

Avaliar no Ensino Superior

para ensinar a avaliar noutros contextos

Cristina Manuela Sá¹

Resumo:

A avaliação é um elemento fundamental do processo de ensino e aprendizagem em qualquer nível de ensino, logo também no Ensino Superior. Neste último contexto, é de destacar o papel que esta desempenha – como é lógico – em cursos de formação – inicial e contínua – de profissionais da educação (professores dos vários níveis de escolaridade e educadores de infância), que virão eles próprios a ser avaliadores.

Nos contextos de formação inicial, essa importância é acrescida, porque os formandos ainda não têm experiência de ensino – ou têm alguma, mas pouca – e a avaliação é um dos aspetos do processo de ensino e aprendizagem mais difíceis de implementar, sendo frequentemente confundida com a classificação, que representa apenas uma das suas facetas. No âmbito destes cursos, ela deverá ser tratada em duas dimensões: i) como conteúdo a explorar com os estudantes e ii) como elemento da sua própria formação, da sua participação no processo de ensino e aprendizagem como alunos.

Temos a convicção de que, para compreenderem o que está em causa na avaliação e aprenderem a avaliar bem, os estudantes/formandos precisam de ser eles próprios submetidos a um processo de avaliação que apresente todas as características de uma boa avaliação, capaz de efetivamente regular e articular entre si as componentes de ensino e aprendizagem. Logo, procuramos pôr esta máxima em ação nas unidades curriculares (UC) que lecionamos em cursos de formação de educadores de infância e professores dos vários níveis de ensino numa universidade portuguesa. Por conseguinte, definimos – para os nossos estudantes que serão responsáveis pela abordagem da oralidade e da lecto-escrita em contextos de educação de infância e/ou pelo ensino do Português como língua materna nomeadamente nos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico – um sistema de avaliação que: i) contempla o desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita na língua materna e de autonomia e colaboração, a par das capacidades de reconhecer a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida, analisar e/ou planificar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos em que irão exercer a sua atividade profissional e mobilizar conceitos e processos relevantes no âmbito da UC que estão a frequentar (Sá, 2020, 2021); ii) tem uma dimensão sumativa (porque temos de lhes atribuir uma classificação no fim da frequência de cada UC), mas não descarta a dimensão formativa (dado o importante papel que esta desempenha na regulação do processo de ensino e aprendizagem) (Allal et al., 1995; Leal & Abrantes, 1990) e de diagnóstico (para que possamos construir em cima do que já foi adquirido e desconstruir, na medida do possível, representações erróneas que possam comprometer o sucesso de todo o processo, dado que estas são extremamente difíceis de desmontar e alterar); iii) se caracteriza pela transparência (decorrente da divulgação e explicação de todos os instrumentos utilizados para avaliar e da justificação de todos os resultados da avaliação feita, seja esta formativa ou sumativa) (Sá, 2016); iv) requer a participação dos estudantes no processo levando-os a fazer a sua autoavaliação e também a avaliação dos seus colegas e a refletir criticamente sobre o seu desempenho e o dos seus pares; v) relaciona a avaliação a que o estudante é sujeito com a avaliação que terá de fazer, quando estiver perante os seus próprios alunos.

Palavras-chave: avaliação; formação inicial; profissionais da educação; competências; língua materna.

1. Avaliação, Ensino Superior e formação de profissionais da Educação

A avaliação é um elemento fundamental do processo de ensino e aprendizagem em qualquer nível de escolaridade, logo também no Ensino Superior. Aliás, neste nível de escolaridade, acentua-se a tendência – que já se vai manifestando no 3.º Ciclo do Ensino Básico e se agrava no Ensino Secundário – para centrar o processo de ensino e aprendizagem na avaliação confundida com a classificação.

¹ Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro.

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. no âmbito do Projeto UIDB/00194/2020.

