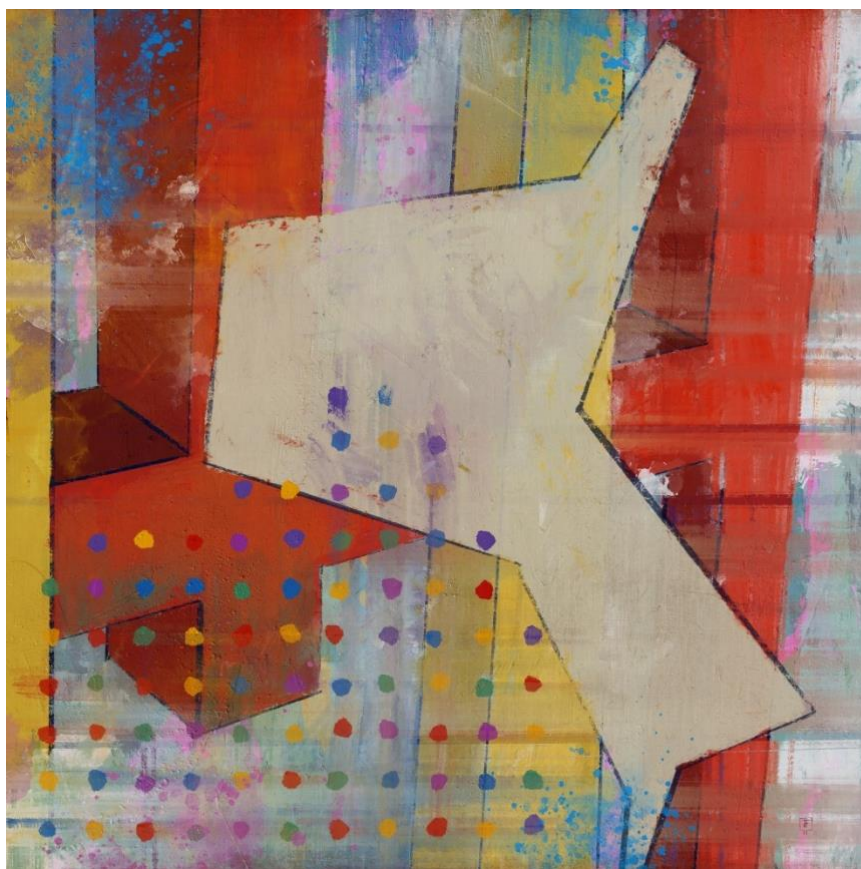


DESAFIOS 38 - Cadernos de Trans_ formação

Setembro de 2022

Práticas de Avaliação Pedagógica



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 Pedagógica

Direção: José Matias Alves

Organização: José Matias Alves

Autores: Cláudio Barroca, Fátima Braga

Edição: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

Local: Porto

Imagem de capa: José António Fundo

ISSN: 2183-7406

Índice

Nota de apresentação.....4

1. Uma Avaliação Pedagógica ao Serviço do Desenvolvimento Humano - As Pessoas e o Currículo –5

Fátima Braga

2. Uma avaliação pedagógica ao serviço do desenvolvimento humano - Testemunho de boas práticas – Colégio de S. Miguel, Fátima19

Cláudio Barroca

Nota de apresentação

Este caderno reúne duas das três comunicações realizadas no painel com escolas que vieram testemunhar boas práticas de avaliação na V jornada Pedagógica da Associação Portuguesa das Escolas Católicas (APEC) realizada em Fátima no dia 1 de julho de 2022: o Externato Marista de Lisboa, o Colégio de S. Miguel de Fátima e Escola Secundária Henrique Medina de Esposende.

O debate foi moderado por Diana Mesquita, sendo possível ouvir, ver, observar e refletir sobre as possibilidades de construir práticas avaliativas que estão ao serviço das aprendizagens e do desenvolvimento das pessoas no plano cognitivo, afetivo, relacional e atitudinal.

De facto, a avaliação esteve, historicamente, ao serviço da estratificação, da seleção, da hierarquização e, no limite, da exclusão, servindo-se do ideal meritocrático para reconhecer e premiar os melhores.

Mas o mérito tem muito que se lhe diga. Ele não é resultado da fórmula mágica do QI + Trabalho e Investimento Individual. Há muitas variáveis *parasitas* que explicam os resultados escolares e que pouco ou nada têm a ver com o mérito.

Precisamos de ver a *Tiranía do Mérito* como M. Sandel nos mostra e de nos interrogarmos sobre o que aconteceu ao *bem comum*. E procurar caminhos alternativos de uma avaliação ao serviço da realização de todas as pessoas (Sandel, M. (2022). *A tiranía do mérito – o que aconteceu ao bem comum*. Lisboa: Presença).

Que esta edição nos ajude a refletir e a construir uma avaliação mais justa, mais sensível, mais emancipadora e mais humana.

1. Uma Avaliação Pedagógica ao Serviço do Desenvolvimento Humano

- As Pessoas e o Currículo –

Fátima Braga

Escola Secundária/3 Henrique Medina (Esposende)

Presidente do Conselho Diretivo e Diretor João Furtado (2017-2022)

UMA CONTEXTUALIZAÇÃO

O convite dirigido à Escola Secundária com 3.º ciclo Henrique Medina (ESHM), na pessoa do seu Diretor, João Furtado, para apresentar um testemunho, subordinado ao tema *Uma Avaliação Pedagógica ao Serviço do Desenvolvimento Humano*, na V Jornada Pedagógica da Associação Portuguesa das Escolas Católicas (APEC), a ter lugar em Fátima, no dia um de julho de 2022, pareceu-nos ser uma oportunidade para explicitar os princípios de um mandato que veio consolidando um compromisso com o desenvolvimento organizacional alicerçado no valor superior da pessoa humana.

