios de avaliação desse programa. Deve haver coerência entre eles, ou seja, os critérios de avaliação devem cobrir e relacionarem-se de forma explícita com os desempenhos dos alunos (Sadler, 1987).

Deste modo, para trabalhar sobre os critérios de avaliação de uma forma consistente é necessário, mais do que enunciar os objetivos pretendidos, ou mesmo os critérios de avaliação, construir um plano de avaliação para uma área disciplinar (figura 3), disciplina ou tópico do programa, que relacione os vários aspetos que temos vindo a enunciar, bem como pensar na estratégia de avaliação a usar, ou seja, na melhor forma de os alunos revelarem as suas aprendizagens e na forma como as revelam.

Aprendizagens Esperadas / Desejadas	Estratégias de avaliação/ instrumentos	Critérios de avaliação	
		critério	descritor
O que se espera/ deseja que os alunos aprendam e sejam capazes de fazer	Qual a melhor metodologia e instrumentos de avaliação que permitem aos alunos demonstrar as aprendizagens esperadas/ desejadas	As dimensões que permitem evidenciar se os alunos adquiriram as aprendizagens esperadas/ desejadas	Quão bem adquiriram essas aprendizagens

Figura 3. Plano de avaliação

A título de exemplo, consideremos a seguinte situação: um dos objetivos escolhidos para uma dada aula no estudo das frações foi: Representar números racionais não negativos na forma de fração e decimal e estabelecer relações entre as diferentes representações. Estas são as aprendizagens esperadas/desejadas, enunciadas ainda em termos gerais, ou não contextualizados a uma dada situação. Em termos de critérios de avaliação definem-se os seguintes: (i) Representa números racionais não negativos na forma de fração; (ii) Representa números racionais não negativos na forma decimal; (iii) Estabelece relações entre as diferentes representações. Embora se possa dizer que a diferença não é grande, podemos ver que este enunciado está alinhado com o objetivo escolhido e explicita as três condições a ter em consideração na apreciação do desempenho do aluno. Contudo, o aluno pode, para cada critério, apresentar diversos desempenhos. Assim, o professor definiu três situações para cada critério, a que se chama descritor(es) e que faz parte integrante do critério de avaliação (Brookhart, 2013; Sadler, 1987): o aluno não manifesta o desempenho esperado; o aluno manifesta o desempenho esperado com ajuda; o aluno manifesta o desempenho esperado de forma autónoma. Assim, voltando à figura 3, e aplicando-a a este exemplo teríamos o seguinte (figura 4):

Aprendizagem esperada/ desejada	Critérios de Avaliação	
	Critérios	Descritores
Representar números racionais não negativos na forma de fração e decimal e estabelecer relações entre as diferentes representações	Representa números racionais não negativos na forma de fração	Não representa Representa com ajuda Representa de forma autónoma
	Representa números racionais não negativos na forma decimal	Não representa Representa com ajuda Representa de forma autónoma
	Estabelece relações entre as diferentes representações	Não estabelece relações Estabelece relações com ajuda Estabelece relações de forma autónoma

Figura 4. Plano de avaliação do exemplo

OS USOS DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO NAS DIFERENTES MODALIDADES DE AVALIAÇÃO

No contexto educativo, quando se fala de modalidades de avaliação, designação utilizada na legislação, falamos essencialmente de avaliação sumativa e formativa. Estes dois tipos de avaliação não se distinguem fundamentalmente, nem pelas várias fases do processo avaliativo descrito no início, nem pelos instrumentos que utiliza para a recolha de informação. O núcleo central da distinção reside na razão pela qual se faz a avaliação. Como refere Black (2013, p. 170):

Qualquer avaliação é meramente um meio de recolher evidência sobre a aprendizagem. É o uso dado a essa evidência que distingue o formativo do sumativo, embora naturalmente os métodos usados e as interpretações dos resultados possam diferir de acordo com os usos pretendidos.

Apesar destas razões poderem ser, à primeira vista, muito diversas, podem ser agrupadas em finalidades de natureza administrativa e pedagógica (Weiss, 1996). As funções administrativas caracterizam-se essencialmente por funções de controlo do ensino e da aprendizagem, através dos desempenhos escolares, para o professor saber o estado dos alunos, para decidir se tais desempenhos são os suficientes em termos de transição de ano ou da opção por outros percursos educativos. As funções pedagógicas caracterizam-se pela utilização das evidências recolhidas na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem através de processos de regulação pedagógica.

Assim, a avaliação sumativa, também designada por avaliação das aprendizagens (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2003), é um processo no qual as evidências são usadas para inventariar as aquisições dos alunos, num certo momento da sua aprendizagem, que sustentam um agir em conformidade com a razão de ser dessa avaliação. A avaliação formativa, ou avaliação para as aprendizagens, cobre um leque variado de práticas e usa as evidências para perceber onde o aluno está em termos de aprendizagem para tomar decisões no sentido de providenciar mais e melhores aprendizagens e para regular o ensino.

