

**AVALIAÇÃO: COMO AVALIAR O
APRENDER A (COMPETÊNCIAS) E O APRENDER QUE (CONTEÚDOS)?**

António Paulo Costa

Em nome do Centro para o Ensino da Filosofia, da Sociedade Portuguesa de Filosofia, e em nome pessoal, gostaria de começar por agradecer à Associação de Professores de Filosofia o amabilíssimo convite que me dirigiu para participar neste VI Encontro de Didáctica da Filosofia. Tendo o CEF-SPF e a APF divergido, em alguns momentos, quanto aos rumos do ensino da Filosofia, foi com sincera satisfação que recebi este convite, que prova que a diferença pode sempre acomodar o diálogo e a cooperação. Por isso, estou muitíssimo grato pela oportunidade de participar nos trabalhos deste Encontro, sentimento que todos os membros do CEF e da direcção da SPF partilham comigo.

Devo também começar por assumir que não sou, definitivamente, um especialista em Ciências de Educação ou na área da avaliação. Sou apenas um professor do Ensino Secundário que tem discutido amplamente com colegas, alunos e encarregados de educação a complexa tarefa da avaliação, em particular, em Filosofia. Deste modo, as ideias que hoje venho apresentar-vos parecerão a muitos de vós, certamente mais esclarecidos e mais bem preparados do que eu, ideias um tanto avulsas e, quiçá, bastante simplistas. A todos agradeço, antecipadamente, os comentários, sugestões e críticas construtivas que esta comunicação possa suscitar.

Passo então ao tema que me foi proposto: «Como avaliar o *aprender a* (competências) e o *aprender que* (conteúdos)?».

O terreno da avaliação é um terreno conceptualmente profuso e difuso onde se acomoda facilmente a desorientação. De facto, quer a bibliografia académica quer a legislação sobre a avaliação confronta-nos com termos como “conhecimentos”, “conteúdos”, “competências”, “capacidades”, “aquisições”, “destrezas”, “habilidades”, “atitudes”, “comportamentos”, etc., sem que sejam imediatamente claras as fronteiras e as correlações existentes entre eles. Tome-se, por um momento, o pacífico título desta comunicação: sugere ele a existência de uma mera **relação** entre a aprendizagem de competências e a aprendizagem de conteúdos, que me compete aqui esclarecer? Ou será que ela sugere a tese mais forte de que existe uma **diferença substantiva**, ou mesmo de uma certa **oposição**, entre avaliar a aprendizagem de competências e avaliar a aprendizagem de

conteúdos? Mas, afinal, que relação há entre competências e conteúdos? Este, como muitos outros, é um exemplo de quão difícil é a rede conceptual da avaliação.

Se a bibliografia académica é a sede própria do sempre inacabado debate conceptual, a legislação, pela sua natureza normativa e reguladora, constitui-se como um ponto de referência para os actores da avaliação – em primeira instância, os professores e os alunos. Ora, que nos diz ela? Em 26 de Março deste ano foi publicado o Decreto-Lei 74/2004 que, no seu capítulo 10.º, dedicado à avaliação das aprendizagens, nos diz o seguinte:

CAPÍTULO III

Avaliação

Artigo 10.º

Avaliação das aprendizagens

1 — A avaliação consiste no processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos.

2 — A avaliação tem por objecto a aferição de conhecimentos, competências e capacidades dos alunos e a verificação do grau de cumprimento dos objectivos globalmente fixados para o nível secundário de educação, bem como para os cursos e disciplinas nele integrados.

Faço notar que este recente Decreto-Lei não menciona “conteúdos”, mas, sim, “aquisições” (no ponto 1) e “conhecimentos”, “competências” e “capacidades” (no ponto 2). Portanto, se nos propomos discutir a suposta diferença entre avaliar a aprendizagem de competências e avaliar a aprendizagem de conteúdos, devemos manter presente que não estamos a ter em conta os exactos termos usados nesta legislação, que usa o termo “competências” mas não usa o termo “conteúdos”.

