

DESAFIOS 36
CADERNOS DE TRANS_FORMAÇÃO
JANEIRO DE 2022

Uma avaliação ao serviço do desenvolvimento humano | relato de práticas



José Matias Alves (org.)

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

Ficha técnica

Título: Uma avaliação ao serviço do desenvolvimento humano | relato de práticas

Contexto de produção: Pós-graduação em Avaliação Pedagógica das e para as Aprendizagens - UC_Políticas e recomendações em termos de avaliação pedagógica das [e para] aprendizagens

Direção: José Matias Alves

Autores: Andreia Batista, Bruno Veríssimo, Carla Freitas Monteiro, Cláudia Gardete, Cláudio José Pedro Barroca, Cristina Manuela Castro de Oliveira da Silva Ferreira, Eunice Lobato Mendes de Sousa, Gabriela Maria Fernandes Nogueira, Glória Reino, Guida de Fátima Vinagre Dias, Isabel Maria Parada Costa, Joana Maria Sequeira Pereira Bastos Pinto de Lima, João Paulo Santos de Almeida Martins, Jorge A. C. Figueiredo, José Matias Alves, Marina Santos, Mário Valia, Marisa Temporão, Luísa Maria Figueiredo Roldão Gonçalves, Mónica Martins Marques, Paulo José de Jesus Ramalho Rolim, Pedro Bairrada, Raquel nazaré Cristo Lamas Correia de Faria, Susana Santos, Sónia Rodrigues Valente.

Composição: Francisco Martins

Local de edição: Rua Diogo Botelho,1327|4169-005|Porto | Portugal

Edição: Faculdade de Educação e Psicologia

Ano e mês: 2022, janeiro

ISSN: 2183-7406

Foto de capa: José António Fundo

Índice

Prefácio.....	4
Uma avaliação ao serviço do desenvolvimento humano.....	4
Projeto de Bioética – Educar para Ser – Disciplina de Filosofia (10.º ano)	16
Avaliação Inicial	19
Identificar as dimensões e melhoria e mostrar caminhos	21
Sucessões: um trabalho de grupo	23
Contextos de (in)formalidade – Educação integral	25
Rotina de pensamento: Vejo – Penso – Interrogo-me.....	27
Uma avaliação ao serviço da aprendizagem e para a aprendizagem.	29
Prática que ilustra uma avaliação ao serviço do desenvolvimento humano aplicada em contexto de ensino aprendizagem em Inglês 1º ciclo	31
Investigar e escrever sobre a investigação: Porque é que acredito que é uma boa prática.	33
Desenvolvimento e Direito Humanos – Estratégias e organização de uma unidade temática.....	35
Para que o aluno reflita sobre as suas aprendizagens	38
A autoavaliação ao serviço do desenvolvimento humano.....	40
Resumo da aula anterior	41
Atividade de correção de um teste escrito de avaliação	42
Cartaz Publicitário – Educação Visual/Português.....	44
Prática de avaliação para o desenvolvimento humano	47
Eu penso e sinto, nós pensamos, nós conversamos... Uma estratégia de melhoria da dinâmica de trabalho em grupo.....	50
(Des)construção de uma aprendizagem.....	53
A heteroavaliação e o desenvolvimento	56
Conhecimento e Existência.....	58
Correção do Teste Individualizada	60
Prática que ilustra uma avaliação ao serviço do desenvolvimento humano aplicada em contexto de ensino-aprendizagem em Biologia e Geologia - 10º ano.....	62
Utilização de dianas na correção de provas em aula	64
Cooperar para aprender [a conhecer, a ser, a fazer, e a conviver].....	66

Prefácio

Uma avaliação ao serviço do desenvolvimento humano

José Matias Alves¹



No âmbito da Pós-Graduação em Avaliação Pedagógica das e para as Aprendizagens e da Unidade Curricular *Políticas e recomendações em termos de avaliação pedagógica das [e para] aprendizagens* desafiei os meus colegas professores (e alunos) a escreverem uma pequena narrativa de uma prática de avaliação que estivesse ao serviço do desenvolvimento humano.

