

RIASE

REVISTA IBERO-AMERICANA DE SAÚDE E ENVELHECIMENTO
REVISTA IBERO-AMERICANA DE SALUD Y ENVEJECIMIENTO

CONCEÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO SUPERIOR

O CASO DO ENSINO DE ENFERMAGEM

CONCEPCIONES SOBRE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

EL CASO DE LA ENSEÑANZA DE ENFERMEIRA

CONCEPTIONS ABOUT EVALUATION OF LEARNING IN HIGHER EDUCATION

THE CASE OF NURSING EDUCATION

Maria José Bule - MSc, PhD student, Professora Adjunta, Universidade de Évora

Manuel José Lopes - PhD, Professor Coordenador, Universidade de Évora

Luís Miguel dos Santos Sebastião - PhD, Professor Auxiliar, Universidade de Évora

RESUMO

Objetivo: Analisar as concepções sobre avaliação das aprendizagens no ensino superior e o caso do ensino de Enfermagem.

Metodologia: estudo descritivo e ensaístico de análise concetual a partir do referencial teórico.

Resultados: O modelo de ensino centrado na aprendizagem é operacionalizado pelo desenho de estratégias que conduzam os estudantes a aprender, orientados pelos professores. Este modelo assume uma perspectiva dinâmica, centra-se nos princípios da Declaração de Bolonha e rompe com o modelo tradicional de ensino, dominante na Europa até final dos anos oitenta.

A avaliação das aprendizagens nos diferentes modelos pedagógicos resulta de um conjunto de ações intencionais cuja centralidade se deslocou dos desempenhos dos estudantes para os processos que os conduzem a determinadas prestações. Emerge a valorização dos contextos e dos estímulos que os ambientes fornecem para a aprendizagem. As cerca de duas décadas de integração do ensino de enfermagem no ensino superior acompanharam as mudanças de paradigma, em simultâneo com o processo de adaptação e integração que ocorreu.

Conclusão: A avaliação das aprendizagens em Enfermagem (tal como noutros domínios) não se apreende pela práxis. Os esquemas concetuais inerentes devem sempre ser apurados a partir dos modelos pedagógicos que sustentam a relação do ensinar e aprender, conforme aos princípios de Bolonha.

Descritores: Educação superior; aprendizagem; educação em enfermagem.

RESUMEN

Objetivo: Analizar las concepciones sobre evaluación de los aprendizajes en la enseñanza superior y el caso de la enseñanza de Enfermería.

Metodología: estudio descriptivo y ensayístico de análisis concetual a partir del referencial teórico.

Resultados: El modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje se lleva a cabo mediante el diseño de estrategias que conducen a los estudiantes a aprender, orientados por los profesores. Este modelo asume una perspectiva dinámica, se centra en los principios de la Declaración de Bolonia y rompe con el modelo tradicional de enseñanza, dominante en Europa hasta finales de los años ochenta. La evaluación de los aprendizajes en los diferentes modelos pedagógicos resulta de un conjunto de acciones intencionales cuya centralidad se desplazó de los desempeños de los estudiantes a los procesos que los conduce a determinadas

actuaciones. Emerge la apreciación de los contextos y los estímulos que proporcionan entornos para el aprendizaje. Las cerca de dos décadas de integración de la enseñanza de enfermería en la enseñanza superior acompañaron los cambios de paradigma, al mismo tiempo que el proceso de adaptación e integración que ocurrió.

Conclusión: Se destaca que la evaluación de los aprendizajes en Enfermería (como en otros ámbitos) no se aprehende por la praxis. Los esquemas conceptuales inherentes deben siempre ser determinados a partir de los modelos pedagógicos que sostienen la relación de enseñar y aprender, conforme a los principios de Bolonia.

Descriptores: Educación superior; aprendizaje; educación em enfermeria.

ABSTRACT

Objective: To analyze the conceptions about apprenticeship evaluation in higher education and the case of nursing teaching.

Methodology: a descriptive and essay study of conceptual analysis based on the theoretical reference.

Results: The learning-centered teaching model refers is operationalized by the design of strategies that lead the students to learn, guided by the teachers. This model takes a dynamic perspective, focuses on the principles of the Bologna Declaration and breaks with the traditional model of education, dominant in Europe until the late 1980s. The evaluation of learning in the different pedagogical models results from a set of intentional actions whose centrality shifted from student performance to the processes that lead to certain performances. Emerge the appreciation of the contexts and stimuli that provide environments for learning. The approximately two decades of integration of nursing education in higher education followed the paradigm changes, simultaneously with the process of adaptation and integration that occurred.

Conclusion: It should be noted that the evaluation of learning in Nursing (as in other areas) is not apprehended by praxis. The inherent conceptual schemes must always be ascertained from the pedagogical models that support the relation of teaching and learning, according to the principles of Bologna.

Descriptors: Higher education; learning; nursing education.