O que será referido, então, pelo termo “conteúdos” – serão conhecimentos? serão capacidades? serão competências? Julgo que não andaria longe da verdade se especulassemos que tendemos, intuitiva e frequentemente, a identificar os conteúdos com conhecimentos. No Programa oficial da disciplina pode ler-se uma passagem muito interessante, na página 24, dedicada aos critérios de referência para a avaliação sumativa. Diz-se aí:

Considerou-se, ainda, que importava clarificar que indicadores de sucesso deverão ser tomados como indícios seguros para o reconhecimento das aprendizagens previstas e das aquisições cognitivas desejadas. Por esta razão, se indicam não os **conteúdos** sobre que deve recair a avaliação de conhecimentos mas preferencialmente o tipo de actividades ou tarefas em que se hão-de revelar o nível e a qualidade das aquisições cognitivas e das competências alcançadas.

Há três aspectos que importa salientar:

Em primeiro lugar, este excerto assume explicitamente que os conteúdos são objecto de uma avaliação **de conhecimentos**. Ou seja, os conteúdos são algo para ser conhecido. Penso que há uma razão para tal: os conteúdos de uma disciplina posicionam-se como objectos de conhecimento perante o sujeito cognoscente que é o aluno. Isto parece-me pacífico. Menos pacífica será a descrição da relação deste sujeito, o aluno, com aquele objecto, os conteúdos; e ainda menos pacífica será a determinação da forma adequada de avaliar a relação deste sujeito com aquele objecto. Estamos aqui no terreno da melhor especulação didáctica.

Em segundo lugar, do facto de os conteúdos poderem ser objecto de uma avaliação de conhecimentos não se pode deduzir que os conteúdos sejam **reduzíveis** a conhecimentos. Se relermos o excerto, veremos que os autores do programa optam por sugerir «actividades» mediante as quais se avaliarão não apenas as «aquisições cognitivas», mas também as «**competências** alcançadas». Isto sugere que os conteúdos constituem o pano de fundo a partir do qual os alunos não só adquirem **conhecimentos**, mas também desenvolvem **competências**, sendo ambos avaliados através das actividades apropriadas.

Em terceiro lugar, porquê o enfoque dado pelo Programa às **actividades de avaliação**? Dispensando-me de especular sobre as intenções dos autores do Programa, penso que há uma razão de fundo que justifica a opção por indicar as actividades de avaliação ao invés de listar os conteúdos sobre os quais aquela recai. E a razão, que vos apresento agora como uma tese didáctica, é esta:

1. **Não há uma avaliação da aprendizagem de conteúdos** (sejam estes entendidos como conhecimentos, como capacidades ou outras) **que não consista numa avaliação de aquisições de competências**.

A ideia de que a avaliação de conteúdos é sempre uma avaliação de competências, incluindo os casos em que estamos a identificar conteúdos com conhecimentos, poderá parecer estranha, sobretudo dado o hábito de traçar uma diferença entre avaliar conteúdos e avaliar competências. Mas se esta tese for justificada, como espero mostrá-lo, então **dissolve-se** o problema de saber qual a relação, a diferença ou a oposição entre avaliar o *aprender a* e avaliar o *aprender que*. Por outro lado, se a tese tiver razão de ser, implica uma consequência prática:

2. Os processos de ensino-aprendizagem e sua avaliação devem ser orientados para as aquisições de competências.

Tentarei agora fundamentar a posição que acabei de vos apresentar. Para isso, proponho-vos agora a leitura de um pequeno excerto de um livro de introdução à Filosofia:

«Que significa dizer que alguém conhece alguma coisa? Para responder claramente a isto, temos primeiro de especificar com precisão o que está a ser perguntado, pois a palavra «conhecer» tem uma grande variedade de usos e significados. Por exemplo, pode dizer-se de alguém que **sabe jogar golfe**, também pode dizer-se que **conhece Lisboa** e, finalmente, pode dizer-se que **sabe que** a Universidade de Coimbra é a mais antiga de Portugal.»

