

A AVALIAÇÃO EM INTERAÇÃO

CURRÍCULO, PEDAGOGIAS
E APRENDIZAGENS

CRISTINA PALMEIRÃO · JOSÉ MATIAS ALVES

[coordenação]

Título A Avaliação em Interação
Coordenação Cristina Palmeirão e José Matias Alves
Autores António Abreu Silva, Cristiana Pizarro Madureira,
Eugénia Silva, Fátima Braga, Joaquim Machado, Jorge
Silva, José Matias Alves, Manuela Ferreira, Margarida
Azevedo, Maria Arminda Fonseca
Coleção Estudos de Educação

© Faculdade de Educação e Psicologia,
Universidade Católica Portuguesa
© Universidade Católica Editora

Revisão Editorial Cristina Palmeirão
Capa Olinda Martins
Data janeiro 2024

ISBN 9789725410011
DOI <https://doi.org/10.34632/9789725410011>

Universidade Católica Editora
Palma de Cima 1649-023 Lisboa
Tel. (351) 217 214 020 | Fax. (351) 217 214 029
uce@uceditora.ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

<i>Introdução:</i>	
<i>A avaliação em interação: currículo, pedagogias e aprendizagens</i>	· 04 ·
Cristina Palmeirão e José Matias Alves	
<i>Escola e igualdade: reconstruindo o projeto societário</i>	· 11 ·
Joaquim Machado	
<i>Revisitando os demónios da avaliação e desenhando outros horizontes</i>	· 22 ·
José Matias Alves	
<i>Avaliação pedagógica: caminhos para a (trans)formação de modos de ensinar. Aprender e avaliar</i>	· 39 ·
Cristiana Pizarro Madureira	
<i>A inscrição pedagógica dos critérios. Uma agenda para a educação, na senda de políticas de classificação ao serviço do desenvolvimento humano</i>	· 50 ·
Fátima Braga	
<i>A avaliação ao serviço das aprendizagens. Visões partilhadas num caminho em construção</i>	· 74 ·
Margarida Azevedo & Maria Arminda Fonseca	
<i>Pedagogia, currículo e aprendizagens. O dever de reflexão e cuidado</i>	· 85 ·
António Abreu Silva	
<i>Para uma avaliação transformadora</i>	· 109 ·
Eugénia Silva	
<i>A escola como organização e como instituição. Liderança e sustentabilidade</i>	· 120 ·
Fátima Braga, Jorge Silva & Manuela Ferreira	

REVISITANDO OS DEMÓNIOS DA AVALIAÇÃO E DESENHANDO OUTROS HORIZONTES

José Matias Alves¹

Introdução

A avaliação sempre esteve num “octógono de forças” (Perrenoud, 1998), interagindo e condicionado todos os elementos do sistema escolar. Sempre oscilou entre duas funções maiores: promover as aprendizagens e seleccionar seguindo os critérios meritocráticos da cultura escolar. Sempre se ordenou para servir sobretudo as elites, nomeadamente no acesso ao ensino superior. Neste texto, retomamos o estudo de Alves e Cabral (2015) e a referência de Alves (2013) em que as memórias de professores elegiam o lado sombrio da avaliação pedagógica e apresentamos os resultados de um estudo empírico realizado por Alves (2022), procurando conhecer as representações dos professores enquanto alunos, no campo específico da avaliação. O texto organiza-se em 3 sequências: breve nota sobre o estado da arte, apresentação e discussão dos resultados do estudo realizado em 2022, e uma conclusão.

Breve nota sobre o estado da arte

A avaliação é um processo que envolve um juízo de valor sobre a aprendizagem dos alunos, a coleta de evidências de desempenho (no campo cognitivo, socio-afetivo, relacional), a análise dos resultados e o fornecimento de feedback significativo para melhorar o ensino e a aprendizagem. Além disso, deve relevar a importância da autenticidade e da definição de critérios claros para avaliar o progresso dos alunos de maneira eficaz. A avaliação pode assumir três modalidades: diagnóstica, formativa e sumativa. A primeira visa radiografar o ponto de situação das aprendizagens, a segunda

¹ Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal. ORCID 0000-0002-9490-9957, jalves@ucp.pt

regular e promover as aprendizagens; a terceira pretende expressar um juízo de valor globalizante sobre o domínio e o grau das aprendizagens realizadas.

As duas figuras seguintes sistematizam 3 conceitos importantes [avaliação como aprendizagem, avaliação para a aprendizagem, e avaliação das aprendizagens] e clarificam os papéis mais relevantes assumidos por professores e alunos [regulação, auto e hétero-regulação, promoção de *feedback*, *peer-feedback*, *feed-up*, *feed-forward*].