É assim que o título encontrado para a comunicação apresentada pega no *leitmotiv* da jornada e nele inscreve os dois polos de desenvolvimento organizacional da ESHM – as pessoas e o currículo –, os quais consubstanciam a visão de escola que nos une: uma comunidade aprendente, procurando continuamente consolidar o seu perfil de escola pública curricular e humanamente inteligente, e que nos permite manter o foco na missão que nos tem movido: prestar um serviço de educação pública universal, promovendo a Disciplina e a Excelência PARA Todos, POR Todos e, acrescentaríamos hoje, COM todos.

Na verdade, colocar as pessoas no centro do trabalho que na escola se desenvolve foi-nos remetendo, ao longo destes vinte e cinco anos de mandato do Diretor João Furtado, para uma certeza, expressa nas palavras de Matias Alves, quando afirma que

“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.” (Alves, 2022, p. 8).

Uma certeza repleta de perguntas e de inseguranças, que o estudo constante e o trabalho em equipa permitiram ir verbalizando, e cujas respostas foram sendo

encontradas através da análise dos dispositivos legais, mais concretamente dos Dec.Lei n.º 55 e 54/2018, de 6 de julho e do Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, que estabelece os quatro referenciais curriculares nacionais, bem como da resolução n.º 90/2021, do Conselho de Ministros, que criou o Plano Integrado 21|23 Escola+.

PARA DOIS DESAFIOS

1. O desenvolvimento humano no centro da tomada de decisão curricular

“É possível outra forma de organizar e desenvolver o currículo (...)”
(Alves e Cabral, 2017, p. 6).

Assumir o currículo, já não como um conjunto de prescrições programáticas, mas como uma prática de identidades, historicamente partilhadas e mediadas pelos sujeitos em função de situações particulares, levou-nos a (re)equacionar valores, sentimentos, atitudes, expectativas, crenças e saberes (Braga, 2021), uma vez que se foi assumindo, na cultura da Escola, que a missão do professor teria que deixar de ser apenas a de ensinar conteúdos e procedimentos disciplinares, para passar a ser a de formar o aluno, pelo que o ensino das disciplinas deveria convergir, lenta, mas consistentemente, para projetos de investigação e de compreensão dos problemas que preocupam os cidadãos, “dando-se deste modo sentido de bem comum à escola.” (Braga e Silva, 2021a, p. 49). E foi assim que se foi tentando que as disciplinas e a avaliação passassem a fazer parte deste “programa de educação integrada e integral” (Alves, 2022, p. 9), e procurassem 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” (idem, ibidem).

Os documentos de autonomia da escola espelham este desejo de compromisso alargado com uma reconceptualização curricular e organizacional das intencionalidades educativas e mostram que a Escola não ficou dependente de uma gestão que lhe é exterior, antes se vê como um território educativo, como um espaço institucional de gestão e adaptação do currículo, em autonomia curricular, consubstanciada no seu *Projeto Educativo*, em termos dos:

- Processos de comprometimento com a transformação social e com a **humanização**;

- Processos de **trabalho em equipa** (grupos de pessoas com preocupações comuns, que interagem diretamente e cujas relações se caracterizam pela preocupação mútua e com os alunos);
- Processos de **comunicação** real, que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade, na estruturação de um ensino orientado para a construção da aprendizagem;
- Processos de **decisão** que, ao nível meso, no contexto de gestão, interpretam e programam o currículo, enquanto projeto curricular, pensando a escola em termos de o que vale a pena ser ensinado.

Na verdade, trazer a pessoa humana para o centro da tomada de decisão curricular implica organizar curricularmente a escola de forma a que os alunos aprendam a pensar (a pensar-se e a pensar o mundo), para aprenderem a ser; e aprendam a ser para aprenderem a fazer, e não o contrário. Dito de outro modo, e como refere António da Nóvoa (apud Braga e Silva, 2021a), valerá a pena ser ensinado tudo o que nos une (a ciência), nos liberta (a consciência) e torna a vida mais decente (a relação de ambas).

2. Uma avaliação pedagógica ao serviço do desenvolvimento humano

“Temos de desaprender os 2 testes escritos por período, as questões-aula e decididamente adotar outros procedimentos”
(Alves, 2022, p. 13-14).

Nesta linha, no ano letivo de 2018-2019, a ESHM reformulou os seus critérios de avaliação, dando cumprimento ao legalmente regulamentado nos n.ºs 1, 2 e 3 do artigo 18.º da Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto (Ensino Básico), do artigo 20.º da Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto (Cursos Científico-Humanísticos) e do artigo 22.º da Portaria n.º 235-A /2018, de 23 de agosto (Cursos Profissionais de Nível Secundário):

1. “Até ao início do ano letivo, o **conselho pedagógico** da escola, enquanto órgão regulador do processo de avaliação das aprendizagens, **define**, de acordo com as prioridades e opções curriculares, e sob proposta dos departamentos curriculares, **os critérios de avaliação**, tendo em conta, designadamente: *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; As Aprendizagens Essenciais; Os demais documentos curriculares {ENEC e Perfis*

Profissionais - Despacho n.º 6605-A/2021 de 6 de julho}, de acordo com as opções tomadas ao nível da consolidação, aprofundamento e enriquecimento das Aprendizagens Essenciais”.