Este pedido tinha dois pressupostos: i) a avaliação deve estar, principalmente, ao serviço do desenvolvimento das pessoas; ii) os professores realizam práticas de avaliação que por vezes estão entre bastidores mas que podem desempenhar uma papel importante no desenvolvimento cognitivo, emocional, relacional e social. Numa palavra, que estivessem ao serviço das aprendizagens. E era importante pensar, refletir e narrar essas práticas.

Foi esta a origem deste caderno. A grande maioria dos professores alunos aceitou pensar e escrever. E numa interessante sessão do curso houve oportunidade de refletir em pequenos grupos e realizar um debate em grande grupo. Nesta introdução, seja-me permitido tecer algumas considerações de enquadramento deste tópico.

1. Pilares da educação

Como se sabe, pelo menos desde o célebre relatório da UNESCO coordenado por J. Delors (UNESCO, 1996) a educação é um tesouro que todo o ser humano deve possuir e cultivar e baseia-se em 4 pilares fundamentais: i) aprender a conhecer, ii) aprender a fazer, iii) aprender a ser, e iv) aprender a conviver.

¹ jalves@ucp.pt

Não obstante o tempo deste enunciado, estes pilares continuam a ser fundamentais e a escola (e cada um dos professores) não pode deixar de os inscrever como referência da sua ação educativa.

De facto, a educação cumpre-se se todos os alunos aprenderem o que é essencial para viver uma vida digna e decente. E o essencial não pode deixar de ser uma disposição para uma aprendizagem contínua e ao longo da vida e que permita a realização dos sonhos realizáveis e que cada ser humano, certamente acalenta. Não pode ser deixar de ser o cultivo do

do saber e conhecimento.

“[...] O saber é antes de tudo, uma capacidade prática, uma competência que não implica necessariamente conhecimentos formalizáveis, codificáveis [...]”. O conhecimento não é o contrário ou a antítese do saber, porém se distingue deste pela possibilidade da formalização, da técnica, da codificação. O saber, e pensamos aqui na carga de entendimento que sugere o termo francês *savoir-faire*, é dotado de sensibilidades vitais que escapam à possibilidade da codificação absoluta. Nos últimos escritos em “Carta a D.”, referindo-se, como se sabe, a história da vida do casal, Gorz (2008, p.41) aponta à Dorine: “Você não precisava das ciências cognitivas para saber que, sem intuições ou afetos, não há nem inteligência nem sentido[...]”. Gorz (2003, p.76

Ora, é este saber e este conhecimento que as práticas educativas (e avaliativas) não podem deixar de cumprir, retomando-se, de algum modo, o luminoso pensamento de Eduardo Prado Coelho (Coelho, sd):

Sabemos que, em latim, havia duas formas concorrentes: o *sapere* e o *scire*. De *scire* veio toda a nossa ciência. Mas *scire* corresponde à ideia de um conhecimento que apreende o objeto na medida em que o separa, o recorta, o divide, em relação às restantes coisas. É um gesto de discernir ou de distinguir. O *sapere* aproxima-se das coisas a partir do que elas têm de único: o sabor, o gosto. Sucede que *sapere* se foi sobrepondo a *scire* e deu o saber de que hoje dispomos, mas um saber que recolheu as características mais puritanas da tradição científica: e fica um saber que não sabe a nada.

Precisamos dos saberes e dos conhecimentos que nos ensinem as *artes do voo* (Alves,2011), a paixão da liberdade, da dignidade e da responsabilidade; precisamos de um saber fazer crítico e criativo; precisamos de ser na relação que nos constitui e que

permite uma vida plena. E a avaliação pedagógica que praticamos nas nossas escolas não pode deixar de passar por aqui.

2. As finalidades da educação

Considerando os princípios e os objetivos consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), poderemos identificar 5 grandes finalidades:

a) a finalidade cultural – que promove a aquisição do património científico e artístico que a humanidade foi produzindo ao longo dos tempos;

b) a finalidade socializadora – que promove a integração livre e responsável dos cidadãos na ordem social;

b) a finalidade personalizadora – que atende às características, singularidades e diferenças de cada ser humano, promovendo, na medida máxima possível, os talentos de cada um;

c) a finalidade igualizadora – que promove a conjugação das várias igualdades: a igualdade de acesso à educação e ao ensino; a igualdade de frequência escolar; a igualdade de condições de sucesso escolar, nas suas múltiplas dimensões; e a igualdade de usufruto dos bens educacionais;

d) a finalidade produtiva – que qualifica os estudantes para saberem intervir no mundo social e laboral, tornando-os cidadãos que sabem fazer, transformar, criar, produzir objetos e serviços de diferente natureza e feitio.