INTRODUÇÃO

A teorização sobre avaliação das aprendizagens no ensino superior enquadra-se numa perspetiva de complexidade dinâmica. A rutura com o modelo tradicional de ensino teve início em 1988 quando na Europa são aceites os princípios da Declaração de Bolonha. Até 2005 foram assinadas convenções e declarações que clarificam os princípios de organização, funcionamento e missão de modo a concretizar o espaço europeu de ensino. A formação passa a ser organizada a partir da aprendizagem, originando uma rutura com o modelo de formação tradicional centrado no ensino. Também os currículos são configurados pelas competências a adquirir e que são os resultados da aprendizagem.

O ano de 1988 assinala em Portugal a integração do ensino de enfermagem no Ensino Superior Politécnico. Em 1999 a portaria que aprova a Licenciatura em enfermagem regula o ciclo de estudos, radicado na conceção da relação entre o ensino e a aprendizagem: diferentes metodologias de ensino conducentes às aquisições esperadas⁽¹⁾.

Ao modelo de ensino centrado na aprendizagem associam-se papéis diferentes para professores e estudantes, a sua operacionalização pressupõe o desenho de estratégias que conduzam os estudantes a aprender, orientados pelos professores. A responsabilidade pelos processos de ensino e de aprendizagem separa os binómios professor-ensino e estudante - aprendizagem e alinha os processos de ensino e de aprendizagem com o desempenho dos professores e dos estudantes. A avaliação faz parte do ensino e da aprendizagem e é entendida como um processo coerente com as conceções sobre ensinar e aprender. A avaliação das aprendizagens é um processo planeado, sistematizado, através do qual se recolhem dados sobre os conhecimentos e as capacidades dos estudantes. A apreciação dos dados por professores e estudantes possibilita a aferição dos processos de ensino e de enfermagem e de ser geradora de ações de melhoria⁽²⁾.

O conceito e as práticas de avaliação de estudantes foram alterados ao longo dos tempos no entanto, manteve-se inalterado o facto de o avaliado ter que prestar algum tipo de prova. O que mudou foi o tipo de prova, a finalidade da avaliação, a utilização dos resultados da avaliação e o maior ou menor “peso” dos contextos ambientais, sociais e culturais considerados na avaliação. A concetualização da avaliação assume postulados teóricos variáveis no tempo. Enquadrada nos princípios do positivismo, a avaliação foi essencialmente compreendida como “medida” centrando-se assim nos produtos ou resultados. A corrente estruturalista desfocalizou a avaliação dos resultados para os procedimentos introduzindo assim uma nova dimensão: gestão e regulação. Paralelamente à corrente estruturalista, os modelos sistémicos centram a avaliação nos processos que acompanham as práticas. A evolução fez-se no sentido da complexidade crescente resultante da introdução de variáveis no domínio da avaliação.

A avaliação está subordinada ao avaliador uma vez que este ao fazer uso dos seus modelos de referência, valoriza e hierarquiza os indicadores da avaliação de forma própria. Os atos de avaliação dependem da qualidade das percepções do avaliador e dos elementos da situação de avaliação⁽³⁾.

DESENVOLVIMENTO

Avaliação das aprendizagens

A avaliação é um processo associado a inúmeras atividades humanas, na relação com as pessoas e com o meio. “A avaliação é, etimologicamente, uma reflexão sobre as relações de valores”⁽³⁾. Conceptualizar a avaliação determina que se clarifique a natureza da avaliação que se pretende estudar e, no âmbito deste estudo, é a avaliação em educação que assume a centralidade. Considerar a avaliação em educação é ainda um universo cujos limites são profundamente vastos. A avaliação em educação pode incluir todos os contextos que interessam à educação: Instituições, projetos e programas, serviços prestados e a avaliação de todos os grupos profissionais intervenientes. Considerar a avaliação em educação como objeto de estudo levantaria um espectro de variáveis demasiado vasto pelo que se assume que o objeto de estudo é a avaliação da aprendizagem. O conhecimento em avaliação existe sob a forma de conceitos organizados e estruturados em rede e que estão fundados em teorizações e em diferentes modelos de abordagem à avaliação. Da teoria emanam as concepções da avaliação que orientam as práticas e possibilitam analisar o processo. A avaliação enquanto objeto de estudo pode ser considerada nas seguintes dimensões: processos, práticas, técnicas e métodos⁽³⁾.

A conceptualização da avaliação pode ter como ponto de partida um referencial cronológico o qual não se reflete de forma linear na sua aplicação uma vez que os conceitos e as teorizações anteriores são mobilizados para a atualidade em processos de recuperação e de renovação que diferem segundo o campo de aplicação. A evolução dos conceitos faz-se no sentido da complexidade crescente desde a concepção psicométrica e behaviorista até aos referenciais do construtivismo⁽⁴⁾. A complexidade pode entender-se como resultado da utilização simultânea de todas as concepções de avaliação.

