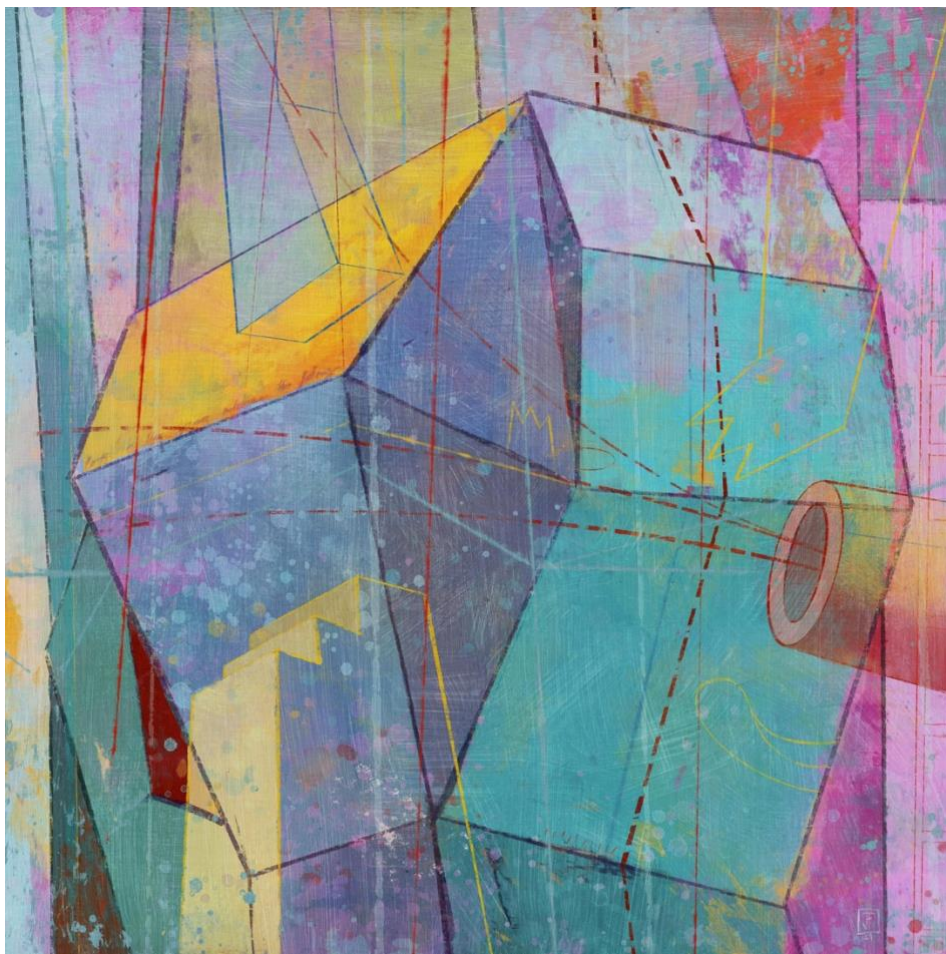


**DESAFIOS 37 – Cadernos de Trans\_ formação**

**Fevereiro de 2022**

# **Práticas de Avaliação Emergentes ao Serviço das Aprendizagens**



**José Matias Alves (Org.)**

SAME –SERVIÇO DE APOIO À MELHORIA DA EDUCAÇÃO FACULDADE DE  
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA -UCP PORTO | 2022

## Ficha Técnica

**Título:** Práticas de Avaliação Emergentes ao Serviço das Aprendizagens

**Organização:** José Matias Alves

**Autores:** Ana Cerdeira, Andreia Batista, Bruno Veríssimo, Carla Cristina Oliveira de Freitas Romero Monteiro, Cláudia Gardete, Cláudio Barroca, Cristina Manuela Castro de Oliveira da Silva Ferreira, Eunice Lobato Mendes de Sousa, Filipa Magalhães, Gabriela Nogueira, Glória M. Antunes Reino, Guida de Fátima Vinagre Dias, Isabel Maria Parada Costa, Joana Maria Sequeira Pereira Bastos Pinto de Lima, João Paulo Martins, Jorge AC Figueiredo, Luísa Maria Figueira Roldão Gonçalves, Marina Santos, Marisa Temporão, Paulo José Rolim, Pedro Manuel Ferreira Sardinha Bairrada, Raquel Nazaré Cristo Lamas Correia de Faria, Rita de Albuquerque de Moura Navega Penajóia, Sónia Rodrigues Valente, Susana Santos

**Edição:** Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

**Local:** Porto

**Imagem de capa:** José António Fundo

**ISSN:** 2183-7406

**Nota de edição:** Os textos aqui apresentados fazem parte do trabalho final apresentado pelos professores |alunos na Pós-Graduação em Avaliação Pedagógica das e para as Aprendizagens no âmbito da Unidade Curricular **Políticas e recomendações em termos de avaliação pedagógica das [e para] aprendizagens**, tendo sido produzidos entre janeiro e fevereiro de 22.

## Índice

<b>Nota de apresentação .....</b>	<b>5</b>
<b>1. Memória descritiva e reflexiva sobre as minhas práticas de avaliação, a partir da análise do vídeo de Daniel Pennac .....</b>	<b>6</b>
Ana Cerdeira .....	6
<b>2. O diálogo como elemento heurístico da descoberta e de desenvolvimento do espírito crítico e criativo na aula de Filosofia. ....</b>	<b>9</b>
Andreia Batista.....	9
<b>3. Avaliação Formativa em sala de aula .....</b>	<b>20</b>
Bruno Veríssimo.....	20
<b>4. Memória descritiva e reflexiva sobre prática pedagógica inovadora .....</b>	<b>23</b>
Carla Cristina Oliveira de Freitas Romero Monteiro.....	23
<b>5. “Fui um mau aluno porque tinha medo de responder às questões que os adultos colocavam” - Comentário Crítico à Entrevista a Daniel Pennac .....</b>	<b>26</b>
Cláudia Gardete .....	26
<b>6. A aula como lugar e tempo de aprendizagem.....</b>	<b>29</b>
Cláudio Barroca.....	29
<b>7. Criando ambientes de aprendizagem estimulantes.....</b>	<b>33</b>
Cristina Manuela Castro de Oliveira da Silva Ferreira .....	33
<b>8. Uma avaliação autêntica .....</b>	<b>36</b>
Eunice Lobato Mendes de Sousa .....	36
<b>9. Dinâmicas de trabalho de grupo e projetos de desenvolvimento.....</b>	<b>39</b>
Filipa Magalhães .....	39
<b>10. “Uma Seta no Alvo” .....</b>	<b>43</b>
Gabriela Nogueira .....	43
<b>11. A Consciência de ter promovido competências para a vida.....</b>	<b>46</b>
Glória M. Antunes Reino .....	46
<b>12. Porque é que estendemos a roupa para que esta seque? .....</b>	<b>49</b>
Guida de Fátima Vinagre Dias.....	49
<b>13. Questionar-me, desinstalar-me, obrigar-me a refletir sobre as minhas práticas ..</b>	<b>51</b>
Isabel Maria Parada Costa .....	51
<b>14. “Apresentados desafios adequados ao seu próprio desenvolvimento” .....</b>	<b>58</b>

Joana Maria Sequeira Pereira Bastos Pinto de Lima .....	58
<b>15. Trabalho de projeto, produção de textos e portefólios .....</b>	<b>60</b>
João Paulo Martins.....	60
<b>16. O Retrato da Avaliação .....</b>	<b>62</b>
Jorge AC Figueiredo .....	62
<b>17. “Os testes têm vindo, por isso, a ser cada vez menos a ferramenta dominante no cenário da avaliação.” .....</b>	<b>64</b>
Luísa Maria Figueira Roldão Gonçalves .....	64
<b>18. A avaliação pedagógica da aprendizagem, como aprendizagem e para a aprendizagem .....</b>	<b>67</b>
Marina Santos .....	67
<b>19. O Calcanhar de Aquiles da Educação?.....</b>	<b>72</b>
Marisa Temporão.....	72
<b>20. Reflexão Crítica a partir dos textos a partir de Os Demónios da Avaliação e Almas Tatuadas .....</b>	<b>75</b>
Paulo José Rolim .....	75
<b>21. Testes: Sim ou Não? .....</b>	<b>80</b>
Pedro Manuel Ferreira Sardinha Bairrada .....	80
<b>22. “Afiml, qual é o propósito da avaliação?” .....</b>	<b>84</b>
Raquel Nazaré Cristo Lamas Correia de Faria.....	84
<b>23. Práticas de Avaliação Pedagógica no 1º ciclo.....</b>	<b>89</b>
Rita de Albuquerque de Moura Navega Penajóia .....	89
<b>24. Almejando uma avaliação autêntica: uma nova experiência com portefólio no 1º ano de escolaridade.....</b>	<b>93</b>
Sónia Rodrigues Valente .....	93
<b>25. Reflexão a partir do artigo de Rubem Alves - Como ensinar?.....</b>	<b>97</b>
Susana Santos .....	97

## Nota de apresentação

O presente número reúne o texto final que os alunos da Unidade Curricular **Políticas e recomendações em termos de avaliação pedagógica das [e para] aprendizagens** elaboraram e apresentaram tendo sido objeto de feedback e gerada a possibilidade de reelaboração, nos casos em que se justificava.

Este conjunto de textos merece 3 notas breves e telegráficas:

a) Há, nas práticas de avaliação dos professores evidências claras de metamorfose nos modos de pensar e praticar uma avaliação que esteja ao serviço das aprendizagens.

b) Os professores reconhecem os constrangimentos gerados pelo sistema de avaliação e pela socialização de todos os agentes educativos, mas tendem a pensar que há margens de liberdade e de emancipação que importa considerar, mobilizar e praticar.

c) A mudança e a melhoria das práticas educativas passa, necessariamente, por convocar a avaliação pedagógica de modo a que não fique refém de uma ideologia ao serviço da estratificação, da competição e da desigualdade.

Os autores que assinam estes textos sabem isso. E esta é a razão maior que justifica esta publicação.

## **1. Memória descritiva e reflexiva sobre as minhas práticas de avaliação, a partir da análise do vídeo de Daniel Pennac**

Ana Cerdeira<sup>1</sup>

Apesar de já contar com mais de duas décadas de experiência enquanto professora de Educação Visual, continuo a sentir grandes dificuldades e fragilidades no que respeita às práticas de avaliação, até porque avaliar um processo criativo envolve necessariamente um elevado grau de subjetividade, que, quer queiramos quer não, é sempre difícil de aceitar e gerir.

O vídeo de Daniel Pennac foca um aspeto que desde sempre tem estado no centro das minhas preocupações e que, na minha disciplina em particular (e provavelmente em todas as outras) interfere diretamente com o processo de avaliação: o medo.

Na minha prática letiva, estou habituada a conviver de perto com este medo de que o escritor fala na sua entrevista. Medo não só de errar, mas também de não corresponder ao padrão exigido. Medo das críticas. Medo de ser exposto nas suas fragilidades. Medo do ridículo.

As aulas de Educação Visual estão sempre povoadas de todos estes medos. E se há alguns anos esta questão se colocava maioritariamente no 3º ciclo, a partir da adolescência, agora são cada vez mais os alunos que logo no início do 5º ano, por vezes ainda com apenas 9 anos de idade, se amedrontam com o papel branco e rodeiam o desenho com o braço para que ninguém consiga ver nem criticar.

Este medo vem sempre a par de um enorme preconceito associado às Artes, que se transforma invariavelmente numa profecia autorrealizável: não tenho jeito, pelo que não vale a pena tentar, porque nunca serei capaz. E como, regra geral, esta “fatalidade” é bem aceite por todos (desde que o aluno tenha bons resultados nas disciplinas teóricas, são muitas vezes os próprios pais que desvalorizam os resultados obtidos em Educação Visual e que até os justificam com os seus próprios insucessos nesta área, como se se tratasse de uma característica hereditária – “sabe, eu também nunca tive grande queda para as Artes...”), o aluno tende a acomodar-se e a desistir.

---

<sup>1</sup> anamcerdeira@gmail.com | Externato Marista de Lisboa

A disciplina de Educação Visual sofre, infelizmente, deste duplo estigma: por um lado, é uma disciplina “menor”, ou seja, não há geralmente da parte de nenhum dos intervenientes (muitas vezes, nem mesmo do próprio professor) um investimento ou uma preocupação muito acentuada com os resultados obtidos; por outro lado, é frequentemente vista como uma disciplina “de elite”, inacessível a todos os que não foram abençoados com o “dom” de saber desenhar. Desmistificar esta questão do “dom” tem sido, ao longo dos anos, um dos meus cavalos de batalha, e sinto-me sempre muito recompensada quando um aluno compreende que o “dom” de que tantos falam é simplesmente o resultado de muito trabalho e dedicação.

Acredito, como diz Daniel Pennac neste vídeo, que a minha missão é curar os alunos desse medo de fracassar, e fazê-los acreditar que são capazes, que o sucesso está realmente ao alcance de todos. Para isso, é necessário também ser flexível e ir ao encontro dos interesses dos alunos, deixando-os por vezes até quebrar as regras, se isso significa estimular a sua criatividade e autonomia. É o que descreve Pennac quando relata o episódio do professor que o “salvou”.

Nesta batalha contra o medo, a resposta ao erro assume uma importância fundamental. Procuro nas minhas aulas que os alunos interiorizem que, num processo criativo, não é de todo possível errar. Não existem erros, mas antes tentativas, estudos, propostas, que depois de testadas podem ser revistas e melhoradas. E muitas vezes, a melhor solução nasce de um erro – o erro pode ser uma oportunidade para brilhar. Quando os alunos compreendem que o erro é natural e apenas um passo do processo, começa o verdadeiro processo criativo e o prazer em aprender.

É também nesse momento, no momento em que o aluno se envolve no trabalho, que a avaliação se torna verdadeiramente formativa: o aluno procura-me não para obter a minha aprovação, mas para que o ajude no seu projeto. Deixo de ser juíza para passar a ser ajudante, assistente, alguém a quem o aluno recorre para o ajudar a esclarecer determinado aspeto técnico, por exemplo. Neste momento, consigo observar que o aluno está de tal forma envolvido e entusiasmado, que esqueceu a avaliação. Tem um objetivo, está interessado e curioso, quer chegar mais longe, quer vencer o desafio... e já nem se lembra que no final vai receber uma nota. Tal como sublinha Pennac, a curiosidade é uma poderosa arma contra o medo.

O principal problema, o problema mais desafiante com que me debato, prende-se com a qualidade do *feedback* que dou aos meus alunos. Apesar de passar cada minuto das aulas a esclarecer dúvidas e a dar orientações aos alunos enquanto realizam os trabalhos, o *feedback* escrito limita-se quase sempre à classificação.

A utilização recente de uma nova ferramenta de trabalho – a plataforma *Teams* – trouxe a possibilidade de uma comunicação mais próxima com cada aluno, individualmente. Tenho recorrido cada vez mais a esta ferramenta com o objetivo de conseguir dar aos alunos um *feedback* mais completo, que não se resuma a uma classificação de 0 a 5.

Esta reflexão permite-me agora tomar consciência de que a avaliação (ou, pelo menos, a avaliação final de cada período letivo e também a avaliação final de cada projeto desenvolvido) parece estar dissociada da aprendizagem: há um momento para aprender, para praticar, para evoluir (na sala de aula, enquanto o aluno realiza o trabalho e o professor acompanha e orienta) e depois, longe do aluno, um momento para avaliar o resultado final. Este momento serve efetivamente apenas para classificar e em nada ajuda o aluno a progredir. A autoavaliação pretende responder a esta lacuna, mas na prática raramente tenho tempo para a realizar com qualidade, e sinto muitas vezes que os alunos não chegam a interiorizar o que aprenderam, o quanto evoluíram e quais as suas dificuldades.

O meu desafio, neste momento, consiste assim em transformar a avaliação final num momento de avaliação **para** a aprendizagem e não apenas **da** aprendizagem.

## 2. O diálogo como elemento heurístico da descoberta e de desenvolvimento do espírito crítico e criativo na aula de Filosofia.

Andreia Batista<sup>2</sup>

No âmbito da disciplina de Filosofia que leciono ao 10.º e 11.º anos de escolaridade do ensino secundário, realizar uma memória descritiva e reflexiva sobre as práticas pedagógicas e de avaliação realizadas é sem dúvida a oportunidade de viabilizar a autoavaliação enquanto docente da disciplina e dimensionar sempre o desafio de pôr em prática a avaliação ao serviço dos meus alunos com vista ao seu desenvolvimento pessoal e integral na escola e na sociedade.

No desenvolvimento do currículo da disciplina de Filosofia, tendo por base o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, o *Perfil do Aluno Marista* e as orientações das *Aprendizagens Essenciais da Disciplina de Filosofia*, pretende-se que a disciplina de Filosofia estabeleça o aluno como elemento ativo e responsável na sua aprendizagem, com vista ao desenvolvimento de competências essenciais e tão fundamentais nos dias de hoje na construção de uma cidadania ativa, proporcionando aos alunos instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão, de raciocínio, de reflexão crítica e curiosidade científica.

O trabalho filosófico desenvolvido na disciplina de Filosofia atende ao desenvolvimento do programa curricular, mas essencialmente é encarado como catalisador do desenvolvimento de competências essenciais no aluno, de forma a que se pretende que o aluno seja questionador, através do exercício do pensamento crítico; cuidador de si e dos outros de modo a mobilizar o conhecimento filosófico para compreender e refletir sobre problemas sociais, éticos, políticos e tecno-científicos que se colocam na sociedade contemporânea e o seu impacto nas gerações futuras, discutindo criticamente as teorias que se apresentam para a resolução desses problemas e assumindo, gradualmente, posições autónomas, devidamente fundamentadas e capazes de sustentar uma cidadania ativa; respeitador da diferença e criativo na proposta de soluções alternativas de índole ética que premeiam a justiça e a

---

<sup>2</sup> [andreiabatista@marista-carcavelos.org](mailto:andreiabatista@marista-carcavelos.org) | Colégio Marista de Carcavelos

equidade na busca de soluções para os problemas que a sociedade contemporânea apresenta.<sup>3</sup>

A grande questão que se coloca é como dimensionar o desenvolvimento destas competências, para além dos conteúdos e fundamentalmente atender à avaliação das mesmas, de forma a que o aluno seja coprotagonista da sua aprendizagem numa participação ativa da mesma?

Como dimensionar uma avaliação com vista ao desenvolvimento humano e atender ao objetivo último como uma possibilidade efetiva de operacionalizar uma avaliação autêntica?

Tendo por referência o Marco Metodológico Marista (2015) que nos afirma que *“A avaliação é o detonador da programação e permite a máxima personalização da aprendizagem. Temos que avaliar partilhando os critérios com os alunos, criando compromissos e planos pessoais de aprendizagem, ultrapassando o exame como única forma viável, introduzindo novas ferramentas atentas aos processos e aos produtos presentes em todo o cenário. Todas as experiências de avaliação são, na realidade, uma experiência de aprendizagem.”*

No âmbito da disciplina de Filosofia, a avaliação da disciplina é contemplada em dois parâmetros, o Saber/Saber Fazer, com uma ponderação de 80%, e o parâmetro Saber/Saber Estar com uma ponderação de 20%, visando a diversificação de instrumentos e de técnicas de avaliação com vista ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos e das competências essenciais anteriormente descritas. Para além da diversificação da utilização de instrumentos e técnicas de avaliação, visamos o desenvolvimento de atividades de aprendizagem que corroborem e que se articulem com vista ao desenvolvimento do trabalho interdisciplinar operacionalizado em turma pelos professores do conselho de turma na operacionalização do Projeto de Bioética-*Educar para Ser.*

---

<sup>3</sup> A grelha de avaliação da disciplina de Filosofia e respetivos descritores de desempenho ao nível das orientações e competências a desenvolver no âmbito da disciplina, com base no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, o *Perfil do Aluno Marista* e as orientações das *Aprendizagens Essenciais da Disciplina de Filosofia*. Para consulta, disponível no presente link [https://maristacarcavelosorg-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/andreibatista\\_marista-carcavelos\\_org/EdF-5pvXnuFApsiMmYn7EnEB3bfbv6rBkuP8jI3REcsKLG?e=FeXGAS](https://maristacarcavelosorg-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/andreibatista_marista-carcavelos_org/EdF-5pvXnuFApsiMmYn7EnEB3bfbv6rBkuP8jI3REcsKLG?e=FeXGAS)

Deste modo, a leção dos conteúdos programáticos em aula tem sempre em vista a operacionalização de atividades que visem o desenvolvimento de competências e de conhecimentos que serão depois aplicados e operacionalizados pelos alunos na concretização do projeto de Bioética. Assim, visamos uma efetiva coordenação e interligação das atividades realizadas com o desenvolvimento do projeto, possibilitando assim os alunos adquirirem, desenvolverem e mobilizarem conhecimentos e capacidades que serão depois fundamentais para o desenvolvimento do projeto que visa a apresentação de uma reflexão crítica, realizada de forma cooperativa, acerca de um dos temas da Bioética que os alunos pretendam realizar.

Na presente memória descritiva apresentarei uma atividade operacionalizada no âmbito da disciplina de Filosofia de 10.º ano, no desenvolvimento e discussão da unidade programática sobre a ação humana e a liberdade na problematização do tema da legitimidade ética da Eutanásia.

O desenvolvimento dos conteúdos programáticos curriculares visa sempre a análise das problemáticas em questão na articulação com problemas da sociedade contemporânea e a correspondente articulação com o desenvolvimento do projeto de Bioética.

Por conseguinte, no âmbito da unidade curricular da problemática da ação e da liberdade, foi realizado o visionamento de uma reportagem acerca da problemática da Eutanásia – Eutanásia, uma morte com dignidade?,<sup>4</sup> com vista a aplicação, mobilização dos conteúdos programáticos e com vista à determinação da legitimidade ética da prática da eutanásia na análise dos diferentes modelos éticos em Bioética e visando a aplicação dos conceitos e teorias inerentes à problemática da ação humana e da liberdade. Após o visionamento da reportagem e da investigação que o grupo deveria levar a cabo acerca da problemática da eutanásia, cada grupo iria desenvolver de forma cooperativa a análise dos modelos éticos em Bioética na resposta ao problema – É a Eutanásia eticamente legítima? Deste modo, cada grupo, com base numa ficha de sistematização dos modelos éticos e partir da investigação que iria realizar, tem como tarefa analisar e dar resposta a esta pergunta com base no modelo ético referente, com o objetivo último de compreender, mobilizar e aplicar conceitos e diferentes teorias, de

---

<sup>4</sup> Para consulta, o link da reportagem: <https://www.youtube.com/watch?v=x3m3c15GOv4>

forma a responder à questão colocada. Para o desenvolvimento da presente atividade, foi utilizada a ferramenta padlet de forma cooperativa para todas as duas turmas de 10.º ano que leciono.<sup>5</sup>

A avaliação desta atividade foi estabelecida através da observação direta do envolvimento e cooperação dos grupos na produção do padlet. Na consideração do desenvolvimento ao nível da aplicação e mobilização dos conceitos e da sua adequação à análise proposta pelo grupo, foi dado o feedback com objetivo último de se verificar se o grupo mobiliza conceitos de forma adequada à teoria em análise e à problemática apresentada e dar o respetivo feedback com vista à melhoria e a autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos.

