

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	

Introdução

A avaliação em interação: currículo, pedagogias e aprendizagens

Cristina Palmeirão¹

José Matias Alves²

O Programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE), instituído há mais de duas décadas (Lei nº 31/2002), tem como princípio a promoção da qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e jovens (Conselho Nacional da Educação [CNE], 2015). “Avaliar instituições escolares é uma tarefa complexa” (Azevedo, 2002, p.7), mas uma necessidade expressa e imprescindível na maioria dos países (Eurydice, 2015), porque essencial para o aperfeiçoamento dos sistemas educativos (Cimeira de Lisboa, 2020), para a “aprendizagem dos alunos” (Guerra, 2002, p. 12) e para a melhoria e desenvolvimento organizacional e formativo da escola (Pacheco, 2014, p.19).

Melhorar a eficácia da escola (Scheerens, 2004) representa o esforço a fazer em prol dos axiomas que a fundamentam e, nesse sentido, “A avaliação pode [deve] ser concebida e utilizada como um meio de aprendizagem” (Guerra 2003, p. 5) e como estratégia capaz de promover a participação, a responsabilização [a responsabilidade] e a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem (Bolívar, 2012; Higham et al, 2009). “As correntes transnacionais atuais em matéria de política educacional apelam a uma maior autonomia das escolas e ao reforço da autoavaliação da escola, tendo por desiderato potenciar a capacidade de resposta das organizações aos desafios prementes da inclusão” (Serra, Alves & Soares, 2023, p. 3).

Em Portugal, estamos já 3.º Ciclo de Avaliação Externa das Escolas. No 1.º Ciclo, iniciado em 2006 e término em 2011, o quadro de referência (QR) construído foi inspirado em diferentes experiências e enfoques nacionais e internacionais (e.g. Inspeção-Geral da

¹ Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. Porto. Portugal. ORCID [0000-0002-1949-8641](https://orcid.org/0000-0002-1949-8641), cpalmeirao@ucp.pt

² Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. Porto. Portugal. ORCID [0000-0002-9490-9957](https://orcid.org/0000-0002-9490-9957), jalves@ucp.pt

Educação, European Foundation for Quality Management; a escala de avaliação era de 4 níveis - Insuficiente; Suficiente; Bom e Muito Bom e cinco eram os domínios de análise - Resultados; Prestação do Serviço Educativo; Organização e Gestão Escolar; Liderança; e Capacidade de Autorregulação e Progresso/Melhoria da Escola. De 2012 a 2017 decorreu o 2.º Ciclo AEE, cujo QR assume uma matriz “mais limitada, não variando significativamente a Escala de Avaliação que compreende, apenas o nível de Excelente, a mais do que o anterior (Girão, 2021, p. 15).

No presente ciclo, o terceiro, o referencial AEE está disposto em quatro domínios – Autoavaliação, Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo e Resultados (Inspeção-Geral da Educação [IGEC], 2023), cada um dos quais possibilita a monitorização e avaliação das linhas orientadoras das nossas mais recentes políticas educativas e, assim, a autorregulação da missão, visão e funcionamento de cada escola. Um exercício que supõe valorizar progressivamente “o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas” (art.º 3, Lei n.º 31/2022) e, dessa forma, proporcionar a prossecução das múltiplas dimensões da escola e a necessária articulação entre elas.

Os desafios que hoje em dia se colocam ao sistema educativo exigem respostas mais específicas e contextualizadas, o que fundamenta a opção por dinâmicas de trabalho que envolvam os atores locais, designadamente as escolas, com vista à inclusão e sucesso de todos os alunos (Morais, 2022, p. 9).

Com este propósito vários têm sido os mecanismos e medidas de apoio e/ou de acompanhamento organizativos e curriculares para criar condições e ambientes positivos para adequar, recuperar e potenciar as aprendizagens e a progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

Apesar disso, os mais recentes estudos sobre a AEE referem que os efeitos produzidos e sentidos são, na maior parte dos casos, visíveis no plano da liderança e da coordenação (Fialho & Coppi, 2022), “parecendo ter mais impacto sobre os órgãos de direção e coordenação que sobre docentes, alunos e pais” (Rodrigues & Moreira, 2015, p. 94), o mesmo é dizer que os efeitos ficam nas margens do coração da escola, nas margens das

aprendizagens dos alunos. E na mesma linha analítica, Serra, Alves e Soares (2024) sustentam

the self-evaluation process settled one cycle post-external evaluation, despite being improved, reveals (i) weaknesses in developing a widely participated school self-evaluation process, (ii) vulnerabilities in using external and internal evaluation outcomes and diffusion and reflection on those outcomes, (iii) lack of innovation oriented-self-evaluation practices. Hence, without the tools for generating impactful school self-knowledge, there stands the interrogation: if an adequate decisional capital exists or if it is a need fiction leading to a small or no impact on the school transformation. Arrangements sensitive to the context, robust knowledge systems, and constructive accountability (Tintore et al., 2022) are needed to build a more responsive school

fazendo lembrar uma tese sustentada por Castro & Alves (2013) há mais de dez anos: “Os resultados da investigação mostram que os impactos produzidos pela avaliação externa e pela autoavaliação se limitam ao plano formal, assegurando objetivos que não se referem à melhoria das escolas, mas à necessidade de legitimação do *statu quo*”. E já um ano antes, o título da tese de doutoramento de Helena Castro (Castro, 2012) dizia quase tudo: “Avaliação das escolas: entre o ritual de legitimação e o gerenciamento da imagem: um estudo de caso múltiplo”

Este acumular de evidências provenientes de diversas fontes e metodologias questiona a validade pedagógica da AEE, enquanto instrumento capaz de produzir informação relevante que ajude a intervir ao nível das aprendizagens dos alunos e do próprio desempenho e desenvolvimento dos profissionais da educação.

Exemplo disso é o mais recente estudo apresentado pelo Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA, 2022), que, mais uma vez, nos alerta para os níveis de desempenho dos alunos. “Os resultados médios nacionais de 2022 foram inferiores aos de 2018 a matemática e a leitura, e mantiveram-se praticamente inalterados a ciências” (PISA, 2022, Portugal). É facto que

Cada um de nós pode melhorar as comunidades em que vivemos. A possibilidade de convocar o diálogo é de todos nós. Isso é especialmente verdadeiro em uma era em que a onipresença das tecnologias de comunicação dá às pessoas comuns os meios de se conectar e se organizar para alcançar

objetivos ambiciosos. O acesso à tecnologia e à internet possibilitam uma colaboração sem precedentes entre professores, instituições e comunidades educacionais para aproveitar oportunidades e encontrar soluções para desafios (UNESCO, 2022, p. 156).

Impregnado desse espírito, o XIII Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração, Supervisão e Organização Escolar, em formato digital, este ano subordinado ao tema “*A avaliação em interação: Pedagogias, Currículo e Aprendizagens*” desafiou, ao longo de três momentos – 25 janeiro, 15 fevereiro, 29 março e 24 maio – de três horas cada um deles, Diretores e Membros da Direção de Escolas e Agrupamentos de Escolas, Professores e Educadores, Líderes Intermédios e Técnicos da Educação e alunos do 3º Ciclo e do Ensino Secundário a participarem num debate com Professores de diferentes Instituições de Ensino Superior e Consultores Científicos, para refletir sobre “a melhoria dos processos educativos, de aprendizagem e de avaliação” com a intenção de, em conjunto, procederem à “construção dialética de pontes interinstitucionais e de uma relação pedagógica positiva, interativa e equitativa” tendo como máxima “não deixar ninguém para trás” (ONU, 2015) a partir da tríade pedagógica ensinar, aprender, avaliar.

O diálogo educacional intensifica-se e, por toda a parte, professores, comunidades, organizações e governos equacionam iniciativas para produzir a tão necessária mudança das/nas escolas e, a partir delas, melhorar as comunidades em que vivemos. Também em Portugal há expressivos exemplos a desafiar os cânones educacionais mais clássicos a favor de práticas mais interativas e mais participativas de aprendizagem, tal qual os trabalhos partilhados nesta publicação

E, não obstante, as focalizações críticas já enunciadas em relação aos impactos reduzidos da avaliação externa e da autoavaliação na melhoria dos processos e dos resultados educativos, há também produção científica que sinaliza a melhoria da organização escolar por efeitos da AEE (Fialho & Coppi, 2023; Girão, 2021; Sousa, J. et al., 2021, p. 69). Desta tensão e desta discórdia surge a necessidade de saber mais sobre esta matéria, de melhor compreender de que modo a AEE poderá desencadear os processos de mudança, melhoria e de inovação pedagógica no domínio da Prestação do Serviço Educativo, mormente no âmbito do desenvolvimento pessoal e emocional das crianças e dos alunos,

da articulação curricular, das estratégias de ensino e de aprendizagem orientadas para o sucesso, da promoção da equidade e inclusão e no que respeita à avaliação para e das aprendizagens. Obviamente, a mudança faz-se por vontade, mobilização e ação dos seus atores. Neste processo, “ninguém pode ficar para trás”. Todos são (deverão ser) importantes e parte interessada na/para a promoção de um ambiente escolar desafiador da aprendizagem, saudável e ecológico.

E aqui pode entrar em cena o poder mobilizador e transformador das lideranças intermédias e de topo. Precisamos de ativar vontades individuais e colegiais, de gerar compromissos que impliquem, o mais possível, todos os atores das comunidades educativas territorialmente inseridas, de incrementar os saberes que nos resgatem do alheamento e da alienação. E de fazer dos poderes organizacionais e pedagógicos instrumentos ao serviço do desenvolvimento humano. E a formação na ação dos líderes escolares pode ser uma alavanca importante na superação das tensões e contradições existentes.

A utopia pela melhoria da escola e da educação é contínua e alimenta a esperança da mudança desejada e de um saber mais profundo, solidário e de/para a convivialidade. No final de mais um ano fica a esperança de futuros plurais para um futuro que começa hoje.

Referências Bibliográficas

Azevedo, J. (Org.) (2002). *Avaliação das Escolas. Consensos e divergências*. Asa

Barreira, C., Vaz-Rebelo, M., & Bidarra, M. (2023). Avaliação externa de escolas: do desempenho das escolas às perceções dos docentes sobre os efeitos no decorrer do terceiro ciclo avaliativo. *Indagatio Didactica*, 15(3), 35-54. <https://doi.org/10.34624/id.v15i3.31876>

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão

Castro, H. (2012). *Avaliação das escolas: entre o ritual de legitimação e o gerenciamento da imagem: um estudo de caso múltiplo*. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação e Psicologia. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/10121>

- Castro, H. & Alves, J. M. (2013). Avaliação de escolas: ritual de legitimação e gerenciamento de impressões, *Educação / Temas e Problemas*, 12 e 13, 2013, pp. 121-142, <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/23409/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20escolas.pdf>
- CNE – Conselho Nacional e Educação (2015). *Avaliação Externa das Escolas*. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVROCNE_AVLIA%C3%87%C3%83O_EXTERNA_DAS_ESCOLAS.pdf
- Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Fialho, I. (2023). Os “poderes” da avaliação pedagógica. Comunicação apresentado ao *XIII Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração, Supervisão e Organização Escolar – A Avaliação em interação: Pedagogias, Currículo e Aprendizagens*. <https://fep.porto.ucp.pt/pt-pt/formacao-avancada/ciclo-de-seminarios-de-aprofundamento-em-administracao-supervisao-e-organizacao-escolar/apresentacao>
- Fialho, I. & Coppi, M. (Coord.) (2022). *Sinergias entre autoavaliação e avaliação externa de escolas*. Livro de Atas do IV Seminário MAEE e II Seminário Internacional Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/11557/1/Livro%20de%20resumos%20MAEE.pdf>
- Girão, A. (2021). Avaliação externa das escolas. Reflexão sobre o nível de satisfação e efeitos na perspetiva dos professores e das lideranças – estudo de caso. Dissertação no âmbito Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Apresentada à Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/96533>
- Higham et al. (2009). *System leadership in practice*. Berkshire: Open University Press
- IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência (s/d). *Terceiro ciclo de avaliação externa das escolas – Metodologia*. https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Amb_princ_objetivos.pdf
- Morais, J. (2022). A inspeção na avaliação externa: “Porque sim!... Se...”. Livro de Atas do IV Seminário MAEE e II Seminário Internacional Mecanismos de Mudança nas

- Escolas e na Inspeção.
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/11557/1/Livro%20de%20resumos%20MAEE.pdf>
- ONU – Organização das Nações Unidas (2015). <https://www.estrategiaods.org.br/nao-deixar-ninguem-para-tras-como-adaptar-para-sua-realidade-local/>
- Pacheco, J. (2014). Avaliação Externa de Escolas. Um Projeto de Investigação. In J. A. Pacheco (org.) *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico Conceptual*. Porto Editora
- PISA – Programme for International Student Assessment (2022). *Results. The state of learning and equity in education*. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/>
- Rodrigues, P. & Moreira, J. (2015). Processos e impactos da avaliação externa das escolas do não ensino superior: o que dizem os diretores. Conselho Nacional de Educação. *Avaliação externa de escolas* (61-109). CNE.
- Santos Guerra, M. (2003). *Uma seta no alvo. A avaliação como aprendizagem*. Asa
- Santos Guerra, M. (2002). Como num espelho – avaliação qualitativa das escolas. Azevedo, J. (Org. (2002). *Avaliação das escolas. Consensos e divergências*. ASA
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácias das escolas*. Asa
- Serra, L.; Alves, J. M. & Soares, D. (2023). A avaliação externa das escolas: entre a conformidade e a inovação. *Revista Portuguesa Investigação Educacional*, (25), 1-25. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2023.15913>
- Serra, L., Alves, J. M., & Soares, D. (2024). Pseudomorphosis of schools' system and the fiction of its regulatory processes: A study of educational narratives. *Journal of Pedagogical Research*, 8(1), 1-27. <https://doi.org/10.33902/JPR.202424016>
- Sousa, J. et al. (2021). Avaliação externa de escolas. Um metaestudo. *Revista Sociedade & Culturas* (46), 53-72. <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/187/173>
- UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato Social para a educação*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

ESCOLA E IGUALDADE: RECONSTRUINDO O PROJETO SOCIETÁRIO

Joaquim Machado¹

Introdução

Abrindo-se para a modernidade, Pico della Mirandola proclama no seu *Discurso Sobre a Dignidade Humana* (em 1496) que “o homem é dito e considerado justamente um grande milagre e um ser animado, sem dúvida digno de ser admirado” (1989, p. 51). E, porquê? Porque, diz ele, lhe foi “concedido obter o que deseja, ser aquilo que quer” (p. 53), estando assim condenado à liberdade, a ter de escolher a natureza que se quer dar, a ser fautor do seu destino. É no quadro de uma agenda de saída do homem da sua menoridade, através do desenvolvimento da capacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem (KANT, 1999) e da educação como estratégia de superação das desigualdades sociais que nasce a escola, enquanto instituição de ensino público. Antes, porém, é imaginada numa ilha bem organizada onde todos os meninos e meninas, em conjunto, são iniciados nas *bonae litterae* (More, 2006) e serve de suporte ao sonho de uma *Didactica Magna*, que Comênio (1666) apresenta como “Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos”, declarando o propósito de “investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os alunos aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo

¹ Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal. <https://orcid.org/0000-0003-1875-9640>, jmaraujo@ucp.pt

e mais sólido progresso; na Cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranquilidade” (p. 44).

Para instituir a escola pública como resposta às transformações políticas, económicas, sociais e culturais necessárias a cada época, o Estado serve-se da burocracia como modelo de organização administrativa. Enquanto o Estado-nação contrapõe o Estado da Razão à anterior Razão do Estado, a burocracia substitui a lei do senhor pelo senhorio da lei e a escola garante a formação da conduta e do entendimento humano: do entendimento, porque os iluministas veem nele a base da liberdade de consciência e da tolerância; da conduta, porque eles veem na educação o instrumento para tirar o homem do seu estado natural. Assim, a escola cultiva a criança em função do *ideal de homem* a construir na sociedade: ela encerra a *virtude criadora* do *homem novo* e nela reside a grandeza, a importância e a fecundidade do trabalho educativo, porquanto “espontaneamente, o homem não se submeteria à autoridade política; não respeitaria a disciplina moral, não se devotaria; não se sacrificaria” (Durkheim, 1972, p. 32).

Este texto problematiza o poder da escola enquanto instrumento de conservação da sociedade e motor do seu progresso, nomeadamente no campo da concretização do princípio da igualdade dos cidadãos. Assinala a progressiva significação do conceito de democratização do ensino até à formulação de políticas de educação inclusiva, ao mesmo tempo que se expande a perceção coletiva das diferenças e o planeta vem a ser percebido como mercado global e concebido como aldeia comum. Assinala, assim, um “novo” rosto à esperança de realizabilidade do sonho da modernidade e realça a necessidade de uma perspectiva crítica de análise das práticas de inclusão educativa e da capacidade estratégica dos atores para deslocar os limites da sua realizabilidade na história coletiva e contribuir para a sua reconstrução em nível superior de complexidade.

Mudar a escola em função da ideia de sociedade

A reflexão sobre o poder instituinte da escola entronca-se com o debate sobre a relação entre o humano e o social: primeiro, porque a escola subordina o indivíduo ao social quando, enquanto organização social, se atribui como finalidade imediata o interesse da

sociedade, e não o dos indivíduos enquanto tais, precisamente no pressuposto de que estes se engrandecem pessoalmente e tornam verdadeiramente humanos graças à sociedade; depois, porque é no âmbito desta finalidade imediata da escola que pode ser equacionado o alcance da sua capacidade e as condições de possibilidade para ela influenciar a transformação da sociedade através da educação nela realizada.

Enquanto local social da educação formal, a escola tem o poder de instituir a pessoa “educada”, isto é, com conhecimentos (teóricos e práticos), atitudes e valores que a sociedade considera ajustados para o seu nível etário e necessários para a integração social. É neste sentido que ela historicamente emerge no contexto de dupla revolução (liberal e industrial), traz consigo uma nova forma de socialização que progressivamente veio a tornar-se hegemónica e a funcionar como uma fábrica de cidadãos (Canário, 2005).

Podemos encontrar a perspetiva de formação do cidadão na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) quando retoma princípios plasmados na Constituição da República Portuguesa (CRP), como a consagração do direito de todos à educação e a atribuição ao Estado do dever de promover a sua democratização, de garantir a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar, de modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho e de garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados de ensino (Diário da República, I Série, n.º 86, de 10 de abril de 1986, art.ºs 73.º e 74.º). São os princípios gerais prescritos na CRP que presidem ao novo quadro geral do sistema educativo nas suas várias dimensões, sendo aqui de realçar a promoção da “democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (LBSE, art.º 2.º, n.º 2), respondendo às “necessidades resultantes da realidade social” (n.º 4) e promovendo “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista” (n.º 5.º). Acrescenta a LBSE que a resposta às necessidades sociais se concretiza em três vertentes: (i) “contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos”, (ii) “incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis e solidários” e (iii) “valorizando a dimensão humana do trabalho” (art.º 2.º, n.º 4). E afirma que a formação do cidadão se traduz na promoção do “desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à

livre troca de opiniões” com capacidade de julgar “com espírito crítico e criativo o meio social” em que se integra e se empenhar “na sua transformação progressiva” (n.º 5).

Aos princípios gerais a LBSE (art.º 3.º) acrescenta vários princípios organizativos com vista a tornar o sistema educativo congruente com a democracia em construção: o pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania; a formação moral e cívica; o direito à diferença e a valorização dos diferentes saberes e culturas; a capacidade para o trabalho com base numa sólida formação geral e formação específica para o sistema de ocupações socialmente justas; a realização pessoal e comunitária dos indivíduos também através da prática e aprendizagem para a utilização criativa dos tempos livres; a descentralização, desconcentração e diversificação das estruturas e ações educativas; a correção de assimetrias de desenvolvimento regional e local de modo a incrementar a igualdade no acesso aos bens educativos, culturais e científicos; a igualdade de oportunidades, independentemente do sexo; e o desenvolvimento do espírito e da prática democráticos através da adoção de estruturas e processos participativos dos alunos, dos docentes e das famílias na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana.

Entretanto, várias mudanças se operavam nos setores económico, político e social (reforço e autonomia do capital financeiro, deslocação dos grandes centros de poder para os grandes grupos económicos internacionais e para órgãos de regulação supranacional, liberalização e globalização dos mercados) que progressivamente reduziram a ação dos Estados nacionais e lhe reservaram o importante papel de assegurar a melhor integração possível da sua sociedade no quadro mundial (Canário, 2005). Mais, a intensificação da velocidade das mudanças (nomeadamente no campo das ciências e da tecnologia) a partir das últimas décadas do século XX e as perspetivas de um mundo mais incerto que outrora, a previsão de desaparecimento de algumas ocupações, a continuidade da profunda divisão entre ricos e pobres e o fenómeno de pós-verdade fazem crescer os problemas sociais em dimensão e complexidade e ameaçam “sabotar tanto a liberdade como a equidade” (Harari, 2018). Por outro lado, assiste-se ao ressurgimento da “emocionalidade”, à afirmação do indivíduo e à deslocação da esperança para os universos individuais, bem como à tendência para colocar o “homem psicológico” sobre o “homem económico” e ao esvaziamento da relevância ética do sonho de uma vida melhor, prometido pela modernidade (Bauman, 2017). Estas são razões plausíveis para problematizar a escola

como espaço social e cultural e, conseqüentemente, fundamentar a própria ideia de que a Escola que acolhe todos os alunos em idade escolar pode ser efetivamente uma Escola Para Todos, porque justa para cada um, mesmo que esta escola seja ainda bastante mais do domínio do projeto de sociedade do que das concretizações já conseguidas em seu nome.

Surge, assim, a necessidade de revisitar a LBSE e redefinir o modo de produção escolar da pessoa de cada cidadão, apresentado na segunda década do século XX em termos de Perfil do Aluno à Saída Escolaridade Obrigatória (PASOE), que se qualifica como “um perfil de base humanista” por considerar “uma sociedade pensada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” e, por conseguinte, considerar “as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio”, já que o desafio é “criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber” (Martins, 2017, p. 6). O PASEO estrutura-se em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências, assumindo um registo mais performativo do que o da LBSE, mas afirmando-se com ela alinhado com vista a concretizar o “desígnio de proporcionar aos alunos um desenvolvimento integral”, de responder melhor “às necessidades resultantes da realidade social”, de se tornar “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas” e de contribuir para “a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho).

No que concerne à igualdade, este documento orientador assinala a “diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional” e o direito de “todos os alunos (...) ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos”, acrescentando que a garantia desse direito requer “uma ação educativa coerente e flexível” a potenciar “através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo”, bem como capacidade de adaptação a “novos contextos e novas estruturas, mobilizando competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções” (Martins, 2017, p. 13).

Da igualdade de oportunidades à equidade e justiça

A LBSE e o PASEO constituem, assim, dois marcos importantes (de valor legal desigual) de adequação da escola à sociedade e correspondentes a níveis distintos de percepção social e promoção da igualdade na escola do Portugal Democrático. Inserem-se num processo evolutivo de institucionalização de uma escola básica e secundária, com elementos de continuidade e rutura relativamente aos níveis de ensino primário e secundário que os antecedem, onde é possível assinalar uma face mais liberal assente na igualdade formal e outra mais socializante de igualdade material, que acrescentou à pedagogia de tratamento uniforme a promoção do acesso universal (Machado, 2022).

A partir da LBSE, foram tomadas medidas que alargaram o conceito de democratização do ensino, nomeadamente alterando estruturas de administração e gestão da escola para favorecer a participação dos professores, dos alunos, das famílias e dos interesses sociais e culturais organizados, reformulando a organização curricular, revendo programas das disciplinas, modificando o sistema de avaliação das aprendizagens e inscrevendo orientações pedagógicas no sentido do que o legislador considerava mais ajustado à época para garantir a igualdade de oportunidades e o sucesso escolar de cada aluno.

Focando-nos nas alterações curriculares introduzidas e reformuladas a nível legislativo para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico desde a aprovação da LBSE até à mais recente reestruturação curricular (Decreto-Lei n.º 54/2018 e Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de junho, é possível identificar um processo evolutivo no que concerne às componentes do currículo e às medidas de diversificação orientadas para públicos distintos, à diferenciação da pedagogia e à melhoria do processo educativo, bem como à avaliação das aprendizagens. Estas medidas, tomadas sempre em nome da garantia do direito à educação e da promoção da igualdade de sucesso para todos os alunos, faz evoluir o conceito de democratização do ensino da aceção de igualdade para a de equidade e, reivindicando a centralidade do currículo e das aprendizagens na ação educativa da escola, apontam primeiro para o respeito pelas diferenças e depois para a sua valorização em nome da pessoa que habita cada aprendente na sua singularidade e, por consequência, preconizam a diferença de tratamento para a realização de mais justiça social e garantia de maior efetividade da inclusão educativa.

Este processo desemboca, assim, numa perspetiva de aprofundamento da autonomia da escola a desenvolver numa lógica de matriz e não através de soluções uniformes, bem como na tendência crescente de focar essa autonomia no centro da sua atividade, onde se situa o currículo e a aprendizagem dos alunos. Esta “novidade” está presente (pelo menos) na retórica das políticas públicas de educação a partir da consagração normativa da autonomia da escola (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro) e tem orientado as alterações entretanto introduzidas com vista à diferenciação/diversificação curricular e, consequentemente, à gestão flexível do currículo (Machado, 2022).

Dando um novo rosto à esperança no poder instituinte da escola

Podemos afirmar que a “novidade” desta reestruturação curricular é pretender ser o “novo” rosto à esperança alimentada pela modernidade, é a sua ambição de universalidade para a aprendizagem curricular, reatualizando e conjugando dois fluxos de política educativa: o da flexibilidade da gestão do currículo, resultante da redefinição do papel do Estado e da necessidade de cada escola encontrar as soluções mais ajustadas ao contexto e aos seus alunos; e o da escola inclusiva para todos, que evoluiu de uma perspetiva centrada nos problemas dos alunos para uma perspetiva centrada na situação global de ensino e aprendizagem. A conjugação destes dois fluxos torna a instituição escolar responsável (e responsabilizada) pelas medidas concretas que visam as diversas barreiras que se opõem à participação de cada um no processo educativo, nomeadamente, e sobretudo, as de funcionamento da escola e das estratégias educativas utilizadas em contexto de aula. Reflete, igualmente, a crença na capacidade de a educação escolar alterar a sociedade.

Contudo, o poder instituinte da escola é questionável: primeiro e como dizemos acima, porque a escola, enquanto organização social, atribui-se como finalidade imediata o interesse da sociedade, e não os indivíduos enquanto tais, precisamente no pressuposto de que estes se engrandecem como pessoas humanas graças à sociedade. Contudo, na segunda metade do século XX, estudos como os Bourdieu e Passeron (1971, 1975) realçam importantes mecanismos escolares de reprodução económica e social que contribuem para que a sociedade continue desigual. Althusser (1974) acusa mesmo a

escola de ser um “aparelho ideológico” que, de uma maneira que lhe é própria, contribui para a reprodução das relações de exploração capitalistas, quando inculca nos alunos virtudes e saberes práticos através de mecanismos envolvidos e dissimulados por “uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (...) em que os mestres (...) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes ‘libertadoras’” (p. 67). As teorias da reprodução não negam, contudo, a influência da escola no processo evolutivo da sociedade, como destacam outras análises da sua evolução histórica da instituição escolar (Foucault, 2021; Toffler, 1999; Perrenoud, 1995; Pétitat, 1982), que realçam o caráter recíproco de produção das relações entre a escola e a sociedade, não pendendo, assim, nem para um derrotismo pedagógico – segundo o qual, “façam o que fizerem os professores – lutem, melhorem suas práticas, melhorem seus métodos e materiais –, tudo será em vão, já que sempre reproduzirão a ideologia dominante e, pois, a sociedade vigente” (Luckesi, 1994, p. 84) – nem para um otimismo ingénuo – segundo o qual a escola é capaz, por si só, de redimir a sociedade – e resgata a esperança inerente à reivindicação de uma “educação pública [obrigatória] e gratuita de todas as crianças”, de abolição do trabalho infantil e de integração entre o mundo fabril e o mundo escolar (Marx & Engels, 1974, p. 56). Esta perspetiva considera que “a escola pode vir a ser uma instância social, entre outras, na luta pela transformação da sociedade, na perspetiva de sua transformação efetiva e concreta, atingindo os aspetos não só *políticos*, mas também *sociais* e *económicos*” (Luckesi, 1994, p. 47) e baliza as reformas que visam reconfigurar a instituição escolar, as suas práticas (administrativas, curriculares, pedagógicas) e os recursos nela usados com vista a, nela e por ela, transformar a sociedade. Até porque “a escola [e a sociedade] está ainda longe de cumprir este desiderato normativo, ético e sociomoral da igualdade de oportunidades” (Palmeirão, 2019, p. 6).