No Ensino Superior, é de destacar o papel que a avaliação desempenha em cursos de formação – inicial e contínua – de profissionais da educação (professores dos vários níveis de escolaridade e educadores de infância), que deverão ser eles próprios avaliadores. No âmbito destes cursos, ela deverá ser tratada em duas dimensões: i) como conteúdo a explorar com os estudantes/formandos e ii) como elemento da sua própria formação, da sua participação no processo de ensino e aprendizagem como alunos.

Nos contextos de formação inicial, essa importância é acrescida, porque os formandos ainda não têm experiência de ensino – ou têm alguma, mas pouca – e a avaliação é um dos aspetos do processo de ensino e aprendizagem mais difíceis de implementar e de compreender. De facto, a avaliação tem de funcionar como um mecanismo de regulação do processo de ensino e aprendizagem, articulando entre si os dois polos, ou seja, fazendo com que o que é ensinado, a forma como é ensinado, os objetivos de ensino vão ao encontro do que se pretende aprender, da forma como se aprende melhor e dos objetivos de aprendizagem que mobilizam o público em questão.

Geralmente, estes estudantes têm uma conceção muito conservadora do processo de ensino e aprendizagem, atribuindo ao professor o papel de transmissor de conhecimento e a si próprios o de recetores e reprodutores do conhecimento absorvido², em vez de assumirem o lugar central nesse processo, responsabilizando-se pela sua organização e encarando o professor como um parceiro que os vai ajudar a desenvolver o seu projeto de aprendizagem e competências essenciais à vida em sociedade e transversais às diversas áreas do saber³. Por conseguinte, tendem a valorizar mais a avaliação sumativa, focada na classificação, que deverá premiar a sua capacidade de absorção e reprodução do conhecimento que esperam que os professores lhes transmitam.

Mas, na realidade, o que se pretende através da implementação do Processo de Bolonha é que os estudantes – nomeadamente os que virão a ser educadores de infância e professores – se envolvam num processo de ensino e aprendizagem em que têm de construir um projeto pessoal orientado para o desenvolvimento de competências fulcrais para o papel que irão desempenhar futuramente na sociedade de que fazem parte e se organizem para o concretizar, trabalhando de forma autónoma e em colaboração com os seus pares e o docente.

Tal conceção do processo de aprendizagem (e, de forma complementar, do processo de ensino) implica que se percecionem a dimensão diagnóstica da avaliação – permitindo determinar o que se domina à partida e o que falta para concretizar o seu projeto de aprendizagem (ou de ensino) e atingir os objetivos almejados – e também a sua dimensão formativa – que permitirá ir monitorizando o processo de aprendizagem (e também o de ensino) identificando os seus pontos fortes (para os reforçar) e os seus pontos fracos (que será necessário ultrapassar).

2. Um modelo de avaliação no Ensino Superior e sua fundamentação

Temos a convicção de que, para compreenderem o que está em causa na avaliação e aprenderem a avaliar bem, os estudantes/formandos precisam de ser eles próprios submetidos a um processo de avaliação que apresente todas as características de uma boa avaliação, capaz de efetivamente regular e articular entre si as componentes de ensino e aprendizagem. Logo, procuramos pôr esta máxima em ação nas unidades curriculares (UC) que lecionamos em cursos de formação de educadores de infância e professores dos vários níveis de ensino numa universidade portuguesa.

Por conseguinte, definimos para os nossos estudantes – que serão responsáveis pela abordagem da oralidade e da lecto-escrita em contextos de educação de infância e/ou pelo ensino do Português como língua materna nomeadamente nos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico – um sistema de avaliação⁴ que apresente características que a associem a um processo de ensino e aprendizagem em que é requerido do aluno que construa um projeto de

² Na sua reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem em que se envolvem (que ocorre na reflexão escrita individual que faz parte do modelo de avaliação adotado nas unidades curriculares que lecionamos) e nos seus momentos de auto e heteroavaliação feitos oralmente, tendem a descrever-se como “esponjas prontas a absorver todo o conhecimento que o docente veicula nas suas aulas”.