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** (ponderação) **que cada um dos domínios e temas assume nas Aprendizagens Essenciais**, designadamente no que respeita à **valorização** da competência da oralidade e à dimensão prática e ou experimental das aprendizagens a desenvolver”.

2.1. Do conceito de avaliação pedagógica

O seu *Referencial de Avaliação* passou então a definir as orientações para o desenvolvimento de uma avaliação pedagógica que, dando voz aos alunos (Braga e Silva, 2021b), articula os atos de ensinar, aprender e avaliar, se orienta para a melhoria das aprendizagens e se inscreve em dinâmicas pedagógicas que permitem

- i) ativar os processos cognitivos e metacognitivos e os processos complexos do pensamento;
- ii) centrar o processo pedagógico na interação e na comunicação entre professores e alunos, para estabelecer pontes entre o que se considera ser importante aprender e o seu complexo mundo interior;
- iii) envolver os alunos no processo de aprendizagem, de forma deliberada, ativa e sistemática, responsabilizando-os e fornecendo-lhes amplas oportunidades para elaborarem as suas respostas, para partilharem o que aprenderam e para refletirem sobre como compreenderam;
- iv) organizar o currículo em temas-problema, mobilizadores de *grandes ideias, tópicos generativos* que permitam trabalhar a *cultura como competência* e gerar *conhecimento poderoso*;

v) fornecer *feedback* inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade, tendo em vista apoiar e orientar os alunos no processo de aprendizagem.

Foi, assim, necessário que os professores entendessem que a avaliação deve apoiar a aprendizagem, ajudando-nos a perceber quão bem os nossos alunos aprenderam o que queremos que eles aprendam. Para isso planificamos o ensino, que é o processo de organização de estratégias e clima para que essa aprendizagem ocorra, sendo que o papel dos professores consiste, essencialmente, em envolver os alunos em tarefas eficazes, para que estes fiquem focados, envolvidos e comprometidos. Se, como lembra Hadji, “L'évaluation a pour ambition de dire la valeur” (Hadji, 2018, p. 3), ela deve, em primeiro lugar, contribuir para a valorização dos que são avaliados, num universo social voltado para o desenvolvimento das pessoas:

«des jugements de valeur conçus comme des actes d'information éclairants et enrichissants; une façon de s'adresser aux autres en les considérant comme des égaux, et en les prenant en considération tels qu'ils sont, dans leur diversité; et la réussite pensée comme la progression individuelle d'une personne s'interdisant de nuire aux autres» (idem, p. 4).

Significa, então, que acreditamos que

“**Avaliar** poderá ser, então, e sobretudo, **fazer aprender**, reconhecer e promover competências, estimular, libertar, colaborar, promover a justiça e a equidade. Isto significa libertarmo-nos dos pré-juízos técnicos e assumirmos as dimensões éticas da educação e da avaliação (...)” (Alves, 2022, p. 13-14).

É que uma avaliação ao serviço da aprendizagem (seja na sua vertente de avaliação PARA a aprendizagem - formativa - seja enquanto avaliação DAS aprendizagens – sumativa, com ou sem intuito classificatório) é sempre uma avaliação de referência criterial.

2.2. Da centralidade da definição de critérios

Praticar uma avaliação criterial significa, seguindo De Ketele e Roegiers (2009), que o processo elege sete etapas de desenvolvimento:

- Enunciar as intenções de aprendizagem;
- Identificar os critérios que as traduzem;
- Identificar os descritores para os critérios;

- Determinar as informações a recolher;
- Determinar a estratégia de recolha dos dados;
- Recolher as informações;
- Confrontá-las com os critérios;
- Formular conclusões orientadas para a tomada de decisões.

Os critérios, estando focados nas características da aprendizagem que a tarefa permite evidenciar, para especificarem os aspetos mais relevantes que são avaliados (Brookhart, 2018), não se centram apenas nos resultados; remetem também para os percursos/processos que determinam os resultados - descrevem as diferentes operações que o aluno deve realizar e para a coordenação dessas operações (Bonniol, 1986). Abarcam objetivos sociais, objetivos de vida e objetivos de aprendizagens escolares (Bonniol, 1996).

Os descritores serão construídos com os alunos.

Deste modo, os critérios e os seus descritores servirão, simultaneamente, como orientações para

- i) os desempenhos dos alunos na tarefa,
- ii) a sua autoavaliação,
- iii) o feedback dos pares e do professor,
- iv) a reformulação dos desempenhos,
- v) a avaliação e classificação realizadas pelos professores.

Em cumprimento do n.º 3 do artigo 22.º do Dec.-Lei n.º 55/2018, de 6 de junho, que estipula que “na avaliação devem ser utilizados procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados às finalidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher, que variam em função da diversidade e especificidade do trabalho curricular a desenvolver com os alunos”, convém referir Clarke (2021), que identifica as seguintes fontes de evidências:

- Observações de alunos, enquanto realizam tarefas e atividades, incluindo investigações práticas, performances, apresentações orais e discussões;

- Registos (orais, escritos, audiovisuais) criados por crianças e jovens que podem incluir autoavaliação e/ou avaliação por pares ou podem ser avaliados pelo professor;
- Informações obtidas por meio de questionamentos em interações e diálogos de alta qualidade;
- Respostas escritas/ textos;
- Um produto, por exemplo, uma obra de arte, um relatório ou um projeto.