Na revisão da literatura os conceitos sobre avaliação variam entre as ações usadas para avaliar, os processos e os postulados a partir dos quais a avaliação é concebida. Os processos também eles incluem o descritivo das ações mas são organizados com base numa teorização prévia que os organiza. “Avaliar pode significar, entre outras coisas: verificar, julgar, estimar, situar, representar, determinar, dar um conselho... Verificar o que foi aprendido,

compreendido, retido. Verificar as aquisições no quadro de uma progressão. Julgar um trabalho em função das instruções dadas; julgar o nível de um aluno em relação ao resto da aula; julgar segundo normas preestabelecidas.”⁽⁵⁾. No confronto com a multiplicidade de conceitos o autor considera que em pedagogia a avaliação apresenta uma centralidade constante caracterizada pela existência de um processo de aprendizagem dirigido a pessoas as quais vão ser consideradas a partir de dimensões específicas como sejam as capacidades, as competências ou as produções ou mesmo, quando as pessoas são consideradas numa perspetiva global.

Os conceitos devem ser tomados a partir da perspetiva epistemológica da avaliação pois é a partir dela que os modelos são criados. É desta forma que os autores se referem à avaliação: posição epistemológica – conceito – modelo pedagógico. O modelo enforma a estrutura pedagógica que dá suporte às práticas educativas nas quais se integra a avaliação^(3,5,6). A avaliação foi inicialmente conceptualizada como medida e foi desta forma entendida durante a primeira metade do século XX. Nesse período o enfase foi a medida obtida através de testes parametrizados em busca da objetividade nos resultados. Os modelos dominantes consideravam como objeto de avaliação apenas o que era mensurável e não eram considerados aspetos que ficassem para além do que os instrumentos mediam. Avaliação e medida eram conceitos similares logo saía da avaliação o que não fosse mensurável⁽⁵⁾.

Emerge desta conceção que “O juízo de valor que se obtém a partir da medição, ao compará-lo com a norma estabelecida, é uma avaliação”⁽⁷⁾ ou a avaliação consistir em “medir as capacidades dos alunos e compará-los entre si”⁽⁴⁾. Também a definição da avaliação como o *estudo dos efeitos*. Este conceito teoriza a avaliação segundo um modelo explicativo que estabelece uma relação causal entre variáveis ou fenómenos: o efeito de um ciclo de estudos nos estudantes apreende-se pela avaliação efetuada. Nesta conceção a avaliação concretiza-se através de instrumentos de quantificação cujos resultados são comparados a uma métrica pré-definida. É uma conceção linear e reducionista, considerando que os efeitos são explicados por múltiplos fatores⁽³⁾. O princípio da relação causa efeito atribuído à avaliação também se encontra no conceito que a define como “ um juízo de valor sobre os aspetos cognitivos e comportamentais produzidos em consequência de experiências e atividades educativas dos alunos”⁽⁷⁾.

A avaliação como medida enquadra-se nos conceitos de retroação ou de feedback e a sua finalidade é a regulação. Medir é o significado de avaliação mais ancorado e que está presente na educação, nas empresas e em outras áreas sociais. A avaliação como medida dá resposta a questões como, o valor do que se faz ou do que se troca⁽³⁾. Em educação a avaliação como medida integra-se no modelo pedagógico onde o professor é o elemento ativo, detentor do saber e o estudante o elemento passivo. A avaliação ocorre no final do percurso de

ensino com a função de atestar a aprendizagem. Os resultados negativos são atribuídos ao estudante que não aprende.

A avaliação é “o acto pelo qual se formula um juízo de “valor” incidindo num objeto determinado (individuo, situação, acção, projeto etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação:

- *dados que são da ordem do facto em si e que dizem respeito ao objeto real a avaliar;*
- *dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projetos que se aplicam ao mesmo objeto”⁽⁵⁾.*

O juízo ou julgamento pode ser efetuado comparando os estudantes com os restantes ou comparando a sua produção com uma norma pré-definida. O conceito do autor expõe dois conceitos: referente e referido, definidos como o padrão ou norma ideal de valor e o real ou observado, respetivamente.

O valor é o que fundamenta a qualidade de um objeto ou comportamento. A classificação é a expressão do juízo que a antecede e revela o grau de adequação do referido em relação ao referente. O juízo envolve grandezas qualitativas e quantitativas. A avaliação é um juízo de valor uma vez que se formula a partir de uma norma (referente), com a qual se aprecia a realidade, não exprime uma certeza a validade é-lhe conferida porque está remetida ao referente⁽⁵⁾.

A classificação é uma ação incluída no processo de avaliação, “tem uma intenção seletiva e procede à seriação de alunos ao atribuir-lhes uma posição numa escala de valores”⁽⁶⁾. A classificação resulta sempre da comparação (entre elementos do grupo ou de um estudante com um padrão de aprendizagem pré-estabelecido). No sistema português prevalece a comparação dos estudantes com standards previamente estabelecidos.

A classificação reduz toda a informação que é possível extrair da avaliação a um símbolo numérico, literal ou verbal que apenas indica a sua posição numa escala de valores. Nada informa sobre as causas dessa posição. A classificação é precedida e justifica-se por uma avaliação. Não há classificação sem avaliação mas há avaliação sem classificação. O sistema de avaliação não depende de um sistema de classificação.