CORNMAN, LEHRER, PAPPAS,
Philosophical Problems and Arguments: An Introduction,
New York, Macmillan Publishing Co., Inc., 1982, pp. 42.

O interessante deste excerto é permitir-nos uma analogia entre o **conhecido** e o **aprendido**. Os autores sublinham que, quando uma pessoa diz saber, ou conhecer, alguma coisa, pode estar a dizê-lo em três sentidos diferentes: grosso modo, a pessoa pode estar a referir algo que *sabe*, ou algo que *sabe fazer* ou algo que *faz efectivamente*. Por analogia, quando avaliamos as aprendizagens dos alunos, podemos estar a avaliar

- se estes *sabem*,
- se estes *sabem fazer* ou
- se estes *fazem algo efectivamente*.

Retiremos um exemplo da Geometria: em que consiste avaliar se um aluno aprendeu o Teorema de Pitágoras? A avaliação pode revelar que o aluno nem sequer *sabe* (enunciar) o teorema de Pitágoras; mas este aluno também pode *saber* o teorema de Pitágoras sem *saber fazer* o cálculo da hipotenusa a partir dos valores dos catetos (por exemplo, por não saber elevar um número ao quadrado); ou pode tanto *saber* o dito teorema como

saber fazer os cálculos (no sentido de descrever correctamente o que deveria fazer para obter o resultado) e, no entanto, não chegar a *fazer efectivamente* esses cálculos (por exemplo, por preguiça). Em sentido contrário, não é impossível que alguém *aplique* algo que nem sequer sabe chamar-se “Teorema de Pitágoras” numa dada circunstância da sua vida profissional. Tratar-se-ia de alguém que *faz* sem *saber o que faz*.

No caso de Filosofia, avaliamos, por exemplo, se o aluno

- *aprendeu que* o argumento ontológico de Anselmo é um argumento a favor da existência de Deus que se baseia numa redução ao absurdo, mas também avaliamos se o aluno
- *aprendeu a* argumentar por redução ao absurdo.

Isto torna claro que a avaliação das aprendizagens, em Filosofia como em Geometria, incide, pois, não estritamente sobre o que chamamos “conhecimentos” (aquilo que o aluno *sabe*), mas igualmente sobre capacidades, destrezas e habilidades, e também sobre disposições atitudinais e comportamentos (aquilo que o aluno *sabe-fazer* e aquilo que *faz concretamente*).

Tentarei agora mostrar-vos por que razão penso que, em qualquer dos casos, estamos a fazer uma **avaliação de competências**. A avaliação das aprendizagens envolve actividades, técnicas e instrumentos de avaliação que permitem ao avaliador verificar se o aluno adquiriu os tais conhecimentos, capacidades, atitudes, etc. Mas mesmo no caso, menos óbvio, da avaliação de conhecimentos, aquilo que o avaliador faz é a observação de certas competências do aluno, isto é, a observação dos seus **saberes postos em acção**. De facto, não lhe é possível “olhar para dentro da cabeça” de um aluno para avaliar se ele “tem lá” um conhecimento (ou se domina um conteúdo, se preferirem). Isto significa que a avaliação é uma actividade eminentemente **empírica** e que o avaliador nunca está em posição de verificar as aquisições do aluno a não ser que este, convocado por uma actividade de avaliação apropriada, se manifeste, se comporte ou aja de algum modo empiricamente acessível. As actividades de avaliação exigirão sempre, pois, uma dada **manifestação, acção** ou **comportamento observável**, a partir do qual o avaliador infere ter-se concretizado, ou não, aquela aquisição. Este saber que o aluno põe em acção corresponde àquilo a que habitualmente se chama “competência”.