Ora, as escolas não podem deixar de se organizar para cumprirem, de forma tendencialmente universal, estas grandes finalidades educativas. Os projetos educativos, os planos de atividades, o Perfil dos Alunos, as Aprendizagens Essenciais não podem deixar de considerar estes fins. E, a tudo o custo, deveríamos evitar cair no velho vício burocrático de transformar os meios em fins, ou de se ficar pelas funções que aprisionam o sistema na sua menoridade: as funções de seleção e seriação, as funções custódia e de parqueamento humano, as funções de instrução e de ordenamento meritocrático.

E repetimos: avaliação pedagógica que praticamos nas nossas escolas não pode deixar de passar pela persistente tentativa de se alinhar pelas finalidades consignadas.

E rejeitar assumir a função de hierarquização, muitas vezes arbitrária, de emissão de credenciais escolares.

3. A seleção, a ilusão das igualdades e a ficção meritocrática

Como já aludimos, a escola cumpre também a função de seleção e hierarquização social, supostamente seguindo o padrão do reconhecimento da excelência e do mérito. Ora o mérito, na leitura social que dele se faz, é um operador justo porque se baseia na equação da inteligência aplicada, no trabalho individual, no esforço, no investimento rigoroso das regras do jogo que produz a distinção escolar. E por isso, os quadros de valor, mérito e excelência há tempos institucionalizados, surgem como algo de natural, de justo, de prémio e reconhecimento público do trabalho individual realizado.

Mas esta naturalização tem muito que se lhe diga. Como Pierre Bourdieu demonstrou, o sucesso escolar é uma fabricação da própria ordem e cultura escolar, e que institui hierarquias muitas vezes arbitrárias e decorrentes do capital social, cultural, económico e simbólico das famílias, sendo, pois, um operador de estratificação e de legitimação das desigualdades. A “indústria das explicações” aí está para o tornar claro. E as desigualdades de acesso à escola persistem; e as de frequência são óbvias; para já não falar nas desigualdades de sucesso e de usufruto das oportunidades educativas. Basta olhar, por exemplo, para o mapa dos resultados dos alunos nos exames nacionais para vermos as profundas assimetrias entre centros urbanos, litoral, interior, Região da Madeira e Região dos Açores. Ou olhar para as milhares de horas de aprendizagem perdidas por falta de alguns milhares de professores.

E mais recentemente, outras vozes têm denunciado os perversos mecanismos produtores do mérito e distinção consequente:

“Quando as escolas reforçam a tendência da sociedade de premiar e valorizar a competição meritocrática e de criar uma divisão entre vencedores e perdedores, promovem um dano na educação cidadã dessas crianças. As escolas precisam de ser espaços de resistência a essa tendência.” (Sandel, 2020)

E o mesmo autor sustenta que a escola deve ser “o lugar ideal de resistência à tentadora, porém falsa, ideia de que a sociedade é dividida entre vencedores e perdedores.”

Porque, bem vistas as coisas, como bem sublinha Luigino Bruni (Bruni, 2106)

O mérito tem uma necessidade necessária de demérito. É uma realidade posicional e relativa: o mundo dos meritórios funciona se o mérito puder ser definido, regulado, hierarquizado, medido, posto em relação com o demérito. Acima do meritório deve haver alguém mais meritório e um menos meritório abaixo dele. Um sistema de castas perfeito, onde os brâmanes têm necessidade dos párias, mas não lhes podem tocar para não serem contaminados pelo seu demérito. A gestão mais simples do demérito consiste em o apresentar como uma passagem obrigatória para o mérito, como uma etapa do caminho. Esta gestão funciona muito bem com os jovens, aos quais é mostrado o “delicioso monte”, dizendo-lhes que só o poderão escalar se souberem “crescer”, embora quem propõe este cenário saiba muito bem que na casa do mérito não há muitos lugares. E, assim, quando chegam os primeiros fracassos e o mérito esperado não floresce conforme os objetivos pré-fixados, o milagre cumpre-se: o trabalhador foi educado para interpretar o próprio fracasso como demérito e, assim, dócil, aceita o seu triste destino. O culto é perfeito: o ‘crente’ interioriza a religião e implementa-a autonomamente. E a produção em massa de sentimentos de culpa torna-se o grande refúgio da nossa economia, alimentada pela agressividade, soberba e altivez que acompanham os laudadores de meritocracia