A classificação serve para:

- Facilitar decisões de promoção ou retenção de estudantes;
- Comparar resultados entre ciclos de estudos e instituições;

- Informar de forma pragmática sobre o aproveitamento

A classificação não serve para:

- Informar sobre a aprendizagem;
- Contribuir para o sucesso escolar pois é exterior ao processo de aprendizagem.

A distinção entre avaliação e classificação apresentada pelo autor surge de forma explícita, quando considera que a avaliação é “uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação”⁽⁸⁾.

A partir dos anos 50 Ralph Tyler foi um dos primeiros a propor um modelo para responder às disfunções na prática da avaliação normativa dominada pela medida e introduz o conceito da avaliação ser a operação através da qual é possível apreciar em que medida são atingidos os objetivos curriculares. A avaliação seria o instrumento de aferição da congruência entre os objetivos alcançados pelos estudantes e os objetivos previamente definidos. Este conceito introduz alterações significativas entre elas a transformação de um conceito entendido entre dois elementos, para uma tríade composta pelo professor, pelo estudante e pelos objetivos curriculares. Esta concepção implicaria o enunciado das metas a serem alcançadas nos ciclos de formação, a definição prévia dos objetivos curriculares, a definição de objetivos comportamentais e a criação de ferramentas de avaliação úteis e confiáveis^(3,5). Os objetivos educacionais são o referencial através do qual, pela avaliação, se mede e se comprova, com o maior rigor possível, em que medida cada aluno se posiciona. A avaliação pode definir-se como “um juízo de valor sobre os aspetos cognitivos e comportamentais produzidos em consequência de experiências e atividades educativas dos alunos”⁽⁷⁾. A avaliação revela as diferenças entre os estudantes face a um fenómeno ou atividade e nesse sentido persiste o conceito de causa (formação) e de efeito (resultados da avaliação). Três conceitos que o autor considera sinónimos: Avaliação de objetivos, avaliação de rendimento e avaliação dos resultados. A concretização de um objetivo é um resultado ou um rendimento. Estes são os produtos finais ou as aquisições obtidas após a concretização das atividades planeadas. Os resultados da avaliação relativos aos objetivos classificam-se como suficientes ou insuficientes. Relativamente ao trabalho pessoal do estudante a avaliação parametriza-se como satisfatória ou insatisfatória. O trabalho pode não ser satisfatório, não obstante a avaliação relativa aos objetivos ser suficiente. A avaliação fornece ao avaliador, dados a partir dos quais se analisam os processos⁽⁷⁾. A evolução nos conceitos fez considerar o processo formativo como o meio no qual a avaliação ocorre e o efeito de retroação passa a ser direcionado para todos os intervenientes dando a oportunidade de professores e estudantes decidirem quanto à forma dele se desenvolver. Acentua-se a complexidade da avaliação e a sua função modifica-se, “ a avaliação deixou de servir para julgar

ou para provar, o que quer que seja. Ela serve, sim para atuar e neste sentido encontra-se intimamente articulada com o processo decisional"⁽⁹⁾. A avaliação passa a suportar as decisões relativas ao processo e não apenas as decisões quanto aos resultados expressos em escalas qualitativas ou quantitativas. Para além do suporte ao processo de decisão, "A avaliação aparece assim como um elemento em grande medida configurador e articulador do conjunto da prática educativa."⁽⁴⁾. Configura porque os estudantes constroem uma imagem da sua própria competência em função dos resultados obtidos e articulador porque a avaliação partilha-se entre todos os elementos.

Um terceiro marco na evolução do conceito de avaliação surge quando esta é definida como um juízo profissional executado por especialistas^(5,6). Para os autores esta conceção reveste-se da ambiguidade que decorre pela não definição da avaliação. O juízo profissional resulta dos processos de recolha e análise de informação a partir dos quais é feita a tomada de decisão. A confiabilidade dos dados recolhidos e a sua adequação aos processos educativos é necessária para a tomada de decisão. A avaliação é assim uma decisão que resulta de processos de análise⁽³⁾.

A partir dos anos 90 a avaliação é entendida como uma interação social complexa e o avaliador deixa de ser considerado como o elemento que faz um juízo para ser também ele um dos atores na relação pedagógica interessado pelas consequências e pelos significados do processo de avaliação⁽⁶⁾.

O modelo pedagógico emanado pelo processo de Bolonha coloca os estudantes num papel de construção do seu próprio conhecimento e o professor deixa de ser o transmissor para passar a ser o organizador dos contextos e um parceiro que os acompanha nas aprendizagens^(6,10). A avaliação das aprendizagens no modelo pedagógico centrado na aprendizagem, tal como definido na Declaração de Bolonha, tem como pressupostos fazer parte dos processos de ensino e de aprendizagem e ter significados que influenciam a aprendizagem.