Imaginemos que a ética de Kant é apresentada como conteúdo de um exame nacional. **O que é que vai ser avaliado nesse exame?** Precisamente, as competências que o aluno adquiriu *acerca* da ética de Kant. O exame avaliará, por exemplo, se o aluno:

- *Identifica* a teoria ética de Kant num texto;
- *Explica* os aspectos fundamentais da teoria em questão;
- *Identifica* qual é o problema filosófico a que a teoria responde;
- *Conhece* as críticas tradicionais que são apontadas à ética kantiana;
- *Discute* a solução proposta por Kant.

Ao ser avaliado em relação à ética de Kant, o aluno terá de se mostrar **competente** a realizar todas as (ou, pelo menos, algumas das) tarefas que o exame solicita. Ao fazê-lo, o aluno mobiliza os seus saberes, interage com eles, aplica-os. Um questionário sobre os aspectos que acabei de listar convoca capacidades, conhecimentos e atitudes. Implica a capacidade de ler e interpretar um texto; implica o conhecimento da teoria ética de Kant; implica a contextualização filosófica da ética kantiana e, conseqüentemente, o conhecimento da tradição; implica um posicionamento crítico que apela ao conhecimento de argumentos clássicos, ao domínio prático de técnicas argumentativas e à disposição para argumentar. Seria um questionário razoavelmente exigente, mas o aluno que tivesse sucesso poderia, sem hesitação, dizer-se ser filosoficamente “competente”.

Parto agora deste caso mais particular para generalizar. Quais são as competências filosóficas fundamentais em torno das quais deveremos organizar os processos de ensino–aprendizagem e a avaliação?

Penso que poderemos começar por dividir essas competências em três categorias: em primeiro lugar, as competências relativas aos **problemas filosóficos**. Penso ser pacífico que toda a indagação filosófica nasce a partir de alguma interrogação para a qual nem as ciências, nem as religiões, nem as evidências do senso comum oferecem respostas. As competências que o aluno deve adquirir são as seguintes:

<p>1. Competências fundamentais relativas aos problemas filosóficos:</p> <p>1.1. <i>Identificar</i> os problemas filosóficos e as disciplinas filosóficas em que se integram;</p> <p>1.2. <i>Formular</i> clara e correctamente os problemas filosóficos;</p> <p>1.3. <i>Mostrar</i> por que razão tais problemas são importantes;</p> <p>1.4. <i>Distinguir</i> problemas filosóficos de problemas não filosóficos.</p>	<p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O problema em discussão é o problema do sentido da vida. • Este é um problema que pertence à metafísica. • O problema do sentido da vida consiste... • O problema do sentido da vida é importante porque... • O problema do sentido da vida é um problema da Filosofia, enquanto que o problema de saber como evolui a vida das células é um problema da Biologia porque...
---	---

Em segundo lugar, as competências relativas às **teorias filosóficas**. Penso que é perniciosa a ideia, por vezes erradamente transmitida, de que a Filosofia é um interrogatório sem respostas. A tradição filosófica desmente-o. As teorias dos filósofos constituem um património de respostas que não pode ser ignorado, devendo interpelar o aluno e ser interpelado por este. A este respeito, as competências que o aluno deve adquirir são as seguintes:

<p>2. Competências fundamentais relativas às teorias filosóficas:</p> <p>2.1. <i>Identificar e nomear</i> teorias filosóficas.</p> <p>2.2. <i>Reconhecer</i> se a teoria resolve ou não o problema que procurava resolver.</p> <p>2.3. <i>Conhecer</i> as críticas tradicionais que são feitas a cada teoria.</p> <p>2.4. <i>Comparar</i> cada teoria com teorias rivais.</p> <p>2.5. <i>Mostrar</i> se uma teoria levanta novos problemas.</p>	<p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A teoria presente no texto é a teoria... • A teoria não resolve o problema, pois não dá uma solução para o seguinte aspecto... • Há duas críticas que costumam ser feitas a esta teoria. Essas críticas são as seguintes: ... • A teoria X resolve o problema, mas existe uma outra teoria Y que o resolve de uma forma mais simples, mais clara e mais intuitiva, pois... • Esta teoria resolve este problema filosófico, mas levanta outro problema, que é...
--	---