E das suas célebres crónicas assinala alguns dos efeitos perversos desta ideologia:

incentivam-se muito os méritos quantitativos e mensuráveis, e atrofiam-se os qualitativos e não produtivos. E aumenta a destruição das virtudes não económicas, mas essenciais para se viver bem (mansidão, compaixão, misericórdia, humildade...).

A grande operação do humanismo cristão foi a libertação da cultura retributiva que dominava o mundo antigo e da culpabilização das derrotas. Não nos devemos resignar à sua liquidação pelo prato de lentilhas do mérito. Nós valem muito mais. (Bruni, 2016)

Condenada a operar a estratificação social através das classificações que produz, a escola tem de introduzir nas suas práticas educativas e avaliativas uma dimensão que procure seguir, o mais possível, as finalidades consignadas e introduzir no referencial avaliativo um conceito composto de mérito que inclua as “virtudes não económicas”.

4. A ação chave da missão do professor

Dado o já dito, é fácil perceber que a missão central do professor (do educador) só pode ser a de estar ao serviço dos 4 pilares da educação, ao serviço do desenvolvimento integral do ser humano, ao serviço das aprendizagens dos seus alunos.

De forma mais específica, a missão central do professor só pode ser a de fazer aprender a complexidade do mundo, as suas lógicas e linguagens, poderes e

contrapoderes, gerar a capacidade de ver problemas e procurar insistentemente as soluções possíveis, fazer emergir as vontades de colaborar, interagir, comunicar, promover o desejo de aprender sempre a ser curioso, compassivo, imaginativo, a cultivar o sentido da paz, da igualdade, da verdade, da justiça, da ação solidária.

E, sendo assim, as disciplinas e a avaliação têm de fazer parte deste programa de educação integrada e integral e estar ao serviço das pessoas concretas: do seu conhecimento sensível e aplicável, da sua compreensão humana, da sua capacidade de escuta, da criação do bem comum.

Como sugeria Daniel Pink (2012):

Já não basta a concentração, é precisa a SINFONIA. Tanto a Era Industrial como a Era da Informação pediram, em grande parte, qualidades de especialização e concentração. No entanto, à medida que os empregos de colarinho branco são desviados para a Ásia e eliminados pelas novas tecnologias, é a atitude oposta que se vê valorizada: juntar as peças, ou aquilo a que chamo uma qualidade de «Sinfonia». Presentemente, o que é mais necessário não é a análise, mas a síntese: ser capaz de ter uma visão abrangente, cruzar fronteiras e combinar diferentes elementos para formar uma unidade nova e sedutora

E o mesmo autor sintetiza:

Design. História. Sinfonia. Empatia. Diversão. Sentido. Estas características irão cada vez mais orientar as nossas vidas e moldar o nosso mundo. Não tenho dúvidas de que muitos dos leitores encararão esta transformação com agrado. Para outros, contudo, a mudança poderá parecer desastrosa - uma espécie de OPA hostil à vida normal por parte de um bando de afetados com roupas extravagantes, que deixarão de lado as pessoas insuficientemente artísticas ou emotivas. Porém, nada há a temer. As capacidades *high touch* e *high concept*, que agora assumem relevância, são atributos básicos do ser humano.

Precisamos, pois, de um novo projeto educativo de emancipação, personalização, liberdade e flexibilidade sempre guiados pelo horizonte de sociedade que queremos construir e do ser humano que somos chamados a edificar.

5. “A avaliação num octógono de forças”

Sabemos, como Philippe Perrenoud, que a “avaliação está no centro de um octógono de forças” (Perrenoud, 1998).