Conclusão

O êxito das reformas do sistema educativo e da escola depende das condicionantes históricas em que são concebidas. A análise diacrónica da sua sucessão e das finalidades

que preconiza para a ação educativa elucidada, por um lado, o grau de (não) concretização da utopia da igualdade da reforma anterior e o sentido para que aponta a concretização do seu articulado. Mas também deixa transparecer um modo de usar a política educativa como tecnologia de gestão das expectativas dos interessados na escola mediante um conjunto de medidas que promete mais do que aquilo que a escola pode dar – a atender à sua revelada incapacidade para “desfazer” as desigualdades e garantir a igualdade em educação (Machado & Formosinho, 2012) – e, ao mesmo tempo, leva cada um deles a ajustar as suas percepções subjetivas ao destino objetivo que elas mesmas comportam. Caberá à reestruturação seguinte a tarefa de dar novo fôlego à utopia entretanto por realizar, apesar das realizações conseguidas graças à ação legislativa anterior.

Assim, a reestruturação curricular de 2018 contém elementos inscritos já em legislação anterior e/ou no discurso pedagógico dominante, mas que o legislador reconhece que ainda estão ausentes das práticas educativas e elementos de novidade que resultam da evolução conceptual, cultural e social. Ela dá assim continuidade à orientação para a promoção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências e a compaginação dos saberes disciplinares e do trabalho interdisciplinar, assim como atribui maior abrangência a uma política de gestão curricular concebida na base de uma lógica matricial com capacidade de respostas educativas diversificadas, dispositivos de diferenciação pedagógica e critérios de avaliação específicos.

Reconhece também que a concretização desta etapa de concretização da utopia da igualdade depende da capacidade estratégica dos atores que se situam nos distintos níveis de administração e gestão do sistema educativo e da escola. Por sua vez, esta capacidade depende da crença destes na *potentia existendi* da utopia da igualdade dos seres humanos e da esperança que ela mesma alimenta guiada por princípios éticos e constitucionais, equidistante de devaneios e derrotismos.

Importa, pois, que os atores não se instalem na ideia de que a escola já é inclusiva, só porque nela a diversidade do corpo discente e a multiculturalidade aumentaram e os princípios e medidas normativamente estipuladas foram já transpostos para os seus documentos estruturantes, enquanto perpetua a pedagogia burocrática que “sustenta a ‘escola tradicional’ e retira eficácia a dispositivos de diferenciação do ensino” (Machado & Alves, 2017, p. 5) e de participação dos alunos, dos professores e das famílias. Só a análise crítica das práticas organizacionais, curriculares, pedagógicas e avaliativas pode

ser antídoto para a desesperança e sustentará o desassossego como mola impulsadora de uma vontade de deslocar os limites da realizabilidade da inclusão educativa na história coletiva, fazer acontecer o “inédito viável” (Freire, 1975) desta utopia da modernidade e contribuir para a sua reconstrução em nível superior de complexidade.

Referências bibliográficas

- Althusser, L. (1974). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Presença
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. Zahar
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (1971). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Ed. de Minuit
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Livraria Francisco Alves
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar sociológico*. Porto Editora
- Coménio, J. A. (1966). *Didactica Magna*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Durkheim, É. (1972). *Educação e Sociologia*. Ed. Melhoramentos.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*, 2ª ed. Afrontamento
- Harari, Y. N. (2018). *21 Lições para o Século XXI*. Elsinore
- Foucault, M. (2021). *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. Edições 70
- Kant, I. (1999). *A paz perpétua e outros opúsculos*. Edições 70
- Luckesi, C. (1994). *Filosofia da Educação*. Cortez
- Machado, J. (2022). Da igualdade à equidade: Tensões e desafios de um processo de mudança / From equality to equity: Tensions and challenges of a change process. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 24, 1-35

- Machado, J.; Alves, J. M. (Orgs.) (2017). *Equidade e Justiça em Educação: Desafios da escola bem-sucedida com todos*. Universidade Católica Editora
- Machado, J.; Formosinho, J. (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 11, 2012, 29-43
- Martins, G. O. (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação
- Marx, K.; Engels, F. (1974). *Manifesto do Partido Comunista*. Centelha.
- More, T. (2006). *Utopia*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Palmeirão, C.; Alves, J. M. (Coord.) (2019). *Da Igualdade de Oportunidades à Equidade Educativa: Caminhos de uma inclusão sucedida*. Universidade Católica Editora
- Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora
- Petit, A. (1982). *Production de l'école – Production de la société: Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Librairie Droz
- Pico della Mirandola, G. (1989). *Discurso sobre a Dignidade Humana*. Edições 70
- Toffler, A. (1999). *A Terceira Vaga, Vida e Cultura*. Livros do Brasil

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 selecionar 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 hetero-regulação, promoção de *feedback*, *peer-feedback*, *feed-up*, *feed-forward*].

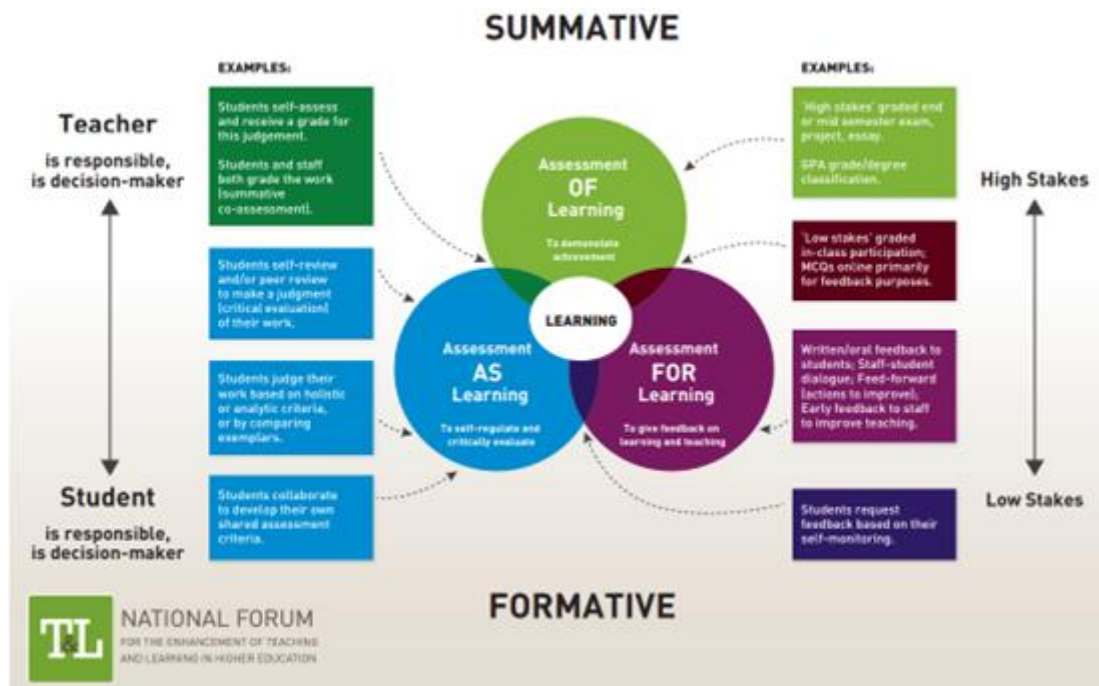


Figura 1 – Avaliação da, para e como aprendizagem; **Fonte:** <https://hub.teachingandlearning.ie/wp-content/uploads/2021/06/NF-2017-Designing-in-Assessment-OFFORAS-Learning-Throughout-the-Programme.pdf>

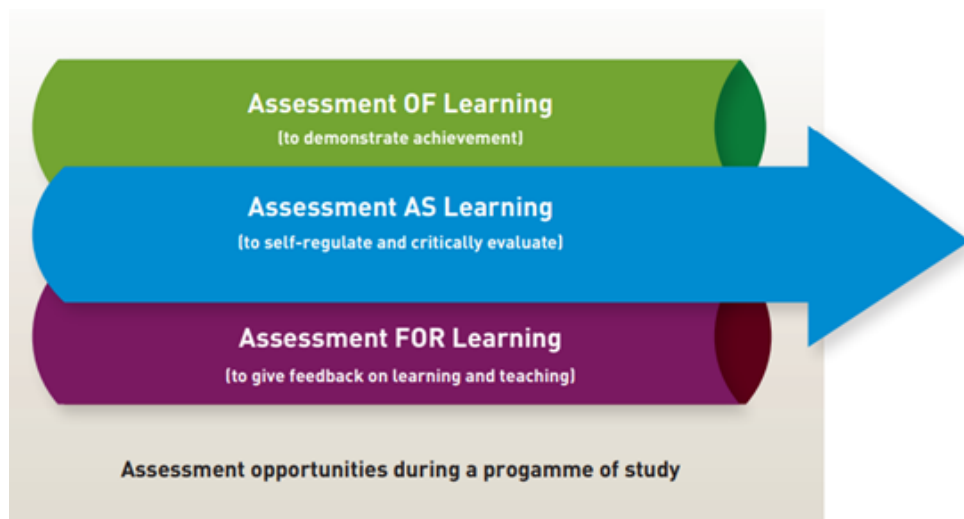


Figura 2 – Avaliação de/para/como aprendizagem; **Fonte:** <https://hub.teachingandlearning.ie/wp-content/uploads/2021/06/NF-2017-Designing-in-Assessment-OFFORAS-Learning-Throughout-the-Programme.pdf>

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.

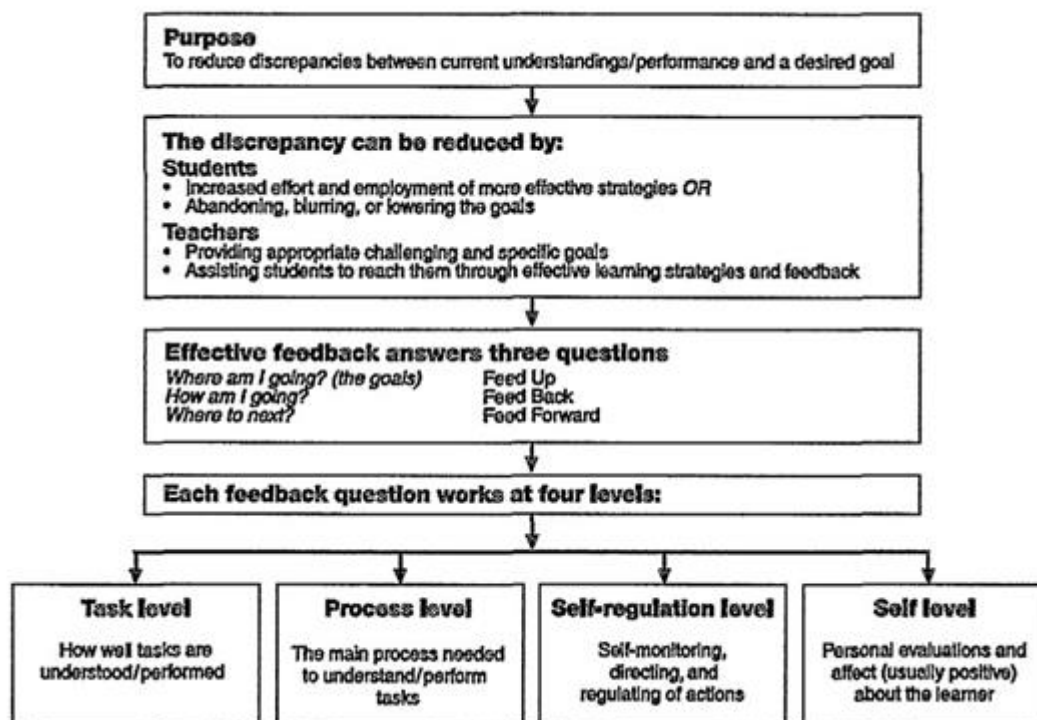


Figura 3 – O modelo de feedback para incrementar a aprendizagem; Fonte: Brookhart, 2008

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, *formatividade*, 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 progredem 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 positivos⁴. 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. Transmitia 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 conjuguee 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

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA:

Caminhos para a (trans)formação de modos de ensinar, aprender e avaliar

Cristiana Pizarro Madureira¹

1. Introdução

No contexto educativo atual deparamo-nos com a necessidade crescente de se repensarem as práticas educativas e pedagógicas, no sentido de contribuirmos para a transformação de modos de ensinar, aprender e avaliar. Esta transformação implica que cada um dos agentes educativos se comprometa com o seu desenvolvimento humano e com a sua aprendizagem ao longo da vida. Esse comprometimento pressupõe uma reflexão constante sobre o desempenho enquanto educador e professor, bem como uma reflexão sobre o desempenho enquanto aluno, no sentido do desenvolvimento de práticas avaliativas, essencialmente pedagógicas, que contribuam para uma melhoria dos modos de ensinar, uma melhoria das aprendizagens e uma melhoria nos e dos processos de avaliar, distribuindo feedback de qualidade. Neste sentido, iremos traçar, de seguida, alguns caminhos (possíveis) que nos permitam, desenvolver uma pedagogia da viagem, deixando para trás a ênfase na instrução e encontrando novos lugares de comunicação.

¹ Instituto Politécnico de Leiria, Departamento de Ciências Sociais, Leiria, Portugal. Cristiana.madureira@ipleiria.pt; <https://orcid.org/0000-0002-2167-849X>

2. A pedagogia da viagem: da instrução à comunicação

Harper et al. (1980) trouxeram à colação uma reflexão que nos permite viajar num tempo não muito longínquo e que ainda hoje está presente em muitos espaços e contextos escolares:

A escola trata todos da mesma maneira, todos devem ter o mesmo ritmo de trabalho, com o mesmo livro, o mesmo material, todos devem aprender as mesmas frases, saber as mesmas palavras. Todos devem adquirir os mesmos conhecimentos, devem fazer os mesmos exames, ao mesmo tempo (Harper et al.,1980, p. 54).

Deste modo, será que a sala de aula continua a ser espaço reprodutor, “uniforme, pronto a vestir, de tamanho único” (Formosinho, 1985) de comunicação “artificial”?

Partimos do pressuposto de que somos viajantes, desenvolvendo nesta caminhada de educação permanente e ao longo da vida uma pedagogia da viagem inscrita numa comunicação pedagógica, intercultural e inclusiva. Defendemos que todas as aprendizagens implicam uma viagem interior de aprendizagem individual, pelo que, seguindo as orientações da bússola 2030 da OCDE, poderemos contribuir para aprendermos a caminhar para que, com criatividade e autonomia, possamos seguir as orientações da nossa bússola, garantindo o bem-estar individual e coletivo.

Ao rompermos com práticas de comunicação artificial em detrimento de práticas centradas na comunicação pedagógica, estamos a criar novos referenciais de aprendizagem, simbolicamente representados na bússola de aprendizagem 2030, que a OCDE definiu de modo que os alunos se comprometam com o desenvolvimento de competências que lhes permitam viajar com autonomia, na sociedade que está em constante transformação e mudança.

Face aos desafios do mundo líquido em que vivemos, importa preparar os alunos para que sejam cada vez mais proativos, inovadores e estejam preparados para lidar da melhor forma com as incertezas do mundo atual e estejam conscientes dos limites das ações individuais e coletivas. A bússola orienta-nos a viajarmos através do exercício de um trabalho colaborativo e cooperativo entre os diferentes agentes educativos, através do desenvolvimento de relações pedagógicas centradas na pedagogia da proximidade

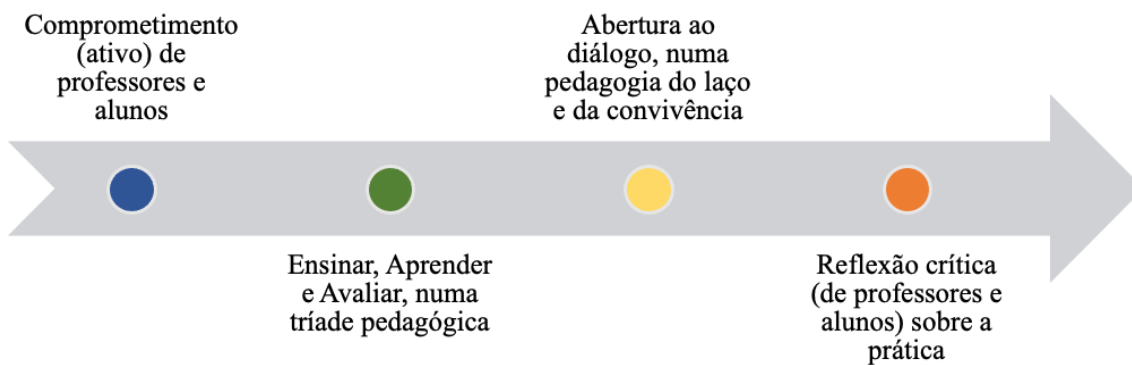
humana entre professores e alunos, alunos e os seus pares, com as respetivas famílias e as comunidades locais. Guiados pela bússola vamos caminhando com o Norte à vista, com precisão e segurança, servindo de guia para dirigirmos a nossa viagem num constante processo de educação e formação permanente e ao longo da vida.

A respeito, afirma a OCDE: “(...) como um mapa, não diz onde você deve ir, mas quais são as possibilidades; pode permitir pensamentos divergentes, mostrar outros lugares, outras formas de pensar. Esta é a ideia principal do novo referencial: alargar nossa forma de pensar e criar uma linguagem comum, que possibilite o diálogo” (2018, p. 4).

No contexto da pedagogia da viagem, a bússola aparece como uma metáfora que pretende sensibilizar a administração central, regional e local, bem como outros stakeholders para a o papel transformador que a educação tem nas comunidades. Conforme referiu o Diretor da Direção de Educação e Competências da OCDE na *Presentation at the Forum on Transforming Education, Global Peace Convention* em 2019: “A educação já não é apenas ensinar aos estudantes algo específico; é mais importante ensiná-los a desenvolver uma bússola e ferramentas de navegação confiáveis para que eles possam encontrar o próprio caminho num mundo cada vez mais complexo, volátil e incerto. A nossa imaginação, consciência, conhecimento, competências e, o mais importante, os nossos valores comuns, maturidade intelectual e moral e sentido de responsabilidade são o que nos guiará para o mundo se tornar um lugar melhor”.

Nesta pedagogia da viagem estamos a caminhar tendo por base o paradigma da comunicação numa relação dialógica entre formas de ensinar, aprender e avaliar, que contribuam para o desenvolvimento de melhores aprendizagens por parte dos alunos e para o desenvolvimento profissional docente.

Esses caminhos passam pelo desenvolvimento de algumas ações que ilustramos no esquema a seguir apresentado:



Esquema 1- Caminhos para a (trans)formação de modos de ensinar, aprender e avaliar

Comprometimento (ativo) de professores e alunos

Acreditamos que a (trans)formação de modos de ensinar, aprender e avaliar só pode ser edificada se for realizada em coconstrução, através de um comprometimento e participação ativa de professores e de alunos. Consideramos que assim se poderão criar as melhores condições para que se estabeleçam pontes de comunicação entre formas de ensinar, formas de aprender e formas de avaliar.

Esse comprometimento passa pela reflexão sobre que escola estamos (e queremos) a coconstruir? Uma escola comprometida com o lema de “não deixar ninguém para trás” (ONU, 2015). Uma escola comprometida com os princípios do diálogo, da reflexão (na ação, sobre a ação e após ação), que enfatiza a qualidade dos processos educacionais e promove um maior envolvimento dos alunos. Esta escola ao garantir a participação de todos e cada um dos alunos, caminha para ser uma escola cada vez mais inclusiva, democrática, intercultural e (trans)formadora.

A escola inclusiva emerge assim como um imperativo ético (Pereira, 2018), pois não é apenas uma escola que se limita a abrir as portas a todos. É uma escola que abre as portas de entrada e garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito: Um perfil de base humanista, para o exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar, tal como é convocado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017).

A Escola tem como preocupação contribuir para a integração plena dos indivíduos na sociedade que é possível se assumirmos uma visão holística da pessoa, em que a dignidade humana emerge como valor fundamental.

David Rodrigues (2006) sublinha que estas práticas pressupõem “antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação” (p. 2).

Ensinar, Aprender e Avaliar, numa tríade pedagógica

O processo de ensino e o processo de aprendizagem não podem ser separados do processo de avaliação, que se pressupõe ser também pedagógica. Paulo Freire (1996) referiu que ensinar não é transmitir conhecimento, ensinar é aprender. Acrescentou ainda que é estar comprometido com os resultados da sua prática e visar a melhoria da qualidade de vida dos educandos. Deste modo, o professor e os alunos assumem um papel ativo neste processo, regulando as aprendizagens em função do feedback distribuído.

Importa referir que o conceito de avaliação pedagógica engloba a avaliação formativa, entendida como avaliação para as aprendizagens e a avaliação sumativa, que se refere à avaliação das aprendizagens. Deste modo, as práticas de avaliação pedagógica (formativa e sumativa) desenvolvem-se com o intuito de apoiar as aprendizagens dos alunos mobilizando metodologias ativas no processo pedagógico de ensino, aprendizagem e avaliação. O professor assume aqui o papel de «interlocutor qualificado» (Cosme, 2008) criando condições para a melhoria das aprendizagens dos alunos e conseqüentemente para o seu desenvolvimento profissional. Assim, partindo de uma relação pedagógica de proximidade humana, o professor orienta as aprendizagens, valorizando o potencial de todos e cada um dos alunos.



Abertura ao diálogo, numa pedagogia do laço e da convivência

O diálogo é outro dos caminhos que contribuem para a (trans)formação de modos de ensinar, aprender e avaliar. Pressupõe o diálogo não apenas com aluno, mas também, com a comunidade e com a realidade à sua volta. Essa abertura ao diálogo, implica que se privilegie uma pedagogia do laço e da convivência, articulando processos pedagógicos de ensino, aprendizagem e avaliação que permitam o desenvolvimento do “(...) pilar do “aprender a viver juntos e com os outros”, sabendo que estes saberes não exigem apenas o conhecimento do contexto sociocultural dos alunos, mas também o conhecimento e as competências para nos relacionarmos com alteridade, valorizando as diferenças” (Madureira, 2022, p. 119). A escola, através do desenvolvimento do saber escutar, dialogar, implicar, envolver, intervir (para transformar), promove a abertura a novos horizontes, a novas leituras do mundo, constituindo um espaço de educação crítica, que garante a participação e a cidadania democrática, (re)criando e (re)vitalizando a esfera pública democrática.

Conforme sublinharam Bonifácio e Madureira, “as escolas devem ser espaços com história e memória marcada pelo respeito e abertura ao outro, sendo que esse acolhimento implica a capacidade de receber” (2019, p. 86).

No contexto do exercício da pedagogia da viagem, cruza-se a pedagogia da proximidade humana (Baptista, 2006), que leva a um entendimento da escola como um lugar de hospitalidade (Baptista, 2006) de modo que se desenvolvam aprendizagens significativas, desenvolvendo ao máximo potencial de todos os agentes educativos implicados.

Como sublinhou Furter, “o contributo que a educação poderá dar ao humanismo é ensinar as novas gerações a dialogar” (1996, p. 137).

Através do diálogo, ultrapassamos uma visão centrada na lógica do paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010), onde prevalece o «currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único» (Formosinho, 1987), enfatizando o paradigma da comunicação em que se desenvolvem práticas de diferenciação pedagógica (Perrenoud, 2001) ajustadas aos contextos e contribuindo assim para distribuir *feedback* constante aos nossos alunos, permitindo o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas.

A este respeito Cosme, Ferreira, Sousa, Lima e Barros (2020) acrescentam que “a dimensão da comunicação deverá estar presente em todo o processo avaliativo e concretiza-se de diversas formas: declara-se na divulgação do referente da escola, na apresentação dos critérios de avaliação e dos níveis de desempenho, nos diálogos durante a realização das tarefas, na distribuição de feedback de qualidade fornecido sob várias formas” (p 48).

Reflexão crítica (de professores e alunos) sobre a prática

Muitas vezes no quotidiano escolar “em lugar de avaliar para melhor formar, avaliamos para punir” (Freire, 2001, p. 12). Esta ideia remete-nos para a importância de que a avaliação seja parte do processo de ensino e de aprendizagem e não um elemento separado da prática, ou mesmo separado da reflexão crítica (de professores e alunos) sobre a prática, pois “a avaliação, a reflexão e a prática são elementos indissociáveis” (Freire, 2001, p. 11).

A reflexão crítica sobre a prática, por parte de professores e alunos, contribui para reduzir as assimetrias e as desigualdades entre alunos provenientes de meios sociais, culturais e económicas diferenciados. Desta forma, estamos a caminhar para a promoção da inclusão de todos e cada um dos alunos recorrendo a práticas de avaliação pedagógica em que “(...) os alunos devem ser ativamente envolvidos no processo da sua aprendizagem e da sua avaliação... o *feedback* é fundamental e imprescindível para que a avaliação possa melhorar as aprendizagens” (Fernandes, 2005, p. 143).

Numa escola que se quer cada vez mais inclusiva e democrática, é necessário entendermos a avaliação como um processo eminentemente pedagógico, comprometido com as aprendizagens dos alunos, pois avalia-se para melhorar as aprendizagens dos alunos, distanciando-se da classificação.

A avaliação pedagógica é um processo ao serviço da melhoria, responsável pela transformação e que pressupõe uma reflexão multidimensional capaz de integrar todos os alunos (Fernandes, 2020).

Cabe ao professor distribuir feedback que os torne conscientes de 3 questões: O que é preciso aprender? Em que ponto se encontram em relação às aprendizagens a desenvolver? E que esforços e tarefas têm de desenvolver para chegarem lá?

Seguindo ainda o pensamento de Paulo Freire, podemos sublinhar que “a avaliação é a mediação entre o ensino do professor, as aprendizagens do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona a sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade e, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender” (1996, p. 65).

Avaliar é assim uma relação entre professores, educandos e o mundo, no sentido de se transformarem e transformarem o mundo.

A proposta de uma reflexão crítica sobre a prática, guia-nos para o pensamento contemporâneo sobre a educação que tem de ir além do já conhecido e alimentar-se de um pensamento utópico, que se exprima “pela capacidade não só de pensar o futuro no presente, mas também de organizar o presente de maneira que permita atuar sobre esse futuro” (Furter, 1970, p. 7).

Nesta linha, encontra-se o PASEO que implica uma redefinição de práticas pedagógicas, acabando com a compartimentação de saberes. As áreas de competências do PASEO levam a que o processo pedagógico (ensino, aprendizagem e avaliação) seja centrado numa visão holística do aluno, envolvendo os alunos em tomadas de decisão, ajudando-os a situarem-se, recorrendo à bússola, e encontrando o seu lugar no mundo. Para tal, a figura do professor é imprescindível, pois detém os saberes científicos e profissionais, éticos e deontológicos que lhes permitem através de metodologias ativas, dar resposta aos objetivos do currículo, desenvolvendo-os em cenários pedagógicos ativos e holísticos. Nestes cenários pedagógicos, que consideram o aluno enquanto sujeito numa perspetiva holística, urge, segundo Madureira e Lima (2022), “identificar as suas potencialidades e desafios no âmbito dos conhecimentos, capacidades e atitudes e, para isso, é importante diversificarmos – ao ensinar, aprender e avaliar – ao nível dos procedimentos (tarefas),

técnicas e instrumentos. Isto é, numa escola com práticas inclusivas coexistem as tarefas, técnicas e instrumentos de diversas naturezas” (p. 11).

A este respeito, Matias Alves (2013) sugere que o processo de avaliação deve implicar uma triangulação de dados que passa pela “utilização de uma diversidade de fontes de informação, o uso de diversos métodos, a coleta de informações ao longo do tempo, a ponderação da valia e do mérito das aprendizagens” (p. 169).

A intenção prende-se com a melhoria do ensino e das aprendizagens, gerando contextos desafiadores e potenciadores do bem comum (Palmeirão, 2023).

Em jeito de conclusão, apresentamos o discurso do Diretor da Direção de Educação e Competências da OCDE, Andreas Schleicher (2017), que refere que: “limitar a educação à transmissão de conhecimento académico é correr o risco de estupidificar os alunos, reduzindo-os à competição com os computadores, ao invés de focar em características humanas fundamentais que permitem que a educação fique à frente dos progressos tecnológicos e sociais. Pensar sobre a verdade, domínio do conhecimento humano e da aprendizagem; sobre o belo, domínio da criatividade, da estética e do design; sobre o bem, domínio da ética; o justo, domínio da vida política e cívica; o sustentável, domínio da saúde da natureza e física. São apenas alguns exemplos (...) é preciso reorganizar a aprendizagem, com ousadia”.