As cerca de duas décadas de integração do ensino de enfermagem no ensino superior acompanharam a mudança de paradigma em simultâneo com o processo de adaptação e integração. O regulamento geral do curso de licenciatura ausenta as relações entre a avaliação, o ensino e a aprendizagem, atribui á avaliação a função de classificação a partir da qual se certifica a formação⁽¹⁾. É na aplicação conjunta com os diplomas que regem o ensino superior que os currículos operacionalizam os conceitos e definem os papéis de professor e de estudantes.

O conceito considerado é ancorado nos princípios do construtivismo pelo que se considera que a avaliação é uma construção social, caracterizada por processos de decisão. As decisões são centradas nas consequências, nos processos e nos significados da avaliação. As

finalidades da avaliação organizam os seus valores e os avaliadores são elementos ativos e participantes nos processos. É uma construção social complexa que envolve uma *relação intencional*, *dinâmicas de ação* e um *sistema de valores implícito à dinâmica da avaliação*.

A relação intencional pressupõe uma comunicação eficaz na qual os conteúdos são adequados e compreendidos pelo recetor e também os afetos veiculados nessa comunicação. O contexto é também um elemento que influencia a relação.

As dinâmicas de ação incluem a avaliação e devem ser consideradas sob o ponto de vista da adequação, da eficácia e do sentido da ação resultante das decisões/ juízos avaliativos.

O sistema de valores implícito à dinâmica da avaliação reporta-se às experiências vividas e às respostas aos direitos e/ ou necessidades⁽⁶⁾.

Os conceitos de avaliação demonstram o sentido crescente da complexidade, resultante do somatório de variáveis acrescidas ao entendimento inicial da avaliação como medida e à mudança do enfoque que passou dos resultados para os processos e para o sentido ou ação como um todo, passando a envolver os produtos, os processos, as relações e os contextos.

A avaliação das aprendizagens assume um sentido quando se inscreve num modelo pedagógico que define as relações entre ensinar e aprender. Os processos e as técnicas são planeados e estruturados de acordo com as conceções sobre ensinar e aprender. A função da avaliação é determinada pelo processo e pela utilização dos resultados obtidos.

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

Neste ponto teoriza-se o conceito de *resultados da avaliação*. No âmbito das ciências da educação os organizadores desta revisão são os modelos pedagógicos descritos pelos autores. Não se considera a avaliação um elemento isolado mas sim integrada no modelo pedagógico e, dessa forma, tem operações e significados próprios. Esta explicitação parece pertinente uma vez que com o recurso a outras ciências poderiam ser encontrados outros organizadores.

Os resultados da avaliação são neste ponto considerados como o produto final ou seja, o *que se avalia para inferir os resultados da aprendizagem*.

O modelo pedagógico clássico caracteriza-se pela relação hierarquizada pelo saber, na qual ao professor é atribuído o estatuto de detentor absoluto e ao estudante o estatuto de aprendiz desses saberes. O estudante assume um desempenho passivo e de não questionamento e trabalha no sentido da escuta, da aceitação, da memorização e da imitação. As

didáticas são também elas estruturadas em torno da demonstração da verdade, da exposição verbal, da estruturação lógica, numa perspetiva dedutiva. Os planos de estudos e os currículos são construídos por disciplinas estanques entre si. Com base neste modelo clássico, a avaliação é centrada nos domínios cognitivos que os estudantes adquiriram ao longo do ciclo. A avaliação é normativa, sancionaria, hierarquizadora, quantitativa, sumativa e da responsabilidade do professor. O ênfase é o produto final ou seja, em que medida foram adquiridos os conhecimentos e a aferição do grau de reprodução dos mesmos. O resultado desta avaliação é o controlo da aquisição de conhecimentos cuja informação provém dos resultados de teste e de exames numa perspetiva sumativa, que reduz a aprendizagem à acumulação de saberes transmitidos^(11,12). Os conhecimentos adquiridos pelos estudantes são demonstrados em momentos planeados para tal e a verificação dos resultados constitui-se como avaliação, o trabalho demonstrado ao longo do ciclo não fornece dados para a avaliação.

O modelo pedagógico estruturado em função dos objetivos a atingir no final de um ciclo de formação, privilegia a aprendizagem relativamente ao ensino, devendo esta ser controlada e aferida pelos objetivos gerais do currículo e pelos específicos das unidades que o compõem. A avaliação é centrada no estudante e permite determinar o ponto de partida (avaliação diagnóstica) e a progressão avalia-se segundo um planeamento que define as metas faseadas ao longo do ciclo. O que se avalia segundo este modelo é a medida de concretização dos objetivos. Os objetivos são normativos, hierarquizados com recurso a taxonomias de diversos domínios e são expressos nos desempenhos e comportamentos a observar no final do ciclo. Os objetivos são também os organizadores das didáticas, dos instrumentos e das atividades com vista à aprendizagem⁽¹¹⁾. Neste modelo os resultados da avaliação são as medidas que comprovam o grau de concretização dos objetivos, recolhidas pelos desempenhos e comportamentos demonstrados pelos estudantes. A recolha da informação faz-se através de provas e de situações padronizadas nas quais os critérios estão previamente definidos. Não são considerados para avaliação outros aspetos demonstrados, para além dos que estão definidos.

