

Ensinar filosofia realizando a avaliação formativa e o ensino diferenciado: uma construção de sentido

Joana Rita Galucho Baião

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

Joana Rita Galucho Baião, Ensinar filosofia realizando a avaliação formativa e o ensino diferenciado: uma construção de sentido, 2012

Setembro de 2012

Nota introdutória

O presente documento tem, numa primeira parte, como objetivo relatar a experiência da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário. Esta foi realizada, no ano letivo de 2011/2012, na Escola Secundária de Miraflores, no concelho de Oeiras.

Numa segunda parte pretendemos aprofundar, através de uma pequena investigação de carácter científico, a defesa de uma avaliação formativa e a possibilidade de através desta introduzir um ensino diferenciado em Filosofia. Abordaremos as vantagens e desvantagens de uma tal proposta.

Começaremos por expor o percurso efetuado e apresentar os tópicos considerados de maior relevância:

1. A Escola Secundária de Miraflores: contextualização e caracterização da PES
2. Caracterização das turmas 10º E2 e 11º H1
3. Planificar
4. Lecionar
5. Plano Anual de Atividades (PAA) do Núcleo de Filosofia
6. Do relato à reflexão: a avaliação formativa e o ensino diferenciado

A Escola Secundária de Miraflores: contextualização e caracterização da PES

A Escola Secundária de Miraflores, situada no concelho de Oeiras, é uma escola com alunos do 7º ano ao 12º ano de escolaridade, na sua maioria de classe média alta. Iniciámos o nosso contacto com a Escola após a escolha dos núcleos de estágio, em Julho de 2011. Foi com agrado que voltámos a Oeiras, uma vez que tínhamos lecionado nesta mesma área geográfica no ano letivo 2010/2011. O colega de PES com quem trabalhamos desde Julho de 2011 a Junho de 2012 foi o mestrando Mário Almeida, com quem partilhámos turmas e entreajuda ao longo de todo o percurso da PES, podendo concluir que foi uma parceria sólida e agradável.

O conhecimento das infraestruturas da escola, dos órgãos de gestão e das tarefas a realizar até setembro permitiu-nos a concentração nas funções essenciais de um mestrando em ensino. Fomos apresentados pela professora cooperante, Dr.^a Alice Santos, aos membros da Direção da Escola, assim como à coordenadora do grupo de Filosofia, Dr.^a Luísa Amaral. Desde logo, é necessário a um mestrando em ensino da Filosofia que tenha um conhecimento aprofundado do Programa em vigor nesta disciplina, assim como dos documentos fundamentais de uma escola: Projeto Educativo de Escola (PEE) ou de Agrupamento (PEA), Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades (PAA). Foram-nos dados a conhecer, via *e-mail*, mais tarde, estes documentos, para que refletíssemos sobre eles e pudéssemos começar a esboçar o Plano Anual de Atividades para o Núcleo de Estágio de Filosofia (anexo A). Levámos isso a cabo de modo sério e dedicado e realizámos, os dois mestrandos em parceria, a tentativa de PAA pretendida na penúltima semana de Setembro.

No que concerne à caracterização física da escola, encontrámos boas condições de trabalho e uma série de espaços diferentes em que os alunos podem trabalhar e conviver. Nota-se uma proximidade elevada entre alunos, professores e funcionários, o que pensamos que pode dever-se ao facto de o corpo docente ser heterogéneo e, talvez, à relação de proximidade e informalidade que os elementos da direção promovem na escola.

Relativamente à carga horária da PES realizámos, ao longo de todo o ano letivo, não apenas o que nos era pedido pelos documentos orientadores da Universidade Nova

de Lisboa e pelo protocolo entre a mesma e a Escola Secundária de Miraflores, mas assistimos a mais de 50% das aulas da professora cooperante e lecionámos cerca de quinze aulas de 90 minutos em cada uma das turmas que nos foi atribuída. Para além de aulas lecionadas de modo formal – com planificação de aula e avaliação registada – os mestrandos efetuaram ainda as revisões de todos os elementos de avaliação e respetivas correções (anexo B), assim como lecionaram partes de aulas ou aulas sobre temáticas que lhes interessavam de modo particular. Ficámos na Escola até ao final do ano letivo, realizando ainda as avaliações finais e participando nas atividades de final de ano, o que muito agrado nos proporcionou.

Devemos sublinhar que ao longo do ano fomos sempre bem acolhidos por toda a comunidade escolar e mantivemos com os alunos e a professora cooperante ótimas relações de parceria e trabalho, o que em muito enriqueceu todo o percurso de PES.

Importa ainda referir que o Núcleo de Estágio reuniu semanalmente, durante uma hora e meia, no mínimo, para avaliar as planificações, aulas lecionadas e discutir a avaliação e as atividades do PAA realizadas ou a realizar. Estas reuniões possibilitaram a avaliação constante do trabalho que realizámos e permitiu discutir estratégias, posturas e conteúdos. Pensamos que estas reuniões são de carácter fundamental para a PES e que muita da progressão alcançada é conseguida pela consciencialização que se adquire ao longo destas reuniões.

Caraterização das turmas 10º E2 e 11º H1

No estágio foram-nos atribuídas duas turmas – o 10º E2 e o 11º H1 – nas quais lecionaram a professora cooperante, Dr.^a Alice Santos, o mestrando Mário Almeida e a mestranda Joana Baião, em regime de lecionação alternada. Pensamos que as turmas ganharam muito com o facto de terem uma professora e dois professores estagiários, uma vez que usufruíram de formas diferentes de lecionação, de relacionamento e de uma série de recursos diversificados que foram sendo gradualmente construídos e entregues aos alunos. O facto de serem três os elementos a praticar a docência possibilita a realização de um trabalho sistemático de acompanhamento dos alunos e alunas em sala de aula e das tarefas que trazem realizadas de casa, bem como uma maior reflexão e o entrecruzar de perspetivas sobre o comportamento e aproveitamento dos elementos de cada turma.

A distribuição dos conteúdos a lecionar foi realizada a trinta de Setembro e estabeleceu que no 10º ano os mestrandos leccionariam as mesmas unidades, intercalando as aulas entre si (terças-feiras para a mestranda Joana Baião e quintas-feiras para o mestrando Mário Almeida). Já quanto ao 11º ano, as unidades seriam dadas separadamente por cada um dos mestrandos. Assim, no 10º ano as unidades a serem preparadas em conjunto mas lecionadas de modo intercalado pelos dois estagiários seriam: II. 1. A Ação Humana – Análise e compreensão do agir; II. 3.1. A dimensão ético-política e II. 3.2. A dimensão estética. No que diz respeito ao 11º ano, a estagiária Joana Baião ficou responsável pela lecionação dos seguintes conteúdos: IV. 1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva e IV. 2.3. A racionalidade científica e a questão da objetividade. O mestrando Mário Almeida leccionaria assim as unidades: III. 3. Argumentação e Filosofia; IV. 2.1. Conhecimento vulgar e conhecimento científico e IV. 2.2. Ciência e construção – validade e verificabilidade das hipóteses (Anexo C – planificações de unidade e fundamentação das mesmas). O ponto 2.3. A racionalidade científica e a questão da objetividade da unidade IV acabou por ser lecionado pelo estagiário Mário Almeida uma vez que a estagiária Joana Baião tinha lecionado dois meses consecutivos e já cumprira todas as aulas previstas na PES para o 11º ano.

No que concerne à caracterização das turmas, é de sublinhar que a turma de 10º ano é uma turma constituída por vinte e oito alunos, sendo dezassete do género

masculino e onze do género feminino. Ao nível do comportamento a turma iniciou o ano no patamar do Suficiente mas podemos considerar que, ao longo do ano letivo, a turma se revelou problemática, o que contribuiu para classificações mais baixas e para um ambiente de sala de aula instável. Existe, como pudemos constatar, uma relação direta de influência entre o comportamento e o aproveitamento, nesta turma. O 10º E2 constituiu a *Direção de Turma* da Professora cooperante Alice Santos, o que nos possibilitou aprender e compreender o papel de um DT, assim como habituarmo-nos aos procedimentos e relações que este tem com os alunos e os seus EEs.

Apesar do comportamento e aproveitamento balançarem entre o Insuficiente e o Suficiente consideramos a turma de 10º ano uma turma espontânea, motivada para o debate e informada sobre a atualidade, o que permite a realização de ligações constantes entre os conteúdos lecionados e os exemplos do dia-a-dia que os alunos conhecem e que os podem ligar à Filosofia. Neste grupo de discentes encontramos alguns muito interessados, capazes de ligações perspicazes e de um envolvimento filosófico acima do normalmente encontrado nas turmas de secundário. Temos outros elementos com problemas familiares ou de saúde que condicionam de algum modo o seu empenho e disposição para o estudo. Penso que a turma foi, ao longo do ano, criando uma identidade enquanto grupo e o período final foi o período de maior envolvimento afetivo entre os discentes e os professores.

Esta turma foi, das duas, a que mais nervosismo causou antes de cada leção pelo facto de ser necessário cativar os alunos constantemente com a diversificação de recursos e a dinamização de atividades e estratégias. Algumas aulas chegaram a ser esgotantes mas, na sua maioria, profundamente compensadoras. Uma das falhas que apontamos à leção realizada é a de não alcançar, em alguns momentos, um ritmo de calma e reflexão possibilitador do trabalho filosófico de análise de textos, por exemplo. Muitas vezes o ritmo imposto pelos elementos da turma ganhava ao ritmo que considerávamos adequado.

Relativamente à turma do 11º H1 é de destacar o facto de ser uma turma mais pequena, com vinte e um elementos, dos quais três são do sexo masculino e dezoito do sexo feminino. Este grupo de alunos revelou um aproveitamento e comportamento no patamar do Bom apesar de uma baixa motivação, em geral, para a participação na aula e para o trabalho filosófico. Foi uma turma participativa, principalmente no segundo período, o que atribuímos às estratégias por nós utilizadas e à leção realizada, o

que criou uma relação de empatia e trabalho fértil. Os alunos e alunas procuraram responder, gradualmente, ao que lhes era pedido e aumentar o brio com que realizavam os vários tipos de tarefas. Nesta turma dois dos alunos encontravam-se ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, sendo alunos com Necessidades Educativas Especiais. Trabalhámos com estes alunos no sentido de lhes possibilitar uma aprendizagem e avaliação diferenciada.