Assim, tornar os critérios de avaliação explícitos é um contributo importante para ambas as modalidades de avaliação, pois ajudam o aluno a reconhecer o que é importante e valorizado no currículo, a organizar-se para concentrar os seus esforços nos principais resultados de aprendizagem esperados e, no limite, perceber se o seu desempenho foi o adequado numa dada situação de avaliação. Tornam também mais claro o alinhamento dos desempenhos esperados com os instrumentos de recolha desses dados e ainda reduzem o trabalho de adivinhação que muitas vezes se instala entre docente e aluno acerca dos desempenhos e das suas classificações. Esta explicitação permite ao aluno olhar a avaliação como algo tendencialmente mais justo e ao professor explicitar / justificar como as notas foram atribuídas. Contudo, é no âmbito da avaliação formativa que uma clara e consistente explicitação de critérios se torna muito útil para esta prática avaliativa, uma vez que é através do processo de avaliação que se produzem informações, tanto para o professor, como para o aluno. O critério, ao explicitar um conjunto de características a ter em consideração no desempenho do aluno num dado tópico da matéria a trabalhar, ajuda o professor a construir o feedback para o aluno, questionando-o sobre o seu desempenho em função dos critérios definidos e apontando-lhe pistas para prosseguir o trabalho de modo a superar as suas dificuldades. Para o aluno, o *feedback* dado pelo professor ou um seu colega ajuda-o a mover-se em termos de aprendizagem da

situação em que está para a situação em que era suposto estar. Por *feedback* pode entender-se toda a comunicação escrita ou oral que o professor estabelece intencionalmente com o aluno com o propósito de fornecer informação útil que ajuda os alunos a alterar ou a melhorar o modo como pensam, ou as suas ideias sobre uma dada matéria e consequentemente as suas respostas numa situação de avaliação (Machado & Pinto, 2014).

Assim, no contexto da avaliação podem construir-se estes diálogos frutuozos em termos de aprendizagem. Alunos e professores, analisam em conjunto se os desempenhos estão de acordo com os critérios e caso haja discrepâncias, o que fazer para superar essas situações entre o esperado e o realizado, de modo a que o aluno entre novamente no trilho da aprendizagem. Como os critérios explicitam as qualidades de um bom trabalho, estes constituem um ponto de referência adequado para que o aluno vá compreendendo se o seu próprio trabalho está indo no bom caminho, ou seja, torna os alunos mais autónomos na construção da sua própria aprendizagem.

O professor pode também usar os critérios para ter uma imagem da turma sobre como cada aluno está em termos de conhecimentos. O exemplo que em seguida se apresenta (figura 5) é apenas uma parte de uma tabela com os desempenhos dos alunos em que constam todos os critérios da área a trabalhar e todos os alunos da turma.

Níveis de desempenho dos alunos			
Critérios	Aluno A	Aluno B	Aluno C
Ler e representar números no sistema de numeração decimal			
Comparar o número de elementos de dois ou mais conjuntos			
Efetuar contagens progressivas e regressivas, com e sem recurso a materiais manipuláveis			

Figura 5. Desempenhos de uma turma

Como se pode ver, o nível de desempenho de cada aluno é codificado através de uma figura (estrela, circunferência e triângulo) que representa o modo como o aluno se posiciona em cada critério. A estrela significa que o aluno realiza a tarefa cumprindo cada critério de forma autónoma; a circunferência que o aluno os cumpre com ajuda; o triângulo que o aluno ainda não consegue cumprir.

Esta tabela permite ao professor, em função da visão que tem sobre a turma, planear o seu trabalho de modo a contribuir para que todos sejam capazes de aprender o que se preconiza e de demonstrar, através dos seus desempenhos, que aprenderam o que era previsto que aprendessem.

O trabalho sobre a explicitação de critérios exige do professor um estudo profundo do programa que está a trabalhar. Um

trabalho colaborativo entre os professores que lecionam um mesmo programa poderá tornar esta tarefa mais facilitada. A troca de perspectivas entre professores ajudará a construir uma visão comum do que é central no programa e o que é esperado dos alunos. Este conhecimento pode propiciar um ambiente mais aberto e transparente nas situações de avaliação e permitir aos alunos construírem uma outra imagem da avaliação.

Referências

- Black, P. (2013). Formative and summative aspects of assessment: Theoretical and research foundations in the context of pedagogy. In J. McMillan (Ed.), *Handbook of research on classroom assessment* (pp. 167-178). California, USA: SAGE Publications Inc.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning. Putting into practice*. London: Open University Press.
- Bloom, B.; Hastings, J. & Madaus, G. (1971). *Handbook of formative and sumative evaluation of student learning*. USA: McGraw Hill.
- Brookhart, S. (2013) *How to create and use rubrics*. Alexandria, Virginia: ASCD
- CTET (s/d). Obtido em <https://ctet.royalroads.ca/writing-effective-assessment-criteria>.

- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE – Universidad de Barcelona, Cuadernos de Educación.
- Machado, H. & Pinto, J. (2014). Os contributos da coavaliação entre pares, através do feedback, na regulação das aprendizagens. Atas do VI encontro do CIED – *I Encontro internacional de estudos educacionais. Avaliação desafios e riscos* (pp. 317 -332). Lisboa: ESE.
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire: historique, difficultés, perspectives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Noizet, G, & Caverni, J-P. (1985). *Psicologia da avaliação escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sadler, R. (1987). Specifying and promulgating achievement standards. *Review of Education*, 13(2), 191.
- Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: Uma impossibilidade ou um desafio? *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(92), 637-669. (DOI: 10.1590/S0104-40362016000300006)
- Weiss, J. (1996). Évaluer plutôt que noter. *Revue Internationale d'Éducation*, 11, 19-31.

JORGE PINTO

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO, INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL,

PUBLICAÇÕES APM

Contributos para o desenvolvimento do sentido de número racional, Ema Mamede, Hélia Pinto, Cecília Monteiro (org)

Esta obra compila alguma da investigação feita em Portugal, nos últimos anos, sobre os números racionais. Integra trabalhos no âmbito do ensino e aprendizagem destes números abordando aspetos como o conhecimento de futuros professores do ensino básico, o conhecimento do professor e as suas práticas, assim como experiências de ensino envolvendo números racionais.

É uma extensa obra (336 p.) com a participação de cerca de vinte autores que inaugura a publicação de *ebooks* na APM e que está disponível em **epub** e **pdf**.

Preço: 15,00€;

Preço de sócio: 10,00€