O modelo estruturado com base nos objetivos pode ser organizado para regular os processos de ensino e de aprendizagem. A organização e a planificação constroem-se com base nos objetivos mas a avaliação passa a ser um recurso para assegurar o cumprimento dessa mesma organização impedindo desvios e efeitos marginais na condução dos processos. Pela avaliação regula-se a aprendizagem e o ensino ministrado pelos professores. Os resultados são analisados não com a finalidade de comprovar ou de medir mas de identificar fragilidades que devam ser corrigidas com vista à aprendizagem. Os resultados são aferidos com base nos critérios expressos nos objetivos a mudança faz-se no sentido do significado e da utilização dos resultados da avaliação. A avaliação assume um caráter formativo que

ajuda à tomada de decisão do estudante e do professor. A avaliação diagnóstica e a avaliação sumativa persistem. Distingue-se a avaliação sumativa da formativa por a primeira ter como finalidade a classificação, a certificação, a seleção, ocorrer nos momentos finais dos processos, ser definitiva e ser realizada através de instrumentos de avaliação final elaborados numa perspetiva de síntese. A avaliação formativa compreende uma função diagnóstica, acompanha todo o processo e os instrumentos usados são preparados de modo a fornecerem dados para a compreensão dos processos de aquisição de conhecimentos^(11,13). Os resultados da avaliação são os comportamentos observáveis, a aprendizagem é reduzida ao que se define como objetivos e o produto final é o desempenho do estudante⁽⁶⁾.

Na perspetiva construtivista do ensino e da aprendizagem a formação parte de uma planificação, à semelhança dos modelos de índole tecnicista, mas é desenvolvido na crença das aquisições prévias dos estudantes, como elementos fundamentais à construção de novos conhecimentos. Ao professor é atribuída a capacidade para desenvolver estratégias que fomentem a autonomia e que favoreçam os processos cognitivos. Ao contexto é assinalada a importância dos ambientes estimulantes que ofereçam atividades nas quais os estudantes encontrem o ponto de partida para novas aquisições. Este modelo contempla também o efeito causado pelos pares. A construção da aprendizagem deixa de ser uma atribuição específica para o estudante e para o professor para ser um processo ativo e interativo do qual fazem parte as decisões partilhadas e participadas e as negociações. A avaliação neste modelo é um processo de autorregulação da aprendizagem, concretizada por diferentes instrumentos e as informações que são recolhidas pela observação não padronizada das tarefas e das atividades realizadas. É uma avaliação formadora que se distingue da avaliação formativa essencialmente porque os critérios para avaliação e os procedimentos avaliativos são definidos pelo professor e pelos estudantes, efetivando assim a responsabilidade de ambos e o envolvimento. Na avaliação formativa os critérios e as atividades são da responsabilidade do professor. Este modelo e em particular o conceito de avaliação que lhe subjaz, parte de alguns pressupostos: A avaliação tem que atender à diversidade dos estudantes e aos diferentes pontos de partida de cada um; a aprendizagem não parte apenas de uma atitude espontânea dos estudantes pelo que terão que ser criados ambientes favoráveis, estimulantes e os critérios de avaliação das aprendizagens são definidos em conjunto, garantindo que todos conhecem os aspetos e as dimensões que serão objeto de avaliação. A partilha e a interação que caracterizam o modelo e a avaliação, introduzem os conceitos de autoformação, autorregulação e autoavaliação⁽¹¹⁾. A autoavaliação pode ser interpretada como um exercício que o estudante faz no sentido das expectativas do professor ou como um processo reflexivo no respeito da realização e da autonomia. É esta interpretação que conduz o estudante à participação ativa no processo e que favorece a aquisição de aprendizagens significativas. Pela autoavaliação o estudante regula e conduz a sua for-

mação num processo dinâmico e não instrumentalizado⁽¹²⁾. A avaliação perpétua a função de classificação, seleção e certificação mas é enfatizada a função de regulação ao longo do processo formativo⁽⁶⁾.

Os resultados da avaliação são obtidos na sequência de operações sobre as informações recolhidas durante o ciclo de formação. A evolução teórica faz-se no sentido da mudança do referente que deixa de ser a soma descritiva dos saberes que constituem uma disciplina para passar a ser uma lista hierarquizada de objetivos que designam capacidades consideradas constitutivas das competências a desenvolver e para as quais cada unidade curricular contribui⁽¹⁴⁾. Esta evolução consubstancia a condição de coerência entre a finalidade e os processos. Os processos são estruturados em torno de ações e de atividades, apoiados por instrumentos de natureza diversa que lhes confere o significado enformado pelo modelo pedagógico. Um referente estático pode induzir processos normalizados e rígidos o que conflitua com a construção de flexibilização e personalização dos processos. A referencialização como um corpo de referências que explicam a conceção, a planificação e a avaliação de um projeto formativo é mais globalizante, operacional e flexível. A referencialização, em substituição do referente, é a metodologia pela qual se identificam os critérios para avaliação que favorecem a avaliação formadora^(12,14).