Necessidades Educativas Especiais: um caso específico

De modo a tornar mais consciente e eficaz o processo de ensino-aprendizagem da Filosofia que realizávamos com discentes abrangidos pelo decreto-lei 3/2008 foi marcada uma reunião com a professora de *Educação Especial*, Dr.^a. Patrícia Lima, a pedido da mestranda Joana Baião. Pretendia-se encontrar resposta à ausência de conhecimentos sentida no que concerne ao trabalho com alunos com *Necessidades Educativas Especiais* (NEE). Os objetivos específicos deste encontro eram adquirir um maior domínio sobre os recursos, práticas pedagógicas e instrumentos de avaliação a utilizar. O mestrando Mário Almeida participou nesta reunião.

Apesar de não se realizarem adaptações curriculares, para os alunos em causa, na disciplina de Filosofia, a professora de *Ensino Especial* mostrou aos estagiários alguns exemplos das adaptações de outras disciplinas de modo a que pudessem segui-los como modelos. Assim, os mestrandos poderiam realizar uma série de estratégias que visavam ajudar o aluno. Estas estratégias foram implementadas no 2º e 3º Períodos.

Os mestrandos concluíram que a reunião trouxe benefícios e novos conhecimentos e, ao longo do ano, realizaram testes adaptados para um dos alunos em questão, o que, na maioria das vezes, resultou numa melhoria das suas classificações. A outra aluna com NEE também beneficiou de uma avaliação diferenciada, mas apenas no trabalho de projeto do 3º Período (Anexo D – Teste adaptado para o aluno com NEE; Anexo E – relatório da reunião).

Avaliação

Desde os testes diagnósticos, realizámos todos os elementos de avaliação – preparações, enunciados, correções, grelhas de classificação e sugestões formativas. Todos os elementos de avaliação foram discutidos pelos três elementos do Núcleo de Estágio e ao longo do ano realizámos um complexo trabalho, com a orientação e conhecimento da Dr.^a Alice Santos, de preparação de enunciados mais simples e diretos, facilitadores da compreensão da tarefa a realizar pelos alunos. Consideramos que este foi um dos pontos, para além da lecionação, que mais aprendizagens nos possibilitaram. A elaboração de enunciados claros permitiu aos alunos a concentração na resposta e ultrapassar a problemática da enunciação da pergunta. Também para os mestrandos se tornava mais claro, à medida que trabalham os conceitos de enunciação, o que pretendiam das respostas dos alunos e que competências visavam em cada questão. Deste modo era possível distribuir competências pelos elementos de avaliação e realizar uma avaliação equilibrada e predominantemente filosófica.

Plano Anual de Atividades (PAA) do Núcleo de Filosofia

No que concerne às atividades previstas pelo Plano Anual de Atividades foi realizada, como previsto, uma Visita de Estudo à Assembleia da República, organizada pelos dois estagiários (anexo F – Guião da Visita). A visita decorreu com boa disposição e dentro da normalidade e permitiu aos alunos conhecer a organização e funcionamento do Parlamento, o que os munuiu de um maior domínio dos conceitos relacionados com o ponto 3.1. do Programa, denominado *Dimensão ético-política*. Os alunos da turma 10º E2, por serem alunos da Área de Economia, possuem um maior à vontade com os conteúdos económico-políticos abordados no ponto referido.

Contactámos o Professor Doutor Ricardo Santos, da Universidade de Évora, no sentido de contar com a sua presença, na *Semana da Escola* (anexo G). Uma vez aceite o convite ficou marcada, para dia 21 de Março pelas doze horas, uma conferência/aula com o objetivo de dar a conhecer aos alunos um autor, um problema e um livro da filosofia atual. Estiveram presentes diversos docentes do grupo de Filosofia da ESM e muitos estudantes, que encheram por completo o auditório, incluindo a turma do 11º H1.

O filósofo escolhido pelo Prof. Ricardo Santos foi Aristóteles, tendo sublinhado a versatilidade do pensamento do autor, com uma obra que revela o seu interesse por distintas áreas do saber. O livro introduzido foi *Como se faz um Filósofo*, de Colin McGinn, obra que data do ano 2002. O autor expõe os bastidores do processo de formação de um filósofo, num registo autobiográfico. Quanto ao problema filosófico discutido, de um modo que não faz jus ao exposto, o Prof. Ricardo começou por expor duas posições distintas: os problemas da Filosofia não são solucionáveis, pois são eternos *ou* os problemas da Filosofia podem ser solucionados, mas o processo pode ser longo e complexo. Centrou-se no problema da verdade e da correspondência (ou não) entre linguagem e realidade. Após a intervenção do orador, estabeleceu-se um diálogo animado entre os presentes.

Uma última atividade planeada no PAA foi a Visita de Estudo à Gulbenkian, com o 10º E2. Realizou-se na primeira semana do 3º período, no âmbito da unidade 3.2 do Programa - *A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética*. A visita tinha como objetivo a participação dos alunos nos *Workshops*: “Isto é arte?

Compreender a arte contemporânea” e “O poder da Arte! Arte, sociedade e mudança”. Esta visita correu bastante bem e ajudou em muito à lecionação posterior do ponto 3.2 – A dimensão estética da unidade II – A Ação Humana e os Valores de 10º ano. Foi notória a ausência de referências na arte, em geral, para os alunos desta turma. A visita, assim como a posterior lecionação, possibilitou um trabalho de descoberta e partilha de elementos culturais e, por isso, constituiu um trabalho motivante e motivador para alunos e professores.

Planificação (realização de *Roteiros de aula*)

Desde o início procurámos planificar de acordo com o que nos foi indicado: que realizássemos instrumentos orientadores de aulas que nos pudessem servir no futuro, noutros anos letivos, como base de trabalho.

Tivemos as dificuldades iniciais de concetualização na planificação, alcançando, aos poucos, os termos corretos a utilizar por tentativa e erro. Quando afinámos a tabela de planificação, e esta se tornou para nós um instrumento familiar, a grande tarefa era a de construir os roteiros de aula que lhe seguiam (anexo H planificações e roteiros de aula). Chamámos-lhe roteiro pela associação à viagem, por considerarmos que em cada aula íamos na descoberta de momentos e espaços diferentes. Adotámos este modo desde o início e a professora cooperante reconheceu-lhe vantagens. Por vezes o roteiro tinha oito, nove páginas. Na prática, não seriam necessárias tantas páginas para elucidar um leitor acerca de uma aula a lecionar, mas o roteiro era pessoal e continha, para além dos objetivos, conteúdos, estratégias, recursos e avaliação, também as dúvidas, os apontamentos e o que se pretendia sublinhar, retomar ou refazer ao longo da aula.

Cedo confirmámos que as planificações são úteis, na perspetiva de reflexão e preparação individual que apontámos mas são, muitas vezes, para abandonar no que concerne à linha de tempo e ordem que estabelecemos. Assim, durante muitas aulas a fluidez do tempo e da discussão levava a planificação para o fim das preocupações e com o avançar da PES compreendemos que a condução de uma aula é, a nosso ver, a execução do roteiro no que ele tem de pensamento e não de contabilização.

Podemos afirmar que da expectativa de ser professora o que mais nos alicia é, em primeiro e sempre, a sala de aula e o contacto com os alunos e alunas, e, em segundo, o

trabalho pessoal e solitário da pesquisa, da leitura silenciosa dos textos e da descoberta de novos patamares de compreensão. Se este segundo ponto nos satisfizesse dedicar-nos-íamos à investigação filosófica, mas existe em nós uma necessidade de partilhar o percurso de descoberta, de orientar para a (mesma) sensação de caminhar nos textos e nos problemas da filosofia. Por isso, procuramos a lecionação, pelo caminho e partilha.

Lecionar

Antes de podermos dedicar-nos ao relato da lecionação deste ano letivo, será necessário encontrarmos as condições que possibilitaram que esta decorresse do modo positivo que iremos relatar. A professora cooperante de PES, Dr.^a Alice Santos, realizou, consideramos, um exercício de verdadeira *orientação*, no sentido em que nos permitiu encontrar o caminho através de indicações certeiras. Um trabalho de construção em liberdade como o que realizámos é possibilitador de errar e acertar a um ritmo pessoal, ou seja, de aprender atuando. A Prática de Ensino Supervisionada deve assemelhar-se, pensamos, o máximo possível às aulas lecionadas por um professor que se encontre sozinho na sua tarefa. E isso aconteceu num estilo articulado com o carácter orientador da PES. Apesar disso não foi esquecida por nós a pressão de uma avaliação constante, em vários níveis, a todo o momento. Mas essa pressão foi vindo a ser substituída por um sentimento de calma e expectativa futura. Sentimos que foi um ano de grande responsabilidade para com os alunos, para com a escola, para connosco, mas esse trabalho foi encarado de um modo natural. A incerteza e, talvez, desconfiança iniciais perante uma PES não remunerada com um horário distribuído por toda a semana deu lugar a momentos de lecionação exigentes a nível científico e emocional e a relações de trabalho que fazem esquecer as primeiras impressões e que fortaleceram a confiança enquanto professores e estudantes de Filosofia.