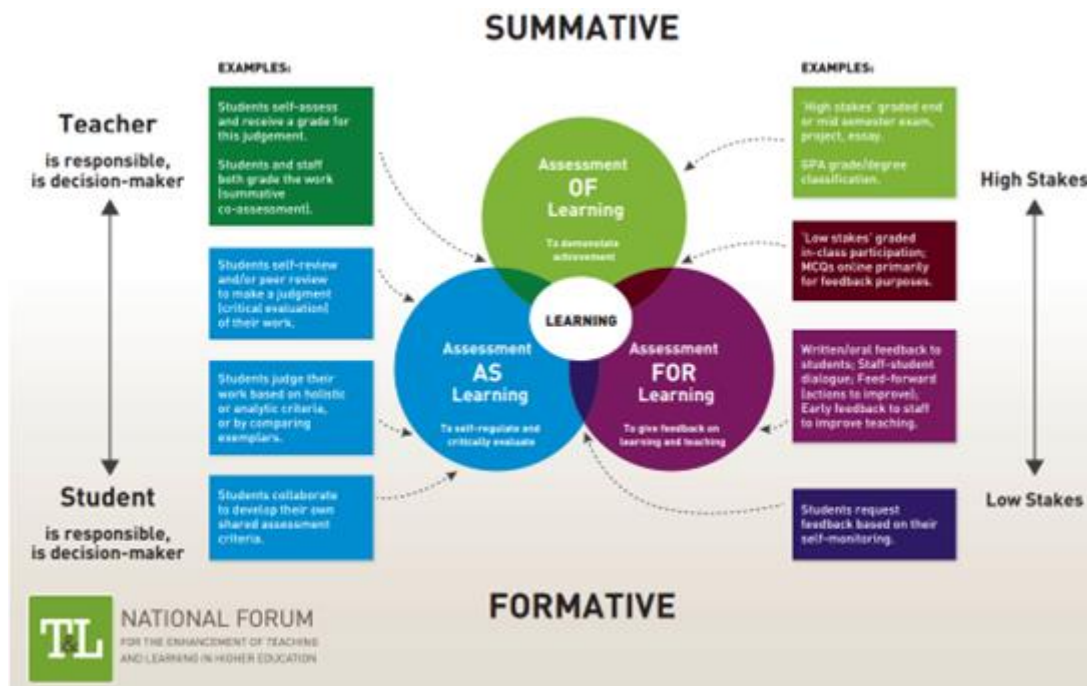


Figura 1 – Avaliação da, para e como aprendizagem; **Fonte:** <https://hub.teachingandlearning.ie/wp-content/uploads/2021/06/NF-2017-Designing-in-Assessment-OFFORAS-Learning-Throughout-the-Programme.pdf>

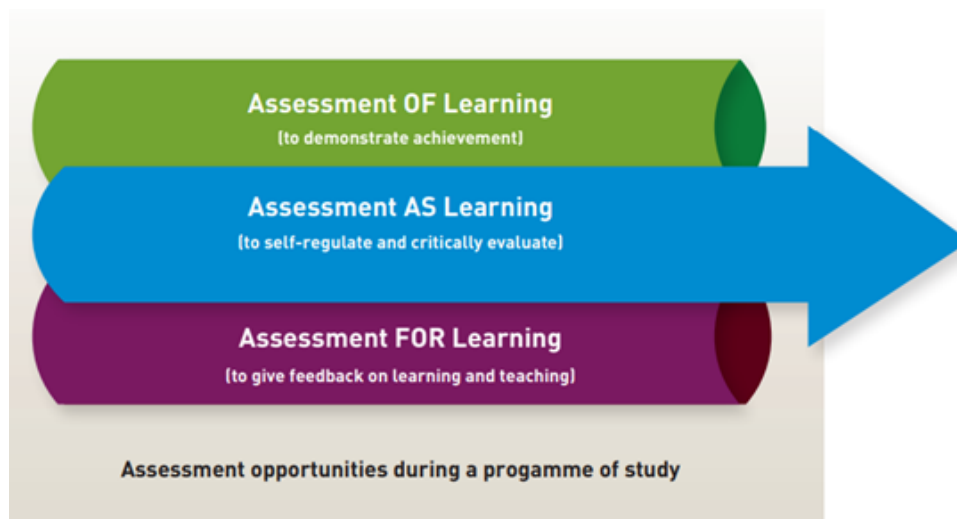


Figura 2 – Avaliação de/para/como aprendizagem; **Fonte:** <https://hub.teachingandlearning.ie/wp-content/uploads/2021/06/NF-2017-Designing-in-Assessment-OFFORAS-Learning-Throughout-the-Programme.pdf>

Em qualquer dos cenários e modalidades, o feedback assume uma grande centralidade, assumindo como propósito central reduzir as discrepâncias eventualmente existente ente a aprendizagem realizada e a que se visa obter. A imagem seguinte torna claro conceito e a sua concretização.