No mesmo sentido, importa lembrar Brookhart (2018), que considera três ferramentas referidas a critérios: as listas de verificação, as escalas de classificação e as rubricas, cada uma com as suas especificidades.

Assim concebidos, os critérios permitem que o aluno se descentre das suas ações para, analisando-as, verificar a pertinência de..., a coerência de..., durante e após a sua (re)elaboração. Assim se transforma a avaliação-seriação habitual por uma avaliação ao serviço da aprendizagem concetual, procedimental e atitudinal, através da autoavaliação orientada para a autocorreção.

A função dos critérios de avaliação é, então, a de favorecer a apropriação:

- dos instrumentos e das operações que o critério de realização designa;
- dos saberes que estes instrumentos agregam e obrigam a utilizar.

Deste modo, assume-se que os critérios são instrumentos para construir os conhecimentos processuais, procedimentais e atitudinais sem os quais o funcionamento cognitivo não se realiza.

2.3. Do foco na função de realização da avaliação

Foi necessário que o *Referencial de Avaliação* explicitasse claramente as noções de avaliação e de classificação: nos processos de avaliação formativa, as conclusões reportam-se, exclusivamente, à “definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio (...) com vista ao ajustamento de processos e estratégias” (n.º2 do

artigo 24.º do Dec-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), isto é, à orientação da melhoria das aprendizagens; apenas os processos de avaliação sumativa serão suscetíveis de conduzir à classificação. Esta, por seu turno, mais não é do que a forma acordada para mobilizar os resultados de avaliações sumativas, isto é, a aplicação de um algoritmo, de um procedimento aritmético que traduza o “juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos” (idem, ibidem, n.º 3).

Convém, então, perceber que

“Il devient impossible d'établir le niveau trimestriel en faisant la moyenne de toutes les notes obtenues, comme c'est fréquemment le cas, puisqu'elles n'ont pas le même sens, la même valeur, et qu'elles ne correspondent pas aux mêmes acquis. Il faudra construire des tâches de contrôle qui permettent de faire le bilan le plus exact possible des apprentissages.” (Nunziati, 1990, p. 283).

Esta orientação é absolutamente necessária, pois, tal como acontecia na literatura da especialidade dos anos 60 e 70 do século XX, a avaliação surge, ainda, nas crenças de muitos professores, exclusivamente associada à sua função de medida, isto é, identificada com o conceito de classificação, cumprindo, ainda, as funções de seriação e seleção. Para estes docentes, os critérios são ainda padrões para avaliação, pelo professor, dos comportamentos que o aluno deve realizar como prova de que o objetivo foi alcançado, ou, dito de outra forma, de que os conteúdos (entendidos no seu sentido estreito de conteúdos conceituais ou declarativos) foram adquiridos.

Estas representações materializam-se na crença de que a expressão *a avaliação é contínua* significa que a classificação é contínua. Pelo contrário, e como de seguida se mostrará, a avaliação formativa é que é contínua, porque a avaliação sumativa (seja com intuito classificatório ou não) é pontual. Na verdade, são ideias arreigadas na cultura docente que têm que mudar, por serem incoerentes com os textos de referência científica (que, desde os anos 80 do século passado, distinguem as noções de avaliação e de classificação), com os documentos legais e com as necessidades sociais e pessoais dos jovens.

Trata-se de, com Bonniol e Genthon (1989), distinguir as duas funções da avaliação:

- i) a função de **medida**, apontando para os resultados, os estados, o que remete para o carácter pontual das avaliações **sumativas** e da informação

que delas pode resultar, quando realizadas com intuito classificatório – “a avaliação sumativa realiza-se no final de cada período letivo” (n.º 3 do artigo 27.º do Dec.Lei n.º 55/2018, de 6 de julho);

ii) a função de **realização**, que, ainda que tendo em vista a qualidade dos resultados, se foca nos procedimentos (passos a dar e técnicas) e nos processos (intenções); implica ativamente os alunos, quer no envolvimento em tarefas de aprendizagem, quer na sua monitorização e melhoria, através do *feedback* de qualidade, o que torna a avaliação **formativa** “a principal modalidade de avaliação”, possibilitando a recolha de informação “**sistemática**”, “com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens”, com vista a prestar “apoio às mesmas” (n.º 5 do artº 24.º do referido articulado legal), o que garante o seu “caráter **contínuo**” (idem, ibidem, n.º 1).

Decorre, pois, do exposto, e com grandes implicações para a temática que, neste texto nos convoca, que a função essencial da avaliação, hoje, é a **realização**.

E, mais uma vez, Bonniol e Genthon (1989) esclarecem que os critérios, focados nos resultados e munidos de indicadores quantificáveis, podem servir a função realização, se duas condições cumulativas se concretizarem:

- serem utilizados numa perspetiva de melhoria e não apenas, ou em primeiro lugar, numa perspetiva de medida;
- serem utilizados pelos sujeitos que realizam as tarefas, em dinâmicas autoavaliativas, sobre produtos que ainda não estão na sua fase definitiva, focando especialmente os procedimentos e os processos em que estão ancorados.