(Fonte: Perrenoud, 1998)

Questiona e interpela as relações entre as famílias e a escola pois coloca em cena uma diversidade de visões, expectativas e interesses; convoca estratégias e práticas de feedback que deveriam estar ao serviço de uma certa personalização do ensino e da criação de ambientes de aprendizagens mais favoráveis à aprendizagem de todos e cada um; aconselha a pensar na didáctica específica, nos métodos e nas estratégias que possibilitam a implicação e o trabalho de todos e de cada um dos alunos; obriga a clarificar a relação pedagógica, as relações de poder e autoridade e, de algum modo, a estabelecer um certo tipo de contrato didáctico pois a profissão docente requer uma relativa colaboração voluntária dos alunos, pois o verbo aprender não suporta o imperativo [o professor não pode dizer aos alunos: “hoje, todos vão aprender isto e aquilo”, pois a aprendizagem é um ato de vontade individual que o professor tem de promover, sem ter a garantia de êxito]; requer um referencial de avaliação comum que seja reconhecido e praticado por todos os agentes educativos; obriga a considerar as exigências programáticas [as aprendizagens essenciais, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória....] que são tendencialmente iguais para todos; impõe um sistema de classificação que ordena, hierarquiza e procede à seriação dos alunos e limite os inclui ou exclui da “aprovação” e da “transição escolar”; e convoca interesses, perspectivas, ideologias pessoais e profissionais não necessariamente coincidentes.

Por esta breve descrição se percebe o poder da avaliação na manutenção ou na mudança de paradigma. Aliás, o mesmo avisado autor nos previne da extrema complexidade da tarefa de uma avaliação ao serviço do *desenvolvimento humano* (Perrenoud, 1998):

Changer l'évaluation, c'est vite dit ! Tous les changements ne se valent pas. On peut assez aisément modifier les échelles de notation, la construction des barèmes, le régime des moyennes, l'espacement des épreuves. Tout cela n'affecte pas de façon radicale le fonctionnement didactique ou le système d'enseignement. Les changements dont il est question ici vont plus loin. Pour changer les pratiques dans le sens d'une évaluation *plus formative, moins sélective*, peut-être faut-il changer l'école. Car l'évaluation est au coeur du système didactique et du système d'enseignement. La transformer radicalement, c'est mettre en question un ensemble d'équilibres fragiles. Les acteurs le pressentent, et devinent qu'en leur proposant de modifier leur façon d'évaluer, on peut déstabiliser leurs pratiques et le fonctionnement de l'école. Comprenant qu'il suffit de tirer le fil de l'évaluation pour que tout l'écheveau pédagogique se dévide, ils crient *Touche pas à mon évaluation !*

À primeira vista, mudar de paradigma parece ser uma tarefa impossível, pois, como refere, mudar a avaliação significa, em última instância, mudar a escola, a sua cultura, as suas práticas, a lógica das suas ações.

Mas quer isto dizer que é impossível uma mudança? Entre a manutenção da lógica do *statu quo*, entre o render-se ao sistema e aos seus múltiplos constrangimentos ou resistir (Alonso, 2001), ousar uma mudança progressiva mas consistente, o autor toma partido em favor de uma possível evolução das práticas, glosando, de forma pragmática, um conjunto de ideias-chave:

Je me place ici dans la perspective d'une évolution des pratiques dans le sens d'évaluation *formative*, d'une évaluation qui aide l'élève à apprendre, le maître à enseigner. L'idée de base est assez simple : l'apprentissage n'est jamais linéaire, il procède par tâtonnements, essais et erreurs, hypothèses, retours en arrière, anticipations ; un individu apprendra d'autant mieux que son environnement lui propose des feed-back, des régulations sous diverses formes : identification des erreurs, suggestions et contre suggestions, explications complémentaires, reprise de notions de base, travail sur le sens de la tâche ou la confiance en soi. J'ai proposé (Perrenoud, 1991b) une approche *pragmatique* de l'évaluation formative, ce qui suppose une conception *large* de l'observation, de l'intervention, de la régulation (Allal, 1988), mais aussi des latitudes qu'on ne se donne pas dans une conception orthodoxe : jouer de l'intuition ou de l'instrumentation, selon les situations, les urgences, les moyens disponibles (Allal, 1983) ; réhabiliter la subjectivité (Weiss 1986, 1992a) et surtout s'accorder le droit de proportionner l'évaluation

formativa aux besoins des élèves, de rompre avec la norme d'équité formelle qui régit l'évaluation certificative.