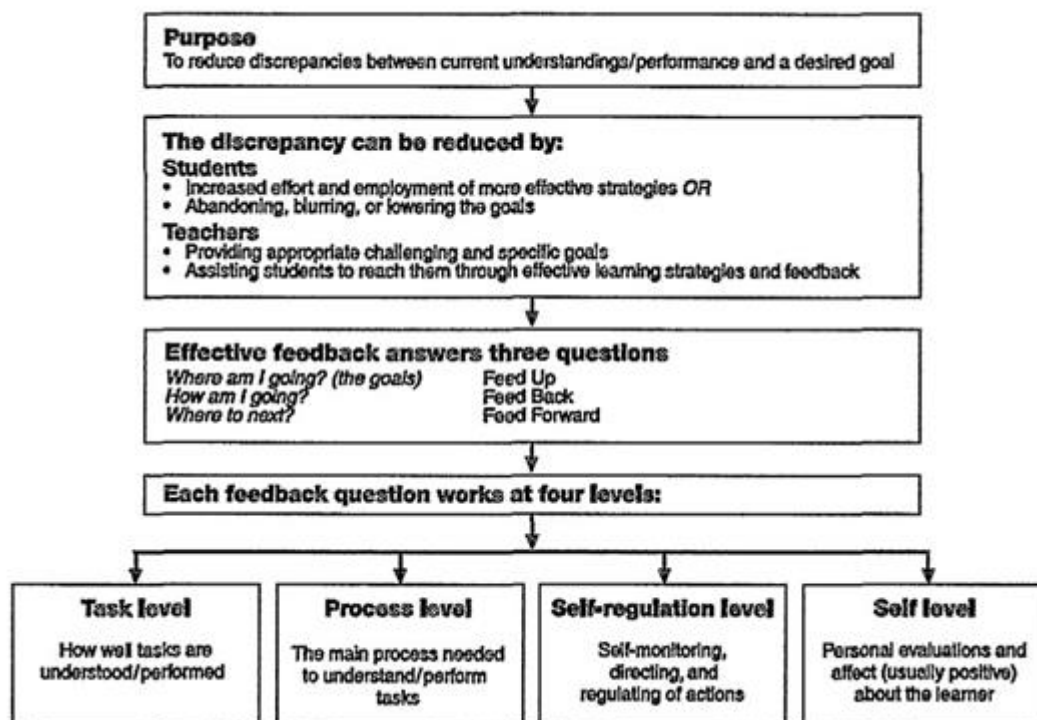


Figura 3 – O modelo de feedback para incrementar a aprendizagem; **Fonte:** Brookhart, 2008

Para além desta visão sincrónica, importa ter presente uma perspetiva diacrónica da avaliação pedagógica, considerando os vários paradigmas.

Paradigmas de avaliação ²

Uma outra forma de operarmos uma ‘arrumação’ conceptual é seguirmos a proposta de

² Esta sequência e a seguinte retoma texto do autor retirado da tese de doutoramento. (Alves, J. M. (1998). Os Exames do Ensino Secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as acções insensatas. Faculdade de Educação e Psicologia

De Ketele, J. M. (1993) que propõe uma revisão dos conceitos de avaliação usando a noção paradigma³.

Segundo este autor podemos identificar dez paradigmas avaliativos. Segundo de perto a sua síntese, distinguiríamos, em primeiro lugar o

- i) Paradigma da intuição pragmática que seria ainda a fonte inspiradora de muitas práticas. Neste quadro, a avaliação é um ato intuitivo dispensando qualquer referente, critérios e objetividade, sendo uma operação pragmática fortemente determinada pelas exigências do contexto. As notas são o principal recurso para motivar os alunos e a avaliação sumativa assume grande centralidade, conduzindo à certificação do êxito dos alunos. Por sua vez, a certificação é importante para uma gestão social (gestão da sala de aula, gestão institucional e gestão das relações com os pais).

A avaliação intuitiva apoia-se em preditores da avaliação imputáveis às trajetórias escolares dos alunos, normalmente os resultados do ano anterior, num esquema educativo de repetição. Os principais elementos de sucesso têm a ver com a atividade e a disciplina dos alunos; por seu lado, os alunos que se consideram pouco dotados, os pouco trabalhadores e indisciplinados têm uma expectativa de sucesso reservado.