Considerando o paradigma socrático do diálogo e privilegiando a sala de aula como local de aprendizagem estabelecido entre professor e alunos, alunos e alunos, a técnica do debate em aula é essencial para promover a maiêutica, promovendo a argumentação e a contra-argumentação como exercício do espírito crítico e criativo na busca de respostas às questões e problemáticas propostas. Nas palavras de Emilio Lledó (Méndez. J.M.Álvarez, 2002), comentando Platão, *“A pergunta e a resposta são expressões da vida daqueles que exercitam a arte da discussão. As perguntas brotam não só de uma atitude antidogmática, que põe em dúvida o fundamento do conhecer, mas do facto de perguntar surgir também desse “interior” da alma cultivada no esforço da verdade. Perguntar é, pois, procurar; não aceitar o já dito nem a autoridade de quem o diz mas é assumir o compromisso de ir além da fronteira definida pela linguagem. Nisso consiste, ao que parece, a busca da alêteia (a verdade): em não aceitar, na linguagem, nenhum termo ou proposição sem se questionar o seu sentido e o fundamento sobre o qual esse sentido se sustenta.”* Deste modo, o debate como experiência de aprendizagem na aula de Filosofia é o local privilegiado para fomentar a discussão entre alunos e professor sobre a problemática em análise, visando o diálogo como momento heurístico de expressão do pensamento crítico, em que professor e alunos se encontram como pessoas na procura, na análise, na reflexão e expressão do seu pensamento e dos seus argumentos, de forma crítica e problematizadora.

---

<sup>5</sup> Para consulta do trabalho pelos alunos na ferramenta padlet: [https://padlet.com/bat\\_andreia/7vq2f08rym9o8r56](https://padlet.com/bat_andreia/7vq2f08rym9o8r56)

Na consequência da atividade já descrita, o momento último e culminador da mesma atende à realização do debate em sala com vista a apresentação dos grupos e da manifestação das posições individuais face à problemática da legitimidade ética da eutanásia e das suas implicações éticas, sociais, legais, económicas. Neste âmbito, o debate é realizado com vista à partilha, à discussão, à reflexão crítica mediada pelas questões, que como professora vou realizando e vou mediando a argumentação estabelecida entre os alunos, com vista sempre ao exercício do pensamento crítico e criativo e ao respeito da diferença.

A avaliação do debate e da participação dos alunos no mesmo é também um dos elementos essenciais com vista à implementação e ao desenvolvimento das aprendizagens em sala de aula por parte dos alunos, bem como à sua autorregulação.

Deste modo, foi elaborada uma grelha de avaliação do debate em sala de aula em ficheiro excel<sup>6</sup> para preenchimento imediato e de visionamento da avaliação da participação do aluno no debate, considerando os seguintes descritores de desempenho, a participação, o respeito e a pertinência da informação e dos argumentos utilizados.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO								DEBATE	
ALUNO	PARTICIPAÇÃO			RESPEITO		PERTINÊNCIA			
	A1	A2	A3	B1	B2	C1	C2		
	X			X		X			O aluno participou de forma autónoma, contra-argumentando e respeitando a opinião do outro. Apresentou argumentos válidos.
	X			X			X		O aluno participou de forma autónoma, contra-argumentando e respeitando a opinião do outro. Apresentou argumentos descontextualizados.
	X				X	X			O aluno participou de forma autónoma, contra-argumentando e não respeitando a opinião do outro. Apresentou argumentos válidos.
	X				X		X		O aluno participou de forma autónoma, contra-argumentando e não respeitando a opinião do outro. Apresentou argumentos descontextualizados.
		X		X		X			O aluno participou apenas quando solicitado, contra-argumentando e respeitando a opinião do outro. Apresentou argumentos válidos.
		X		X			X		O aluno participou apenas quando solicitado, contra-argumentando e não respeitando a opinião do outro. Apresentou argumentos descontextualizados.
		X			X	X			O aluno participou apenas quando solicitado, contra-argumentando e não respeitando a opinião do outro. Apresentou argumentos válidos.
		X			X		X		O aluno participou apenas quando solicitado, contra-argumentando e não respeitando a opinião do outro. Apresentou argumentos descontextualizados.
			X						O aluno não participou.
		X							Verificar dados
									...
									...

<b>Participação</b>	<b>Respeito</b>	<b>Pertinência da informação</b>
A1   Participa de forma autónoma	B1   Contra-argumenta respeitando a opinião do outro	C1   Apresenta argumentos válidos
A2   Participa apenas quando solicitado	B2   Contra-argumenta não respeitando a opinião do outro	C2   Apresenta argumentos descontextualizados
A3   Não participa		

<b>DESCRITORES</b>	O aluno participou de forma autónoma, contra-argumentando e respeitando a opinião do outro. Apresentou argumentos válidos.
	O aluno participou de forma autónoma, contra-argumentando e respeitando a opinião do outro. Apresentou argumentos descontextualizados.
	O aluno participou de forma autónoma, contra-argumentando e não respeitando a opinião do outro. Apresentou argumentos válidos.
	O aluno participou de forma autónoma, contra-argumentando e não respeitando a opinião do outro. Apresentou argumentos descontextualizados.
	O aluno participou apenas quando solicitado, contra-argumentando e respeitando a opinião do outro. Apresentou argumentos válidos.
	O aluno participou apenas quando solicitado, contra-argumentando e respeitando a opinião do outro. Apresentou argumentos descontextualizados.
	O aluno participou apenas quando solicitado, contra-argumentando e não respeitando a opinião do outro. Apresentou argumentos válidos.

<sup>6</sup> Para avaliação do debate em sala de aula foi construída uma grelha de observação em formato excel, disponível no seguinte link [https://maristacarcavelosorg-my.sharepoint.com/:x/g/person/andreibatista\\_marista-carcavelos\\_org/EfDoBaSMXh9PsWORy75teOUB8P7-UFFH-bqdaPBZG9\\_h5w?e=AlqyiV](https://maristacarcavelosorg-my.sharepoint.com/:x/g/person/andreibatista_marista-carcavelos_org/EfDoBaSMXh9PsWORy75teOUB8P7-UFFH-bqdaPBZG9_h5w?e=AlqyiV)

A avaliação é realizada com os alunos, no sentido de terem o feedback da sua participação no debate ao nível do saber/saber fazer e ao nível do saber/saber estar, e de promover assim a autorregulação das suas aprendizagens ao nível dos conhecimentos e competências, nomeadamente ao nível da participação ativa no debate como forma de exercício da sua reflexão crítica e da sua expressão.

Como momento último de desenvolvimento da reflexão crítica e com vista ao desenvolvimento e mobilização dos conhecimentos e conteúdos programáticos, é solicitada a produção de um comentário crítico individual a partir da problemática em análise, neste caso a problemática da Legitimidade Ética da Eutanásia. A avaliação da produção do comentário crítico visa a mobilização dos conceitos e temas inerentes às teorias e problemáticas filosóficas estudadas, como também o desenvolvimento de competências essenciais ao nível da conceptualização, problematização e argumentação desenvolvidas.

Como instrumento de avaliação do comentário crítico é utilizada a rubrica de avaliação que contempla quatro domínios a avaliar, a saber: Estrutura e Organização; Raciocínio e Argumentação; Adequação Conceptual e Teórica; Problematização.



Colégio Marista de Caravelos  
Rubrica de Avaliação de Comentário Crítico na Disciplina de Filosofia

	Muito Bom (4)	Bom (3)	Suficiente (2)	Fraco (1)
<b>Estrutura e Organização</b> 20%	O texto apresenta de forma muito clara as ideias e conceitos mobilizados para uma análise crítica da problemática, apresentando uma estrutura e organização que evidencia introdução, análise e conclusão.	O texto apresenta de forma clara ideias e conceitos mobilizados para uma análise crítica da problemática, apresentando uma boa estrutura e organização, contemplando pontuais falhas na introdução, desenvolvimento e conclusão.	O texto apresenta de forma incompleta ideias e conceitos mobilizados para uma análise crítica do documentário, apresentando uma suficiente estrutura e organização, contemplando falhas na introdução, desenvolvimento e conclusão.	O texto apresenta de forma muito incompleta ideias e conceitos mobilizados para uma análise crítica da problemática, apresentando uma estrutura e organização insuficientes, não contemplando introdução, desenvolvimento e conclusão.
<b>Raciocínio e Argumentação</b> 50%	Apresenta uma linha de raciocínio argumentativa de sustentação crítica da problemática em análise e evidencia inequivocamente a sua perspetiva: - articula adequadamente os argumentos, razões ou os exemplos apresentados.	Apresenta com pontuais falhas uma linha de raciocínio argumentativa de sustentação crítica da problemática e evidencia inequivocamente a sua perspetiva: - articula com algumas imprecisões os argumentos, razões ou os exemplos apresentados.	Apresenta de forma satisfatória uma linha de raciocínio argumentativa de sustentação crítica das ideias presentes no documentário e evidencia com imprecisão a sua perspetiva: - articula com imprecisão os argumentos, razões ou os exemplos apresentados.	Não apresenta uma linha de raciocínio argumentativa de sustentação crítica da problemática e não evidencia a sua perspetiva: - não articula os argumentos, razões ou os exemplos apresentados, ou apenas apresenta frases relativas à problemática, mas que não constituem argumentos.
<b>Adequação Conceptual e Teórica</b> 20%	Mobiliza de forma muito adequada, muito pertinente e relevante conceitos, temas e problemas filosóficos estudados na análise crítica da problemática.	Mobiliza de forma relevante e pertinente conceitos, temas e problemas filosóficos estudados na análise crítica da problemática, contudo apresenta algumas imprecisões na exploração dos conceitos, temas e problemas mobilizados.	Mobiliza com alguma relevância conceitos, temas e problemas filosóficos estudados na análise crítica da problemática, contudo apresenta imprecisões na exploração dos conceitos, temas e problemas mobilizados.	Não mobiliza conceitos temas e problemas filosóficos estudados na análise crítica de ou mais problemas emergentes da problemática em análise, ou mobiliza temas, conceitos e problemas filosóficos, contudo apresenta muitas falhas na exploração dos conceitos, temas e problemas mobilizados.
<b>Problematização</b> 10%	Problematiza criticamente os problemas e temáticas emergentes da problemática em análise.	Problematiza com algumas imprecisões os problemas e temáticas e emergentes da problemática em análise.	Problematiza com imprecisão os problemas e temáticas emergentes do documentário crítico ou apresenta de modo implícito os problemas e temáticas emergentes da problemática em análise.	Não problematiza os problemas e temáticas emergentes da problemática em análise.

Com base na presente rubrica de avaliação, é assim fomentada a correção a pares cooperativos dos comentários críticos elaborados, de forma a que serão os alunos com base na presente rubrica de avaliação que avaliam o comentário crítico do colega com vista à sua melhoria no âmbito dos respetivos parâmetros e descritores de desempenho. Por último, após a correção cooperativa, o aluno tem a oportunidade de melhorar o trabalho desenvolvido e no final de o entregar numa versão corrigida, após feedback do seu par cooperativo. A presente atividade tem como objetivo o desenvolvimento de competências e a melhoria das mesmas na aplicação dos conteúdos lecionados, de tal modo, que o feedback dado é sempre com vista à melhoria do desempenho do aluno e a avaliação realizada para promover o desenvolvimento das suas aprendizagens, ao nível dos conteúdos curriculares e ao nível do desenvolvimento de competências.

Dada a atividade realizada ser a culminação de todo um processo viabilizado de preparação, de investigação cooperativa, de reflexão e de problematização acerca da problemática da Eutanásia, é desenvolvida a autoavaliação dos alunos através do preenchimento de um instrumento utilizado ao nível do Modelo Educativo Marista, a Diana de Avaliação e de identificação das atividades que os alunos consideraram mais importantes para a sua aprendizagem e reflexão acerca da problemática em análise.

### DIANA DE AVALIAÇÃO

1. nada

1 e 2. pouco

1,2 e 3. moderadamente

1,2,3, e 4. muito

Pinta a seguinte imagem, preenchendo os espaços de 1 a 4, manifestando a tua opinião sobre as afirmações apresentadas.

Realizei e cumpri as diferentes atividades de preparação do debate no âmbito dos conteúdos lecionados.

Participei e envolvi-me no debate de forma autónoma.

Apresentei argumentos e contra-argumentos válidos e contextualizados nos conteúdos explorados.

Respeitei as opiniões contrárias à minha opinião.

## Avaliação das Atividades

Seleciona as 3 atividades que consideraste mais importantes:

<input type="checkbox"/>	A. Visionamento da Reportagem.
<input type="checkbox"/>	B. Investigação acerca da problemática da Eutanásia.
<input type="checkbox"/>	C. Análise dos modelos éticos em trabalho cooperativo.
<input type="checkbox"/>	D. Discussão dos modelos éticos e a determinação da posição do grupo em relação à problemática em análise – preenchimento do <a href="#">padlet</a> .
<input type="checkbox"/>	E. Realização do debate em sala de aula.
<input type="checkbox"/>	F. Elaboração de um comentário crítico individual acerca da problemática em análise.
<input type="checkbox"/>	G. Outra. Qual? _____

O desenvolvimento das presentes atividades de aprendizagem fomenta a aquisição de conteúdos programáticos curriculares na reflexão de problemáticas da sociedade contemporânea, bem como fomenta o desenvolvimento e a articulação com o projeto desenvolvimento de forma interdisciplinar ao nível da Bioética – *Educar para Ser*, ao nível do 10.º de escolaridade.

Como professora, todo o trabalho desenvolvido com os alunos é no sentido de promover a sala de aula e o tempo de aula como tempo de aprendizagem e é nesse sentido que a avaliação é promovida no sentido formativo, de visar a avaliação do processo de aprendizagem, pois tal Álvarez Mendes defende “*Avaliar é construir conhecimento por vias heurísticas de descoberta*”, em que a investigação autónoma, a reflexão crítica, a estruturação do raciocínio façam parte integrante do processo de aprendizagem, fomentando assim o *aprender a aprender* na aula de Filosofia.

Pretende-se com as presentes atividades, técnicas e instrumentos de avaliação desenvolver uma avaliação diversificada, avaliando formativamente o processo de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e de fomentar a sua autonomia através da autorregulação das suas aprendizagens em comunidade, pois “*toda a aprendizagem é pessoal, mas ninguém aprende sozinho, pressuposto este que conduz a conceber as salas de aula como comunidades de aprendizagem, onde, por isso, os professores deixam de ser entendidos como alguém que detém o monopólio do saber, para passarem a ser*

*vistos quer como interlocutores qualificados, quer como agentes que contribuem decisivamente para que os alunos possam participar e aprender a participar na construção daquelas comunidades.” (Cosme, 2009)*

Por conseguinte, na minha prática docente o primeiro elemento fundamental é precisamente desenvolver uma relação de confiança com os alunos, posicionando-me como o elemento estimulador, instigador e provocador e mediador das suas aprendizagens, no sentido de operacionalizar a diáletica socrática. Como professora pretendo atender à criação da aula como tempo e lugar da aprendizagem através da arte do diálogo que promova a dinâmica de questionamento e da argumentação, do exercício do pensamento crítico e criativo para as problemáticas éticas que a sociedade contemporânea nos apresenta e nos coloca. Tal como Sócrates interrogava os seus interlocutores e mediante as respostas destes os levava a encontrarem por si próprios as respostas para as questões colocadas, também assim o professor deve assumir esta dialética na sua prática e orientar a relação com os alunos no sentido de os questionar e de os levar a encontrar por si próprio as respostas, um processo de ascensão progressiva na verdade, no conhecimento das coisas, do que o rodeia e em última instância de autoconhecimento.

Uma alteração de paradigma de avaliação nas escolas é uma necessidade urgente, pois *“(...) a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa- espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade.(...)”*.<sup>7</sup> Como realizar esta inversão de paradigma nas escolas e conciliar o cumprimento dos programas da disciplina? A resposta está em adotar uma metodologia ativa de aprendizagens, de selecionar os estímulos adequados que possam despertar o pensamento crítico e criativo dos alunos e de fomentar a avaliação contínua da avaliação formativa, pois avaliar é construir conhecimento. Esta mudança de paradigma só poderá ser operacionalizada se na prática letiva invertermos o protagonismo e deixarmos a personagem principal para os alunos na descoberta de respostas, de soluções para as questões e desafios que lhes lançamos. Estimular a criatividade, gerar o espanto filosófico face aos desafios propostos, fomentar o desenvolvimento do pensamento criativo e do pensamento crítico face aos estímulos

---

<sup>7</sup> Um Tesouro a Descobrir – *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, Coordenador Jacques Delors, Porto, Edições, ASA, 1996, cf. pp. 85 e 86)

que o professor proporciona, estes são assim os elementos propedêuticos para um paradigma pedagógico da comunicação, em que a avaliação formativa, a avaliação para as aprendizagens assume um papel central no processo de ensino-aprendizagem com vista ao desenvolvimento do aluno na sua dimensão pessoal e integral, em que o professor não é senão um mediador de todo o processo de aprendizagem pessoal, pois *“Este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até à morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, de seguida, à relação com o outro. Neste sentido, a educação é antes de mais uma viagem interior (...)”*.<sup>8</sup>

Em suma, a presente memória descritiva e reflexiva pretende apresentar uma sequência de atividades pedagógicas de aprendizagem e a avaliação formativa que é realizada, através de diferentes técnicas e instrumentos, com vista à regulação das aprendizagens e ao desenvolvimento das competências essenciais definidas na *Perfil do Aluno Marista*, nas *Aprendizagens Essenciais da Disciplina de Filosofia* e do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Pretende-se no âmbito da disciplina de Filosofia, que os alunos não só sejam detentores de conhecimento específico de índole filosófica, mas essencialmente que desenvolvam competências essenciais que são premiadas e fomentadas na ótica de uma triangulação ensinar-aprender-avaliar, orientado sempre pelo pressuposto de que *“aprender, visa tornar os alunos mais capazes de interpretar o mundo e a vida, de forma a poderem agir neste mesmo mundo de modo mais exigente e consciente.”* (Cosme&Trindade, 2013)

## **Bibliografia**

Ariana Cosme, D. F. (2020). *Avaliação das Aprendizagens Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.

Cosme, A. & Trindade, R. (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspetivas, questões, desafios e respostas*. Porto: Mais Leituras.

Fernandes, D. (2020). *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica*. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.

---

<sup>8</sup> Um Tesouro a Descobrir – *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, Coordenador Jacques Delors, Porto, Edições, ASA, 1996, cf. pp. 87

Jacques Delors, Coord. (1996) *Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.

Méndez. J.M.Álvarez (2002) *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições ASA.

### 3. Avaliação Formativa em sala de aula

Bruno Veríssimo<sup>9</sup>

Acredito que o aperfeiçoamento das nossas práticas avaliativas, no âmbito da avaliação formativa, é um fator determinante no desenvolvimento da Educação Física.

Podemos sistematizar da seguinte forma esta ideia de avaliação formativa (Allal, 1986):

**Objetivo:** Adaptar a ação pedagógica aos progressos e problemas de aprendizagem dos alunos.

**Etapas da avaliação formativa:**

- Recolha de informações relativas a dificuldades e/ ou progressos dos alunos.
- Interpretação dessas informações com referência a um critério, diagnosticando fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem dos alunos.
- Adaptação das atividades de ensino e aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas.

**Estratégia de avaliação formativa:**

- Precisar os aspetos da aprendizagem dos alunos que é necessário observar e os processos a utilizar na recolha de informações.
- Precisar princípios que orientem a interpretação dos dados e o diagnóstico dos problemas de aprendizagem.
- definir caminhos a seguir na adaptação das atividades de ensino e aprendizagem às diferenças individuais observadas.

No entanto, confronto-me com alguns problemas nas aulas que decorrem essencialmente dos seguintes fatores:

- Temos muitos objetivos de aprendizagem para avaliar, principalmente os relacionados com as atividades físicas e aptidão física, pois estão extremamente ligados à disciplina. As outras áreas como os conhecimentos e atitudes e valores

---

<sup>9</sup> [verissimo.bruno@gmail.com](mailto:verissimo.bruno@gmail.com) | Externato Marista de Lisboa

podem ser avaliados em momento de aula, na realização das tarefas, mas devemos nos focar nas Aprendizagens Essenciais;

- Temos muitos alunos e “alunos diferentes” (com capacidades e aptidões distintas);

- Temos “pouco tempo”.

Estes fatores condicionam a forma como damos resposta a algumas questões que eu coloco:

- Quando é que o professor deve proceder a uma avaliação formativa?

- O que é que o professor avalia? As componentes críticas das ações? O nível de execução das tarefas? As dificuldades dos alunos ou os progressos realizados?

- Como, de que forma, é que procede à avaliação formativa? Como registar essas informações, através de tabelas já pré-definidas, tais como, as das provas de aferição de Educação Física?

Assim com base na minha experiência vou tentar responder as questões por mim lançadas: - Quando devemos proceder a uma avaliação formal? Normalmente após um período/etapa de trabalho, quando necessitamos de perceber se os alunos caminham ou não na direção dos objetivos definidos ou em momentos informais de observação em que só existe feedback.

- O que é que avaliamos? As aprendizagens! A forma como os alunos respondem aos desafios colocados. É claro, que não podemos avaliar todas as aprendizagens nem todos os objetivos, mas sim, como disse atrás, aqueles que estão relacionados com as Aprendizagens Essenciais, para cada ano de escolaridade.

- E como? A avaliação da maioria das competências específicas da Educação Física só é possível através da observação. Deste modo, com rigor pedagógico na escolha das situações de avaliação e na definição dos critérios de observação são um aspeto fundamental.

Devo escolher situações que permitam avaliar competências, que recolham qualidades de realização diferentes, tendo em conta, a heterogeneidade das turmas e a necessidade de um ensino diferenciado.

Devo realizar a observação detalhada ao nível das componentes críticas das habilidades que tem lugar em todas as aulas, no acompanhamento da atividade dos alunos, com o propósito de fornecer feedbacks.

Assim, uma observação centrada na identificação das dificuldades dos alunos não invalida, pelo contrário reforça, a necessidade de saber sempre aquilo que se pretende que os alunos adquiram.

Aos professores exigisse uma definição clara dos objetivos de aprendizagem, bem como dos critérios que permitam considerar essa aprendizagem concluída ou satisfatória. Parece-me, benéfico concentrar a minha atenção na observação das dificuldades dos alunos, naquilo que ainda não conseguem fazer ou fazem menos bem e que os impede de resolver as tarefas com êxito.

Quem é que deve participar neste processo avaliativo? O professor inevitavelmente, e o aluno desejavelmente. A participação do aluno pode verificar-se apenas enquanto destinatário das informações recolhidas pelas observações ou através da autoavaliação e heteroavaliação, o que nos sugere as seguintes vantagens:

- o aluno toma consciência das suas limitações e possibilidades;
- sabe concretamente o que se espera dele, conhece os objetivos e os critérios de êxito das tarefas que realiza.