³ É desta forma que o processo de ensino e aprendizagem é descrito nos documentos fundadores do Processo de Bolonha relativo ao Ensino Superior e nos que atualmente norteiam os outros níveis de escolaridade, com destaque para o *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória* (Martins *et al.*, 2017) e as *Aprendizagens essenciais* (Ministério da Educação, 2018).

⁴ Usamos este sistema de avaliação, quer quando as aulas são presenciais, quer quando é necessário passar ao ensino a distância, como tem acontecido com frequência desde 2020 devido à pandemia de COVID-19.

aprendizagem⁵, que irá desenvolver a partir de trabalho autónomo e em equipa. O desenvolvimento desse projeto de formação assenta na apresentação e discussão de informação facultada pelo docente e reunida por si mesmo e ainda do trabalho que vai realizando. Pretende-se que o processo de ensino e aprendizagem permita desenvolver competências essenciais a um futuro profissional da educação (Sá, 2020, 2021): i) reconhecer a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida; ii) analisar/planificar/fundamentar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos; iii) mobilizar conceitos e processos relevantes; iv) desenvolver a capacidade de trabalho autónomo e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional; v) comunicar adequadamente em língua portuguesa, oralmente e por escrito.



Por conseguinte, esse sistema de avaliação assenta em dois polos, igualmente valorizados: i) comunicação oral *vs* comunicação escrita e ii) trabalho individual *vs* trabalho de grupo⁶.

Obviamente, tem uma dimensão sumativa, porque temos de atribuir uma classificação aos estudantes no fim da frequência de cada UC.

No entanto, não descarta a dimensão formativa (dado o importante papel que esta desempenha na regulação do processo de ensino e aprendizagem) (Allal et al., 1995; Leal & Abrantes, 1990). São várias as estratégias a que recorreremos para promover uma avaliação formativa no âmbito das UC que lecionamos: i) interagir com os estudantes em cada aula, esclarecendo as suas dúvidas e também pedindo-lhes para mostrarem o trabalho que estão a desenvolver e discutindo-o com eles; ii) promover momentos de apresentação oral do trabalho já desenvolvido e a sua discussão com a docente e os colegas; iii) de tantas em tantas semanas, solicitar o envio dos trabalhos escritos em curso, para fazer a respetiva leitura crítica e deixar neles comentários escritos, que ajudem os grupos a reformulá-los e aprofundá-los, e discutir esses comentários com os estudantes.

O sistema de avaliação construído também não esquece a dimensão de diagnóstico (para que possamos construir em cima do que já foi adquirido e desconstruir, na medida do possível, representações erróneas que possam comprometer o êxito de todo o processo, dado que estas são extremamente difíceis de desmontar e alterar) (Sá, 2016). Por conseguinte, cada momento de trabalho começa por uma espécie de “tempestade de ideias”, em que os estudantes têm a oportunidade de revelar o que sabem sobre o assunto em questão e de discutir esses saberes com a professora e os colegas (do seu grupo de trabalho, mas também da turma).

Este sistema de avaliação caracteriza-se ainda pela transparência, decorrente da divulgação e explicação de todos os instrumentos utilizados para avaliar e da justificação de todos os resultados da avaliação feita, seja esta formativa ou sumativa (Sá, 2016). Assim, ao longo do semestre, vamos: i) divulgando os instrumentos de avaliação que iremos usar para avaliar as apresentações orais, o relatório escrito do trabalho de grupo e a reflexão escrita individual; ii) comentando esses instrumentos de avaliação, aquando da abordagem teórica da dimensão a que dizem respeito⁷. Deste modo, também relacionamos a avaliação a que o estudante é sujeito com a avaliação que terá de fazer, quando estiver perante os seus próprios alunos.

O nosso sistema de avaliação requer igualmente a participação dos estudantes no processo, levando-os a fazer a

⁵ Esse projeto assume diferentes características consoante o ciclo de estudos em que a unidade curricular (UC) que o estudante frequenta se integra: i) análise de um conjunto de planificações orientadas para o desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita, para o primeiro ciclo de estudos de Bolonha (licenciatura); ii) planificação de uma sequência didática focada no desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita e na sua fundamentação, para os segundos ciclos de estudos de Bolonha (mestrados).