- ii) em segundo lugar, o paradigma docimológico, orientado para a fiabilidade e fidelidade da avaliação. Segundo o autor, teve três fases: a primeira foi, sobretudo, de contestação colocando-se em evidência os ‘enviesamentos’ provocados pelos exames. A segunda esforçou-se por compreender as causas da distorção dos resultados, e procurando diferenciar os objetivos pedagógicos dos objetivos dos exames. A terceira fase consiste no aprofundamento da "edumetria", procurando-se aumentar a consistência dos dois princípios básicos através de quatro tipos de diferenciação: a diferenciação dos alunos através da consideração e da medida dos seus traços distintivos; a diferenciação dos objetivos e dos domínios de ensino em função do público alvo; a diferenciação das condições de aprendizagem e dos fatores e estratégias de

³ O conceito de paradigma deve-se a Thomas Kuhn (Estrutura das Revoluções Científicas, 1966) e consiste num certo modo de ver o mundo, e no caso da avaliação, um modo de ver a educação, o ensino, a aprendizagem.

ensino; e a diferenciação dos níveis sucessivos de uma aprendizagem. Em qualquer das fases, os elementos centrais são sempre as ‘notas’ e a ‘medida’.

- iii) em terceiro lugar, o paradigma sociológico. Nesta focalização, a escola é o meio de legitimação de desigualdades culturais, sendo um operador da reprodução social. Tratando todos os alunos do mesmo modo (o mesmo currículo, os mesmos programas...), independentemente do seu ‘capital social’ ou ‘simbólico’, a escola tende a naturalizar a desigualdade e a reforçar os dispositivos de estratificação social. No campo da avaliação, e nomeadamente da avaliação externa e dos exames, por definição igual para todos, esta ‘indiferença às diferenças’ (Perrenoud, 1979) contribui para manter ou acentuar as desigualdades culturais e sociais. Aliás, não é, certamente, por acaso, que a análise dos resultados dos exames nacionais revela um perfil congruente com os níveis de desenvolvimento social e cultural das populações (os estudantes do interior e das ilhas têm em média resultados mais baixos que os seus colegas do litoral e dos grandes centros).
- iv) Paradigma da avaliação centrada nos objetivos – neste paradigma são de destacar diversos contributos: a abordagem tyleriana da pedagogia por objetivos aplicados aos programas com oito etapas tecnologicamente enunciadas: definição dos objetivos; classificação dos objetivos com recurso a diversas taxonomias; definição dos objetivos em termos comportamentais; estabelecimento das situações e das condições em que há evidência do domínio dos objetivos; explicação dos fins e dos fundamentos das estratégias às pessoas implicadas; escolha de técnicas e instrumentos de medida; coleta de dados referentes ao desempenho; comparação entre os resultados e os objetivos programados. A pedagogia da mestria é outra concretização da mesma tecnologia. Formulada por Bloom, a pedagogia para a mestria pressupunha uma definição clara dos objetivos, uma preparação dos alunos em termos de pré-requisitos, um enriquecimento da aprendizagem através do mecanismo do *feed-back*, a não passagem à unidade seguinte sem que se verificasse o domínio da anterior. Este tipo de pedagogia implicava, por seu lado, o recurso a três tipos de avaliação: uma avaliação de diagnóstico para ‘situar’ o aluno, uma avaliação formativa reguladora do ensino e da aprendizagem e uma avaliação

certificativa. O comportamentalismo, a segmentação e atomização, a obsessão efficientista e a tecnologia reprodutora são as críticas em síntese apontadas pelo autor.

- v) Paradigma da avaliação formativa num ensino diferenciado. Inicia-se com M. Scriven - autor dos conceitos de avaliação formativa e sumativa – e para quem o erro fazia parte do processo normal de aprendizagem. A avaliação formativa desenvolvia-se em três etapas: recolha de informações sobre os progressos e as dificuldades dos alunos; interpretação das informações e procura das causas; ativação de atividades diferenciadas congruentes com a interpretação realizada. Este conceito teve diversos desenvolvimentos (avaliação formativa retroativa, avaliação formativa interativa e modalidades mistas) tendo-se desenvolvido à escala planetária.
- vi) Paradigma da avaliação ao serviço da decisão – o modelo CIPP. Segundo o Ketele, um dos paradigmas mais difundidos, sendo notório o contraste com o modelo tileriano, uma vez que se centra não nos objetivos, mas numa decisão adequada à situação concreta. Nas palavras de Stufflebeam, o objetivo da avaliação *is not to prove, but to improve*, colocando-se, deste modo, a avaliação ao serviço da compreensão e da melhoria. As diferentes dimensões da avaliação – contexto: situação institucional, pontos críticos, pontos fortes, expectativas, *input*: elementos do sistema, sua morfologia e sintaxe, processo: características do funcionamento do ‘sistema’, qualidades, *performatividade*, produto: análise dos resultados obtidos tendo em conta as dimensões anteriores e com elas interagindo numa lógica de *feedback*, fazem deste paradigma um modelo global de intervenção.
- vii) Paradigma da avaliação centrada nos interesses do consumidor, segundo M. Scriven. Para além da sistematização em torno da avaliação formativa e da complementaridade sumativa, Scriven focaliza também a avaliação nos interesses e necessidades dos utilizadores/consumidores. Segundo Ketele, esta abordagem é original e relevante porque a) acentua a importância de uma avaliação “amadora vs profissional”; b) insiste na relevância de se avaliar todos os efeitos da formação (e não apenas os previstos); c) milita a favor de uma

avaliação desconectada dos objetivos - *goal free evaluation* - e centrados sobre todos os efeitos; d) defende a ideia que o conceito-chave é o do juízo de valor (e não o objetivo ou a decisão); e) sublinha a necessidade de uma compreensão da realidade em observação/avaliação – natureza iluminativa da avaliação; f) acentua a relevância de uma meta-avaliação, realizada por pessoas independentes.