Referências Bibliográficas

- Alves, J. M. (2013). Exames: Mitos e realidades. In J. Machado & J. Matias Alves (Orgs). Melhorar a Escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas (pp.155- 169). Universidade Católica Portuguesa
- Baptista, I. (2006). Para uma pedagogia de proximidade humana: a educação no coração das comunidades. In Américo Nunes Peres; Marcelino de Sousa Lopes (coords.). Animação, Cidadania e Participação. Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia

- Bonifácio, E. & Madureira, C. (2019). “No trilho da equidade – uma história de vida de inclusão socioeducativa”, in Cristina Palmeirão e José Matias Alves (coords.) Da igualdade de oportunidades à equidade educativa – Caminhos de uma inclusão sucedida- ebook. Universidade Católica do Porto, pp. 84-106
- Cosme, A. (2008). O professor como interlocutor qualificado. *Revista aprendizagem: a revista da prática pedagógica*, vol. 2, nº 4, pp. 58-68
- Cosme, A. et al. (2020). *Avaliação das aprendizagens: propostas e estratégias de ação*. Porto Editora
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação*, pp. 65-78. Futuro Eventos
- Fernandes, D. (2020). Avaliação pedagógica, currículo e pedagogia: contributos para uma discussão necessária. *Revista de Estudos Curriculares*, V. 11, nº 2, pp. 72-84
- Formosinho, J. (Org.) (1987). *O insucesso escolar em questão, Cadernos da Análise Social da Educação*. Universidade do Minho
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra
- Freire, P. (2001). *Política e educação: ensaios*. Cortez
- Furter, P. (1970). *Educação e reflexão*. Editora Vozes
- Harper, B. et al. (1980). *Cuidado, Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. Editora Brasiliense
- Madureira, C. (2022). Desafios de ser Mediadora Socioeducativa – experiências e vivências de educação intercultural. In A. S. Junior (Ed.), *Criatividade e Educação: Inovação, Presente e Futuro* (pp. 107-122). Editora V&V. <https://doi.org/10.47247/ASJ/88471.55.5>

Madureira, C. & Lima, L. (2022). Avaliação pedagógica para uma escola mais inclusiva: reflexões a partir de uma experiência formativa nos Açores. *Revista AICA*, N.º 15, pp. 7-16

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations DeSeCo. 2001. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>>

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). The future of education and skills - Education 2030: The future we want. Diretoria de Educação e Habilidades. OCDE, 2018. Disponível em: <[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)>

ONU (2015). *Agenda 2030 das Nações Unidas: objetivos de desenvolvimento sustentável*. ONU

Palmeirão, C. (2023). Juntos construímos um futuro melhor, *A Página da Educação*, nº 221, p. 24

Pereira, F. (coord.) (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Artmed

Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. Summus

Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola - Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manoel Leão

A INSCRIÇÃO PEDAGÓGICA DOS CRITÉRIOS

Uma agenda para a educação, na senda de políticas de classificação ao serviço do desenvolvimento humano

Fátima Braga¹

Contextualização

A classificação é, atualmente, um dos assuntos mais calorosamente debatidos em educação (...). Infelizmente, as práticas de classificação atuais baseiam-se muito mais na tradição do que na investigação (Guskey e Brookhart, 2019a).

No contexto da 2.^a sessão do *XIII Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração, Supervisão e Organização Escolar*, subordinada ao tema “A avaliação como desenvolvimento profissional e como aprendizagem”, este texto desenvolve o papel central dos critérios na construção de políticas de classificação ao serviço do desenvolvimento humano.

Fazendo uma revisão de literatura anglófona sobre o estado atual da arte, no que à avaliação pedagógica, em particular à atribuição de notas, diz respeito, neste texto defende-se que a classificação deve ser pedagógica e criterial, pois a atribuição de notas

¹ Consultora SAME, Faculdade de Educação e Psicologia. Universidade Católica Portuguesa. Porto. Portugal. Professora Escola Secundária Henrique Medina – Esposende. ORCID <https://orcid.org/register/0000-0003-2936-0387>, fatimabraga.ucp@gmail.com

deve ser feita de forma a assegurar que o desenvolvimento humano esteja no centro da tomada de decisão (Braga, 2022a).

Trata-se, como veremos, de uma radical inversão das crenças, representações e práticas docentes, assentes numa tradição secular, mas é um percurso imprescindível, se quisermos pôr *o currículo do lado das pessoas* (Braga, 2022b).

Este desafio está plasmado nos documentos curriculares que integram a política educativa portuguesa da atualidade, destacando-se o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*, que define os princípios que devem nortear a vida macro das escolas e micro das salas de aula: aprendizagem e inclusão, estabilidade, adaptabilidade e ousadia, coerência e flexibilidade, sustentabilidade, humanismo e saber. Apresenta, também, os valores que, no dia-a-dia, devem ser trabalhados e valorizados na sala de aula e em toda a vida da escola: liberdade, responsabilidade e integridade, cidadania e participação, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação. São aspetos que devem ser monitorizados e avaliados com intenção formativa, para que, organizacionalmente, a escola possa intervir, com os professores, os serviços técnico-pedagógicos e as parcerias de que dispõe, para acompanhar e formar os cidadãos convocados pela escolaridade obrigatória de doze anos.

Assumindo a centralidade do PASEO, a organização curricular atual estrutura-se em torno de dez áreas de competência - Linguagens e Textos, Informação e Comunicação, Pensamento Crítico e Pensamento Criativo, Raciocínio e Resolução de Problemas, Saber Científico, Técnico e Tecnológico, Relacionamento Interpessoal, Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, Bem-estar, Saúde e Ambiente, Sensibilidade Estética e Artística, Consciência e Domínio do Corpo. São áreas de desenvolvimento pessoal, social, e académico que deverão ser trabalhadas, avaliadas e classificadas de acordo com critérios claros e adequados e em articulação com os domínios do saber plasmados nas *Aprendizagens Essenciais* das disciplinas e áreas disciplinares. Algumas sê-lo-ão apenas internamente, pelos professores, outras também na avaliação externa, tal como expresso na carta de solicitação do Sr. Ministro da Educação ao IAVE n.º 1/2022.

Significa isto que este texto, no alinhamento entre o currículo, o ensino, a aprendizagem, a avaliação e a classificação (Braga, 2023), se desenvolve em três partes: na primeira esclarece-se o conceito de classificação, na segunda apresentam-se os propósitos que as

notas devem ter e, na terceira, mostra-se por que razão a classificação deve fazer-se por referência a critérios.

1. Sobre o conceito de classificação

Os conceitos de classificação e de avaliação são muitas vezes usados como equivalentes. Isto conduz a confusões e incompreensões acerca da importância e dos propósitos de cada um (Townsend, 2022).

Para esclarecer o conceito de classificação, Black e Wiliam (1998) recorrem à expressão *evaluation*, palavra à qual atribuem sentido de medida, ao contrário de avaliação – *assessment* -, que tem sentido de realização. No entanto, Brookhart (2017) diz que o termo *assessment* – avaliação – é uma designação geral que remete para qualquer processo de recolha de informação pedagógica, com o significado de julgamento do valor de algo, e reserva o termo *evaluation* para a avaliação de aulas, de escolas, de programas, de manuais e de materiais pedagógicos. Concomitantemente, considera a classificação - *grading* - uma forma de avaliação sumativa. Link e Guskey (2022) completam este raciocínio, esclarecendo que a avaliação e a classificação têm propósitos distintos: a primeira descreve o desempenho dos alunos, enquanto a segunda comunica o nível atingido pela realização.

Nesta linha, assumimos, com Brookhart *et al* (2019), o conceito de avaliação (*assessment*) como o processo de gerar, reunir e interpretar (*eliciting, gathering, and interpreting*) evidências da aprendizagem dos alunos e descrevê-las, com vista a fundamentar a tomada de decisões, sendo que um sistema de avaliação equilibrado fornece informação significativa, relevante e suficiente, em quantidade e qualidade, para a utilização que se pretende fazer com ela. Distingue-se o trabalho a realizar com a informação usada com intenção formativa, para melhorar a aprendizagem, e com a informação usada com intenção sumativa, para fazer o balanço das aprendizagens ou para tomar decisões relativas à certificação dos alunos. Com estes autores, alerta-se para a necessidade de acautelar a qualidade da avaliação, quer no que diz respeito às formas de reunir,

interpretar e usar os dados, quer no que se reporta à intervenção dos participantes, nomeadamente os alunos, sendo que os resultados da aprendizagem (*learning outcomes*) devem ser a base do sistema de avaliação, que se quer abrangente e equilibrado, e a referência relativamente à qual a informação deve ser interpretada e integrada, com coerência, nos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, o termo classificação (*grading*) refere-se às notas (*grades* ou *marks*) atribuídas, quer aos trabalhos dos alunos quer a conjuntos de desempenhos (Brookhart *et al*, 2016). Para Guskey e Brookhart (2019a), Guskey (2020a) e Wiliam *et al* (2020) é consensual que as notas são símbolos que se colocam nos trabalhos dos alunos, ou que traduzem balanços do seu desempenho, podendo ser letras, números, figuras ou um conjunto de descritores que remetem para diferentes níveis ou categorias de desempenho, devendo indicar quão bem os alunos alcançaram as tarefas ou os objetivos de aprendizagem.

Walvoord e Anderson (2010) e, mais tarde, O'Connor (2018) distinguem os conceitos de *grading* e *marking*: quando se trata da decisão tomada no final de período ou de ano usam o termo *grade* (nota) e *grading* (classificação); quando se reportam à decisão relativa a cada uma das tarefas de avaliação sumativa, usam *mark* (nota) e *marking* (classificação). Em português, como se viu, a palavra “nota” tanto é usada para indicar o símbolo atribuído a uma tarefa de avaliação (*assignment*), refletindo o desempenho nesse trabalho (*mark*) como o símbolo final de período ou de ano (*grade*).

Quando se referem a esta última aceção - o conceito mais amplo de classificação (*grading*) - Walvoord e Anderson (2010) defendem que a decisão do professor deve reportar-se a diferentes processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, quer relativamente às ferramentas, quer aos contextos em que os processos se desenvolvem. Na verdade, as autoras acreditam que as notas finais de período/semestre e ano, só por si, são *artefactos isolados*, que nem são úteis nem apropriados às necessidades do sistema de avaliação; por isso, elas devem inscrever-se em dinâmicas pedagógicas orientadas para aumentar a eficácia da relação entre o ensino e a aprendizagem.

Um outro conceito que importa esclarecer é o de pontuação - *score* -, que explicita a organização dos números numa categoria ordenada (escalas de classificação ou rubricas). Também o conceito de “*standard*” é necessário nesta reflexão, designando as expectativas para a qualidade do trabalho (Brookhart, 2017) e remetendo para os resultados desejados

da aprendizagem (*learning outcomes*), os quais aparecem explicitados no nível superior da descrição de cada critério.

2. Sobre os propósitos que devem ter as notas

Do ponto de vista pedagógico, as notas devem emergir como parte do processo de aprendizagem, em que há articulação do ensino, da aprendizagem, da avaliação e da classificação (Wiliam *et al*, 2020).

Como decorre do ponto anterior e Wiliam *et al* (2020) explicitam, o propósito das notas é comunicar o estado das aprendizagens dos alunos relativamente à aprendizagem pretendida. Neste sentido, Guskey e Brookhart (2019a) identificam, com base no estudo sobre 100 anos de investigação em classificação (Brookhart *et al*, 2016), práticas de classificação perigosas e negativas que os professores usam, como: classificar os alunos por comparação com os desempenhos dos colegas (referência à norma); baixar as notas dos alunos devido ao seu comportamento e classificar negativamente para punir os incumprimentos de regras que não se reportam diretamente aos objetivos de aprendizagem.

Em contrapartida, apresentam também cinco desafios, para que a classificação consiga cumprir o objetivo aqui explicitado - comunicar o estado das aprendizagens dos alunos relativamente à aprendizagem pretendida - e que apontam para a articulação dos processos curricularmente inscritos de ensino-aprendizagem-avaliação-classificação:

- Começar por identificar os objetivos de aprendizagem, pois são eles que orientam as questões técnicas e práticas da classificação;
- Fazer com que as notas tenham uma função de *feedback*, uma vez que a classificação só contribui para melhorar a aprendizagem quando acompanhada por orientações específicas sobre como melhorar, esclarecendo as dificuldades de compreensão e mostrando caminhos para as ultrapassar;

- Limitar o número de categorias das escalas de classificação usadas para chegar à nota;
- Basear a classificação em critérios de aprendizagem (comparando os desempenhos de cada aluno com os critérios e comunicando, com clareza, o que estes aprenderam e são capazes de fazer) e não na norma (comparação da posição de cada aluno com a dos restantes);
- Identificar critérios para os produtos, os processos e o progresso, reportando-os de forma diferente.

É então lícito afirmar que os professores precisam de desenvolver novas estratégias de ensino, de aprendizagem e de avaliação; precisam de desenvolver a capacidade de diferenciar os caminhos pedagógicos, de modo a que os alunos possam realizar as aprendizagens que o currículo estabelece; precisam de desenvolver a capacidade de discernir quando os caminhos traçados não funcionam para alguns alunos e de os adaptar a esses discentes; e precisam também de encontrar estratégias para lidar com os alunos de nível avançado, os que realizam mais depressa e mais profundamente as aprendizagens (Brookhart, 2011).

E é neste sentido que Muñoz e Guskey (2015) esclarecem que o propósito da classificação é mostrar a qualidade com que os objetivos de aprendizagem estão presentes no desempenho dos alunos, pelo que a existência de critérios claros e articulados torna a classificação mais justa e equitativa, pois eles dão aos alunos a “informação honesta” (Guskey e Brookhart, 2019a, p. 218) que precisam de ter sobre a qualidade e a adequação do seu desempenho na escola, ao mesmo tempo que fornecem aos pais os dados de que precisam para saber se o desempenho dos seus filhos está a corresponder às expectativas do nível de ensino e do curso.

E isto não se consegue, alerta Townsley (2022), quando a nota resulta de uma acumulação de pontos e de percentagens, atribuídos numa lógica normativa, pois, para além de a avaliação por referência à norma não fornecer a informação de que os alunos, os pais ou outros interessados necessitam, desvia os alunos do que é essencial, focando-os na obtenção de pontos e não nas aprendizagens.

Para que as notas sejam úteis para os alunos, quatro condições são necessárias, que devem ser praticadas e explicitadas aos alunos e às famílias, (Guskey, 2022). As notas:

- i)* devem ser atribuídas aos desempenhos, não aos alunos; isto é, tal como tem vindo a ser enfatizado, as notas não se reportam às capacidades dos discentes, nem ao seu potencial de aprendizagem, apenas fornecem uma indicação de quão perto ou longe os alunos estão de alcançar as intenções de aprendizagem;
- ii)* não devem ser a única informação sobre a aprendizagem que os alunos e as famílias recebem; têm de ser acompanhadas de orientações sobre como atingi-las, *feedback* este que deverá ser a base para a realização da melhoria. Como Hattie e Timperley (2007) a este propósito mostram, as notas oferecem apenas informações de *feedback*, não *feedup* nem *feedforward*, pelo que são informação importante, mas insuficiente, para que os alunos tenham orientação sobre como atingir as intenções de aprendizagem e obter sucesso;
- iii)* devem ter uma referência criterial e não normativa;
- iv)* devem ser assumidas como temporárias, uma vez que, como se mostrou, o nível de desempenho dos alunos nunca é permanente e ter uma nota inferior à mestria apenas significa que os alunos ainda não fez a aprendizagem necessária e que há trabalho a desenvolver, no pressuposto de que, à medida que, seguindo orientações, os alunos estudam e praticam, a sua compreensão cresce e o seu desempenho melhora.

Decorre do exposto que, para descrever com precisão como os alunos aprenderam, as notas devem refletir o nível de desempenho dos alunos no momento em que a nota é atribuída. Esta é a razão que leva Guskey (2022) a questionar o processo de médias (*averaging*), que combina evidências do passado com evidências atuais e a defender que o resultado do desempenho atual substitua as evidências anteriores, para garantir que as notas sejam precisas e válidas.

Também Walvoord e Anderson (2010) apresentam propostas para que as notas comuniquem o que os alunos conseguem fazer e os aspetos que precisam de ser melhorados, impulsionando-os a irem mais longe, com apoio de um *feedback* focado nas prioridades que a revisão do trabalho dita. Dito de outro modo, tornar a classificação mais eficiente, nas quatro grandes funções que desempenha - avaliar a qualidade do trabalho dos alunos; comunicar com os alunos, os pais, os empregadores e outros interessados; orientar a aprendizagem dos alunos, o seu foco e o seu envolvimento; organizar o esforço de alunos e professores - pressupõe que a classificação não seja pensada apenas no final do processo, mas o molde desde o primeiro momento em que as aulas são planificadas,

- i) explicitando o que é importante que os alunos aprendam e saibam fazer, usando, em vez de verbos com significado vago (como *saber* ou *compreender*) verbos que remetam para procedimentos concretos, como *definir, argumentar, resolver, criar*;
- ii) selecionando tarefas de avaliação que testem o que se valoriza como mais importante e que sejam desafiantes e estratégicas;
- iii) planificado momentos de colaboração entre pares;
- iv) esclarecendo a compreensão dos objetivos de aprendizagem pelos alunos, ajudando-os a definir as suas intenções de aprendizagem e as estratégias para as cumprirem, de forma a que o clima de sala de aula se caracterize pelas máximas *eu quero aprender, eu consigo aprender, eu consigo controlar as minhas aprendizagens, o meu esforço compensa, se falhar reformulo*;
- v) elaborando instruções claras para as tarefas.

No entanto, a comunicação só é efetiva quando também os professores acreditam que os alunos querem aprender, ainda que, por vezes, “in confused and limited ways, perhaps with mixed motivations...” (Walvoord e Anderson, 2010, p.125).

É nesta linha que Wiliam *et al* (2020), defendendo também que a classificação deve comunicar, de modo claro, os resultados da aprendizagem dos alunos, traduzindo o nível em que os alunos se encontram no momento em que é comunicada, salientam que, do ponto de vista pedagógico, as notas devem emergir como parte do processo de aprendizagem, em que há articulação do ensino, da aprendizagem, da avaliação e da classificação, ou seja, em que o trabalho pedagógico é planificado de modo a incluir:

- i) clarificação dos objetivos de aprendizagem, desenvolvidos através de tarefas que ajudam os alunos a atingir os desempenhos esperados;
- ii) critérios claros e consistentes, conhecidos desde o início do processo e iguais para todos os alunos, e *standards*;
- iii) tempos para o desenvolvimento de tarefas de aprendizagem e de comunicação com os alunos acerca da forma como o processo de classificação pode melhorar as aprendizagens.

Assim se conclui, com Brookhart (2017), que a informação que é usada para classificar será apenas uma pequena parte de toda a informação disponível:

- No dia a dia da sala de aula, no processo de trabalho e de avaliação formativa,
 - informal ou formalmente, obtemos dados acerca da idade, saúde, família, sonhos, talentos, comportamento, hábitos de trabalho dos nossos alunos, que são importantes para planificarmos os processos de fazer aprender;
 - os dados relativos às competências de aprendizagem que observamos – comportamento, esforço e hábitos de trabalho – e aos progressos realizados são também importantes para a construção do *feedback*, a par de dados relativos aos sucessos ou dificuldades nos desempenhos.
- Nos momentos de avaliação sumativa, devidamente preparada, é no desempenho dos alunos que nos focamos e é essa informação - organizada de acordo com os critérios que explicitam a sua qualidade, nos diferentes domínios do saber e, no caso português,

de acordo com as áreas de competências do PASEO - que será usada para tomar decisões relativas à classificação, com o objetivo de informar os alunos e as famílias acerca do que cada aluno sabe e é capaz de fazer, aplicadas que foram todas as adequações, adaptações e fases de revisão consideradas necessárias.

Isso significa que é imprescindível usar a avaliação formativa para desenvolver as competências planificadas e que a avaliação sumativa apenas ocorrerá depois de o aluno ter tido oportunidade de aprender os conhecimentos e desenvolver as capacidades necessárias para o sucesso do desempenho.

Tal exige, porém, que se abandonem, de acordo com Walvoord e Anderson (2010), três falsas representações, que deturpam o contexto e a complexidade do processo de classificação:

- A da objetividade da classificação.
- A da consensualização do processo de classificação.
- A da unidimensionalidade da motivação do aluno para aprender.

Assumindo que a classificação é um processo complexo - pois é uma construção social contextualizada, que sofre alterações no tempo e adquire diferentes significados em função do grupo em que se desenvolve, e que é importante estar aberto à mudança de crenças e valores culturalmente marcados, aceitando que a função das notas e a forma como são interpretadas não são as que outrora se experienciaram -, os diferentes convocados neste texto alertam para a importância de ouvir e observar as representações que os professores e os alunos têm sobre o papel da classificação, pois ela afeta a vida nas salas de aula, devendo ser claro o esclarecimento do seu verdadeiro significado.

Isso exige comunicar com os alunos, explicitando os critérios e os *standards* que devem ser seguidos na realização dos trabalhos, promovendo o envolvimento ativo dos discentes no processo de aprendizagem, colaborando com eles e apoiando-os na direção dos

objetivos de aprendizagem, no pressuposto de que o processo de classificação promove a relação professor-aluno, a cooperação entre estudantes e a aprendizagem ativa, o *feedback* imediato, a rentabilização do tempo que os alunos dedicam às tarefas e os professores à gestão das aprendizagens.

No fundo, trata-se de valorizar a pedagogia - compreender os alunos, acreditar no seu sucesso, perceber as suas necessidades e ajudá-los a aprender, garantindo a todos igual oportunidade de aprendizagem – e de encorajar a motivação centrada na aprendizagem, que se consegue mais através da atitude que, enquanto professores, temos relativamente às notas, do que das próprias notas.

Nesta linha, Wiliam *et al* (2020) e Brookhart *et al* (2020) categorizam oito princípios gerais para melhorar as práticas de classificação, transformando-a numa componente funcional de um sistema de avaliação abrangente e equilibrado, claramente comunicada aos interessados:

- 1.º Clarificar os **propósitos** da classificação: todos os *stakeholders* (incluindo alunos e pais) devem compreender o significado das notas.
- 2.º Estabelecer objetivos, que devem ser formulados como **intenções de aprendizagem**, para os alunos, especificando o que devem saber (conteúdos) e ser capazes de fazer (competências) com esse conhecimento; os objetivos são a base do sistema de classificação e unem o currículo, o ensino e a avaliação, permitindo aos professores adequar o ensino e usar a avaliação para fornecer inferências válidas sobre a aprendizagem dos alunos, do mesmo modo que focam os alunos no que é essencial.
- 3.º Usar **critérios** que apontem os resultados da aprendizagem – *learning outcomes* –, que são as qualidades essenciais que as aprendizagens realizadas pelos alunos devem revelar, associados a níveis de proficiência pontuados e alinhados com os objetivos de aprendizagem. Para garantir a consistência das notas atribuídas por diferentes professores, Brookhart *et al* (2020) sugerem mesmo que as unidades orgânicas estabeleçam, organizacionalmente, conjuntos de critérios de avaliação e de ferramentas de pontuação associadas (como rubricas comuns) alinhadas com os principais *standards*, trabalho que consideram exigente, mas benéfico.

- 4.º Criar condições que assegurem oportunidade para aprender, com *feedback*, pois é preciso que ocorra aprendizagem para que haja avaliação do que foi aprendido. Por isso, os alunos têm que ter oportunidade de desenvolver as competências, em momentos de prática adequadamente programados e orientados por *feedback* de qualidade, de acordo com os mesmos critérios que serão, posteriormente, usados para classificar.
- 5.º Basear as notas num conjunto de **evidências**, que permitam tirar conclusões claras (sem enviesamentos) sobre o que os alunos são capazes de dizer ou fazer, as quais devem ser recolhidas em diferentes momentos e agregadas usando os métodos adequados – esses métodos são cálculos para as aquisições cognitivas e juízos de valor para os processos e os progressos.
- 6.º Refletir, através das notas, o nível atual de **aprendizagem** ou de desempenho dos alunos, para o que, por um lado, se deve utilizar uma síntese das evidências recolhidas (não a média de todas as evidências recolhidas) e, por outro, na nota não se deve ter em conta o progresso realizado nem as vezes em que o aluno teve insucesso durante o tempo em análise, interessando apenas o que foi aprendido – os resultados da aprendizagem (*learning outcomes*).
- 7.º Usar **escalas** com poucos níveis/categorias, na classificação dos desempenhos, uma vez que, quando maior for o número de categorias, menor é o grau de confiabilidade entre avaliadores, sendo que o significado da escala usada deve ser do conhecimento dos *stakeholders*.
- 8.º **Comunicar** com clareza, apresentando menções diferentes para os diferentes aspetos em avaliação – produtos, processos e progresso -, sendo que as notas devem reportar-se apenas às aquisições que se relacionam com os resultados de aprendizagem (*learning outcomes*), demonstrados em avaliações formais bem desenhadas (*well-designed*), como desempenhos ou demonstrações, que evidenciem com fidelidade os domínios do saber descritos. Os restantes aspetos, como hábitos de trabalho, participação, comportamento, assiduidade, pontualidade,... devem ser reportados separadamente, usando uma escala diferente, para não se confundir com o que a nota representa.

3. Sobre classificação com base em critérios

É este o fundamento de uma classificação pedagógica: um processo que se inscreve curricularmente, ao centrar-se nas categorias de aprendizagem mais valiosas num curso, com base nas quais os professores orientam a aprendizagem dos alunos, elaboram as tarefas que monitorizam e testam essas aprendizagens, remetendo para critérios e padrões de qualidade, e implementam, no ensino, as mudanças que as informações do processo de avaliação aconselham (Guskey, 2021).

Os esclarecimentos que o ponto anterior apresenta remetem-nos para a centralidade do conceito de critério (Braga, Machado e Candeias, 2022), associado agora ao de *standard*, na linha de Brookhart (2011): a classificação com base em *standards* (*standards-based grading*) poderia facilmente ser denominada classificação focada na aprendizagem (*learning-focused grading*), uma vez que o princípio subjacente é o de que as notas devem transmitir o quão bem os alunos atingiram o nível desejado. Por isso, e jogando com as palavras, diz que as notas devem traduzir o que os alunos aprendem (*learn*) e não o que eles ganham (*earn*).

O desenvolvimento da perspectiva de *standards-based grading* levou a que o conceito de *standard* fosse associado ao de meta e ao de norma, continuando a fazer da classificação um processo meramente técnico e não pedagógico. Tal leva Link e Guskey (2022) a questionarem a efetividade desta perspectiva. Remetem, por um lado, para pesquisas empíricas recentes, que examinaram a força da associação entre as notas internas, baseadas em *standards* e as notas externas de desempenho académico, mostrando que existe uma relação mais forte entre as notas e as medidas externas do desempenho do aluno quando os professores classificam com base em *standards* do que quando os professores usam a classificação interna tradicional. No entanto, afirmam, nenhuma evidência, nesses estudos, indica que os *standards*, só por si, contribuem para a melhoria do desempenho dos alunos. Por outro lado, mostram que a classificação baseada em *standards* é neutra relativamente ao currículo, não induzindo os professores a concentrarem-se no pensamento de nível superior para que o currículo aponta.

Concluem, nesta obra de 2022, que os *standards* (padrões de qualidade das aprendizagens) têm que estar associados a critérios, tal como já antes Guskey *et al* (2011) tinham defendido, ao apresentarem dois desafios para os processos de classificação (o segundo dos quais já presente em Guskey, 2004):

- i) basear as notas em critérios explícitos derivados dos *standards* agrupados em domínios (*domains*), para o que os professores devem analisar o significado de cada padrão e decidir qual a evidência que melhor reflete a qualidade da consecução;
- ii) descrever os diferentes níveis de desempenho dos alunos de forma consistente:
 - a. em função dos objetivos ou padrões de aprendizagem,
 - b. com frases expressivas, precisas e significativas,
 - c. evitando linguagem comparativa,
 - d. fornecendo exemplos com base no trabalho dos alunos,
 - e. distinguindo o “nível” (qualidade) e a “frequência” (quantidade).

Na linha do desenvolvido na primeira parte deste texto sobre o conceito de classificação, os *standards* designam então as expectativas para a qualidade do trabalho, remetendo para os resultados desejados da aprendizagem e aparecem explicitados no nível superior da descrição de cada critério. São um constituinte dos processos de classificação de referência criterial.

É uma abordagem que se distancia da tradicional classificação por referência à norma, cujas consequências profundamente negativas são identificadas por Guskey e Brookhart (2019a) e aqui apresentados com a sistematização encontrada em Guskey (2000a):

- i) as notas altas não são atribuídas devido à excelência no desempenho, mas porque o desempenho de um aluno foi melhor do que o dos colegas;

ii) esta prática

- a. reforça a competitividade e nega aos alunos a oportunidade de trabalharem juntos e de cooperarem, pois eles disputam as poucas notas altas que o professor atribuirá, vendo a ajuda aos outros como uma ameaça às suas possibilidades de sucesso;
- b. não comunica nada sobre o que os alunos aprenderam ou são capazes de fazer.

Mais recentemente, Guskey (2022) acrescenta um quarto argumento:

- iii)* a relação aluno-professor enfraquece, pois os professores que oferecem atendimento individualizado aos alunos são vistos como estando a interferir na “competição”.