⁶ O sistema de avaliação definido para essas UC compreende vários elementos com pesos diferentes: 1 apresentação oral coletiva (valendo 20% da nota final) ou 2 apresentações orais coletivas (valendo cada uma 10% da nota final); 1 apresentação oral individual (valendo 30% da nota final); o relatório escrito do trabalho prático desenvolvido em grupo (valendo 30% da nota final); 1 reflexão escrita individual sobre o seu percurso na UC (valendo 20% da nota final). Somando as percentagens constata-se que: i) os elementos relativos ao trabalho individual valem 50% da nota final, assim como os relativos ao trabalho em equipa; ii) os elementos relativos à comunicação oral valem 50% da nota final, assim como os relativos à comunicação escrita. No caso da comunicação escrita, valorizamos mais o relatório de grupo do que a reflexão individual, porque este é desenvolvido ao longo de todo o semestre, logo implica muitas mais horas de trabalho.

⁷ Quando apresentamos os fundamentos teóricos relativos à comunicação oral e à didática da oralidade, explicamos aos alunos a grelha usada para avaliar as apresentações orais, coletivas ou individuais e, quando apresentamos os fundamentos teóricos relativos à comunicação escrita e à didática da leitura e da escrita, explicamos as grelhas usadas para avaliar o relatório escrito de grupo e a reflexão escrita individual.

sua autoavaliação e também a avaliação dos seus colegas e a refletir criticamente sobre o seu desempenho e o dos seus pares. Para isso, construímos uma grelha de auto e heteroavaliação, que os estudantes vão usar no fim do semestre (cf. Anexo 1).

É ainda de referir que todas as grelhas usadas na avaliação dos estudantes estão relacionadas com os guiões que elaboramos e lhes passamos para os ajudarem a realizar os trabalhos pedidos em cada UC, até porque também devem trabalhar autonomamente e em grupo extra-aula. Por conseguinte, as grelhas de avaliação das apresentações orais coletivas e individuais, dos relatórios escritos de grupo e das reflexões escritas individuais estão cruzadas com os guiões para a preparação das apresentações orais (individuais ou de grupo), a análise de planificações, a planificação e fundamentação de sequências didáticas, a elaboração dos relatórios escritos de grupo e a redação das reflexões escritas individuais.

3. Os instrumentos de avaliação usados e a sua relação com o ensino da língua materna

3.1. Avaliação da comunicação oral

A grelha de avaliação das apresentações orais coletivas ou individuais (cf. Anexo 2) contempla aspetos fundamentais da comunicação oral (Luna, 2016), de natureza verbal, para-verbal e não-verbal.

No que diz respeito à *dimensão verbal*, apresenta parâmetros que se relacionam com:

- *Mecanismos* da comunicação oral,
- *Linguísticos*, de índole lexical e gramatical (*Utiliza uma terminologia clara e precisa e Recorre a um registo adequado à situação de comunicação*),
- *Enciclopédicos*, ligados ao “conhecimento do mundo” (*Revela conhecimento do tema e Responde de forma precisa às perguntas que lhe são dirigidas*),
- *De organização textual*, relacionados com tipos/géneros textuais traduzindo diversos propósitos comunicativos (*Argumenta, de forma inteligente, em função das críticas que lhe são dirigidas*);
- *Níveis* da expressão/produção oral,
- *Fonético-fonológico*, associado ao uso da entoação para reforçar a expressividade e sublinhar alguns aspetos do discurso (*Tem uma dicção clara, Usa uma entoação adequada, Articula corretamente as palavras*),
- *Léxico-semântico*, ligado à capacidade de selecionar vocabulário adequado à situação de comunicação em causa (*Utiliza uma terminologia clara e precisa*),
- *Morfossintático e textual*, associados à coerência e à coesão, que asseguram a clareza na apresentação das ideias e na sua articulação (*Apresenta informação relevante, Articula a informação de forma lógica, Apresenta um discurso coeso*).