A Carta Magna das Universidades Europeias, subscrita em 18 de setembro de 1988, marca o início da mudança do modelo pedagógico no ensino superior. As Declarações e as Convenções que se lhe seguiram enquadram este nível de ensino num modelo para concretizar o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES). São definidas e aceites pelos países signatários no qual se inclui Portugal, amplas alterações ao modelo de ensino e de gestão das instituições de ensino superior incluindo a organização dos ciclos de ensino ministrados. É aceite o modelo de formação centrado nos estudantes, a organização curricular segundo as competências de aprendizagem e os planos de estudos constituídos por unidades curriculares em substituição das clássicas disciplinas. Ao professor são atribuídas as competências de perícia pedagógica e perícia científica. Estas competências são necessárias para concretizar um ensino inovador, com recurso a didáticas e tecnologias promotoras da aprendizagem. O professor é um orientador do trabalho dos estudantes o qual é conduzido no sentido das competências curriculares e extracurriculares^(10,15). O trabalho dos estudantes desenvolve-se para além do tempo de contacto com os professores e é reconhecido e contabilizado através do sistema de ECTS (European Credits Transfer System). É reforçada a importância dos ambientes de aprendizagem para os quais concorrem estruturas como os laboratórios, as bibliotecas, nos quais os estudantes trabalham com vista à aquisição de competências curriculares e de competências transversais consideradas essenciais ao conceito de aprendizagem ao longo da vida. Os descritores de Dublin desenvolvidos pelo

Join Quality Initiative Informal Group criam os perfis académicos nos quais os planos de estudos se baseiam. Os perfis académicos definem os conhecimentos, as competências, as atitudes e os valores que os estudantes devem adquirir nos ciclos de estudo. Os perfis estão organizados por categorias que discriminam as competências⁽¹⁵⁾. Os resultados da aprendizagem no ensino superior são as competências adquiridas⁽¹⁶⁾.

Em 2008 a Comissão Europeia aprovou as recomendações do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) para aplicação a partir de 2010, com a entrada em vigor da nova estrutura e organização do ensino superior na Europa. Neste quadro é definido o resultado da aprendizagem como *“o enunciado do que um aprendente conhece, compreende e é capaz de fazer aquando da conclusão de um processo de aprendizagem. Os resultados de aprendizagem são especificados em três categorias: conhecimentos, aptidões e competência”*⁽¹⁷⁾. As categorias foram igualmente definidas como:

“Aptidões, a capacidade de aplicar conhecimentos e utilizar recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas.

Conhecimentos, o resultado da assimilação de informação através da aprendizagem. Os conhecimentos constituem o acervo de factos, princípios, teorias e práticas relacionadas com uma área de trabalho ou de estudo.

Competência, a capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões e as capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e/ou pessoal.”⁽¹⁸⁾.

No mesmo documento identificam-se duas dimensões do conceito “aptidões”, as cognitivas com os descritores pensamento lógico, intuitivo e criativo e as aptidões práticas descritas pela destreza manual, recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos. Os conhecimentos são dimensionados em teóricos e factuais e as competências são descritas pela responsabilidade e autonomia demonstradas nas situações profissionais, pessoais ou de formação.

A definição do conjunto de competências a desenvolver no ciclo de estudos tem origem no exercício da profissão e tem como ponto de partida as práticas de um profissional competente. São enunciados qualitativos para os quais terão que ser definidos os critérios, a partir dos quais se reconheça a competência. Os critérios são dimensionados em indicadores que possibilitam aferir o grau de domínio dos critérios que concorrem para as competências a adquirir. A formação integrada por competências é um processo elaborado e complexo que deve garantir a coerência das finalidades pedagógicas nas quais se integra o quadro de avaliação. A complexidade do real e as transformações sociais remetem para

a necessidade do perfil de competências ser avaliado e ajustado no sentido da melhor resposta na formação⁽¹⁶⁾.

Teoricamente a avaliação nos diferentes modelos pedagógicos resulta de um conjunto de ações intencionais cuja centralidade se deslocou dos desempenhos dos estudantes para os processos que os conduzem a determinadas prestações. A forma como os estudantes são considerados na avaliação também se alterou no sentido da valorização dos contextos nos quais se inserem e dos estímulos que os ambientes fornecem para a aprendizagem. O “tempo” para avaliar deixou de ter a exclusividade da atividade avaliativa para ser o “tempo” da formação. Também a posse dos critérios para avaliar saiu da égide do professor para a partilha e a negociação entre este e estudantes. Na estrutura destas alterações estão os modelos pedagógicos determinados pelos significados de ensinar e de aprender pois são esses significados que orientam as mudanças de modo a que o processo seja coerente e integrado.