A este propósito, esclarecem que não existem indicadores fiáveis que permitam avaliar os processos do outro, pelo que a avaliação de processos só funciona como autoavaliação.

2.4. Da centralidade pedagógica nos processos de compreensão

Os critérios surgem, então, como uma engrenagem de máxima importância para a compreensão, que é o objetivo da escola, pois é uma operação-chave para fazer com que os campos de significação em elaboração pelo aluno se desenvolvam e sejam escolhidos e usados de modo cada vez mais adaptado aos propósitos da aprendizagem. É a compreensão que determina a argumentação, a análise, a síntese, a generalização e o *transfer*, como já mostrava Bonniol (1989), e ensinar para a compreensão pressupõe uma série de transformações cognitivas, em três passos (Bonniol e Genthon, 1989):

1. “Donner du sens”, que consiste em relacionar a informação nova com os campos de significação já estruturados, relativos aos conhecimentos teóricos ou práticos, e dos quais tomamos consciência (atribuir sentido);
2. “Prendre du sens”, que pressupõe a transformação dos campos de significação próprios, ampliando-os, relacionando-os com a informação nova e entre si (integrá-lo/assumi-lo);
3. “Utiliser”, resultando ao nível do uso do que se compreendeu, agindo de modo diferente e melhor (usá-lo).

No fundo, trata-se do percurso da aprendizagem significativa, um processo de elaboração intelectual, com vista à construção do conhecimento através do movimento sensitivo-abstrato (tradução do pensamento em critérios de realização) e abstrato-concreto (ação orientada pelos critérios definidos, captando indícios *para* e *de* realização).

Mais uma vez percebemos o interesse do exposto para a temática que este texto versa – a avaliação ao serviço do desenvolvimento humano na sua dimensão plural de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser (Delors, 1996), em que a aprendizagem é vista como um processo de apropriação individual que consiste em relacionar elementos do saber, do saber fazer e do saber ser com a sua própria organização intelectual, a sua génese pessoal e os seus próprios campos de significação, para construir conhecimento e perspetivar a transformação, processo maravilhosamente traduzido, em língua francesa, pelo verbo “devenir”, “tornar-se”.

2.5. Da necessária alteração das práticas docentes

A operacionalização do *Referencial de Avaliação* permitiu induzir uma alteração das práticas pedagógicas e avaliativas, no sentido referido por Nunziati (1990), que aponta a necessidade de:

- substituir as apreciações vagas do tipo «excelente», ou «confuso», que não descrevem o erro, logo, não fornecem ao aluno orientações de melhoria, por critérios que ponham em evidência procedimentos claros de sucesso.
- destacar os sucessos conseguidos pelos alunos, e não só os erros, pois indicar os sucessos é racionalizar um processo, permitindo a sua generalização.
- categorizar os erros, e indicá-los gradualmente, de acordo com as aprendizagens já feitas, em vez de assinalar todos os erros ao mesmo tempo – “un devoir «bien corrigé» par le professeur est peut-être le moins propice à une réelle gestion des erreurs par l'élève, quand celles-ci sont trop nombreuses” (Nunziati, 1990, p. 282).
- promover a realização de exercícios pontuais e diferenciados, pois não basta que o aluno compreenda o processo explicado pelo professor, para o reproduzir na tarefa seguinte; é preciso que o aluno identifique ele próprio os seus sucessos e erros, com a ajuda dos critérios, e tenha oportunidade de pôr em marcha um plano de remediação, por cujo cumprimento se responsabilize.
- determinar os objetivos de cada tarefa em função do sucesso destas sucessivas fases sucessivas anteriores.

É toda uma nova gramática escolar que é necessário aprender e praticar. Como o atual presidente do Conselho Nacional de Educação tão bem expressa:

“Precisamos de professores que não sejam meros funcionários ou técnicos, mas que se possam assumir como intelectuais, como profissionais reflexivos, como observadores qualificados das realidades em que estão inseridos. Precisamos de professores capazes de reinventar e recriar o currículo” (Fernandes, 2021, p. 33).

Conclusões – Um olhar externo

«On pourrait dire qu'est humaniste l'évaluation qui fait le choix d'une société où l'homme est une fin en soi, pour reprendre le vocabulaire de Kant, et non simplement un moyen» (Hadji, 2018, p. 4).

O testemunho que nestas páginas apresentamos e esclarecemos, à luz dos textos fundadores que nos marcaram e que determinaram o caminho que fomos construindo, emerge da pergunta que sistematicamente nos colocámos e à qual vamos respondendo com as decisões que tomamos, na senda da missão que nos move: quem somos?

De tempos a tempos, um olhar externo tem-nos devolvido a imagem de como os outros nos veem. O último desses olhares chegou através da Inspeção-Geral da Educação e Ciência no relatório de 7 de abril de 2022, que nos classifica no nível excelente em todos os quatro domínios em avaliação – autoavaliação, liderança e gestão, prestação de serviço educativo e resultados. Para o facto, são apresentadas fundamentações que validam o caminho seguido por esta “comunidade aprendente”, nomeadamente:

A visão estratégica orientada para a qualidade das aprendizagens, em perfeita sintonia com a missão de prestar um serviço de educação pública universal, promovendo a Disciplina e a Excelência PARA Todos e POR Todos e devidamente ancorada nos referenciais curriculares e nos documentos estruturantes da Escola.