Iniciámos a lecionação a 15 de Novembro de 2011, e o primeiro contacto com a turma foi positivo e revelador do nervosismo acumulado depois de tanto tempo a assistir às aulas. A perspetiva adotada desde o início foi a de aprendiz apesar de um certo receio de que, de algum modo, o facto de possuírmos já experiência letiva, nos últimos três anos letivos, pudesse ser prejudicial. A base foi sempre a da humildade e consciencialização do trabalho feito e a fazer. Para isso foram muito importantes as aulas assistidas pela professora cooperante, colegas de mestrado e coordenadora de Departamento. Apesar de terem sido comentários sempre positivos, elogiosos da dinâmica, segurança e boa relação pedagógica, foram também comentários que apontaram pontos a melhorar, como a colocação da voz e, por vezes, um elemento esquecido no raciocínio que poderia ter sido frisado ou tratado de outro modo.

Ao início, devido a algum nervosismo temos consciência de ser ter verificado um ritmo demasiado rápido na exposição oral, o que prejudicou a articulação das palavras. Passámos a adotar a estratégia de caminhar pela sala enquanto falávamos com os alunos, o que possibilita a audição do que dizemos por parte de toda a turma, ao mesmo tempo que abarca de um modo mais eficaz todos os alunos e não só os que se encontravam sentados nas mesas da frente. Consideramos que esta estratégia diminui ainda a distração.

Como pontos fortes na lecionação foram apontados pela professora cooperante a boa planificação, com estratégias diversificadas, dinamizadoras da situação de ensino-aprendizagem e a boa relação pedagógica, em que é articulada disciplina e cativação. Foi ainda sublinhado o sentido de humor e a rápida adaptação a novas situações e problemáticas.

Com a turma 10º E2, e especificamente na lecionação da unidade “A dimensão pessoal da ética: - o si mesmo e o outro: a pessoa como sujeito moral”, adotámos estratégias que articulassem os conteúdos filosóficos com as teorias económicas estudadas pelos alunos noutras disciplinas, de modo a favorecer a interdisciplinaridade e complexificar a compreensão dos conteúdos. Esta prática foi facilitada e consolidada pelas leituras complementares que realizámos sempre para além do Programa e dos manuais em vigor. Procurámos ler os autores nos seus textos mais importantes e realizar uma leitura crítica do que apresentaríamos e discutiríamos com os alunos. Foram escolhidos excertos, considerados por nós essenciais para a cativação e compreensão das teorias, dessas leituras para análise em aula.

A lecionação do ponto 3.1. e especialmente 3.2 do Programa, de 10º ano, constituíram os momentos da PES que exigiram maior articulação de conteúdos e recursos diversificados. Tomemos o ponto 3.2 como exemplo. Ao abordar a dimensão estética foi necessário realizar uma pesquisa de elementos culturais que fossem, ao mesmo tempo, ilustradores do que queríamos apresentar em termos científicos e do que poderia levar os alunos a uma maior interesse e compreensão. Assim, para a lecionação, por exemplo, das características objetivas da obra de arte escolhemos alguns elementos-base da arte: *Bolero de Ravel*, de Maurice Bejart; *Ave Maria*, de Schubert e a *Madona dos Rochedos*, de Leonardo da Vinci. Estes elementos possibilitaram a discussão sobre a existência de características objetivas ou subjetivas na apreciação das obras de arte.

De modo a realizar uma ligação com a perspetiva contemporânea sobre a temática, partilhámos com os alunos o visionamento de uma entrevista de Umberto Eco sobre a sua obra *História da Fealdade*. As aulas foram dinâmicas e muito participadas e era com expectativa que esperávamos cada aula para lhes poder mostrar/ensinar o que havíamos planificado (Anexo I e J).

A experiência de lecionação com a turma 11º H1 foi de cariz distinto. É de notar que lecionámos todo o 2º Período, desde o início de Janeiro ao final de Março, sem qualquer interrupção. Não é comum este modo de lecionação na PES e sentimos que nos foi entregue e confiada a lecionação autónoma de uma turma por dois meses de modo a permitir-nos uma maior liberdade e responsabilidade. Foi bastante complexo porque ficou a nosso cargo a planificação e lecionação de todo o *ponto 1 – Descrição e Interpretação da Atividade Cognoscitiva* e tudo o que implica essa lecionação. A decisão foi a de lecionar este ponto como um percurso de pensamento a partir de um problema: “O que é o conhecimento?”. Ao começar pelo problema estamos a oferecer um horizonte de descoberta, que tentaremos ir dando a descobrir, no qual tentaremos orientar os alunos. Como referimos a turma estava pouco motivada e foram necessárias aulas de grande empenho e preparação para a cativar. Ao contrário do 10º ano, e porque os conteúdos e o ano de escolaridade eram outros, as aulas decorreram essencialmente com base na reflexão, discussão e análise de texto. Foram aulas de grande densidade filosófica, principalmente as dedicadas a Descartes e Hume. Os alunos e alunas foram, aos poucos, tornando-se cúmplices da nossa investigação na resolução do problema. Desenhámos aos poucos o que nos pareceu poder ser a solução e a cada dia os esquemas mentais se tornavam mais complexos. Os exemplos eram nossos e tentámos a nossa leitura de Descartes e Hume. Assim como tentámos uma leitura de Platão através de Gettier e da filosofia contemporânea. Sentíamos que durante aqueles meses o ritmo de trabalho era específico dentro daquela sala.

Pensamos ter conseguido um trabalho fértil, apesar de árduo, ao nível da relação pedagógica com os alunos desta turma, e consideramos que a nível filosófico e científico foi positivo e sólido o resultado obtido. Podemos analisá-lo com base nos resultados do *Teste Intermédio de Filosofia* de 20 de abril, que se revelaram proveitosos no que concerne às questões específicas lecionadas no *ponto 1. Descrição de interpretação da atividade cognoscitiva*. Consideramos que auxiliou à lecionação a construção de elementos diversificados de avaliação que nos foram permitindo aferir as

dúvida, progressos ou incompreensões dos alunos. No final deste ponto realizámos uma ficha de leitura, como sugerido pelo Programa de Filosofia, em que permitimos aos alunos e alunas que realizassem a sua leitura pessoal de excertos das obras de Descartes e Hume, comparando-os e lendo-os à luz do já lecionado e sempre refletido (anexo K). A maioria dos alunos mostrou-se empenhada e preparada para a realização da dissertação sobre o tema.

Da PES à defesa de um ensino diferenciado, através da avaliação formativa

Partimos de um percurso prático de sala de aula: a nossa reflexão inicia-se com alunos e alunas com diferenças e, muitos deles, dificuldades em momentos e tarefas específicas. A tentativa de responder a todos eles e de pensar os modos de os orientar num caminho de resolução e progressão nas dificuldades incitou-nos ao tema. Era imperioso avaliá-los mas nunca foi óbvio que seguiríamos os processos comuns.

A nossa tentativa não é a de propor um sistema alternativo ao sistema vigente mas, sim, refletir sobre o que poderá ser a nossa prática futura, assim como procurar direcionar estratégias, recursos e forças para todos os alunos, abandonando a perspetiva dominante de formar para o resultado. Procuramos o *cuidado* no percurso.

A sensibilidade para com a diferença fez-nos procurar estratégias a implementar mas especialmente fez-nos amadurecer visões que possibilitarão estratégias futuras, dotadas de autonomia e maior controlo do que seria possível no ano de PES.

O nosso ponto de partida foi o ritmo de progressão de alguns alunos, os obstáculos na adequação do ensino da Filosofia às suas necessidades e dificuldades. Tínhamos em sala de aula alunos com NEE diagnosticada, como no caso de aluno referido anteriormente, mas tínhamos também alunos com dificuldades de várias ordens, em diferentes graus. Ao ser através dos erros dos alunos que alcançámos a maioria das nossas perceções sobre as suas aprendizagens compreendemos a importância dos mesmos e, pensamos poder aproveitá-lo para realizar um ensino adaptado, tornando o erro num elemento possibilitador. O erro, nos seus múltiplos patamares, serve-nos de diagnóstico. Leva-nos onde não iríamos se o aluno não nos chamasse a atenção através do modo como falha. A ação desadequada fala-nos de lacunas que, identificadas, podemos trabalhar.

Olhando o percurso efetuado poderíamos admitir também os nossos erros de incompreensão das necessidades dos alunos ou da falta de tempo para refletir sobre essas necessidades e para orientá-los na sua superação. Compreendemos que possivelmente será uma constante, na nossa vida de professores/as, uma certa frustração em relação aos alunos que não conseguimos orientar ou compreender.

Tendo o Programa de Filosofia como base documental da nossa reflexão, fazemos da sala de aula o espaço onde podemos superar a teoria. Ao considerarmos as competências visadas pelo Programa para a disciplina de Filosofia de 10º e 11º anos, definimos objetivos para todos os nossos alunos: projetamos uma aprendizagem em que se alcancem as competências básicas de discurso, informação, interpretação e comunicação (cf. p. 11, Programa), mas também as competências específicas de problematização, concetualização e argumentação, assim como as de análise e interpretação de texto e composição filosófica. A nossa perspectiva de aula implica um trabalho equilibrado de professor/a e alunos/as, por exemplo, na medida em que os alunos/as possam, desde o início do 10º ano, sentir-se chamados a participar de modo crítico na discussão de textos filosóficos, em debates, na construção de uma monografia, na recolha e partilha de informação. Consideramos que o trabalho do/a professor/a deve orientar no sentido da autonomia do/a aluno/a e que essa autonomia está intrinsecamente ligada à diferença.

Tentando compreender de que modo poderíamos defender um ensino mais justo para todos os alunos alcançámos a convicção de que o fator que mais facilmente cria situações de injustiça é a avaliação. Se tivermos em conta as competências visadas em Filosofia e a necessidade (programática, sistémica) de cumprir o seu Programa e avaliar os alunos segundo as aquisições realizadas, então devemos ser especialmente atentos ao modo como o fazemos. Preocupa-nos, no fim da experiência da PES, iniciar um trabalho que seja o mais consciente possível no que concerne a uma avaliação justa.

A problemática que desejamos aqui explorar é talvez a que menos respostas nos pode oferecer: como realizar uma avaliação justa e equitativa? Leia-se a este propósito o Programa, na p. 20: “Segundo que máximas de justiça se deve avaliar: 1) a cada um a mesma coisa?; 2) a cada um segundo os seus méritos?; 3) a cada um segundo as suas obras? 4) a cada um segundo o seu trabalho? 5) a cada um segundo o seu esforço? 6) a cada um segundo os resultados alcançados? 7) a cada um segundo as suas possibilidades?; 8) a cada um segundo as suas condições?”. Não pretendemos uma resposta definitiva, consideramos que a reflexão sobre a temática pode ser muito mais útil no que concerne à justiça na avaliação do que uma resposta definitiva. Procuraremos a reflexão crítica e a informação atual sobre este tema, na tentativa de ao lecionar novamente levarmos connosco ideias mais claras dos nossos objetivos quando avaliamos.

Elogiamos o facto de o Programa não nos dar respostas às questões enunciadas e compreendemo-lo como um convite à adequação e regulação constante às turmas com que trabalhamos. No entanto, acreditamos não poder escolher critérios constantemente nem usar critérios que não estejam claros para todos. Assim, apontamos como tarefa: a) clarificar o que consideramos ser o papel da avaliação em Filosofia; b) expor conceitos básicos de avaliação nas suas diversas vertentes; c) apresentar uma sugestão de avaliação e leccionação nos seus traços gerais, tendo em conta que pretendemos um ensino justo e equitativo.

A avaliação em Filosofia: problema ou solução?

Desde cedo se nos afigurou como complexa a questão de avaliar e, numa escala crescente, quando o conceito ganhou, para nós, novos e mais amplos contornos. Pela pertinência da questão a *Apresentação do Programa* dedica-lhe quatro das suas dezasseis páginas (pp. 21 a 24). A avaliação torna-se tão importante porque abarca uma esfera que vai muito para além da sala de aula, a não compreensão desta realidade por parte do professor pode ser tão ou mais grave quanto o não domínio de conteúdos científicos¹.

A primeira frase sobre o tema é sugestiva da densidade da questão com que nos deparamos: “A avaliação constitui para qualquer didática disciplinar um dos mais complexos problemas”², uma complexidade que se prende com as várias esferas com que se relaciona a avaliação. Consideramos que a tomada de posição do professor face ao tema é uma das esferas principais de definição da avaliação. Ao longo das próximas páginas tentaremos expor a nossa.

¹ Leia-se no Programa de Filosofia em vigor na página 21: “A avaliação (...) antes mesmo de se constituir como um problema estritamente pedagógico ou técnico, ela é um problema ideológico e político, ético e deontológico, de justiça e equidade, sobretudo”.

² *Ibidem*.

O Programa de Filosofia e os princípios reguladores da avaliação

Acreditamos que o *Programa de Filosofia* incita à atitude crítica do professor face à avaliação, principalmente, nas suas vertentes de controlo e seleção social. Porque a avaliação encontra-se, e o Programa sublinha-o, estritamente ligada a conceitos como os de sensibilidade, justiça, equidade que devemos tentar, apesar de tudo, preservar e defender. Com esta preocupação em vista, o Programa de Filosofia pretende, na nossa ótica, evitar as normativas rígidas, de modo a não ignorar as situações concretas do contexto de cada escola e de cada aluno. Assim só nos é possível encontrar propostos no Programa os *princípios* gerais de Avaliação, assim como a indicação de uma pluralidade de *fontes* que podem ser utilizadas e alguns *critérios* de Avaliação Sumativa, para que cada docente possa adequá-los à situação em que se encontra.

Modalidades de avaliação previstas no Programa de Filosofia

de 10º e 11º ano³

O Programa aponta várias modalidades de avaliação que iremos apresentar e sobre as quais tentaremos refletir, apontando desde logo para o caminho que desejamos traçar. A reflexão que se segue a cada uma das modalidades foi feita através das leituras que realizámos e das considerações que tecemos sobre a maior importância, na nossa ótica, de algumas modalidades de avaliação face a outras.

1. Diagnóstica e Prognóstica: A avaliação diagnóstica é encarada normalmente como a primeira avaliação que se realiza, serve para “localizar o aluno”, ou seja, indicar ao professor em que nível de conhecimentos se encontra o aluno de modo a poder saber a partir de que ponto iniciar o processo de ensino-aprendizagem. É necessário saber se os alunos têm os pré-requisitos necessários para poder principiar uma nova aprendizagem facilmente. Há um cuidado especial a ter com este ponto inicial que é apurado uma vez que não podemos deixar que se transforme num rótulo relativamente aos alunos, pois esta consideração ao tornar-se fixa pode impedir que o aluno evolua.

³ Programa de Filosofia, 10º e 11º anos do Ensino Secundário, p.22.

A avaliação diagnóstica pode ser vista do modo já referido, como inicial, e ser aferida através de testes-diagnóstico, por exemplo, mas pode também ser vista como uma avaliação que acontece durante o processo de ensino-aprendizagem e que tem, neste sentido, como finalidade conhecer as causas dos problemas diagnosticados, de modo a adotar as melhores medidas de intervenção. Neste aspeto, a avaliação diagnóstica assemelha-se muito à avaliação formativa e é nesse sentido que a consideramos como uma constante das nossas aulas.

Tem vindo a verificar-se a substituição do termo diagnóstica por *prognóstica* quando se fala deste modo de avaliação, o que se justifica com base no ajuste recíproco que é agora reconhecido no âmbito educacional, como refere Charles Hadji, “um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos (seja pela modificação do programa, que será adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas de formação mais adaptados aos seus conhecimentos e competências atuais) ”⁴. Outros autores defendem que não pode haver esta substituição pela simples razão de que a avaliação prognóstica não permite verificar as causas das necessidades dos alunos, possibilidade aberta na avaliação diagnóstica. Esta posição não nos parece pertinente uma vez que a cada momento é possível realizar avaliações semelhantes à realizada no princípio do ano. Acreditamos que o maior número de elementos que permitem uma avaliação diagnóstica durante o ano letivo pode tornar o resultado desta avaliação mais adequado à situação real do/a aluno/a.

2. Contínua: a avaliação é ininterrupta e deve, neste sentido, evitar-se a importância excessiva de determinados elementos de avaliação sumativa (no sentido de final), o que leva à desvalorização de outros momentos como se neles não estivéssemos em presença dos mesmos participantes com que nos deparamos no resto do ano. Muitas vezes verificamos mesmo que os alunos se comportam de uma maneira quase solene em momentos de testes ou provas especiais (orais, apresentações, debates...) porque consideram que estão a ser (agora sim!) avaliados e nos momentos de aula em que devem participar, interessar-se, trabalhar, ou mesmo nos trabalhos de casa, esquecem ou descaram o facto de estarem face ao mesmo professor/a que corrigirá os testes e as outras provas.

⁴ Charles HADJI, *A Avaliação, Regras do Jogo*, p. 19.

3. Democrática e Participada: esta modalidade de avaliação tem um peso especial na disciplina de Filosofia devido às competências de concetualização, problematização e argumentação visadas. Consideramos que estas competências só se alcançam no empenho individual e na descoberta e confronto com a alteridade. Pela construção pessoal, pela abertura à tolerância e pelo desconstruir de pontos vista poucos sólidos. É fundamental abrir o espaço de aula à problematização, seguindo as vias da fundamentação justificada.

4. Sumativa: O modo sumativo de avaliação é aquele que tradicionalmente imperou sobre todos os outros modos de avaliação. Esta é a avaliação que se faz no fim de um processo de ensino-aprendizagem e consiste num balanço (soma) das aprendizagens. É a avaliação que se projeta para o exterior, a que preocupa de um modo mais urgente pais e alunos em detrimento das outras avaliações, é também a avaliação que se apresenta nos certificados.

5. Avaliação formativa e qualitativa:

Em Portugal, assistimos à oficialização da importância da avaliação formativa nas práticas educativas desde a década de 80 do século XX. Esta medida normativa veio trazer aos professores a necessidade de mudanças na forma como concebiam e praticavam o ensino e a avaliação, ou seja, incitou os professores a repensarem as suas conceções e a modificarem as suas práticas. Podemos mesmo considerar aqui o início do inverter de posições entre a avaliação qualitativa e a avaliação quantitativa, que imperou nas décadas anteriores.

Considerando o âmbito da avaliação formativa *não podemos conceber o ensino como a mera transmissão de conteúdos* feita pelo professor de uma forma mais ou menos expositiva, ou como a assimilação dos mesmos pelos alunos na lecionação. Ou seja, aquilo a que poderíamos chamar a sala de aula tradicional, em que o professor é o elemento ativo e a turma *absorve* os conteúdos fornecidos.

Consideramos que a tipologia de alunos hoje presente nas escolas não se adequa a este gênero e ritmo de didática tradicional. Por outro lado, parece-nos que professores mais informados em relação às questões pedagógicas não podem prescindir de atribuir uma importância fulcral à relação pedagógica próxima e afetiva. As questões de indisciplina relacionam-se, na nossa ótica, com a alteração das relações poder na sala de aula. Poderíamos tentar explicar pela localização no tempo de uma pedagogia expositiva, de avaliação maioritariamente quantificável, com hierarquias rígidas, a dificuldade que os professores com mais tempo de serviço têm em lidar com a indisciplina. José Espírito Santo refere-o no seu artigo “Formação de Professores para a Prevenção da Indisciplina”⁵, ou seja, os professores formados em décadas anteriores à década de 80 não foram preparados para novas formas de didática, que permitem uma maior abertura, necessária para o enfrentar das dificuldades de comportamento dos alunos na sala de aula. Ao sentirem-se mais pressionados disciplinarmente, segundo este estudo, os alunos reagem de modo contrário ao desejado, ou seja, tendem a revoltar-se. A pedagogia anterior não previa isso porque também não permitia ao aluno participar no seu processo de aprendizagem e avaliação. A pedagogia anterior atribuía algum espaço do respeito ao medo, pela sanção disciplinar severa, pela autoridade do professor reforçada com o auxílio da família. Situações que, para o bem e para o mal, não se verificam hoje.

A nova prática da avaliação formativa, em contraste, pressupõe que a aprendizagem seja construída *significativamente* pelo aluno, o que implica a diferenciação das estratégias de ensino em função dos ritmos, das necessidades e dos interesses, numa perspetiva de adequação permanente dessas estratégias aos alunos e aos seu percurso de aprendizagem.

Por outro lado, a avaliação não pode só centrar-se nos resultados do domínio cognitivo, mas em todas as aprendizagens feitas nos processos de construção dessas aprendizagens, como as atitudes, valores e competências.

Nesta modalidade de avaliação sobressaem os conceitos de *informar* e *regular*, ou seja, a primeira referência relaciona-se com a exigência de tornar transparente o processo de avaliação e a segunda trata de realizar um processo de ajustamento do que é fornecido aos alunos em relação com as necessidades que vão sendo identificadas. A

⁵ Cf. José ESPIRITO SANTO, “Formação de Professores para a Prevenção da Indisciplina” in *Revista de Ciências da Educação*, nº8, Jan/Abril 2009, pp. 87 a 100.

função reguladora da avaliação é considerada muitas vezes como a principal função da avaliação formativa uma vez que a avaliação formativa permite adequar características, ritmos, necessidades, dificuldades e erros diagnosticados no aluno durante o seu percurso de aprendizagem, ou seja, regula o que excede ou falta no processo de aprendizagem com vista à eficácia do mesmo, do ponto de vista de cada professor. Esta regulação permite assim corrigir aquilo que no aluno e no professor deve ser modificado de modo a colmatar as necessidades identificadas.

A modalidade formativa da avaliação tem, essencialmente, uma função pedagógica e está inserida no processo de ensino-aprendizagem, o que permite fazer uso dela de modo contínuo, valorizando assim o trabalho permanente dos alunos, assim com o seu acompanhamento relativamente a falta de bases, dúvidas, curiosidades e problemas. É importante sublinhar este *encontrar-se no centro do processo* de ensino-aprendizagem, uma vez que a avaliação desumaniza-se à medida que se liga aos resultados e não aos processos. A preocupação com os processos permite a preocupação com a melhoria da aprendizagem no seu quotidiano. É neste sentido que Hadji⁶ afirma que “a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve num projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação”. Esta preocupação com a aprendizagem tem consequências a um nível mais abrangente, ou seja, com “o processo de aprendizagem dos alunos, com a estratégia de ensino, com o projeto educativo, com a criação de um material pedagógico”⁷.

Um dos pilares, a nosso ver, mais férteis da avaliação formativa é a possibilidade da *diferenciação do ensino* “pela diversificação/diferenciação dos procedimentos pedagógicos (objetivos intermédios, estratégias, atividades, recursos) em função das características dos alunos e dos seus percursos de aprendizagem”⁸. É do patamar onírico a perspetiva de encontrar formas de manter motivados todos os alunos através de uma *dedicação mútua*, nossa porque inteirados da situação escolar e das dificuldades que vão surgindo, deles porque sentem os materiais feitos à sua medida e acreditam ter capacidades para responder àquela motivação, num crescente de curiosidade e trabalho.

⁶ Cf. HADJI, Charles, *A Avaliação, Regras do Jogo*, p. 54.

⁷ FERREIRA, Carlos Alberto, *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*, p. 28.

⁸ *Idem*, p. 65.

Será este o modo de avaliação que privilegiaremos no seguimento da nossa reflexão. Consideramos poder encontrar um fundamento científico, filosófico e afetivo para lecionar tendo por base uma avaliação formativa. Tentaremos ainda articulá-la com o ensino diferenciado e revelar o modo como encaramos o ensino da Filosofia que queremos realizar.

Avaliar segundo critérios ou normas?

A nossa tentativa é a de clarificar conceitos que vão ao encontro do que procuramos para o ensino da Filosofia, para que nos seja possível operar com eles. Tendo em conta os modos de comparação que se supõem na avaliação podemos considerar que existe uma avaliação criterial e normativa. Falar destes modos de avaliação ganha sentido de acordo com os objetivos que o/a professor/a considera ao avaliar. “Definir fronteiras entre avaliação normativa e criterial tem sentido quando o professor se questiona sobre as finalidades da avaliação, o significado de uma nota, ou sobre o que significa dominar ou não um saber. Ou seja, quando se colocam questões como as seguintes: a avaliação tem por fim selecionar ou formar? A que corresponde a nota? O conceito de texto *bem escrito* é consensual? O que justifica a afirmação de que o texto do aluno A, comparado com o texto do aluno B, é melhor?”⁹. De um ponto de vista normativo tem-se como referência o grupo e é em comparação com o seu desempenho médio que se mede o desempenho de cada aluno. Os alunos distribuem-se de zero a vinte por comparação entre si. Neste modo de avaliação podemos atribuir classificações de quinze valores que, em comparação com outras turmas, não são equivalentes a outros quinze, uma vez que o grupo determina, de algum modo, a classificação. Por isso, no artigo “Avaliação Criterial, avaliação normativa” os autores afirmam que “as normas variam em função dos grupos que as definem e das reinterpretações interpessoais”¹⁰, enquanto que “os critérios impõem a construção de um referencial com o qual se comparam os resultados obtidos”¹¹. Neste último caso avaliamos de acordo com critérios relacionados com as aprendizagens efetivamente

⁹ Domingos FERNANDES, (coord.), “Avaliação Criterial/avaliação normativa” in *Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem*, p. 1.

¹⁰ *Idem*, p. 2.

¹¹ *Ibidem*.

realizadas pelo/a aluno/a em questão, tendo em vista as finalidades antes assumidas e os objetivos que orientaram a sua ação.

Neste segundo caso não se exclui, à partida, que a maioria dos alunos possa atingir as metas pretendidas, uma vez que estamos a compará-lo com critérios que foram definidos para ele próprio, segundo o seu ponto de partida.

Pensamos que não existe um corte radical entre as duas perspetivas uma vez que na prática diária, e principalmente no fim dos vários períodos, ambas as perspetivas se cruzam na ponderação da avaliação que o professor realiza. Por exemplo, avaliamos de acordo com o grupo com quem trabalhamos e, na realidade, pensamos classificações por comparação, tentando um critério de justiça tendo em conta as competências, o domínio cognitivo e as atitudes e valores filosóficos que o aluno/a alcançou. Mas na realidade, e se considerarmos que caminhamos nesta reflexão para um ensino diferenciado, pretendemos levar em conta a evolução pessoal desse mesmo aluno/a e premiá-la. Para este segundo modo de avaliar temos como auxiliar fundamental uma análise diagnóstica que nos permite localizar o aluno.

No primeiro caso, normativo, os objetivos inicialmente estabelecidos foram designados para alunos e alunas da turma no seu conjunto e sendo iguais para todos compreendemos desde o início que não será possível que todos os alcancem plenamente.

Consideramos que a dificuldade se encontra em realizar, a cada momento, um bom diagnóstico de modo a sermos fundados no que concerne ao ponto de partida, chegada, progressão e classificação a atribuir.

Por fim, notamos que estas duas modalidades de avaliação diferem quanto à sua finalidade: a avaliação normativa pretende classificar, ou seja, dividir em classes (podemos aqui falar de um Muito Bom, Bom, Suficiente, Insuficiente), ao passo que a criterial parte da conceção do aluno como um ser singular e procura observar e analisar os processos individuais de aprendizagem. Consideramos que a avaliação normativa tem como preocupação de fundo *o alcançado* e avalia de acordo com o maior percurso efetuado de zero a vinte, ao passo que a avaliação criterial pensa o percurso e valoriza-o. Leia-se a este propósito: “Scriven fala de critérios como indicadores de sucesso ou de mérito e de norma como o desempenho comparativo dos indivíduos num grupo, na

realização da mesma tarefa”¹². Uma vez que pensamos poder realizar aulas em que os alunos trabalhem a um ritmo diferenciado com distintas tarefas, divididos em grupos ora homogéneos, ora heterogéneos, de acordo com as suas necessidades, a avaliação criterial parece-nos a mais justa, mas também aquela que pretende formar e não apenas selecionar.

Efeitos da avaliação externa (efeito *washback*)

Coloca-se ainda a questão de nos depararmos não só com a avaliação interna assim como com a externa quando lecionamos e avaliamos.

No que concerne à avaliação externa não podemos moldá-la por escapar ao nosso controlo mas podemos analisar as suas influências relativamente à lecionação avaliação interna. Aldina Lobo¹³ refere que há vantagens no controlo externo como forma de validar a certificação e seleção que os professores fazem internamente e não será difícil encontrarmos sistemas que modificam as estruturas dos exames com o objetivo claro de alterar as práticas letivas. Enquanto professores que procuram o reconhecimento exterior do seu trabalho ou a preparação eficaz de alunos para o mercado de trabalho devemos preocupar-nos em corresponder aos índices externos. Mas se voltamos a nossa concentração para os percursos dos alunos e para a sua formação compreendemos que ao avaliá-los de um modo igual estamos a introduzir entre eles a diferença. E caímos num sistema de avaliação normativo.

Aceitamos, compreendemos e trabalhamos para que os nossos alunos, ao seu ritmo e com diferentes tarefas possam, mais tarde, responder a estas avaliações externas. Mas é apenas isto que nos é pedido? Não, na realidade quando os exames ou testes intermédios surgem, por vezes, pressões por parte das escolas, pais e próprios alunos para que sejam lecionadas aulas de *preparação para os exames*. Estamos perante o perigo de esquecer o que nos move como professores de Filosofia e cair no efeito *washback*. Ou seja, começar uma lecionação para o *exame*: responder a exames anteriores, analisar o que é mais frequente estar presente nos exames, estudar enunciados e esquecer a avaliação qualitativa (formativa, contínua, diferenciada...).

¹² Domingos FERNANDES, (coord.), “Avaliação Criterial/avaliação normativa” in *Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem*, p. 5.

¹³ Cf. Aldina LOBO, *Avaliação Formativa, avaliação Sumativa e exames na Prática de Três Professoras de Português de 12º ano*, p. 72.

Poderíamos, através do fenómeno *washback*, analisar uma série de efeitos, uns positivos, outros negativos, que os exames externos têm no processo de ensino e aprendizagem, no currículo e nas pessoas implicadas na educação.

É difícil implementar um novo tipo de avaliação devido à influência das funções certificativa e seletiva, visíveis ao nível dos exames externos e dos momentos sumativos de avaliação. Mas podemos considerar possível conciliar as funções formativa e certificativa da avaliação, a primeira como elemento integrante e regulador do processo de ensino e aprendizagem e, portanto, contínuo, e a segunda com uma função social usada em momentos pontuais no final de um ciclo de aprendizagens com fins de seletividade mais credível e objetiva.

Centramo-nos na linha do pensamento kantiano quando consideramos a discussão Hegel vs Kant- Aprender filosofia ou aprender a filosofar, ao considerarmos que o/a professor/a deve levar os seus alunos a *filosofar*. E se tornamos a dialéctica de aula num sistema submisso à avaliação final interna (ou externa) realizamos um exercício de passagem das competências a conteúdos vazios de problematização. Leia-se a este propósito: “A preocupação em lecionar conteúdos com vista à realização de uma prova final pode comprometer a utilização de mecanismos e estratégias pedagógico-didáticos, como a problematização e a argumentação, fundamentais para a concretização de objetivos do domínio das competências e atitudes”¹⁴. Prejudicar a conceção de aluno, de didática, de professor que vimos a tentar expor ao longo desta reflexão pela avaliação externa ou final é prescindir de trabalhar segundo os princípios em que acreditamos. Sublinharíamos a convicção de Cristina Leal Ferreira: “Se o professor tiver a visão do percurso a efetuar, isto é, o conhecimento da realidade da qual parte, os meios que quer utilizar e o objetivo de chegada, as dificuldades da avaliação diluem-se na própria tarefa de avaliar”¹⁵. Ou seja, pensamos que o professor só será realizado se doar sentido à sua tarefa e isso só pode acontecer se adequarmos a prática docente, uma prática de avaliação, a uma conceção pessoal refletida e projetada.

¹⁴ Cristina Leal FERREIRA, “*Os actuais programas de Filosofia do Secundário, balanços e perspectivas*” in HENRIQUES, Fernanda & ALMEIDA, Manuela Bastos de (coord.), p. 404.

¹⁵ *Idem*, p.414.

Avaliação: objetiva ou subjetiva?

Preocupa-nos ainda esclarecer a questão da objetividade e subjetividade na avaliação. Podemos alcançar uma avaliação objetiva em Filosofia? Queremos fazê-lo?

Poderá ser útil?

“É óbvio que a disciplina de filosofia possui objetivos próprios. O que já não é tão óbvio é conseguir «estudar objetivamente factos controláveis» pois a mesma disciplina não possui (dada a sua natureza) processos de controlo e mecanismos adequados à objetivação de uma avaliação”¹⁶. Num primeiro momento de reflexão no mestrado em ensino da filosofia que agora finalizamos, acreditámos ser possível a objetivação da avaliação, procurámo-la pelo carácter de rigor que atribuía à disciplina e transformámos em grelhas o trabalho que realizávamos em aula com os alunos e alunas.

Mas a passagem de um trabalho real para uma grelha é um processo fictício, consideramos. Na realidade, as vantagens encontradas são da ordem da burocracia e do prestar contas. As *grelhas de avaliação*, como as denominamos, servem-nos em determinados momentos, por exemplo, na apresentação da justificação de uma classificação a um Encarregado de Educação que não estando nas aulas pode não compreender a avaliação realizada, na clarificação de uma classificação face a outra. Pode ter um carácter elucidativo colocar todos os elementos num panorama simples e fatural. Mas as grelhas, no geral, devem manter-se como submissas ao trabalho do/a professor/a, devem constituir o registo objetivo do seu registo subjetivo. Defendemos a sua utilização na medida em que não seja o professor a servi-las.

Se o professor se submete à quantificação do seu ensino estamos a ser incoerentes com a Formação de Professores que nos pretenderam facultar e com a formação que fomos adquirindo e para a qual trabalhamos de modo crítico e empenhado. São formados professores nas nossas universidades e na sua formação é pretendido dotá-los de capacidades para observar, orientar, transmitir conhecimentos, corrigir erros, auxiliar nas dificuldades e avaliar. No entanto, deparamo-nos muitas vezes com a necessidade de objetivar de um modo claro e rigoroso alguns dos processos realizados por esses mesmos professores. Encontramos, entre todos, o desejo de analisar as grelhas de avaliação e refletir sobre as percentagens atribuídas a cada componente

¹⁶ *Ibidem.*

avaliada como se essas grelhas transmitissem o que foi a riqueza de uma prática letiva. Pensamos poder afirmar que quem leciona sabe que as grelhas utilizadas são objeto, se o quisermos, da nossa subjetividade (e que, por isso, ainda as podemos utilizar).

Declaramos não ser possível fugir à subjetividade. Consideremos o exemplo dos testes: o docente cria uma série de questões que visam avaliar os conteúdos e competências adquiridos por parte do discente. Nesse teste a cotação atribuída a cada questão é da responsabilidade do docente e este sabe (ou pretende saber) os alunos que tem na sua sala de aula. Ao atribuir uma percentagem elevada a uma questão que sabe ir de encontro a dificuldades/facilidades de determinados alunos o professor está desde logo a *movimentar* as avaliações daí decorrentes.

Como poderíamos fugir a esta subjetividade assumida? Consideremos a sugestão de Domingos Fernandes, “a subjetividade é inerente a todo o processo de avaliação reclamando os pareceres de todos os protagonistas do ato educativo – é o modo de fugir à arbitrariedade”¹⁷. Ou seja, é possível alcançar um maior domínio sobre a subjetividade individual do/a professor/a chamando ao debate um maior número de subjetividades, de modo a tornar participado e consciente a questão da avaliação.

Com isto queremos propor que se abandone a questão da avaliação como algo que se submete a critérios objetivos por não ser possível realizá-lo plenamente. Não podemos continuar demasiado comprometidos com um critério de objetivação que, na sua totalidade, é falso. Verdadeiro será alcançar o justo pela discussão e pelo confronto de pontos de vista. Como refere, num outro projeto, a equipa de investigação liderada por Domingos Fernandes: “Entende-se hoje que a avaliação é uma atividade subjetiva, envolvendo mais do que medir. Verificamos ainda que à avaliação direcionada sobretudo para uma função social, através da hierarquização, seleção e certificação do aluno, veio juntar-se uma função pedagógica”¹⁸. O processo de avaliação que defendemos é amplo e humanizado, impõe-nos o repensar do conceito, a sua desconstrução.

Somos levados a pensar a avaliação, neste sentido amplo, desde um momento em que ainda não conhecemos os alunos, ou seja, desde o momento em que preparamos

¹⁷ Domingos FERNANDES, “Avaliação Formativa: algumas notas” in *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem/IEE*, p. 3.

¹⁸ Teresa Cristina Teles LOPES, *Contribuição da Avaliação Formativa para o Desenvolvimento Cognitivo em Alunos de Física*, Projeto de Tese de Doutoramento em Ensino das Ciências, Universidade de Coimbra, p. 15.

uma avaliação diagnóstica. E nesse momento não será fácil alcançar um critério de justiça, pela impossibilidade da criatividade e individualização num momento inicial, normalmente impessoal e pré-determinado. Sugerimos que se considere este elemento como um ponto de partida provisório sobre a imagem do aluno e a sua aprendizagem. Defendemos que a avaliação diagnóstica seja, pela sua doação de *pontos de situação*, recorrente.

Afirmamos com os exemplos dados que o problema da avaliação é um problema de angústia, como o é conseguir ou não levar o aluno a filosofar, ou a adquirir competências para analisar um texto filosófico ou o de ter a responsabilidade de muni-lo com ferramentas de cidadania. Os professores e professoras, se conscientes da amplitude do seu trabalho, são seres inquietos (e que se pretendem inquietantes, também) e devem alimentar essa inquietude de modo a viver no equilíbrio entre o cuidado para com o aluno e a sanidade de saber que não podem realizar tudo o que desejariam.

A avaliação formativa numa perspetiva atual

Em defesa das competências

Estamos, neste momento, após esclarecidos os conceitos base com os quais pretendemos trabalhar a avaliação em Filosofia, preparados para a difícil tarefa de expor um modelo, apesar de meramente orientador, de ensino a seguir.

Como pensamos já ter deixado claro será um ensino que visa essencialmente competências, uma vez que “a competência não exclui, mas exige, a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhes “convocar” esse conhecimento face às diferentes situações e contextos”¹⁹. As competências parecem-nos o melhor objetivo na medida em que ultrapassam o adquirir, memorizar e expor conteúdos, pois implicam a capacidade de ajustar os saberes a cada situação. Como sublinha Le Boterf “a competência é um conceito sistémico, uma organização inteligente e ativa de conhecimento adquiridos, apropriados por um sujeito, e postos em confronto ativo com situações e problemas”²⁰. As competências preparam para a vida porque dotam os alunos de algo que lhes pode ser útil nas mais diversas situações. Para que quer um aluno saber as provas da existência de Deus apresentadas por Descartes? A resposta que recordamos será: para passar no teste. Ou então o aluno *compreende* que para lá do que lhe ensinamos ele tem a possibilidade de dominar competências como a argumentação, a problematização, a compreensão escrita e que os argumentos cartesianos são modos de exercitar essas competências. Podemos criar novos argumentos a partir destes, podemos desconstruí-los, podemos validá-los. Devemos utilizá-los para preparar o aluno para a vida com o contributo indispensável da Filosofia.