A avaliação objetiva dos colegas ajuda também o aluno a formar a sua “ideia motora” desejável e necessária a uma correta aprendizagem;

Se o aluno se compromete com o processo de ensino-aprendizagem, pode participar em “compromissos pedagógicos” com colegas e professor, desenvolve atitudes e valores como o espírito crítico, entreaajuda, etc.

Assim, concluo que a Avaliação Formativa tem sempre uma forte componente subjetiva e que assumir essa subjetividade não significa abdicar à objetividade e rigor da avaliação, e que o nosso instrumento de avaliação por excelência é a OBSERVAÇÃO.

Posso dizer que a objetividade é “garantida” pela escolha criteriosa das situações de avaliação, pela definição de critérios e indicadores de observação precisos, pela quantidade de informações recolhidas e pelos resultados da auto e heteroavaliação dos alunos.

Por último, o rigor pedagógico está associado à validade daquilo que se avalia, trata-se de avaliar aquilo que é crítico e importante no percurso de aprendizagem dos alunos.

## 4. Memória descritiva e reflexiva sobre prática pedagógica inovadora

Carla Cristina Oliveira de Freitas Romero Monteiro<sup>10</sup>

Não há como negar a importância da avaliação diagnóstica. Faz parte de todas as planificações, executada no início de todos os anos letivos, com o objetivo de aferir em que nível se encontram as competências e conhecimentos dos alunos. Serve para recolher informações que permitirão definir e planificar estratégias que auxiliem os alunos a atingir os seus objetivos.

Em reunião de Departamento, são definidos os moldes em que decorre a avaliação diagnóstica, sendo que, talvez por uma questão de hábito, se instituiu, há alguns anos, na disciplina de Português, a composição escrita como um instrumento de avaliação diagnóstica. Não pretendo, com esta reflexão, desvalorizar este instrumento, até porque muitas conclusões se podem retirar da correção de textos escritos, seja ao nível do conteúdo (validade e pertinência dos argumentos apresentados ou das ideias expostas, por exemplo), da estruturação do discurso (verificando a utilização de mecanismos de coesão e coerência adequados), ou da própria correção linguística. A questão coloca-se em aplicar o mesmo instrumento de avaliação diagnóstica em anos consecutivos.

Quando acompanhamos um grupo de alunos ao longo de um determinado ciclo de ensino, vamo-nos familiarizando com as particularidades de cada um, com as suas fragilidades e com as suas fortalezas. Após dois anos a trabalhar com e para o mesmo grupo de alunos, recorrer a um instrumento de avaliação diagnóstica que não nos vai trazer grandes novidades, pareceu-me, a determinada altura, pouco produtivo. Na verdade, senti que só estava a levar a cabo este exercício de avaliação diagnóstica porque era pedido para se fazer, porque tinha de se fazer, porque teria de entregar um relatório a instâncias superiores, dando nota dos resultados das avaliações diagnósticas, comprometendo o objetivo da própria modalidade avaliativa. A frustração surgia, naturalmente. Até porque, antes de aplicar este exercício diagnóstico, sabia, ao fim de dois anos a acompanhar os mesmos alunos, quais seriam os resultados. Se assim é, qual a pertinência desta avaliação diagnóstica se não me vai trazer nada de novo?

---

<sup>10</sup> [cfcatalola@gmail.com](mailto:cfcatalola@gmail.com) | Externato Marista de Carcavelos

Há dois anos surgiu em exame nacional questões relacionadas com a matéria lecionada no 11º ano. Então decidi “remodelar” a tipologia da avaliação diagnóstica no 12º ano.

Levei umas quantas sobras de exames nacionais e pedi aos alunos para responderem a duas questões de interpretação (matéria sua conhecida) mais o grupo de gramática. Os alunos fizeram o exercício como lhes foi solicitado. Quando terminaram, ao invés de recolher, corrigir e devolver aos alunos, projetei no quadro os critérios de correção das questões. Pedi-lhes que trocassem de teste com o colega do lado e que avaliassem as respostas dadas de acordo com o que era proposto nos critérios de correção do exame. Depois juntaram-se e discutiram as cotações que tinham proposto para cada resposta dada. Eu fui acompanhando cada par de alunos, ajudando a esclarecer porque determinada resposta poderia ter (ou não) determinada classificação, inteirando-me da “situação” de cada um na disciplina, permitindo-me mais claramente definir caminhos futuros.

Este exercício de avaliação diagnóstica demorou bastante mais tempo do que uma simples composição. No entanto, não me lembro de ter os alunos tão interessados e empenhados nas primeiras aulas da disciplina. Em primeiro lugar, porque a palavra “exame” e a noção de “critérios de exame” ganha um peso e dimensão especiais em anos finais de ciclo (em particular, do ensino secundário). Queiramos ou não, é uma realidade incontornável e há que tirar partido dela. Em segundo lugar, porque os alunos se sentiram dentro do processo avaliativo, manuseando os critérios de avaliação de uma forma diferente e mais significativa. Tornaram-se implicados no processo de avaliação e souberam avaliar a partir de como são avaliados, num processo que incluiu a heteroavaliação e a autoavaliação, tomando consciência clara do seu ponto de partida para o ano letivo que iniciavam. Para eles, este exercício de avaliação diagnóstica foi muito mais “proveitoso” (nas palavras deles) do que uma redação sobre um determinado tema. E se assim foi para eles, também o foi para mim.

O relatório sobre os resultados da avaliação diagnóstica continua a ser feito – não sei se com mais ou com menos informação do que adviria da aplicação do “velho” exercício habitualmente realizado – mas os efeitos da mesma junto dos alunos foram, sem sombra de dúvida, muito superiores. E é para isso que cá estamos. Não sei se se poderá chamar a este exercício uma “prática pedagógica inovadora” com justiça, mas,

para mim, foi uma lufada de ar fresco, pois é fundamental sentirmos que o que fazemos vale a pena (para nós e para os nossos alunos).

Termino com uma citação de Hoffman, que faz todo o sentido neste contexto “Um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo, do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais.” É preciso desinstalarmo-nos, repensarmos continuamente a nossa prática educativa para bem dos nossos alunos e de todo o processo ensino-aprendizagem.

## 5. “Fui um mau aluno porque tinha medo de responder às questões que os adultos colocavam” - Comentário Crítico à Entrevista a Daniel Pennac

Cláudia Gardete<sup>11</sup>

“Fui um mau aluno porque tinha medo de responder às questões que os adultos colocavam”. Esta é a frase com que Daniel Pennac inicia a sua entrevista e que nos faz imediatamente pensar “podem os alunos ter dificuldade em aprender porque têm receio de errar, de não ir ao encontro daquilo que eles pensam ser o que o professor quer ou pretende?”. Fazendo uma reflexão sobre a minha prática, aquilo que pretendo transmitir aos alunos é de que o erro não só faz parte da aprendizagem, mas também que nos ajuda a evoluir e a sair da nossa zona de conforto. Essa transmissão que faço não é apenas mencionando que assim o é, mas sendo o exemplo que os alunos devem seguir pois “a educação faz-se a partir do exemplo”.

Como podem os professores ser o exemplo? Creio que o professor apenas pode ser o exemplo se não for explicitamente a personagem central da sala de aula transmitindo conhecimento, ou seja, se for o “mestre das marionetas” que orienta a aprendizagem através de fios invisíveis aos olhos dos alunos, também conhecidos como a planificação detalhada das aulas de modo a envolver mais os alunos, a diversificação das atividades (tarefas exploratórias, resolução de exercícios, resolução de problemas, discussão em grande ou pequeno grupo acerca de conceitos, entre outros) e a diversificação de metodologias (trabalho individual, de grupo ou a pares). Os professores têm de deixar de sentir medo de criar “projetos comuns onde todos estão envolvidos” e que vão ao encontro, não meramente dos desejos dos alunos, mas sim das suas necessidades fundamentais. Os professores têm, cada vez mais, de pensar fora da caixa para conseguirem motivar os alunos e lhes mostrar que os desejos que possam sentir em relação à escola não têm que ser, e muitas vezes não são, equivalentes ao que mais necessitam. Contudo, esta é uma tarefa extremamente difícil pois, como indicado na entrevista, a sociedade de hoje é uma sociedade consumista que só vê o imediato. É preciso que os alunos apropriem a noção de que não ficamos só felizes quando

---

<sup>11</sup> [gardete80@gmail.com](mailto:gardete80@gmail.com) | Externato Marista de Lisboa

compramos algo ou quando algo é fácil, mas sim que também ficamos felizes quando aprendemos a compreender.

Mas o que tem tudo o que escrevi a ver com a avaliação? Aos olhos de alguém menos atento uma relação entre os aspetos anteriores e a avaliação pode não existir. No entanto, se analisarmos mais de perto tudo o que foi dito, não é exatamente assim. A avaliação não tem que ser equivalente a classificação. Apesar de não poder estar dissociada de uma nota devido à legislação que existe, a avaliação é muito mais do que essa nota. A avaliação é um ponto da situação de como estamos ao nível das aprendizagens e, por isso, não tem que ser traduzida por um número mas sim deve ser utilizada a um nível mais formativo. O que me parece problemático é que “a forma mais habitual de avaliar consiste na aplicação de técnicas e artefactos que foram pensados para funções e finalidades diferentes do sentido formativo da educação” (Menez, 2002). Ao pensarmos apenas na classificação que se pode obter estamos a perder o essencial do que a avaliação pode trazer: todo o processo/caminho que nos permite analisar se estamos a aprender ou não, como estamos a realizar essa aprendizagem e que estratégias necessitamos de aplicar caso existam dúvidas que não estão a conseguir ser superadas. Alguns professores ao darem uma extrema importância a, por exemplo, provas de avaliação e a possivelmente não estarem a integrar os diversos tipos de avaliação na aprendizagem dos alunos, não estão a usar a avaliação como atividade didáctica em busca prioritária do conhecimento. Segundo Mendez (2002), “quem avalia com intenção formativa quer conhecer a qualidade dos processos e dos resultados” e isso é o que se deve almejar nas salas de aula. Segundo Pennac “ficamos felizes quando aprendemos a compreender” e eu creio que ao mesmo tempo que nos apropriamos de algum conteúdo específico, de como o relacionar com outro também aprendemos a valorizar esse conhecimento. Através da diversificação dos elementos de avaliação em sala de aula e da sua integração não apenas como elemento de classificação, mas também como elemento promotor de aprendizagens, estamos a fazer com que os alunos possam atingir níveis de pensamento complexo e não apenas que memorizem algo e o repitam numa folha de papel.

Para terminar, creio também que quando Daniel Pennac apresenta as suas três sugestões para a educação: “o amor faz com que sejamos felizes, o conhecimento não é propriedade nossa e devemos ser curiosos, abrimo-nos ao mundo e não nos

fecharmos”, está a indicar implicitamente que devemos deixar os nossos medos de lado, tornarmo-nos alunos juntamente com aqueles aos quais ensinamos e juntos desenvolvermos a capacidade de irmos mais além, de ultrapassarmos as nossas fronteiras e explorarmos o desconhecido. “Quando a avaliação e a aprendizagem se produzem simultaneamente, quem é avaliado produz, cria, distingue, imagina, analisa, duvida, precisa de contrastar, engana-se e rectifica, elabora respostas, formula perguntas, pede ajuda, busca outras fontes, avalia. Isto é, põe em funcionamento o conhecimento e a sua capacidade de argumentar. Actua consciente e responsabilmente sobre a sua própria aprendizagem”. (Mendez, 2002)

### **Referência Bibliográfica**

Méndez. J.M.Álvarez (2002) *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições ASA, pp. 68-71

## 6. A aula como lugar e tempo de aprendizagem

Cláudio Barroca<sup>12</sup>

Arquimedes, no séc. III a.C, afirmou «dêem-me um ponto de apoio e moverei o mundo». Dezoito séculos depois, e sob o prisma da mudança e evolução do mundo enquanto sociedade, e sobretudo humanidade, foi consagrada pela UNESCO, como primeiro objetivo mundial, a Educação para todos.

Esta premência está igualmente plasmada na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição da República Portuguesa.

“Toda a pessoa tem direito à educação [...]”  
Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 26.º

“Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.”  
Constituição da República Portuguesa, artigo 74.º

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória acrescenta que a educação é o caminho para o desenvolvimento de valores e de competências, por forma a que os alunos possam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia. Paulo Freire confirma uma certa reciprocidade neste processo ao afirmar: “A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Neste contexto, em “A aula como lugar e tempo de aprendizagem”, Juan Méndez convoca a escola para o âmago desta questão, como o lugar para democratizar a aprendizagem. O autor começa por enquadrar a temática referindo “a mudança elementar, mas imprescindível para iniciar o caminho da inovação e da renovação que conduza a outras formas de avaliar, consiste em converter a aula, o tempo de aula, *em tempo e lugar de aprendizagem*”.

A inovação, referida por Juan Méndez, surge da necessidade da escola se reinventar para fazer face às aprendizagens que se pretendem promover, de forma que os alunos possam ter a versatilidade e fazer face à mutação constante das exigências contemporâneas. A aprendizagem concretiza-se na aquisição de competências, ou seja,

---

<sup>12</sup> [barroca.claudio@gmail.com](mailto:barroca.claudio@gmail.com) | Colégio de S. Miguel

combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes. As atitudes e os valores são concomitantemente fundidos nesta axiologia.

É, portanto, o tempo de a escola educar e a aula será o espaço, e também o tempo, para a concretização deste desígnio. A educação de uma sociedade e dos seres humanos que a constitui encontra na escola um alicerce fundamental e imprescindível, a ponto de Philippe Meirieu sustentar que a alternativa à escolarização seria a “guerra civil”.

Neste âmbito, existe uma grande esperança e expectativa na metamorfose da escola e da prática educativa. De acordo com Alvim & Nóvoa (2020), o debate sobre a necessidade de reformulação do modelo escolar começou muito antes da crise pandêmica, mas esta veio trazer a necessidade de acelerar este processo e demonstrou que a mudança é possível.

Assim, espera-se que a escola possa conduzir, através da sua autonomia e da ação dos docentes, a horizontes de uma vida digna, decente, livre, criativa e solidária; assumindo a possibilidade e a responsabilidade de contribuir para a mudança de paradigma, tendo, ela própria, de adaptar-se também a um novo paradigma educativo.

Juan Méndez enfatiza a importância de não se perder tempo com atividades que não permitam a persecução da missão para a qual a escola é chamada - “O tempo de aula, convertido em tempo de aprendizagem facilitado, estimulado, ajudado, orientado pelo ensino deve converter-se numa oportunidade simultânea de avaliação”. De facto, a investigação confluíu para a indissociabilidade da avaliação com o processo de ensino e de aprendizagem, permitindo encaminhar a forma como os alunos estudam e preparam as atividades escolares e permitindo que os professores organizem o ensino considerando que os alunos estão no centro do espaço pedagógico.

De acordo com Domingos Fernandes, a avaliação formativa e o *feedback* que desta resulta conduzem a uma avaliação para as aprendizagens e não apenas a uma avaliação das aprendizagens.

[...] o mais relevante e fundamental propósito da avaliação pedagógica, aquela que ocorre nas salas de aula e é da integral responsabilidade dos docentes e das escolas, é contribuir para que os alunos aprendam. Neste sentido, a avaliação deve ser de natureza essencialmente formativa, fornecendo feedback aos alunos e professores para regular a aprendizagem e o ensino. Isto significa que a avaliação formativa [...] ou, a avaliação para as aprendizagens, proporciona informações fundamentais para que os alunos tomem consciência das suas dificuldades e dos meios e processos que as permitam ultrapassar. (Fernandes, 2021)

Para que tais objetivos sejam atingíveis, a avaliação tem de ser rigorosa, exequível, útil e eticamente adequada, sendo critério fundamental que o processo de recolha, análise e registo da informação seja o mais diversificado possível. De acordo com o mesmo autor, a avaliação mais formal, organizada para formular juízos e, portanto, classificar, também deve alicerçar-se numa diversidade de instrumentos, com particular destaque para os testes, os questionários, as escalas, as rubricas e as listas de verificação. Torna-se necessário evoluir para além da retórica, acerca da articulação entre a aprendizagem, a avaliação e o ensino, pretendendo-se, acima de tudo, reiterar a importância de diversificar as formas de avaliar para melhorar a qualidade da informação recolhida acerca das aprendizagens, uma vez que a avaliação dita tradicional é limitada nas aprendizagens que avalia, e a sua utilização exclusiva poderá perverter o processo.

Juan Méndez conclui aludindo aos propósitos do ensino elencado em processos de análise crítica e que, de acordo com a Taxonomia de Bloom, apontam para níveis superiores de aprendizagem. Naturalmente, para promover tais aprendizagens, as dinâmicas pedagógicas deverão estar alinhadas com os objetivos propostos, bem como a avaliação e a seleção dos respetivos instrumentos. A planificação das várias dinâmicas de ensino e de avaliação, carecem de grande consciência, clareza e intencionalidade pedagógica, tendo sempre em vista a consecução de estratégias que permitam atingir os objetivos a que se propõem e a permitir avaliar se estes foram, ou não, atingidos.

Neste lugar, e neste tempo, que é a aula, emerge uma faceta que Santos Guerra tão fielmente recoloca: o mundo das emoções e dos sentimentos. O autor regista, de forma sublime:

“O verbo aprender, como o verbo amar, não se pode conjugar no imperativo” (Santos Guerra, 2009).

É uma tónica muito humanista e que deve presidir de forma omnipresente a todos os processos educativos, sendo condição *sine qua non* para o seu sucesso. Não esqueçamos que a relação pedagógica professor-aluno é o maior preditor das aprendizagens.

## Referências

Alvim, Yara & Nóvoa, António (2020). *Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school*. Unesco IBE

[https://link.springer.com/epdf/10.1007/s11125-020-09487-w?sharing\\_token=7XrHg9WB-OdG789DP5\\_vEPe4RwlQNchNByi7wbcMAY7NBxR4cRB3B\\_MXessdKgcsNtWn-ZDvJHgPQsqolhGtMWDKS6NBi4B\\_xpMq1lgam8qNNxPXM4oBTigbKBhQs3Szkg4D\\_kqTDa\\_DpBGPkgxQtjE8RP9T4ecT40etVVbpFA%3D](https://link.springer.com/epdf/10.1007/s11125-020-09487-w?sharing_token=7XrHg9WB-OdG789DP5_vEPe4RwlQNchNByi7wbcMAY7NBxR4cRB3B_MXessdKgcsNtWn-ZDvJHgPQsqolhGtMWDKS6NBi4B_xpMq1lgam8qNNxPXM4oBTigbKBhQs3Szkg4D_kqTDa_DpBGPkgxQtjE8RP9T4ecT40etVVbpFA%3D)

Constituição da República Portuguesa (1976)

Fernandes, D. (2021). *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.

Méndez. J. M. Álvarez (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições ASA

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidad\\_e/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidad_e/perfil_dos_alunos.pdf)

Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*

<https://dre.pt/dre/geral/legislacao-relevante/declaracao-universal-direitos-humanos>

Santos Guerra, M. A. Santos (2009). *Almas tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 09, pp.101-114.

## 7. Criando ambientes de aprendizagem estimulantes

Cristina Manuela Castro de Oliveira da Silva Ferreira<sup>13</sup>

O termo avaliação, em traços gerais, refere-se a um leque de informação recolhida pelos professores acerca dos seus alunos, quer a partir de uma observação direta em sala de aula, quer de um modo mais formal, com a apresentação de trabalhos, realização de provas de avaliação e de relatórios de atividades experimentais ou de investigação/projeto. No entanto, a temática da avaliação deve ser considerada na sua complexidade, e os processos de avaliação, por vezes controversos, devem ser objeto de reflexão. A avaliação, enquanto processo contínuo e dinâmico, implica um envolvimento responsável do professor na construção do conhecimento e das aprendizagens do aluno. A forma de avaliar torna claro o conceito que o professor tem sobre o que é ensinar e aprender, não apenas relativamente àquilo que o aluno tem de aprender, mas também relativamente à forma que o professor assume para ajudar o aluno a aprender. (SANTOS GUERRA, Miguel; 2006).

Uma mudança associada a um caminho de inovação e renovação, deve conduzir a diversas formas de avaliar, convertendo o tempo de aula, em *tempo e lugar de aprendizagem*, estimulando o aluno a aprender e encorajando a sua autonomia no ato de descobrir, refletir, recriar, dialogar, compreender e enriquecer-se culturalmente, em vez de tomar apontamentos, que envolve esforço, fomenta receios e desvia a atenção do que realmente merece a pena. (MENDEZ, J. M. Álvarez; 2002).

A atividade essencial na sala de aula é assegurada pelo professor, que toma iniciativa e orienta o processo, criando ambientes de aprendizagem estimulantes. Deste modo, as iniciativas do professor terão sempre resposta, desde que não se limitem a uma simples exposição de palavras, mas a orientações claras, que promovam a capacidade de os alunos conseguirem identificar e corrigir o erro, decorrente do seu processo de aprendizagem. E o tempo de sala de aula estará convertido em tempo de aprendizagem, orientado para o ensino e, simultaneamente, uma oportunidade de avaliação. O professor, que vê na aplicação dos testes e na sua valorização, a real capacidade de avaliar as aprendizagens dos seus alunos, na realidade, só testa

---

<sup>13</sup> [cristinacastrosf@gmail.com](mailto:cristinacastrosf@gmail.com) | Professora do Externato Marista de Lisboa

procedimentos. Como consequência direta, teremos alunos que não procuram, de forma consciente e ativa, envolver-se na sua aprendizagem, com a gestão e orientação do professor, e que não estabelecem entre si interações, que permitam uma análise do trabalho desenvolvido, quer entre si - protagonistas da avaliação - quer com o professor. Todos os alunos têm a capacidade de *conseguir fazer*. No entanto, alguns professores poderão surgir como limitadores, criando impedimentos ao potencial dos alunos. De facto, o professor que promove e encoraja o desenvolvimento de ideias, é o motor que potencia as suas capacidades. Assim, o processo de ensino e de aprendizagem é interativo e solidário na colaboração entre aluno e professor, em contexto favorável, como acontece com as aplicações de Rotinas de pensamento. Estas permitem introduzir, desenvolver e recapitular matéria, ao mesmo tempo que são facilitadoras do desenvolvimento de competências. Nas suas diversas configurações – “Antes pensava...Agora penso”, “Penso – Interessa-me – Investigo”, “Cor – Símbolo – Imagem” ou “Vejo – Penso – Interrogo-me” – interpelam a uma tomada de consciência do aluno relativamente às diferentes matérias que se predispõe a estudar, que está a estudar ou que já estudou. Por estes motivos, são instrumentos imprescindíveis para o incremento de uma verdadeira cultura de pensamento, associados à utilização de Mapas mentais, que ajudam a desenvolver e/ou evidenciar a paleta de inteligências múltiplas, sobretudo em trabalho cooperativo. Deste modo, é de vital importância reconhecer aquilo a que se atribui mais importância neste processo - a compreensão da informação, a aprendizagem e a dinâmica interna do grupo que quer aprender.

Quando nos detemos nos instrumentos de avaliação externa, como os exames nacionais, a responsabilidade na elaboração dos vários tipos de itens a aplicar aos alunos é, de facto, absolutamente crucial no processo de avaliação. Exige-se ao aluno a capacidade de interpretar corretamente a instrução, mas compete ao professor ter sido claro na sua intenção, elaborando itens que permitam avaliar o conhecimento de um determinado conteúdo, mas também o raciocínio do aluno e a sua competência na comunicação escrita. De igual modo, verifica-se que a aplicação correta dos critérios de classificação, tendo por base descritores que procuram limar algumas das subjetividades das respostas, é importante para que todo o processo de avaliação dos alunos se processe de forma equilibrada, verdadeira e justa, e não exclusiva.

Em suma, é fundamental uma reflexão continuada em torno das condições e estratégias para a implementação bem-sucedida de um referencial de avaliação inovador. Não obstante ser este um tema sensível, o processo de avaliação é uma constante no nosso quotidiano profissional. É necessário relevar o papel que a avaliação desempenha no âmbito do currículo pois, de alguma maneira, condiciona todo o processo de ensino-aprendizagem. O título académico faz com que a sociedade acredite naquele que o possui, partindo do princípio de que terá aprendido determinados saberes. O mais importante é que, no aluno, se desenvolva o sentimento de autoeficácia na promoção de tomada de decisões, que lhe permitirá enfrentar os problemas que se lhe apresentam, tanto hoje, como num futuro mais ou menos próximo. Daí a sua importância.

## 8. Uma avaliação autêntica

Eunice Lobato Mendes de Sousa<sup>14</sup>

*Diz-me como avalias e dir-te-ei o que os teus alunos aprendem realmente...e dir-te-ei a tua verdadeira conceção de aprendizagem.*  
(De ketele, 1993:15)

O sucesso escolar determina em grande parte a vida futura dos nossos alunos e esse sucesso depende das avaliações feitas pelos professores. Dependendo do modo como a avaliação é concebida e utilizada pelo professor, também o posicionamento deste, vai variar. Poderá traduzir-se numa relação de poder em relação ao aluno ou uma relação de apoio à aprendizagem, fazendo esta última, a diferença no sucesso dos alunos.

De acordo com J. M. Álvarez Méndez, quando falamos de avaliação educativa, avaliamos para conhecer, com o fim fundamental de assegurar o progresso formativo de quantos participam no processo educativo. Com esta intencionalidade de querer conhecer, precisamos de avaliar de forma educativa, o que significa uma avaliação formativa ou uma avaliação para a aprendizagem.

Fazendo a analogia com o desporto, um treinador faz adequações diárias ao treino de um atleta, de modo que este possa melhorar o ritmo, a velocidade e a técnica da corrida. O papel do professor na avaliação formativa é muito semelhante, pois esta avaliação para a aprendizagem fornece aos professores informações que podem usar para melhorar o desempenho/progresso dos alunos enquanto ainda está a decorrer o processo, ou seja, enquanto o resultado ainda pode ser influenciado e/ou alterado.

*Depois de uma falta (erro), não a corrigir é a verdadeira falta.*  
(Confúcio)

A avaliação para a aprendizagem deve acontecer sistematicamente em sala de aula, implicando que o professor partilhe as metas de aprendizagem com os alunos, de modo que estas se tornem nítidas para eles e que os ajudem a identificar a forma de chegar até elas. Transmitir ao aluno que cada um pode melhorar os seus resultados de aprendizagem e que através do feedback construtivo fornecido pelo professor e muitas

---

<sup>14</sup> [eunicemendes@ext.marista-lisboa.org](mailto:eunicemendes@ext.marista-lisboa.org) | Externato Marista de Lisboa

vezes pelos colegas, possam ajudá-lo a rever e refletir sobre o seu desempenho e os progressos conseguidos.

*Avaliar é realizar uma série de ações contínuas que os professores fazem diariamente na sala de aula para obterem informações sobre o nível de aprendizagem atingido pelos seus alunos. Não pode ser uma ação relacionada apenas com os testes, que são, em última instância, uma simplificação da avaliação. (Gómez, 2006).*

Segundo Wiggins (1989), a avaliação autêntica caracteriza-se por uma avaliação que inclui apenas tarefas contextualizadas, utiliza problemas complexos e deve contribuir para que os alunos desenvolvam o mais possível as suas competências.

Nas minhas turmas de 12º ano de Química, pretendo praticar uma avaliação autêntica, pois esta valoriza tanto o processo como o produto final.

Os alunos demonstram as competências e conceitos que dominam, num contexto real, implicando a sua participação ativa no processo de avaliação. Além de fazerem Portefólios/Cadernos de Laboratório, desenvolvo com eles Trabalhos de Investigação de curta duração para avaliar o domínio de alguns conceitos básicos adquiridos pelo aluno. Começo por partilhar com eles um problema científico, um texto com conteúdo científico aplicado à vida real, pedindo posteriormente para interpretarem, descreverem, explicarem adotando o método da pesquisa. Este trabalho de investigação costuma ser em grupo exigindo que os alunos trabalhem de forma colaborativa e apliquem as competências e os conceitos para resolver problemas complexos. Devem no fim apresentar um relatório à turma onde apresentam uma experiência científica que os ajudou a resolver o problema inicial. Podem também preparar um debate na turma. Os alunos aprendem como aplicar as suas competências em tarefas e projetos genuínos desenvolvendo a capacidade de trabalhar cooperativamente. Para desenvolver a capacidade crítica e reflexiva dos alunos, avaliando a sua participação, o seu processo de trabalho e os seus produtos estes devem no fim do trabalho de investigação fazer a autoavaliação. Segundo, José Lopes e Helena Santos Silva (2012), quando os alunos usam o feedback do professor para aprender a fazer autoavaliação e para definir objetivos, aumentam as possibilidades de apropriação do seu próprio sucesso.

Sinto enquanto professora que preciso de conhecer cada aluno, saber o que estão a aprender e o modo como o fazem, as estratégias de raciocínio, de argumentação e de aplicação. A avaliação formativa ajuda-me a saber se o que aprendem está relacionado

com o que ensinei e de que modo é que posso encontrar estratégias de incentivar e potenciar as capacidades de aprendizagem de cada aluno. Os professores muitas vezes têm perceções negativas sobre a avaliação formativa pois entendem que aumenta o trabalho de correção ou que faz perder tempo que serve para dar matérias e ainda que é pouco valorizada pelos alunos, porque este tipo de avaliação não serve para a atribuição de notas. No entanto, é precisamente o contrário, a avaliação formativa é concebida como parte integrante do trabalho diário de sala de aula e as mudanças que fazemos na forma de ensinar e envolver os alunos são pequenas e praticáveis e têm consequências significativas na melhoria da aprendizagem dos alunos.

*A utilização da avaliação formativa produz maiores aumentos no desempenho do aluno que quaisquer outros esforços mais dispendiosos. Por exemplo, a redução do tamanho das turmas e a melhoria do conhecimento do conteúdo pelos professores. (NCTM, 2007).*

Precisamos de criar e praticar a avaliação como outra forma de aprender, aceder ao conhecimento e continuar a aprender. Precisamos que os alunos expressem o seu saber, não sobre o imediato, mas sobre o saber acumulado que está relacionado com os modos de raciocinar e de atuar num estado de formação e conhecimento que é dinâmico.

[Reflexão individual sobre o texto de Méndez. J. M. Álvarez (2002) -Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Porto: Edições ASA, capítulo VI – A avaliação como atividade crítica de conhecimento. Lopes, José e Silva, Helena (2012) - 50 Técnicas de Avaliação Formativa.]

## 9. Dinâmicas de trabalho de grupo e projetos de desenvolvimento

Filipa Magalhães<sup>15</sup>

Ao longo dos últimos anos letivos, o departamento de Português do Externato Marista de Lisboa tem vindo a preocupar-se, cada vez mais, com a avaliação e a diversificação de instrumentos de avaliação. Nesse sentido, têm sido criados e experimentados diferentes projetos.

O que se pretende com o presente texto é dar a conhecer a forma como organizo, de forma geral, os trabalhos de grupo realizados em sala de aula, por um lado, e alguns projetos selecionados que estão em curso ou em implementação na disciplina de Português no ensino secundário, por outro lado.

### 1) Organização de trabalhos de grupo

Ao longo do ensino secundário, vários são os trabalhos de grupo feitos em sala de aula. É usada sempre a mesma organização, independentemente do tema do mesmo, de maneira a evitar que os alunos dividam o trabalho em partes e trabalhem de forma isolada, pervertendo o objetivo do mesmo.

Assim, cada elemento do grupo tem uma função específica (há sete funções, se os grupos forem menores, há elementos que acumulam funções). Eis as funções:

- Moderador – é o elemento que modera a participação dos restantes elementos, dando a oportunidade de todos participarem e exporem as suas ideias;
- Escrivão - é o elemento que está encarregue de apresentar a versão final do trabalho escrito.
- Porta-voz - é o elemento que se dirige ao professor para colocar as dúvidas do grupo e, em casos de apresentação, é o que toma a dianteira;
- Decisor - é o elemento que detém o voto estrela, decidindo o que fazer em caso de impasse;
- Controlador de ruído - é o elemento que verifica se o nível de barulho que o grupo está a fazer não ultrapassa o aceitável em contexto de sala de aula;

---

<sup>15</sup> maria.fanhais@gmail.com

- Controlador de parasitismo - é o elemento que assegura que todos os elementos do grupo trabalham em graus semelhantes, com o mesmo empenho e dedicação;
- Controlador de equipamentos - é o elemento que verifica se os equipamentos que são usados ao longo da realização do trabalho o são convenientemente e se, depois de utilizados, ficam devidamente limpos e arrumados.

As funções são votadas/escolhidas por cada elemento e os restantes elementos do grupo avaliam-no, no final do trabalho, mediante o desempenho que teve na sua função.

O objetivo desta prática é fazer com que cada um dos elementos seja participante na realização de uma tarefa conjunta, mas que, simultaneamente, tenha uma função diferenciada, com algum tipo de liberdade e independência. O resultado final será melhor conforme forem mais bem asseguradas as individualidades dos elementos que as compõem. Dado que as funções são rotativas ao longo dos vários trabalhos de grupo que vão sendo feitos, cada aluno experimenta as diferentes funções, ao longo do ciclo, tomando contacto com os desafios que cada uma delas coloca.

## **2) Projetos**

### **2.1.) Diário de Bordo – 10º ano**

O projeto consiste num caderno que vai servir como um Diário de Bordo e que vai passando de mão em mão. No fim de cada aula, o aluno encarregue do Diário de Bordo nesse dia leva-o para casa. Aí escolhe um tema/ palavra/ situação/ conceito/ *etc.* que derive da aula e justifica a sua escolha. A partir daí, constrói um texto criativo (de qualquer género), que é lido à turma no início da aula seguinte, para que possa servir, de algum modo, de recordatório do que foi abordado na aula anterior.

O objetivo deste projeto é a construção de um documento que testemunhe as principais temáticas abordadas nas aulas ao longo do ano, despertando o pensamento associativo e a liberdade criativa. Motiva ainda a escrita de textos de diferentes géneros e tipos, bem como estimula a argumentação oral e a leitura expressiva.

## **2.2.) Recriação de *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett – 11.º ano**

Depois de lida e analisada a peça em aula, os grupos deverão fazer uma recriação da mesma, apresentando uma curta-metragem com a duração de 5 a 7 minutos como produto final do projeto.

Os elementos do grupo serão responsáveis pela totalidade da produção do filme, devendo esta passar pelas seguintes etapas/áreas:

- Argumento, adaptação e roteiro - elaboração do texto a ser representado, atualizando e adaptando o texto original;
- Direção artística - design e conceção artística (genérico, créditos, fotografia, etc.); cenografia (projeção, coordenação e criação dos cenários); guarda-roupa (escolha dos figurinos);
- Encenação, atuação, direção, produção e realização - atuação, supervisão e direção das cenas, seleção e montagem.

O objetivo deste projeto é a capacitação dos alunos para se organizarem e trabalharem em grupo em projetos de grande envergadura, assumindo diferentes funções e tirando partido de diferentes competências individuais. Para além disso, tomam contacto com as diferentes áreas e funções necessárias para a produção de um filme, exploram a criatividade em diferentes quadrantes e aplicam conhecimentos específicos da disciplina de português, nomeadamente, a capacidade de síntese.

## **2.3.) Jornal digital de turma – 12.º ano**

O jornal digital de turma é um projeto de turma em que cada aluno escolhe como participa ao longo do ano.

O jornal deverá conter textos de diversos tipos e géneros (crónicas, memórias, testemunhos, textos de opinião, relatos de viagem, apreciações críticas, reportagens e/ou notícias sobre os acontecimentos escolares mais relevantes) e *cartoons* totalmente criados pelos alunos.

Deverá ainda conter outros formatos: documentos áudio (declamações de poemas previamente selecionados, músicas tocadas/cantadas pelos alunos, etc.); documentos vídeo (*TikToks*, curta-metragens feitas, etc.); imagens (as fotografias que todos os alunos tiraram para o Concurso anual de fotografia, pinturas de alunos,

ilustrações e/ou fotografias que acompanham os textos, *etc.*); e até mesmo passatempos criados pelos alunos.

Os alunos podem e devem ir buscar inspiração às restantes disciplinas para as temáticas a abordar.

No fim do ano letivo, sairá para a comunidade escolar o jornal totalmente feito pelos alunos, desde a escolha do nome do mesmo à edição, passando pela escrita, pelo *design*, pela pesquisa, pela seleção e pela confirmação de factos.

O objetivo deste projeto é, além da criação de conteúdos e da exploração da criatividade, a familiarização dos alunos com a edição, passando pela capacitação dos mesmos em assumirem diferentes funções numa estrutura totalmente dirigida pelos mesmos e servindo de testemunho do seu último no Externato Marista de Lisboa.

## 10. “Uma Seta no Alvo”

Gabriela Nogueira<sup>16</sup>

Neste capítulo do seu livro *Uma Seta no Alvo*, Santos Guerra leva-nos a refletir sobre a forma como a nossa personalidade e aquilo em que acreditamos condiciona a nossa forma de avaliar, o que confirma a ideia de que a avaliação não é objetiva. O autor define ainda outros fatores condicionantes de todo o processo de avaliação, processo este que faz questão de distinguir de classificação.

Para além das disposições legais, com as quais pode ou não estar de acordo, o avaliador tem também que enfrentar um desafio de lidar com as pressões sociais. As famílias e a sociedade em geral dão demasiado valor ao resultado em detrimento do caminho que o aluno fez para chegar até lá. Esta desvalorização do processo pode explicar o pouco envolvimento e a pouca predisposição dos alunos para investir no aprender por gosto por oposição à atitude “conta para nota?”. O autor interroga-se e nós como professores devíamos fazer-nos a pergunta também: “dos meus alunos, quantos estarão aqui pelo desejo e o gosto de aprender ou pelo papel intrínseco daquilo que aprendem e quantos estarão pela imperiosa necessidade de obter um diploma?”. No primeiro ciclo, onde trabalho maioritariamente, a ideia do diploma e a pressão da nota não são, felizmente o que motiva o trabalho e acredito que temos que arranjar estratégias para que se mantenha esta atitude e abertura para aprender ao longo do restante percurso escolar.

As condições organizacionais, entre as quais o tempo disponível, o grupo de pessoas avaliadas e a cultura organizacional são também mencionadas pelo autor como condicionantes da avaliação. É no seguimento destas condicionantes que somos introduzidos ao duplo valor do conhecimento académico: valor do uso, que nas palavras do autor, “possui relevância e significação, desperta interesse, gera motivação” e o valor de troca, “que pode ser trocado por uma classificação, uma nota. O ênfase deve ser dado ao valor de uso, sendo que é aquele que valoriza efetivamente a aprendizagem, que deve ser sempre o objetivo da educação. Neste contexto, devemos ter em mente que uma das componentes da avaliação é, para além da óbvia “comprovação as

---

<sup>16</sup> gabriellanogueira@ext.marista-lisboa.org

aprendizagens realizadas”, a explicação ou atribuição, é o tentar perceber o que falhou e porquê. Aqui é onde precisamos de um novo olhar, um olhar que não receie ver atribuída responsabilidade ao professor e à instituição pelas aprendizagens não concretizadas. Ao longo do capítulo, o autor refere várias vezes que a avaliação está sujeita à personalidade, atitudes e crenças do professor e facilmente se percebe que tudo isto irá influenciar as expectativas do aluno em relação à disciplina e condicionar o seu envolvimento. Assim não podemos, enquanto avaliadores, demitirmo-nos de qualquer responsabilidade pelo fracasso do processo ensino-aprendizagem. A repercussão da atitude do professor é enorme e é imperativo questionarmos as nossas práticas. O autor faz-nos a pergunta “Quem não terá já renunciado aos seus próprios critérios para se acomodar aos de um determinado avaliador?”, que me traz à memória a disciplina de história no 10º ano, e como uma das minhas disciplinas preferidas passou a pesadelo, ao ponto de ainda hoje a frase “a questão fica no ar” me causar arrepios. A verdade é que tentei acomodar-me, mas sem sucesso, nunca cheguei a perceber onde falhava... talvez porque a questão não dependia só de mim. Felizmente, no 11º o professor mudou, fiz as pazes com a história e o 12 do 10º ano foi transformado num 17 no 11º!

O autor insiste na necessidade de uma comunicação eficaz, sem medos nem juízos. Um processo onde o medo de errar não pode ser fator impeditivo para uma aprendizagem bem-sucedida. O avaliador não pode recear que lhe sejam apontadas falhas no seu processo de avaliar e aqui ver uma oportunidade de progredir e proporcionar uma aprendizagem efetiva nos seus alunos. Por sua vez os alunos têm que sentir que há abertura por parte do professor para os ajudar a evoluir, através de um feedback real e gerador de aprendizagens. Há que desmistificar o erro e implementar um sistema de feedback que os leve a refletir sobre as dúvidas que têm, orientando-os no sentido de permitir melhorar a sua aprendizagem. Este feedback para ser verdadeiramente eficaz deve também provocar no professor uma vontade de questionar a forma como o seu feedback é recebido e ser capaz de rever as suas práticas.

A forma como a avaliação é feita, está assim, sujeita a várias condicionantes e afeta o processo de ensino aprendizagem, sendo, por isso, “preciso avaliar as práticas de avaliação”, no sentido de as tornar promotoras de um processo ensino-aprendizagem em que tanto avaliados como avaliadores beneficiem delas. É urgente

que os alunos comecem a entender a avaliação como motor de melhoria, sendo o desafio interessá-los e envolvê-los mais no processo do que no resultado. Há uma necessidade de parar para “avaliar a avaliação”, para que esta produza resultados que se traduzam numa melhoria das nossas práticas que se transformarão em aprendizagens mais significativas, geradoras também de bons resultados.

O texto termina expondo várias orientações de como melhorar e refere que é imprescindível a participação e o contributo de todos os intervenientes para que qualquer tentativa de avaliação de práticas e de mudança seja bem-sucedida, ou seja, a mudança implica uma convergência e um compromisso por parte de todos os intervenientes: professores, alunos, pais e instituição. É este o trabalho para o qual fomos todos convocados: “avaliar a avaliação”, envolvendo a todos. Termina com uma frase de Santos Guerra que acredito todos devemos ter em mente: “O pessimismo é o pior inimigo da educação porque esta tarefa é intrinsecamente otimista”!

## 11. A Consciência de ter promovido competências para a vida

Glória M. Antunes Reino<sup>17</sup>

Lançado o desafio para produzir uma memória descritiva e reflexiva sobre uma prática pedagógica, ocorreu-me escrever e refletir sobre o projeto de educação para o empreendedorismo que desenvolvo nas minhas aulas há longos anos.

Sou professora de Economia. Há 16 anos, os programas de empreendedorismo entraram na minha vida. Na altura, as rápidas transformações exigiam (tal como agora, e cada vez mais) novos estilos de aprendizagem. Praticamente não se falava em empreendedorismo nas escolas e eu, timidamente, aceitei o desafio de o trazer, para as minhas aulas, por entender que, era uma mais-valia em termos de competências para os alunos. Considerava que havia dimensões que não avaliava nas minhas aulas. Não fazia sentido os meus alunos não serem o centro da aprendizagem. Percebi que tinha que de incluir os valores do empreendedorismo e a aprendizagem baseada em problemas ao mesmo tempo que, tinha de “abrir” as minhas aulas a metodologias mais inovadoras.

Ao longo destes anos, privilegiei metodologias promotoras de dinâmicas e ações flexíveis à aprendizagem. O grande objetivo sempre foi criar oportunidades práticas de os alunos saírem da sua zona de conforto, concretizar atividades que promovam o espírito crítico, o trabalho em equipa e a responsabilização. Desejo essencialmente garantir que as aprendizagens, no curto prazo, possam contribuir para que, a médio e longo prazo, os alunos possam tomar decisões mais sustentáveis, dignas, orientadas e inclusivas.

Recordo-me como, ao início, os meus colegas “olhavam” para os projetos que desenvolvia. Não se atreviam muito a questionar metodologias. Hoje acredito que, muitos deles, deviam considerar todas as dinâmicas, uma forma bastante bizarra de ensinar/aprender Economia.

O tempo veio dar-me razão. Ao fim destes 16 anos de metodologias inovadoras que promovem o trabalho cooperativo, que levam os alunos a sair da sua zona de conforto criando soluções para problemas, que ajudam os jovens a tornarem-se mais

---

<sup>17</sup> [gloriareino@marista-carcavelos.org](mailto:gloriareino@marista-carcavelos.org)

proativos e independentes e ao mesmo tempo mais resilientes, estou convicta da importância de um ensino diferenciador que coloque o aluno no centro da aprendizagem.

Foi tudo perfeito desde o início? Não. Continuo a percorrer o caminho em busca do melhor.

Hoje em dia, as competências que os empregadores mais desejam, são distintas das que durante anos as escolas promoveram. Saber comunicar, saber ultrapassar problemas, trabalhar em equipa, ser resiliente, ser criativo, são algumas delas.

Ao longo destes anos percebi que, não faz sentido desenvolver todo um conjunto de dinâmicas/atividades, nas minhas salas de aula, se depois elas não têm reflexo na avaliação dos alunos.

Nas minhas aulas, incentivo os meus alunos a fazerem avaliações reflexivas (auto e heteroavaliação) recorrendo à dinâmica da Análise SWOT enquanto abordagem de autoavaliação e de autoconhecimento. Através da análise SWOT os alunos podem aprender que as fraquezas podem ser ultrapassadas, descobrir alguns dos seus pontos fortes e que as ameaças se podem transformar em oportunidades.

O feedback que é dado regularmente, nos dois sentidos, permite-me avaliar o que os alunos aprendem e como aprendem ao mesmo tempo que, permite a cada aluno saber o que pode fazer, em grupo ou individualmente, para melhorar o seu desempenho e competências.

Muitas vezes questionam-me sobre o impacto destes programas nos resultados dos exames nacionais de Economia e aqui a resposta é perentória: a cada ano são melhores. Acredito que com estes programas, os alunos constroem novos saberes de forma mais ativa e comprometida e isso acaba por se refletir nos resultados dos exames.

Pelas minhas salas de aula passaram milhares de alunos que tiveram a oportunidade de beneficiar destes programas. Fica a satisfação de saber que, a grande maioria lhes reconhece o mérito da metamorfose e referem a importância que teve, nas suas vidas pessoais, académicas e profissionais, a experiência de educação para o empreendedorismo, desenvolvida nas minhas aulas.

Esta longa caminhada foi muitas vezes solitária, permeada por inúmeros desafios e algumas incertezas. Fica, no entanto, a consciência de ter contribuído da melhor forma que soube, para promover um conjunto de competências que se afiguram fundamentais

na sociedade em que vivemos. O *day after* é sempre o principal desafio quando se tenta passar das palavras à ação, sobretudo quando se procura fazer algo novo que contribua, de forma séria e sustentada, para a criação de soluções que nos permitam crescer enquanto escola e sociedade.

## 12. Porque é que estendemos a roupa para que esta seque?

Guida de Fátima Vinagre Dias<sup>18</sup>

Imagine-se o seguinte cenário: Um par de calças de ganga, saído da máquina de lavar roupa, é colocado a secar dobrado impecavelmente em quatro partes dentro de um alguidar ao Sol. Ao fim de duas horas, verificamos que, apesar do Sol brilhar, a parte interior das calças não está devidamente seca.

Se a metodologia utilizada para secar as calças foi esta, o resultado obtido não foi aquele que se pretendia. Todos sabemos, sem pensarmos muito no assunto, que para secar de forma eficiente a roupa, e de uma forma sustentável, devemos estendê-la de preferência bem esticada, num estendal ao Sol.

É na reflexão sobre a prática da explicação do ato de *Porque é que estendemos a roupa para que esta seque?*, que vamos consolidando os conhecimentos e realizando/verificando as aprendizagens associadas ao mesmo. Méndez (2002) refere que “em cada atividade de avaliação joga-se o saber como conhecimento e o saber-fazer com projeção prática” e assim podemos ser conhecedores e definir caminhos assertivos em prol de quem aprende (Méndez, 2000). Proporcionar aprendizagens, em função daquilo que é a realidade de cada um dos alunos, tende a ser uma estratégia que conduz à realização de aprendizagens. O professor deve, então, colocar a avaliação ao serviço das aprendizagens do aluno e, com isso, regular a sua própria prática. Quanto melhor se conhecer a realidade em torno do aluno, mais facilmente se conseguem criar condições de aprendizagem.

De acordo com Mendéz (2002) avaliar é então conhecer, dialogar, argumentar, deliberar, levar a raciocínio e com isso aprender. A avaliação deve ter um estatuto de incentivo à inovação pedagógica em ambientes de aprendizagem e não deve por isso ser entendida como um processo que limita ou trava o a evolução das aprendizagens do aluno. Somos conhecedores de que, tradicionalmente, a avaliação das aprendizagens segue uma linha de tendência de correção, penalização com o propósito último, ou quem sabe primeiro, de classificação. O propósito da avaliação deveria sempre a melhoria e não a comprovação de resultados. É urgente mudar esta utilização da

---

<sup>18</sup> guidavdias@gmail.com

avaliação das aprendizagens para seriar e excluir, sob pena de os nossos alunos não se apropriarem daquilo que é efetivamente importante quando se aprende: o saber-fazer. Quando se aprende com o objetivo de realizar um teste ou um exame, é muito provável que a curto prazo, o conteúdo se esqueça ou que deixe de ser relevante, mas quando se aprende com o objetivo de realizar uma tarefa, o conhecimento fica ao serviço da prática e dificilmente será esquecido. Efetuando a avaliação da aplicação do conhecimento à prática, o aluno e o professor podem crescer juntos neste processo ensino-aprendizagem, que se quer dinâmico, formativo e evolutivo. A avaliação e a aprendizagem não podem existir sem conexão, sem horizontes comuns. Desde que caminhem interligadas, o protagonista das aprendizagens: o aluno, consegue compreender o propósito de ambas e, conseqüentemente, consegue evoluir na aplicação destas ao seu real. Se refletir e compreender sobre tudo o que está associado ao processo de estender um par de calças num estendal, ao Sol, saberá que conhecimentos deverá pôr em prática, ou que ainda necessita praticar, se desejar dimensionar um coletor solar ou um painel fotovoltaico. Este autoconhecimento resulta da avaliação das suas aprendizagens e esta avaliação deverá ser acompanhada pela avaliação formativa realizada ao longo da exploração da situação-problema apresentada.

O professor deve planejar as suas estratégias de ensino em função dos modos de aprendizagem dos seus alunos, procurando diversificar os exemplos de modo a ir ao encontro dos interesses dos alunos (Casanova 2015). Com isto, também o professor evolui na sua componente formativa, uma vez que pensar e executar a avaliação numa perspetiva individualizada está muito ligada à disponibilidade do professor em alargar os seus próprios horizontes.

Concluindo, uma avaliação centrada na compreensão das aprendizagens e dos processos associados a estas, proporcionará condições que levam ao desenvolvimento pessoal e atitudinal de cada aluno devendo por isso ser colocada ao serviço das aprendizagens do aluno e não como um mecanismo sancionatório e de exclusão.

## **Referência**

Méendes. J.M. Álvarez (2002) *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto:Edições ASA, pp.68-71

## **13. Questionar-me, desinstalar-me, obrigar-me a refletir sobre as minhas práticas**

Isabel Maria Parada Costa<sup>19</sup>

### **Introdução**

Refletir sobre as práticas de avaliação pedagógica que têm estado presentes na minha ação, enquanto docente da disciplina de Português, do 2º ciclo, é o objetivo primordial deste trabalho. Para tal, proponho-me analisar os critérios, os processos e os instrumentos que nortearam a componente avaliativa das minhas práticas ao longo dos últimos 5 anos.

Assim, ao longo do trabalho, paralelamente a uma apresentação e descrição das práticas de avaliação pedagógica aplicadas, irei tecendo algumas considerações de carácter mais reflexivo, com vista a lançar alguns feixes de luz sobre as dúvidas, questões e até angústias que todo o processo associado à avaliação acarreta.

### **Descrição e Análise dos Critérios de Avaliação da disciplina de Português**

No ano letivo de 2015/2016, foi-nos apresentado o Modelo Educativo Marista que pressupunha uma mudança metodológica nas nossas práticas dentro da sala de aula.

Começámos então a falar e a pensar na aplicação de conceitos como os da Metacognição, Rotinas de Pensamento, Sessões Cooperativas, Inteligências Múltiplas... Na realidade, tomámos consciência e formalizámos aquilo que muitos de nós já praticávamos nas nossas aulas, mas de modo informal. Passámos a ter a preocupação de reunir evidências das estratégias e das tarefas propostas aos alunos cuja aprendizagem ocupava e ocupa o centro de todo o nosso ensino. O aluno passa a ser o protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem.

Muitos dos princípios e das práticas preconizados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), em 2017, viriam a validar aquilo que tínhamos iniciado no Externato com o referido Modelo Educativo Marista.

Na disciplina de Português em particular, os critérios de avaliação então delineados já contemplavam esses princípios, embora a enunciação dos mesmos

---

<sup>19</sup> [isabelcosta@ext.marista-lisboa-org](mailto:isabelcosta@ext.marista-lisboa-org)

estivesse assente em instrumentos que permitiam na generalidade quantificar e medir as aprendizagens, com especial destaque para os testes. O peso destes instrumentos de avaliação no total da nota do aluno era de 45%. Um valor excessivo, no meu ponto de vista, embora a principal questão possa não ter a ver com o peso, mas antes com a utilidade/ mais valia retiradas desse instrumento.

No ano letivo de 2018/2019, foi dado maior peso aos parâmetros referentes à Capacidade de Comunicação Oral e Escrita, em detrimento do peso atribuído ao parâmetro das Atitudes e Valores. Verifica-se assim a tentativa de valorizar os parâmetros relacionados com o trabalho cooperativo, o espírito crítico, a capacidade de resolver problemas... Deste modo, foi feita uma nova distribuição das percentagens sem, no entanto, se optar por reduzir o peso dos testes.

A ilusão da objetividade e da certeza que esses instrumentos aportam persiste na forma de encarar a avaliação.

Em 2019/2020, procurando alinhar a nossa ação de ensino com o preconizado nas Aprendizagens Essenciais (AE) e no PASEO, voltamos a rever os pesos, mas persistindo na valorização dos instrumentos de avaliação suscetíveis de serem mensuráveis. A perspetiva, na minha opinião, continua a ser a da classificação com forte incidência na avaliação sumativa. Esta conclusão baseia-se na análise objetiva dos critérios de avaliação delineados para a disciplina de Português ao longo dos últimos 5 anos, como inicialmente referido. Contudo, a noção do valor e da importância da avaliação formativa no processo ensino-aprendizagem tem-nos conduzido a decisões que visam a melhoria desse mesmo processo.

Destaco a opção tomada há dois anos de diminuirmos a quantidade de testes (de dois por período passou a um por período, sendo este construído de acordo com os domínios que se pretendem avaliar e que são explicados aos alunos no início do ano letivo). Na prática, os alunos recebem um teste não com uma classificação única, mas sim com uma classificação qualitativa por domínio. O facto de persistirmos nas menções qualitativas nos instrumentos de avaliação tem como objetivo desvalorizar a nota, a qual quando traduzida num número (percentagem) torna-se mais restritiva e motivadora de uma visão demasiado psicométrica.

Também a nível das Atitudes e Valores, complementámos os critérios com uma rubrica que nos permite avaliar o aluno com mais rigor.

Em jeito de conclusão, da análise dos Critérios de Avaliação definidos para o 2º ciclo, na disciplina de Português, retiro que os mesmos já contemplam os parâmetros associados quer a uma avaliação formativa, quer a uma avaliação sumativa, pecando, a meu ver, por valorizar ainda os instrumentos inerentes a uma avaliação estritamente sumativa, em detrimento dos restantes.

Chegados a este ponto, aquilo que me parece essencial é introduzir e formalizar, mais do que técnicas, instrumentos que nos auxiliem no processo de recolha de informação em particular aquela que resulta da observação em sala de aula.

Mais do que alterar os critérios, julgo pertinente refletir sobre os objetivos subjacentes à preparação e aplicação de cada instrumento de avaliação, assim como aferir a mais-valia dos mesmos, salvaguardando sempre que qualquer resultado permita dar ao aluno um *feedback* útil e orientador.

### **Para além dos Critérios de Avaliação**

Olhando para as minhas práticas de avaliação pedagógica, quero crer que tenho sido uma professora rigorosa, mas acima de tudo capaz de criar proximidade com os meus alunos. Ao longo dos anos, tenho tentado mostrar-me disponível para atender e acompanhar os alunos no seu percurso escolar pelo 2º ciclo.

A esse propósito, aproveito para citar Miguel Santos Guerra, “Tem de se avaliar com a cabeça, mas também com o coração” (Santos Guerra, 2011).

Ter em atenção cada aluno, na sua própria individualidade, com as suas características, contextos, experiências... só assim se poderá falar de uma avaliação inclusiva, que se assuma como promotora das aprendizagens de todos os alunos. Por outras palavras, uma avaliação ao serviço das aprendizagens, enquanto elemento da tríade Avaliação – Aprendizagem – Ensino.

Esta é uma ideia que tem pautado a minha atuação junto dos meus alunos. Olhar para cada um deles como o indivíduo particular que é, procurando motivá-lo e levá-lo a ter interesse por aprender.

Miguel Santos Guerra afirma: “No sé lo que sucedería si a algunos docentes se les retirasse el poder de evaluar. No sé cuantos alumnos y alumnas tendrían si se pudiera acudir a ellos solo por el interés que suscita su enseñanza y por la cercanía que genera su amor a lo que enseñan y a los que enseñan.” (Santos Guerra, 2011)

Neste parágrafo, encontro a essência do processo de ensino e aquilo que deve mover um docente implicado nas aprendizagens dos seus alunos: o interesse que o ensino suscita e a proximidade que gera o seu amor por aquilo que ensina e por aqueles a quem ensina.

Uma atitude positiva e uma perspetiva otimista em relação ao que pretende ensinar e às capacidades dos seus alunos para aprenderem, são a chave para a melhoria e o sucesso de todo o processo.

Neste contexto, será mais fácil promover uma avaliação que contemple a negociação, o envolvimento dos próprios alunos na definição dos objetivos e dos critérios que devem orientar as tarefas propostas.

No meu caso em particular, procuro implementar essa negociação em determinados momentos, nomeadamente quando explico a intenção das apresentações orais. Numa atividade proposta a cada aluno uma vez por período - apresentação oral de um livro – são discutidos em conjunto os parâmetros que devem presidir ao desempenho dos alunos, ficando os mesmos disponíveis numa plataforma online, à qual todos têm acesso.

Ainda na perspetiva de promover uma avaliação formativa séria e credível, procuro diversificar as técnicas e os instrumentos de avaliação. Assim, para além dos tradicionais testes, cujo peso na classificação final do aluno tem vindo a diminuir, são utilizadas grelhas de registo referentes aos diferentes domínios (oralidade, leitura, participação), mapas mentais, textos vários, projetos.

A complementaridade entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa existe nas minhas práticas e, mesmo que no final tudo contribua para uma classificação, esta inevitabilidade, no entanto, não me parece completamente negativa, pois todas as técnicas e instrumentos que visam diversificar a recolha de informação, podem e devem ser úteis para a promoção das aprendizagens dos meus alunos. Ao realizarem um teste (voltamos sempre à eterna questão- “Testes: sim ou não?”), por exemplo, os alunos também estão a desenvolver determinadas competências que vão para além do simples âmbito cognitivo. Têm de saber gerir o tempo, organizar e planificar convenientemente o estudo prévio a realizar para o teste, serem capazes de se concentrar durante a realização do mesmo...

O cerne da questão, na minha perspetiva, não está nos testes em si, mas tão somente na fraca reflexão que nós professores (atrevo-me a utilizar o plural) votamos aos mesmos. No meu entender, o teste deve ser alvo de um processo em que cada fase é tão ou mais importante que o mero resultado esperado ou alcançado pelo aluno. Aliás, tal resultado pode ser facilmente alterado, bastando que haja alguma alteração do momento de realização do teste ou até na condição de ser outro docente a corrigi-lo.

Posto isto, tenho para mim que o essencial em todo o processo avaliativo é a definição clara dos critérios previamente definidos sobre o que pretendo / devo ensinar, o que quero que os meus alunos aprendam, ou seja, o que é realmente importante que eles aprendam.

Para além da definição de critérios, para prosseguir o objetivo de melhorar o ensino e conseqüentemente as aprendizagens dos meus alunos, a avaliação a fazer tem obrigatoriamente de ser acompanhada de um *feedback* o mais imediato e esclarecedor possível.

Procuro fazê-lo em todos os trabalhos produzidos pelos alunos, particularmente nos textos que redigem e nas respostas extensas pedidas nos testes. Para além da nota, escrevo uma consideração sobre os aspetos a melhorar. Na correção dos testes, começo por propor aos alunos que, a pares, registem as suas respostas, confrontando-as com os cenários de resposta que forneço a posteriori. Pretendo, desse modo, fomentar o trabalho cooperativo, na busca da melhoria das aprendizagens. Já diz o ditado: “Duas cabeças pensam melhor que uma”.

Segundo David Johnson, um dos problemas na sala de aula é o facto de a interação entre estudantes ser completamente ignorada. Na perspetiva deste autor, o trabalho cooperativo é essencial para a aprendizagem dos alunos, uma vez que retêm melhor a informação quando a explicam em voz alta a um colega.

Por crer nessa perspetiva, na minha prática, embora tenha consciência de que o poderia fazer com mais regularidade, procuro promover momentos em que os alunos trabalhem de forma cooperativa.

Na mesma linha de pensamento, isto é, na promoção de uma avaliação para as aprendizagens, faculto a todos os alunos grelhas de autocorreção (de acordo com as várias tipologias textuais), orientando-os na respetiva aplicação e na tomada de

consciência dos aspetos que já dominam (o que já sabem e são capazes de fazer) ou que ainda devem melhorar.

O “Diário de Aprendizagem” utilizado nas apresentações orais permite a cada aluno refletir sobre as dificuldades encontradas no decurso dessa tarefa, assim como as aprendizagens efetuadas. Encaro esse instrumento como uma oportunidade de o aluno exercer a autoavaliação, com vista à autorregulação das próprias aprendizagens.

Chegada a uma ideia consensual de que a avaliação formativa deve ter um papel central no processo de melhoria das aprendizagens e do ensino, não se confundindo com a mera classificação, estando assente em critérios simples, transparentes e exequíveis, e valorizando um feedback de qualidade (Domingos Fernandes, 2020), a questão que me ocorre e que, de certa maneira, me inquieta é **“Como posso aprender a avaliar?”**.

O primeiro passo parece-me ser esse mesmo, isto é, questionar-me, desinstalar-me, obrigar-me a refletir sobre as minhas práticas e a qualidade (ou falta de) das mesmas. Para isso tem sido importante esta formação e em particular este trabalho.

Lançada a questão e instalada a dúvida, julgo ser relevante analisar as referidas práticas, em particular as avaliativas, de forma criteriosa e estando aberta a uma eventual mudança com vista à melhoria do meu ensino e conseqüentemente das aprendizagens dos meus alunos.

Começando por ser uma reflexão individual, julgo essencial partilhá-la com os meus pares pedagógicos, acreditando que no trabalho cooperativo está a riqueza.

Não obstante a utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados que julgo fazer, de acordo com o exposto, é pertinente e necessário questionar a utilidade e a verdadeira eficácia dos mesmos, pretendendo que os meus alunos aprendam mais e melhor.

Falta-me fazer uma análise rigorosa dessas técnicas e instrumentos, definindo critérios claros, simples e úteis para atingir os objetivos. Não se trata de fazer mais, mas sim de fazer melhor, ou pelo menos diferente.

## **Referências bibliográficas**

Guerra, Miguel Ángel Santos - *Evaluar con el corazón*, publicada el 25 junio, 2011.

Fernandes, Domingos - *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica*, (Universidade de Lisboa | Instituto de Educação), Projeto de Monitorização, acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica, 2020.

Johnson, David, in *El País*, Educação, 3 outubro 2017

## 14. “Apresentados desafios adequados ao seu próprio desenvolvimento”

Joana Maria Sequeira Pereira Bastos Pinto de Lima <sup>20</sup>

Com o presente trabalho pretendo, tendo por base o texto de referência *Avaliação criterial/Avaliação normativa*, in: “Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem”, bem como o Capítulo 1 de *Percursos de Mudança nas Práticas de Avaliação Pedagógica - Uma Comunidade de Aprendizagem em Contexto do EduFor - Projeto MAIA*, realizar uma memória reflexiva relativa à prática que descrevi na tarefa - **Uma avaliação ao serviço do desenvolvimento humano**, *A autoavaliação ao serviço do desenvolvimento humano*.

Os conceitos avaliação criterial e avaliação normativa, bem como os respetivos objetivos, amplamente abordados no texto de referência, trouxeram-me uma visão mais clara sobre os benefícios que as práticas do tipo que descrevi na anterior tarefa, poderão ser verdadeiramente alavancadores de uma aprendizagem que possibilite o desenvolvimento humano.

A análise do texto de referência permite-me constatar que a prática descrita se enquadra numa avaliação criterial, já que assenta no desempenho de cada aluno tendo por base indicadores de sucesso antecipadamente divulgados e explicados. Uma vez que são os alunos que realizam o seu próprio registo, e no caso da ginástica acrobática fazem-no após concertação entre os dois elementos do par, permite que os próprios possam verificar se realizaram bem a tarefa proposta e se o produto da sua prestação se ajusta às aprendizagens desejadas (o que vai ao encontro da definição de *critérios* de Meirieu,1992).

Apesar de não ser uma prática que os alunos estejam muito habituados, conforme referido no Capítulo 1 de *Percursos de Mudança nas Práticas de Avaliação Pedagógica - Uma Comunidade de Aprendizagem em Contexto do EduFor - Projeto MAIA*, a avaliação de pares com produção de feedback e autoavaliação permite que *ao avaliarem o desempenho dos colegas em relação ao padrão desejado (e informado pelo professor), fazem uma reflexão sobre o próprio desempenho em relação a esse mesmo padrão*.

Da experiência na utilização da avaliação para formar, tenho-me deparado com o crescente número de alunos motivados na superação da sua prestação, realizando assim

---

<sup>20</sup> [joanalima@ext.marista-lisboa.org](mailto:joanalima@ext.marista-lisboa.org) | Externato Marista de Lisboa

um trabalho mais consciente, autónomo e responsável, potenciado por mecanismos de meta-aprendizagem.

Dado ser uma avaliação que privilegia o indivíduo e não o grupo, tem-me permitido ir ajustando estratégias e identificando as progressões mais adequadas às dificuldades de cada aluno. Assim, e desta forma, em cada aula e a cada aluno/grupo de alunos são-lhe apresentados desafios adequados ao seu próprio desenvolvimento e que, com trabalho desafiante, ele(s) consiga(m) progredir nas suas aprendizagens.

Neste enfatizar da importância dos diferentes ritmos de aprendizagem, e face à especificidade da disciplina de Educação Física, com esta avaliação criterial, o planeamento de cada aula tem em conta as necessidades de cada aluno/grupo de alunos, o que tem como consequência cada aula não ser pensada para a média do desempenho dos alunos. O planeamento de uma aula/unidade didática quando pensado tendo em conta a média dos alunos, tem como uma das principais desvantagens poderem ser propostas situações demasiado desafiantes para os alunos que apresentam maior atraso no desenvolvimento de determinadas competências, provocando desmotivação, mas também serem tarefas demasiado fáceis para os alunos que já adquiriram as competências desejadas naquela área, provocando também inevitavelmente desmotivação.

Dado que nesta prática o sucesso de cada aluno está no cumprimento dos critérios estipulados assentes na construção de um referencial, no limite, e caso todos os alunos consigam cumprir tais critérios, como é de todo desejável, todos os alunos terão como indicador de sucesso o facto de terem adquirido a competência proposta.

Pese embora o texto de referência associar mais a avaliação normativa à classificação do aluno, considero que, para além de todas as vantagens já aqui elencadas, a avaliação criterial também pode permitir classificar dos alunos. Neste caso, a classificação do aluno tem por base o que o aluno adquiriu, a partir das referências dos objetivos de aprendizagem, não existindo a preocupação da necessidade das classificações atribuídas à turma terem que assumir uma curva de Gauss, como a avaliação normativa.

## 15. Trabalho de projeto, produção de textos e portefólios

João Paulo Martins<sup>21</sup>

Irei descrever três práticas de avaliação que utilizo fazendo a respetiva reflexão sobre as mesmas. As práticas apresentadas são os trabalhos de projeto, textos escritos sobre o tema que estamos a refletir e portefólios.

Realizo **Trabalho de Projeto** em conjunto com as disciplinas de Física e Química (7º ano) e Filosofia (10º e 11º ano), sendo trabalhados conteúdos das duas disciplinas. Os temas têm sido “A criação”, “O valor da vida” e “Problemas éticos e políticos do impacto da ciência no mundo do trabalho” no 7º, 10º e 11º anos, respetivamente. O produto final deste projeto tem culminado numa apresentação oral. Esta apresentação é feita, sempre que possível, em simultâneo, com os professores das disciplinas. A apresentação final é avaliada de forma sumativa - rubricas, no entanto, a avaliação formativa está presente ao longo da realização do trabalho.

Ao refletir nestes anos em que os alunos têm realizado este trabalho, posso dizer que se tem revelado uma vantagem pedagógica uma vez que, na maioria dos alunos, são desenvolvidas várias competências como a motivação, o gosto pela investigação e, principalmente, a obtenção de aptidões que lhes permitem ser capazes de questionar, criar e realizar, tornando-os mais reflexivos. Este trabalho também vai ao encontro das aprendizagens essenciais da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, a saber, relacionar, sempre que possível, as aprendizagens de EMRC com os dados das outras ciências, valorizando um conjunto de conhecimentos comuns e o uso dos Valores nas relações humanas.

Os alunos do 3º ciclo têm elaborado um **texto escrito individual** sobre o tema que se está a tratar. Depois de se falar deste tema, e de atribuir subtemas, os alunos pesquisam, recorrendo a fontes físicas e digitais, na internet e manual. Posteriormente organizam a informação recolhida de acordo com as regras indicadas, tendo como objetivo a elaboração de um texto e a sua apresentação. Após a sua leitura, todos os alunos têm a responsabilidade de o complementar, corrigir e enriquecer. É feita uma

---

<sup>21</sup> joaomartins@ext.marista-lisboa.org

avaliação formativa sobre o primeiro e o texto final (o que é complementado pelos colegas).

Esta prática de avaliação formativa leva-me a concluir que este modo de aprender faz com que os alunos juntem esforços para um objetivo final, respeitem e valorizem a opinião dos outros, desenvolvam e mantenham ligações em contexto de colaboração, cooperação e interajuda. Assim, aprendem a valorizar diversas expectativas e a chegar a um consenso. A aula de EMRC é um espaço/tempo onde deve existir trocas de experiências e construção de conceitos numa atitude entre iguais e onde o respeito deve imperar.

Outra prática de avaliação é feita através da apresentação de um **portefólio**. A utilização desta prática dá a possibilidade de todos os alunos participarem. Os alunos não aprendem do mesmo modo e nem todos gostam de se expor publicamente. No portefólio são colocados os trabalhos realizados e as reflexões sobre os mesmos. Assim, os alunos vão apresentando o seu percurso e, ao mesmo tempo, são responsáveis pela sua aprendizagem. Deste modo, o portefólio possibilita-lhes uma reflexão contínua, algo que se revela no seu processo de aprendizagem e autoavaliação do mesmo.

Tenho abandonado este tipo de avaliação no Ensino Secundário uma vez que os alunos estão muito virados para as médias (onde a disciplina de EMRC não entra), centrando o seu tempo noutras disciplinas. Descuram a realização contínua do portefólio, deixando, normalmente, para a data de entrega. Assim, este instrumento perde o seu principal objetivo uma vez que serviria para uma aprendizagem e reflexão permanentes por parte dos alunos. Já no 3º ciclo, este instrumento de trabalho e avaliação continua a fazer todo o sentido.

Concluindo, penso que é importante salientar que sou professor de Educação Moral e Religiosa Católica, numa escola onde todos os alunos têm esta disciplina. Julgo de extrema importância a prática de uma relação de proximidade pois ganho consciência do valor da relação que estabeleço com os alunos e eles comigo. Só assim poderei chegar até eles e ajudá-los a descobrirem-se perante o outro/Outro e caminhar com eles na construção do seu ser com os outros. Nesta proximidade estão envolvidas atitudes de atenção, escuta do outro, ajuda e solidariedade.

São João Paulo II disse, em 1991, que a disciplina de EMRC é necessária para "formar personalidades ricas de interioridade, dotadas de força moral e abertas aos valores da justiça, da solidariedade e da paz, capazes de usar bem a própria liberdade". É isto que tento todos os dias.

## 16. O Retrato da Avaliação

Jorge AC Figueiredo<sup>22</sup>

“Os que encontram significado disforme em coisas  
belas são corruptos sem agradarem, o que é um defeito.”  
*O Retrato de Dorian Grey*, Oscar Wilde

O fulcro do texto procura fundamentar a necessidade de uma mudança sistémica da avaliação e conseqüentemente da educação. Esta transformação, entendida como evolução, traria as respostas ao “Porquê” e ao “Para quê”. A razão desta mudança, entendida como avaliação formativa e, considerada por Perrenoud, “(...) no centro do sistema didático e do sistema de ensino”, teria como finalidade a necessária transformação de um processo cristalizado que teme pela sua própria essência. A evolução introduziria uma avaliação mais formativa e menos seletiva. Para isso, o autor enumera a necessidade de uma individualização dos processos e a respetiva diferenciação das intervenções, tudo de acordo com enquadramentos pedagógicos, onde o professor ensina e o aluno aprende. Esta “excelência” ficará comprometida se tais dispositivos não forem aplicados, dando lugar a um mero ensino de regulação clássica global e de um “ensino frontal”, superficial.

A educação sempre se viu como a mais nobre das causas. Mas, na perseguição deste ideal, a escola e, principalmente, os membros da sua “família”, como os professores, podem tornar-se os agentes da ruína daqueles que dela necessitam. Este é o quadro das escolas e da imagem que reflete a ação dos seus professores e de outros agentes responsáveis pela continuação de um paradigma “inamovível”. Há uma alma escondida nesta fatalidade, que não consegue fugir de si para sempre. Para contrariar essa perspectiva, Perronoud utiliza a avaliação como ponto de partida, no centro de um octógono, para fundamentar a necessidade de uma abordagem sistémica das interdependências entre as oito dimensões: As relações entre as famílias e a escola; Organização das turmas, individualização; Didática, métodos de ensino; Contrato didático, relação pedagógica, ofício do aluno; Acordo, controlo, política institucional;

---

<sup>22</sup> jorgefigueiredo@ext.marista-lisboa.org

Planos de estudos, objetivos, exigências; Sistemas de seleção e de orientação; Satisfações pessoais e profissionais.

Para o autor, a representação gráfica constitui um simples auxiliar de memória, no entanto, poderíamos preconizar um círculo que contivesse o octógono (na tradição cristã entendida como a representação gráfica da “Jerusalém Celeste”) onde a dimensão ocupada por cada uma das parcelas atrás referidas estabeleceriam as relações sistêmicas devidas entre si e a avaliação. Desta forma, ficaria estabelecido o princípio da simetria: se fizermos uma rotação, todas as dimensões enumeradas permaneceriam igualmente equilibradas, sujeitas à mesma força e sem pesos desiguais entre elas, tal como o nosso planeta que é esférico devido à ação da gravidade e da revolução (rotação de 360º) do seu núcleo (no esquema referido como avaliação). Reorganizando-se as suas partes, a educação, a escola permaneceria na mesma, imutável: e é aqui que reside a questão, sobre se nos referimos à sua atual natureza, ou à a sua verdadeira essência, o verdadeiro âmago, a alma imutável.

Os gregos procuravam a beleza na simetria e herdeira desse classicismo a escola também se entende como nobre e bela, veja-se o entendimento sobre o seu papel social, pelos fins pedagógicos e didáticos a que se destina e que satisfazem cabalmente os nossos desejos. Continuando a perpetuar mistérios profissionais, como por exemplo na avaliação, a escola continua incapaz de reparar os seus atos seletivos, porque o contrário mudaria radicalmente a sua natureza. Mesmo aplicando-se os remendos governativos e ministeriais, o resultado continua a ser o mesmo, porque existe uma fratura perigosa no sistema, na sua alma, que se esconde à vista de todos.

O quadro está pintado e reflete a perfeição. Mas, em rigor, esconde uma alma torturada, monstruosa, que persiste em perseguir o sentimento deste ideal seletivo, inamovível, subordinado a um esquema positivista. Olhando-se para este quadro é fácil se esquecer que, enquanto a natureza se transforma, só o espírito veio para ficar. E, este, não se conforma com a incapacidade de se perceber a necessidade da mudança, da adaptação e da liberdade inerente ao livre-arbítrio. Impõe-se uma mudança sistêmica, tal como propõe Perrenoud.

[Comentário crítico ao texto: “Não mexa na minha avaliação! Uma abordagem sistêmica da mudança.”, PERRENOUD, Philippe, cap. 9, Avaliação. Da excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre duas Lógicas, 1993. Artmed Editora, Porto Alegre, 1999.]

## **17. “Os testes têm vindo, por isso, a ser cada vez menos a ferramenta dominante no cenário da avaliação.”**

**Luísa Maria Figueira Roldão Gonçalves<sup>23</sup>**

Desde 2015-2016 que a forma como ensinamos e conduzimos os alunos na aprendizagem tem sido alvo uma reflexão mais profunda e consciente da necessidade de que urge uma mudança nas nossas práticas educativas e, natural e consequentemente, nas nossas práticas avaliativas.

De um passado em que as metodologias adotadas na lecionação ficavam ao sabor a da inspiração e criatividade de cada professor, ainda que fundadas no rigor científico e no escrupuloso cumprimento dos programas, nestas fomos gradualmente introduzindo práticas pedagógicas baseadas na Teoria das Inteligências Múltiplas (H. Gardner), na Aprendizagem Cooperativa e na Metacognição. Paralelamente, e conscientes dos desafios que a sociedade moderna coloca a todos nós (professores e alunos), fomos incentivados ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. Com este propósito, ao longo destes anos, criaram-se na nossa Escola também novos espaços de aprendizagem e adaptaram-se as salas de aulas a estas novas realidades, vontades e exigências.

A acompanhar estes novos intentos reformularam-se (e reformulam-se), uma vez mais, os critérios de avaliação e de correção de modo que estes cada vez mais revelassem também na avaliação o objetivo de conseguir levar cada aluno a aprender mais e melhor tendo em conta a sua singularidade.

A minha experiência pessoal enquanto docente de um departamento disciplinar em que na generalidade das disciplinas e nos diferentes anos de ensino os professores trabalham sempre em par pedagógico, pelo menos, com outro docente, e que por isso, a planificação das metodologias, a definição de estratégias, a preparação e elaboração de instrumentos de avaliação, entre outros, foi sendo construída e é o resultado de uma prática intencional baseada na crença de que dessa parceria resultaria uma avaliação (e classificação) mais rica e justa dos alunos.

---

<sup>23</sup> [luisa.roldao.g@gmail.com](mailto:luisa.roldao.g@gmail.com)

Analisando com detalhe essa mesma experiência, é verdade que avaliação com base nos nossos critérios de avaliação, desde sempre contemplou a necessidade de os alunos serem capazes de demonstrar competências tanto nos domínios dos saberes como também no das atitudes, contribuindo, sempre o primeiro (o dos saberes) maioritariamente para avaliação sumativa final do aluno. Embora outros instrumentos fossem usados para consubstanciar esta mesma avaliação, os testes, se não em número, em ponderação, certamente, assumiam invariavelmente um protagonismo predominante. Mas também é igualmente verdade, que na nossa prática sempre procurámos a diversidade e a inovação e que à medida que o questionamento e a reflexão sobre as novas práticas pedagógicas foi sendo interiorizada, foram introduzidas novas abordagens, experimentados novos métodos e diversificado os instrumentos de avaliação aplicados. Os testes têm vindo, por isso, a ser cada vez menos a ferramenta dominante no cenário da avaliação.

Contudo, parece-me que apesar dos nossos esforços, a modalidade da avaliação sumativa ainda predomina quer sobre a da avaliação diagnóstica quer sobre a da avaliação formativa. A avaliação diagnóstica concretiza-se formalmente no início de cada ano letivo, principalmente nas turmas cujo percurso escolar não acompanhámos diretamente, mas quando aplicada o resultado (entenda-se *feedback*) serve mais ao professor do que ao aluno. A avaliação formativa, praticada todo ano, não é feita de forma sistemática e intencional. As diferentes modalidades de avaliação são utilizadas, porém sem grande articulação ainda entre si.

A autoavaliação (pelos alunos), prática comum e obrigatória no final de cada período, cumpre sobretudo o propósito de balanço das aprendizagens demonstradas e de validação de uma classificação a atribuir. Contudo, quando se ensaiam novas formas de levar o aluno a autoavaliar-se e de dar *feedback* do que o aluno já aprendeu ou do que ainda falta prender, por exemplo, recorrendo a descritores nos quais o aluno é levado a avaliar o seu desempenho na execução de uma determinada tarefa (atividade laboratorial, resolução de uma ficha de trabalho, etc.), se inicialmente, esta prática é acolhida com alguma estranheza, rapidamente é assimilada pelos alunos e até entendida por alguns como um auxiliar importante na tomada de consciência das dificuldades individuais e na promoção de estratégias com vista a superação dessas mesmas dificuldades. Ou seja, o aluno reflete sobre o seu desempenho e desenvolve

estratégias que melhorem o seu processo de aprendizagem. Porém, a eficácia desta prática só é alcançada se antes for explicada aos alunos a intencionalidade e objetivos que se prendem com a mesma, de outra forma, esta tende a ser descartada ou menosprezada.

Em suma, fomos mais hábeis na mobilização de diferentes estratégias de ensino e na diversificação dos instrumentos de avaliação (que nos fornecem quase sempre uma forma de classificar o aluno) do que na discussão sobre a sua intencionalidade, pertinência e eficácia em articulação com as diferentes modalidades de avaliação. Ou seja, mesmo que intimamente não o queiramos, ainda estamos muito condicionados pelo facto de no final termos de traduzir as aprendizagens alcançadas num valor (*nota*) capaz de resistir ao escrutínio de uma avaliação interna e externa (ainda que esta seja feita segundo os moldes tradicionais). Ainda assim, é importante que nos apropriemos deste novo léxico, nos despojemos da burocracia pedagógica e que encontremos definitivamente formas e espaços de trabalho e de discussão que permitam fazer nascer uma nova cultura de escola e uma nova forma de estar em que todos (docentes, alunos, pais) devem estar/ser implicados.

Saberemos nós (saberei eu) ser capaz de integrar práticas avaliativas, fundadas no *Marco metodológico* e no *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*, que contemplem a avaliação formativa (maioritariamente) e que desta também seja possível extrair uma avaliação sumativa que testemunhe e espelhe verdadeiramente os conhecimentos, as competências e os percursos de aprendizagem efetuados pelos nossos (meus) alunos?

Fica-me a inquietação! Lanço-me ao desafio!

## 18. A avaliação pedagógica da aprendizagem, como aprendizagem e para a aprendizagem

Marina Santos<sup>24</sup>

Não é necessário fazer-se uma cronologia sobre a evolução da forma como é encarada a avaliação pedagógica das aprendizagens para se perceber que está na altura de sarar feridas com algumas práticas estigmatizadas sobre a avaliação, bastando para isso ler objetivamente o artº 22 do Decreto-Lei n.55/2018 e, sem medos, mudar e manter de forma consistente algumas das práticas educativas que Domingos Fernandes explicita tão bem no seu documento relativo ao Projeto MAIA (Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica).

«A avaliação, sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação.»

Artº 22 do Decreto-Lei n.55/2018

A avaliação não é um processo que se encerra em si mesmo, a própria legislação que a regula tem uma base humanista que contribui para a formação e melhoria das aprendizagens relativas ao desenvolvimento das várias competências dos alunos. Deste modo, há que abandonar a ideia de que a avaliação serve meramente para classificar, para “sumatizar”, uma vez que acaba por se perder toda a dimensão formativa da avaliação das/ como e para as aprendizagens.

No seu documento, Domingos Fernandes introduz a importância que todos os intervenientes têm nos sistemas educativos, denominando este processo como “A avaliação, a aprendizagem e o ensino” (p.3), colocando assim a avaliação como ponto fundamental e articulador de todo este processo, que, na verdade, deve deixar de ser reconhecido apenas como processo de “ensino-aprendizagem”, mas sim “ensino-aprendizagem-avaliação”, uma vez que a avaliação deverá estar alinhada com as práticas pedagógicas e os processos de ensino numa perspetiva de melhoria das aprendizagens e do ensino. A avaliação não pode ser encarada como um processo

---

<sup>24</sup> [marinaaprsantos@gmail.com](mailto:marinaaprsantos@gmail.com)

isolado, mas como parte integrante de toda a ação educativa que deve ser dinâmica nos seus processos e estratégias para a melhoria das aprendizagens, como o próprio documento do PASEO refere na conclusão das implicações práticas dos princípios, valores e competências a desenvolver nos alunos:

«A ação educativa é, pois, compreendida como uma ação formativa especializada fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens. Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente, e que permitem desenvolver as competências previstas no *Perfil dos Alunos* ao longo da escolaridade obrigatória.»

[Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2017).  
*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*]

Domingos denomina, assim, que a avaliação é um “poderoso processo pedagógico”, para além de “político, que pode influenciar significativamente o que e como os alunos aprendem, o que e como os professores ensinam, a organização e o funcionamento pedagógico das escolas, a participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo dos seus filhos e educandos, o conhecimento da sociedade em geral acerca do papel que as escolas desempenham na educação e formação dos seus cidadãos”, que ao longo do tempo tem vindo a ser tão desvalorizado, “e a formulação de políticas públicas.” (pp.3-4).

Deste modo, o autor procede ao levantamento de ideias-chave que devem orientar a avaliação, realçando a importância que esta tem na reinvenção e inovação das práticas pedagógicas, para além de assumir com toda a naturalidade que a avaliação é um processo subjetivo, o que não inviabiliza de se poder obter resultados mais rigorosos e classificações relativas à avaliação sumativa.

Inovar o processo educativo é, assim sendo, reinventar principalmente a avaliação, deixando de a encarar como um processo penoso, se se privilegiar a avaliação formativa e o feedback sistemático e criterioso que tem por base uma intenção clara, com objetivos bem definidos e simples, numa ética de responsabilidade, referenciada por Méndez, que importa acrescenta:

«Como principais preocupações das perspectivas éticas surgem perguntas que expressam o interesse por conhecer ao serviço de

quem está a avaliação, que fins persegue, que utilizações se farão da informação e dos resultados da avaliação.

As dimensões éticas da avaliação, intrínsecas ao raciocínio prático, relacionam-se diretamente com perguntas de outro tipo e que agora apresentamos: porquê avaliar? Para quê avaliar? Quem são os destinatários e quem são os que beneficiam com as práticas de avaliação? Que utilização fazem os professores da avaliação? Que utilização dão os alunos à avaliação? Para que lhes serve? Que funções desempenha realmente a avaliação [...]»

(Méndez, 2002)

Compreender a verdadeira natureza da avaliação é proporcionar uma melhoria na vida das pessoas com o verdadeiro objetivo formativo de regular, adequar e melhorar as aprendizagens em plena interação social. Não interessa apenas medir os conhecimentos e competências dos alunos, importa, sobretudo, diversificar as técnicas de avaliação a fim destas se tornarem um apoio às aprendizagens e ao ensino com base nos princípios enumerados por Domingos no seu documento:

- a) Princípio de Transparência
- b) Princípio da Melhoria da Aprendizagem
- c) Princípio da Integração Curricular
- d) Princípio da Positividade
- e) Princípio da Diversificação

"Diversificação" é palavra de ordem, quando se pensa que a avaliação acaba por estar no centro das aprendizagens e no desenvolvimento das várias competências, onde o conhecimento, as capacidades e as atitudes dos alunos se cruzam, como o próprio documento PASEO refere, na Área das Competências.

Importa, por isso, distinguir bem os objetivos e princípios reguladores da Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa e perceber o potencial do Feedback "inteligente", frequente e sistemático.

A avaliação sumativa é mais rigorosa e é quantitativa, já a avaliação formativa constitui um processo contínuo e interativo com o objetivo tendencialmente de qualificar de modo mais descritivo ou mais avaliativo, onde a qualidade do feedback pode ditar o progresso nas aprendizagens. A avaliação formativa tem uma natureza mais Criterial que a sumativa, uma vez que não compara as aprendizagens dos alunos com uma norma, estando centrada no aluno, com ele próprio, tendo em consideração o seu empenho e progressos. A avaliação sumativa, para além de Criterial, segue também uma

orientação Normativa, já que compara os “saberes” dos alunos com uma norma, podendo-se igualmente constatar que a avaliação sumativa de qualidade pode também constituir um bom exemplo para desencadear um processo formativo positivo.

Nota importante: os resultados da avaliação formativa enquanto processo do desenvolvimento das aprendizagens não devem de forma alguma ser usados como avaliação sumativa, pois estes dois tipos de avaliação devem ocorrer em momentos diferentes, com objetivos bem distintos.

Os sentimentos de desconcerto, injustiça, medo paralisante, do sentimento do ridículo, ou mesmo as consequências do desalento perante o fracasso, o stress e a destruição do autoconceito positivo estudados por Santos Guerra (2009) devem dar lugar a uma pedagogia inclusiva que acredita que “Todos os alunos podem aprender” mediante “as suas ambições, capacidades e legítimas aspirações.” (p.21, Domingos, 2009).

É urgente desenvolver uma nova abordagem sobre a avaliação, para que esta coloque o desenvolvimento das aprendizagens do aluno no centro, sem que a ideia de se preparar os alunos para prosseguir com as suas vidas se confunda com facilitismos. Há que melhorar a qualidade das avaliações (o rigor, a exequibilidade, a adequação ética, utilidade, validade, fiabilidade, índices de discriminação e de dificuldade) e diversificar os processos de recolha de informação, sem negligenciar o contributo e participação dos alunos em todo o processo de avaliação. É obrigatório melhorar a comunicação dos resultados, com o dito feedback “inteligente”, sistematizado em fichas descritivas, relatórios, grelhas ou escalas, respeitando os princípios de transparência, simplicidade, clareza e rigor.

«Temos de ser capazes de centrar mais os nossos esforços e as nossas inteligências na melhoria efetiva das práticas escolares.[...] Trata-se de um imperativo ético e de um dever incontornável.»(Domingos, 2009) que o professor tem de cumprir com um amor cuidado e contínuo, num esforço inteligente para desenvolver e potenciar o bem social como meta da educação.

## **Referências**

Diário da República, 1.a série — Nº 129 — 6 de julho de 2018 - DGE

Fernandes, D. (2021). *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.

Méndez. J. M. Álvarez (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições ASA

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*

Santos Guerra, M. A. Santos (2009). *Almas tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 09, pp.101-114.

## 19. O Calcanhar de Aquiles da Educação?

Marisa Temporão<sup>25</sup>

O êxito de uma metodologia de ensino e dos resultados obtidos pelos alunos fundamenta-se, não tanto na maneira como se dão a conhecer os novos conhecimentos, mas sim na avaliação, entendida como um conjunto de atividades que possibilitam identificar erros, compreender as suas causas e tomar decisões para os superar.

(Perrenoud, 1993)

Tenho 20 anos de experiência enquanto professora de Ciências Naturais e considero a avaliação, que tem um lugar natural na escola, um calcanhar de Aquiles, tanto a nível pessoal, como a nível sistémico e organizacional.

Penso que (quase) todos os professores querem o melhor para os seus alunos, querem que aprendam, que se envolvam, que tenham curiosidade, espírito crítico e vontade de saber mais. Que as aprendizagens efetuadas promovam o seu desenvolvimento enquanto seres humanos e cidadãos ativos. Mas, considero que nos falta aceitar e verdadeiramente compreender o papel da avaliação como dinâmica influenciadora de todo o processo de aprendizagem, sendo motor para uma formação integral das nossas crianças e jovens.

Compreender o que é a avaliação e fazê-la bem seria uma excelente via para melhorar as práticas de ensino nas escolas (Santos Guerra, 2009), mas estamos aprisionados num sistema em que é a avaliação é, principalmente, classificação e que intimida os alunos. Uma evidência é, por exemplo, o peso que os exames nacionais têm no acesso ao ensino superior (e aos sonhos dos jovens), promovendo uma cultura de pouca diversidade de instrumentos de avaliação e de “estudo e preparação para o exame”, numa clara subversão do que deveria ser a avaliação promotora das aprendizagens e do desenvolvimento de competências.

Da minha experiência e observação da realidade à minha volta, alguns outros fatores que promovem uma cultura avaliativa predominantemente classificativa e não verdadeiramente formativa são: a falta de formação de qualidade dos professores na área, o que provoca falta de confiança em si próprio para aplicar novos instrumentos e receio para aceitar a avaliação como um processo dinâmico e humano, de relação

---

<sup>25</sup> [marisa.temporao@gmail.com](mailto:marisa.temporao@gmail.com) | Externato Marista de Lisboa

professor-aluno, não confundindo subjetividade com parcialidade; a falta de tempo, também devido a um excesso de burocratização dos processos escolares, para pensar novas estratégias de avaliação promotoras de aprendizagens e para fornecer o feedback necessário aos numerosos alunos; a avaliação ainda ser vista como algo solitário, de cada professor, que receia parecer incompetente, o que também faz com que os pais sejam alienados deste processo e, ainda, uma sociedade que percebe o erro como falha e não como oportunidade inerente a todo o processo de aprendizagem.

Nós, professores, temos de aprender a colocar-nos em causa de uma forma construtiva, a refletir sobre as nossas práticas pedagógicas e o seu verdadeiro impacto (não o impacto que sabíamos que teria – ou gostaríamos que tivesse, se apenas os alunos tivessem trabalhado/ se tivessem envolvido...), a escutar os alunos de forma verbal e não-verbal e procurar ir ao seu encontro e da sua realidade. Aceitar os jovens que temos à nossa frente com todo o seu potencial e não os imaginar como nós queríamos que eles fossem. Temos de abandonar o paradigma da *minha sala de aula*, para o *nosso espaço de aprendizagem*, trabalhando de forma colaborativa com os colegas e reconhecendo que também aprendemos com os alunos.

O professor tem de estar perto do aluno, convertendo a avaliação num diálogo educativo sobre os caminhos ou vias escolhidas para atuar, sobre as dificuldades encontradas e as alternativas possíveis (Alonso, 2001). Neste sentido, o feedback usado sistematicamente e de forma criteriosa é fundamental, pois é através dele que comunicamos aos alunos três informações fundamentais: a) onde se pretende que eles cheguem; b) em que situações se encontram e c) o que têm de fazer para chegarem onde se pretende que cheguem (Fernandes, 2020).

Outro desafio é aceitar a natureza subjetiva da avaliação, mas não abdicar que seja simples (e não simplista!), clara, rigorosa, justa, útil e credível. Precisamos de passar da obsessão pela objetividade para a busca do exercício da justiça e da equidade (Méndez, 2002), promovendo desta forma uma avaliação que proporcione inclusão, fazendo com que todos os alunos aprendam e tenham sucesso no seu percurso escolar.

Em jeito de conclusão... Acredito, até pelo que vivemos no Externato, que sopram ventos de mudança nas escolas, mas é necessário que haja uma modificação de postura de todos os envolvidos com a educação dos alunos e futuros educadores. Que exista um compromisso de assumir o nosso calcanhar de Aquiles: que, muitas vezes, não estamos

sequer a avaliar e somos meros classificadores e que a melhoria das práticas de avaliação pedagógica é um desafio fundamental do nosso sistema educativo.

Só com a tomada de consciência e clarificando o caminho que queremos seguir enquanto professores, podemos melhorar práticas e ter uma avaliação orientada para o ensino e para a aprendizagem – que está ao serviço de quem aprende - e que faça parte de uma cultura escolar realmente inclusiva, que proporciona uma formação integral e é transformadora de todos os envolvidos e da sociedade em que se insere.

Citando Paulo Freire, “Não nascemos educadores. Fazemo-nos educadores, formamo-nos como educadores, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”.

*Parece-me que é este o sonho e a missão de qualquer professor.*

### **Referências Bibliográficas**

Alonso, Felipe Trillo (2001). Avaliação da Aprendizagem: Render-se ou Resistir?. *Psicologia Educação e Cultura*. vol. V, nº 1, pp. 9-21.

Fernandes, Domingues (2020). *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica*. Projeto MAIA.

Méndez, J. M. Álvarez (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições Asa

Perrenoud, Philippe (1993). Não mexa na minha avaliação! Uma abordagem sistémica da mudança. *Mesure et évaluation en éducation*. v. 16, nº 1-2, p.107-132.

Santos Guerra, Miguel Ángel (2009). Almas tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir de experiência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. 09, pp. 101-11.

## 20. Reflexão Crítica a partir dos textos a partir de *Os Demónios da Avaliação e Almas Tatuadas*

Paulo José Rolim<sup>26</sup>

### Introdução

Tendo em atenção a natureza dos dois textos que nos propomos analisar nesta nossa curta reflexão, optamos por tentar fazer uma espécie de triangulação concetual, não só em termos de afastamento de uma conceção dual, mas também sublinhando uma certa forma triangular de colocar a questão. Neste triângulo, usaremos como vértice principal o mundo sempre presente e que, de acordo com os três autores, é (in)visível em demónios e tatuagens que acompanham e que desenvolvem o processo avaliativo.

Esta opção pelo conceito de triangulação, não se afasta também, e por outro lado, da sua essencialidade física em que se recolhem dados através de outra técnica e, desta feita, de um *outro mundo*.

Exatamente por isso, usaremos, como primeiro ponto, ou como primeiro vértice da nossa análise a descrição clara daquilo a que poderíamos chamar de sucessiva alterações paradigmáticas do e no processo avaliativo descritas por Matias Alves e Ilídia Cabral (2015, 632 – 637), residindo aqui a motivação extra de entender claramente a nossa própria experiência enquanto alunos nos já longínquos, ou talvez nem tanto, anos 70 e 80. Experiência que também constitui para nós uma recordação, por vezes dolorosa, da (não) relação pedagógica que tivemos com alguns professores e da (in)compreensão de um processo avaliativo que, a todo o custo, evocava o conceito de avaliação contínua como forma de introduzir uma subjetividade imensa, muitas vezes roçando o domínio do preconceito e nada isento do tão debatido efeito de halo. É justamente também por isso que pensamos que o ponto – vértice – mais importante é o fator que ultrapassa a mera dimensão teórica e explicativa e que nos faz imergir num mundo oculto onde se cristalizam *tatuagens*, se movem *demónios* e onde o processo avaliativo se desenvolve no enquadramento *fantasmagórico* consciente ou não e onde

---

<sup>26</sup> paulorolim@ext.marista-lisboa.org

a Pessoa toma a sua vez, enquanto professor, de protagonista nesse mesmo processo avaliativo.

### **Modelação e Carácter**

Continuando a basear-nos por ora em Matias Alves e Cabral (2015, 630-637), parece-nos que, antes de mais, será de relevar a característica especular do professor enquanto autoridade. Ora classifica arbitrariamente, ora se retira e, não hostilizando, se comporta como uma entidade, também ela já certificada e que, do alto da autoridade conferida, ajuíza, para depois, desejavelmente, se comportar como orientador aqui, consciente de todos os fatores que subjazem à sua própria tarefa, ele próprio, e tal como um GPS, orientado através dessa triangulação. Tratar-se-á de uma orientação num horizonte que é e deve ser do aluno e não de um horizonte onde se pré-inscrevem conceitos, teorias e práticas, ainda que se verbalize o contrário. Atente-se a este propósito na chamada de atenção que Santos Guerra (2009, 103) quando refere explicitamente a manutenção da preocupação pela língua materna e pela matemática, ainda que se enumerem todos os domínios do projeto educativo como igualmente importantes. Prática anacrónica e distante daquilo que as neurociências de forma meridiana nos demonstram, afastamento da multiplicidade das capacidades humanas, que, ao serem individualmente contempladas e desenvolvidas, estão na base daquilo que o ensino mais se deve servir para conseguir o desenvolvimento humano: a felicidade e o contentamento do aluno que deixa de ver a matéria em si como um fim e vê transformar-se num meio para a construção não de um ser humano formatado, mas de uma Pessoa.

Inevitavelmente o professor é, em qualquer dos paradigmas, uma figura transformada em modelo e que se impõe e é imposto através do(s) mundo(s) em que ele próprio foi ensinado e em que – agora é a sua vez! – ensina. Para o bem e para o mal, a formação do jovem parece passar por aí. Os sofridos testemunhos que Santos Guerra (2009, 102) conosco partilha, na sua dimensão acentuadamente vivencial, e que não impede, pelo contrário, a reprodução de erros parecem-no ser bem sugestivos!

Atevemo-nos, pois, a enfatizar este aspeto em termos de modelação promovida pela sociedade e pelo Estado do carácter ao servirem-se, com a sua anuência, do professor como catalisador da perpetuação de um modelo. No fundo, é de todo um

*ethos*<sup>27</sup> promovido em que o carácter do jovem, e não só o do futuro professor, é formado e que se fecha em si mesmo e que procura a sua perpetuação. A preocupação pela medida, pela apregoada objetividade (Alves e Cabral, 2015, 633), por exemplo, mais não é do que o reflexo de uma sociedade que confortava o professor enquanto medidor incontestável, no classificador – como *divisor* em classes – dos futuros cidadãos de plenos direitos e deveres.

Ainda que pudéssemos ir mais longe, parece-nos que nos basta a evocação desta condição para evidenciarmos esse *ethos*, essa dimensão ética que, mercê de uma qualquer reflexão moral, com o inesgotável manancial de fatores que partem de usos, normas, costumes e tradições, se torna ela própria como aferidora da adequação ou não de uma qualquer pessoa. Será, de acordo com o *status quo*, elevada ou, talvez na sua individualização forçada, reduzida a um estatuto de cidadã.

É inegável que esse *ethos*, esse ambiente tão interessadamente formativo, não perde um dinamismo e que acaba por conter em si o gérmen da sua própria dimensão dinâmica. Aquilo que, em determinado momento é considerado o normal porque adequado ao tal *status quo* confronta-se com aquilo que nesse momento é catalogado como disruptivo e que, mais tarde, se pode ou deve transformar num novo normal. Alguns dos testemunhos transmitidos dão-nos a conhecer uma ou outra prática que consistiram em momentos verdadeiramente (re)fundantes de uma determinada autoimagem do aluno (Alves e Cabral, 2015, 652-655).

Tudo muda!... A única coisa que deve permanecer é a esperança de que, através de fatores intrínsecos e extrínsecos, mudemos de paradigma, mesmo que não nos consigamos subtrair em momento posterior, também nós, ao juízo mais ou menos cruel da história.

As dimensões éticas, sociais e psicológicas (Guerra, 2009, 102) estão, pois, todas elas impregnadas numa quantidade significativa de fatores que, além do constatável, do visível e, nessa justa medida, passível de ser teorizado, assumido e mudado, nos remetem para uma dimensão subterrânea, oculta. Fazem, conscientemente ou

---

<sup>27</sup> Servimo-nos, para o propósito desta nossa reflexão, de R. Cabral e da explicação que faz em *Logos, Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, do conceito de ética, principalmente na situação concetual que faz na distinção etimológica de ética em que, caracterizando-a como adjetivo substantivado, nos remete para *éthos* – costume, uso, maneira (exterior) de proceder e *êthos* – morada habitual, toca, maneira de ser, carácter.

inconscientemente, parte daquilo que nos permite ir convencendo, até pela humilhação, do que é fazer bem ou mal, sublinhando espantosamente, por vezes, um paralelo entre o ético e o estético que nos poderiam levar longe numa qualquer reflexão mais extensa, informada e enformada e em que fizéssemos a verdadeira apropriação do testemunho e das suas entrelinhas. Justamente nessas entrelinhas talvez divisemos «a parte escondida do icebergue» (Alves e Cabral, 2015, 638).

### **A Compatibilização (in)consciente**

Porventura, dilacera-se o professor, na repetição que é, por essência, a sua vida entre a promoção do saber e a necessidade de uma avaliação que exclui. Qual Sísifo, empurra, ano após ano, o fardo desta parte, tanta vez injustamente transformada em corolário, de ajudar a abrir e/ou fechar portas da felicidade daquele que avalia, mas que, afinal, imerso num sistema português que teima na exclusão, se vê demasiadas vezes confrontado com a tortura da classificação. Esta seria ou será a descrição do professor que facilita, mas que não dita, um professor que ajuda a encontrar o caminho, mas que não aponta, que não obriga à repetição espúria do conhecimento, hoje mais do que nunca efémero, mas, antes, aquele, que ajuda a procurar. Continuando a citar Alves e Cabral (2015, 637), o professor que orchestra e que ajuda a construir, pois sabe que podemos sempre evoluir de diversos modos, sendo certo que é tempo de deixarmos de construir enveredando pela promoção da construção comprometida do desenvolvimento.

Estaremos nós aqui? Pensamos que não ou, pelo menos, ainda não. Que bom seria que todos entendêssemos a avaliação como uma oportunidade de desenvolvimento e que percebêssemos o conhecimento como se relacionando, de facto, com aquilo que há de mais profundo na existência humana!

De qualquer forma e por muito que teorizemos sobre o sem número de fatores que enformam o processo avaliativo, o que é certo é que a avaliação, o juízo de valor, não o assético, mas o comprometido constitui-se muitas vezes como o húmus da existência humana, que, em si mesma, é radicalmente avaliadora. É justamente aqui que somos confrontados com o cenário em que se processa também a avaliação e que é o

desse mundo oculto, um mundo que, embora testemunhado e verbalizado, se transforma que, de algum modo, poderemos considerar como a dimensão *páthica*<sup>28</sup>

Há todo um mundo que, quer queiramos quer não, o professor transporta querendo representar, tornar presente, como o mundo efetivamente desejável, mesmo que alguns corajosos o façam pela negativa, e que provocam diferentes emoções nos alunos e que alguns sortudos, como vemos em alguns testemunhos, acabam por interiorizar como verdadeiramente catárticos.

Mas desse mundo *fantasmagórico*, parece-nos também fazer parte a relação de poder que o processo de avaliação consubstancia, quanto mais não seja, como Matias Alves e Cabral (2015, 639) nos lembram, e a propósito de algumas reflexões desenvolvidas por Perrenoud, pela desproporção em termos de tempo gasto por todo este processo.

Pensamos ainda que é de sublinhar a tentativa de contraposição a uma desvalorização crescente de uma classe que parece colocar-se, em termos de forma de compensação, na ilusão matricial de um sistema de avaliação exclusivamente racional.

## Referências

Alves, José Matias e Cabral, Ilídia, *Os Demónios da Avaliação: Memórias de Professores Enquanto Alunos*, São Paulo, Est. Aval. Educativa, 2015.

Guerra, Miguel Ángel Santos, *Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência*, Revista de Ciências da Educação, Málaga, 2009. <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Cabral, Roque, *Ética*, in Logos -Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia, Verbo, 1990.

---

<sup>28</sup> Referimo-nos ao velho conceito de *pathos*, querendo enfatizar o aspeto emocional, por vezes patológico, em que o ensino também se inscreve. Parece-nos haver um evidente paralelo entre o professor e o ator na mostraçã, no *fingimento* da emoção e, por outro lado, na sua própria inscrição num mundo emocional que a sociedade também sabe promover escolhendo e formando os seus atores.

## 21. Testes: Sim ou Não?

Pedro Manuel Ferreira Sardinha Bairrada

Assiste-se hoje a uma maior diversidade das práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos. No entanto, os testes escritos continuam a ter um papel central nos processos de avaliação dos mesmos.

Os testes têm assumido uma posição dominante na avaliação das aprendizagens dos alunos ao longo dos tempos, justificando quase exclusivamente a classificação a atribuir a cada aluno e, como referem Alaiz, Campos, Conceição, Fernandes e Neves (1994), remetendo para outras práticas de avaliação um papel periférico, que só determina a classificação final do aluno em situações de dúvida. No entanto, mais do que questionar a necessidade de usar testes nos processos de avaliação, importa questionar a forma como os usamos, a frequência e os momentos da sua aplicação e que tipo de teste se deve utilizar.

Segundo Valadares (1998), citado em Afonso (2011), os testes são instrumentos cuja utilização tem as seguintes características: “situação comum à qual todos os estudantes respondem; o mesmo conjunto de instruções para todos; o mesmo conjunto de regras para valorizar as respostas; uma descrição da performance de cada aluno, geralmente quantitativa”.

O uso de testes tem sido imprescindível em muitas das disciplinas curriculares. Na disciplina que leciono, Matemática, também me parece que o uso desta técnica de avaliação não é questionável. Se os testes escritos constituem ainda “no dia-a-dia das nossas escolas” a principal forma de avaliar, compete aos professores torná-los bons instrumentos de avaliação. (Afonso, 2011). Porém, há algumas questões que se devem colocar, antes do uso dos mesmos:

-Que aprendizagens se pretendem evidenciar na aplicação de um teste? E será essa a melhor forma de as avaliar?

-Qual é a contribuição da realização de um teste para as aprendizagens dos alunos?

-A aplicação de um teste assegura uma avaliação objetiva e justa para todos os alunos?

-Quanto tempo dedica um professor, na preparação, na execução, na classificação, na correção e no processo de feedback dos conhecimentos e das competências demonstradas pelo aluno, quando aplica um teste?

Desta forma, em primeiro lugar, é preciso identificar o que se pretende que os alunos aprendam e clarificar o que deverá ser avaliado e como o deveremos fazer. Temos que estar conscientes que dificilmente o conseguiremos com recurso a uma única técnica de avaliação. Sendo que, no que diz respeito à aplicação de testes, deve ser tido em conta que tipo de teste devemos usar: testes de resposta fechada, de resposta aberta ou testes de desempenho. Seja qual for a decisão, o mais importante é garantir que os mesmos são realizados com qualidade, estando conscientes de que todos os alunos devem ter a possibilidade de responder com base nas aprendizagens realizadas. É “uma oportunidade para os alunos demonstrarem aquilo que de facto sabem e são capazes de fazer” (Alaiz, Campos, Conceição, Fernandes e Neves,1994).

Na disciplina de Matemática considero que a utilização de testes permite o processo de regulação das aprendizagens e, por outro lado, pode ser uma oportunidade de superação para o aluno, permitindo-lhe correlacionar os diversos conteúdos aprendidos. Um teste bem estruturado poderá potenciar o desenvolvimento nos alunos das seguintes operações intelectuais: memorizar, aprender algoritmos, compreender, estruturar, comparar, analisar, argumentar e opinar. Porém, e tendo em conta a hierarquia de Guerra (2003), ficam-nos a faltar as operações com maior exigência intelectual: a investigação e a criação, o que enfatiza a necessidade de o professor utilizar outras técnicas de avaliação.

Um aspeto importante a ter em conta na aplicação de testes é o tempo letivo que se consome com os mesmos e se esse tempo tem tradução nas aprendizagens realizadas pelos alunos. Assim, na aplicação dos mesmos, o professor tem que estar consciente do tempo que despense para esta tarefa e as consequências que isso traz para a sua prática letiva.

A avaliação formativa é a modalidade de avaliação que mais contribui para a promoção das aprendizagens dos alunos, é fundamental que o professor na aplicação de um teste dê ao aluno um *feedback* com qualidade, contribuindo, nessa medida, para que os alunos tenham consciência do que sabem e daquilo que precisam trabalhar e consolidar. A realização de um teste em duas fases pode também ser uma boa prática

para esta modalidade de avaliação. A intencionalidade formativa na aplicação de um teste deve sobrepor-se aos aspetos classificativos. Como refere Méndez (2002), “quem avalia com intenção formativa quer conhecer a qualidade dos processos e dos resultados.”

Na disciplina de Matemática, tal como referem Menino e Santos (2004), “é proposto um ensino centrado na resolução de problemas para a compreensão do mundo significativo daqueles que estão a aprender, em aulas onde se descobre, discute e faz Matemática”. Os currículos atuais, e em particular o da disciplina de Matemática, preconizam o desenvolvimento de competências que envolve conhecimentos, capacidades, atitudes e valores. Só com uma diversidade de instrumentos de avaliação é que estes diferentes domínios podem ser devidamente avaliados e trabalhados, pelo que a utilização exclusiva de testes se afigura muitíssimo redutora.

Há muito que se fala da eliminação dos exames nacionais, como porta de entrada para o ensino superior, e nunca como agora a realização dos tradicionais testes foi tão posta em causa. No entanto, parece-me que não está em causa a aplicação de testes para uma avaliação eficaz nos termos em que aqui foi definida, mas, sim, quando, de que forma e com que objetivos se aplicam os mesmos. Isto, claro, sem deixar de ter em conta que, para cumprirmos aquilo que preconizam as aprendizagens essenciais cruzadas com o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, dificilmente se pode perceber que os testes sejam as únicas práticas a aplicar no processo de avaliação dos alunos.

Para que o currículo seja cumprido, e simultaneamente seja avaliado de forma eficaz, será preciso aplicar uma diversidade de técnicas, onde o teste deverá ser uma dessas ferramentas, sempre promovendo as aprendizagens dos alunos e, naturalmente, permitindo regular o processo de aprendizagem. A realização de um teste tem que estar sempre em concordância com as competências que o professor pretende que o aluno desenvolva. E “durante a conceção dos testes escritos, o professor, deverá também ter a preocupação de integrar questões de diferentes graus de complexidade e que avaliem diferentes competências, que apontem não só para a memorização dos conteúdos, mas também para a compreensão e para a aplicação dos conhecimentos em novas situações.” (Afonso, 2011)

Reflexão crítica a partir do texto:

“Testes: sim ou não?” (in: “Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem” /IIE, Lisboa: IIE, 1994, projeto coordenado por Domingos Fernandes).

### **Bibliografia:**

Afonso, Alda (2011). Conceções e práticas de avaliação de professores de Ciências da Natureza do 2º Ciclo do Ensino Básico: Um olhar dirigido para os testes de avaliação;

Alaiz, Vítor; Campos, Cristina; Conceição, José; Fernandes, Domingos (Coord.) & Neves, Anabela (1994). Testes: sim ou não? in: “Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem” /IIE, Lisboa: IIE;

Guerra, Miguel (2003). *Uma seta no alvo*. Porto: Edições ASA

Méndez, J. M. Álvarez (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições ASA, pp. 68-71;

Menino, Hugo & Santos, Leonor (2004). Instrumentos de avaliação das aprendizagens em Matemática: o uso do relatório escrito, do teste em duas fases e do portefólio no 2º ciclo do Ensino Básico.

## 22. “Afimal, qual é o propósito da avaliação?”

Raquel Nazaré Cristo Lamas Correia de Faria<sup>29</sup>

Ao longo de toda a minha vida académica fui avaliada e, posteriormente enquanto professora, avalei com base em instrumentos como testes, relatórios, trabalhos de grupo, pósteres, etc. Esta avaliação tradicional focou-se sempre no peso dado a este tipo de instrumentos.

Em 2018, com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, da Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto e da Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto, fui confrontada com a necessidade de abandonar este modelo de avaliação tradicional e, enquanto professora e Delegada do Departamento de Ciências Naturais, obrigada a repensar todos os nossos critérios de avaliação.

O ponto de partida foi «Afimal, qual é o propósito da avaliação?». A resposta a esta questão encontra-se plasmada no artigo 22º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece as finalidades da avaliação, definindo duas dimensões: uma **formativa** – reguladora do ensino e da aprendizagem, uma vez que tem por objetivo a melhoria da qualidade das aprendizagens baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica onde se explicitam as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação; outra **sumativa** – certificadora das aprendizagens realizadas, nomeadamente dos conhecimentos adquiridos e das capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Na elaboração dos novos critérios de avaliação implicava ter em conta o definido na Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, artigo 18º e na Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto, artigo 20º, nomeadamente:

*«2 - Nos critérios de avaliação deve ser enunciado um perfil de aprendizagens específicas para cada ano ou ciclo de escolaridade, integrando descritores de desempenho, em consonância com as Aprendizagens Essenciais e as áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.*

*3 - Os critérios de avaliação devem traduzir a importância relativa que cada um dos domínios e temas assume nas Aprendizagens Essenciais, designadamente no que respeita à valorização da competência da oralidade*

---

<sup>29</sup> raquelfaria@ext.marista-lisboa.org

*e à dimensão prática e ou experimental das aprendizagens a desenvolver.  
(...)».*

Roldão, Peralta & Martins (2017) organizam as competências definidas no PASEO na tríade:

- Conhecimentos [o que os alunos devem saber - conhecimento disciplinar, interdisciplinar e prático];
- Capacidades [cognitivas e metacognitivas; sociais e emocionais; físicas e práticas];
- Atitudes [face ao conhecimento e à formação cidadã].

Ferraz & Belhot (2010) referem que Benjamin Bloom na sua taxonomia classifica a aprendizagem em três categorias do saber:

- Domínio cognitivo, que compreende a área intelectual e que organiza em seis níveis hierarquizados as subáreas do conhecimento, da compreensão, da aplicação, da análise, da síntese e da avaliação;
- Domínio psicomotor, que inclui as habilidades físicas específicas, devendo estas ser executadas com precisão, exatidão, facilidade e economia de tempo e esforço;
- Domínio afetivo, que se refere às emoções, aos sentimentos e aos comportamentos desenvolvidos a partir do processo de ensino e aprendizagem.

O Instituto de Avaliação Educativa, I.P., na sua prática de avaliação externa, integra nas provas itens cuja resposta exige a mobilização de processos cognitivos com níveis de complexidade diferenciados:

«(i) elementar ou inferior, apelando, por exemplo, à memorização e à reprodução do conhecimento – (re)conhecer/repetir; (ii) médio, apelando, por exemplo, à compreensão, à interpretação ou à aplicação do conhecimento em situações rotineiras – aplicar/interpretar; (iii) complexo ou superior, requerendo, por exemplo, a formulação de juízos de valor, a argumentação ou a aplicação do conhecimento a novas situações – raciocinar/criar.»

Tendo por base a reunião de toda esta informação, o passo seguinte foi definir para cada um dos três domínios (Socioafetivo – Saber-Ser/Estar; Psicomotor – Saber-Fazer e Cognitivo – Saber-Saber) o peso a atribuir a cada um, as áreas de competências incluídas em cada um e desenhar os respetivos descritores de desempenho. Ficou muito claro que os instrumentos de avaliação a aplicar funcionariam como isso mesmo,

instrumentos. Deixaram de ter um peso na avaliação. Atualmente, já não são colocadas perguntas como «Vale tanto como um teste?», «Quanto vale o teste?». A preocupação agora é, no âmbito das finalidades da avaliação, utilizar técnicas e instrumentos diversificados que permitam recolher o máximo de informação sobre as várias competências em desenvolvimento nos alunos. O peso é atribuído aos diferentes parâmetros que cada instrumento pode incluir. Todas as atividades propostas aos alunos têm início na apresentação das mesmas ao nível de objetivos e finalidades a atingir e são esclarecidos os critérios de avaliação do instrumento utilizado. Acredito que os alunos são parte integrante do seu processo de aprendizagem e, por isso, debato com eles as rubricas e outros instrumentos utilizados na avaliação.

Destaco do preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho:

*«A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia.»*

As ações, estratégias, processos, procedimentos e dinâmicas que vou promovendo não podiam ser mais consonantes com o exposto no excerto e em tudo concomitante com o definido no PASEO. A complexidade cognitiva dos itens nos instrumentos de avaliação é adequada ao ano/nível de escolaridade a que se destinam, pois na avaliação de competências encontram-se estes níveis de complexidade nas múltiplas ferramentas aplicadas ao longo de todo o trabalho desenvolvido com os alunos. Assim, atendo ao desempenho contínuo e continuado do aluno em todas as atividades e não apenas centrado naquilo que tradicionalmente se considera ser avaliação do aluno, vulgo, testes. O desenvolvimento de competências é proporcionado nos vários momentos de ação do aluno e, por isso, posso observar e avaliar através dos vários instrumentos e numa multiplicidade de atividades e de momentos de aprendizagem. Realizo de forma transparente a avaliação com os alunos, para que, assim, consiga ver nos mesmos uma verdadeira cultura de apropriação do seu ativo papel no caminho que desenvolvem ao longo da sua escolaridade, reforçando o trabalho sério e profícuo na construção plena da sua pessoa e enquanto futuros intervenientes ativos de uma sociedade que se pretende mais crítica, transparente, verdadeira,

consciente e humana. Os alunos são valorizados como atores da sua aprendizagem em lugar de objetos de aprendizagem; estão plenamente esclarecidos sobre o seu processo de avaliação, pois são favorecidos por um (auto)feedback mais dirigido e assertivo, tendo completa noção de quais as competências já atingidas e aquelas onde devem investir mais, sabendo sempre que têm ao seu lado o apoio da professora, numa disponibilidade total para os ajudar neste processo de crescimento.

Com esta alteração dos critérios de avaliação foi promovida uma mudança no tradicional sistema de ensino, mas que entendo estar sustentada nos normativos e documentos citados. A maior dificuldade tem sido a aceitação desta grande mutação por parte de colegas de outros departamentos. Os alunos, os principais envolvidos, têm reagido de forma muito positiva, dando contributos importantes que têm sido tidos em conta na altura de ajustar e preparar os critérios de avaliação para o ano letivo seguinte, sempre no sentido de uma contínua melhoria e de um primar pelo maior rigor e transparência do processo de avaliação. Neste momento encontramos-nos no terceiro ano de aplicação dos critérios construídos no Departamento de Ciências Naturais e considero estarmos no caminho correto para uma formação integral dos nossos alunos, plenamente a par com o definido no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e o atual quadro legal já referido.

### **Referências:**

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série - N.º 129.

Ferraz, A. P. & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17, 421-431.

Martins, G. d'O., et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf).

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. Diário da República, 1.ª série - N.º 149.

Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto. Diário da República, 1.ª série - N.º 151.

Provas de Avaliação Externa | 2021/2022 – Informação-Prova Geral. Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário – Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/ae\\_documento\\_enquadrador.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf).

## 23. Práticas de Avaliação Pedagógica no 1º ciclo

Rita de Albuquerque de Moura Navega Penajóia<sup>30</sup>

A avaliação incide sobre as aprendizagens definidas no currículo nacional, devendo ter como referencial a *Matriz Curricular do 1.º Ciclo*, homologada pelo Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, as *Aprendizagens Essenciais* referentes ao Ensino Básico, homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Muitas das aprendizagens não estão previstas no primeiro referencial, mas apenas no segundo e no terceiro, e devem ser tidas em conta sempre que se trata de avaliação. Refiro-me, por exemplo, às aprendizagens socialmente relevantes que são resultado da interação com os outros em diferentes contextos sociais e emocionais.

Não há dúvidas de que todos os professores têm muito, e talvez até demasiado, presente o currículo nacional, mas será que os princípios orientadores da sua conceção e operacionalização garantem, de forma efetiva, que todos os alunos adquirem os conhecimentos e desenvolvem as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*? Do meu ponto de vista, as *Aprendizagens Essenciais* são um contributo para a concretização desse objetivo, pois apresentam os programas curriculares e as metas de aprendizagem de uma forma inovadora, associando-os às áreas de competência consideradas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Podemos discutir se o perfil é adequado às diferentes realidades escolares, mas não podemos duvidar do seu impacto positivo nas organizações educativas caso os professores, e não só, se apropriem e pratiquem os princípios e a visão pelos quais se pauta a ação educativa. Tal como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) sugere é “determinante o compromisso da escola e de todos os que lá trabalham, a ação dos professores e o empenho das famílias e dos encarregados de educação” (p. 9).

É certo que este referencial tem como finalidade contribuir para a organização e para a gestão curricular, assim como para a definição de estratégias, metodologias e

---

<sup>30</sup> rita\_navega@hotmail.com

procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática educativa. Contudo, para que se cumpra a sua finalidade, é imprescindível mudar a política de manuais escolares e a cultura de escola. Uma vez adotados por uma organização educativa, os manuais devem acompanhar as mudanças dos referenciais, sobretudo das *Aprendizagens Essenciais*, o que não se verificou até hoje. Não sendo isto possível em tempo útil, as escolas privadas têm autonomia para decidir adotar manuais digitais ou não adotar, de todo. Por outro lado, a reconfiguração da cultura de escola é urgente para que as organizações educativas sejam capazes de responder aos novos desafios que se colocam à educação. As lideranças e os atores educativos têm, aqui, um papel decisivo, pois a cultura de escola resulta de “... todo o conjunto de valores, crenças, ideologias, normas, regras, representações, rituais, símbolos, hábitos, rotinas, mitos, cerimoniais, formas de interação, formas de comunicação e, até mesmo, as práticas dos atores localizados em determinada organização...” (Torres, 1997, p. 14).

Cabe, assim, aos decisores e aos atores educativos assumir o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* como referencial para as decisões a adotar não só ao nível do planeamento e da realização, como também da avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.

Estreitando este trabalho para a avaliação interna das aprendizagens importa agora descrever e refletir sobre as práticas de avaliação pedagógica.

Na minha prática pedagógica assumo que **a avaliação é um processo contínuo**, procurando tornar isso claro para os meus alunos e respetivas famílias. A maioria deles, senão todos, reconhece que valorizo o processo e não o resultado. Dito isto, levanta-se a questão: porquê sujeitar os alunos a provas de avaliação que, de forma muito insipiente, revelam o processo de aprendizagem do aluno? Não podemos negar que as provas de avaliação avaliam, essencialmente, os conhecimentos mobilizados pelos nossos alunos e que a avaliação das aprendizagens é muito mais do que isso. Trata-se de avaliar as competências que os alunos desenvolvem ao longo do seu processo de aprendizagem.

De acordo com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), “As competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes...” (p. 19), pelo que é fundamental privilegiar a diversidade de estratégias de ensino e de aprendizagem para que os alunos desenvolvam aprendizagens de qualidade.

Por outras palavras, pretende-se que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras. Deste modo, considero que devemos também garantir a **multiplicidade de práticas de avaliação pedagógica**, integrando a avaliação diagnóstica, a avaliação sumativa e a avaliação formativa.

Apesar de considerar que a avaliação sumativa se centra, fundamentalmente, na avaliação de conhecimentos, entendo que esta não deve ser suprimida das nossas práticas de avaliação, dado que um dos grandes desafios das práticas de avaliação pedagógica é a implementação de processos de avaliação que permitam compreender, de forma efetiva, resultados de aprendizagem na plenitude das suas representações: conhecimentos, capacidades e atitudes.

Na minha perspetiva, e mesmo assumindo que existem disparidades entre as turmas, mediante os estilos de aprendizagem e as características dos alunos, a avaliação diagnóstica deve ser repensada, na medida em que é concretizada com o propósito de identificar, essencialmente, os conhecimentos adquiridos e não adquiridos pelos alunos. Mais do que uma avaliação diagnóstica de conhecimentos, é fundamental formalizar procedimentos que explicitem a avaliação diagnóstica das aprendizagens realizadas no seu todo, nomeadamente dos conhecimentos adquiridos, bem como das capacidades e das atitudes desenvolvidas.

Também a avaliação formativa deve ser repensada por todos, não só pelos decisores como também pelos atores educativos, como tem sido feito até agora. A valorização da influência que os atores educativos podem ter nas organizações educativas conduz-nos à emergência de refletir sobre a importância e o modo de privilegiar a avaliação formativa nas práticas de avaliação pedagógica no sentido de se avaliar, efetivamente, as aprendizagens que resultam do desenvolvimento integral dos alunos.

Por último, todos estes desafios levam-nos a um outro igualmente relevante. Mudar o paradigma da avaliação não só exige uma mudança dos pontos de referência dos professores como também dos pais dos nossos alunos. Muitos poderão ver esta realidade como um obstáculo à inovação pedagógica, já outros poderão encará-la como um desafio. Pessoalmente, concluo que estamos perante uma mudança urgente de

pressupostos e de conceções para uma visão mais alargada e inovadora do que é a educação no mundo atual.

### **Referências**

Martins, G. O. et al (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. ME/DGE.

Torres, L. L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos professores numa escola portuguesa*. Celta Editora.

### **Legislação**

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240 – Série I. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa.

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. Diário da República n.º 143 – Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho. Diário da República n.º 138 – 1.º Suplemento, Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

## 24. Almejando uma avaliação autêntica: uma nova experiência com portefólio no 1º ano de escolaridade

Sónia Rodrigues Valente<sup>31</sup>

No ano de 2013, com a conclusão da Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo, obtive uma licença para, desde então, aprender a ser professora. Esta aprendizagem tem passado por diversas fases e processos, sendo um dos temas mais desafiadores, de recorrente reflexão e (re)construção continuada, o da *avaliação das aprendizagens* dos alunos.

Na minha prática pedagógica tenho almejado proporcionar uma avaliação autêntica, utilizando técnicas e instrumentos de avaliação diversificados, com distintas finalidades.

Esta reflexão incidirá, particularmente, no uso do portefólio que utilizo por crer que este modo de recolha de informação, em distintos momentos, objetivando a recolha de amostras de desempenho, me permite obter dados orientadores e compreender, assim, a aprendizagem de cada aluno de modo a (re)direcionar as minhas ações, adequando-as e ajustando-as individualmente, a cada criança.

De acordo com (Lopes & Silva, 2012) “um portefólio documenta a aprendizagem durante algum tempo, reflete a melhoria do aluno, mostrando-lhe a importância da autoavaliação, correção e revisão.” Pode-se também definir portefólio como “uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspetos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança” (Grace & Shores, 2001) proporcionando uma visão holística do aluno e a sua relação com a aprendizagem. O portefólio exige um feedback constante por parte do professor relativamente aos produtos produzidos pelos alunos (Ariana Cosme, 2020).

Com este instrumento de avaliação pretendo monitorizar, frequentemente, o processo de aprendizagem dos alunos, bem como o seu processo de pensamento, definindo objetivos claros de aprendizagem e delineando, adaptando ou reajustando estratégias de ensino, de modo que a minha prática permita garantir a qualidade de aprendizagens que os alunos realizam. Este processo pretende ser intencional e ativo,

---

<sup>31</sup> [soniavalente@marista-carcavelos.org](mailto:soniavalente@marista-carcavelos.org)

de modo a envolver alunos e professora na recolha sistemática de dados, para acompanhar a progressão da aprendizagem em duas componentes fundamentais: avaliação *para* a aprendizagem e a avaliação *como* aprendizagem.

A investigação reconhece que a avaliação influencia a motivação e autoestima dos alunos, e que estas são influências decisivas na aprendizagem. Deste modo, estabelecendo metas de aprendizagem que são visualizadas e alcançadas pelos alunos, ajuda-os a aumentar a confiança e a autoestima que conseqüentemente os motiva a aprender (Lopes & Silva, 2012). Neste propósito de visualização das aprendizagens, a última experiência realizada com a avaliação de alguns recursos existentes no portefólio, teve como base uma discussão académica, havida na segunda aula desta unidade curricular, sobre as “pilhas” com diversos níveis de desempenho, que permitiam auxiliar a perceção da avaliação dos alunos, ao invés da tradicional escala numérica “1/2,3,4,5” ou qualitativa “insuficiente/suficiente/bom/muito bom”. Defini, assim, os objetivos de aprendizagem, criei o recurso com a avaliação por níveis com a “pilha” referida na aula. Constatei que os alunos aderiram com entusiasmo a este modo de avaliação e o mesmo fez-lhes sentido por ser de fácil visualização e por fazerem parte do processo de reflexão sobre as suas aprendizagens, “vejo, penso e interrogo-me sobre as minhas aprendizagens”, bem como do registo das mesmas, com a pintura dos níveis da pilha, tendo sempre a perspetiva de margem para progressão. No cabeçalho do recurso substitui a tradicional expressão “observações” por “escuta”, que lhes fazendo sentido por ser o lema do ano, é uma forma de dar feedback sobre as aprendizagens. Quando os alunos não têm o sucesso expectável, compreendemos a dificuldade, ultrapassamo-la e realizamos novamente um recurso igual ou semelhante, colocando na avaliação a evolução registada\*. Ao longo desta memória descritiva surgiu-me outra reflexão, referente ao cabeçalho do recurso, onde consta “Ficha de verificação de conhecimentos”, soando este, como indicador de uma avaliação *da* aprendizagem, desvirtuando assim o principal objetivo desta avaliação que objetiva ser *para* e *como* aprendizagem, numa lógica de avaliação formativa e não sumativa. Assim, alterarei para “Ficha de construção de conhecimentos” e irei aplicar na construção do próximo recurso.

A utilização do portefólio permite aos alunos uma participação ativa, no decorrer da sua avaliação, onde é valorizado tanto o processo como o produto final, objetivando

desenvolver a capacidade de cada criança quer a nível da oralidade, escrita, pensamento analítico, capacidade de integração das aprendizagens como trabalho cooperativo.

Seguindo esta perspetiva pretende-se que a avaliação seja utilizada para contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos e para a garantia de que todos possam ser acompanhados nesse processo (Ariana Cosme, 2020).

\*Em anexo, estão os recursos criados com base nas aprendizagens desta UC.


### **Bibliografia**

Ariana Cosme, D. F. (2020). *Avaliação das Aprendizagens Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.

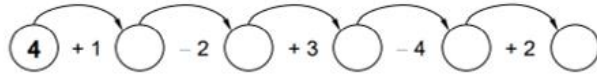
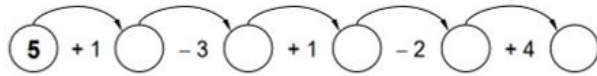
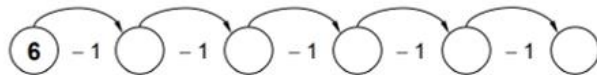
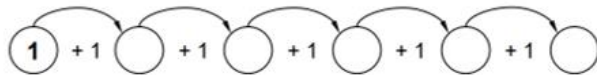
Grace, & Shores. (2001). *Manual de Portefólio: Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artemed Editora.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.

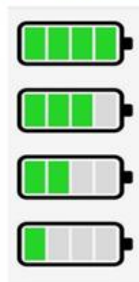
# ANEXOS

	Ficha de Aferição de Aprendizagens
Nome: _____	Data: ____ / ____ / ____
Professor(a): _____	Encarregado de Educação: _____
ESCUTA: _____	

Completa as sequências.



VEJO, PENSO E INTERROGO-ME SOBRE AS MINHAS APRENDIZAGENS...



EU SOU CAPAZ! EU CONSIGO!

## 25. Reflexão a partir do artigo de Rubem Alves - Como ensinar?

Susana Santos<sup>32</sup>

De acordo com o artigo “Como ensinar”, do autor brasileiro, Rubem Alves só se aprende vendo, sentindo, cheirando, tocando, ouvindo e saboreando.

A experiência com a beleza do mundo tem de preceder a aprendizagem. Em suma só se aprende vivendo.

A primeira tarefa da Educação é ensinar a olhar e ouvir. Mais do que isso é ensinar a observar e a escutar. É através dos nossos olhos que as crianças e jovens tomam consciência e proximidade com a beleza e o encantamento do mundo. Contudo, os seus olhos também precisam de ser treinados para que esse fascínio e curiosidade aumente. O espaço sala de aula tem por obrigação ser um lugar aprazível para todos, professores e alunos, como uma extensão do lar de cada um, o lugar onde sentimos conforto, aconchego e segurança.

É possível constatar que as crianças, nos primeiros anos, frequentam a escola, felizes, contentes e sorridentes, mas com o avançar dos anos tudo parece alterar-se. O prazer de ir à escola transforma-se numa obrigação ou penitência em que na visão de muitos resume-se ao único caminho possível para no futuro ter uma “boa” profissão. Alunos e professores estão presos a um currículo, cujo objetivo é formar “mão-de-obra”. Os alunos são levados a aprender muitos temas num curto período de tempo, e os professores não têm oportunidade de ensinar tendo em conta as particularidades de cada um.

O autor do artigo mostra-se assim dececionado com sistema educacional e descreve-o como um sistema que ao invés de preparar, deforma os alunos na sua essência. A essência do currículo dita também a velocidade a que são lecionados os conteúdos. Os professores deviam poder estar com seus alunos num ritmo calmo sem correria. Viver sem pressa é uma virtude a ser aprendida num planeta em que a vida é obrigada a correr ao ritmo de máquinas.

A vida é feita de respostas corretas e incorretas, e o desenvolvimento do raciocínio deve ser o maior foco dentro da sala de aula quando apenas aprendem as respostas

---

<sup>32</sup> [susana.coelho.santos@gmail.com](mailto:susana.coelho.santos@gmail.com) | Externato Marista de Lisboa

corretas, desaprendem toda a beleza de se aventurarem, serem curiosos e de errarem, sem sequer se aperceberem que, para uma resposta certa, milhares e milhares de tentativas erradas precisam de ser feitas. Precisamos que as crianças e jovens pensem por si, e não que sejam programados para funcionar apenas para o trabalho operacional da sociedade em que vivemos.