A *dimensão para-verbal* é contemplada nos parâmetros: *Usa um tom de voz adequado, É expressivo/a e O discurso não apresenta hesitações*.

A *dimensão não-verbal* reflete-se nos parâmetros: *Mostra à-vontade na sua postura, Mantém contacto visual com o público e Recorre a gestos expressivos*.

3.2. Avaliação da comunicação escrita

No que diz respeito à avaliação da comunicação escrita, vamos referir a grelha de avaliação das reflexões escritas individuais (cf. Anexo 3) por ser mais completa do que a que usamos para a avaliação do relatório escrito de cada grupo de trabalho.

Para avaliar as reflexões escritas individuais, temos em conta parâmetros que:

- Remetem para a *planificação* do texto com base num guião previamente fornecido pelo docente – *Referência aos tópicos indicados no guião para a elaboração do texto (competências desenvolvidas/aprendizagens realizadas, elementos significativos no percurso, relações entre esta UC e outras do curso já frequentadas e a frequentar, expectativas de futuro com ela relacionadas, relação com uma educação para a cidadania global)*;

- Requerem a *redação* cuidadosa do texto tendo em conta a situação de comunicação em causa – *Recurso a terminologia e argumentação do âmbito da UC, Adequada estruturação do texto elaborado (planificação + coerência) e Correção na expressão escrita (coesão, correção gramatical, pontuação, ortografia)*;

- Pressupõem a *revisão* do texto tendo em conta todos estes aspetos – alguns globais, outros locais – conduzindo à sua reformulação e melhoria.

4. Considerações finais

A partir da apresentação e fundamentação do sistema de avaliação que utilizamos na lecionação de UC de um primeiro ciclo de estudos de Bolonha (licenciatura) e de três cursos de segundo ciclo de estudos de Bolonha (mestrados), pensamos ter demonstrado que chamamos a atenção dos nossos estudantes para:

- A oportunidade de desenvolver competências em comunicação oral e escrita na língua materna e de autonomia e colaboração, no âmbito do seu processo de formação inicial como futuros profissionais da educação, a par das capacidades de reconhecer a importância da aprendizagem linguístico-comunicativa ao longo da vida, analisar e/ou planificar e fundamentar percursos de desenvolvimento linguístico-comunicativo adequados às características dos contextos em que irão exercer a sua atividade profissional e mobilizar conceitos e processos relevantes;
- A importância da dimensão sumativa da avaliação, sem descuidar a dimensão formativa – dado o relevante papel que esta desempenha na regulação do processo de ensino e aprendizagem – e de diagnóstico – para que possamos construir em cima do que já foi adquirido;
- A necessidade de fazer uma avaliação caracterizada pela transparência – decorrente da divulgação e explicação de todos os instrumentos utilizados para avaliar e da justificação de todos os seus resultados – seja esta formativa ou sumativa;
- O propósito de exigir a participação dos alunos no processo levando-os a refletir criticamente sobre o seu desempenho e o dos seus pares.

Deste modo, sentimos que procuramos relacionar a avaliação a que nossos estudantes são sujeitos com a avaliação que terão de fazer, quando estiverem perante os seus próprios alunos, partindo do princípio de que ninguém vai ser capaz de pôr em prática algo que não viveu (ou, pelo menos, terá muita dificuldade em fazê-lo).

Bibliografia:

- Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, Ph. (Eds.) (1995). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. 7ème édition. Peter Lang.
- Leal, L. C. & Abrantes, P. (1990). Avaliação da aprendizagem/avaliação na aprendizagem, *Inovação*, 3(4), 65-75.
- Luna, E. A. A. (2016). Abordagem da oralidade na formação inicial de profissionais da educação: um estudo num segundo ciclo profissionalizante de Bolonha em Portugal. In C. M. Sá e E. Luna, *Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, n.º 5. UA Editora.
<http://hdl.handle.net/10773/16090>
- Martins, G. d'O. (Coord.), Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L. et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais. Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral da Educação.
<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Sá, C. M. (2016). Students' involvement in assessment and the development of competences. *Indagatio Didactica*, 8(5), 41-58.
<http://hdl.handle.net/10773/22167>
- Sá, C. M. (2020). *Guião da unidade curricular de Didática da Língua*. Universidade de Aveiro/Departamento de Educação e Psicologia.
- Sá, C. M. (2021). *Guião da unidade curricular de Didática da Língua Portuguesa*. Universidade de Aveiro/Departamento de Educação e Psicologia.

Anexos

Anexo 1 – Grelha de auto e heteroavaliação

Nota: Preencher uma grelha para cada um dos outros elementos do grupo.

A - Excelente (18-20 valores)

Autoavaliação	Nível atingido				
	A	B	C	D	E
Assiduidade e cumprimento das tarefas nos prazos estabelecidos					
Interesse, persistência e disponibilidade para o trabalho colaborativo					
Grau de autonomia e iniciativa					
Capacidade de pesquisa e de tratamento da informação					
Capacidade de comunicar de forma clara e adequada					
Postura reflexiva e crítica					
Abertura a críticas e sugestões					

B - Muito Bom (16-17 valores)

Heteroavaliação	Nível atingido				
	A	B	C	D	E
Assiduidade e cumprimento das tarefas nos prazos estabelecidos					
Interesse, persistência e disponibilidade para o trabalho colaborativo					
Grau de autonomia e iniciativa					
Capacidade de pesquisa e de tratamento da informação					
Capacidade de comunicar de forma clara e adequada					
Postura reflexiva e crítica					
Abertura a críticas e sugestões					

C - Bom (14-15 valores)

D- Suficiente (10-13 valores)

E - Insuficiente (1-9 valores)

Anexo 2 – Grelha de avaliação das apresentações orais (coletivas e individuais)

Comunicação verbal

- Tem uma dicção clara

1 2 3 4 5

- Usa uma entoação adequada

1 2 3 4 5

- Articula corretamente as palavras
1 2 3 4 5
- Revela conhecimento do tema
1 2 3 4 5
- Utiliza uma terminologia clara e precisa
1 2 3 4 5
- Apresenta informação relevante
1 2 3 4 5
- Articula a informação de forma lógica
1 2 3 4 5
- Apresenta um discurso coeso
1 2 3 4 5
- Responde, de forma precisa, às perguntas que lhe são dirigidas
1 2 3 4 5
- Argumenta, de forma inteligente, em função das críticas que lhe são dirigidas
1 2 3 4 5
- Reconhece as qualidades e as limitações do seu trabalho
1 2 3 4 5
- Gere corretamente o tempo de que dispõe para a sua exposição
1 2 3 4 5

Comunicação paraverbal

- Usa um tom de voz adequado
1 2 3 4 5
- É expressivo/a
1 2 3 4 5
- O discurso não apresenta hesitações
1 2 3 4 5

Comunicação não-verbal

- Mostra à-vontade na sua postura
1 2 3 4 5
- Mantém contacto visual com o público
1 2 3 4 5
- Recorre a gestos expressivos
1 2 3 4 5

NOTA: Os parâmetros relativos à comunicação não-verbal só se aplicam no caso de a apresentação oral ser feita presencialmente.

Anexo 3 – Grelha de avaliação das reflexões escritas individuais

A) Conteúdo

- Referência aos tópicos indicados no guião para a elaboração do texto (competências desenvolvidas/ aprendizagens realizadas, elementos significativos no percurso, relações entre esta UC e outras do curso já frequentadas e a frequentar, expectativas de futuro com ela relacionadas, relação com uma educação para a cidadania global, outros aspetos)
1 2 3 4 5
- Recurso a terminologia e argumentação do âmbito da UC
1 2 3 4 5

P

B) Forma

- Adequada estruturação do texto elaborado (planificação + coerência)

1 2 3 4 5

- Correção na expressão escrita (coesão, correção gramatical, pontuação, ortografia)

1 2 3 4 5

C) Outros aspetos

1 2 3 4 5