E é justamente aqui que se joga também o desafio desta Pós-Graduação. Ativando práticas sistemáticas de feedback, mobilizando um alargado conjunto de instrumentos e técnicas de avaliação, colocando a aprendizagem de cada aluno no centro do foco da ação docente.

Entre a rendição e a ousadia de ver os horizontes de possibilidades, optar, claramente, pela mais valia da promoção das aprendizagens ao serviço do desenvolvimento humano. E fazer a economia, tão necessária, dos tempos dedicados à avaliação tradicional, como bem ilustra esta sequência:

Imaginez un restaurant gastronomique réputé dont les clients exigeraient d'être informés de manière continue de la manière dont progresse la préparation du plat qu'ils ont commandé. Du coup, la moitié du temps de travail des cuisiniers consisterait à informer les clients, au détriment de la qualité de la cuisine...

Absurde? Oui. Mais c'est ainsi que fonctionne l'école. Une institution qui passe plus de temps à dire ce que savent les élèves qu'à les faire progresser. Pire, une institution qui s'habitue à ne savoir des élèves que ce qu'il faut en dire à leurs parents. Comme une médecine dont le principal objectif serait de produire des bulletins de santé. (Perrenoud, 2005)

De facto, o nosso tempo tem de ser dedicado à educação (*educare e educere*). Aos tesouros do saber e do conhecimento. Aos valores da liberdade, da fraternidade, da equidade, da compaixão, da colaboração.

6. Os dilemas da avaliação

A avaliação é sempre atravessada por uma pluralidade de dilemas. Por definição, o dilema conjuga duas dimensões que estarão sempre presentes e nenhuma dos polos pode ser erradicado.

Portanto, o exercício de avaliação é sempre cheio de tensões e contradições, impossíveis de linearmente resolver. Mas estando presentes, podemos, certamente, na ação concreta, valorizar ou desvalorizar um dos polos. O que aqui se propõe é que desvalorizemos o mais possível o primeiro e adotemos dispositivos, métodos, técnicas e instrumentos que valorizem a segunda dimensão enunciada.

Avaliar poderá ser, então, e sobretudo, fazer aprender, reconhecer e promover competências, estimular, libertar, colaborar, promover a justiça e a equidade. Isto significa libertamo-nos dos pré-juízos técnicos e assumirmos as dimensões éticas da educação e da avaliação.

1. avaliar para classificar | avaliar para fazer aprender
2. avaliar para certificar | avaliar para reconhecer competências
3. avaliar para sancionar | avaliar para estimular
4. avaliar para controlar | avaliar para libertar
5. avaliar para competir | avaliar para colaborar
6. avaliar para estratificar | avaliar para promover equidade

Não estando tudo nas nossas mãos, muito poderá estar para alterarmos, enquanto comunidade educativa alargada, o sentido e os efeitos da nossa ação.

7. A avaliação serviço do desenvolvimento humano

Guia-nos uma visão de escola promotora da dignidade humana. Anima-nos a convicção de que há uma alternativa à rendição face a exames, face práticas de hierarquização, seleção e exclusão. Acreditamos que a missão primeira e mais nobre de um professor é fazer crescer outro ser humano. É preciso semear a humanidade nas nossas escolas e nas nossas vidas. Como em tempos referiu Cabral (2015):

Nestes tempos de guerras várias, de disforia, de asfixia, de esvaziamento, de paradoxos e perplexidades sem fim, fazem cada vez mais sentido as palavras de Bono Vox na “Vertigo Tour” em Chicago, 2005: é urgente trazer a humanidade de volta à Terra. Assistimos a um défice de humanidade que nos menoriza, sendo urgente repô-la no centro da vida. E é acima de tudo pela Educação que podemos fazê-lo. Começemos, pois, por trazer a humanidade de volta às escolas. De que forma? Inspiro-me nas palavras do Papa Francisco (...)