Pelo contrário, quando os alunos percebem os critérios que são usados para julgar um trabalho de alta qualidade e são avaliados por esses mesmos critérios, a nota ganha sentido (Brookhart *et al*, 2016). Como diz Guskey (2022), a classificação referida a critérios, ao descrever a forma como os alunos atingiram as intenções de aprendizagem, baseando as notas em expectativas de desempenho, que foram claramente definidas antes da realização das tarefas, servem os propósitos de comunicação com os alunos e as famílias. Por outro lado, como os alunos competem entre si para atingir as intenções de aprendizagem e não uns contra os outros, a classificação baseada em critérios incentiva a colaboração entre eles. Também coloca professores e alunos do mesmo lado, trabalhando juntos para atingir os objetivos.

A avaliação referida a critérios é um desiderato que está plasmado, na legislação portuguesa, desde 1992, com o Dec.Lei n.º 98-A/92. Importa, contudo, que, em todas as escolas, os alunos deixem de ser classificados por comparação com o grupo, e passem, não as pessoas, mas os seus desempenhos, a ser comparados com os critérios de qualidade definidos, consensualizados e trabalhados, não sem antes os professores terem identificado e explicitado o que os alunos devem saber e conseguir fazer, como resultado

das experiências de aprendizagem que o professor lhes proporcionou, e que evidências serão usadas para julgar o desempenho. E a qualidade desse desempenho é o que a nota traduz e comunica.

A este propósito, já em 2011, Wormeli defendia, com total atualidade, que os trabalhos dos alunos, mesmo os que são alvo de classificação, sejam alvo de reformulação e melhoria (*redos and retakes*), antes de serem classificados, argumentando que esse trabalho é necessário para que a nota realmente comunique o crescimento do aluno no momento da publicitação, e não num único momento no passado. Marzano e Heflebower (2011) argumentam, também, que, se o propósito da classificação é publicitar a mestria, os professores devem procurar evidências de aprendizagem, ao longo do tempo, com várias oportunidades de atualização.

Neste sentido, Townsley e Buckmiller (2016) referem três princípios que os sistemas de classificação devem consagrar. O primeiro aponta para a necessidade de que os sistemas de classificação incorporem várias oportunidades para os alunos melhorarem o seu desempenho, com base no *feedback*; o segundo consiste em separar os indicadores académicos de fatores que o não são; o terceiro defende que as notas devem ter significado, pois devem fornecer aos alunos e pais informações relacionadas aos seus pontos fortes e fracos, com base nos objetivos de aprendizagem, separando comportamentos e outros facilitadores (como esforço, hábitos de trabalho, competências de estudo autónomo, responsabilidade e comportamento) dos dados académicos.

É justamente nesta linha que diferentes autores, como Brookhart e Guskey, defendem que a comunicação das aprendizagens dos alunos se faça com base em categorias (domínios ou temas) e por níveis de desempenho, separando os desempenhos dos facilitadores académicos (*academic enablers*), como hábitos de trabalho e comportamento. Neste sentido, Brookhart *et al* (2016), no seu estudo de análise sobre um século de investigações sobre classificação, defendem que é preciso distinguir, no dia-a-dia da sala de aula, dois tipos de tomada de decisão: as que se prendem com questões educacionais e sociais e as académicas. Isto porque, quando um aluno tenta, mas não tem sucesso na aprendizagem, duas possibilidades se colocam:

- ou as intenções de aprendizagem não estão adequadas ao aluno;

- ou a planificação da aula não conseguiu tornar claro o que se espera que os alunos aprendam, não tendo organizado as atividades de aprendizagem e avaliações formativas que ajudam os alunos a aprender.

O trabalho pedagógico, que é o ofício do professor, e o trabalho colaborativo em equipa alargada, nas escolas, consistem em atuar de forma a resolver o problema, não em classificar o que não foi aprendido ou em misturar as questões educacionais, sociais e académicas, desviando a classificação do que deve ser o seu foco que, relembramos, é o estado das aprendizagens dos alunos relativamente à aprendizagem pretendida.

É assim que, neste início da década de 20, diferentes autores (Brookhart *et al*, 2020; Guskey, 2020 b e c; Wiliam *et al*, 2020) defendem que, para que a classificação tenha sentido, deve refletir um conjunto de critérios que traduzem as aprendizagens dos alunos, com diferentes notas para os diferentes aspetos, considerando que um sistema que se baseia numa única nota é desadequado, pois não é informativo, nem significativo, nem útil nem inclusivo. Na verdade, múltiplos estudos (Duncan e Noonan, 2007; Brookhart *et al*, 2016; McMillan, 2019; Guskey, 2009; Guskey e Link, 2017 e 2018) mostraram que, para uns professores, a nota resulta de diferentes testes, composições, projetos, relatórios, exercícios de aula, enquanto para outros inclui também dados da realização dos trabalhos de casa, participação e pontualidade, ao mesmo tempo que outros professores reúnem ainda na nota dados relativos ao comportamento, colaboração com os colegas e esforço, sendo que outros ainda adaptam os critérios de classificação aos alunos, atendendo às suas circunstâncias individuais. Estas diferentes combinatórias acontecem entre professores da mesma escola e dos mesmos níveis de escolaridade e assentam na falta de clareza e de consenso sobre o objetivo da classificação, o que dificulta a tomada de decisão sobre quais as evidências a usar.

Assim, considerando que há três tipos diferentes de aprendizagem, Guskey (2020 b e c) propõe a existência de três grupos de critérios para a classificação:

Os que explicitam a qualidade do **produto** e traduzem a aprendizagem dos objetivos académicos em termos de competências, descrevendo os resultados cognitivos, isto é, o que os alunos aprenderam e são capazes de fazer, como resultado da sua experiência na

escola. Baseiam-se em processos de recolha de dados como testes, projetos, relatórios, ensaios e outros produtos.

Os que traduzem os **processos** que facilitam, ampliam ou alargam a aprendizagem, como competências socio-emocionais (colaboração, foco, perseverança, cidadania) ou comportamentos (realização dos trabalhos de casa, participação, cumprimento de prazos).

Os que são relativos ao **progresso** / à **progressão** e traduzem a evolução que os alunos fizeram, em termos de aprendizagens, permitindo distinguir duas situações: alunos que evidenciam consideráveis progressos relativamente ao ponto de partida, mas ainda não atingiram o nível de desempenho necessário; alunos que atingiram os critérios de produto sem evidenciarem melhorias relativamente ao ponto de partida.

Não descurando a importância de nenhum destes três grupos de aprendizagens, sendo todos importantes para o currículo dos alunos, tal como ele é visto atualmente, o autor defende que as notas das três categorias sejam publicitadas separadamente e não agregadas, no sentido de promover uma comunicação mais efetiva e precisa, com orientação relativamente às áreas de melhoria.

No mesmo sentido, Brookhart *et al* (2020) esclarecem que a aprendizagem socioemocional deve ser avaliada, sendo que tanto os professores quanto os alunos podem recolher evidências desse tipo de capacidades e disposições, para que se reflita sobre eles, se definam objetivos de trabalho, se procure ajuda e se dê *feedback*, observando o progresso e dando sugestões de melhoria. No entanto, ela não deve ser classificada de maneira tradicional, atendendo às questões de rigor que coloca.

Conclusão

É necessário que haja uma forte relação entre o ensino e a aprendizagem; a avaliação formativa e a avaliação sumativa; as anteriores e a classificação, sendo que essa relação se faz através dos objetivos de aprendizagem e dos critérios, que devem ser comuns aos três grupos de atividade pedagógica (William *et al*, 2020).

Assim se conclui, com Guskey (2020a) que, para basearem a classificação em padrões de qualidade, os professores devem

- i)* identificar o que desejam que seus alunos aprendam,
- ii)* definir que evidências usarão para verificar essa aprendizagem,
- iii)* selecionar os critérios que se adequam a julgar essas evidências.

Trata-se de alterar as dinâmicas pedagógicas e a avaliação (Link e Guskey, 2022), para que esta se torne significativa; isso acontece quando os professores usam os resultados para fornecer *feedback* aos alunos sobre o seu processo de aprendizagem e para melhorar a qualidade de seu ensino. É que não são as avaliações, por si só, que melhoram a aprendizagem ou a qualidade do ensino, mas a forma como professores e os alunos usam os resultados da avaliação, articulando a classificação com a avaliação e esta com o ensino. Só deste modo os professores conseguem estabelecer uma comunicação direta e clara com os alunos e as famílias, que parte de uma análise cuidada do currículo o qual, no caso Português, remete para áreas de competência que perspetivam o desenvolvimento do pensamento complexo (Braga, 2023).

No entanto, a forma como classificamos é a mesma, há mais de um século, em parte devido ao poder das notas, que se tornaram o principal indicador do desempenho dos alunos na escola e a base para a tomada de decisões importantes sobre eles: determinam a passagem de ano, são necessárias para a admissão em cursos seletivos, e notas baixas normalmente são os primeiros indicadores de potenciais problemas de aprendizagem ou deficiências que podem exigir intervenção especial (Guskey, 2015). Sendo hoje necessário mudar a forma como se tomam as decisões sobre a atribuição de notas, os problemas surgem quando as unidades orgânicas se convencem que mudam as práticas de classificação sem mudarem a forma como analisam o currículo, como planificam o ensino e como avaliam. E estas reflexões reportam-nos a Guskey (2001) e a Brookhart *et al* (2016), que apontam como grande desafio passar de uma avaliação referida à norma para uma avaliação referida a critérios.

Mudar a forma como tomamos decisões classificativas é difícil, porque as mudanças nesta área alteram todo um conjunto de relações. No entanto, o mundo mudou e, hoje, devemos educar os alunos para uma sociedade da informação em constante evolução, o que exige deles flexibilidade, criatividade e iniciativa. Precisamos que todos os alunos façam boas aprendizagens e desenvolvam altos níveis de competência e de proficiência e não só que alguns as façam, como acontecia na sociedade industrial. É, pois, necessário que os professores ajudem cada aluno a desenvolver competências de pensamento complexo e capacidades de nível superior, como criatividade, colaboração, pensamento crítico e resolução de problemas, quer com os que pretendem prosseguir estudos, a nível superior, quer com os que querem iniciar uma carreira profissional. Dito de outro modo, em vez de nos preocuparmos em selecionar os poucos alunos considerados mais talentosos, devemos estar comprometidos em desenvolver os talentos únicos de todos os alunos.

Alertam os autores que neste texto nos convocam à reflexão sobre a atribuição de notas que, relativamente aos avanços feitos recentemente, no âmbito das reformas dos sistemas educativos, a classificação está, lamentavelmente, desalinhada, pelo que urge usar a investigação para avançar com ousadia e servir melhor os nossos alunos. No entanto, concluem, para substituir as antigas tradições relativas à classificação, precisamos de novas tradições que as substituam, mas assegurando que essas novas tradições sejam baseadas em evidências sólidas e sejam eficazes, isto é, que apoiem a aprendizagem dos alunos e melhorem a perceção dos alunos sobre si mesmos como aprendizes competentes.

Pretendemos contribuir para uma melhor compreensão da complexidade dos desafios lançados pela inscrição criterial, por isso pedagógica, das práticas de classificação, num texto que assenta na firme convicção de que todos os alunos podem aprender e que é este o compromisso que se estabelece entre professores e alunos; não aprenderão todos as mesmas coisas, no mesmo tempo e com o mesmo nível de proficiência, mas aprenderão todos. E as notas devem refletir a qualidade dessas aprendizagens (Brookhart, 2017).

O percurso pedagógico que neste texto veiculamos alicerça-se no alinhamento entre o currículo, o ensino, a aprendizagem, a avaliação e a classificação e que sintetizamos no esquema a seguir apresentado:

A inscrição pedagógica dos critérios: Uma agenda para a educação, na senda de políticas de classificação ao serviço do desenvolvimento humano

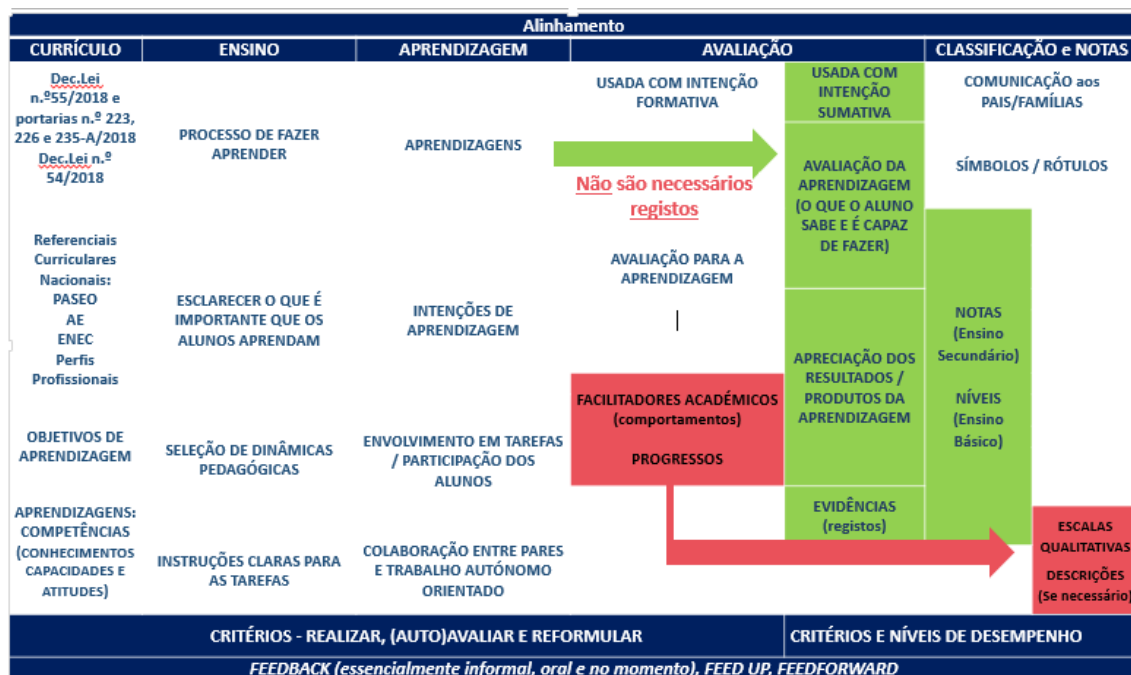


Figura 1 - O alinhamento entre o currículo, o ensino, a aprendizagem, a avaliação e a classificação

Referências bibliográficas

- Black, P. e Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74
- Braga, F. (2022a). Uma avaliação pedagógica ao serviço do desenvolvimento humano – as pessoas e o currículo. In J.M.Alves (org.). *DESAFIOS 38 - Cadernos de trans_ formação: Práticas de Avaliação Pedagógica*. Universidade Católica – Faculdade de Educação e Psicologia
- Braga, F. (2022b). O currículo do lado das pessoas - Contributos para uma operacionalização. In Cristina Palmeirão e José Matias Alves (Org.). *Escolas a construir futuro (ebook)*. Universidade Católica – Faculdade de Educação e Psicologia
- Braga, F. (2023). Para ir mais além na aprendizagem – Criar e desenvolver culturas de pensamento nas escolas. In Cristina Palmeirão e José Matias Alves (Coord.). *O*

imperativo das aprendizagens (ebook). Universidade Católica – Faculdade de Educação e Psicologia

Braga, F., Machado, E. A. & Candeias, F. (2022). *Avaliação referida a critérios: perspectivas de conceção e utilização*. Texto de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

Brookhart, S. M. (2011). Starting the conversation About Grading. *Effective Grading Practices*, 69 (3), 10-14

Brookhart, S. M. (2011). Starting the conversation About Grading. *Effective Grading Practices*, 69 (3), 10-14

Brookhart, S. (2017). *How to use grading to improve learning*. ASCD

Brookhart, S. *et al* (2016). A century of grading research: Meaning and value in the most common educational measure. *Review of Educational Research*, 86(4), 803-848
<https://doi.org/10.3102/0034654316672069>

Brookhart, S. *et al* (2019). *The Future of Assessment Practices: Comprehensive and Balanced Assessment Systems*. Recommendations from the National Panel on the Future of Assessment Practices. LSI

Brookhart, S. *et al*. (2020). Eight Essential Principles for Improving Grading. *Educational, School, and Counseling*. Psychology Faculty Publications. 50.
https://uknowledge.uky.edu/edp_facpub/50

Duncan, R. C., e Noonan, B. (2007). Factors affecting teachers' grading and assessment practices. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(1), 1–21

Guskey, T. (2001). Helping Standards Make the Grade. *Educational Leadership*, 59 (1), 20-27

Guskey, T. (2004). The Communication Challenge Of Standards-Based Reporting. *Phi Delta Kappan*, 86 (4), 326-329

- Guskey, T. (2009). Bound by tradition: Teachers' views of crucial grading and reporting issues. Paper presented at the Annual Meeting of the *American Educational Research Association*, San Francisco
- Guskey, T. (2015). *On your mark: Challenging the conventions of grading and reporting*. Solution Tree
- Guskey, T. (2000a). Grading policies that work against standards ... and how to fix them. *NASSP Bulletin*, 84 (620), 20-29
- Guskey, T. (2020b). Breaking up the grade. *Educational Leadership*, 78(1), 40-46.
<http://tguskey.com/wp-content/uploads/Breaking-Up-the-Grade.pdf>
- Guskey, T. (2020c). *Get Set, Go! Creating Successful Grading and Reporting Systems*. Solution Tree Press
- Guskey, T. (2021). Learning From Failures: Lessons From Unsuccessful Grading Reform Initiatives. *NASSP Bulletin 2021, Vol. 105(3) 192–199*. SAGE Publications. DOI: 10.1177/01926365211029375 journals.sagepub.com/home/bul
- Guskey, T. (2022). Can grades be an effective form of feedback? *Phi Delta Kappan*, 104 (3), 36-41. <https://kappanonline.org/grades-feedback-guskey/>
- Guskey, T. *et al* (2011). Grades that mean something. *Phi Delta Kappan*, 93 (2), 53-57
- Guskey, T. e Link, L. (2017). Grades represent achievement and “something else”: Analysis of the nonachievement factors teachers consider in determining students' grades. Paper presented at the Annual Meeting of the *American Educational Research Association*, San Antonio, TX
- Guskey, T. e Link, L. (2018): Exploring the factors teachers consider in determining students' grades. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. DOI: 10.1080/0969594X.2018.1555515
- Guskey, T. e Brookhart, S. (2019a). Reliability in Grading and Grading Scales (cap. 1). Guskey, T. R., e Brookhart, S. M. (Eds.) (2019). *What we know about grading: What works, what doesn't, and what's next*. ASCD

- Hattie, J. e Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112
- Link, L. e Guskey, T. (2022). Is standards-based grading effective?, *Theory Into Practice*, DOI: 10.1080/00405841.2022.2107338
- Marzano, R. J., e Heflebower, T. (2011). Grades that show what students know. *Educational Leadership*, 69(3), 34-39
- McMillan, J. (2019). Surveys of Teachers' Grading Practices and Perceptions (cap. 4). Guskey, T. R., e Brookhart, S. M. (Eds.) (2019). *What We Know About Grading: What Works, What Doesn't, and What's Next?* ASCD
- Muñoz, M. e Guskey, T. (2015). Standards-based grading and reporting will improve education. *Phi Delta Kappan*, 96 (7), 64-68
- O'Connor, K. (2018). How to grade for learning: Linking grades to standards(4th Edition). Thousand Oaks, CA: Corwin
- Townsley, M. (2022). *Using Grading to support student learning*. Routledge
- Townsley, M. e Buckmiller, T. (2016). What does the research say about standards-based grading? A research Primer. *Faculty Publications*. 3.https://scholarworks.uni.edu/elpe_facpub/3
- Walvoord, B. E. e Anderson, V. J. (2010). *Effective Grading. A Tool for Learning and Assessment*. Jossey Bass
- William, D. et al (2020). *Grading in a Comprehensive and Balanced Assessment System. Recommendations from the National Panel on the Future of Assessment Practices*. LSI
- Wormeli, R. (2011). Redos and retakes done right. *Educational Leadership*, 69(3), 22-26

A AVALIAÇÃO AO SERVIÇO DAS APRENDIZAGENS

Visões partilhadas num caminho em construção

Margarida Azevedo¹

Maria Arminda Fonseca²

1. Contextualização

Na senda da Missão apresentada no nosso Projeto Educativo – “Educar para o Futuro, promovendo uma educação para a cidadania ativa, sustentada na capacidade de resposta à mudança, tomando como quadro de referência o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*”, iniciámos, em 2019, a caminhada na construção de um novo ***Referencial de Avaliação de Escola***.

A sua construção correspondeu a uma necessidade e decisão interna, motivada pelo consultor pedagógico que então nos acompanhava, o Professor Doutor Joaquim Azevedo.

Na procura dos critérios de avaliação pedagógica, dividimos o nosso percurso em três fases: fase de sensibilização, fase de interiorização e fase de consolidação, que passamos a explicar de seguida.

1 Escola Secundária/3 Prof. Dr. Flávio F. P. Resende, Cinfães, Portugal - margarida.azevedo@seccinfaes.pt

2 Escola Secundária/3 Prof. Dr. Flávio F. P. Resende, Cinfães, Portugal - mindafonseca@gmail.com

2. Construção do novo Referencial de Avaliação

2.1. Fase de Sensibilização

Para marcarmos o início desta caminhada, temos que remontar a novembro de 2018, data na qual estivemos presentes num dos encontros regionais promovidos pela DGEstE no âmbito da educação inclusiva e autonomia e flexibilização curricular. De entre os vários workshops em que podíamos participar, destacou-se um que nos despertou particular atenção: “Caminhos para a definição de critérios de avaliação”.

As várias intervenções fizeram-nos perceber que os nossos critérios precisavam de ser reformulados, na medida em que não eram efetivamente critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos. Por isso, iniciámos a elaboração dos critérios de avaliação para o ano letivo 2019/2020, com base

- No Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), documento de referência para a organização de todo o sistema educativo de base humanista, enfatiza a sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais e considera as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência e a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio.
- Na Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania, assume a Cidadania e Desenvolvimento como um espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural.
- No Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, coloca o centro da atividade da escola no currículo e nas aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.
- No Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e nas portarias que o vieram regular,

nomeadamente a Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, a Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto, e a Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto, colocam o aluno e a sua aprendizagem no centro do ensino e da avaliação, ficando claro que o feedback sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, a qualidade das mesmas e os percursos para a sua melhoria tem de ser realizado. A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação e a avaliação sumativa tem apenas como objetivos a classificação e certificação, traduzindo-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos.

- Nas Aprendizagens Essenciais (AE) das disciplinas, documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, visando promover o desenvolvimento das áreas de competências no PASEO.
- Nos Perfis Profissionais / Referenciais de Formação, associados às respetivas qualificações constantes no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), onde são definidos os conjuntos das atividades associadas à qualificação, bem como os saberes, saberes-fazer e saberes sociais e relacionais necessários para exercer as atividades e o conjunto de conteúdos e outras informações que orientam a organização e o desenvolvimento da formação em função do referencial de competências associado.

Foram seguidas algumas orientações:

- diversificar técnicas e instrumentos de avaliação, evitando-se a importância excessiva dada à figura do teste;
- enunciar nos critérios de avaliação um perfil de aprendizagens específicas para cada ano de escolaridade, integrando descritores de desempenho, em consonância com as Aprendizagens Essenciais e as áreas de competência inscritas no PASEO;
- definir os domínios a avaliar e atribuir as respetivas ponderações, alterando desta

forma o que se fazia até então – ponderações atribuídas a instrumentos de avaliação;

- incorporar as diferentes modalidades de avaliação dando ênfase à avaliação formativa como uma estratégia essencial da melhoria das aprendizagens;
- valorizar a evolução das aprendizagens do aluno - a avaliação no final de cada período deverá refletir o trabalho do aluno desde o início do ano até esse momento avaliativo, valorizando-se a progressão.

Certos de que a mudança não se resumia a estes aspetos, solicitamos, junto do nosso consultor externo à data, Professor Doutor Joaquim Azevedo, a possibilidade de dinamizar uma ação de formação sobre avaliação pedagógica. Assim, de novembro de 2020 a maio de 2021, cerca de quarenta docentes da escola frequentaram o curso de formação “Avaliação Pedagógica”, que permitiu dotar os mesmos de ferramentas importantes para mudar/ajustar práticas de avaliação. De entre as várias tarefas do curso, destacam-se: a reflexão sobre o que é avaliar e por que razão se avalia; momentos de partilha sobre práticas de avaliação formativa; a construção de rubricas de avaliação.

No final do ano letivo 2020/2021, sentimos que estávamos em condições para dar mais um passo - refletir sobre quais os critérios de avaliação para a nossa escola e construir um referencial comum. Neste sentido, nos meses de junho e julho de 2021, foram realizados vários encontros de trabalho com os coordenadores de grupos disciplinares, sempre numa dinâmica de debate e partilha de opinião. Como referem Cardoso e Coelho (2021, 13) “É fundamental que, em conjunto, os professores dediquem tempo e inteligência à interpretação/reflexão/apropriação dos documentos curriculares (cada escola, cada grupo disciplinar, cada professor) e, sustentadamente, definam e operacionalizem critérios de avaliação em consonância com o referencial por excelência constituído pelo PASEO.”

Numa primeira fase, debruçamo-nos na análise da legislação atual sobre os critérios de avaliação; na clarificação de alguns conceitos: avaliação formativa/avaliação sumativa, avaliar/classificar, entre outros; na definição dos próximos passos para a elaboração dos critérios de avaliação.

O passo seguinte consistiu no trabalho colaborativo a nível de grupo disciplinar: os docentes de cada grupo deveriam pensar em quatro critérios que considerassem importantes/relevantes para a sua área disciplinar/escola e pensar em aspetos da avaliação (para e das aprendizagens) que deveriam figurar no referencial comum.

Numa segunda fase, foram apresentadas e debatidas as propostas de grupo disciplinar, chegando-se a quatro critérios. Neste encontro ficaram ainda definidos alguns princípios orientadores (de avaliação e classificação) importantes para a escola.

No início do ano letivo 2021/2022, em setembro, chegou-se então à primeira versão do referencial de avaliação, faltando a operacionalização dos critérios em cada disciplina. Para isso, voltou a solicitar-se o trabalho ao nível de cada grupo disciplinar para refletir/definir os domínios da área do saber, respetivas ponderações e descritores.

A caminhada continuou e, neste ano letivo (2021/2022), iniciámos uma nova ação do Plano Plurianual de Melhoria: (H)á convers@, a qual consiste na realização de tertúlias pedagógicas, preferencialmente *online*, para debater temas centrados na avaliação pedagógica com os objetivos de: promover a discussão sobre diversos temas pedagógicos, em particular a avaliação pedagógica; otimizar práticas de avaliação pedagógica; partilhar experiências pedagógicas.

O envolvimento das famílias e Encarregados de Educação também foi uma preocupação neste processo. Assim, em novembro/2021, em duas sessões via plataforma *Microsoft Teams*, foi apresentado e esclarecido o referencial de avaliação aos Encarregados de Educação.

2.2. Fase de interiorização

“Os critérios traduzem a qualidade dos desempenhos nas tarefas”.

Ainda no decorrer do primeiro período do ano letivo 2021/2022, iniciámos a consultoria externa com a Doutora Fátima Braga, que nos deu um acompanhamento mais direcionado para a vertente da avaliação pedagógica.

Numa primeira abordagem, analisou connosco o referencial construído, apontando algumas áreas de melhoria.

Estávamos centrados nas tarefas e nos critérios que ajudam os alunos a realizá-las e a monitorizá-las e apoiam os professores na avaliação das mesmas. Por isso, com a leitura de textos do professor Domingos Fernandes, pudemos perceber que

«Uma das características que tem de merecer a nossa melhor atenção na definição de critérios será, com certeza, a *adequação* já que qualquer critério tem de traduzir fielmente o que é que, no currículo, está definido como sendo importante aprender e/ou saber fazer. Além do mais, os critérios, no seu conjunto, deverão abranger a totalidade das aprendizagens a realizar e que são passíveis de ser avaliadas através dos desempenhos dos alunos. Por isso, a *completude* é igualmente uma característica muito relevante a considerar. Destaque-se ainda a importância de os critérios serem definidos de forma que seja possível descrever diferentes níveis de desempenho que, por exemplo, vão do mais elevado ao mais pobre ou do muito bom ao insuficiente. Esta característica é fundamental tendo em conta o feedback que se pode distribuir para permitir a progressão dos alunos num certo *continuum* de qualidade.» (Fernandes, 2021, p. 10).

Para dar continuidade ao trabalho colaborativo, e à partilha de visões, ao longo dos meses de janeiro e fevereiro, a consultora realizou sessões de trabalho com todos os grupos disciplinares (no horário semanal destinado a encontros pedagógicos). Desses encontros, identificou os pontos fortes e as áreas de melhoria (apontados pelos docentes), bem como as necessidades, decorrentes da investigação (apontadas pela própria).