Em terceiro lugar, as competências relativas aos **argumentos filosóficos**. Ao contrário do cientista, o filósofo não dispõe de outros meios de “prova” senão os argumentos com os quais justifica a sua teoria. A confrontação de argumentos é, pois, uma actividade crucial em Filosofia – da robustez dos argumentos depende a qualidade das teorias filosóficas. A este respeito, as competências mais gerais que o aluno deve adquirir são as seguintes:

<p>3. Competências com os argumentos clássicos e as técnicas argumentativas</p> <p>3.1. <i>Identificar</i> argumentos filosóficos clássicos e comuns;</p> <p>3.2. <i>Avaliar</i> argumentos do ponto de vista lógico (validade, solidez, força);</p> <p>3.3. <i>Comparar</i> argumentos filosóficos, quer clássicos quer comuns;</p> <p>3.4. <i>Propor</i> argumentos novos.</p>	<p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Este argumento é o Argumento da..., que é um argumento clássico da Filosofia, defendido por...; o teu argumento é o de que... • Este argumento não é válido porque...; o teu argumento é uma falácia, que consiste em... • O Argumento ... é refutado pelo contra-argumento...; o argumento usado pelo Pedro é pior do que o argumento da Maria porque... • Há um argumento novo que não está no texto e que é...
---	--

É necessário fazer uma observação adicional. O trabalho com os argumentos filosóficos pode e deve ser feito em três direcções distintas:

- **a competência atitudinal:** a disposição para a actividade argumentativa e o respeito pela ética do debate;
- **a competência lógica:** o domínio dos instrumentos lógicos elementares que permitem distinguir os bons dos maus argumentos;
- **a competência cognitiva:** o conhecimento dos argumentos clássicos e das dialécticas argumentativas da tradição filosófica.

O quadro anterior, naturalmente, nada indica no que respeita à primeira direcção. Há uma razão para tal. O quadro seguinte apresenta um conjunto de três outras categorias de competências que, embora sendo menos centrais que as anteriores, se reconhece serem indispensáveis para a actividade filosófica:

<p>4. Competências conceptuais</p> <p>4.1. <i>Conhecer</i> o significado dos conceitos utilizados em cada disciplina filosófica;</p> <p>4.2. <i>Utilizar</i> adequadamente o vocabulário filosófico.</p>	<p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A expressão <i>a priori</i> significa... • O significado da palavra "dogmático" é...
<p>5. Competências linguísticas</p> <p>5.1. <i>Analisar</i> textos;</p> <p>5.2. <i>Sintetizar</i> textos;</p> <p>5.3. <i>Interpretar</i> textos;</p> <p>5.4. <i>Elaborar</i> exposições correctas e articuladas de ideias.</p>	<p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O segundo parágrafo do texto apresenta três ideias: primeira, ... ; segunda, ... ; terceira, ... • Em síntese, neste texto o autor defende a ideia ... e usa, para isso, dois argumentos, ... • A minha interpretação do que o autor afirma com a quinta frase do texto é...
<p>6. Competências atitudinais</p> <p>6.1. <i>Ouvir, respeitar e responder</i> às ideias e argumentos dos outros;</p> <p>6.2. <i>Apresentar</i> claramente as suas ideias;</p> <p>6.3. <i>Justificar</i> sistematicamente essas ideias;</p> <p>6.4. <i>Aceitar</i> que as suas ideias e argumentos sejam discutidos e avaliados pelos outros.</p>	<p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvi a tua opinião atentamente e penso que... • A minha posição sobre a pena de morte é... • Uma razão para eu defender essa posição é... • Diz-me o que pensas serem os pontos fracos e os pontos fortes do meu argumento.

Apresentadas as competências do estudante de Filosofia, não resisto a pôr-vos uma questão: **estes quadros apresentam conteúdos ou apresentam competências?** Ou, pondo a questão de outras maneiras: haverá aqui alguma competência cuja avaliação

não mobilize conhecimentos? E haverá aqui alguma competência cuja avaliação ignore os conteúdos da Filosofia, isto é, os seus problemas, as suas teorias, os argumentos clássicos, os conceitos?