- viii) Paradigma da avaliação centrada nas audiências ou avaliação responsiva, segundo Stake - O percurso profissional de Stake é usualmente referido como elucidativo. Professor de Matemática, autor de uma tese doutoral em psicometria, foi-se tornando progressivamente mais cético em relação em relação à teoria clássica da medida para resolver os problemas da avaliação. Incorporando alguns dos elementos das teorias de Tyler, Scriven e Stufflebeam, Stake procura ir mais longe e centrar a avaliação nas expectativas e nas necessidades dos implicados na avaliação ou nas audiências, isto é, não apenas naqueles que a solicitam, mas em todos os que estão implicados ou são por ela afetados. Admitindo, como Scriven, a validade do juízo de valor, rejeita o juízo final comparativo (a avaliação sumativa) e defende o que poderíamos designar de cruzamento de juízos de valor subjetivos a recolher junto das diferentes audiências, produzindo-se, deste modo, uma avaliação mais ajustada aos destinatários.
- ix) Paradigma económico encontra a sua filiação nos movimentos de prestação de contas e procura legitimar-se politicamente após o célebre relatório Coleman (1966), segundo o qual ‘as escolas não fazem a diferença’, sendo esta sobretudo explicada pelos contextos sócio-económicos e pelas características individuais. Como refere Ketele, as preocupações centrais deste paradigma relacionam-se com a tentativa de explicação “da variabilidade das aquisições dos alunos e o desejo de a correlacionar com o professor, a turma e a escola”, glosando dois conceitos chave: o da eficácia e o da equidade. O conceito de eficácia relaciona-se com o conceito de progressão dos alunos (um professor ou um programa seriam tanto mais eficazes quanto mais aprendizagens gerassem em determinado lapso temporal), tendo naturalmente em conta uma unidade de referência inicial e outra final e controlando as variáveis independentes

relacionadas com o contexto. O conceito de equidade, no ponto de vista económico, tem a ver com o não aumento da desigualdade de partida entre “os bons e os maus alunos”, ou mesmo a sua diminuição à medida que progridem no percurso escolar.

- x) Paradigma da avaliação como processo de regulação. Este paradigma representa uma visão federadora de todos os outros, uma vez que revela uma espécie de máximo denominador de comum de todas as escolas, permitindo uma co-existência estrutural de quatro referenciais: o referencial de controlo (centrado sobre os resultados), o referencial das competências cognitivas (centrado na promoção das aprendizagens), o referencial das representações sociais (centrado nas identidades individuais e coletivas) e o referencial das interações (centrado na regulação do funcionamento individual e coletivo). Mas esta visão sistémica e eclética tem as dificuldades inerentes a todo o modelo integrador, sobretudo as referentes à coerência interna do dispositivo avaliativo.

Não obstante a riqueza dos conceitos e a evolução dos paradigmas de avaliação, parece certo que a avaliação está ainda largamente subordinada à lógica da medida, do controlo, da ameaça, da sanção, da ficção meritocrática, parecendo estar ainda longe do contributo para a construção de uma escolarização mais democrática e inclusiva e que esteja ao serviço do desenvolvimento humano (Alves, 2022, b).

Apresentação e discussão dos resultados

Em 2022, foi pedido a professores que frequentavam uma Pós-Graduação em Avaliação na Universidade Católica Portuguesa que narrassem a memória mais marcante da avaliação enquanto alunos. Obtiveram-se 15 narrativas de professores (3 do sexo masculino e 12 do sexo feminino), como uma média de idade de 43,7 anos. A visão destes professores continua a ser maioritariamente negativa (N=13), embora se tivessem registado 8 registos positivos ⁴. As narrativas foram objeto de uma análise de conteúdo, tendo-se concluído que i) persiste “the dark side of de moon”, mesmo numa geração mais jovem de professores; ii) parece haver a emergência de sentidos mais positivos; iii) temos

⁴ Alguns textos narravam situações que conjugavam os dois registos. Daí o total de 21 ser superior N de narrativas (15)

de os fazer evoluir mais, se queremos que a avaliação esteja, de facto, ao serviço do desenvolvimento humano.

Nesta apresentação e discussão dos resultados, começamos pelas marcas negativas da avaliação “sofrida”.