[os leitores interessados podem aceder a todo o texto, a partir da referência bibliográfica infra]

Precisamos de outra escola. De outras práticas de escolarização. Demonstramos já, com evidências empíricas, que outra escola é possível (https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/FEP_UCP_2017_Uma%20Outra_Escola_e_Possivel.pdf), mudando as regras

organizacionais e os modos de trabalho docente e discente. De facto, como referem G. Sacristán e A. Gómez:

É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que possam vivenciar-se práticas sociais e intercâmbios que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, o contraste, a crítica, a iniciativa e a criação. (Sacristán e Gómez, 1996, p. 36).

E neste desiderato, precisamos de mudar o referencial das práticas de avaliação. Precisamos de cumprir os normativos em vigor, não apenas pelo dever de *obediência*, mas pelo dever ético e profissional de fazer aprender os alunos. E para isso, enunciámos 5 requisitos essenciais:

i) assumir a nossa missão de educadores. Que é, essencialmente, a de fazer compreender toda uma herança cultural, científica e civilizacional e descobrir e promover os talentos de cada dos nossos alunos.

ii) ver que a nossa missão não é a de ser agentes de uma estratificação e hierarquização social. Embora a instituição escolar (e as várias instâncias sociais) nos queiram impor esse papel, não temos de nos rever nessa mecânica de seleção.

iii) assumir que a missão primeira dos professores é fazer aprender, de modo diferenciado, todos e cada um dos nossos alunos. E quanto mais eles aprenderem mais aptos estarão para enfrentar os obstáculos dos caminhos a percorrer.

iv) adotar práticas avaliativas que estejam ao serviço das aprendizagens. E para isso temos obrigatoriamente de adotar técnicas e instrumentos de avaliação que fomentem os 4 pilares da educação que enunciámos no início do texto. Isto significa que temos de desaprender os 2 testes escritos por período, as questões-aula e decididamente adotar outros procedimentos.

v) fazer do feedback, breve e cirúrgico, uma prática sistemática de fazer aprender. E deixar de perder aulas e tempo com práticas classificativas que pouco ou nada contribuem para a aprendizagem do ser humano.

Neste pequeno caderno, podemos encontrar algumas saídas do labirinto. Acreditamos na vontade e no saber dos professores para ousarem esta metamorfose

progressiva que implica as práticas de ensino e de avaliação. Há, pois, esperança na inteligência dos profissionais e das organizações que apostam na rotação do olhar que aqui sinalizamos.

Referências

Alonso, F. (2001). Avaliação da aprendizagem: render-se ou resistir. *Psicologia, Educação, Cultura*. Vol V, nº 1, pp. 9-21, <https://www.researchgate.net/publication/302401774>

Alves, J. M. (2011). Pelos territórios fénix: Tecendo a ciência e a arte do voo. In Alves, José Matias; Moreira, Luísa Tavares (org.) – Projecto Fénix: Relatos que contam o sucesso. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2011. ISBN 978-989-96186-2-6. p. 63-94

Alves, J. M. & Cabral, I. (2017). *Uma outra escola é possível – Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia (https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/FEP_UCP_2017_Uma%20Outra_Escola_e_Possivel.pdf)

Bruni, L. (2016). Avvenire, 31 de Janeiro de 2016, cf também <https://www.edc-online.org/br/header-pubblicazioni/luigino-bruni.html>

Cabral, I. (2015). Tempo de Procura. *Católica Porto Educação*. <https://www.facebook.com/CatolicaPortoEducacao>

Coelho, E. (sd), Registo de conferência proferida pelo autor.

Gorz, A. (2008). *Carta a D. São Paulo*: Cosac Naify.

Gorz, A. (2003). *Les chemins du paradis*. Paris: Galilée, 1983.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Perrenoud, Ph. (1998), [L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages](#), Bruxelles, De Boeck, chapitre 9, pp. 169-186.

Perrenoud, Ph. (2005). L'évaluation des élèves : outil de pilotage ou pare angoisse ? *Cahiers pédagogiques*, nº 438, décembre, 14-16. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_10.html

Pink, D. (2012). *A Nova Inteligência*. Lisboa: Texto Editora

Sacristán, J. & Gomez, A. (2000). *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed

Sandel, M. J. (2020). *A tirania do mérito: O que aconteceu com o bem comum?* Editora *Civilização Brasileira*.

UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: ASA http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf