

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 refugio 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 valemos 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, perspetivas, 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

formative 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, enunciaremos 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). *Compreender 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

Projeto de Bioética – *Educar para Ser* – Disciplina de Filosofia (10.º ano)

Andreia Batista²

No âmbito do décimo ano de escolaridade do ensino secundário, no Colégio Marista de Carcavelos, está a ser implementado e desenvolvido a nível interdisciplinar o Projeto de Bioética – Educar para Ser³.

Como docente da disciplina de Filosofia⁴, visamos de forma aprofundada o desenvolvimento de atividades pedagógicas que têm como enfoque o desenvolvimento humano através da exploração do pensamento crítico e criativo na formulação dos problemas éticos de índole Bioética, bem como na proposta de resolução dos mesmos através de um quadro referencial de modelos éticos.

Incidirei a presente análise no desenvolvimento nas estratégias operacionalizadas no âmbito da disciplina de Filosofia neste primeiro período letivo e apresentarei a avaliação que é realizada com vista ao desenvolvimento humano, visando o objetivo do próprio projeto Bioética – Educar para Ser.

Como mote de reflexão dos vários problemas de índole Bioética são apresentados aos alunos vários temas, nomeadamente Início de Vida, Fim de Vida, Manipulação Genética, Tecnoética, Ecoética, e é proposta a leitura integral da obra *Laudato Si'* do Papa Francisco.

De forma complementar à leitura da obra, é realizado um seminário em aula de abordagem e problematização da obra através de atividades cooperativas, em que os alunos constroem em grupo um mapa mental de exploração e problematização da obra.⁵

² andreibatista@marista-carcavelos.org | Colégio Marista de Carcavelos

³ A Bioética tem como principal objetivo a reflexão ética que visa a abordagem transdisciplinar de problemas que se colocam ao nível da legitimidade ética face ao desenvolvimento tecnológico e ao seu evidente progresso.

⁴ A proposta no âmbito da disciplina de Filosofia atende à operacionalização dos princípios e objetivos veiculados nos documentos de referência, nomeadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais na disciplina de Filosofia e o Perfil do Aluno Marista, conforme descrito em anexo na grelha de avaliação da disciplina de Filosofia.

⁵ Propostas de atividades disponíveis nos seguintes links:

1) https://maristacarcavelosorg-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/andreibatista_marista-carcavelos_org/EdKmWOnLE1dBkeqbZBFhXRIB5SYIAQpi6AHPQ7Pj145UZQ?e=SRKW0Y

2) https://maristacarcavelosorg-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/andreibatista_marista-carcavelos_org/ERij-plBO5FOsna3oH0b1acBXsvfLuXoSRqLxHww3UQ7Kw?e=y2BY7C

Após a primeira abordagem de leitura da obra, de análise e problematização da mesma, é realizada uma atividade com vista ao processo de consciencialização das diferentes questões (éticas, legais, científicas, culturais, religiosas, económicas) através de casos práticosⁱ e de dilemas com a reflexão e participação oral dos alunos. Estas atividades são assim vistas como momentos propedêuticos para os alunos procederem num segundo momento à elaboração individual de um Guião da Leitura da Obra, em que terão de formular uma questão filosófica de índole ética na problematização dos vários temas que a obra suscita, bem como delinearem um itinerário analítico que vise responder à questão colocada, evidenciando os principais argumentos e respetivos conceitos nucleares.

O desenvolvimento das estratégias em aula e a consecução das mesmas são avaliadas no domínio do Saber Ser/Saber Estar com a aplicação de grelhas de observação que visam os vários parâmetros e descritores de desempenho estabelecidos, nomeadamente a organização, a responsabilidade, o envolvimento em aula, o comportamento e as relações interpessoais, a autonomia e empenho, conforme especificação na grelha disponível no link.⁶

No âmbito da avaliação do trabalho individual do Guião de Leitura Obrigatória, este é avaliado mediante a aplicação dos diferentes descritores de desempenho que visam a reflexão analítica, o espírito crítico e criativo na abordagem problematizadora realizada a partir da leitura da obra.⁷

Em suma, a presente reflexão apresenta as propostas pedagógicas e a avaliação realizada no primeiro período letivo na disciplina de Filosofia através da operacionalização do projeto Bioética, o qual decorre ao longo de todo o ano letivo. Com o desenvolvimento do projeto de Bioética – Educar para Ser pretende-se o desenvolvimento de competências específicas de índole analítica, reflexiva, crítica e criativa, contemplando o desenvolvimento humano na reflexão acerca de problemas

⁶ A avaliação realizada destas atividades visa os dois domínios contemplados na avaliação proposta no colégio, nomeadamente o domínio Saber/Saber Fazer com uma ponderação de 80% e o domínio Saber Ser/Saber Estar com uma ponderação de 20%, para consulta no seguinte link https://maristacarcavelosorg-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/andreibatista_maristacarcavelos_org/EdF-5pvXnuFApsIMmYn7EnEB3bfbv6rBkuP8jI3REcsKLg?e=5vi2zu

⁷ A avaliação do Guião de Leitura é contemplada em 20% no âmbito do Saber/Saber Fazer, estando disponíveis os descritores de desempenho para consulta no seguinte link: https://maristacarcavelosorg-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/andreibatista_maristacarcavelos_org/ETFSbj9dDBxKjqAl3D140sMBCejTVBXKnRusHQ2CKmqudg?e=BTnlbR

atuais que assolam a sociedade contemporânea, dotando os alunos de ferramentas analíticas e de critérios de avaliação ético-moral, sendo estes essenciais para o desenvolvimento de uma educação para Aprender a Ser.

Avaliação Inicial

Bruno Veríssimo⁸

Avaliação, muito se fala deste processo, de como se deve fazer, se colocamos as competências/valores, se fazemos de forma formativa ou dando ênfase à sumativa. Muito se tem debatido.

Em relação à Avaliação na minha disciplina, Educação Física, ao longo dos anos tem se trabalhado no sentido de avaliar competências, valores, tendo em conta, as indicações do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Uma das práticas de avaliação que eu dou mais importância, enquanto docente, é a Avaliação Inicial ou Avaliação Diagnóstica. Essa avaliação, que do ponto de vista do psicólogo educacional Benjamin **Bloom**, tem a função de determinar se os estudantes possuem as habilidades para alcançar os objetivos do conteúdo a ser estudado.

Este processo para mim é um ponto de partida para qualquer outra avaliação, é algo que na minha disciplina ajuda o aluno a perceber quais as competências já adquiridas e as que deverão ser trabalhadas para que possa ter sucesso.

Desde o início do ano letivo até mais ou menos um mês e meio, esta avaliação faz parte das aulas de Educação Física. Através de um protocolo, que é elaborado pelo Departamento, o planeamento das aulas foca-se na determinação das competências já alcançadas nas várias matérias e naquelas que os alunos ainda tem de alcançar, assim definem-se entre outros, os objetivos fundamentais da avaliação inicial:

- Apresentar o programa de Educação Física desse ano;
- Rever aprendizagens anteriores;
- Criar um bom clima de aula, aprender ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento;
- Avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto das matérias de Educação Física;
- Identificar alunos críticos e as matérias prioritárias;
- Recolher dados para orientar a formação de grupos, podendo estes assumir as características de grupos de nível, caso a heterogeneidade da turma o justifique;

⁸ verissimo.bruno@gmail.com | Professor de Educação Física no Externato Marista de Lisboa

- Identificar aspetos críticos no tratamento de cada matéria (formas de organização, questões de segurança, formação dos grupos, etc.);

No final desse mês e meio, recolhemos dados para que em conjunto com os outros professores do Departamento possamos elaborar o plano do grupo (plurianual), estabelecendo metas para cada ano de escolaridade e definir objetivos mínimos.

A partir deste momento, estamos prontos para utilizar a avaliação formativa das aprendizagens/competências, mas é claro que não avaliamos todas, pois é impossível, com a observação como meio de avaliação, são avaliados os critérios mais importantes, perseguindo em determinada etapa de trabalho e, se forem muitos, aqueles que são críticos, os decisivos no processo de aprendizagem dos alunos.

Em modo de conclusão, a meu ver, a Avaliação Inicial/Diagnóstica é muito importante para os professores, pois estabelece “as regras do jogo” no processo de ensino-aprendizagem criando metas/objetivos para que se possa atingir as aquisições das competências/valores, conhecimentos e atitudes dos alunos referidas no documento “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

Identificar as dimensões e melhoria e mostrar caminhos

Carla Freitas Monteiro⁹

A propósito da unidade didática relativa à obra *Sermão de Santo António aos Peixes* (11º ano), do Padre António Vieira, é proposto aos alunos um debate sobre um tema da atualidade (eleito por eles a partir de uma “chuva de ideias”, e suscetível à análise “prós e contras”). São constituídos grupos com quatro elementos cada, que defenderão um dos pontos de vista. Os grupos não sabem qual dos pontos de vista lhes calhará defender, pelo que preparam a defesa de ambos. Durante este processo, a professora vai circulando pela sala, prestando o auxílio necessário e verificando se todos trabalham de forma equitativa (o facto de não saberem quem vai ter um papel mais ativo no debate faz com que todos se preparem, pois sabem que lhes pode lhes ser adjudicada essa responsabilidade). Quando os grupos terminam o prazo para esta parte do trabalho, a professora elege dois grupos para debater a questão, distribuindo aleatoriamente o ponto de vista a defender e elegendo também um moderador (cujas competências estão explanadas no guião que é entregue e todos no início, e que explica em que consiste o trabalho e quais os objetivos e etapas). Os restantes alunos ficam incumbidos de avaliar, mediante um roteiro específico, o debate em si. Após o fim do debate, os grupos que estavam a assistir reúnem-se (durante um tempo estipulado) para chegar a um consenso sobre quem saiu vitorioso no debate e porquê. A conclusão é apresentada aos participantes ativos no debate. A professora tira notas durante este trabalho e dá feedback, tanto do trabalho dos participantes no debate, em termos de conteúdo (validade dos argumentos), como do momento do debate em si (capacidade de resposta, postura, dicção, clareza, respeito, etc) como da análise e postura do auditório.

Não é um trabalho avaliado quantitativamente, apenas são realçados os pontos positivos e as áreas de melhoria, com sugestões para uma próxima atividade nos mesmos moldes

⁹ Externato Marista de Carcavelos

No final, é preenchida uma diana para a autoavaliação e heteroavaliação e é proposto um exercício de metacognição, respondendo às questões “o que aprendi”, “como aprendi”, “para que me serviu” e “como posso utilizar em situações futuras”.

Selecionei esta atividade uma vez que considero que este tipo de trabalho e respetiva avaliação contribuem para o desenvolvimento humano, na medida em que são estimuladas competências muito para além dos domínios programáticos (como técnicas argumentativas, oralidade, etc): desenvolvem a competência do saber ouvir, do saber aceitar pontos de vista diferentes, saber lidar com críticas, desenvolver uma atitude crítica sobre si mesmo e sobre os demais. Por outro lado, é uma atividade que possibilita que os alunos encontrem um sentido, uma relação entre o que se faz em contexto de sala de aula e o mundo para além da escola, uma aplicabilidade prática tornando, então, as aulas “com mais sentido” e com “mais valor”.

Sucessões: um trabalho de grupo

Cláudia Gardete¹⁰

Descrição da prática

A prática que escolhi prende-se com um trabalho de grupo sobre o tema “Sucessões” do 11º ano cujo objetivo era o de não só os grupos aprenderem autonomamente o subtema que lhes foi atribuído ao acaso, mas também que o ensinassem aos restantes colegas nas aulas. Foram criados seis grupos, um para cada subtema, com 4/5 alunos cada (num total de 28 alunos).

Para o desenvolvimento do trabalho foram facultadas aos grupos três aulas de noventa minutos para prepararem os conteúdos que iriam lecionar. Em cada uma dessas aulas foi dado feedback do trabalho desenvolvido e foram dadas indicações na forma de questões ou observações sobre o caminho que os grupos estavam a seguir. No final da segunda aula de preparação foi pedido aos alunos que enviassem o plano de aula que estavam a preparar de modo a poder ser devolvido um feedback, antes da terceira aula de preparação, sobre como poderiam melhorar esse plano. Para avaliação da prestação do grupo em todas as aulas foram anotadas observações sobre a forma como os grupos trabalhavam, tópicos sobre o que discutiam e como cada elemento estava a contribuir para o desenvolvimento do trabalho. Estas observações foram registadas em grelhas de observação próprias.

No que concerne à leção do subtema, cada grupo teve 40 minutos para lecionar o seu conteúdo (usando o quadro branco ou software como o PowerPoint e propondo exercícios de consolidação) e os restantes alunos puderam colocar dúvidas que lhes iam surgindo. No final de cada subtema era feita uma observação de como havia corrido a aula, quer por parte da professora, quer por parte de outros alunos.

Após todos os subtemas terem sido lecionados foi facultado aos alunos, para além da classificação quantitativa e qualitativa, um feedback geral onde estavam contempladas as observações feitas nos momentos de preparação e as observações feitas no final de casa apresentação.

¹⁰ claudiagardete@ext.marista-lisboa.org | Externato Marista de Lisboa

Justificação da avaliação ao serviço do desenvolvimento humano

Considero que esta prática se enquadra numa avaliação ao serviço do desenvolvimento humano pois um trabalho de grupo permite ajudar a desenvolver competências como por exemplo a cooperação e colaboração, escuta do outro, organização, seleção da informação e autonomia. A empatia foi também uma competência importante neste trabalho pelo facto de os alunos terem de antecipar as possíveis dificuldades que podiam ser sentidas pelos colegas para além de terem de aprender autonomamente os conceitos que lhes foram atribuídos.

Durante as aulas em que os grupos apresentaram foi também interessante perceber como os alunos se punham ao serviço do outro ao responderem às questões e dúvidas dos colegas relativamente aos conceitos e aos exercícios que estavam a propor. O gerir o inesperado foi também uma competência que necessitou ser desenvolvida pois nem sempre, apesar terem tentado antecipar as questões que lhes podiam ser feitas, os grupos estavam preparados para o que lhes foi questionado.

Contextos de (in)formalidade – Educação integral

Cláudio José Pedro Barroca

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança” – lembra-nos e ensina-nos este ditado africano algo basilar e que deve ser implementado nos contextos educativos. Partilhando deste princípio, o Colégio de S. Miguel, escola cristã de matriz católica e com um projeto educativo com uma identidade muito definida, procura enraizar nos alunos, desde cedo, a vivência da Amizade, Verdade e Exigência.

O ambiente escolar e os espaços físicos contribuem 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. Os alunos sabem bem o que lhes é proposto e o caminho a seguir.

Na sala de aula, a vivência da Amizade, Verdade e Exigência continua tanto no relacionamento interpessoal ou no respeito pelo ambiente em que nos inserimos, como no superar os desafios da aprendizagem. Desta interligação são potenciadas as condições para o desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Naturalmente, a avaliação é parte intrínseca deste processo. Os critérios de avaliação da escola preveem uma ponderação para os Conhecimentos e Capacidades e para as Atitudes (Empenho e Comportamento). Em sala de aula o professor poderá obter observações e informações sobre o esforço, o interesse, a autonomia, a responsabilidade, o respeito, a cooperação com o outro, o cumprimento de normas, a pontualidade e assiduidade, o silêncio construtivo e a limpeza e indicar ao aluno o caminho a seguir, para melhorar e superar as suas dificuldades nas várias dimensões do ser humano. No entanto, estas observações em sala de aula, estão bastante restringidas à especificidade do contexto. Neste âmbito, os alunos são acompanhados nos espaços exteriores com uma equipa de educadores (não docentes) e propicia uma panóplia de atividades de voluntariado, que permitem alargar o horizonte da intervenção no desenvolvimento humano.

Semanalmente os educadores, os diretores de turma de um determinado ano, responsáveis pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) reúnem, acompanhados pelo coordenador do

ciclo. Nestas reuniões é avaliado o ambiente escolar, o funcionamento das turmas, o relacionamento interpessoal, a conduta de cada aluno, os problemas que cada um tem de superar e as estratégias que devem ser desencadeadas. O diretor de turma conjuga estas informações com as oriundas do Conselho de Turma, permitindo uma visão mais alargada e completa e, naturalmente, uma ação/orientação mais eficaz no crescimento integral da pessoa do aluno.

A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, da responsabilidade do diretor de turma, irá integrar toda esta dinâmica de vivência cívica nos vários contextos escolares. Será o espaço de criação de novas iniciativas, mas também de constante reflexão, auto e hetero avaliação e de indicar novos caminhos e desafios. O feedback dado pelo diretor de turma apresenta indicadores elencados ao perfil do aluno, que permitem uma comunicação clara com o aluno e o seu encarregado de educação e, assim, direcionar o percurso e a sua vivência escolar.



Rotina de pensamento: Vejo – Penso – Interrogo-me

Cristina Manuela Castro de Oliveira da Silva Ferreira¹¹

O Modelo Pedagógico do Externato Marista de Lisboa, em vigor desde o ano letivo 2014/2015, colou em prática uma rede de aprendizagem cooperativa em sala de aula, com o intuito de trabalhar com os alunos num processo de interdependência positiva, participação equitativa e responsabilidade individual.

Deste modo, começámos a mudar as práticas de avaliação, tornando-as mais consistentes, centradas nas aprendizagens dos alunos, tendo sempre presente o Lema da nossa escola – “Formar bons cristãos e virtuosos cidadãos” – assim como o Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

Focados neste paradigma de avaliar para as aprendizagens, através de instrumentos de avaliação formativa, na qual é expectável uma melhoria contínua das aprendizagens, por aplicação de rotinas diferentes que permitem regular as aprendizagens, em vez de só avaliar as aprendizagens, numa avaliação sumativa, alterámos as nossas práticas educativas e avaliativas.

De entre os recursos que permitem introduzir, desenvolver e recapitular conteúdos, assim como desenvolver competências, auxiliando os alunos a uma tomada de consciência relativamente às diferentes matérias, partilho uma Rotina de Pensamento, “Vejo – Penso – Interrogo-me”, acerca do conteúdo “Relações bióticas”, lecionado na disciplina de Ciências Naturais.

Vejo (o que vês no filme?)	Penso (o que pensas sobre o que vês?)	Interrogo-me (que questões colocas sobre o que pensas?)

Esta rotina possibilita que os alunos realizem observações cuidadosas de um filme ou documentário, assim como interpretações refletidas, estimulando a sua curiosidade

¹¹ cristinacastrof@gmail.com | Professora do Externato Marista de Lisboa

e imaginando diferentes cenários de investigação. Pode ser aplicada no início de uma nova unidade curricular, como motivação, ou no final, para estimular os alunos a aplicar os seus novos conhecimentos e ideias em novas situações.

A partir de um documentário/ filme, pede-se que os alunos registem ou descrevam o que veem. Após a visualização, pede-se que os alunos escrevam o que pensavam enquanto viam o documentário/ filme. Por fim, devem escrever as perguntas que lhes surgiram em relação ao que viram acontecer.

Esta rotina pode, e deve, ser partilhada em pequeno grupo, em trabalho cooperativo, e depois em turma. Esta aprendizagem cooperativa proporciona uma estruturação das aprendizagens, capacita os alunos de competências de comunicação, criatividade e espírito crítico e maximiza as potencialidades de aprendizagem. A finalidade é que conteúdos mobilizados para a ação, não sejam esquecidos.

Este é um dos instrumentos utilizados na avaliação formativa, que vai ajudar na aprendizagem, cativando os alunos. O feedback que deve ser devolvido aos alunos é extremamente importante, pois deve descrever e informar objetivamente, com clareza e sem juízos de valor, dando sugestões de melhoria, para ajudarmos os alunos a aprender.

Com efeito, esta como outras rotinas, poderão fazer parte das estratégias para a implementação bem-sucedida de um referencial de avaliação inovador, quer no Ensino Básico, quer no Ensino Secundário.

Uma avaliação ao serviço da aprendizagem e para a aprendizagem.

Eunice Lobato Mendes de Sousa¹²

Uma avaliação ao serviço do desenvolvimento humano é uma avaliação ao serviço da aprendizagem e para a aprendizagem.

Sou professora de Física e Química e nas minhas aulas de laboratório e práticas experimentais, começo por transmitir aos alunos no início do ano letivo, o desafio de fazer um Caderno de Laboratório que contenha um conjunto de trabalhos organizados e planeados produzidos por eles ao longo do ano letivo. Deste modo, quando possível, consigo ter a perceção e experienciar as diferentes componentes do seu desenvolvimento cognitivo, metacognitivo, afetivo e moral. Este Caderno de Laboratório, irá conter diversas evidências de aprendizagens. Será dividido segundo os diferentes conteúdos (ou os mais relevantes).

De acordo com os conteúdos do programa, cada aluno/grupo escolhe uma atividade experimental/trabalho de investigação/questão problema a realizar.

Os alunos têm de construir o protocolo e descobrir os materiais a utilizar de modo a obter os resultados pretendidos. Para tal, devem pesquisar e anexar artigos/textos lidos e redigir opiniões pessoais que vão de acordo com a resposta que procuram para responder à sua questão problema.

O caderno deve ter anotações/registos de aula que terão de analisar e relacionar com conteúdos lecionados em anos anteriores.

No final de cada atividade experimental/trabalho de investigação/questão problema devem escrever uma crítica/reflexão pessoal sobre o que o aluno aprendeu e o que gostaria de aprender, dando sugestões para trabalhos de investigação futuros.

Os trabalhos a investigar por cada período letivo são datados e vão sendo fotografadas as diferentes etapas de modo a evidenciar os progressos, as aprendizagens e as experiências dos alunos.

Tento que estes cadernos de laboratório não sejam somente um repositório de trabalhos organizados, deste modo, semanalmente estes cadernos são verificados por

¹² eunicemendes@ext.marista-lisboa.org | Externato Marista de Lisboa

mim e é dado feedback do que podem melhorar ou incluir na sua investigação. Tento promover a reflexão do aluno acerca do seu próprio trabalho e a participação ativa do aluno no processo de avaliação.

O trabalho termina com a escrita de um relatório desenvolvido/ artigo científico e/ou a apresentação à turma do trabalho de Investigação.

Com esta prática, os alunos conseguem identificar os seus progressos e as dificuldades que foram sentindo desde o início. As aprendizagens vão sendo construídas ao ritmo de cada um de acordo com as suas experiências, as suas curiosidades e os seus saberes. Os alunos devem refletir e selecionar quais os métodos e as tecnologias que irão utilizar para desenvolver o trabalho ilustrando deste modo diferentes modos de trabalho individual e em equipa.

Os resultados finais são muito positivos e tanto eu como os alunos sentimos que os conhecimentos, os valores, o saber fazer e as atitudes “estão em ação” e que temos um papel ativo no processo ensino-aprendizagem.

Prática que ilustra uma avaliação ao serviço do desenvolvimento humano aplicada em contexto de ensino aprendizagem em Inglês 1º ciclo

Gabriela Maria Fernandes Nogueira¹³

Quando parei para fazer uma reflexão no sentido de identificar uma prática que ilustre uma avaliação ao serviço do desenvolvimento humano, dei por mim a concentrar os meus pensamentos numa prática que “aceitei” continuar sem que lhe atribua valor em termos de favorecimento do desenvolvimento dos alunos nem a considere geradora de melhoria das aprendizagens: a realização de testes de inglês no primeiro e segundo anos do 1º ciclo.

A primeira vez que me deparei com esta prática foi há 8 anos quando iniciei a função de professora de inglês do 1º ciclo num colégio privado na área metropolitana de Lisboa. Quando questioneei a coordenadora pedagógica do porquê da realização de testes, obtive a resposta: “Porque os pais gostam e pedem.” Eu era a única professora de inglês da instituição e consegui convencê-la a implementar uma mudança com alguns argumentos entre os quais a ideia que mais importante do que fazer a vontade aos pais, é fazer o que é melhor para os alunos.

Obviamente que os testes que fazia e faço agora, são acessíveis, faço-os acreditar que é uma coisa gira e que todos conseguem, numa tentativa de aumentar a autoestima, criar o gosto pela disciplina e tirar algum ponto positivo de um procedimento que considero uma perda de tempo.

Este é o meu terceiro ano como professora de inglês no primeiro ciclo neste Externato e quando cá cheguei encontrei a prática institucionalizada da realização de um teste por trimestre, logo a partir do primeiro ano, pensei: “estou a voltar para trás...”. Aqui já não era a única professora e não tive, até agora, coragem de manifestar o meu desacordo com a prática.

Sei que o descrito acima não responde ao que foi pedido, mas não pude deixar de aproveitar esta oportunidade para refletir e tomar a decisão de também nos Maristas tentar mudar uma prática na qual não me revejo e à qual nem reconheço valor em termos de benefícios para os alunos.

¹³ gabrielanogueira@ext.marista-lisboa.org | Externato Marista de Lisboa

Agora sim, mais em linha com o que me foi pedido, há uma prática que levo muito a sério, que é a autoavaliação no final de cada unidade, que permite, desde tenra idade, consciencializar o aluno sobre a sua aprendizagem.

É uma satisfação quando eles logo no segundo ano têm consciência dos conteúdos nos quais se sentem menos seguros e quando as opções de resposta são ☒ ou ☐ eles perguntam: “E se for mais ou menos, o que pomos?” Este ano comecei a disponibilizar no Teams alguns exercícios a que podem aceder para consolidarem os conteúdos que necessitem, depois de feita a autoavaliação. A realidade é que são poucos, ainda, os que efetivamente aproveitam os exercícios, mas acredito que com o tempo aprendam a usar estas ferramentas.

Investigar e escrever sobre a investigação: Porque é que acredito que é uma boa prática.

Guida de Fátima Vinagre Dias¹⁴

Os meus indicadores de aprendizagem preferidos são, os olhares, os sorrisos e os “Ah, pois é!” dos meus alunos. Estes indicadores fazem, muitas vezes, surgir em mim a certeza de que eles realizaram a aprendizagem que eu pretendi promover.

Na minha relação diária com as promoções de aprendizagens nos alunos destaco, para esta reflexão, uma prática que costuma ser muito profícua nos indicadores que indiquei acima.

No âmbito da disciplina anual de Química, que faz parte das opções de disciplinas no 12º ano, é proposto aos alunos que realizem um projeto de investigação que lhes permita contruir uma pilha eletroquímica. Podem utilizar os materiais que entenderem e fazem toda a investigação necessária para a construção da pilha, para a definição das variáveis e respetiva testagem no laboratório. No final, devem ter sido capazes de construir uma pilha capaz de gerar corrente elétrica e, quem sabe, até conseguirem aceder uma lâmpada ou ligar uma máquina de calcular com a pilha construída.

O produto final que têm de apresentar é um artigo científico que descreva todo o processo de construção da sua pilha, incluindo uma fundamentação teórica, que inclua também uma contextualização história sobre a temática.

Neste caminho os alunos, à medida que vão realizando a experiência e produzindo o artigo, vão podendo ter reuniões comigo para discutirem os resultados e assim poderem ir progredindo na aprendizagem realizada. Para além disso, como têm de elaborar uma conclusão sobre toda a metodologia implementada analisando as áreas de melhoria e as limitações encontradas, os alunos desenvolvem pensamento crítico e método, não podendo deixar de lado a criatividade.

A implementação desta prática, e a avaliação que daí resulta, assenta no facto de considerar que a investigação pode ser o melhor processo para que um aluno realize

¹⁴ guidadias@ext.marista-lisboa.org | Externato Marista de Lisboa

aprendizagens. Considero investigar e refletir sobre a investigação uma excelente ferramenta para aumentar o conhecimento e promover o pensamento crítico.

De acordo com Ludke e André (1986) quando se investiga faz-se um esforço para produzir conhecimento a partir da realidade conhecida e procuram-se soluções para os problemas propostos e é por isso que, numa disciplina de forte componente experimental, faz todo o sentido apostar neste caminho para a realização de aprendizagem, em particular porque todos os alunos já tiveram necessidade de utilizar pilhas em algum momento das suas vidas.

Para que os alunos se mantenham focados, são orientados ao longo de todo o processo, com *feedback* regular ao trabalho desenvolvido. Desta forma, os sucessos e dificuldades dos alunos são identificados e, se necessário, é possível corrigir atempadamente conceitos mal apreendidos. O processo de avaliação assenta essencialmente numa componente formativa, sempre focado na construção de conhecimento, mas a utilização desta prática também permite obter uma avaliação sumativa.

Com esta prática que os alunos tanto apreciam, apesar de lhes dar muito trabalho, para além de muitos sorrisos e “Ah, pois é!” os alunos aprendem que dá muito jeito ter à mão pregos e clipes, pois nunca se sabe se não ficamos, no meio do deserto, sem bateria no telemóvel e, com esses materiais sempre à mão, basta encontrarmos um bom cato para tentarmos carregá-lo.

No meu entendimento, este é um bom exemplo de uma prática, cuja avaliação resulta numa aprendizagem efetiva de um conteúdo: O que são pilhas eletroquímicas.

Desenvolvimento e Direito Humanos – Estratégias e organização de uma unidade temática

Glória Reino¹⁵

Enquanto professora do Grupo 430, sou responsável pela leção da disciplina de opção de 12º ano - Economia C. Esta disciplina contribui para a identificação e compreensão dos grandes problemas do mundo atual e permite, nomeadamente, problematizar a situação mundial, europeia e portuguesa à luz dos Direitos Humanos.

O “Desenvolvimento e os Direitos Humanos” é uma das unidades didáticas do programa desta disciplina e com ela é possível fomentar a interiorização de valores como a tolerância bem como fomentar atitudes de não discriminação. Esta temática permite educar para a cidadania e para o desenvolvimento e promove a reflexão sobre os Direitos Humanos.

Neste artigo pretende-se apresentar uma estratégia de abordagem a esta unidade temática.

O primeiro contacto dos alunos com este tema pode ser efetivado com a apresentação de um pequeno vídeo¹⁶ que serve de introdução à questão “O que são os Direitos Humanos?”. No final do visionamento, os alunos são levados a refletir sobre a sua conceção de direitos humanos.

No seguimento deste vídeo curto introdutório, é distribuída a rotina de pensamento “Antes pensava que... Agora penso que” em que é dada a indicação aos alunos para preencherem a coluna “Antes pensava que...”. Pretende-se que os alunos apontem a sua conceção de Direitos Humanos. No final do preenchimento, a folha contendo a rotina de pensamento é guardada e acabará de ser completada, por cada aluno, no final da unidade temática. A rotina de pensamento é uma ferramenta que promove a cultura de pensamento, que permite os alunos refletirem sobre a sua aprendizagem ao mesmo tempo que se constitui uma ferramenta de avaliação.

Estabelecido o primeiro contacto com a temática do “Desenvolvimento e os Direitos Humanos”, com a ajuda de uma apresentação e a partir de uma definição de

¹⁵ gloriareino@marista-carcavelos.org | Professora de Economia no Colégio Marista de Carcavelos

¹⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=uCnIKEOtbf0>

Direitos Humanos, os alunos são conduzidos pela história dos Direitos Humanos de forma a perceberem a sua evolução, as suas características e as suas diferentes gerações. A aula pretende ser dinâmica, interativa e com muito uso da imagem por forma a sensibilizar ainda mais os alunos sobre esta importante temática.

Ainda no âmbito desta unidade, é distribuído em formato papel a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) que é analisada em pares pedagógicos e os alunos são convidados a assistir a um vídeo¹⁷ que contém *flashes* correspondentes aos trinta artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. O vídeo serve de introdução a um jogo denominado “Quadrados Humanos”¹⁸.

No final do jogo, que termina após o preenchimento da ficha, cada par pedagógico partilha com os demais colegas, quais foram os quadrados mais fáceis de responder, os mais difíceis, quais os quadrados que tiveram respostas globais, que repostas existem a nível do nosso país, que respostas a nível local.

No seguimento da partilha de todos os pares, é aberta uma discussão em que se questiona se os alunos conseguem relacionar alguns desses quadrados com artigos da DUDH, que quadrados estão relacionados com direitos civis e políticos, que quadrados estão relacionados com direitos sociais, económicos e culturais e que outros quadrados poderiam ser criados para esse jogo.

Estas atividades permitem revelar o que os alunos já sabem sobre direitos humanos ao mesmo tempo que estimulam a discussão sobre a DUDH e as categorias dos direitos. É desejável que a discussão ocupe várias aulas pois, isso permitirá aos alunos refletirem e discutirem amplamente sobre a temática ao mesmo tempo que, através da observação, o professor vai recolhendo informações preciosas para a avaliação formativa dos alunos.

A leção da unidade temática finda com a redistribuição da rotina de pensamento onde finalmente os alunos vão preencher a coluna “Agora penso que...”.

As atividades propostas, para trabalhar esta unidade temática “Desenvolvimento e os Direitos Humanos”, permitem que, os alunos sejam desafiados a estruturar

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=-KwVklN7e08>

¹⁸ https://drive.google.com/file/d/1AdjUn-fChbtjLaA1Usguo_BUr_FasPg/view?usp=sharing

argumentos e a justificar as suas ideias desenvolvendo, desta forma, habilidades de pensamento e espírito crítico.

A avaliação da temática é realizada com recurso à Observação e à Rotina de Pensamento sem prejuízo de os conteúdos virem a ser avaliados num instrumento de avaliação escrita.

Na “era da desinformação” em que vivemos, o pensamento e o espírito crítico apresentam-se não apenas como mecanismos de defesa intelectual, mas também como ferramentas essenciais para que os alunos compreendam melhor o mundo que os rodeia. Essa é a razão pela qual devemos educar e avaliar ao serviço do Desenvolvimento Humano.

Para que o aluno reflita sobre as suas aprendizagens

Isabel Maria Parada Costa¹⁹

Introdução

Pensar a avaliação no âmbito de todo o processo de ensino-aprendizagem é algo difícil, mas sem dúvida essencial. Entendendo-a como um elemento necessário e orientador, parece ser consensual a ideia de que a avaliação deve estar ao serviço das aprendizagens. Aquilo que se pretende é que os alunos aprendam com a própria avaliação do seu desempenho.

Neste contexto, a avaliação formativa assume um papel primordial em todo o processo, é a avaliação ao serviço do desenvolvimento humano, ou seja, ao serviço de uma aprendizagem integral do aluno.

Nessa perspetiva, o trabalho do professor será o de orientar os alunos para que sejam eles próprios os construtores do seu conhecimento, desenvolvendo as competências que lhes permitirão aprender em qualquer contexto.

Trabalhando com os alunos do 2º ciclo, tenho procurado explorar algumas práticas, com vista a cumprir dois objetivos que me parecem primordiais e que se inscrevem nesta perspetiva da avaliação ao serviço da aprendizagem – orientar os alunos para a autonomia e desenvolver o seu espírito crítico.

Práticas

Numa atividade proposta a cada aluno uma vez por período - apresentação oral de um livro – dou *feedback* imediato no final de cada apresentação, procurando dar sugestões e orientações com vista à melhoria. Para além da minha apreciação, é dada oportunidade aos restantes alunos (à vez) para comentarem o desempenho do colega, com base nos critérios previamente definidos.

É através destes comentários, devidamente fundamentados, que julgo estar a orientá-los para que sejam críticos e saibam, dentro das suas capacidades, avaliar os outros, retirando dessa heteroavaliação algumas pistas para a sua própria autoavaliação.

¹⁹ isabelcosta@ext.marista-lisboa-org | Externato Marista de Lisboa

No final de todas as apresentações, cada aluno é convidado a preencher um pequeno registo (Diário de Aprendizagem) a fim de refletir e sistematizar o trabalho realizado: dificuldades, pontos fortes e mais-valia da atividade. Por vezes, promovo a partilha dessas autorreflexões.

A par da avaliação, também a metacognição se apresenta como uma componente importante em todo o processo de aprendizagem. Levar os alunos a refletirem sobre o conhecimento que já adquiriram e que será útil para aprenderem mais e melhor.

Para cumprir tal objetivo, no início de cada aula, faço o registo do sumário da aula anterior, solicitando a participação de um aluno para essa tarefa. Assim, de uma forma muito elementar, pretendo que os alunos façam um exercício de memória e verifiquem aquilo que aprenderam na aula passada.

Também o trabalho colaborativo, na maioria das vezes a pares, é incentivado nas aulas, em particular na correção dos testes. A classificação do teste resulta daquilo que o aluno conseguiu realizar, devendo encarar a correção como um momento de verdadeira aprendizagem a partir do erro, sendo que o trabalho conjunto permite a troca de ideias e o reforço do conhecimento.

Embora os alunos que acompanho sejam pequenos e, por vezes, apresentem ainda alguma imaturidade, creio que compreendem os objetivos das práticas enunciadas e acabam por interiorizar a importância de adquirirem conhecimento que vai para além da classificação do teste.

A autoavaliação ao serviço do desenvolvimento humano

Joana Maria Sequeira Pereira Bastos Pinto de Lima²⁰

Enquanto professora de Educação Física, procuro promover com muita regularidade práticas de auto, hétero e coavaliação.

Pese embora estejamos habituados a ligar a autoavaliação a um momento que antecede a avaliação sumativa, colocando o aluno a refletir, a partir do trabalho que desenvolveu, qual a classificação que espera ter, tenho utilizado esta autoavaliação como ferramenta habitual durante as aulas, principalmente nas unidades curriculares de ginástica de solo e de ginástica acrobática, fomentando e potenciando a avaliação formativa.

Nas aulas em que trabalhamos alguma destas duas matérias, crio situações de aprendizagem que permitam que os alunos, de forma autónoma, progridam quer dentro de um elemento e/ou passem a trabalhar o elemento de grau de dificuldade superior, com a consciência de que só o fazem quando já adquiriram a competência anterior.

Após explicação do que é espetável como critério de êxito em cada elemento, disponibilizo ficha de registo com as competências que são esperadas, onde estão também definidos os referidos critérios de êxito para cada uma delas. Cada aluno vai registando, para os elementos que trabalhou, se “Realiza Satisfatoriamente” (✓) ou se Realiza Bem (✓✓). Esta prática tem-se revelado uma mais valia na tomada de consciência das aquisições de cada aluno, na intencionalidade do trabalho realizado, na autonomia, no espírito de iniciativa, no sentido de responsabilidade, no trabalho por objetivos, na motivação, na superação, na capacidade de interajuda, na colaboração, na tolerância, (estas três últimas quando trabalhamos a ginástica acrobática) e, conseqüentemente, nas aprendizagens de cada aluno e no desenvolvimento pessoal.

Para além das vantagens acima mencionadas, esta prática liberta-me tempo de registos, permitindo-me realizar mais tempo de feedback/ciclo de feedback. Permite, ainda, ter uma base de registos, a partir do que foram as autoavaliações realizadas por cada aluno, selecionando, a partir destes registos, as aquisições que desejo confirmar.

²⁰ joanalima@ext.marista-lisboa.org | Externato Marista de Lisboa

Resumo da aula anterior

João Paulo Santos de Almeida Martins²¹

Na maioria das aulas, logo no início das mesmas, indico um aluno (algumas vezes proponho pares) para fazer o resumo da aula anterior, à turma. Esse aluno sabe que o vai fazer desde o final da última aula. Outras vezes, sem indicar quem faz essa síntese, peço a um aluno para o fazer no início da própria aula. Durante a exposição dos alunos, a turma vai complementado o que achar importante e oportuno e, sempre que possível, propõem uma hierarquia de valores com os que foram referidos em aula.

Na maioria das aulas, logo no início das mesmas, indico um aluno (algumas vezes proponho pares) para fazer o resumo da aula anterior, à turma. Esse aluno sabe que o vai fazer desde o final da última aula. Outras vezes, sem indicar quem faz essa síntese, peço a um aluno para o fazer no início da própria aula. Durante a exposição dos alunos, a turma vai complementado o que achar importante e oportuno e, sempre que possível, propõem uma hierarquia de valores com os que foram referidos em aula.

Com esta prática formativa pretendo levar os alunos a desenvolver um pensamento crítico, um maior relacionamento interpessoal e uma reflexão muito pessoal e que transformem a informação em conhecimento. Pretendo, ainda, que os alunos juntem esforços para atingir os objetivos propostos, valorizando a diversidade de perspetivas sobre o que lhes é pedido, de modo particular a hierarquização dos valores tratados em aula. Assim, há uma colaboração, interajuda e cooperação entre os elementos da turma, aprendendo a escutar diversas perspetivas, a respeitar a opinião dos outros e a construir consensos.

Espero que esta prática leve a que as aprendizagens dos alunos surjam adaptadas à capacidade de reflexão de cada faixa etária (sou professor do 3º ciclo e Ensino Secundário, da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica), no entanto, devo ter em atenção a capacidade dos alunos para argumentar, o espírito crítico, levantar questões e afirmar diferentes pontos de vista, tendo em conta que atinjam as competências, valores, atitudes e conhecimentos que estão no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

²¹ joaomartins@ext.marista-lisboa.org | Externato Marista de Lisboa

Atividade de correção de um teste escrito de avaliação

Jorge A. C. Figueiredo²²

Ao longo do ano letivo e no decorrer do processo pedagógico e didático das aulas por mim ministradas, uma das atividades que realizo com os alunos do ensino secundário é a de correção do teste escrito. Esta é uma atividade que se pode considerar muito formativa e que tem o envolvimento dos alunos no processo.

O momento de entrega de um teste realizado pelos alunos é motivo de grande ansiedade e expectativa. Infelizmente, ainda existe um sentimento de elevada importância (alunos, pais, professores e sociedade no geral) relativamente a este instrumento de avaliação, quase sempre perspetivado como fundamental para se obter uma avaliação sumativa, até então entendida como a fundamental e final. No entanto, o paradigma está a mudar (investigação científica, legislação, mentalidades, etc.) e creio que faço parte dessa mudança, tentando integrar práticas e aplicação de instrumentos com avaliação que se quer formativa.

Por isso, utilizo esta atividade como um momento formativo no decorrer do ano letivo e procuro transformar as expectativas dos alunos quanto à ansiedade da classificação, entregando-lhes a folha de respostas sem classificação. A estupefação está sempre estampada nos seus rostos quando lhes é entregue o primeiro teste. Depois, nos outros, torna-se um momento esperado e de trabalho. A folha de respostas é entregue com o respetivo enunciado do teste e os critérios de classificação gerais e específicos. A pergunta é sempre a mesma: “- Qual é a minha classificação?”. A resposta: “- Terás que determinar com a ajuda dos critérios a classificação do teu teste.”. E, quase sempre, alguns alunos fazem a seguinte afirmação: “- Como conseguirei comparar o que escrevi com as afirmações dos critérios”. Creio que aqui começa o processo formativo. Depois de uma explicação sobre o funcionamento da correção com os critérios, os alunos começam a apropriarem-se das competências desejadas (interpretação de documentos de diversificada índole e articulação com os conteúdos, construção frásica, articulação de ideias, crítica, entre outras), dos conteúdos específicos da disciplina e de uma análise pessoal autocrítica sobre o que escreveram. Depois, cada um terá que

²² jorgefigueiredo@ext.marista-lisboa.org | Externato Marita de Lisboa

apresentar a sua proposta de classificação, justificando-a. Num universo de turma (que pode ir de 10 a 20 alunos) há sempre um ou dois alunos que acertam na classificação (neste caso, pode ser um aluno com classificação elevada ou mesmo um que esteja no suficiente). A maioria apresenta a tal diferença de dois valores e os restantes um valor abaixo. Isto claro, na primeira experiência do primeiro teste, já que nos restantes a tendência é para diminuir a diferença de dois valores que a média apresenta, para um valor. Depois, a diferença começa a ser de meio valor, para cerca de um terço da turma.

Acredito que tal possa acontecer porque os alunos têm tendência (quando confrontados com critérios objetivos) a subvalorizarem o seu desempenho: quer nas competências, quer nos conteúdos. Noutros, senão na maioria, talvez o processo de se classificarem de acordo com os critérios ainda não esteja suficientemente compreendido ou rotinado e, por isso apresentem essa variação, que com o tempo tende a desaparecer.

Neste processo, que se crê classificativo, os alunos deixam de ser meros consumidores de “notas”, transformando-se em elementos ativos num processo que ser formativo, consolidando competências e conteúdos.

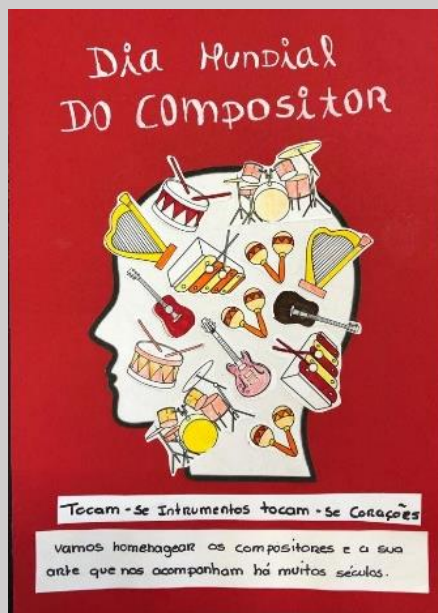
Cartaz Publicitário – Educação Visual/Português

Marina Santos²³

Considerações Iniciais

Tudo o que envolve a educação deverá ter como finalidade o desenvolvimento humano e a avaliação é um dos parâmetros integrantes de todo o processo.

Contudo, perante o desafio lançado, constata-se que algumas das atividades e projetos que não decorrem dentro do espaço da sala de aula, contribuem indiretamente para o sucesso das aprendizagens e consequentemente para uma avaliação mais positiva, uma vez que os alunos põem em prática os vários tipos de inteligência,



referidas por Howard Gardner, acabando por ter um efeito nos alunos de autoconhecimento, valorizando a sua autoestima e o seu “índice” de bem estar na escola. Dentro da comunidade educativa do Colégio do Amor de Deus, estamos a falar de atividades relacionadas com a responsabilização dos alunos na realização da Festa da Comunidade Educativa, Sarau do Colégio, Jogos Userianos (evento desportivo), organização de Exposições das Artes/Projetos e Atividades de Pastoral com Ações de Voluntariado, Encontros de Jovens Amor de Deus, Caminho de Santiago, (etc), que, no seu conjunto, acabam por estar alinhados com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

No âmbito do espaço da sala de aula, parece ser cada vez mais benéfico trazer o mundo para dentro das quatro paredes, como aconteceu com um projeto transversal entre as disciplinas de educação visual e português no 7º ano, tendo como objetivo o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

²³ Marina.santos@cad.edu.pt | Colégio do Amor de Deus

Identificação do trabalho para avaliação:

Cartaz Publicitário de um dia comemorativo (Projeto de Educação Visual/Português - 7ºano)

O trabalho consistiu na criação de um cartaz publicitário, com a técnica de colagem, relacionado com um dia comemorativo (nacional ou internacional) ligado às Artes e Português/Literatura com o objetivo dos alunos conhecerem a narrativa que levou à celebração do dia e reconhecerem o seu contexto e importância. O cartaz deveria incluir uma imagem principal; a identificação do produto; um slogan de fácil memorização; um pequeno texto argumentativo e tipografia.

O projeto, criado por todas as professoras de educação visual e português do 7º ano, foi avaliado pelo par pedagógico, tendo em consideração a escolha do slogan, a escrita do texto argumentativo, a síntese descritiva do projeto, a técnica da colagem, disposição gráfica, criatividade, empenho, responsabilidade e atitude/comportamento durante o projeto.

Durante as aulas, as professoras iam dando feedback direto e imediato relativo à fase em que os vários projetos se encontravam, de modo a que os alunos o pudessem reorganizar, culminando numa classificação quantitativa, com a referência dos pontos de melhoria.

Fases do Projeto:



1. Sorteio do dia comemorativo dos alunos, em turma;
2. Pesquisa, registo, análise da informação importante sobre a origem do dia comemorativo;
3. Estudo da imagem e recortes para compor o cartaz;
4. Escrita do texto argumentativo e slogan do cartaz;
5. Composição do cartaz;
6. Reelaboração do cartaz/textos do cartaz, tendo em conta

o Feedback das professoras;

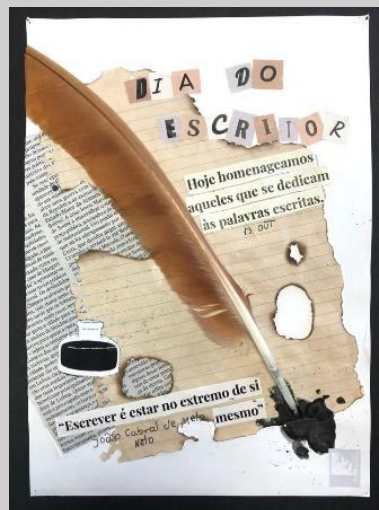
7. Conclusão do cartaz publicitário;
8. Escrita de uma síntese descritiva/ reflexão sobre o projeto.

Conclusão

Com este trabalho, os alunos desenvolveram competências na área do pensamento crítico, tomando consciência sobre a importância que estes dias têm a nível nacional/internacional/mundial relativa a cada temática.

Na verdade, este trabalho promove uma relação bilateral entre os alunos e o mundo exterior, levando-os a observar, analisar e criar, dando um novo sentido às temáticas trabalhadas.

Uma avaliação ao serviço do desenvolvimento humano deverá começar como um processo de integração da nossa História, com o objetivo de desenvolver paralelamente um sentido crítico e criativo sobre a realidade.



Prática de avaliação para o desenvolvimento

Mário Valia²⁴

A clarificação dos papéis e das responsabilidades dos professores e dos alunos no processo de ensino, avaliação e aprendizagem em sala de aula é fundamental para que se estabeleça um ambiente propício para aprender. Assim, o professor deve conhecer bem a didática da sua disciplina, dominar o processo de comunicação e interação em sala de aula, utilizar um feedback de qualidade, organizar o ensino, tornando claros os objetivos e os critérios de avaliação das tarefas a desenvolver pelos alunos, e diversificar as estratégias de ensino e de avaliação, favorecendo as atividades de compreensão e aplicação de conhecimentos.

Aos alunos cabe organizar o seu próprio processo de aprendizagem, regulando esse processo, através da participação, autoavaliação e utilização do feedback fornecido pelo professor, com vista a superar as suas dificuldades (Fernandes, 2009).

A avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades.

A avaliação tem uma função de feedback, porque fornece ao fornecer dados para ele repensar e replanificar a sua atuação didática, visando perfeiçoá-la de modo que, os seus alunos obtenham mais êxito na sua aprendizagem (Oliveira, 2000).

Ao avaliar um aluno, é possível verificar o que os alunos conhecem um determinado conteúdo, orientando o professor de forma que possa planificar as atividades de acordo com as dificuldades dos alunos (Caiado, 2009).

Dai que uma avaliação deve ser sistemática, fiável, clara, significativa ou relevante. Para tal a preparação da prova deve obedecer alguns critérios tais como: clareza do objetivo de cada pergunta (intencionalidade), coerência com os conteúdos e estratégias utilizadas durante as aulas, adequação das questões ao nível dos alunos, distribuição dos conteúdos (fáceis, médios e difíceis) e a contextualização das questões ou apresentá-las de forma a provocar o raciocínio.

²⁴ spmarino82@gmail.com | Escola Secundaria Marista de Bilene-Moçambique

Independentemente da área a que a avaliação é aplicada, ela não deve ser considerada como uma punição e sim como um instrumento para estimular o interesse e motivar maior esforço e aproveitamento, para direcionar o aluno de forma que o mesmo possa demonstrar mais interesse pelo próprio aprendizado, e entender que a avaliação é um processo contínuo. Para que isso aconteça, os melhores métodos devem ser selecionados pelo professor.

Como professor de matemática, estes elementos são colocados em prática para trazer mais-valia no processo de ensino e aprendizagem.

As práticas de avaliação na matemática consistem em resolução de exercícios no quadro pelos alunos após uma clara explicação, definição dos conceitos e resolução de alguns exercícios com os alunos. Estes por sua vez fazem registos das dificuldades encontradas ao longo do processo e que depois são apresentados à turma para discussão conjunta. O próprio aluno encontra soluções (com a minha ajuda claro) para que os conteúdos sejam dominados pelos alunos e que não sejam memorizados. De referir que os trabalhos são diversificados.

Conclusão

O registo das ações realizadas serve como um recurso para poder auxiliar o estudante na tomada de consciência sobre o que está estudando, a estabelecer, analisar e socializar os processos de resolução de problemas. Para Brasil (1998) compreender, a matemática é expor ideias próprias, é formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas, é aceitar erros e buscar informação para modificá-los.

Referências

Barros, Vinícius (2009), *Avaliação da evapotranspiração de referência na Região da Seropédica, Rio de Janeiro*: utilizando o lysímetro e os modelos matemáticos Revista Brasileira de Ciências Agrárias, vol. 4, núm. 2, abril-junho, pp. 198-203 Universidade Federal Rural de Pernambuco, Pernambuco, Brasil

Caiado, Laplane (2009), *Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Uma análise da visão dos gestores de um município de polo. In: Educação e Investigação, São Paulo, v. 35, n. 2, maio/agosto 2009.

Fernandes, Domingos (2009). *Avaliação da aprendizagem em Portugal: teoria da investigação e da atividade*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 09, pp.87-100. Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Oliveira, Gertrudes (2000). *Estimativas de evapotranspiração e consequências devido a erros na determinação do equilíbrio da radiação e efeitos aversivos*. Jornal Brasileiro de Engenharia Agrícola e Ambiental, v.4, n.3, p.343-347, 2000

Eu penso e sinto, nós pensamos, nós conversamos... Uma estratégia de melhoria da dinâmica de trabalho em grupo

Marisa Temporão²⁵

Na minha opinião, a avaliação, quando tida num conceito mais amplo, deveria estar sempre ao serviço do desenvolvimento humano, quando o entendemos de uma forma integral, incluindo as diversas dimensões do ser humano (física, emocional, intelectual e espiritual, segundo classificação da Unesco). Da mesma forma, considero que um dos grandes desafios que encaro enquanto professora é promover o desenvolvimento do ser e o agir responsável e consciente nos meus alunos, de forma empenhada e comprometida, com eles próprios e com a sociedade da qual fazem parte.

Uma das estratégias que utilizo bastante é o trabalho em grupo, que procuro que seja colaborativo entre os vários elementos, em que todos interagem para a elaboração do produto final. No 8º ano de escolaridade, por exemplo, é costume propor um trabalho na área temática da gestão sustentável de recursos, com apresentação final aos restantes elementos da turma. Este trabalho é desenvolvido ao longo de diversas aulas, ou seja, aos alunos é disponibilizado o tempo necessário para realizarem o trabalho no espaço aula, acompanhados pelo professor.

Neste tipo de trabalhos considero vários momentos de avaliação: o mais óbvio, que é a avaliação do produto final (por exemplo, os materiais produzidos, como um powerpoint ou desdobráveis) e também a comunicação dos alunos e a sua interação com a turma, através da apresentação do trabalho aos colegas, que acontece no final do processo; mas também existem momentos de avaliação ao longo da realização do trabalho, que além da observação do empenho e responsabilidade de todos os elementos de grupo na concretização do trabalho por parte do professor, pressupõe a avaliação e a auto-avaliação do funcionamento do grupo.

Para isto acontecer, no final de cada aula, o professor deve reservar uns minutos para cada aluno fazer uma breve auto-avaliação do seu desempenho e uma coavaliação dos outros elementos do grupo. Uma estratégia para facilitar esta reflexão, pode ser, por exemplo, através da utilização de uma diana, em que os setores possíveis são, por

²⁵ marisa.temporao@gmail.com | Externato Marista de Lisboa

exemplo, *“Fui capaz de escutar os outros e respeitei opiniões diferentes das minhas.”*; *“Empenhei-me na realização do trabalho.”*; *“Procurei ser criativo.”*, *“Trouxe todo o material necessário e que me tinha comprometido a trazer para a aula.”*, entre outras. Além disto, os alunos podem considerar questões, como *“Hoje aprendi...”*, *“Hoje senti-me...”*, *“A principal dificuldade que senti...”*, *“De futuro, tenho que melhorar...”*, *“Enquanto grupo, estamos de parabéns porque...”* e *“Para conseguir os seus objetivos, o nosso grupo deve...”*

A reflexão feita por cada aluno pode ser com as diárias e/ou respondendo às questões, dependendo do tempo disponível, do trabalho realizado, da turma em questão. Posteriormente, existe uma pequena partilha em grupo, onde partilham a avaliação feita por cada um, identificando o que correu bem e o que necessitam de melhorar para a próxima aula. Também é importante a tomada de consciência de como cada aluno se sente, mesmo que seja difícil de partilhar em grupo. As principais conclusões da conversa entre os elementos devem ficar registadas numa folha de acompanhamento do trabalho ou, com a possibilidade de utilização do office 365, no bloco de notas do grupo, que é possível de consultar pelo professor. Desta forma, também é possível ao grupo fazer um *follow-up* na aula seguinte, verificando se existiram melhorias e/ou modificações de comportamentos que tinham sido considerados indesejados. Enquanto estes momentos decorrem, o professor deve circular e acompanhar os vários grupos, estando disponível para ajudar a gerir qualquer situação.

Apesar de, inicialmente, os alunos poderem oferecer alguma resistência à partilha sincera entre todos, com a normalização destas questões e com os procedimentos bem definidos, estes desafios vão ficando mais fáceis e melhoram a qualidade do trabalho em grupo, o que também é reconhecido pelos alunos.

Penso que esta prática ajuda a desenvolver competências colaborativas e compassivas, promovendo o pensamento crítico e a capacidade de comunicação e de escuta entre os alunos, ajudando-os a serem assertivos e a responsabilizarem-se pelo seu trabalho e pelo do grupo, criando espírito de entreajuda, promovendo desta forma o desenvolvimento humano dos jovens que estão à minha responsabilidade. A capacidade de identificar sentimentos e de os tentar comunicar de uma forma tranquila, também promove a inteligência emocional dos jovens.

O grande desafio é que nem sempre tenho tempo para o fazer em todos os trabalhos de grupo ou em todas as aulas de trabalho de grupo para um mesmo projeto... (*o não ter tempo*, aquele velho inimigo dos professores ou será apenas uma questão de planificação e de foco no que é essencial e realmente importante?). A flexibilidade curricular poderá ser uma ajuda na gestão destes processos através dos projetos realizados recorrendo a várias disciplinas.

No entanto, considero que desde que realizada com seriedade e com alguma frequência, este tipo de estratégias de auto-avaliação e coavaliação, não tem de ser aplicada sempre que se trabalha em grupo, porque as competências que desenvolve são transversais, criando nos jovens uma postura reflexiva, de diálogo e análise, que se faz sentir na dinâmica de trabalho colaborativo, mesmo sem a existência de um momento formal para isso.

(Des)construção de uma aprendizagem

Luísa Maria Figueira Roldão Gonçalves²⁶

Como professora, sempre tive como preocupação, para além de dotar os alunos de conhecimentos sólidos capazes de os poderem aplicar na explicação de situações concretas ou de os mobilizar na resolução de problemas diversos, procurar que fossem também capazes de refletir sobre o seu desempenho e de desenvolver um conjunto de procedimentos e atitudes escolares com vista à promoção do seu sucesso, de uma forma autónoma, consciente e responsável.

Neste sentido, a autoavaliação associada à execução de uma tarefa, na qual os alunos não só sejam capazes de realizar a verificação do seu nível de desempenho, como também de discutir procedimentos e de pensar em estratégias que visem a superação das dificuldades diagnosticadas, assume uma particular relevância.

Em Física e em Química, o desenvolvimento de destrezas laboratoriais com o intuito de demonstrar, prever e explicar fenómenos do mundo natural, associadas ao desenvolvimento de competências diversas, como por exemplo saber trabalhar em equipa, encontram, na realização de uma atividade experimental e posterior execução do respetivo relatório, uma ferramenta útil para este propósito.

Assim, e procurando auxiliar os meus alunos do Ensino Básico a melhorarem o seu desempenho na realização desta tarefa, construí um modelo de Ficha de Registo de Atividade Experimental na qual constam todos os itens essenciais à elaboração de um relatório (Título, Objetivo, Introdução Teórica, etc.) e inclui também uma diana (figuras 1A e 1B), cujo preenchimento pressupõe auxiliar o(s) aluno(s) a, primeiramente, a diagnosticar(em) e avaliar(em) as dificuldades que encontrou(encontraram) na execução da tarefa (tanto em aspetos estritamente práticos, como os de índole mais teórica) e, posteriormente, a redigirem um comentário como resultado da reflexão, em grupo, sobre o modo como poderão superar ou eliminar as dificuldades, ou seja, o estabelecimento de estratégias com vista a melhoria.

²⁶ luisa.roldao.g@gmail.com | Professora no Externato Marista de Lisboa

Observações e registos

Experiência com a:	$R_{\text{água}}$	$R_{\text{glicerina}}$	
Água			
Glicerina			

Tabela 1: Resultados experimentais.

Interpretação e tratamento dos resultados

1. Complete a frase: A impulsão é uma força...
com sentido... e direção...

2. Em qual dos líquidos foi maior o valor da pressão aparente?

3. Em qual dos líquidos foi maior o valor da impulsão?

4. Imagine que realizava a experiência com um objeto feito do mesmo material, mas com o dobro do volume. O valor da impulsão seria...

(R) ... igual
(R) ... o dobro
(R) ... o triplo
(R) ... metade
(Indique a opção correta)

5. Imagine que realizava a experiência com um objeto com o mesmo volume, mas com o dobro da massa. O valor da impulsão seria...

(R) ... igual
(R) ... o dobro
(R) ... o triplo
(R) ... metade
(Indique a opção correta)

6. Com o valor medido da aresta do cubo e determine:
6.1. o volume do cubo.

6.2. o valor do peso do volume de água deslocado:
(Indicar $\rho_{\text{água}} = 1 \text{ g/cm}^3$ e considerar $g = 10 \text{ m/s}^2$)

6.3. o valor do peso do volume de glicerina deslocado:
(Indicar $\rho_{\text{glicerina}} = 1,25 \text{ g/cm}^3$ e considerar $g = 10 \text{ m/s}^2$)

Conclusões

7. Compare o valor da impulsão exercida sobre o cubo na água e na glicerina. A que se deve a diferença/semelhança entre os valores obtidos experimentalmente?

8. Compare os valores determinados em 6.2. e 6.3. com os valores obtidos para a impulsão em cada um dos líquidos. Comente os seus resultados.

9. Lembre-se a lei de Arquimedes.

Bibliografia
(Apresente duas referências em bibliografia, nome do autor, nome da obra, nº de edição, local de edição, editora, ano de edição.)

FIM

EXTERNATO MARISTA DE LISBOA
ATIVIDADE EXPERIMENTAL
Física Química 9º Ano
título: _____

Impulsão

Tudo o líquido exerce pressão sobre os corpos que estão mergulhados nele. Esta pressão existe porque os corpos têm de suportar uma força igual ao peso do líquido que está por eles. Quando não suportamos está o corpo, maior a pressão que tem de suportar. É por esta razão que os submarinos não conseguem por muito tempo resistir para poderem suportar as grandes pressões que existem nas profundidades do mar. A pressão que um líquido exerce sobre um corpo submerso é maior na parte inferior do corpo que na parte superior do mesmo. Esta diferença de pressões origina uma força dirigida de baixo para cima e que tende a levar o corpo para a superfície do líquido. Esta força chama-se impulsão, e pode ser calculada fazendo a diferença entre o peso real do corpo e o peso aparente que ele possui quando está submerso num fluido diferente do ar. Este fenómeno foi estudado por Arquimedes no séc. III a.C. e é enunciado numa lei com o seu nome.

Antes de iniciar a execução da atividade experimental leia cuidadosamente todo o Procedimento Experimental e a Ficha de Registo.

Procedimento Experimental

- Com uma fita preta a aresta do cubo. Registe esse valor.
- Forneça água o suficiente na bacia para ao menos submergir o cubo.
- Coloque o cubo no dinamómetro (figura 1A). Registe o valor da sua peso (peso real).
- Mergulhe o cubo no líquido com água do mar. Registe o valor da sua peso (peso aparente).
- Repita o procedimento anterior (figura 1B). Registe o valor indicado no dinamómetro (peso aparente).
- Repita o cubo de outro do líquido e tempo o cuidadosamente.
- Mergulhe, agora, o cubo no líquido com glicerina. Registe o valor indicado no dinamómetro (peso aparente).
- Determine o valor da impulsão para cada caso.

Autoavaliação

Tendo em conta a informação da legenda da Diana, coloque um X no nível que melhor caracteriza o seu desempenho em cada parâmetro.

Diana

Legenda:
Nível 1 - Não consegui
Nível 2 - Consegui com dificuldade
Nível 3 - Consegui facilmente

Comentário

Realizar a conclusão

Interpretar o protocolo

Reconhecer o material

Executar o protocolo

Realizar as observações

Interpretar as experiências

Figura 1A: Ficha de Regis de Atividade Experimental.

Autoavaliação

Tendo em conta a informação da legenda da Diana, coloque um X no nível que melhor caracteriza o seu desempenho em cada parâmetro.

Diana

Legenda:
Nível 1 - Não consegui
Nível 2 - Consegui com dificuldade
Nível 3 - Consegui facilmente

Comentário

Realizar a conclusão

Interpretar o protocolo

Reconhecer o material

Executar o protocolo

Realizar as observações

Interpretar as experiências

Figura 1B: Diana de autoavaliação de desempenho usada na realização de uma atividade experimental.

A aplicação continuada deste modelo Ficha de Registo da Atividade Experimental tem vindo a demonstrar que não só os alunos interiorizam mais rapidamente a forma como devem elaborar um relatório, ou seja, quais os itens obrigatórios e qual o seu propósito, como, em trabalhos subsequentes, a estarem atentos para quais os aspetos relevantes e essenciais a reter/anotar durante a execução da atividade experimental (por exemplo: registar as características de um aparelho utilizado).

Na apropriação do conhecimento da estrutura e do modo como se redige um relatório, também não é alheio o facto deste modelo ser aplicado de forma faseada, ou seja, nas Fichas são colocados campos de preenchimento relativos a cada item (Figura 1A), sendo que, nas primeiras atividades, alguns destes campos já se encontram previamente preenchidos (por exemplo, o Objetivo). Deste modo, o aluno também adquire o conhecimento pela observação do exemplo. Aqui esta metodologia revela significativas melhorias face à explicitação teórica de “Como realizar um relatório de uma atividade experimental”, que, além de enfadonha, não mostrava ao aluno o modo como efetivamente fazer.

Finalmente, também se verificou uma melhoria na forma como os alunos se organizam (escolhem os elementos do grupo) e distribuem as tarefas entre si de modo a rentabilizar tempo e esforços.

A heteroavaliação e o desenvolvimento

Mónica Martins Marques²⁷

Sem sombra de dúvida que dentro da profissão professor uma das várias questões prende-se com a avaliação, com toda ambiguidade inerente ao tema e de que forma é que contribui, ou não, em algo construtivo para o aluno.

No início a minha perceção foi a paragem no pensamento. A necessidade de me observar, de me analisar, refletir e tentar tirar algumas conclusões. Consegui? Certamente que não, ou melhor quero acreditar que ainda não.

Sou professora de Educação Musical.

Todas as crianças têm o potencial para desenvolver as capacidades com que nasceram. A capacidade de ouvir e reconhecer os sons à sua volta; os primeiros passos que conduzem aos primeiros movimentos, primeiras danças; a voz com que experienciam sons e em seguida as melodias; as palmas, o chocalhar dos objetos como primeira experiência rítmica.

Há algo em que acredito verdadeiramente. Acredito que que cada vez que entro no espaço de sala de aula, a minha atitude, forma de ser e estar influencia aquele espaço, aquele momento de construção de aprendizagem. A capacidade de estabelecer uma relação de empatia com a turma é fulcral para todo o processo que pretendo desenvolver.

Esta pode ser uma prática que, não sendo avaliação, conduz ao desenvolvimento humano. E ainda mais no meu caso que trabalho com crianças do 1º ciclo, a imagem positiva e afetiva de um professor é determinante para o querer aprender, querer e gostar de ouvir, querer e gostar de apresentar o que realmente conseguiu alcançar.

Uma das práticas de avaliação que utilizo é a heteroavaliação. Após a experimentação da atividade por imitação, com diversas metodologias conforme a atividade, os alunos são convidados a explorar em grupo esse tema e apresentar à turma. E são os próprios colegas que os irão avaliar.

Uma das últimas atividades realizadas foi a aprendizagem de um hino religioso Sul Africano “Siyahamba”. Desde logo que se instaurou o entusiasmo por irmos aprender

²⁷ monicamarques@ext.marista-lisboa.org | Externato Marista de Lisboa

uma canção no dialeto **sotho ou sisutho**. Explorámos o mapa mundo, localizámos África do Sul, vimos e ouvimos diferentes interpretações do tema desde grupos sul africanos a coros europeus. Explorámos movimentos e coreografias tradicionais. A proposta de trabalho foi, em pequeno grupo, criar uma coreografia, cantar a canção e apresentar à turma.

Neste caso, considero que a heteroavaliação constituiu, uma enorme mais-valia para a aprendizagem nesta atividade. Adoraram assistir à apresentação uns dos outros e deram a sua opinião sobre o desempenho dos colegas relativamente aos critérios que haviam sido propostos. Nada mais do que as competências que se adequam a este tipo de atividade.

Na minha opinião, um verdadeiro dois em um. A criatividade na criação da dança, a capacidade de ouvir uma opinião crítica dos colegas e com ela saber reconhecer o que podem melhorar e, de certa forma, entender, melhor, a avaliação sumativa da atividade.

Conhecimento e Existência

Paulo José de Jesus Ramalho Rolim²⁸

Na leção da disciplina de Filosofia A (12.º ano), os alunos são confrontados com a leitura da obra *Górgias*, de Platão. O processo avaliativo visa a concretização de algumas das grandes interrogações feitas na experiência própria e ativa de cada um dos alunos. Nesse sentido, são colocados desafios que, em conformidade, cruzem, o mais possível os diferentes âmbitos das temáticas filosóficas com que os alunos se vão confrontando ao longo dos três anos. O esforço é, pois, o chamar a abstração a uma existência concreta, refletindo sobre as grandes questões que perpassam os textos que leem.

Com esse desiderato, na obra referida, desafiamos os alunos a responderem e a refletirem sob os diferentes prismas do que é ensinar e aprender e, sobretudo, sobre os efeitos que um conhecimento pode ter naquele que aprende. Na verdade, e nos passos 457 a 457c, há a grande interrogação sobre se, em termos éticos, se implica o mestre, o aprendiz ou ambos no conhecimento que é ministrado e no uso que dele fazemos.

Para além da resposta platónica dada e que afirma taxativamente que a culpa não será do mestre, usamos sempre como prática a avaliação do desafio referido através dos seguintes tópicos:

- . implicação ética na escolha, na leção de um conteúdo e na predisposição daquele que o recebe;

- . verdadeira consequência de um determinado conhecimento, quando adquirido, não só no acúmulo de conteúdos apreendidos, mas também na competência, para o bem e para o mal, que pode fazer adquirir ou a desenvolver.

O aluno é estimulado a realizar uma reflexão sobre estes eixos, comunicando a sua própria visão não só na relevância que a interrogação platónica tem no decurso do próprio texto, mas também sobre aquilo que o próprio aluno, na sua experiência concreta, considera que acontece e/ou que efeitos gostaria que a Escola, no seu conjunto, tivesse. É também colocado, nas próprias experiências que antecipa, na

²⁸ paulorolim@ext.marista-lisboa.org | Externato Marista de Lisboa

situação em que ele poderá protagonizar a transmissão de um conhecimento e que consequências antevê na formação de quem dele o recebe. Mais concretamente:

- . existirá escolha neutra de qualquer conteúdo?
- . existirá uma separação entre o valor do conhecimento que ministrariam e os efeitos que provocariam em quem o recebe?
- . poderá o apregoado desenvolvimento a que o ensino de qualquer matéria levará não ser mais do que inculcação mais ou menos oculta de um qualquer conteúdo considerado, em dado tempo, como relevante?

A avaliação propriamente dita desta reflexão, com o recurso a rubrica, pretende avaliar e sobretudo estimular, o aluno a uma reflexão sobre o seu próprio papel no conhecimento que recebe. Para isso, procura-se que de forma holística o aluno equacione as dimensões ética e moral na situação ou situações referidas (**concretização do problema**); relacionamento com o valor moral da aprendizagem, reportando-se ou não a princípios ou a meios (**relacionamento com diversas concepções ético-morais ao longo dos tempos**); interação promovida a partir de uma escolha, em termos latos, no desenvolvimento do próprio do ser humano ao longo da vida.

Correção do Teste Individualizada

Pedro Bairrada²⁹

No âmbito das minhas práticas pedagógicas no ensino da disciplina de matemática, no 3º ciclo e no ensino secundário, e em particular no exercício da avaliação das aprendizagens dos alunos, tenho por hábito, no dia da entrega dos testes de avaliação, fazer a sua correção, de modo a que os alunos percebam os erros cometidos e assimilem competências não adquiridas. Durante muito tempo, realizei a correção do teste no quadro didático, explicando detalhadamente as respostas aos diversos itens, chamando à atenção dos alunos para os erros mais comuns e para os cuidados a terem nas suas respostas em observância dos critérios de classificação dos testes. A realização da correção era feita umas vezes por mim, outras vezes por alunos que indicava para irem ao quadro.

Ao longo do tempo, fui verificando que muitos dos alunos se limitavam a passar as respostas do quadro e que estas aulas se tornavam muito pouco produtivas para a sua aprendizagem, notando que em elementos de avaliação posteriores voltavam a cometer os mesmos erros. Para além disso, os alunos com melhores desempenhos e que, consequentemente, acertavam a maioria dos itens do teste, tiravam muito pouco proveito destas aulas.

Consciente das limitações da metodologia utilizada nas aulas de entrega e correção dos testes de avaliação, passei a entregar aos alunos os testes de avaliação devidamente classificados e com todos os seus erros assinalados. Simultaneamente, passei a entregar uma proposta de resolução do teste aos alunos e a solicitar-lhes que eles próprios fizessem a sua correção. Os alunos passaram a fazer a correção apenas daquilo que não têm integralmente correto. Para além disso, para os alunos que poucos itens têm para corrigir, proponho um conjunto de exercícios/problemas de consolidação das aprendizagens já realizadas, de preferência mais desafiantes, para resolverem assim que concluírem a correção do seu teste e deste modo otimizarem o tempo da aula.