Medo

O medo é, provavelmente, o sentimento mais recorrente nas narrativas analisadas. Leiam-se os registos seguintes [a codificação refere-se ao sexo e idade do narrador]:

“com a sua régua de madeira na mão, se acertássemos não tínhamos qualquer sanção, todavia, se não acertássemos levávamos reguadas nas mãos. Estes momentos de avaliação informal eram vividos com muita tensão, angústia e medo” (F 38).

“Recordo-me do medo que todos sentíamos quando ele nos mandava ao quadro resolver exercícios. Fazia-se um silêncio quase palpável...” (F 45).

“Quando chego à sala para fazer o teste, começo a ler e a ficar nervosa e em pânico, porque na realidade percebia o que era pedido, mas não conseguia responder às questões do teste. Fiz o teste e quando saí comecei a pensar que não me tinha corrido nada bem... efetivamente, quando recebi o teste entrei em pânico... tive negativa no teste! A minha primeira negativa num teste... Nem queria acreditar, esforçar-me tanto e estudar para todos os testes e depois ter negativa a educação física...” (F, 34).

Deceção

O segundo sentimento dá conta de uma prática avaliativa dececionante, geradora de frustração e evidenciando a sensação de arbitrariedade.

“E é assim que, olhando para trás, confirmo o que acho que sempre soube: nem todas as aprendizagens foram avaliadas, nem todo o potencial de cada um foi trabalhado, nem tudo o que podia ter sido revelado se revelou” (F 49).

“sentimento de frustração foi geral” (F 34)

Injustiça

O sentimento de injustiça deriva da opacidade das práticas avaliativas, da ausência de critérios claros e transparentes e de um diálogo que pudesse revelar o sentido e o significado das práticas.

“Lembro o sentido de injustiça que esta situação provocava, pois, independentemente da postura e do trabalho diário, a avaliação contemplava sempre e apenas o resultado dos momentos formais de avaliação escrita” (F 49).

Bocejo

A narradora designa de *pedagogia do bocejo*, a vontade de não estar ali. Porque o texto e o contexto da aula era um lugar de exílio e de desligamento.

“Recordo essas aulas como a pedagogia do bocejo. O que chegava até nós era a vontade de não estar ali, a falta de preparação e um percurso um pouco às escuras sem ter ponderado muito bem o que ficou para trás e ainda faltava andar. Talvez por tal, os exercícios de avaliação fossem sempre uma surpresa e nunca sabíamos muito bem o que esperar, mesmo depois de fazer o teste e (pior) de o receber” (F, 46).

“Decoração” ou *marranço*

A narradora de 58 anos lembra ainda as marcas deixadas por uma pedagogia da reprodução que não se preocupa com a compreensão.

“Essa prática de avaliação pedagógica deixou marcas na minha personalidade, de tal modo que, enquanto professora, combato a “decoreção” (F, 58).

Tensão e aflição

Os testes como momentos de tensão e de aflição e que pouco ou nada contribuam para a aprendizagem.

“Os testes de avaliação eram muito extensos e obrigavam-nos a estudar muito e a fazer demasiados exercícios, o que nos criava uma grande tensão até ao dia do teste, sendo que, por vezes, tornava-se muito difícil a concentração nos mesmos, por estarmos muito nervosos. Eram momentos de uma enorme tensão e por vezes aflição, que me marcaram muito” (F, 47).

Em síntese: a avaliação evocada nestes testemunhos pouco ou nada têm de formativo. Não estiveram ao serviço do desenvolvimento das pessoas. Não promoveram as aprendizagens. Porque, provavelmente, a escola e os seus *funcionários* estavam mais ao serviço de um sistema de formatação opressora, mesmo que disso não tivessem consciência plena. As práticas de desprezo, intimidação, injustiça, violência simbólica, constrangimento revelam as imagens de uma escolarização opressiva, pouco propícia às aprendizagens. Os relatos não nos permitem avaliar a extensão destas práticas e, provavelmente, seriam casos isolados de professores. Mas que deixaram marcas indeléveis. E revelam, também, a provável invisibilidade no âmbito da organização escolar. Estas situações não são monitorizadas, não existem no plano institucional. E, portanto, permanecem ao longo do tempo.

Algumas memórias positivas

São menos numerosas, mas felizmente que também existem nas narrativas analisadas. Sublinhamos 4 dimensões positivas:

Uma avaliação serviço do desenvolvimento humano

O primeiro registo dá conta de uma avaliação dialógica, participada, produtiva, abrangente, holística, muito mais exigente do que a aplicação de um simples teste escrito tradicional. E pode ficar desde já a interpelação: por que motivos a generalidade dos professores não adota práticas similares? O que podem fazer as lideranças de topo e intermédias para *convocar* o universo de professores para este tipo de avaliação? Ou as lideranças *têm de ficar à porta das práticas de avaliação dos professores?*

“Esta professora não fazia avaliação por frequências, nem exames. Não bastava decorar para “o teste”, mas trabalhar todas as aulas e em casa também. A sua avaliação era baseada num portefólio construído ao longo do ano. Cada aluno tinha de durante a semana ler jornais e/ou revista de desporto e recortar notícias, apresentar o seu ponto de vista e fazer uma reflexão pessoal sobre esse acontecimento. Alguns colegas eram chamados a apresentar o seu trabalho na aula. Foi com esta professora que mais evolui na capacidade de pesquisa, argumentação e apresentação. Foi este trabalho diferenciado que me fez adquirir estas competências muito importantes para a vida” (M, 41).

Uma avaliação como e para a aprendizagem

Duas narrativas assinalam uma prática de avaliação como e para a aprendizagem. E isto revela a consciência da missão central do professor: fazer aprender. Pois o ensino que não provoca aprendizagens tende a ser inútil.

“No ensino primário, apesar de alguma austeridade (...) tudo era aprender” F, 46).

“Era a professora em que eu me gostaria de tornar um dia. Transportava para a sala de aula a sua paixão pelo ensino e fazia com que nos apaixonássemos pelos conteúdos. Transmítia o rigor e a exigência com um sorriso. Fazia do reforço positivo a locomotiva das suas aulas. E todos os conteúdos “faziam sentido” em pleno século XX, até as cantigas de amigo. Curiosamente, não me lembro dos parâmetros formais de avaliação, mas também esta, tanto na sua versão qualitativa como quantitativa, fazia sentido, era justa” (F, 49).

Avaliação como sonho de futuro

Porque acreditou em mim, diz esta professora. Porque nunca desistiu de mim. Porque me fez acreditar no meu potencial. E porque construiu o futuro através da ação, do desafio, da implicação.

“Sou-lhe muito grata, porque sempre acreditou em mim, nunca me deixou desistir e levou-me a seguir a carreira de docente, com o sonho de um dia poder ser para os meus alunos um pouco do que ele foi para mim” (F, 45).

“Foi ela que me ensinou o mundo das histórias e o potencial que tal encerra na aprendizagem. Todas as semanas, o conhecimento estava rotinado, adjetivo que pode ser considerado pejorativo, mas que vejo como uma bênção na minha aprendizagem, pois só se aprende a escrever, escrevendo; só se aprende a fazer contas e problemas, fazendo. (...) Outra prática que recordo é a inclusão da música na sala de aula, dos jogos...” (F, 46).

Avaliação como motivação

A avaliação como diálogo e participação. Como escuta e reconhecimento. Como valorização do “pensar e do sentir” dos alunos. Mas sensíveis e relevantes da avaliação.

“Pela positiva recordo aqui as aulas que tinha de Relações públicas, com uma professora que nos motivava muito com diálogos nas aulas sobre o que sentíamos, o que nos preocupava, as nossas opiniões e reflexões sobre os temas abordados, e fazia trabalhos de grupo sobre os mais diversos temas relacionados com os programas em questão” (F, 47).

Conclusões

Como conclusão geral, pode afirmar-se que persiste “the dark side of de moon”, mesmo numa geração mais jovem de professores; parece haver, no entanto, a emergência de sentidos mais positivos e gratificantes; precisamos, contudo, de os fazer evoluir para uma prática avaliativa mais inclusiva e emancipadora.

Como afirmávamos num outro contexto, “a mudança e a melhoria das práticas educativas passa, necessariamente, por convocar [os autores] da avaliação pedagógica de modo que

não fiquem refém de uma ideologia ao serviço da estratificação, da competição e da desigualdade.” (Alves, 2022).

Mas, como há muito tempo avisou Perrenoud (1998):

Pour changer les pratiques dans le sens d'une évaluation plus formative, moins sélective, peut-être faut-il changer l'école. Car l'évaluation est au coeur du système didactique et du système d'enseignement. La transformer radicalement, c'est mettre en question un ensemble d'équilibres fragiles. Les acteurs le pressentent, et devinent qu'en leur proposant de modifier leur façon d'évaluer, on peut déstabiliser leurs pratiques et le fonctionnement de l'école. Comprenant qu'il suffit de tirer le fil de l'évaluation pour que tout l'écheveau pédagogique se dévide, ils crient Touche pas à mon évaluation !

De qualquer modo, como também já sustentamos, o sistema educativo não terá condições de sobreviver se persistir nesta lógica de discriminação e exclusão. Não pode continuar vivendo sob o signo da “hipocrisia organizada” porque isso o deslegitima e destrói. Como afirmamos (Alves, 2022 b)

Considerando os princípios e os objetivos consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), poderemos identificar 5 grandes finalidades: a) a finalidade cultural – que promove a aquisição do património científico e artístico que a humanidade foi produzindo ao longo dos tempos; b) a finalidade socializadora – que promove a integração livre e responsável dos cidadãos na ordem social; b) a finalidade personalizadora – que atende às características, singularidades e diferenças de cada ser humano, promovendo, na medida máxima possível, os talentos de cada um; c) a finalidade igualizadora – que promove a conjugação das várias igualdades: a igualdade de acesso à educação e ao ensino; a igualdade de frequência escolar; a igualdade de condições de sucesso escolar, nas suas múltiplas dimensões; e a igualdade de usufruto dos bens educacionais; d) a finalidade produtiva – que qualifica os estudantes para saberem intervir no mundo social e laboral, tornando-os cidadãos que sabem fazer, transformar, criar, produzir objetos e serviços de diferente natureza e feitio.

Ora, as escolas não podem deixar de se organizar para cumprirem, de forma tendencialmente universal, estas grandes finalidades educativas. Os projetos educativos, os planos de atividades, o Perfil dos Alunos, as Aprendizagens Essenciais não podem

deixar de considerar estes fins. E, a tudo o custo, deveríamos evitar cair no velho vício burocrático de transformar os meios em fins, ou de se ficar pelas funções que aprisionam o sistema na sua menoridade: as funções de seleção e seriação, as funções custódia e de estacionamento humano, as funções de instrução e de ordenamento meritocrático.

No mesmo sentido nos alerta Sandel (2020) quando avisa que se as escolas reforçam a tendência da sociedade de premiar e valorizar a competição meritocrática e de criar uma divisão entre vencedores e perdedores, promovem um dano na educação cidadã dessas crianças, defendendo que as escolas precisam de ser espaços de resistência a essa tendência.

E por fim, um pensamento de Daniel Pink (2012, pp. 81-83) que nos aconselha vivamente a repensar os modos de organização, funcionamento e avaliação em vigor nas escolas. Porque mundo e a vida já não requerem os conhecimentos e as métricas da sociedade industrial.

Já não basta a concentração, é precisa a SINFONIA. Tanto a Era Industrial como a Era da Informação pediram, em grande parte, qualidades de especialização e concentração. No entanto, à medida que os empregos de colarinho branco são desviados para a Ásia e eliminados pelas novas tecnologias, é a atitude oposta que se vê valorizada: juntar as peças, ou aquilo a que chamo uma qualidade de «Sinfonia». Presentemente, o que é mais necessário não é a análise, mas a síntese: ser capaz de ter uma visão abrangente, cruzar fronteiras e combinar diferentes elementos para formar uma unidade nova e sedutora. E o mesmo autor sintetiza: Design. História. Sinfonia. Empatia. Diversão. Sentido. Estas características irão cada vez mais orientar as nossas vidas e moldar o nosso mundo. Não tenho dúvidas de que muitos dos leitores encararão esta transformação com agrado. Para outros, contudo, a mudança poderá parecer desastrosa - uma espécie de OPA hostil à vida normal por parte de um bando de afetados com roupas extravagantes, que deixarão de lado as pessoas insuficientemente artísticas ou emotivas. Porém, nada há a temer. As capacidades high touch e high concept, que agora assumem relevância, são atributos básicos do ser humano.

Precisamos de ver este cenário que está à nossa porta. Precisamos de um currículo e de uma avaliação alinhados com esta visão. Precisamos de profissionais que recusem os

papéis funcionalistas que o “mundo dos sistemas” quer impor ao “mundo da vida” e a uma educação ao serviço da emancipação e do desenvolvimento humano.

Referências bibliográficas

- Alves, J. M. (2013) (Coord.). Memórias de Professores – Emoções, identidades profissionais, currículo e avaliação. Faculdade de Educação e Psicologia
- Alves, J. M. & Cabral, I. (2015). Os demónios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(63), 630-662. <https://doi.org/10.18222/eae.v26i63.3690>
- Alves, J. M. (2022) (Org.). Práticas de Avaliação Emergentes ao Serviço das Aprendizagens. Faculdade de Educação e Psicologia, https://www.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Desafios_37_fev22.pdf
- Alves, J. M. (2022 b). Uma avaliação ao serviço do desenvolvimento humano, in Uma avaliação ao serviço do desenvolvimento humano | relato de práticas, pp. 4-15, https://www.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/DESAFIOS_36_VF.pdf
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD
- De Ketele, J. M. (1993). L'Évaluation conjugue de paradigmes. *Revue Française de Pédagogie*, 3, 59-80
- National Forum Publications and Resources. <https://www.teachingandlearning.ie/resourcehub/> , acesso 21 outubro de 2023
- Perrenoud, P. (1993). *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 16, pp. 107-132. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_19.html
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na escola das diferenças*. Artmed

Pink, D. (2012). *A nova inteligência*. Texto Editores

Sandel, M. (2021). *A tirania do Mérito. O que aconteceu ao bem comum?* Editorial
Presença