A existência de um *Referencial de Avaliação* largamente disseminado, sendo um documento de base para a planificação das atividades educativas e a sua avaliação, sendo preconizada uma avaliação de qualidade, em que a avaliação formativa se assume claramente como potenciadora de autorregulação e de melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Os resultados académicos dos alunos que beneficiam dos apoios da Ação Social Escolar (ASE), nos diferentes níveis de ensino, ao quais apresentam percentagens de percursos diretos de sucesso maioritariamente superiores às médias nacionais de alunos com perfis semelhantes; o mesmo acontece para alunos de origem imigrante, alunos com relatório técnico-pedagógico, programa educativo individual e/ou com plano individual de transição.

As práticas de gestão orientadas para a criação de um ambiente escolar seguro e desafiador da aprendizagem, indutoras de dinâmicas de compromisso e de implicação de todos na vida da Escola.

Em suma, um caminho que se quer ao serviço do desenvolvimento humano, sistematicamente monitorizado, como também foi destacado pela equipa inspetiva, num ciclo contínuo de avaliação e meta-avaliação, com critérios e indicadores, e apoiado numa constante monitorização/avaliação das Dinâmicas de Melhoria implementadas na senda da reinvenção da Escola e na certeza de que esta reinvenção está

“associada a um imperativo ético e moral da educação: educar e formar cidadãos que possam contribuir de forma crítica, consciente, deliberada e inteligente para o bem-estar das pessoas em sociedades genuinamente democráticas.” (Fernandes, 2021, p. 33).

Referências

Alves, J.M. (2022). Uma avaliação ao serviço do desenvolvimento humano, in *DESAFIOS 36 – Cadernos de Transformação, Uma avaliação ao serviço do desenvolvimento humano | relato de práticas*, pp. 4-15. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. ISSN:2183-7406

https://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/DESAFIOS_36_VF.pdf.

Alves, J.M. e Cabral, I. (2017). Uma nova gramática escolar em ação - Ensaio compreensivo das possibilidades. In *UMA OUTRA ESCOLA É POSSÍVEL: Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. José Matias Alves e Ilídia Cabral (orgs.). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Bonniol, J-J.(1986). Recherches et formations: pour une problématique de l'évaluation formative. In J.M. De Ketele (1986). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* De Boeck.

Bonniol, J-J. (1989). Sur les regulations du fonctionnement cognitif de l'élève: Contribution à une theorie de l'évaluation formative. *Atelier de recherche sur l'évaluation des résultats scolaires: Motivations et réussite des élèves* (Liège, 12-15 Septembre 1989). Conseil de L'Europe.

Bonniol, J.J. (1996). L'Impasse ou la passe. Conférence d'ouverture de l'Université d'été d'Evaluation de Marseilleveyre, Marseille. *En question*, Cahier n.º1.

Bonniol, Jean-Jacques e Genthon, Michèle (1989). L'évaluation et ses critères: les critères de réalisation. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n.º 79 (numéro thématique: Décrire les pratiques d'évaluation des écrits) pp. 106-115. https://www.persee.fr/doc/reper_0755-7817_1989_num_79_1_1987.

Braga, F. (2021). Para a inscrição curricular da avaliação pedagógica – o foco na melhoria das aprendizagens dos alunos. Cristina Palmeirão e José Matias Alves (org.). *Escolas que fazem a diferença (ebook)*. Universidade Católica – Faculdade de Educação e Psicologia.

Braga, F. e Silva, A. (2021a). O valor de educar: sobre os limites da tensão educativa na urgência do agora-futuro. Ana Paula Vilela (Coord.). *Flexibilidade e interações educativas para rumos (des)iguais - Um olhar longitudinal até aos tempos de pandemia. Tomo I – Conceções e Reflexões*. Centro de Formação Braga Sul.

Braga, F. e Silva, A. (2021b). A voz dos alunos na Avaliação Pedagógica – desafios Curriculares e de Filosofia da Educação. José Matias Alves e Cristina Palmeirão (org.). *Mudança em movimento: escolas em tempo de incerteza (ebook)*. Universidade Católica – Faculdade de Educação e Psicologia.

Brookhart, S. (2018). Appropriate Criteria: Key to Effective Rubrics. *Frontiers in Education*, 3:22.

doi:10.3389/feduc.2018.00022. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2018.00022/full>.

Clarke, S. (2021). *Unlocking Learning Intentions and Success Criteria : Shifting From Product to Process Across the Disciplines*. SAGE.

Delors, J. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO/Edições ASA.

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.

Hadji, C. (2018). Pour une évaluation humaniste. *Cahiers Pédagogiques*. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pour-une-evaluation-humaniste>.

Nunziati, G. (1990). Les hypothèses et les objectifs d'une formation à /par l'évaluation formatrice. *Les Cahiers Pédagogiques*, n. 280, 1990.

2. Uma avaliação pedagógica ao serviço do desenvolvimento humano

Testemunho de boas práticas – Colégio de S. Miguel, Fátima ¹

Cláudio Barroca, Diretor Pedagógico

dp@csmiguel.pt

O Colégio de S. Miguel (CSMiguel) é uma escola católica que se situa em Fátima, concelho de Ourém, cuja entidade titular é a Diocese de Leiria-Fátima.