Assim, depois de lhes dar um tempo para gerirem a emoção da classificação obtida no teste, solicito-lhes que iniciem a tarefa acima exposta e eu faço uma abordagem

²⁹ ppsardinha@sapo.pt

individualizada a cada um dos alunos. No caso dos alunos que demonstram melhores desempenhos, limito-me a elogiar o seu desempenho e a estimular a sua ambição e curiosidade pela disciplina, fazendo pequenas correções e sugestões de melhoria. Quanto aos alunos com desempenhos satisfatórios, procuro valorizar todas as competências que os mesmos conseguiram evidenciar ao longo do teste, chamando à atenção para os erros cometidos, quer sejam de conteúdo ou formais. No que concerne aos alunos com desempenhos mais fracos, tento identificar aspetos nos quais o aluno tenha melhorado relativamente a avaliações recentes, e reflito juntamente com o aluno quais as mudanças que podemos fazer para melhorar as suas aprendizagens. Para além disso, procuro saber junto de cada um dos alunos se têm alguma dúvida, se perceberam a proposta de resolução dos itens que corrigiram e se cumpriram com o que lhes foi proposto no início da aula. Aproveito ainda o momento para enaltecer as suas capacidades e para os motivar para a aprendizagem na disciplina.

Penso que esta última metodologia utilizada nas aulas de entrega e correção dos testes de avaliação permite que cada um dos alunos se confronte com o erro, se envolva na melhoria da sua aprendizagem e usufrua de uma atenção personalizada por parte do professor.

Prática que ilustra uma avaliação ao serviço do desenvolvimento humano aplicada em contexto de ensino-aprendizagem em Biologia e Geologia - 10º ano

Raquel Nazaré Cristo Lamas Correia de Faria³⁰

Na prossecução de um pleno desenvolvimento humano as práticas dos docentes devem orientar-se pelo Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória cruzado com as Aprendizagens Essenciais. Neste sentido, privilegiam-se domínios que abrangem a educação intelectual, tecnológica e corporal (sem descurar a emocional).

Os professores devem ter como preocupação desenvolver nos alunos valores de cidadania e de competências que lhes permitam responder a desafios.

Marinho-Araujo et al. (2016) consideram que as competências devem sustentar-se na utilização de recursos necessários ao desenvolvimento humano, como os processos psicológicos, os comportamentos, os conhecimentos, os afetos, as crenças, as habilidades, as escolhas éticas e estéticas.

Numa aula de Biologia e Geologia de 10º ano, a propósito do tema «Fluidos circulantes», foi pedido aos alunos que, individualmente, lessem e fizessem a análise crítica de dois documentos: um excerto de um artigo científico sobre drenagem linfática manual e sua aplicabilidade e o excerto de um site que oferece como serviço a drenagem linfática manual (na totalidade da turma disponibilizaram-se cinco sites diferentes). Num segundo momento, foram desafiados a trabalhar a pares. Deviam partilhar a análise feita anteriormente, estabelecendo um diálogo reflexivo e registar as conclusões. Num terceiro momento, solicitou-se que refletissem sobre a fiabilidade das fontes de informação/pesquisa a que poderiam recorrer para esclarecer dúvidas sobre a drenagem linfática. O término desta atividade foi a partilha e debate em turma, moderado pelo professor.

Esta atividade procurou proporcionar o desenvolvimento de competências como o espírito crítico, a colaboração, a comunicação e a negociação, pois partiu do trabalho individual para o de pequeno grupo (a pares) e terminou no debate e partilha em grande

³⁰ raquelfaria@ext.marista-lisboa.org | Departamento de Ciências Naturais, Externato Marista de Lisboa

grupo (a turma). Além disto, a competência da literacia científica também foi trabalhada, pois esta atividade permitiu relacionar e aplicar o conhecimento definido nas aprendizagens desta disciplina com uma situação real do dia a dia.

A avaliação realizada assentou na observação direta de competências dos domínios sócio-afetivo (desenvolvimento pessoal e autonomia; relacionamento interpessoal; bem-estar, saúde e ambiente) e cognitivo (raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico; informação e comunicação; saber científico, técnico e tecnológico). Esta avaliação teve um carácter formativo sendo enriquecida com o feedback dos pares e do professor, uma vez que todos tiveram a oportunidade de expor construtivamente observações úteis que complementavam aspetos que poderiam ser melhorados no trabalho dos colegas.

Esta situação poderá ser um exemplo de uma prática que contribui para o desenvolvimento humano, uma vez que promove nos alunos saberes e valores que lhes permite contribuir para uma sociedade mais justa na medida em que está favorecido o ouvir o outro e o ser capaz de preservar a sua saúde e dignidade.

Referências

Marinho-Araujo, C. & Almeida, L. (2016). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32, 1-10. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne212>

Martins, G. O., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Ucha, L. M., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. V., Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Utilização de dianas na correção de provas em aula

Susana Santos³¹

Identificação do problema:

Durante a correção da prova de avaliação de Matemática nas turmas de 5º ano, a maior parte dos alunos mostra desinteresse e não participa ativamente, tornando a aula de correção muitas vezes uma aula desperdiçada em grande parte dos alunos.

Quem tem boa nota, isto é, tudo ou quase tudo certo não se interessa pela correção porque sente que não precisa. Quem não tem boa nota, esconde logo o teste, não querendo ver, nem que ninguém veja a nota fraca, devido à possibilidade de ser julgado pelos pares.

Solução:

Criação de uma Diana, que valoriza a aprendizagem e a correção da prova, para preenchimento aquando da correção do teste em aula.

O preenchimento, para além dos níveis, é feito com cores (verde, amarelo e vermelho), consoante se a resposta está certa, com alguns erros ou errada, respetivamente.

Mais-valia:

Esta prática leva a uma maior atenção e participação ativa por parte dos alunos durante a correção do teste. Observa-se um maior interesse por parte dos alunos e diminui a vergonha relativamente a notas mais baixas. Com o preenchimento das Dianas, os alunos identificam os conceitos que ainda não estão solidificados e podem fazer um estudo autónomo mais eficiente e que produz melhores resultados.

Feedback:

Por parte dos alunos, alguns comentaram em aula que já tinham estudado autonomamente os conceitos que tinham preenchido com amarelo ou vermelho na

³¹ susanasantos@ext.marista-lisboa.org | Externato Marista de Lisboa

Diana na aula de correção e vários perguntaram se repetiríamos a atividade nos próximos testes.

Um encarregado de educação verbalizou ainda que tinha achado a atividade muito interessante e que o seu filho tomava agora maior consciência dos conhecimentos que ainda não tinha bem adquiridos.

Conclusão:

Foi sem dúvida uma mais-valia a utilização da Diana, pois contribuiu para a melhoria da atenção na correção do teste. A atenção com que os alunos tiveram de estar para preencher a Diana fez com que valesse a pena corrigir. Para além das melhorias em aula, acredito que também é uma mais-valia na criação de hábitos de estudo que sejam eficazes.

Em suma, a utilização da Diana nas aulas de correção parece estar a produzir os resultados pretendidos e é uma atividade a repetir no futuro.

Cooperar para aprender [a conhecer, a ser, a fazer, e a conviver]

Sónia Rodrigues Valente³²

Exerço a minha prática pedagógica no grupo 110 e utilizo diariamente a metodologia de *Trabalho Cooperativo*, a nível da (1) *organização do espaço físico*, (2) *gestão da sala de aula* e (3) *técnicas cooperativas*, aquando da realização de tarefas ou exercícios, a pares ou em grupo, objetivando o desenvolvimento humano numa perspetiva individual e cooperativa.

Atualmente leciono numa turma do 1º ano de escolaridade e desde o primeiro mês de aulas que difundi no grupo a premissa de que todos somos seres humanos conscientes, com capacidade para contribuir como agentes ativos na gestão da nossa sala de aula, objetivando o desenvolvimento humano dos alunos como seres individuais e responsáveis, assim como cidadãos participativos e empenhados em contribuir para o bem comum no meio escolar, em particular na sua sala de aula junto dos seus pares. Temos como princípio de que “sozinho chego mais rápido, mas acompanhado chego mais longe”.

(1) Organização do espaço físico

O espaço físico da sala foi alterado na íntegra, abandonando o formato de fila e estando os alunos sentados, no período da manhã, dois a dois e no período da tarde, em grupos de quatro. O material da sala, mesas e cadeiras, foi adquirido com a intencionalidade de criar este ambiente físico específico para a aprendizagem, permitindo ser alterado, mas reorganizado sempre dentro desta metodologia de trabalho, objetivando uma aprendizagem cooperativa.

(2) Gestão da Sala de Aula

Todos os alunos contribuem na gestão da sala de aula, sendo atribuída semanalmente uma função a cada um, trocada no “sentido dos ponteiros do relógio” no início de todas as semanas pelas próprias crianças, que já dominam a rotina. As funções são Supervisor; Secretário; Porta-voz e Motivador.

Supervisor - coordena o nível de ruído e a arrumação do espaço do grupo.

³² soniavalente@marista-carcavelos.org

Secretário - distribui e recolhe o material do seu grupo.

Porta-voz – apresenta os trabalhos realizados pelo grupo.

Motivador – motiva os colegas para que todos participem nas tarefas.

Em cada mesa existe uma imagem* que os ajuda a identificar as funções atribuídas nessa semana.

(3) Técnicas cooperativas

Os alunos têm momentos de trabalho autónomo e individual, mas podem utilizar a técnica cooperativa “Sê, meu professor”. Esta prática é uma evidência do intuito de potencializar o desenvolvimento humano, uma vez que quando o aluno *A* necessita de ajuda diz ao colega *B* “Sê meu professor”, o colega *B* deixa o que está a fazer e ajuda o colega *A* pedindo que diga como lhe parece que se faz a tarefa. Seguidamente explica a tarefa assegurando-se que o colega o está a compreender. Termina o processo quando o colega com a dúvida conseguir resolver a tarefa sozinho. O companheiro que foi ajudado agradece.

Objetiva-se o desenvolvimento humano na medida em que se solicita ajuda quando se necessita e dá-se apoio quando nos pedem, sem hesitar, tendo por base a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e potencializando a capacidade de tolerância, empatia e espírito cooperativo.

A avaliação é realizada com base na observação direta e registos do professor. Esta avaliação é um dos contributos para a avaliação do parâmetro das “atitudes”, na grelha de avaliação no final de cada período escolar, onde ainda existe a escala: suficiente, insuficiente, bom e muito bom.

*Mesas com as imagens.