Após maturação dos encontros realizados com a nossa consultora, foi realizado um encontro (H)á convers@ com todos os coordenadores de grupo disciplinar, a fim de fazer um ponto da situação/balanço do processo de avaliação pedagógica, lançando três questões para o debate: Como estão a ser colocados em prática alguns aspetos do referencial de avaliação?; Houve necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas?; As “atitudes e valores” são contempladas na classificação? De que forma?.

Sobre o encontro ressaltamos três conclusões:

1. Todos os representantes concordaram que a avaliação formativa e o feedback são uma mais valia na aprendizagem dos alunos.

2. O tema “avaliação das atitudes e valores” foi aquele que gerou mais discussão. Concluiu-se que, para trabalhar as atitudes era urgente adequar as práticas de avaliação (promover trabalho de projeto, trabalhos de grupo, apresentações orais, debates, etc.), nas quais, avaliadas por meio de rubricas, poderiam ser incluídas competências do PASEO mais relacionadas com a dimensão pessoal e interpessoal. Relativamente a este tema, Fernandes (2022, 42 e 69) refere “As rubricas de avaliação são um meio bastante disseminado e de fácil utilização para apoiar a avaliação da qualidade das aprendizagens, competências e atitudes dos alunos através dos seus trabalhos e desempenhos.” e “As rubricas que podem ajudar a avaliar e/ou classificar os aspetos não cognitivos considerados deverão permitir a elaboração de descrições que traduzam o desempenho dos alunos relativamente a cada um deles.”

3. Um outro aspeto que mereceu particular destaque foi a forma como é considerada e refletida a progressão/recuperação das aprendizagens na classificação final. Concluiu-se que a interpretação que cada grupo disciplinar fazia desta orientação do referencial não era a mesma. Assim, alguns consideravam que se um aluno melhorar os resultados nas tarefas de avaliação sumativa que vão sendo aplicadas, isso por si só refletia uma progressão e conseqüente efeito na classificação final. Outros, quando em determinado instrumento de avaliação sumativa, os resultados ficavam aquém do esperado, atribuíam uma nova tarefa (de recuperação), mas para efeito de classificação eram contempladas as duas tarefas. Um terceiro grupo, numa situação idêntica à anterior, considerava a primeira tarefa para fins formativos, não sendo por isso contemplada na classificação final. Surgiu também a opinião de que a classificação final de período deve espelhar o que os alunos progrediram pelo que dariam mais ênfase ao último momento de avaliação (valorizando mais, neste caso, os resultados do 2.º período). A dificuldade geral neste ponto estava relacionada com o facto de ainda estarmos muito “presos” aos conteúdos, com muita resistência em mudar o nosso foco para as competências. Todos acordaram que seria importante clarificar este aspeto do referencial.

Ao longo do 3.º período, começamos então a reformulação do nosso *Referencial*:

- a) Partimos das rubricas de avaliação que, entretanto, haviam sido construídas e estavam a ser utilizadas e, com base na reflexão em cada grupo disciplinar, associamos os critérios em uso a cada área de competência do PASEO. No início, a ideia era chegar a um único critério por área de competência, mas após as várias propostas que foram sendo recolhidas, concluiu-se que, para ser mais confortável para todos esta transição, seria melhor aceitar diferentes critérios para cada área de competência, desde que fosse claro que os critérios traduzem a qualidade dos desempenhos dos alunos.
- b) Melhoramos a clarificação de alguns conceitos;
- c) Revimos a política de classificação, nomeadamente ao nível da forma como é tida em conta a progressão dos alunos na classificação, em cada período de avaliação.

Já no decorrer deste ano letivo, foram realizados encontros de trabalho com os diretores curso, dos cursos profissionais ministrados na escola, para construir rubricas de avaliação para avaliação da Prova de Aptidão Profissional (PAP) e da Formação em Contexto de Trabalho (FCT).

Além da continuidade da ação (H)á convers@, com os docentes, as “Assembleias”, ação do Plano Plurianual de Melhoria mais direcionada para alunos e Encarregados de Educação, permitiram envolver os alunos na construção/implementação/mudança do *Referencial de Avaliação*. A intervenção da nossa aluna no Seminário, Luciana Pereira, no painel “Envolver os alunos: percursos a construir” foi um bom exemplo de como os nossos alunos fazem esta caminhada, reconhecendo a necessidade da mesma. No seu testemunho, a aluna evidenciou a clara importância dada à avaliação formativa, e respetivo feedback, na melhoria das aprendizagens; o desenvolvimento das várias competências do PASEO, através da diversidade de práticas pedagógicas, destacando o trabalho de projeto, trabalho laboratorial, trabalho com recurso a ferramentas digitais como as práticas que mais contribuem para a aprendizagem; a diversidade de práticas de avaliação, permitindo que cada aluno possa mostrar as suas aprendizagens de várias formas.

2.3. Fase de consolidação

“Os critérios traduzem a qualidade das aprendizagens que os desempenhos permitem evidenciar”

Sabemos agora, com base num estudo e reflexão sistemáticos, que

os critérios servem diferentes intenções de aprendizagem, que traduzem o contributo das Aprendizagens Essenciais das disciplinas, da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e dos Perfis Profissionais/Referenciais de Competência, quando existam, para o desenvolvimento do PASEO.” e “são abstrações/concetualizações focadas nas características da aprendizagem que as experiências de aprendizagem permitem evidenciar (Braga, Machado e Candeias, 2022, pp. 7 e 11).

Consciencializámos, também, que “é imperioso assumir que desenvolver processos de avaliação ao serviço da aprendizagem é um processo complexo, longo e não rotineiro nem automático, especialmente quando se trata de operacionalizar, numa abordagem criterial, processos de avaliação sumativa (e decisões classificatórias)” (Braga, 2023, p. 101).

Por isso, o caminho não terminou aqui, estamos num percurso em construção, sempre numa perspetiva de partilha, em que o objetivo passa por reduzir o número de critérios de avaliação articulados com o PASEO e as AE, de forma a que os critérios traduzam, não a qualidade dos desempenhos dos alunos, mas a qualidade das aprendizagens que os desempenhos permitem evidenciar.

Assim, mantemos os encontros (H)á convers@, como ambiente de partilhas das práticas de avaliação. Semanalmente, os encontros pedagógicos a nível de grupo disciplinar, continuam a ser um espaço de trabalho colaborativo na construção de instrumentos de recolha de informação (tanto para fins sumativos com formativos), trabalhando na

melhoria das rubricas de avaliação. Estes encontros também podem ser reorganizados a nível de equipa pedagógica para trabalhar a articulação curricular, desenvolvendo Domínios de Autonomia Curricular (DACs) / Projetos Interdisciplinares e Projetos de Cidadania e Desenvolvimento.

Para potenciar/facilitar a partilha de rubricas de avaliação, Projetos, DACs, foi criada uma equipa na plataforma *Microsoft Teams*, da qual todos os docentes são membros.

Num futuro mais imediato, pretende-se: melhorar práticas de avaliação formativa; promover/melhorar práticas de autoavaliação e coavaliação; otimizar práticas de valorização da progressão/recuperação das aprendizagens, ajustando a política de classificação, com todos os docentes da Escola Secundária/3 Prof. Dr. Flávio F. P. Resende, em trabalho colaborativo, e com o apoio prestado, no âmbito da sua consultoria, pela Doutora Fátima Braga.

3 - Referências Bibliográficas

Braga, F. (2023). Para ir mais além na aprendizagem: criar e desenvolver culturas de pensamento nas escolas. In Cristina Palmeirão e José Matias Alves (Org.). *O imperativo das aprendizagens (ebook)*. Universidade Católica – Faculdade de Educação e Psicologia

Braga, F., Machado, E. A., Candeias, F. (2022). Avaliação referida a critérios: perspetivas de conceção e utilização. *Texto de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

Cardoso, S., Coelho, J. (2021). Critérios de Avaliação: questões de operacionalização. *Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

Fernandes, D. (2021). Critérios de Avaliação. *Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. Leya Educação

PEDAGOGIA, CURRÍCULO E APRENDIZAGEM

O dever de reflexão e cuidado

António Abreu Silva¹

Introdução

Partimos, neste texto, de um enunciado que, articulando *pedagogias, currículo e aprendizagens*, remete, genericamente, para um conjunto de implicações sociais, políticas e axiológicas que são inerentes ao próprio conceito de educação.

Ao longo do mesmo, perspetivamos a educação como um vetor essencial na luta contra as desigualdades, naquilo que nela existe de força produtora de pensamento crítico, de questionamento dos determinismos sociais e culturais que nos contextualizam, da aprendizagem da autonomia, do agenciamento e da liberdade. Neste sentido, poderemos afirmar que a educação não é facultativa, mas um dever de humanidade, o que nos coloca perante um imperativo de reflexão sobre o valor de educar e, concomitantemente, do que no educar vale a pena.

Esta é uma concetualização da educação que afirma a sua não-indiferença social, o que, por outras palavras, a remete para o reconhecimento de uma centralidade institucional que, enquanto educadores e professores, nos obriga a repensar a escola à luz da questão clássica de saber quais os fins ou finalidades do ensino (Silva e Braga, 2021). Sabendo

¹ Professor do Agrupamento de Escolas de Monserrate, investigador do CITCEM-FLUP e docente convidado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. ORCID <https://orcid.org/register> 0000-0001-6372-2981; antjasesm@gmail.com

que os nossos estudantes serão sujeitos ativos dentro de poucos anos e que, ao contrário do que acontecia no passado, não é possível prever a estrutura da maioria das profissões futuras, importa enquadrar decisões sobre o que seja uma pedagogia e um currículo adequados ao desenvolvimento, como refere o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), “das competências que as crianças e os jovens devem adquirir como ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos” (Direção-Geral da Educação, 2017:10).

Por definição, *a sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos* obriga-nos à recusa de receitas ou da rigidez de soluções. Pelo contrário, pensar na sociedade atual da informação significa reconhecer, quanto às finalidades do ensino, a diversidade das lógicas de aprendizagem. Não se trata já de ensinar à luz de um *cálculo* ou *diagnóstico* de capacidades - ou, num outro registo, de entender a cultura como uma soma de dispositivos e saberes consagrados -, mas de ensinar a partir do reconhecimento da *capacidade* que todos têm de construção de significações. Numa expressão, da capacidade de aprender.

É nesta linha que o PASEO explicita que “o que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem. O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações” (*idem*: 5). Compreende-se facilmente que destas relações e implicações fazem parte o modo como as intencionalidades educativas do ensino são construídas, designadamente ao nível das assunções pedagógicas do desenvolvimento do currículo e, dentro deste, à radicalidade pedagógica que entende a avaliação como um traçar de caminhos para a concretização de aprendizagens significativas. Isto é, alinhadas com critérios claros de realização e de desenvolvimento pessoal e social.

Em síntese, se aceitarmos que a justiça possa ser um outro nome para a educação (Estevão, 2003a) que, acrescentamos, só pode ser inclusiva, então, como de seguida mostraremos, existe todo um dever de reflexão e de cuidado a aprofundar pelos saberes profissionais e organizacionais dos educadores e das escolas.

1. Pedagogia e currículo: o social e político

Como sabemos, a transformação em educação implica complexidades. Entre outros aspetos, entram em jogo regimes de pensamento que discutem a atratividade da inovação, da mudança de práticas profissionais e organizacionais, da alteração das relações, dos métodos, das finalidades. No contexto da estrutura escolar e das identidades profissionais docentes, a ideia de transformação gera discursos que tendem a organizar-se entre a descrença e a esperança, a incompreensão e a procura, a impossibilidade e a possibilidade. Curiosamente, ambos os discursos parecem resultar de uma mesma inquietação: a de saber como ir mais além.

É neste quadro que parece acontecer uma espécie de jogo entre impasses e pequenos passos, resultantes das interpelações que fazemos a nós próprios e aos outros, acerca do modo como as novas variáveis correlacionam estrategicamente os desempenhos profissionais com os resultados pretendidos para os alunos.

De um modo mais explícito, falamos aqui da construção de olhares profissionais docentes voltados para a análise de valores e de práticas que definem a escola como um lugar pedagógico, curricularmente inscrito (Braga, 2001; Braga, 2022). Ou seja, um lugar consciente das mudanças em curso e que não pode ficar indiferente às suas consequências no terreno social, ainda que nem sempre se saiba com clareza quais os processos em mudança e, conseqüentemente, como orientar a formação dos agenciamentos para a mudança (Nóvoa, 2003).

Neste quadro de incertezas, parece oportuno mapear algumas das orientações que, nos últimos anos, têm vindo a marcar os processos de mudança educacional e que são social e politicamente organizadoras do trabalho pedagógico e curricular dos professores, para o que mobilizaremos dois níveis de análise: o internacional e, em consequência, o nacional.

Partindo de uma abordagem iniciada num outro texto (Silva e Braga, 2021), começaremos por enunciar, ao nível internacional, algumas das linhas de força presentes nos diagnósticos e propostas de ação com impacto no desenvolvimento das políticas educativas nos sistemas nacionais de ensino, nomeadamente através da publicação de informações, relatórios e referenciais. De algum modo, trata-se de uma espécie de guião transnacional para a educação (promovido por organizações diversas, na visão e na

missão, como a OCDE, o Banco Mundial ou a UNESCO), que nos fala do sentido de uma educação para um mundo melhor e nos apresenta modelos de aprendizagem que é suposto ajudarem ao sucesso dos alunos no mundo futuro em que vão entrar.

Para lá das zonas de ambiguidade que possam subjazer ao modo como o valor de *capital humano* dos sujeitos é política e socialmente configurado e interpretado nesses relatórios e programas educacionais, importa também ter presente as oportunidades que, a par do desenvolvimento económico pretendido, esses programas podem significar para a efetivação de cidadanias e projetos de vida democráticos num mundo global. É neste contexto de complexidade - onde se cruzam alguns dos melhores ideais da tradição crítica ocidental com a pragmática nem sempre equitativa de uma economia política global que tecnologiza e torna abstrata a gestão de vidas concretas - que se situam alguns dos textos internacionais referenciadores da atual agenda educativa. Neles ganha centralidade o questionamento sobre quais os “conhecimentos, capacidades, atitudes e valores de que precisarão no futuro os nossos estudantes” e, conseqüentemente, ganha também centralidade a questão sobre qual o melhor modo de os professores e os “sistemas de ensino tornarem efetivo o desenvolvimento desses conhecimentos, capacidades, atitudes e valores” (OCDE, 2018: 2).

Neste como noutros relatórios (UNESCO, 2016; OCDE, 2019), a reflexão produzida releva um conjunto de princípios orientadores da implementação, até 2030, de uma nova visão e ação para a educação e para os quais são definidas metas. No essencial, é lançado o desafio internacional para o compromisso com o projeto coletivo que é a educação – desafio aos governos, às instituições nacionais e transnacionais, à sociedade civil, aos docentes, aos jovens. Fica como denominador comum dos documentos a preocupação de que ninguém seja deixado para trás.

Sobre o valor social e político da pedagogia e do currículo, a OCDE (2018) propõe a construção de uma visão partilhada que permita navegar num mundo globalizado complexo e incerto, em que aos indivíduos, às organizações, aos profissionais e às comunidades são pedidos novos agenciamentos a partir de uma estrutura de aprendizagem que, sob o conceito de competência, apresenta uma nova sistémica cognitiva composta por uma plataforma configurada a partir de

- i) Conhecimentos (disciplinares, interdisciplinares, epistémicos, processuais);

- ii) Capacidades (cognitivas e metacognitivas, sociais e emocionais, físicas e práticas);
- iii) Atitudes e valores (pessoais, sociais, locais, globais) tendentes ao desenvolvimento de uma educação para um futuro desejável.

A propósito dos agenciamentos necessários, ou competentes, para um futuro desejável, a OCDE (*idem*), explicita ainda os princípios pedagógicos orientadores da mudança das práticas curriculares, do seguinte modo:

- i) Agenciamento dos alunos: atenção aos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que os alunos trazem consigo;
- ii) Rigor: identificação de objetos de estudo desafiadores e potenciadores da produção de pensamento crítico e reflexivo;
- iii) Foco: promoção da qualidade das aprendizagens através de um número variável, ajustável e não muito extenso de tópicos;
- iv) Coerência: progressão dos elementos conceituais mais básicos para os mais avançados;
- v) Alinhamento: articulação do currículo e das práticas de ensino e de avaliação, usando diferentes estratégias de avaliação, em função de diferentes objetivos, procurando desenvolver métodos de avaliação sensíveis a resultados e ações dos estudantes nem sempre mensuráveis;
- vi) Transferibilidade: priorização de aprendizagens que permitam a transferência de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores de um contexto para outro;
- vii) Escolha: assunção da voz dos alunos, perante a oferta diversa de temas e projetos, bem como da propositura de novos assuntos, de modo informado e fundamentado;

- viii) Agenciamento dos professores: capacitação para o desenvolvimento multidimensional do currículo, em termos do saber profissional, das capacidades e das qualificações dos professores;
- ix) Autenticidade: capacitação dos alunos para darem significatividade às suas experiências de aprendizagem, relacionando-as com a realidade;
- x) Inter-relação: confronto dos alunos com situações de descoberta das relações entre temas e conceitos, dentro e entre as disciplinas e com as experiências reais de vida;
- xi) Flexibilidade: aproximação do currículo às demandas sociais e às necessidades de aprendizagem dos indivíduos, através do seu desenvolvimento dinâmico e adaptativo;
- xii) Envolvimento: participação dos professores, alunos e outros parceiros educativos no desenvolvimento do currículo, apropriando-o e contextualizando-o.

Do contexto da circulação internacional - designadamente no âmbito dos países que integram a OCDE - de discursos e textos que nos falam da necessidade de visões partilhadas pelos agentes educativos sobre o futuro que se quer construir, resultam naturalmente impactos interpretativos que marcam o desenvolvimento das políticas públicas de educação, no caso, em Portugal.

É assim que todo um trajeto tem vindo a ser construído, designadamente a partir de 2016, quando a Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril, cria o *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE)*, com a finalidade de promover um ensino de qualidade para todos, combatendo o insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade da escola pública, de acordo com um princípio de compromisso da comunidade educativa com o processo de escolarização, entendido na sua função social e política da promoção do sucesso, da capacitação e da realização dos indivíduos.

Ainda no quadro do PNPSE, e de um modo mais específico, a abrangência deste compromisso remete para a criação de soluções organizativas e curriculares das escolas, focadas na melhoria efetiva das aprendizagens dos alunos, na reconceptualização do currículo - face aos requisitos exigidos pela nova centralidade dos alunos -, e no aprofundamento dos dispositivos de regulação das aprendizagens. Em coerência, e como facilmente se compreende, estamos perante cenários de mudança que, quando ocorrem, implicam sempre um necessário reposicionamento do pensamento e da ação dos professores (Braga, 2001).

Assumindo que qualquer política de educação está, por definição intrínseca, comprometida com um projeto societal, em que circulam explícita e implicitamente conceções de bem e de dever-ser, é possível traçar breves linhas caracterizadoras dos principais compromissos explicitados pela evolução normativa que tem vindo a consolidar os ideários e discursos das políticas públicas de educação e, em consequência, a orientar a apropriação individual e coletiva das intencionalidades pedagógicas e curriculares nas escolas.

Neste contexto, e em breve diacronia, prepondera a publicação de alguns referenciais estruturantes do trabalho nas escolas:

- i) Em 2016, a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC), onde se explicita o compromisso com os valores e as múltiplas literacias da cidadania democrática;
- ii) Em 2017, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), que dá critério orientador ao trabalho de todas as escolas e ofertas educativas, no sentido da promoção de competências que permitam aos alunos intervir na vida e na história dos indivíduos e sociedades, numa base humanista, consciente e responsável;
- iii) Em 2018, o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, que focaliza o compromisso com a educação inclusiva, no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade;

- iv) Em 2018, o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, que concetualiza as condições de rigor e flexibilidade de um desenvolvimento curricular promotor do direito à aprendizagem, ao sucesso educativo e à igualdade de oportunidades, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no PASEO;
- v) Desde 2018, a progressiva publicação das *Aprendizagens Essenciais*, para todas as áreas disciplinares e ofertas de formação da escolaridade obrigatória, alinhadas com o PASEO;
- vi) Na consequência da pandemia de covid-19, em 2021 é publicado o *Plano 21/23 Escola+* e, em 2023, o *Plano 23/24 Escola+*, planos que desafiam as escolas a operacionalizarem, de modo estratégico, atividades para a recuperação dos défices de aprendizagem dos alunos, em tempos de pós pandemia (veja-se, a este propósito, Braga e Silva, 2021a).

Numa hipótese interpretativa sobre a confluência dos referenciais internacionais e nacionais para a educação do século XXI, parece legítimo neles reconhecer um desígnio social e político comum, relativamente às transformações pedagógicas e curriculares necessárias para aprendizagens socialmente comprometidas. Do ponto de vista das práticas educativas, isto corresponde à centralidade do polo da aprendizagem na estruturação do ensino. É que, num tempo de acelerada revolução tecnológica e conectividade, que traz até nós a convergência dos mundos físico, digital e biológico e em que se altera, significativamente, a forma como produzimos, consumimos, comunicamos e vivemos, o aluno competente, como situa Siemens (2004), aprende a escolher o que aprender, já que uma decisão correta hoje pode estar errada amanhã e o que precisamos para amanhã é mais importante do que o que conhecemos hoje.

Esta é uma situação que, na análise de Bauman (2007), exige um entendimento do conceito de competência num quadro que deve sobrepor a ordem da compreensão à ordem da execução, o valor intrínseco da autonomia humana à simples lógica da determinação causal. Numa expressão, o conceito de competência (vd. PASEO) vem hoje acompanhado

por um ideário caracterizador que o situa para lá da ordem básica dos conhecimentos (entendidos aqui como conteúdos informativos) e o remete para o plano da apropriação da vida, nas dimensões do belo, da verdade, do bem, do justo e do sustentável, através de uma construção coletiva.

É este desígnio que leva a exigir aos professores e às escolas um trabalho de inovação que não se esgota em si mesmo. Como destaca o Conselho Nacional de Educação, no *Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas* (CNE, 2023: 1), pensar a inovação implica o desenvolvimento da capacidade pedagógica de a entender como “um processo fundamentado, situado e intencional de conceção, desenvolvimento e avaliação de mudanças nas práticas educativas, focando-as nos educandos e na aprendizagem, e orientando-as para a construção de uma educação e de uma sociedade (cada vez mais) humanistas e democráticas”.

2. Aprendizagem e avaliação: o axiológico

“Ensinar exige bom senso”, diz Paulo Freire (2009: 61), referindo-se às avaliações que produzimos sobre nós mesmos, um aluno, um facto ou um acontecimento. Um bom senso que, segundo Freire, implica, em nome da seriedade e retidão, um exercício contínuo de vigilância e superação do que de *instintivo* se oculta dentro de nós: a certeza, a arrogância, a subestimação, a inconsequência, o negativismo, o imobilismo.

Será razoável considerar que, a partir das suas representações, os professores atribuem-se (ou desejam-se) ser portadores de uma visão humanista da educação e, consequentemente, das da aprendizagem e da avaliação. Em termos pedagógicos, isto deverá significar a existência consciente de um fundamento ético e político para a prática de ensino desenvolvida (Santos, 1982). Por outras palavras, a idoneidade ou competência profissional organiza-se politicamente, na medida em que o modo como é realizado o ensino é determinante para a efetivação, ou não, de aprendizagens e do próprio desenvolvimento da capacidade de aprender.

Como se compreende, aqui se jogam, para os alunos, horizontes de possibilidade, mas também horizontes de exclusão que, nomeadamente, dependem das relações

estabelecidas entre o currículo, o ensino, a aprendizagem e a avaliação (veja-se, a propósito destas relações, Pasquini, 2021; Braga e Machado, 2023). Pela sensibilidade e consequência que contêm, importa descobrir *o que vale a pena* nestas relações, isto é, definir o que dá critério às decisões curriculares que valorizam ou avaliam as aprendizagens dos alunos (veja-se a propósito da utilização de critérios, Braga, Machado e Candeias, 2022; Braga 2023).

Trata-se de reconhecer a dimensão axiológica – *O que vale? O que devo fazer? O que posso esperar?* - das finalidades educativas, tornando presente na nossa consciência profissional quais as estruturas de aprendizagem que, dos contextos mais amplos até aos mais locais, melhor viabilizam o futuro da relação entre a educação como projeto e a vida em sociedade que desejamos (OCDE, 2018).

Dito de um outro modo, a interpretação informada do *o que vale a pena* no currículo é determinante, por exemplo, para o modo como se estabelecem os alinhamentos entre o ensino das narrativas científicas e a construção de *aprendizagens bem sucedidas* (para o que aqui está em causa, será concomitante a expressão *aprendizagens bem avaliadas*), designadamente no que respeita àqueles cujas vozes exprimem narrativas socialmente diferenciadas, quanto ao modo como a construção escolar da significação é compreendida e valorizada. A ser de outro modo, é elevado o risco de se minorizarem subjetividades, de se gerarem incompreensões ou, pior, exclusões pessoais e sociais dentro das próprias escolas (a propósito da voz dos alunos na avaliação pedagógica, ver Braga e Silva, 2021b).

Não por acaso, a publicação do PASEO (referencial curricular obrigatório, de acordo com o Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho) veio dar expressão à preocupação sobre a necessidade de estabelecer alinhamentos curriculares comprometidos com os princípios da equidade na aprendizagem e na avaliação de múltiplas competências e literacias. Neste sentido, no PASEO encontram-se sistematizados dados de fundamentação científica, psicopedagógica e social, que nos desafiam para a compreensão de novas representações e práticas organizacionais, docentes e curriculares. Isto é, não chega dizer que ninguém fica para trás. É necessário teorizar a equidade como conceito, mas também como prática (Reid, 2011).

A par e para lá dos hábitos profissionais, a prática do valor da equidade exige aos professores disposições intelectuais colaborativas que permitam esclarecer qual o impacto das suas formas de pensamento e ação nas aprendizagens e no sucesso dos alunos. Este é um contexto de desenvolvimento profissional onde se cruzam e conflituam representações epistemológicas, sociais e políticas sobre qual seja o sentido da função educativa e, conseqüentemente, das práticas avaliativas.

De acordo com Fernandes (2019a), investigar o valor de adequação - uma axiologia - das práticas curriculares dos professores pressupõe um questionamento com três dimensões. A primeira corresponde a uma questão ontológica: *O que é que existe que pode ser conhecido e avaliado?*; uma outra tem carácter epistemológico: *O que julgo que pode ser conhecido e avaliado?*; finalmente, uma dimensão metodológica: *Como é que aquele que quer conhecer procede para descobrir aquilo que acredita que pode ser conhecido e avaliado?*. Segundo o autor, das respostas curricular e organizacionalmente negociadas a estas questões deverão resultar, certamente, critérios mais claros, adequados e consistentes para a definição dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação direcionados para a equidade no sucesso escolar dos alunos.

O exercício deste questionamento, de acordo com Fernandes (2008), serve os interesses da prudência na ação docente. Nomeadamente, como refere, quando é clara a necessidade de as crenças na neutralidade, objetividade e certeza que marcam um *conhecimento distante*, se reconfigurarem agora à luz do desafio complexo da imparcialidade, subjetividade e credibilidade que marca o *conhecimento próximo*. É aqui que, de acordo com o autor, na avaliação ganha lugar a dimensão criterial, pedagogicamente diferenciadora das aprendizagens, orientadora das melhorias e consciencializadora dos sucessos.

Esta linha de pensamento alerta-nos para a necessidade de reconcetualização pedagógica dos processos de construção e de avaliação do conhecimento. De um modo mais específico, importa ter presente que a construção científica do conhecimento se inscreve sempre num determinado contexto de demandas sociopolíticas. Em concreto, isto significa que a dimensão epistemológica e metodológica do trabalho dos professores está sempre vinculada a um quadro de valores que faz com que, por exemplo, não seja a mesma coisa “teorizar *sobre* ou teorizar *com* e *a partir* de situações que nos colocam face a problemas para os quais devem ser pensadas alternativas de ação, pedidas razões,

desencadeadas tarefas, por forma a concretizar interações desveladoras dos processos pessoais e sociais de construção das significações” (Silva, 2002a: 145).

Autores oriundos de diferentes campos do pensamento filosófico e educacional dão-nos conta, precisamente, da alteração dos contextos epistemológicos e sociais de produção do conhecimento, das transformações a introduzir nos processos de ensino e das mudanças de conceção sobre o que significa aprender. É assim que Reboul (1982) nos fala de um ensino que atinge a sua finalidade quando o aluno conhece não só alguma coisa, mas se torna um ser *conhecedor* e nos prepara (professores e alunos) para *aprender a desaprender*. Nesta linha, Popper (1991, 1993) refere a importância de pensar por problemas, investigar factos, analisar erros, reconhecer limites, proceder à construção coletiva da apropriação da vida - da verdade, do belo, do bem, do justo, do sustentável, da decisão com base em valores. Kuhn (1989) considera que a objetividade científica tem também raízes em elementos culturais e biográficos, que mobilizam conceitos como os de comunidade e de subjetividade. Finalmente, Santos (1987, 1989, 2006) sinaliza a emergência de uma *ecologia de saberes*, concretizada através da pluralidade de práticas dos saberes disciplinares e, simultaneamente, da prática da pesquisa em rede e da consciencialização da responsabilidade da ciência perante o outro, naquilo que designa como construção de *um conhecimento prudente para uma vida decente*.

No limite, parece ser possível identificar, nas asserções destes autores, elementos de análise sociopolítica sobre o valor do conhecimento que são também convocados pela agenda educativa internacional (como acima já referido, relativa aos países da OCDE) na tematização do projeto educativo necessário para o futuro que queremos. Ainda que de modo aparentemente paradoxal, encontramos neste projeto educativo para o futuro uma espécie de procura de um ponto de equilíbrio entre os propósitos de eficiência próprios da racionalidade económica e o atingir de finalidades educativas propiciadoras de equidade e inclusão social (Rizvi e Lingard, 2010). Exemplo deste desiderato é o PISA, alvo, aliás, de grande difusão e comentário mediático à escala internacional.

Num contexto de mudança que facilmente nos leva à perplexidade, Lyotard (1993) refere e compreende a dificuldade dos docentes situarem a finalidade da sua atividade, em saber quais as condições em que pode a educação ser uma libertação, qual o horizonte de expectativa gerado pela escola ou, ainda, como valorar uma diferença, um discernimento, uma complexidade. Num outro registo, Lipovetsky (1994) considera que assistimos hoje

a uma espécie de reorganização das relações entre ética e produtividade, em que o desenvolvimento de novos dispositivos de realização pessoal se torna urgente, para se compatibilizarem com uma ordem socio-epistemológica que tende a diluir as compartimentações tradicionais e hierárquicas dos saberes e das funções. Considera o autor que o tema moderno da autonomia humana é agora revisitado, dando uma nova pertinência ao sujeito, inscrevendo-o como ator e reconhecendo a sua voz no processo social de construção dos conhecimentos (entra aqui, por exemplo, o valor estratégico dos dispositivos de diferenciação pedagógica e de autorregulação formativa dos desempenhos – a avaliação formativa de que fala Fernandes, 2006). De algum modo, este é um cenário que introduz um quadro de desempenhos que fazem com que o processo de construção das subjetividades passe a ser ele próprio um conteúdo educacional nuclear (Braga e Silva, 2017). A ser assim, justifica-se pensar que o *bom senso* no ato de ensinar corresponda a uma exigência de prudência. Para Paulo Freire, isto significa que, no âmbito da profissionalidade docente, não é possível separar o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos, o que, enquanto professores, nos obriga à humildade de “saber que ignoramos e saber que sabemos” (Freire, 2009: 94).

3. Uma ética do cuidado: a justiça como equidade

Sabemos como o contexto escolar é ainda marcado, num quase automatismo, por um quadro de pressão e luta social pelas notas e de hierarquização comparativa dos desempenhos. Sabemos também que estas dinâmicas influenciam diretamente o clima da sala de aula, a construção da autoestima e da confiança dos jovens na escola que, no entanto, deveria ter a marca do acolhimento e do reconhecimento das identidades que a frequentam. Simultaneamente prevalecem as crenças positivistas numa objetividade instrumental como forma de justiça avaliativa, operacionalizada através de dispositivos padronizados de avaliação, regulares no tempo e no modo.

Referindo-se ao modo como a avaliação é habitualmente entendida e praticada, Muller (2023) considera-a uma atividade rotineira, instalada no quotidiano escolar, e aquela sobre a qual nunca falamos o suficiente, a não ser para reclamar. Considera ainda que o conceito e as práticas são pouco trabalhados em equipa, prevalecendo uma certa

intimidade profissional, embora os efeitos das avaliações produzidas sejam de crucial impacto e consequência para os sujeitos das aprendizagens. Simultaneamente, a relação com os alunos em sala de aula torna-se paradoxal e obscura: o *feedback*, designadamente o oral, é utilizado principalmente para manter a disciplina e as perguntas e respostas sucedem-se sem correspondência necessária com uma reflexão estruturada que, normalmente, está circunstanciada pelos tempos de *gestão programática*.

De um modo quase prosaico, apetece dizer que uma pragmática avaliativa assim instalada corre o risco de gerar *desperdício* no processo de qualificação de agentes humanos e de desenvolvimento social. É exatamente perante este risco que os documentos da OCDE sobre educação e a literatura científica mais atual sobre avaliação tomam posição contrária, propondo, como Fernandes (2019b) que a avaliação das aprendizagens ganhe fundamento no princípio da avaliação para as aprendizagens, o que exige sistematicidade e não rotina, critério e não indiferenciação. Também nesta linha, Lopez (2013) fala de uma avaliação pedagógica como aquela que procura garantir aprendizagens sustentáveis, resultantes da articulação entre as diferentes didáticas disciplinares e da centralidade dada à pessoa do aluno. Para a autora, o entendimento da avaliação como condição *para aprender* traduz uma conceção democrática da escola, a favor do sucesso e da valorização de todos os alunos.

Reconhecendo a presença de um *conhecimento próximo* que desejavelmente deve marcar a relação axiológica que se estabelece entre o ensino e a aprendizagem, como acima referimos, fica evidente que a avaliação não se reduz a uma mera técnica de atribuição de notas, nem pode ser confundida com uma ciência exata, porque não produz resultados certos. Porém, pode e deve ser rigorosa, credível, plausível e útil. Neste sentido, a avaliação constitui-se como uma prática de construção social e, por isso, como um processo eminentemente pedagógico, que coloca questões de natureza didática, ética e política.

Também acima, falámos das relações entre currículo, ensino, aprendizagem e avaliação, como organizadoras de uma prática educativa que se pretende transparente e consciencializadora do que *vale a pena*. São relações que, muito para lá de um alinhamento técnico, exigem a abertura de novos espaços de mediação, interlocução, interpretação e ressignificação das escolas, entendendo-as como espaços onde cultural, psicológica e moralmente se cruzam sujeitos concretos em situações concretas, não

generalizáveis ou redutíveis a médias e a estatísticas. Isto significa que as escolas se devem constituir como lugares éticos de exercício do imperativo crítico de cidadania – lugares de uma *cuidada arte de viver a educação* (Silva, 2002b e 2003).

Quer isto dizer que, sendo as escolas espaços de circulação de poderes que impõem significados específicos, importa que estes sejam educativamente recontextualizados à luz da diversidade das experiências biográficas e culturais que nelas se inscrevem. Por exemplo, no caso concreto das práticas avaliativas, trata-se de questionar a escala de valores que um determinado modelo de avaliação transporta consigo.

Como apontam Hargreaves e Shirley (2009), não é a mesma coisa os professores *valorizarem* o que medem ou medirem o que valorizam. Por outras palavras, não é a mesma coisa formular um juízo sobre um objeto (por exemplo, o resultado de um teste) ou definir critérios que explicitem o que, em determinado contexto, é curricular e pedagogicamente relevante aprender e, a este propósito, avaliar e produzir um juízo global fundamentado, sobre as características das aprendizagens dos alunos, tornando esse juízo útil para novos desenvolvimentos do aprendente (Hadji, 2018). Significa isto que não é indiferente o modo como os resultados são apresentados e interpretados.

A este propósito, Klenowski (2009) e Murphy (2009) referem que frequentemente os resultados de uma prova são apresentados em bruto, sem clareza criterial ou explicitação de quais as aprendizagens não conseguidas ou, pior ainda, são interpretados à luz de juízos sobre capacidades, comportamentos e atitudes dos alunos. Do mesmo modo, sabemos como circulam nas escolas ecos dos dispositivos sociais que discriminam os sujeitos em função de percursos disciplinares e de áreas e processos de formação. Aqui se jogam exclusões ou sucessos, igualdades abstratas ou justiça equitativa. Com alguma ironia, comenta Scriven (1992) que ainda não apareceu um algoritmo geral que consiga combinar as múltiplas dimensões relevantes num processo de avaliação.

Percebe-se como no sistema de ensino e no seio dos diferentes agentes das comunidades educativas se cruzam, de forma difusa, racionalidades contraditórias que são muitas vezes fonte de ruído e dificultam o ajuste dos códigos e das práticas de concretização dos melhores interesses dos projetos educativos. É na confluência deste conjunto de tensões que Demailly propõe às governanças educativas (aos níveis macro das políticas educativas, meso da organização escolar e micro da sala de aula) a “obrigação de

reflexividade” (2009: 33), onde cabe a reflexão sobre a não neutralidade em educação e, por isso, a consideração de um *ethos* do cuidado, que não se esgota no desejo de justiça do *ethos* acadêmico.

Provavelmente, o imediatismo dos hábitos que estabelecem as nossas práticas e procedem à harmonização da nossa visão das coisas nem sempre ajuda ao questionamento dos quadros educativos que regulam as relações escolares. Por isso se impõe, numa ética para a justiça e equidade educativa, a necessidade de clarificação de valores, a resolução negociada de conflitos, a consideração equilibrada dos diferentes interesses, a participação dos atores nos processos que lhe dizem respeito, a comunicação intersubjetiva e pública de temas éticos, a responsabilidade social, a prevalência da razão comunicativa nos processos organizacionais, o aprofundamento de uma política de igualdade não descaracterizadora da diferença (a equidade), entre outros aspetos que, felizmente, em muitas escolas têm vindo a ser alvo de investimento e aprendizagem nos processos de desenvolvimento dos seus projetos educativos (Estevão, 2003b). Estas são práticas de cuidado, potenciadoras de justiça equitativa.

De facto, é possível no seio dos dispositivos escolares - por exemplo, as relações de autoridade, o controle administrativo, os processos didáticos e avaliativos -, que regulam a mediação científica do saber, ir mais além do que constituir os indivíduos como objetos meramente descritíveis e classificáveis. Segundo Blanchard (2016), tem vindo a desenvolver-se nas escolas um *sentido de cuidado* que se articula, de modo complexo, com a sua função *transmissora* de saberes, valores e competências. A questão é exigente: a de conseguir inscrever no currículo de ensino todo um currículo de aprendizagens que permita aos alunos atingirem elevados níveis de autonomia no controle das suas vidas. Para a autora, esta é, de facto, uma questão de cuidado, que passa, designadamente:

- i) Por um trabalho curricular coletivo de priorização dos conteúdos;
- ii) Pela gestão equilibrada entre as dificuldades das tarefas e a atenção às *desistências* dos alunos, sinalizando o *esforço* como um meio de superação pessoal e não como objeto de valorização académica;
- iii) Por uma ambição de tornar efetiva a dimensão cultural da educação;

- iv) Por escolhas das metodologias de avaliação mais justas e eficazes, porque sustentadoras de aprendizagens sólidas e duráveis;
- v) Pela abertura do funcionamento das turmas a estratégias cooperativas;
- vi) Pela sustentação das exigências feitas aos alunos nas exigências dos professores feitas a si próprios;
- vii) Por um trabalho coletivo nas escolas com *exigências* claras e diferentes para cada um dos atores.

São propostas que traduzem o poder ético de uma relação de *cuidado de si com o outro* e, conseqüentemente, de *cuidado de si para si*. É um poder que “nos obriga a lidar com o não classificável. E como o nosso saber e o nosso poder são limitados, estamos sempre de certo modo condenados a enunciar juízos prematuros” (Silva, 2011: 121), o que, como é óbvio, nos exige um trabalho continuado de desenvolvimento profissional. Parece-nos útil, a este propósito, recorrer a Popper (1987), quando considera estarmos perante a necessidade de uma nova ética profissional e, conseqüentemente, de um novo conhecimento escolar. É assim que, segundo Popper, à ideia do saber pessoal e do saber seguro ou certo, tradicionalmente conferido pela Autoridade, pelo domínio de uma especialidade e pela omissão dos erros, se deve contrapor a ideia de verdade pela procura dos factos, pela análise dos erros, pela escuta racional das críticas, pelo entender que a tolerância é a consequência necessária do reconhecimento de que somos falíveis. Ou, como noutra lugar conjectura ainda Popper, sobre o mundo da humanidade, trata-se nesta nova ética “do problema de compreender o mundo, incluindo nós próprios, e o nosso conhecimento, como parte do mundo” (Popper, 1991: 55).

No fundo, está em causa a necessidade da abertura das práticas educativas a espaços que rompam os limites estreitos dos dispositivos educacionais predominantemente afetos à ordem da cognitividade instrumental e vocacional dos saberes. Por isso, quando se fala de uma ética do desenvolvimento pessoal, em que “cada um é desafiado a ser, para aprender a sair do isolamento de si” (Sibony, 2004: 14), a expressão *cuidado de si* apela não à valorização de traços individualistas, mas, ao contrário, à afirmação das

singularidades das vivências dos sujeitos, na sua procura de acesso a formas de autonomia pessoal, socialmente libertadoras. Em síntese, trata-se de uma ética da procura que, como explicita Foucault (1994), compromete a prática educativa com o desejo de educar para a *arte de viver* ou, numa outra expressão, para uma *estética da existência*.

Conclusão

Como vimos até aqui, assiste-se hoje à redefinição das fronteiras do conhecimento - das suas lógicas de construção e de disseminação -, bem como à reconfiguração das lógicas de autoridade - reclamando-se novas formas de legitimação -, e ainda à alteração dos quadros interpretativos sobre o valor das aprendizagens – reconstruindo-se os sentidos da objetividade e da subjetividade. Numa expressão, assistimos a uma espécie de passagem de um universo certo e *sólido* para um incerto e *líquido* (Bauman, 2007).

É neste contexto de imprevisibilidades, e pleno de perplexidades, que a discussão social e política sobre as finalidades da educação ganha centralidade para a determinação, sempre instável, do que *vale a pena* ensinar e do *como* fazer aprender. Enquanto procura de caminhos atravessados por sujeitos, esta é uma discussão eminentemente pedagógica. Discutir pedagogicamente a educação é ser sensível aos pontos de cruzamento entre a preparação do futuro e, na especificidade da vida presente, assegurar o sentido de realização e esperança devido aos nossos jovens. Ou seja, trata-se de preparar continuamente a escola para fazer melhor escola.

A este propósito, Snyders (1991) fala da construção de uma escola interessada e interessante, onde se prepara, a cada momento, o dever de ser feliz. Esta é uma tematização que coloca a escola como lugar ético de dever, o que significa que a felicidade, como considera Aristóteles (1998), exige um trabalho continuado e árduo da humanidade consigo própria. Este trabalho consiste em aprender a organizar-se politicamente, segundo a ordem da lei, a bem do discernimento do que é justo. Ora, explicita o filósofo, este é um desiderato só possível através da educação.

Enquanto organização social e política, competirá assim à escola propiciar, no devir do tempo, os melhores encontros entre os interesses de realização de cada um e as

aprendizagens que socialmente melhor facultem esses encontros. Delfim Santos (1982) considera que existe um sentido existencial nesta pedagogia de escola, naquilo que ela contém de possibilidade de cada um ser capaz de se libertar de um regime de felicidade intermitente - em que o progresso das aprendizagens depende apenas do que imediatamente é sentido como interessante ou não interessante -, para passar a descobrir-se como um ser com capacidade de se interessar.

Esta é uma pedagogia que, como diz Nóvoa (2010), está nas mãos e no tempo dos professores, como agentes poderosos na reintrodução de sentido na escola e nas aprendizagens. Uma pedagogia que “tome o trabalho docente como a sua referência primeira e que a partir dele procure responder à pergunta mais importante: *o que fazer com as crianças que não querem aprender?*” (*idem*: 42).

Referências bibliográficas

Aristóteles (1998). *Política*. Lisboa: Vega

Bauman, Zygmunt (2007). *Modernidade e ambivalência*. Lisboa: Relógio D'Água Editores

Blanchard, Cécile (2016). Pour une école bienveillante et exigeante. *Cahiers pédagogiques*, junho, n.º 530. Disponível em <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pour-une-ecole-bienveillante-et-exigeante>

Braga, Fátima (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto

Braga, Fátima (2022b). O currículo do lado das pessoas - Contributos para uma operacionalização. In Cristina Palmeirão e José Matias Alves (Org.). *Escolas a construir futuro (ebook)*. Universidade Católica – Faculdade de Educação e Psicologia

- Braga, Fátima (2023). Para ir mais além na aprendizagem – criar e desenvolver culturas de pensamento nas escolas. In Cristina Palmeirão e José Matias Alves (Org.). *O Imperativo das Aprendizagens* (ebook). Universidade Católica do Porto
- Braga, Fátima; Silva, António (2017). Construir conhecimento profissional para formar a consciência coletiva. Alguns desafios atuais da experiência educativa. In Cristina Palmeirão e José Matias Alves (coord.). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores* (e-book). Porto: Universidade Católica Editora. Disponível em http://www.uceditora.ucp.pt/site/custom/template/ucptpl_uce.asp?SSPAGEID=3005&lang=1&artigoID=1698
- Braga, Fátima; Silva, António (2021a). Aprender com a pandemia e ultrapassar o impasse: a avaliação pedagógica ao serviço da qualidade e da equidade. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (21), 1-33. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10187>
- Braga, Fátima; Silva, António (2021b). A voz dos alunos na Avaliação Pedagógica – desafios Curriculares e de Filosofia da Educação. Cristina Palmeirão (org.). *Mudança em movimento: escolas em tempo de incerteza* (ebook). Universidade Católica – Faculdade de Educação e Psicologia
- Braga, Fátima; Machado, Eusébio; Candeias, Fernanda (2022). *Avaliação referida a critérios: perspetivas de conceção e utilização*. Texto de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Braga, Fátima; Machado, Eusébio (2023). *A classificação ao serviço da melhoria das aprendizagens – contributos da investigação*. Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- CNE (2023). *Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas*. Disponível em https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Referencial_Inovacao_Pedagogica_si teCNE.pdf

- Demailly, Lise (2009). L'obligation de réflexivité. In Guy Pelletier (dir). *La gouvernance en education*. Bruxelles: De Boeck
- Direção-Geral da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho
- Estevão, Carlos (2003a). Educação, justiça e cidadania. In Id (org). *A construção de uma escola cidadã*. Braga: Externato Infante D. Henrique
- Estevão, Carlos (2003b). *Educação, justiça e autonomia. Os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: ASA
- Fernandes, Domingos (2006). Para uma Teoria da Avaliação Formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19(2), pp. 21-50
- Fernandes, Domingos (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos de Avaliação Educacional*, vol. 19, nº 41, set-dez, pp. 347-372
- Fernandes, Domingos (2019a). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira & L. Santos (Orgs.). *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspetivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*. Curitiba: CRV
- Fernandes, Domingos (2019b). *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica*. DGE, Texto de Apoio Projeto MAIA
- Foucault, Michel (1994). *Dits et écrits*, IV. Gallimard
- Freire, Paulo (2009). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra
- Hadji, Charles (2018). *Pour une évaluation humaniste*. Disponível em <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pour-une-evaluation-humaniste>
- Hargreaves, A.; Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. London: Corwin Press

Klenowski, Val (2009, November). *Raising the stakes: The challenges for teacher assessment*. Keynote address, Australian Association of Research in Education Conference, Canberra, ACT

Kuhn, Thomas (1989). *A tensão essencial*. Lisboa: Edições 70

Lipovetsky, Gilles (1994). *O crepúsculo do dever*. Lisboa: D. Quixote

Lopez, Lucie (2013). De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation. *Revue Française d'Administration Publique*. DOI: 10.3917/rfap.148.0939

Liotard, Jean-François (1993). O saber já não é um meio de emancipação. In Anita Kechikian. *Os filósofos e a educação*. Lisboa: Edições Colibri

Muller, François (2023). *Une évaluation pour les apprentissages*. Disponível em <https://www.francoismuller.net/une-evaluation-pour-les-apprentissages>

Murphy, Peter (2009). *Applying a sociocultural approach to assessment theory and practice: Issues for summative and formative assessment*. The Open University, Presentation at Queensland University of Technology, Brisbane

Nóvoa, António (2003). Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. 1º *Colóquio Internacional de Políticas Curriculares*. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf

Nóvoa, Sampaio (2010). Pedagogia: a terceira margem do rio. *Colóquios e Conferências Parlamentares*. Assembleia da República

OCDE (2018). *The future of education and skills. Education 2030. The future we want*

OCDE (2019). *Trends Shaping Education 2019*

Pasquini, R. (2021). *Quand la note devient constructive - Évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*. Les Presses de l'Université Laval

Popper, Karl (1987). Tolerância e responsabilidade intelectual. In *Sociedade aberta, universo aberto*. Lisboa: D. Quixote

Popper, Karl (1991). *Um mundo de propensões*. Lisboa: Editorial Fragmentos

Popper, Karl (1993). *A sociedade aberta e os seus inimigos*. Editorial Fragmentos

Reboul, Olivier (1982). *O que é aprender?*. Livraria Almedina

Reid, A. (2011). What sort of equity? *Professional Educator*, 10(4), 3–4

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril (*Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar*)

Rizvi, F.; Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. Routledge

Santos, Boaventura (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Afrontamento

Santos, Boaventura (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Afrontamento

Santos, Boaventura (2006). *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política*. Afrontamento

Santos, Delfim (1982). Fundamentação existencial da pedagogia. *Obras Completas*, vol. II. Fundação Calouste Gulbenkian

Scriven, Michael (1992). Evaluation and Critical Reasoning: Logic's Last Frontier?. In Richard Talaska (Ed.). *Critical Reasoning in Contemporary Culture*. Albany: State University of New York Press

Sibony, Daniel (2004). *Don de soi ou partage de soi?*. Odile Jacob

Siemens, George (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Disponível em www.connectivism.ca

Silva, António (2002a). *Pedagogia crítica e contra-educação*. Quarteto Editora.

Silva, António (2002b). Avaliação e cidadania ou o mito da transparência do olhar: para a crítica de um lugar comum. *Teoria e Prática da Educação*, volume 5, nº 11, Setembro, 99-118

Silva, António (2003). Práticas de avaliação e valores de cidadania: aberturas e confinamentos. In José da Silva Ferreira e Carlos Vilar Estevão (Org.). *A Construção de uma Escola Cidadã: Público e Privado em Educação*. Externato Infante D. Henrique

Silva, António (2011). Sob o olhar do outro: desafios éticos na avaliação e na observação do desempenho docente. In Eusébio Machado, *et all* (Org). *Observar e Avaliar as Práticas Docentes*. De Facto Editores

Silva, António; Braga, Fátima (2021). O Valor de Educar: sobre os limites da tensão educativa na urgência do agora-futuro. In Ana Paula Vilela (Org.). *Flexibilidade e interações educativas para rumos (des)iguais. Um olhar longitudinal até aos tempos de pandemia. Tomo I (e-book)*, 46-63. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga Sul. Disponível em <https://www.cfaebragasul.com/publicacoes?pgid=jqwpslau-9808ef87-8384-471d-a1e1-d553c62f6190> e https://issuu.com/nunomendes8/docs/ebook_tomo_i

Snyders, Georges (1991). *Des élèves heureux... Réflexion sur la joie à l'école à partir de quelques textes littéraires*. Editions EAP

UNESCO (2016). *Educação 2030. Declaração de Incheon e Marco de Ação*.

PARA UMA AVALIAÇÃO TRANSFORMADORA

Eugénia Silva¹

Introdução

A pedagogia deve ser organizada com base nos princípios de cooperação, colaboração e solidariedade. Ela deve promover as capacidades intelectuais, sociais e morais dos estudantes, para que trabalhem juntos e transformem o mundo com empatia e compaixão (...) A avaliação deve refletir esses objetivos pedagógicos, de modo a promover crescimento e aprendizagem significativos para todos os estudantes (UNESCO, 2021, p. XIV).

Em conformidade com o relatório da comissão internacional sobre os futuros da educação - *Reimaginar Nossos Futuros Juntos*, publicado em 2021, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, no qual se propõe um novo contrato social para a educação, que vise reconstruir as nossas relações uns com os outros, com o planeta e com a tecnologia, refletir a educação para 2050 exige uma mudança de pensamento no sentido do entendimento que as sociedades de hoje têm do papel desta instituição. Neste sentido, “Escolas fortes são vitais para que a educação nos ajude a construir futuros coletivos viáveis que possam se adaptar às crises, ao desconhecido e ao incerto” (UNESCO, 2021, p. 92).

Reinventar a Escola constitui, neste sentido, um imperativo ético e moral da educação, na senda de educar e formar cidadãos que possam contribuir de forma crítica, consciente, deliberada e inteligente para o bem-estar das pessoas em sociedades genuinamente

¹ Representante do CFAEAPR para a AFC; Professora do Quadro da Escola Secundária Inês de Castro, Vila Nova de Gaia. Portugal.

democráticas. Este desígnio convoca, no entender de Fernandes (2021), a recentrar esforços e a canalizar as nossas inteligências para a melhoria efetiva da adequação das práticas escolares a estes novos tempos, exigindo-se às sociedades um maior apoio às suas escolas e aos seus professores para que se alcancem ambientes sociais, económicos e culturalmente mais justos.

Neste âmbito, direcionar e ampliar o olhar em torno das práticas de fazer aprender o currículo em coadjuvação com a pedagogia e a avaliação pedagógica constitui um dos mais importantes desafios a enfrentar pelos sistemas educativos contemporâneos (Trindade, 2012), impelindo os alunos a serem construtores das suas aprendizagens e corresponsáveis pelos seus projetos de formação e de vida. Para esta ambição, que não é alheia à implementação de uma cultura de entendimento e acolhimento comum quanto à matriz do que é ser escola inclusiva, em muito contribui a criação e respetiva interiorização dos normativos organizacionais, curriculares e pedagógicos que defendem e normalizam a equidade no sistema educativo. Este desiderato da inclusão implica a procura de respostas e soluções que permitam diminuir as barreiras à aprendizagem, a partir de experiências em ambientes educativos promotores de aprendizagens significativas e de sucesso (UNESCO, 2017), em que a Igualdade dê lugar à Equidade e à melhoria da qualidade das aprendizagens.

Trata-se de assegurar, em todas as unidades orgânicas, um conjunto de respostas que exigem uma reconfiguração global e abrangente de atitude perante a missão da Escola, entendendo-a como local seguro de aprendizagem, mas também como espaço de bem-estar social que, de acordo com Palmeirão e Alves (2021) e face à tradição, “o desenvolvimento de um espectro educativo generativo pressupõe observar e compreender o mundo à luz de uma lógica diferenciadora e transformadora” (p.5).

1. Capacitar para apoiar

É assim que, nestes últimos anos, temos vindo a assistir a um imenso esforço, que tem vindo a ser desenvolvido na dinamização de espaços de capacitação, diálogo e partilha de conhecimento em diferentes âmbitos, nomeadamente, ao nível da articulação e

flexibilidade curricular, da transição digital das escolas, da inclusão, das Aprendizagens Essenciais (AE) da Matemática e da avaliação pedagógica, entre outras áreas. Ao nível da flexibilidade curricular, pelo apelo à conceção de propostas de desenvolvimento curricular mais flexíveis e articuladas, assentes numa maior capacidade de gestão autónoma e contextualizada, suportadas em estratégias de apoio aos alunos de eficácia demonstrada; ao nível da transição digital das escolas pelo alicerçar da integração das tecnologias digitais nas práticas profissionais e pedagógicas; ao nível da inclusão, ao promover uma educação baseada na participação, na aprendizagem, no bem-estar e no desenvolvimento integral de todos e de cada um dos alunos; ao nível das AE da Matemática, potenciando a matemática para a vida; ao nível da avaliação pedagógica, pela promoção da melhoria das suas práticas, numa ação contínua, progressiva e diferenciada das aprendizagens.

Trata-se de um movimento a que os centros de formação, veículos privilegiados de dinamização do apoio e capacitação às escolas associadas, não ficaram alheios, entendendo o espaço da formação como lugar de reflexão, de investigação e de partilha de práticas.

Com base nos pressupostos enunciados, a aquisição e apropriação de um corpo de conhecimentos social e historicamente reconhecidos dever-se-á articular com o desenvolvimento de capacidades e atitudes de experiência vivida e interiorizada, em contexto, com o objetivo de responder de forma ajustada aos imperativos das exigências da sociedade caracterizada pela volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade. Em suma, implica a reconfiguração das escolas como espaços colaborativos, alavancados pelas tecnologias digitais de forma positiva, e modeladores da sustentabilidade e dos direitos humanos (UNESCO, 2021). Neste contexto, nas escolas, a todos os alunos deve ser dada a oportunidade de terminarem o ensino obrigatório dotados com proficiência nas dez áreas de competência que integram o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO).

A este respeito, Guerra (2000, p.47) refere que “Pode-se aprender a ser um melhor profissional de muitas maneiras, mas uma das mais eficazes

é, sem dúvida, a aprendizagem resultante da reflexão rigorosa, partilhada e constante sobre a prática profissional.” O apoio em retrospectivas reflexivas pode ser um passo nesse sentido.

Ainda neste âmbito, Alarcão (1996) evidencia o valor epistemológico da prática, a qual, uma vez refletida, é fonte de conhecimento. Por meio da prática consegue-

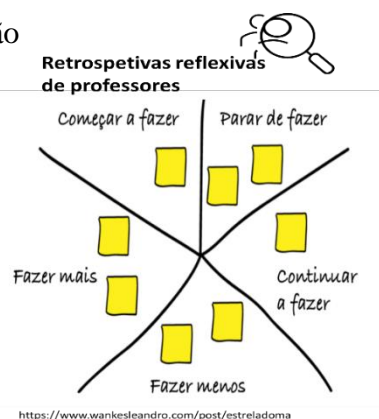


Figura 1 – Retrospectivas reflexivas

se “dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidas no aqui e no agora que caracteriza um determinado problema.” (Ibidem, 1996, pp. 17-18).

Neste cenário, a criação de quadros de referência que comunguem de uma matriz comum ajuda os diversos atores, nos setores da educação e formação, a criarem uma visão consensual das necessidades e competências necessárias para superar os desafios que surgem dessa mesma transformação². É uma ideia assumida por Riina Vuorikari (2023, p.6), no prefácio do *e-book* – Competências digitais: desenvolvimento e impacto na educação atual –, em que a autora dá conta da necessidade de se “Dispor de um entendimento comum e utilizar um vocabulário acordado de forma consistente em todas as tarefas, desde a formulação de políticas educativas e definição de objetivos até ao planeamento do ensino, avaliação e monitorização, ajudam a criar um impulso na mesma direção.”

Considerando o ensino neste novo contexto digital, as tecnologias têm de ser entendidas como mais um contributo para o desenvolvimento curricular e pedagógico, escolhidas em função da adequação aos contextos específicos e às necessidades dos alunos. Concorrem, por exemplo, para a melhoria das estratégias de avaliação, por via da prontidão do *feedback* emitido, e na promoção de práticas pedagógicas inclusivas, motivadoras e promotoras da equidade, catalizadoras da apropriação de aprendizagens duradouras e

² No digital, os quadros de referência DigComp, DigCompEdu e DigCompOrg foram difundidos e apropriados através do Plano de Capacitação Digital de Docentes, uma das dimensões do Programa para a Transformação Digital das Escolas. Trata-se de um plano que mobilizou uma parte muito substancial das escolas e dos seus profissionais, particularmente dos seus professores, e que pretendeu desenvolver e melhorar a literacia digital e as competências digitais, permitindo recorrer, com confiança, às tecnologias digitais, colocando-as ao serviço de uma educação e formação de elevada qualidade.

significativas, na justa medida de uma combinação estratégica do analógico com o digital e o virtual.

2. Ensinar – aprender – avaliar

Decorre do ponto anterior que, num mundo de crescente complexidade e incerteza, deve assumir-se como premissa basilar que as aprendizagens dos alunos devem estar no centro dos processos de desenvolvimento curricular e pedagógico. Pelo que cabe às escolas e aos seus educadores a complexa tarefa de repensar o papel do conhecimento e da aprendizagem como meio de transformação da vida das pessoas e das sociedades, de modo a ampliar possibilidades de convivência social mais equitativas e solidárias, assentes nos valores e princípios humanistas. Deste modo, as escolas permitem aos alunos aceder ao património cultural, bem como recriá-lo e expandi-lo.

Nesta linha de pensamento, e partindo do entendimento anteriormente postulado acerca do papel do aluno como construtor do seu próprio conhecimento, vários têm sido os investigadores, nomeadamente Cosme (2009), que atribuem ao professor a função de “interlocutor privilegiado”, pelo que a ele cabe criar propostas de aprendizagem inclusivas, acessíveis a todos, assentes em dinâmicas individuais ou de grupo, variadas e desafiadoras, com vista ao desenvolvimento de operações cognitivas de nível superior³, que cedam protagonismo aos alunos e à qualidade das interações e das relações dialógicas.

Nesta senda, dever-se-á dar destaque a pedagogias que valorizem a diversidade de métodos e modalidades de estudo e de aprendizagem, apoiadas na diversificação didática, no recurso a estratégias curriculares e pedagógicas diversificadas. Como refere Braga (2023, p. 81), a forma como se planifica o ensino deve permitir que os alunos vão além da aprendizagem dos conteúdos disciplinares (o que o aluno sabe), solicitando-lhes tarefas que os convidem a fazer coisas com o que sabem (operacionalizar competências

³ Como salienta Braga (2023, p. 79), as orientações curriculares ao apontarem para o desenvolvimento do pensamento complexo instigam em que, ambiente colaborativo, os docentes partilhem o que significa ter capacidade de análise, de síntese, de avaliação, de raciocínio lógico, de julgamento crítico, de resolução de problemas ou de criatividade.

e capacidades). Assim, na concepção da autora, a noção de competência que nos serve “não é a que segue a lógica de desenvolvimento do saber fazer, mas uma lógica orientada para o desenvolvimento do potencial que cada aluno tem para tratar situações complexas contextualizadas, em que a aprendizagem e a avaliação estão interligadas” (2023, p.75).

Como a imagem que a seguir se apresenta mostra, o ouvir dá lugar ao interagir, num claro respeito pelas inteligências múltiplas, pelos diferentes ritmos de aprendizagem, pela emissão de *feedback* útil e de qualidade, entre outros aspetos.—Como refere Barroso (1995), estas propostas rompem com a lógica que contempla as mesmas ações, ao mesmo tempo, para todas as crianças e jovens – ensinando tudo a todos como se de um só se tratasse.

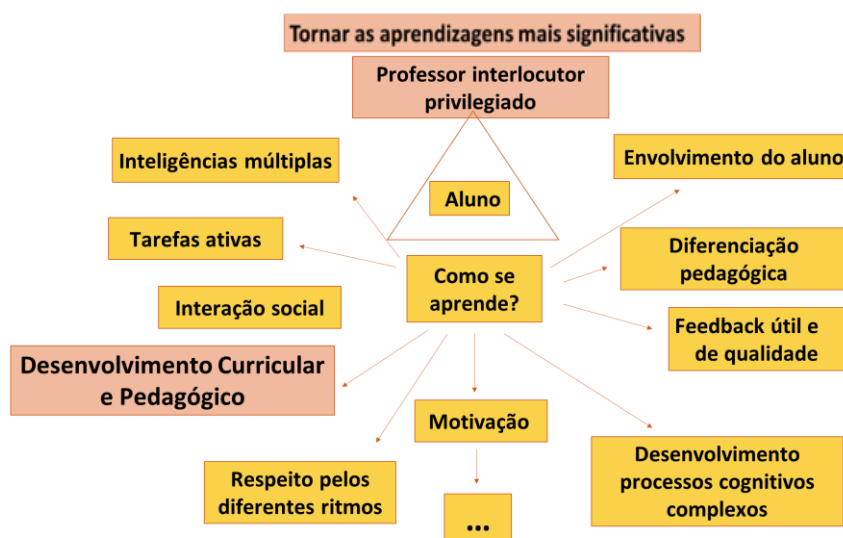


Figura 2 – Como se aprende?

Neste alinhamento, avaliar melhor, com intencionalidade pedagógica, torna-se um imperativo e um desafio a alcançar (Braga, Candeias & Machado, 2022), pelo que a avaliação se deve percecionar como um “momento de aprendizagem”. É no âmbito deste desafio que na linha do que vem sendo defendido anteriormente, solicita, aos professores, práticas que promovam culturas de pensamento, que ensinem para a compreensão e que avaliem para fazer aprender (Braga, 2021).

Trata-se de apoiar o aluno no percurso de aprendizagem e autorregulação – Para onde vou? Como estou? Qual o caminho? – e de salvaguardar os princípios da avaliação pedagógica - transparência, positividade, qualidade, integração e diversificação (Fernandes, 2021^a) -, assumindo que não são os métodos e as ferramentas que definem a natureza pedagógica da avaliação e das ações educativas, mas as intenções que subjazem à sua utilização e o modo com se articulam entre si para gerar os resultados pretendidos, isto é, a melhoria das aprendizagens:

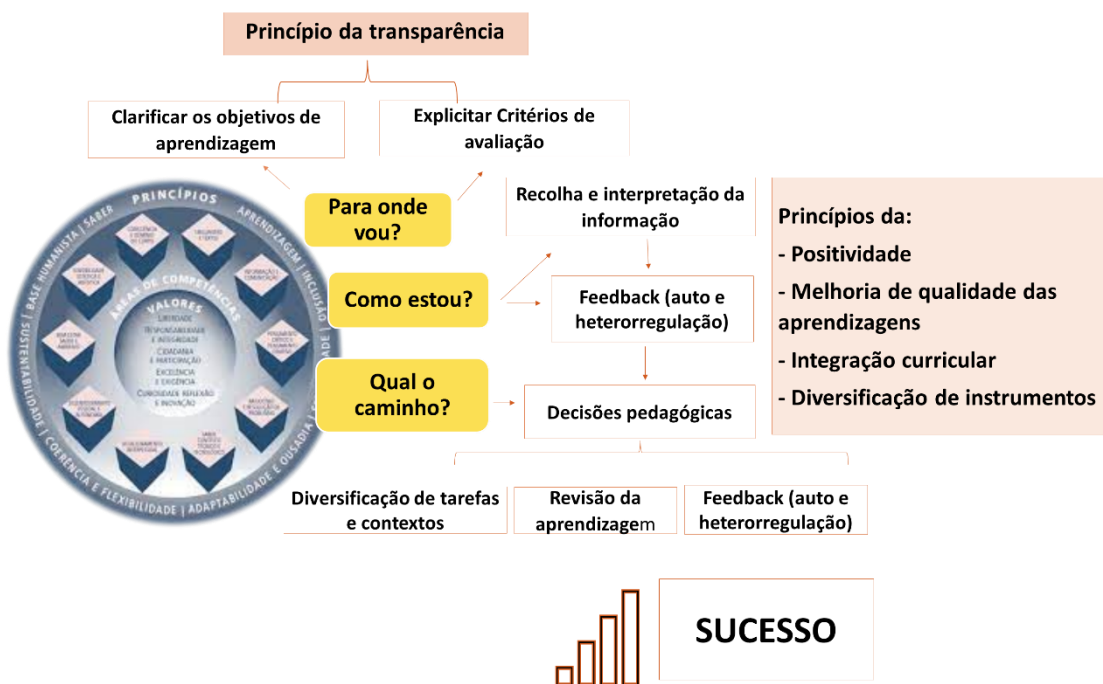


Figura 3 – Apoiar o aluno no percurso de aprendizagem e autorregulação

Assim, na resposta à questão – Para onde vou? – e tendo como princípio a “transparência”, para garantir a eficácia na compreensão das tarefas e das aprendizagens que as mesmas permitem desenvolver, impõe-se clarificar os objetivos de aprendizagem, explicitar e discutir, de forma participada, os critérios e respetivos descritores. Sendo que estes são responsáveis pela indicação das diferentes operações que os alunos têm que realizar e da forma como elas se articulam entre si (Braga, F., Machado, E. A. & Candeias, F. (2022). Clarificação que para além de procurar diminuir ou eliminar a incerteza em relação ao modo como os alunos estão a realizar a tarefa e o que precisam de fazer para atingir – o (s) seus objetivo(s) motiva para a auto e heterorregulação, através da recolha e

interpretação da informação, abrindo possibilidades de resposta às interrogações – Como estou?. Nesta dinâmica pedagógica, a emissão de *feedback* de qualidade aparece como o auxiliar de eleição, contribuindo para a projeção de novos passos na aprendizagem, em coadjuvação com a implicação dos alunos, como recursos de aprendizagem uns dos outros. Neste processo, a responsabilização de uns e outros é a pedra de toque para o sucesso.

Assim se compreende que pensar e planificar as decisões pedagógicas interativas é pensar a avaliação pedagógica, encontrando-se intrinsecamente articuladas a avaliação, a aprendizagem e o ensino.

O que acaba de ser dito, permite, então, compreender a utilidade e o valor pedagógicos das tarefas que, de acordo com Fernandes (2021^b), devem servir para os alunos aprenderem, os professores ensinarem e ambos avaliarem.

Nesta linha, solicita-se um olhar abrangente e atento que contribua para pensar a avaliação formativa como processo eminentemente pedagógico, e que se encontra explicitado na figura 3, processo balizado pelos princípios da “positividade”, da “melhoria das aprendizagens”, da “integração curricular” e da “diversificação”. Pelo princípio da “positividade”, ao ser dada possibilidade aos alunos de demonstrarem o que sabem e o que conseguem fazer, seja pela criação de novas oportunidades, seja pela diversificação da natureza das tarefas; pelo princípio da “melhoria das aprendizagens”, ao assumir como objetivo primordial a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos; pelo princípio da “integração curricular” ao pensar-se processos que sejam, simultaneamente de ensino, de aprendizagem e de avaliação; pelo princípio da “diversificação” de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e interpretação da informação.

Deste modo, a valorização da diversidade de materiais didáticos como dispositivos de aprendizagem e o uso de formatos metodológicos que desafiem os alunos a serem os protagonistas da sua aprendizagem são requisitos obrigatórios. Concomitantemente, em toda esta dinâmica, salvaguarda-se a importância de deixar claro, aos alunos, a pertinência e contributo do desenvolvimento das diversas competências, capacidades e aquisição de conhecimentos na sua valorização pessoal, social e académica.

3. Reflexões finais

O tema do *XIII Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração, Supervisão e Organização Escolar – A avaliação em interação: pedagogias, currículo e aprendizagens* – convoca-nos para conceber e implementar projetos educativos transformadores e articulados na sua ação de ensinar e de fazer aprender. Pessupõe, também, reforçar a capacidade de resposta dos agentes educativos, e muito particularmente, dos professores. Para isso, em muito contribui a capacitação profissional, contextualizada e de qualidade, vinculada às atividades diárias dos docentes e de fácil transposição para a prática profissional. É neste enquadramento, que faz sentido surgir a inscrição da avaliação pedagógica, nos projetos educativos, entendida como via de aprendizagem nos planos de ação das escolas.

Por isso se realça a ideia do carácter indissociável da criação de ambientes colaborativos em que a investigação, a experimentação, a reflexão e a transformação se assumam como alicerces fundamentais para a criação e apropriação de uma cultura educativa organizacional, curricular e pedagogicamente sólidas, terreno fértil à inovação, nomeadamente, na área da avaliação pedagógica.

Neste processo, as tecnologias, quando utilizadas em ambientes seguros, devem ser assumidas e discutidas na ótica da resolução de problemas, entendidas como oportunidades, nomeadamente, como veículo de acesso ao conhecimento, nas suas mais variadas dimensões, como fonte de monitorização e de feedback, difusoras de pedagogias mais ativas.

A criação de ambientes e de espaços de inovação constitui, justamente, uma linha de força que não pode ser descurada quando se pensa em transformar as escolas, reinventando os seus espaços, tempos, currículos e papéis dos seus principais atores, para dar resposta à sua demanda e atender às suas necessidades específicas.

Considerar o professor como alguém que ousa pensar a sua relação com o conhecimento, e que, pela experimentação sistemática, avaliação da experiência e prática, contribui para a geração de conhecimento especializado exige revisitar os princípios inscritos no relatório *Reimaginar o nosso futuro juntos*, cuja descrição acentua a necessidade de reforçar a colaboração e o trabalho em equipa com outros profissionais, como características distintivas do trabalho dos professores (UNESCO, 2021). A produção de

conhecimento, a reflexão e a pesquisa devem tornar-se parte integrante do ensino, da avaliação pedagógica e da aprendizagem, ajudando a gerar valor e utilidade pedagógica, na assunção, como expoente máximo, que cada aluno explore e atinja o seu potencial de aprendizagem e de desenvolvimento, do ponto de vista social, emocional, cognitivo e moral da pessoa como um todo, cumprindo os desígnios inscritos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In Isabel Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto Editora
- Barroso, J. (1995). *Os liceus: Organização pedagógica e administrativa (1836-1960)*. Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica
- Braga, F. (2021). Gestão curricular e avaliação. Questões emergentes. In Cristina Palmeirão e José Matias Alves (Org.). *Escolas sobre os Ombros de Gigantes - Desafiando os paradigmas mais tradicionais* (ebook). Universidade Católica do Porto
- Braga, F. (2022). O currículo do lado das pessoas - Contributos para uma operacionalização. In Cristina Palmeirão e José Matias Alves (Org.). *Escolas a construir o futuro* (ebook). Universidade Católica do Porto
- Braga, F. (2023). Para ir mais além na aprendizagem – criar e desenvolver culturas de pensamento nas escolas. In Cristina Palmeirão e José Matias Alves (Org.). *O Imperativo das Aprendizagens* (ebook). Universidade Católica do Porto
- Braga, F., Machado, E. A. & Candeias, F. (2022). *Avaliação referida a critérios: perspectivas de conceção e utilização*. Texto de apoio à formação - Projeto de

Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *A avaliação das aprendizagens: Propostas e Estratégias de Ação - ensino básico e ensino secundário*. Porto Editora

Cosme, A. (2009). *Ser professor: A ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. LivPsic

Fernandes, D. (2021a). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA*. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

Fernandes, D. (2021b). *Avaliação Formativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

Guerra, M. A. S. (2000). A escola que aprende. *Cadernos do CRIAP*. ASA

Palmeirão & Alves (2021). Escolas sobre os ombros de gigantes: desafiando os paradigmas mais tradicionais. In Cristina Palmeirão e José Matias Alves (Org.). *Escolas Sobre os Ombros de Gigantes* (ebook). Universidade Católica do Porto

Pedro, N., Santos, C., & e Mattar, J. (Coords.) (2023). *Competências Digitais Desenvolvimento e impacto na educação atual*. (Coleção Educação XXI). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa [ebook]

UNESCO, (2021). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*

A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO E COMO INSTITUIÇÃO

Liderança e sustentabilidade

Fátima Braga¹ | Jorge Silva² | Manuela Ferreira³

Introdução

Inserido no paradigma de justiça social, que liga intrinsecamente a escola à equidade no acesso aos recursos e oportunidades educativas, este texto foi escrito no contexto do XIII Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração, Supervisão e Organização Escolar, subordinado ao tema *A Avaliação em Interação: Pedagogias, Currículo e Aprendizagens*.

Assumindo a escola, simultaneamente, como uma organização e como uma instituição (Nóvoa, 2006), a reflexão que aqui se apresenta parte de uma conceção de liderança que articula os três pilares da educação que são o currículo, as pedagogias e a aprendizagem, para se centrar nas questões da sustentabilidade, que remetem para a centralidade da autoavaliação da escola na monitorização destes processos. É uma opção que está em linha com o exarado no referencial para o 3.º ciclo de avaliação externa das escolas, realizada pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC, 2018), onde se assume a autoavaliação como central (Abrantes *et al*, 2018) para todo o processo de melhoria das unidades orgânicas.

¹Consultora SAME, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal. Professora na ESHM e investigadora do CITCEM-FLUP. ORCID <https://orcid.org/register> 0000-0003-2936-0387; fatimabraga.ucp@gmail.com

² Diretor da Escola Secundária/3 Henrique Medina

³ Professora e Adjunta do Diretor da Escola Secundária/3 Henrique Medina

Para dar conta do seu propósito, este texto desenvolve-se em dois pontos - Uma conceção de liderança e condições de sustentabilidade -, apresentando uma resenha do trabalho que, tendo sido concebido e trilhado entre o primeiro e o terceiro ciclos de avaliação externa das escolas (entre 2009 e 2022), hoje continua a fazer caminho, na Escola Secundária/3 Henrique Medina, em Esposende (ESHM), como um outro sistema de avaliação externa – o Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais (EQAVET) – mostra.

1. Uma conceção de liderança

A liderança escolar tem sido um tópico amplamente investigado no domínio das Ciências Sociais. Pese embora o dinamismo e a polissemia da sua definição, parece existir um entendimento comum de que a liderança

- i)* é um processo de influência social através do qual uma pessoa, o líder, influencia intencionalmente outras pessoas, os liderados;
- ii)* depende, para além das características individuais de líderes e de liderados, dos aspetos de contexto.

Uma das vertentes em que os líderes das escolas podem desempenhar um papel fulcral é na promoção da justiça social nas escolas, particularmente no que respeita aos domínios da gestão curricular e da avaliação das aprendizagens, exigindo-se, para o efeito, uma abordagem proativa e inovadora, para garantir que todos os alunos tenham oportunidades equitativas de sucesso educativo. Neste sentido, a gestão curricular é um dos pilares da liderança escolar, e a forma como os currículos são projetados, implementados e avaliados, constituindo-se como um vetor fundamental para a promoção da justiça social (Anderson, 2015), pelo que um dos principais desafios que os líderes escolares enfrentam é a criação de currículos inclusivos e culturalmente relevantes. Na verdade, os currículos que refletem a diversidade cultural e social dos alunos requerem uma abordagem sensível

e colaborativa, mas ajudam a eliminar barreiras para a aprendizagem, permitindo que todos se sintam valorizados e integrados (Nieto, 2010).

Concomitantemente, Michael Fullan e Joanne Quinn (2016) defendem a adoção de uma abordagem pedagógica centrada no aluno, personalizando o currículo para atender a diferentes estilos, ritmos e níveis de aprendizagem. Isso envolve uma colaboração estreita com os professores, incentivando a diferenciação curricular e o respeito pelas características individuais dos alunos, **não deixando ninguém para trás**, como preconiza a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas.

Num paradigma de justiça social, impõe-se, assim, por um lado, e porque a justiça social na escola está intrinsecamente ligada à equidade no acesso aos recursos e oportunidades educativas, que as lideranças escolares que se querem eficazes trabalhem para eliminar disparidades na distribuição de recursos, como materiais didáticos, tecnologia e humanos, diga-se professores qualificados (Darling-Hammond, 2017), uma vez que essa distribuição equitativa de recursos é essencial para garantir que todos os alunos tenham oportunidades reais de sucesso, independentemente de sua origem socioeconómica ou étnica.

Por outro lado, exige-se que a liderança escolar encare a avaliação das aprendizagens de forma justa e equitativa, pelo que Gloria Ladson-Billings (2006) salienta a importância da avaliação culturalmente versátil, que reconhece as experiências e conhecimentos diversos dos alunos. Sabendo que a qualidade da avaliação é determinante para a equidade, a validade e a eficácia do processo educativo (Shepard, 2000), tanto mais que a percepção dos alunos de que a avaliação é justa, relevante e criterial potencia o seu compromisso com o processo de aprendizagem (Ecclestone, 2002), os líderes escolares devem garantir a qualidade da mesma, de forma que as práticas avaliativas atendam à diversidade cultural, económica e linguística dos alunos, mitigando qualquer preconceito ou estereótipo.

Finalmente, a liderança escolar desempenha um papel crítico também na construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e promova a inclusão, sendo que as pesquisas de Hargreaves e O'Connor (2018) enfatizam a importância de criar ambientes escolares onde todos se sintam bem-vindos e respeitados. Trata-se de um desafio complexo para os líderes escolares, mas cuja assunção é essencial para garantir o desígnio

de que todas as crianças tenham igualdade de oportunidades de aprendizagem e, com elas, a capacidade de alcançar o máximo do seu potencial.

2. Condições de sustentabilidade

Num paradigma de justiça social, os desafios que a primeira parte deste texto apresentou necessitam de ser monitorizados. É da forma como a ESHM o tem vindo a fazer que esta parte do texto tratará.

Do ponto de vista teórico e concetual, a autoavaliação, na ESHM, seguiu a organização plasmada em três modelos de operacionalização:

- Modelo de Avaliação Integrada do Desempenho das Escolas, que encontramos na organização seguida pela IGEC em Domínios e fatores;
- Modelo ESSE (Effective School Self-Evaluation), que encontramos também na IGEC, na indicação de áreas-chave/Indicadores/Descrição.
- Modelo da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade, seguido pelo Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais (EQAVET), que se foca na seguinte estruturação dos dados: Resultados/Abordagem/Desdobramento/Avaliação/Revisão.

Eles foram integrados na conceção de uma abordagem própria da ESHM, assente em cinco condições de sustentabilidade do processo de autoavaliação, que transformámos em outros tantos princípios de ação, tal como a seguir explicitaremos:

- Processo de referencialização;
- Implementação do ciclo de garantia da qualidade;
- Compromisso com uma visão curricular de escola;

- Articulação entre todos os documentos de autonomia de escola;
- Integração entre currículo-ensino-aprendizagem-avaliação-classificação.

2.1. Processo de referencialização

Uma liderança sustentável exige que a monitorização da qualidade do serviço público prestado siga um processo de referencialização consensualizado.

Trata-se de uma exigência para se conseguir que a autoavaliação se desenvolva em processo, apostando na monitorização sistemática, em articulação com a vida da escola e a auscultação das diferentes vozes; que ela seja consistente e abrangente na recolha de dados e rigorosa na sua análise, de forma a ter impacto na melhoria contínua, ao nível dos resultados, do desenvolvimento do currículo e da inclusão, com consequência na melhoria organizacional.

A autoavaliação tem como **referentes externos**

- A Lei 31/2002, de 20 de dezembro, alterada pelo Art.º 182 da Lei n.º 66-B/2012, de 31 de dezembro;
- O Dec-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho;
- O Dec-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho e das portarias que o regulamentam;
- O Despacho n.º 6605-A/2021, que define os quatro referenciais curriculares nacionais
 - *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória,*
 - *As Aprendizagens Essenciais* das disciplinas,

A escola como organização e como instituição. Liderança e sustentabilidade

- *A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania,*
- *Os Perfis Profissionais/Referenciais de Competência);*
- As Resoluções do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho - Plano 21|23 Escola+ - e n.º 80-B, de 18 de julho – Plano 23|24 Escola+, Plano de Recuperação de Aprendizagens (PRA);
- Os referenciais da IGEC para os diferentes ciclos de avaliação externa;
- Os relatórios de avaliação externa de 2008, de 2012 e de 2022;
- Os relatórios de Verificação EQAVET de 2020 e de 2023;
- O referencial do Quadro Europeu de Garantia da Qualidade (Quadro EQAVET).

Os **referentes internos** do processo de autoavaliação são os seguintes:

- Os documentos de autonomia da Escola;
- O regimento do Observatório de Qualidade da Escola;
- O regimento da Equipa EQAVET;
- Os relatórios de autoavaliação trimestrais, com apresentação de problemas e necessidades de intervenção;
- O relatório do operador e os relatórios de progresso anual, elaborados no âmbito do processo de certificação com o Quadro EQAVET;

- As dinâmicas de melhoria do Diretor, elaboradas após auscultação do Conselho Pedagógico, com orientações de trabalho, para o período letivo seguintes, tendo em conta as necessidades apresentadas nos relatórios de autoavaliação;
- Os relatórios de meta-avaliação do próprio processo de autoavaliação.

Porém, o período entre a visita institucional da IGEC que marcou o 1.º ciclo de avaliação externa, em 2008, e a que correspondeu ao 3.º ciclo, em 2022, foi também marcado pela assinatura, em 2013, do Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação. Apesar de já não constar da lista acima, por já não existir este tipo de contratualização, este foi também, enquanto prevaleceu, um referente interno importante.

Tal como se vem desenvolvendo na ESHM, a autoavaliação é assegurada pelo Observatório de Qualidade da Escola (OQE), que integra uma **equipa** alargada - composta por seis docentes, um representante dos encarregados de educação, um representante dos alunos e um representante dos assistentes operacionais e técnicos -, e por uma equipa restrita – os seis elementos docentes. A equipa alargada reúne no início de cada ano escolar e no final de cada período letivo, para discutir e criar valências de intervenção no projeto de autoavaliação da Escola, sendo sua função promover uma cultura de autoavaliação na organização.

A equipa restrita manteve-se estável e com condições de trabalho, que passaram pela atribuição de duas horas semanais comuns, marcadas no horário de cada docente, sujeitas a sumário, permitindo à equipa reunir semanalmente.

A ação do OQE segue um *Regimento*, aprovado e publicado no *Regulamento Interno* da Escola, sendo que esta estrutura de monitorização está representada no Conselho Pedagógico. Assim se garante o impacto da sua ação,

- na monitorização dos processos, associados a medidas de suporte à aprendizagem, em estreita articulação com os domínios prestação de serviço educativo, resultados (académicos, sociais e reconhecimento da comunidade) e autoavaliação;

- na monitorização da qualidade da organização, em articulação com o domínio liderança e gestão da IGEC.

No processo de referenciação para a monitorização da qualidade do serviço público prestado pela ESHM, o OQE, assume os **objetivos** do Projeto Educativo da Escola (PEE):

A. Otimizar as condições de aprendizagem dos alunos e o sucesso escolar, atuando ao nível da eficiência da ESHM

- 1.1. Adequar da gestão e do desenvolvimento do currículo às necessidades dos processos educativos;
- 1.2. Adequar os processos de ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos;
- 1.3. Implementar e monitorizar os planos de apoio e de desenvolvimento;
- 1.4. Ajustar a oferta formativa às necessidades locais;
- 1.5. Prevenir da saída precoce do sistema educativo;
- 1.6. Fomentar o exercício de uma cidadania responsável e ativa, promovendo a formação integral;
- 1.7. Promover um ambiente escolar desafiador, acolhedor, seguro, sereno e ecológico;
- 1.8. desenvolver iniciativas promotoras de bem-estar social e emocional dos alunos.

B. Melhorar a eficácia da ESHM, em termos da qualidade dos resultados alcançados pelos alunos nas avaliações sumativas internas e externas:

- 2.1. Adequar a atuação das lideranças intermédias às necessidades de gestão e organização escolar e ao desenvolvimento do projeto de melhoria;
- 2.2. Consolidar os mecanismos de supervisão pedagógica, no sentido de um efetivo acompanhamento e monitorização da prática letiva em contexto de sala de aula;
- 2.3. Promover o impacto das medidas de apoio educativo nos resultados dos alunos;
- 2.4. Fomentar o empreendedorismo, através do desenvolvimento de projetos de excelência, melhoria e inovação;

- 2.5. Desenvolver projetos de excelência, melhoria e inovação, fomentando o empreendedorismo;
- 2.6. Reforçar os mecanismos de participação e de envolvimento de toda a comunidade na vida da Escola;
- 2..7. Reconhecer o mérito.

Como da apresentação dos objetivos do PEE se depreende, os **critérios** usados na autoavaliação da ESHM são a eficiência, isto é, a adequação das medidas às necessidades da organização, em resposta aos constrangimentos e fraquezas identificados, e a eficácia, traduzida na obtenção dos resultados esperados relativamente a cada medida, longitudinalmente comparados entre si e com as metas estabelecidas pela organização.

O último aspeto que faz parte do processo de referenciação é a **calendarização**, elaborada, como no ponto seguinte se explicitará, de acordo com as fases do ciclo de garantia da qualidade, sendo que cada ano escolar encerra e inicia em julho, com a elaboração do relatório anual.

2.2. Implementação do ciclo de garantia da qualidade

O Relatório anual do OQE, com a monitorização da dinâmica interna, é apresentado em Conselho Pedagógico, no final de cada ano letivo, para apoio à tomada de decisão sobre a priorização das ações de melhoria para o ano letivo seguinte.

É este faseamento que permite que, na elaboração de horários e na distribuição de créditos de horas as necessidades dos alunos possam ser tomadas em linha de conta, com vista à superação das dificuldades identificadas. Em setembro, o relatório, completado com os resultados da avaliação externa e os dados do acesso ao ensino superior, vai novamente a

aprovação do Conselho Pedagógico e é divulgado à comunidade, na abertura do ano escolar.

A partir do início das aulas há, assim, condições para iniciar a implementação das ações de melhoria e, de outubro a junho, desenvolve-se o ciclo de qualidade, de acordo com cinco fases:

- Planeamento, tendo em conta o território e apostando na monitorização sistemática, na articulação com a vida da escola e na auscultação das diferentes vozes;
- Implementação, com foco na melhoria da aprendizagem e na qualidade das redes de comunicação;
- Avaliação, com base em processos abrangentes de recolha de dados e no rigor na sua análise;
- Revisão, assegurando a melhoria contínua aos níveis organizacional, do desenvolvimento do currículo e da inclusão;
- Meta-avaliação, realizada no final de cada ciclo de quatro anos, permitindo a prestação de contas e o reajustamento do processo de monitorização, com vista a adequá-lo aos novos desafios.

Para aferir a qualidade do processo de autoavaliação implementado, são usados três critérios: sustentabilidade, consistência e impacto. Na verdade, é da forma como o planeamento é realizado que decorre a sustentabilidade da sua implementação, sendo que a consistência dos resultados advém da abrangência da recolha dos dados e do rigor da sua análise. Estes dois critérios são da responsabilidade da equipa; já o terceiro – impacto –, ultrapassa as suas competências, estando intimamente relacionado com a forma como o OQE se relaciona com as estruturas de poder e de decisão na escola, a saber, o Diretor.

Na verdade, este caminho que trilha o ciclo de garantia da qualidade, e que a ESHM iniciou com o 1.º ciclo de avaliação externa da IGEC, em 2008, começou a fazer-se devido

aos resultados apenas satisfatórios obtidos (vd. tabela 1), que abalaram as crenças e representações de todos e obrigaram a um olhar interno mais focado e objetivo, que se iniciou pela reformulação do funcionamento da equipa de autoavaliação, a qual passou a funcionar como Observatório da Qualidade da Escola.

Este rumo, ao ser validado no 2.º ciclo de avaliação externa, em 2012, com subida na avaliação de todos os domínios, impulsionou uma melhoria continuada, ao longo dos dez anos seguintes.

Importa, porém, referir que, na década 2012-2022, este caminho adquiriu consistência quando, em 2013, a assinatura do *Contrato de Autonomia* obrigou à contratualização de metas e a uma prestação de contas anual, sobre as mesmas, nos *Relatórios Anuais de Progresso*. Pela primeira vez, graças a ele, a ESHM conseguiu ter Serviço de Psicologia e Orientação.

Não foi, pois, novidade, o processo que conduziu, em 2016, à contratualização da Escola com o *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar*, cuja estrutura de missão é coordenada pelo Professor José Verdasca, e para a qual a ideia matricial é a de que a condição natural da escola é o sucesso escolar de todos os alunos. Uma prestação de contas mais rigorosa, em 2019, conduziu ao apuramento dos processos e a ESHM passou a dispor, no âmbito deste processo, e até ao momento atual, de meio horário de uma Educadora Social e de meio horário de uma Terapeuta da Fala.

Quando, em 2020, surgiu o processo de alinhamento com os princípios do *Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade na Educação e Formação Profissional*, foi a oportunidade para a ESHM aprimorar a implementação de um sistema de garantia da qualidade.

Tratou-se de, ao nível das condições conducentes à melhoria da qualidade, da eficácia e da eficiência do sistema de educação e formação profissional (EFP), a ESHM atuar, promovendo a inclusão, ao nível da

- Conclusão da formação, com êxito e no tempo previsto para o ciclo, reduzindo o insucesso e o abandono escolar precoce;

A escola como organização e como instituição. Liderança e sustentabilidade

- Adaptação da oferta de formação a todos os públicos, incluindo os grupos desfavorecidos;
- Resposta da EFP às novas necessidades do mercado de trabalho;
- Empregabilidade e a satisfação dos empregadores.

A escola obteve o Selo de Qualidade EQAVET pelo período de três anos, com avaliação no nível máximo - “consolidado” - na fase de implementação e no nível imediatamente abaixo – “avançado” – nas fases restantes do processo de garantia da qualidade.

Tendo por base as prioridades da *Estratégia Nacional de Investigação e Inovação para uma Especialização Inteligente* (ENEI), decidiu então o Diretor, com o apoio dos órgãos pedagógicos da Escola, alargar o desafio a todos os níveis e sistemas de ensino existentes na Escola.

Deste modo, em 2022, o compromisso da ESHM com uma educação de qualidade PARA todos, POR todos e COM todos, foi selado no 3.º ciclo de avaliação externa, com a atribuição de excelente em todos os quatro domínios em avaliação:

DOMÍNIOS	AE-IGEC 2008 (1.º ciclo)	AE-IGEC 2012 (2.º ciclo)		AE-IGEC 2022 (3.º ciclo)
Resultados	Suficiente	Bom		Excelente
Prestação de serviço educativo	Suficiente	Bom		Excelente
Organização e Gestão	Bom	Muito Bom		Excelente
Liderança	Bom			
Autorregulação e melhoria	Suficiente			Excelente

Tabela 1 – Evolução dos resultados da ESHM nos três ciclos de avaliação externa da IGEC

Do mesmo modo, em 2023, a ESHM renovou o Selo de Qualidade EQAVET por um novo período de três anos, agora com a avaliação no nível máximo em todos os parâmetros:

CICLO DE QUALIDADE	GRAU DE ALINHAMENTO	
	2020	2023
Planeamento	Avançado	Consolidado
Implementação	Consolidado	Consolidado
Avaliação	Avançado	Consolidado
Revisão	Avançado	Consolidado
Diálogo Institucional para a melhoria contínua da oferta de EFP	Avançado	Consolidado
Aplicação do Ciclo de Garantia e melhoria da qualidade da oferta de EFP	Avançado	Consolidado

Tabela 2 – Evolução dos resultados da ESHM nos dois ciclos de avaliação externa EQAVET

Acontece, assim, que a Escola viu validada a implementação do ciclo de garantia da qualidade, ao nível

- i) da organização pedagógica e curricular,
- ii) da gestão dos recursos humanos,
- iii) dos dispositivos estratégicos.

Com este propósito, têm vindo a ser implementados procedimentos, instrumentos e princípios que promovem a transparência e a qualidade para aqueles que, interna e externamente, configuram a comunidade educativa, no quadro dos desafios atuais da globalização económica, tecnológica e sociocultural, e que se materializam em resultados de equidade e inclusão, de que é exemplo a melhoria, em quatro anos consecutivos, relativamente à percentagem de alunos que completam o ensino profissional no período previsto de três anos: 2018/19 – 75%; 2019/20 - 90%; 2020/21 – 100%; 2021/22 – 93%; 2022/23 – 100%.

Os pontos seguintes apresentam três desses princípios: uma visão curricular de escola, a articulação de todos os documentos de autonomia da ESHM e a integração do currículo, do ensino, da aprendizagem, da avaliação e da classificação.

2.3. Compromisso com uma visão curricular de escola

Na verdade, é muito clara a **visão** de escola plasmada no *Projeto Educativo* da ESHM, da qual emanam dois vetores de desenvolvimento: o **currículo** e as **pessoas**, ancorados num aqui e agora que é o território:

A Escola vê-se como uma comunidade aprendente, que procura continuamente consolidar o seu perfil de escola pública curricular e humanamente inteligente, estendendo e aprofundando as suas raízes no solo

particular em que se insere, para continuamente (re)afirmar a sua identidade.

A simbiose currículo-pessoas converge para a missão da ESHM:

É sua missão prestar um serviço de educação pública universal, promovendo a Disciplina e Excelência PARA Todos e POR Todos.

Trata-se de um compromisso que a comunidade educativa tem assumido com a qualidade dos resultados sociais e académicos, com a tónica na “Disciplina” e na “Excelência”. Porém, e ao contrário do que estas duas palavras-chave possam fazer crer, é uma missão que nada tem a ver com uma visão meritocrática da educação, pois os percursos de **qualidade** que cada aluno é convocado a percorrer estão desenhados de modo a potenciar a **inclusão** de todas e todos, acompanhados no seu caminho e incentivados a atingir - COM Todos -, o melhor de si próprios.

O combate às desigualdades, garantindo o sucesso para todos, de modo que ninguém fique para trás, surge como um esforço articulado e sustentável de corresponsabilização e de prestação de contas que a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva – EMAEI – gere, em articulação com os Conselhos de Turma e as famílias, mobilizando todas as valências do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) – Docentes, Psicólogos, Educadora Social, Terapeuta da fala, ... - que desenvolvem os programas Tutorias Interpares, Escrita e Leitura Orientadas para o Sucesso (ELOS), Sala de treino de Métodos de Estudo (STME), o Núcleo de Apoio Educativo (NAE) e a Ocupação Plena dos Tempos Escolares dos Alunos, as Salas de Estudo Específicas e as aulas de Português Língua Não Materna (PLNM), para todos os alunos falantes de outras línguas.

Na verdade, os técnicos de que a Escola passou a dispor, e a legislação de 2018, foram permitindo ter uma atuação preventiva do insucesso e atuar, face à identificação precoce de fatores de risco:

- Verificadas dificuldades ao nível de aprendizagem e experimentadas as medidas possíveis pelos professores, ao nível da sala de aula, qualquer elemento da

comunidade educativa, em articulação com o Diretor de Turma (DT) (que é o coordenador de todas as medidas propostas para os alunos, de acordo com o estipulado no n.º10 do artº 21.º do Dec.-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), tem de identificar o aluno para a EMAEI e sugerir as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;

- Na sua reunião semanal, a EMAEI numera os processos que deram entrada nos Serviços Administrativos, analisa-os e encaminha-os, através da sua Coordenadora, para:
 - O Diretor caso seja para dar seguimento;
 - As estruturas, caso seja necessário recolher mais informações.
- O Diretor envia a ficha de encaminhamento dos alunos para as diferentes estruturas, com conhecimento aos respetivos DT.
- Quando os alunos são encaminhados para os técnicos ou para projetos, o responsável por cada estrutura terá de articular com o DT a marcação de uma reunião com o Encarregado de Educação (EE), com a presença simultânea do DT, do(s) elemento(s) da(s) equipa(s) envolvida(s) e do EE, para que este tome conhecimento (quando se tratar de uma medida universal) ou participe no processo de decisão e declare essa participação (para as medidas seletivas ou adicionais); nesta mesma reunião terão de ser divulgados os horários das medidas e o EE autorizará a intervenção (nas situações em que é legalmente exigida).
- Quando são implementadas outras medidas universais, é o DT o único responsável pelo procedimento, devendo recolher a assinatura do EE.
- Cabe ao DT, depois da reunião com o EE, fazer o ponto da situação, enviando a listagem dos alunos e respetiva informação à EMAEI, através de email próprio.

- Sempre que o aluno revela desvinculação relativamente às medidas para que foi encaminhado, deverá o DT averiguar, junto do EE., os motivos da falta de assiduidade e zelar para que o aluno beneficie das medidas de suporte à aprendizagem que são adequadas ao seu desenvolvimento e, se necessário, proceder ao reajustamento da medida, solicitando-o à EMAEI.
- No final do período letivo, o Conselho de Turma faz a monitorização das medidas, com base no relatório enviado por todas as estruturas envolvidas na implementação das mesmas.
- A EMAEI reúne, para asseverar da eficácia das medidas aplicadas, dando parecer positivo para continuação, ou indicação de alteração de medidas, no período letivo seguinte.

2.4. Articulação entre todos os documentos de autonomia da Escola

O compromisso com a qualidade e com a inclusão, para ser sustentável, está plasmado em todos os documentos de autonomia da Escola, desde logo através da missão e da visão de escola que encabeça todos eles, mas também no diagnóstico estratégico, na orientação estratégica e no plano de intervenção que o *Projeto Educativo* (PE) explicita, como documento programático e estratégico que é, orientando o desenvolvimento da autonomia da Escola, e cujos objetivos estratégicos são (re)pensados para períodos de quatro anos, coincidentes com os mandatos do Diretor.

Porém, o definido no PEE precisa de ser articulado com a legislação vigente, o que fica vertido no *Plano de Estudos e Desenvolvimento do Currículo* (PEDC), documento de carácter operacional e instrumental que, articulando o definido no PE com a legislação define a perceção da escola sobre o currículo e define os princípios para a gestão de uma Escola que se quer inclusiva. Dele fazem parte, por exemplo, as orientações para a organização pedagógica, a estratégia para a educação inclusiva, os critérios de avaliação pedagógica e as regras a que a avaliação sumativa e a classificação devem obedecer.

Há então condições para, do currículo percebido, passar ao currículo realizado na sala de aula. Para responder a problemas sociais ou académicos identificados pelo OQE, do PEDC, emerge um documento de carácter operacional, que articula e concretiza, na ação da escola, o definido no PE. Referimo-nos ao *Plano de Ação Estratégica* (PAE), que começou por ser um Plano de Melhoria, associado ao Contrato de Autonomia da Escola, mas se manteve, com o mesmo espírito, após este ter cessado, e se passou a estruturar, após 2021, de modo a operacionalizar as Resoluções do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho - Plano 21|23 Escola+ - e n.º 80-B, de 18 de julho – Plano 23|24 Escola+, Plano de Recuperação de Aprendizagens (PRA). Com base neles, o percurso de cada aluno tem vindo a ser pedagogicamente enquadrado por um conjunto de procedimentos de inclusão organizacionalmente estruturados. O PAE da ESHM distingue-se dos *Planos Anuais de Atividades* (PAA) através de quatro características: as iniciativas integradas neste último documento não se focam na resolução de problemas concretos, são tendencialmente realizadas fora da sala de aula, traduzem-se em atividades pontuais, e a sua monitorização realiza-se de acordo com o critério da eficiência, usando indicadores como: número de turmas/alunos alvo, número de professores envolvidos, número de sessões realizadas, percentagem de alunos que frequentou com assiduidade, grau de satisfação dos envolvidos. As iniciativas do PAE, além de, como já referido, se focarem na resolução de problemas concretos, são realizadas dentro e fora da sala de aula, podendo integrar diferentes atividades, realizadas de forma continuada no tempo, e a sua monitorização realiza-se, não apenas de acordo com o critério da eficiência, mas também segundo o critério da eficácia, que se foca na obtenção dos resultados esperados para a ação.

Tanto as atividades realizadas no âmbito do PAE quanto as do PAA integram os *Planos de Atividades das Turmas* (PAT), documentos de planeamento que articulam e concretizam, na vida de cada turma (com os contextos específicos de atuação e as necessidades dos alunos que as integram) o definido no PE. Para o efeito, os PAT integram a caracterização de cada turma e as respostas educativas priorizadas – medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, planos de enriquecimento das potencialidades da turma, estatuto do aluno e formas de assegurar o cumprimento do *Regulamento Interno*, modalidades escolhidas para a articulação curricular, resultados dos contactos com os encarregados de educação e avaliação das aprendizagens.

Importa, porém, que estes documentos não dupliquem informação e contribuam, pela sua articulação e complementaridade, para a desburocratização e a transparência de processos, garantindo o cumprimento das leis reunidas no **Regulamento Interno** (RI), documento de regulação do funcionamento da escola, que estabelece a estrutura organizacional da comunidade escolar e garante a legalidade das decisões tomadas, no âmbito do PE. Na ESHM, o RI integra, em anexo, os **Regimentos** de todas as estruturas e serviços, num esforço de prestação de contas que garante a cidadania democrática. Dele faz parte, também, o **Código de Conduta e Disciplina** da Escola, um documento fundamental para garantir o clima e o ambiente educativos necessários à missão de promover a Disciplina e Excelência PARA Todos e POR Todos, mas também COM Todos. Uma síntese deste documento é distribuída, no início de cada ano escolar, aos novos alunos e respetivos encarregados de educação, sob a forma de **Manual de Acolhimento**.

Esta articulação entre todos os documentos de autonomia da ESHM, que está esquematizada na tabela 3, a seguir apresentada, permite a operacionalização dos objetivos estratégicos do PEE no dia a dia de cada turma:

Projeto de Intervenção do Diretor							
Projeto Educativo de Escola – Orientação estratégica: Visão, Missão, Objetivos							
Regulamento Interno		Plano de Ação Estratégica e Plano Anual de Atividades	Plano de Estudos e Desenvolvimento do Currículo				
I - Regime de Administração e Gestão II - Estruturas III - Eleições IV - Normas gerais de funcionamento da Escola V - Alunos VI - Pessoal Docente VII - Pessoal Não Docente VIII – Pais/Encarregados de Educação e outras entidades IX - Responsabilidade disciplinar X - Disposições finais ANEXOS: - Código de Conduta e Disciplina - Regimentos de todas as estruturas			1. Gestão Curricular da ESHM 1.1. Objetivos e metas 1.2. Oferta formativa 1.3. Planos curriculares 1.4. Plano de articulação curricular 1.4.1. Organização das atividades dos departamentos curriculares 1.4.2. Organização das atividades das turmas 1.4.3. Estratégia para a Educação Inclusiva 1.4.4. Centro de Apoio à Aprendizagem 1.4.5. Estratégia de Educação para a Cidadania	2. Organização pedagógica da ESHM 2.1. Gestão do tempo escolar 2.2. Distribuição do serviço docente e elaboração de horários 2.3. Distribuição do serviço dos assistentes operacionais e técnicos 2.4. Formação de turmas 2.5. Plano de formação de escola 2.6. Circuitos de informação e comunicação 3. Avaliação das aprendizagens 3.1. Princípios 3.2. Critérios de avaliação 3.3. Avaliação sumativa final 4. Ocupação plena dos tempos escolares dos alunos			
Conselhos de Turma							
Planos de Atividades das Turmas (PATs)							
Ações PAE	PAT...	PAT...	PAT...	PAT...	PAT...	PAT...	PAT...
...
Observatório de Qualidade da escola Equipa EQAVET Relatórios de Autoavaliação de Escola Relatório do Operador e Relatórios de Progresso Anual Relatórios de Meta-avaliação							

Tabela 3 - Operacionalização dos objetivos estratégicos do PEE nos PAT

Mas um forte compromisso exige, também, uma **política de comunicação** adequada

- Em primeiro lugar, ao nível da gestão documental, com uma codificação e formatação dos documentos que traduza a imagem da organização e a versão/revisão do documento, data e estrutura de aprovação;
- Em segundo lugar ao nível das cadeias de procedimentos, com fluxogramas que as esclareçam;
- Por fim ao nível da divulgação, na página eletrónica da escola, da plataforma moodle e do e-mail institucional de alunos e professores.

2.5. Integração entre currículo-ensino-aprendizagem-avaliação-classificação

A estrutura curricular compaginada na articulação entre os diferentes documentos de autonomia da Escola, que a tabela 3 evidencia, tem por base o que Rafael Pasquini (2021) designa como *alinhamento curricular alargado*, e cuja explicitação apresentámos em Braga (2023) e Braga e Machado (2023).

Materializa-se, na unidade orgânica, em dinâmicas de trabalho colaborativo, em que se pede aos professores que, analisados os dispositivos legais e curriculares:

- Definam os objetivos de aprendizagem e as competências a desenvolver, operacionalizando os conhecimentos, as capacidades e as atitudes curricularmente consignadas.
- Planifiquem o ensino, de forma a identificarem
 - os processos de fazer aprender promotores das aprendizagens que os alunos devem realizar, em cada contexto;

- o que é importante que os alunos aprendam, para que cada professor conduza os seus alunos a definirem as intenções de aprendizagem;
- as dinâmicas pedagógicas potenciadoras do envolvimento dos alunos em tarefas e a capacitação de todos, para todos terem uma participação ativa;
- as instruções para as tarefas, de modo a facilitar a colaboração entre pares de alunos e o trabalho autónomo orientado;
- os critérios de qualidade dos desempenhos solicitados e respetivas descrições, de forma a que estes possam servir de orientação para os alunos realizarem, autoavaliarem e reformularem os seus desempenhos;
- a monitorização das aprendizagens que estão a ser realizadas e das dificuldades que os alunos estão a ter, de modo estarem munidos de formas de intervenção informal e realizada no momento (avaliação *para* a aprendizagem – avaliação com intenção formativa).
- Preparem momentos de avaliação *das* aprendizagens, que permitam identificar o que os alunos aprenderam e o que são capazes de fazer com o conhecimento que construíram (avaliação com intenção sumativa), usando os mesmos critérios de qualidade e as descrições que os alunos usaram na realização.
- Reflitam sobre os resultados da aprendizagem e as evidências que os atestam, fazendo a apreciação do desempenho dos alunos (avaliação com intenção sumativa), associando aos critérios e respetivas descrições níveis de desempenho.
- Organizem a forma de comunicar, aos encarregados de educação, os resultados da apreciação do desempenho dos alunos (classificação, através de notas/níveis).

Conclusão

Num estudo recente, Serra, Alves e Soares (2023), ao investigarem o reflexo da orientação organizacional das escolas nas suas ações pedagógicas, mostram a necessidade de aumentar a coerência, a coesão e a interdependência dentro das unidades orgânicas. Afirmando que “parece existir uma cultura de avaliação desconexa”, apontam a necessidade de que as práticas de autoavaliação das escolas façam emergir “uma visão estratégica sobre a autoavaliação, que forneça conhecimento para construir capital decisório para a agência escolar”.

Na sequência do já publicado noutros textos, que acompanharam o processo de reflexão-na-ação desenvolvido da ESHM - Braga (2010), Braga (2021), Braga (2022), Braga *et alli* (2010), Braga *et alli* (2015), Braga *et alli* (2016), Braga *et alli* (2017) - este texto apresentou um caminho de coerência, coesão e interdependência, em que as práticas de autoavaliação partem da visão estratégica da Escola e monitorizam tudo o que nela se faz, à luz dessa mesma visão.

Na verdade, trata-se de um percurso que materializa a missão da instituição de prestação de um serviço de educação pública e universal de qualidade, focalizado na capacitação da pessoa e em que a compreensão do que nela se faz decorre da consciência de que a ESHM se vê, simultaneamente, como uma **organização** e como uma **instituição**, assumindo a centralidade da pessoa humana, do desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, apostando na formação para valores comuns, para o desenvolvimento do exercício da cidadania e para a promoção da equidade no acesso a oportunidades de bem-estar aos alunos que a escolhem, desenvolvendo o seu projeto entre o **currículo** e as **pessoas**.

Enquanto **organização**, é uma unidade orgânica que presta um serviço público às famílias e às crianças. Enquanto **instituição**, desenvolve uma identidade e uma cultura próprias, integra valores e regras de vida democrática, definindo-se, no território a que pertence, como

“um lugar onde se institui a sociedade e a cultura, onde nos instituímos como pessoas, onde nos instituímos dos nossos direitos próprios, e conseguimos, a partir daí, criar uma palavra livre, autónoma” (Nóvoa, 2006, p. 11).

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. Et al (2018). *Avaliação Externa das Escolas: Proposta de modelo para o 3.º ciclo de avaliação*. Ministério da Educação
- Anderson, S. E. (2015). Curriculum leadership. In B. White (Ed.), *The Wiley International Handbook of Educational Leadership* (pp. 149-162)
- Braga, F. (2010). Avaliar para gerir e intervir: do Conhecimento à Decisão, da decisão ao Sucesso. Jorge do Nascimento Pereira da Silva (Dir.). *Revista ELOS n.º17*. Centro de Formação Francisco de Holanda
- Braga, F. (2021). Para a construção de um Referencial de Avaliação de Escola/ Agrupamento - Um estudo exploratório. *Atas do IV Seminário Internacional - Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*. Universidade Católica – Faculdade de Educação e Psicologia
- Braga, F. (2022). Uma avaliação pedagógica ao serviço do desenvolvimento humano – as pessoas e o currículo (na ESHM). In J.M.Alves (org.). *DESAFIOS 38 - Cadernos de transformação: Práticas de Avaliação Pedagógica*. Universidade Católica – Faculdade de Educação e Psicologia
- Braga, F. (2023). Para ir mais além na aprendizagem – criar e desenvolver culturas de pensamento nas escolas. In C. Palmeirão e J. M. Alves (Org.). *O Imperativo das Aprendizagens* (ebook). Universidade Católica do Porto
- Braga, F. et ali (2010). Autoavaliação de Escola – Um projeto. Jorge do Nascimento Pereira da Silva (Dir.). *Revista ELOS n.º17*. Centro de Formação Francisco de Holanda
- Braga, F. et alli (2015). Territorializar a Utopia, Capacitar a Pessoa – Práticas de Investigação–Reflexão–Ação na Escola Secundária/3 Henrique Medina. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol. 15*, pp. 71-100
- Braga, F. et alli (2016). Disciplina, Excelência e Mais Além - A Escola como motor de Humanização na promoção do sucesso educativo. In C. Palmeirão e J.M. Alves

(org.). *Promoção do Sucesso Educativo: Estratégias de inclusão, inovação e melhoria – conhecimento, formação e ação (ebook)*. FEP-UCP

Braga, F. et alli (2017). Do conhecimento profissional à consciência coletiva – Despadronizar para não deixar um só aluno para trás. In C. Palmeirão e J.M.Alves (coord.). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores (ebook)*. Porto: FEP-UCP

Braga, F., & Machado, E A. (2023). *A classificação ao serviço da melhoria das aprendizagens – contributos da investigação*. Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 3-14

Ecclestone, K. (2002). The dangerous rise of therapeutic education. *Educational and Child Psychology*, 19(4), 7-17

Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Corwin Press

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press

IGEC (2023). *Avaliação Externa das Escolas – 3.º ciclo: Quadro de referência*. Atualização aprovada por despacho do Senhor Ministro da Educação em 23-03-2023

Ladson-Billings, G. (2006). From the Achievement Gap to the Education Debt: Understanding Achievement in U.S. Schools. *Educational Researcher*, 35(7), 3-12

Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. Teachers College Press

Nóvoa, A. (2006). Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Sindicato dos Professores de S. Paulo

Pasquini, R. (2021). Quand la note devient constructive: Évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages. Les Presses de Université Laval

Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14

Serra, L.J.P., Alves, J. M., & Soares, D. R. (2023). The role of external evaluation control mechanisms and the missing loop of innovation. *Journal of Pedagogical Research*, 7(5), 156-182. <https://doi.org/10.33902/JPR.202322764>



CATÓLICA

GEDH - CENTRO DE ESTUDOS
EM DESENVOLVIMENTO HUMANO

PORTO



CATÓLICA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

SAME 
SERVIÇO DE APOIO À MELHORIA DA EDUCAÇÃO