Presta serviço público de educação, integrando a rede pública, ao abrigo do Contrato de Associação celebrado com o Ministério de Educação e ministra cursos com Planos Próprios, oferta formativa de secundário de dupla certificação, financiados pelo POCH – Programa Operacional Capital Humano, sendo frequentado no presente ano letivo por 850 alunos.

Ensino Básico	Ensino Secundário	
	Cursos Científico-Humanísticos	Cursos com Planos Próprios
- 2.º ciclo	- Ciências e Tecnologias	- Ação Social
- 3.º ciclo	- Línguas e Humanidades	- Contabilidade e Gestão
		- Design, Cerâmica e Escultura
		- Desporto e Atividade Física Adaptados
		- Informática

A proposta pedagógica emana do Projeto Educativo e dos valores do lema do Colégio – Amizade, Verdade e Exigência – que constituem os referenciais intrinsecamente presentes na vivência quotidiana da comunidade e que se procuram enraizar nos alunos desde cedo.

O Colégio «pretende contribuir para o desenvolvimento da personalidade única de cada aluno, segundo um ideal de formação integral e um harmonioso desenvolvimento físico e intelectual, moral e espiritual, afetivo e criativo onde crianças

¹ Comunicação apresentada nas V Jornadas Pedagógicas da Associação Portuguesa das Escolas Católicas (APEC), Fátima, sexta-feira, 1 de julho de 2022

e jovens se tornem protagonistas da sua própria educação e participem gradual e responsabilmente na vida da escola», tal como preconizado no Projeto Educativo.

O ambiente escolar e os espaços físicos procuram contribuir, silenciosamente, mas de forma bastante perceptível, para o fim a que nos propomos. A arquitetura, a arte, a espiritualidade e a prática educativa estão em sintonia. Assim, espera-se que a escola possa conduzir, através da sua autonomia e da ação de toda a comunidade escolar, processos educativos indutores do crescimento integral que conduzam a horizontes de uma vida digna, solidária e criativa e, naturalmente, a avaliação é parte intrínseca deste processo.

Celso Vasconcelos eleva as potencialidades do processo avaliativo quando refere que a «Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.»

Nesta abrangência é fundamental começar por definir os objetivos de aprendizagem dos alunos da escola, as suas necessidades de formação em articulação com os referenciais curriculares nacionais. A este propósito, o Currículo prescrito para os alunos que frequentam o Colégio de S. Miguel articula os referenciais curriculares nacionais - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), Aprendizagens Essenciais (AE), Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) – com o ideário do Projeto Educativo, a “Formação Integral”, a “Cidadania Responsável e de Serviço”, a “Ligação à Comunidade e Responsabilidade Social” e o “Princípio da Qualidade”, como veículos para fazer crescer e desabrochar o perfil do aluno Miguelista, no crescimento harmonioso de cada aluno para o serviço à comunidade em que se encontrar inserido.

Para atingir estes propósitos o Colégio promove e implementa ambientes de aprendizagem (*cf. Figura 1*) propícios e potenciadores de promoverem as competências que integram o horizonte do perfil do aluno, proporcionando experiências ao longo da escolaridade que se encontram orientadas para a promoção desse perfil.



Figura 1 - Ambientes de Aprendizagem.

Destaca-se a criação de ambientes de aprendizagem integrados na ação quotidiana da escola e da vivência dos alunos, promovendo o contributo de cada um em prol da comunidade escolar, no saber estar com o outro, ajudando-o a superar as suas dificuldades. Destaca-se a promoção da cidadania, da formação pastoral e espiritual, da consciência ecológica, da dimensão artística, da dimensão europeia, do potenciar o crescimento das capacidades intrínsecas de cada um, respeitando a sua individualidade.

Na definição destas dinâmicas pedagógicas, que advêm dos objetivos de aprendizagem que se pretendem promover no contexto do colégio, a avaliação assume uma dimensão reguladora e (re)orientadora dos processos, sendo intrínseca a todas as dinâmicas pedagógicas, numa perspetiva global e eclética. Constitui-se assim o triângulo pedagógico que integra os objetivos de aprendizagem, as estratégias e dinâmicas e o modelo de avaliação. Este alinhamento coerente entre os vários processos (*Figura 2*), deve repercutir uma avaliação que efetivamente se debruce sobre se os objetivos propostos estão a ser atingidos e promovidos com as estratégias definidas, devolvendo *feedback* adequado e oportuno.

// CURRÍCULO E AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

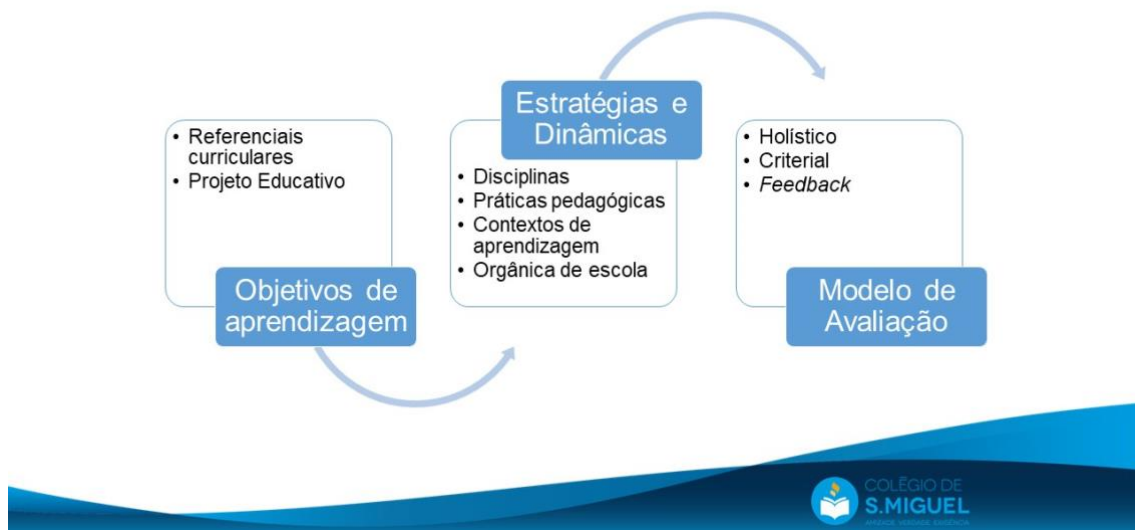


Figura 2 – Objetivos, Estratégias e Modelo de Avaliação.

Para implementar e regular os vários processos pedagógicos, existem dinâmicas organizacionais das quais se salienta:

- **Equipas Educativas de Ano:** Constituídas pelos diretores de turma de um determinado ano de escolaridade, pelo respetivo coordenador de ciclo, membro permanente da EMAEI / SPO e educador (não docente que acompanha o ano de escolaridade nos espaços fora do contexto de sala de aula). Reúnem semanalmente e promovem uma avaliação em diferentes contextos sociais e emocionais.
- **Reuniões de Articulação Curricular:** Constituídas pelo Conselho dos docentes de um determinado ano de escolaridade, reúnem semanalmente ou quinzenalmente para promoverem a articulação horizontal do currículo, projetos inter e transdisciplinares e uma avaliação partilhada e integrada.
- **Conselhos de Turma:** Reúnem periodicamente, articulando o Plano de Trabalho de Turma e promovendo uma avaliação holística.

Na sequência da formação integral, promove-se uma avaliação integral do aluno, potenciada pelo facto do diretor de cada turma estar presente nas reuniões das várias dinâmicas organizacionais elencadas. A *Figura 3*, elucida alguns processos, dinâmicas e respetiva avaliação.



Figura 3 - Contextos de Aprendizagem, Dinâmicas Organizacionais e Avaliação.

Perseguindo o ideal de educação integral coexistem diferentes contextos [formais e informais] de aprendizagem que corroboram para a promoção harmoniosa de competências complementares. As Equipas Educativas refletem sobre as dinâmicas de cada ano de escolaridade, contando com o precioso contributo do educador, não docente, que pelo seu acompanhamento dos alunos em espaços de informalidade, constitui uma mais-valia inequívoca para o acompanhamento da pessoa do aluno. Os Conselhos de Ano visam promover a articulação curricular e uma avaliação partilhada, vertendo, a par das Equipas Educativas, *feedback* complementar para o Conselho de Turma, o que permite, naturalmente, redefinir estratégias que possibilitem ir ao encontro da individualização do ensino, da adequada formulação dos Planos de Trabalho de cada turma e da orientação do processo de aprendizagem e vivência escolar de cada aluno.

Envolver, permanentemente, os alunos e os encarregados de educação neste processo torna-se absolutamente crucial para o crescimento integral e salutar de cada aluno, sendo que a avaliação, e o respetivo *feedback*, elaborado ao nível de Cidadania e Desenvolvimento (CD), e alinhado com o PASEO, visa transparecer o caminho efetuado [e a fazer] pelo aluno. A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, da responsabilidade do diretor de turma, será o espaço de criação de novas iniciativas, mas também de constante reflexão, auto e hétero avaliação e de indicar novos caminhos e desafios.

A Figura 4, visa elucidar o processo de avaliação de CD, que integra o desempenho do aluno nos vários contextos de (in)formalidade.

// CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO

1.º Período		Áreas de competência do PASEO Descritores operativos						Avaliação Final	
		[E/G]	[E]	[E]	[D]	[A/B/G]	[D]		[F]
5.º A		Respeita as pessoas e o meio.	Cumprir as suas obrigações (assiduidade; pontualidade; material; ...)	Coopera com os outros manifestando empenho e interesse.	Realiza tarefas de forma autónoma, responsável e criativa.	Participa em atividades comunitárias e projetos.	Revela espírito crítico.	Avalia o seu desempenho e melhora a sua conduta.	
1	Aluno 1	A	B	B	B	C	B	A	4
2	Aluno 2	A	A	B	B	A	A	A	5
3	Aluno 3	C	B	A	B	B	B	B	3

Níveis de desempenho baseado em rubricas



Figura 4 - Avaliação em Cidadania e Desenvolvimento.

Pretende-se que através dos níveis de desempenho seja de fácil leitura pelos vários intervenientes, mas, também, seja complementada por sínteses descritivas que personalizem o processo e apontem caminhos de melhoria.

Como nos lembra o provérbio africano «é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança». E nos contextos educativos, toda uma escola e a sua comunidade deverá organizar-se neste sentido e em torno de quatro pilares fundamentais, que, ao longo da vida humana, serão basilares para o conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, segundo o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

Estes princípios basilares sintetizam a organização de espaços e contextos de (in)formalidade que o Colégio de S. Miguel se propõe implementar tendo como horizonte a promoção do PASEO e do perfil do aluno Miguelista.