Espero ter tornado suficientemente claro que as competências filosóficas fundamentais envolvem necessariamente os conteúdos da Filosofia – os seus problemas, teorias e argumentos. Em Filosofia, não há competências desprovidas de conteúdo, nem há conteúdos independentes da nossa (competente) relação com eles. E assim, salvo erro, espero ter ajudado a dissolver a ociosa oposição conteúdos/competências.

A existir uma diferença substantiva, ela estará, sobretudo, nos enfoques didáticos de que o uso de uma ou de outra expressão são sintoma. Quando escrevo numa planificação “Argumento de Santo Anselmo” estou a referir implicitamente (e melhor seria que o fizesse explicitamente) uma série de competências que têm como pano de fundo este conteúdo. Ora, mencionar um conteúdo é fazer algo mais vago do que discriminar as competências a, b e c que queremos que o aluno adquira com aquele conteúdo. Um professor pode entender que o tratamento deste conteúdo exige uma compreensão adequada do argumento de Anselmo pelo aluno; mas outro professor do mesmo grupo pode entender que o tratamento deste conteúdo visa dotar o aluno da capacidade de argumentar por redução ao absurdo. Como evitar estas disparidades, estando no horizonte uma avaliação sumativa externa como é o caso do exame nacional? Do que hoje aqui foi dito, é óbvio que defendo que os processos de ensino-aprendizagem devem ser organizados e apresentados, quer nos programas, quer nos critérios de avaliação e de correção, com base em competências e não com base em conteúdos, na medida em que tal permite direccionar tais processos, e a sua avaliação, de forma mais clara, rigorosa e justa.

Para terminar, gostaria de fazer uma breve referência ao novo exame nacional no final do 11.º ano, a realizar-se pela primeira vez em 2005/2006. Quando o Programa do 10.º e 11.º anos foi elaborado e homologado, não estava prevista a existência de uma avaliação sumativa externa que incidisse sobre este Programa. Talvez por isso, entre outras razões, o Programa legitima explicitamente uma «liberdade de movimentos» dos docentes na sua gestão, oferecendo numerosas rubricas opcionais e acomodando uma grande diversidade de leituras e de didácticas. Esta abertura do programa foi ainda potenciada pela enorme quantidade e variedade de manuais que o mercado editorial disponibilizou. Ora, será a abertura do Programa e a variedade dos recursos (e das práticas

que induzem) compatível com um exame nacional igual para todos os alunos? O CEF-SPF tem vindo a alertar várias instâncias do Ministério da Educação, desde Janeiro de 2003, para a necessidade de acautelar o perfil deste exame de modo a que se evitem graves injustiças que prejudicariam os alunos e contribuiriam para piorar ainda mais a já débil imagem social da Filosofia.

Aquilo que vou dizer é mera especulação, pois eu não sei e ninguém sabe como será este exame (e quem disser, ou sugerir, que sabe estará a ser desonesto): não me surpreenderia que o exame nacional viesse a centrar-se amplamente na avaliação de competências. Porquê? Porque o Programa é demasiado aberto em relação aos conteúdos e porque uma avaliação de competências filosóficas permitiria direccionar o trabalho de alunos e professores de uma forma mais precisa e justa, como aqui defendi. Para aqueles que estão preocupados com este exame, sugiro a leitura atenta da comunicação da representante do Gabinete de Avaliação Educacional nos Encontros de Caparide, que o CEF-SPF promoveu em Abril último. Esta comunicação está já disponível no *site* do CEF-SPF, no endereço

<http://www.cef-spf.org/>

e estará disponível muito em breve nas Actas dos referidos encontros, que aguardam publicação em papel.

Agradeço a vossa paciência e disponibilidade. Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos, comentários ou críticas.

Porto, 28 de Outubro de 2004