Os resultados da avaliação, a partir dos quais se infere a aprendizagem efetuada, deixaram de estar circunscritos à demonstração dos conhecimentos apreendidos e passaram a incluir as aplicações desses conhecimentos nos domínios das competências definidas. Esta evolução, também ela no sentido da complexidade, leva-nos a olhar para o “erro”. Num modelo mais tradicional o erro era a demonstração do conhecimento não adquirido e na conceção construtivista o erro é um alerta para a reflexão e para o ajuste no processo de aprendizagem. O erro deixou de ser do estudante para passar a pertencer também ao professor, na forma como planeia e operacionaliza o ensino.

Nesta síntese das grandes mudanças ocorridas no conceito dos resultados da avaliação há que referir os aspetos que não se alteraram como sejam as operações que levam à efetivação da avaliação: recolha de informação, análise dos dados, juízos de valor e decisões. Estas operações presentes nos processos de avaliação passaram a ser também da responsabilidade dos estudantes.

Assumindo que competência é a adequação da ação e que para agir adequadamente é necessário um acervo de conhecimentos, aptidões e capacidades considera-se que os resultados da avaliação são os juízos elaborados sobre os critérios definidos relativamente ao nível de mestria a alcançar pelos estudantes. A sua formulação incidirá nos conhecimentos, aptidões e capacidades, os quais são demonstráveis e passíveis de mensuração. “Um resultado de aprendizagem contém três elementos principais – verbo/palavra de ação; descrição da aprendizagem; contexto da avaliação – que o caracterizam como sendo o que o estudante deve *ser capaz* de saber e fazer no final de um determinado percurso de aprendizagem, e que é suscetível de ser mensurável mediante a aplicação de critérios específicos de avaliação⁽¹⁹⁾. O resultado da aprendizagem representa a finalização de um dado percurso formativo mas pode também ser considerado um pré-requisito que o estudante deve ter para

prosseguir um ciclo de estudos ou outro percurso formativo. No ensino superior os resultados da aprendizagem permitem a comparabilidade dos sistemas e a mobilidade dos estudantes no espaço europeu do ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Portaria n.º 799/99 de 18 de setembro. Diário da República I Série-B n.º 219. In: Educação Md, editor. Diário da República I Série-B n.º 219. Lisboa: Ministério da Educação; 1999.
2. Fernandes D. Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas. 1.ª ed. Lisboa: Texto Editores, LDA.; 2008.
3. Bonniol J-J, Vial M. Modelos de Avaliação - Textos fundamentais. São Paulo (BR): ARTMED Editora LTDA.; 2001.
4. Marchesi Á, Martín E. Qualidade do ensino em tempos de mudança. Porto Alegre (BR): Artmed; 2003.
5. Hadji C. A Avaliação, Regras do Jogo. Porto (PT): Porto Editora; 1994.
6. Pinto J, Santos L. Modelos de avaliação das aprendizagens. 1.ª - 2.ª. Impressão ed. Aberta U, editor. Lisboa (PT): Guide, Artes Gráficas; 2009.
7. Carrasco JF. Como Avaliar a Aprendizagem. Rio Tinto (PT): Edições ASA / Clube do Professor; 1989.
8. Ribeiro LC. Avaliação da aprendizagem. Lisboa (PT): Texto Editora; 1990.
9. Estrela A, Nóvoa A. Nota de apresentação. Avaliação em Educação: Novas Perspectivas. Porto (PT): Porto Editora LDA; 1993. p. 9-14.
10. Alarcão I. Reflectindo sobre a Avaliação do Desempenho dos Professores do Ensino Superior no Contexto do Processo de Bolonha. In: Dias JMdB, Sebastião L, editors. Da Filosofia, da Pedagogia, da Escola. Lisboa (PT): Universidade de Évora; 2008. p. 407-14.
11. Leite C, Fernandes P. Avaliação das Aprendizagens dos Alunos - Novos contextos novas práticas. 1.ª ed. Porto (PT): ASA Editores II S.A.; 2002 Maio 2002.
12. Alves MP, Machado EA. O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In: Alves MP, Ketele J-Md, Orgs. Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo. Coleção Educação e Formação. Porto (PT): Porto Editora LDA; 2011. p. 59-70.

13. Fernandes D. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In: LDA. PE, editor. Do Currículo à avaliação e da Avaliação ao Currículo. Coleção Educação e Formação. Porto (PT): Porto Editora; 2011. p. 131-42.
14. Figari G. Avaliar: Que Referencial? Porto (PT): Porto Editora; 1996.
15. Chaves MC. Pedagogia no Ensino Superior: Uma proposta de análise e de autoavaliação. Coimbra (PT): Formasau; 2010.
16. Parent F, Hoop Ed, Lejeune C, Ketele J-Md. A avaliação no quadro de um currículo baseado numa abordagem integrada por competências. In: LDA. PE, editor. Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo. Porto (PT): Porto Editora; 2011. p. 117-29.
17. Europeia C. Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQ). Luxemburgo (LU): Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias; 2009.
18. Comissão Europeia. Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQ). Luxemburgo (LU): Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias; 2009.
19. Pacheco JA. Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação. Porto (PT): Porto Editora; 2011.

Correspondência: mjosebule@uevora.pt