Prova de que muitas vezes não o fazemos é a discrepância entre os *bons alunos*, ou seja, os que obtiveram classificações elevadas e a sua atuação no mundo. Mais uma vez será de reforçar a ideia de que a classificação que atribuímos não corresponde às

¹⁹Maria do Céu ROLDÃO, *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências, as questões dos professores*, p. 23.

²⁰ Le BOTERF, [*De la compétence. Essai sur un acteur étrange. Paris : Les Editions d'Organization, 1994*] apud Maria do Céu ROLDÃO, *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências, as questões dos professores*, p. 24.

aprendizagens de que pretendíamos, inicialmente, dotar os alunos. Neste sentido devemos defender a mudança do método avaliativo e, conseqüentemente, da lecionação. E vice-versa.

O esboço de um modelo de lecionação formativo

O conceito de avaliação formativa foi enunciado e aplicado, em primeiro lugar, em trabalhos “neo-behavioristas” relativos à individualização do ensino. Mas evoluiu e seria lamentável, como relembra Maria do Céu Roldão, que o conceito de avaliação formativa – assim como o de pedagogia para a mestria, ou, a um nível mais amplo, de pedagogia individualizada – continuasse preso à sua aplicação original.

O conceito de avaliação formativa surgiu em 1967, com Scriven, ao considerar necessário distinguir avaliação formativa e sumativa para diferenciar dois papéis que a avaliação pode desempenhar na educação. “Formativa passou a designar o uso da avaliação no desenvolvimento ou incremento de algum processo educacional (promoção da aprendizagem) e sumativa o uso da avaliação para tomada de decisão sobre o resultado final de um processo educacional (controlo da aprendizagem)”²¹.

Nas suas raízes, a avaliação formativa é *ipsativa* (centrada no esforço e progressão do aluno singular), promotora da compreensão e de aprendizagens profundas, enquanto que a sumativa aponta para a norma e certificação. No entanto, podemos considerar autores, como Harlen e James, que ponderam a conciliação entre estes dois modelos de avaliação. Consideramos inserir-nos na linha destes autores, apesar de atribuímos pesos diferentes a estas avaliações.

O sistema formativo prevê uma aprendizagem diferenciada, por considerar que esta é a única que pode orientar cada aluno, na sua singularidade, para a progressão. Consideramos que a informação dada ao aluno sobre as suas aprendizagens durante o processo de aprendizagem pode contribuir decisivamente para a melhoria das mesmas. O professor além de explicitar júzos sobre o trabalho realizado, indica também ao aluno o caminho para superar as suas dificuldades. O *feedback* dado ao aluno pode ser simples

²¹ Cf., *Idem*, p 22.

ou complexo mas deve, em qualquer dos modos, servir a reorientação do trabalho do discente.²²

Destacaremos, na linha de Maria do Céu Roldão, a importância da observação para levar a cabo um ensino de qualidade. “A primeira intenção da observação é formativa, o que, numa perspectiva pragmática, significa que considera tudo o que pode auxiliar o aluno a aprender melhor: as suas aquisições, as quais condicionam as tarefas que lhe podem ser propostas, assim como a sua maneira de aprender e de raciocinar, a sua relação com o saber, as suas angústias se houver bloqueios eventuais perante certo tipo de tarefas, o que faz sentido para ele e o mobiliza, os seus projetos, a sua autoimagem como sujeito mais ou menos capaz de aprender, o seu ambiente escolar e familiar”²³. Atribuímos à avaliação a tarefa de identificar dificuldades e sugerir formas de as resolver. Estamos, no fundo, a regular o processo de ensino e aprendizagem e a colocar a avaliação ao serviço do aluno.

Encontramo-nos perante um paradigma construtivista, no sentido e que se encontra ligado ao modelo de Vygotsky, que propõe a substituição das teorias da inteligência pelas teorias integracionistas. É fundamental a autoavaliação e autorregulação mas esta só pode alcançar-se com o auxílio do professor, que parte da observação para dar o *feedback* ao aluno sobre a sua aprendizagem, progressão, dificuldades. O conceito de avaliação formativa, já referido, pressupõe uma lecionação de ajustamentos sucessivos. Como refere Pedro d’Orey da Cunha “A avaliação formativa distingue-se por procurar ajudar os alunos a aprender de modo mais eficaz, complementando-se com momentos pontuais de classificação”²⁴. A classificação é apenas um dos modos de dar ao aluno um *feedback* e nem sequer é o modo mais elucidativo.

Domingos Fernandes, no seu artigo de investigação “Avaliação formativa: algumas notas” refere múltiplas situações de avaliação e o desenvolvimento de diferentes processos cognitivos pelos diferentes alunos e por cada aluno em diferentes situações porque, na realidade, nenhum instrumento de avaliação é suficientemente fidedigno e fiável e só uma pluralidade deles pode dar-nos alguma certeza sobre o nosso juízo e um *feedback* claro e completo ao aluno sobre si mesmo.

²² Cf., *Idem*, p.26.

²³ *Idem*, p. 61.

²⁴ Pedro d’ Orey CUNHA, *Educação em Debate*, p.18.

Qualquer instrumento pode ser utilizado como avaliação formativa e nesse sentido todas as avaliações que vimos inicialmente podem enquadrar-se dentro desta e servi-la. Os testes devem ser utilizados como avaliação formativa, podemos unir um *feedback* a uma avaliação quantitativa e tornar os testes num modo de consciencialização e construção do trabalho futuro. Ou podemos ainda assumir que nem tudo o que avaliamos necessita de classificações quantitativas. O objetivo é ajudá-los a aprender e não colocá-los em classes. No fim devemos atribuir uma classificação aos alunos e a avaliação sumativa permite-nos fazê-lo de modo regrado. A questão passa por compreender que a avaliação não resolve nenhum problema se não estiver integrada no processo de ensino aprendizagem. A avaliação sumativa deve ser articulada de modo inteligente com a formativa.

A avaliação só se torna verdadeiramente formativa quando é compreendida pelo aluno e esse é, na nossa perspetiva, o grande desafio. O aluno deve desconstruir o seu *fascínio quantitativo* para aprender a regular a aprendizagem. É um amadurecimento que supõe ouvir e observar os pares e o professor de modo a autorregular o (e deixar-se orientar) percurso de aprendizagem.

Pode colocar-se aqui um outro problema. Como queremos que alunos com NEE diagnosticadas realizem um autocontrolo ou uma autorregulação das suas aprendizagens? Na realidade contamos com o auxílio de outros profissionais do ensino, especial neste caso, para nos ajudarem a compreender como podem os alunos com NEE evoluir de modo mais eficaz. Estes são os alunos com ensino diferenciado por excelência, para eles pensou-se uma avaliação criterial, com medidas ajustadas e instrumentos de avaliação específicos²⁵. Estes alunos encontram um ensino à sua medida, apesar de momento atual nos encontrarmos num processo de recuo face aos seus direitos²⁶, mas têm menos tendência para um autocontrolo. Tal como admitimos diferentes ritmos também devemos admitir diferentes níveis de consciencialização, por parte dos alunos, face ao seu momento e necessidades de aprendizagem. E devemos ainda admitir que alguns deles nunca estarão interessados sequer em sabe-lo.

²⁵ O Decreto-lei 3/2008 apresenta-se tendo como premissa a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos, numa perspetiva de igualdade de oportunidades.

²⁶ Cf. <http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/alunos-com-necessidades-educativas-vao-passar-a-fazer-os-mesmos-exames-que-os-outros-estudantes-1538816>. O presente artigo, de 21 de Março de 2012, refere uma conferência dada pela Comissão Parlamentar de Educação, segundo a qual já no ano de 2012 os alunos diagnosticados com NEE passarão a realizar exames iguais a todos os outros alunos. Ficarão apenas abrangidos pelos exames diferenciados alunos cegos, surdos ou com limitações motoras severas. Mantêm-se as adequações curriculares ao nível do currículo.

No sentido de preparar os professores para o que gostaríamos que fosse a sala de aula formativa, pensamos que a formação de base de professores deveria centrar-se na organização do ensino, nas dinâmicas de aula, no currículo, nos referentes que ajudem os professores a perceber como aprendem os alunos e como os podem orientar nessa aprendizagem. Os professores já adquiriram, supõe-se, os conteúdos e competências científicas na sua formação inicial, necessitam agora de saber como podem levar os alunos a adquiri-los.

Críticas à avaliação formativa

Pela defesa de princípios que não encontramos facilmente encaixados no contexto atual de escola em que nos encontramos a avaliação formativa não é uma questão pacífica. Algumas problemáticas são desde logo levantadas pelos professores a quem é dado o tema a refletir:

- A multiplicidade de instrumentos de avaliação, a sua construção e utilização;
- A criação de referenciais credíveis para fazerem a avaliação formativa;
- A recolha e a análise de informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos;
- O tratamento das dificuldades de aprendizagem e dos ritmos diferentes dos alunos.

A falta de solução para a maioria das problemáticas aqui expostas relaciona-se com o tempo que cada professor tem disponível para dedicar a cada uma das suas turmas e, mais complicado ainda, a cada um dos seus alunos. Como será possível a criação de materiais individualizados? Como podemos inteirar-nos das situações anteriores de cada aluno na sua escolaridade se não temos tempo para dedicarmo-nos ao momento presente? E como dar tempo à observação se os alunos carecem de uma motivação permanente que os impede de trabalhar de forma autónoma?

Se refletirmos sobre estas objeções à perspetiva formativa da educação e da avaliação deparamo-nos com questões atuais, ligadas ao tempo em que vivemos e às dificuldades burocráticas e de incerteza de futuro dos professores nas nossas escolas. Parece-nos que defender uma perspetiva formativa é mais do que situá-la temporalmente porque é um projeto de futuro. Pensamos que conhecer e defender as perspetivas formativas é combater, de dentro, a desmotivação que o sistema causa. Tentaremos explicitá-lo.

Praticar um ensino diferenciado

Realizámos a investigação em ensino diferenciado com dois objetivos: provar que pode articular-se de um modo natural com o ensino que realize uma avaliação formativa e que não pretende dividir os alunos em classes de aprendizagem, ou seja, por níveis.

Na linha de pensamento de Perrenoud, pretendemos refletir sobre uma pedagogia atenta às diferenças, de várias ordens, e sublinhar que, mesmo que as escolas não estejam ainda preparadas para um ensino diferenciado, os professores são os motores dessa preparação porque *a pedagogia diferenciada começa com a recusa da indiferença às diferenças* e só os professores podem iniciá-lo. Na realidade, por detrás da igualdade formal que regula a prática pedagógica está latente a indiferença em relação às desigualdades reais diante do ensino e da cultura ensinada ou, muitas vezes, exigida. Podemos combatê-lo alcançando a consciência do que é diferenciar e, segundo Perrenoud, é fazer com que cada aluno seja constantemente, ou pelo menos com muita frequência, confrontado com as situações didáticas mais fecundas para ele. Para que isto aconteça os alunos devem ser colocados em situações que não ameacem a sua identidade, segurança ou solidariedade e tem de encontrar sentido na atividade a realizar de modo a que se possam envolver-se nela de modo pessoal e efetivo. O ideal seria que o professor conseguisse identificar, de modo tão eficaz quanto possível, a posição de aprendizagem do aluno para que lhe indicasse tarefas que fossem suscetíveis de o fazer evoluir e motivar pela transposição das mesmas.

A diferenciação situa-se numa perspetiva de “discriminação positiva”, de uma política de democratização do acesso aos conhecimentos e às competências. Visa prioritariamente os alunos que têm dificuldades de aprendizagem e de desenvolvimento mas visa também o ritmo dos alunos com maiores progressos e a sua autonomia e liberdade. Neste sentido “Arends designa por instrução direta o ensino das competências básicas, procedimentais e cognitivas, que servem de fundamento a aprendizagens mais elaboradas. E se é certo que alguns alunos têm menos dificuldades a esse respeito, a pedagogia diferenciada permite criar momentos autónomos de desenvolvimento de determinados objetivos para esses alunos, momentos em que o professor pode aproveitar para proporcionar aos outros o domínio básico dessas competências

fundamentais²⁷”. Os melhores alunos podem ter momentos de verdadeira autonomia, momentos em que sozinhos avançam na exploração do material fornecido, realizando o aperfeiçoamento das competências que dominavam com mais facilidades que os restantes.

Podemos possibilitar a evolução a todos os alunos criando espaço para ritmos e tarefas diferenciadas. É por isso que pensamos, tal como Philippe Perrenoud, que os professores têm de ter consciência de que os que aprendem são, tal como eles próprios, seres sociais portadores de um mundo muito especial de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos na sua vivência exterior e que importa contemplar esse mundo e não ignorá-lo ou ter a pretensão de o destruir.

No entanto convém frisar que a diferenciação não é o respeito incondicional pelas diferenças, pois o projeto da escola consiste em permitir que todos tenham acesso a uma cultura escolar comum, a longo prazo, a da educação de base. A diferenciação não é um método específico mas uma preocupação que deveria dizer respeito a todos os métodos de aula, todas as disciplinas, todos os níveis de ensino. Não tem nem pode ter como consequência um ensino totalmente individualizado pois este seria impraticável. Mas o desafio real consiste em individualizar os percursos de formação trabalhando em grupos, que podem ser ora heterogêneos, ora homogêneos, fundamentando-se nas interações sociocognitivas.

Também não consideramos úteis as aulas de dedicação exclusiva a trabalhos de grupo, pensamos que as estratégias pedagógicas devem também elas ser diferenciadas e que momentos de exposição, discussão, visualização de recursos ou leitura de textos em conjunto são momentos imprescindíveis para que o professor tenha um *feedback* da turma e possa lecionar de um modo dinâmico e interativo. Mas sabemos o perigo de o tornar numa rotina. A este propósito Perrenoud afirma que “qualquer situação didática imposta uniformemente a um grupo de alunos é inevitavelmente inadequada para uma parte deles”²⁸. Ponderamos este aspeto e por isso defendemos a multiplicidade de estratégias de trabalho após uma exposição ou tentativa de compreensão conjunta.

²⁷ José B. DUARTE, “Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz: contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência” in <http://recil.grupulusofona.pt/handle/10437/1409>.

²⁸Philippe PERRENOUD, *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*, p. 53.

A avaliação formativa encontra total articulação com o ensino diferenciado em vários pontos. Por exemplo, na importância dada à observação e na defesa de uma avaliação criterial. Assim, não há diferenciação sem uma observação visando a formação, baseada em critérios, comparando cada aluno com os objetivos da sua formação singular, ao invés de compará-los com os seus colegas de sala.

A interligação entre o conceito de avaliação formativa e o ensino diferenciado traduz-se na interferência das concepções pedagógicas formativas nas estratégias de diferenciação pedagógica. Existem pequenas diferenças nas concepções (cada professor pode fazer o seu microssistema formativo) e isso terá, obviamente, consequências na sala de aula e na diferenciação realizada. Não encontramos um modelo único, rígido porque iria contra a adequação necessária das estratégias a cada turma.

É ainda curioso compreender que a articulação estreita entre avaliação formativa e diferenciação pedagógica é de tal forma evidente que se encontra sublinhada quer em obras de pedagogos behavioristas, quer em textos de orientação cognitivista. Apesar de hoje se encontrar, claramente, na linha construtivista.

Não podemos esquecer que caminhar no sentido da diferenciação é fazer o luto de representações e de práticas que nos são muito cómodas, como a preparação de aulas para várias turmas, a realização de instrumentos de avaliação para todos e uma prática centrada no professor como autoridade. Ao refletirmos sobre estas práticas temos consciência da sua dificuldade uma vez que implicam colocar constantemente em causa o trabalho que realizamos e refazê-lo sempre que necessário. Ao aceitar uma prática de ensino diferenciada e formativa o professor/a está, na realidade, a comprometer-se com um modo de trabalhar e viver que lhe exige muito e que não lhe promete o sucesso.

Gostaríamos de sublinhar que temos consciência de ser necessária uma reforma que vá para lá da sala de aula, como aconteceu noutros países, mas nesta reflexão limitamo-nos à denominada *diferenciação interna* porque consiste em criar dispositivos de diferenciação e avaliação formativa criados em sala de aula (não na organização da escola – externa - ou no sistema educativo – institucional)²⁹. Pensamos que, por enquanto, é o que se encontra ao nosso alcance realizar.

Diferenciação sucessiva ou simultânea

Podemos ainda distinguir entre uma diferenciação sucessiva e uma diferenciação simultânea, na linha de Meirieu. A diferenciação sucessiva (que ganha o nome de pedagogia variada, em De Peretti) consiste numa mudança de metodologias ao longo do tempo letivo porque neste caso o professor controla toda a turma a um mesmo tempo mas faz suceder variados tipos de situações e recursos. O objetivo desta prática é permitir a cada aluno o máximo de possibilidades de encontrar um método que lhe convenha. Também é possível deste modo variar suportes de trabalho e expressão como a escrita, a palavra, a imagem, o gesto, entre outros. Neste modo de progressão o professor permite aos alunos uma evolução conjunta utilizando instrumentos de trabalho diferenciados.

Pode ser uma boa solução para os que não colocam em prática o ensino diferenciado e a avaliação formativa por falta de tempo na medida em que a diferenciação sucessiva não exige a preparação de tarefas em pequenos grupos. Apontaríamos neste caso a lacuna de não respeitar diferentes ritmos e apenas responder à questão das diferentes possibilidades de trabalho. De qualquer modo poderá ser uma prática excelente para turmas homogêneas em termos de ritmo e capacidade de trabalho.

Por outro lado, a diferenciação simultânea institui a multiplicidade num plano temporalmente horizontal, neste caso estamos perante a possibilidade de cada aluno escolher o seu grupo de trabalho de acordo com as atividades que lhe permitem atingir o objetivo fixado. Podemos apontar, nestas situações, o cuidado de ser também o professor a escolher tarefas a realizar pelos alunos, de modo a evitar a habituação ou o facilitismo.

Ou seja, quando falamos de diferenciação espontânea estamos a referir-nos precisamente aos ritmos de cada um, às suas necessidades e possibilidades. Tarefas a distribuir neste tipo de prática poderão ser a revisão de uma noção, a correção com consulta de uma questão que suscitou dúvidas anteriormente ou tarefas de enriquecimento de competências. Pensamos que esta forma de diferenciação pode ser muito útil em Filosofia uma vez que as competências visadas são múltiplas e complexas e que encontramos alunos com graves lacunas em algumas dessas competências.

Defendemos a possibilidade de coexistência das duas formas de diferenciação, pensamos que a sua prática beneficiaria os alunos.

Sustentamos ainda a utilidade da prática pontual do ensino mútuo, ou seja, um tipo de ensino que consiste na prática de auxílio de alunos como instrutores dos colegas com dificuldades de aprendizagem. A sua utilização, em momentos pontuais, quando são criados grupos de trabalho heterogêneos parece-nos vantajoso porque permite que os colegas utilizem linguagem adequada à idade ou exemplos de que partilham referências, o que pode auxiliar à compreensão. Este é sempre um procedimento estruturado pelo professor para multiplicar as interações entre os alunos no decurso do processo de aprendizagem. Este método ajuda ainda à auto consciencialização do progresso, neste caso, excecionalmente, por comparação.

Diferenciação espontânea e diferenciação racionalizada

Ao ler sobre o tema da diferenciação em sala de aulas pensamos muitas vezes que já vimos colegas realizar estas práticas ou que nós mesmos as realizámos sem a denominação ou fundamentação científica que aqui apresentamos. Os investigadores da área sabem-no e denominam-no de *diferenciação espontânea*. Os professores têm, por intuição, essa necessidade de adequar diferentes estratégias que conhecem aos alunos que têm. Compreendem que os alunos precisam, várias vezes, de recursos e tarefas diferenciadas. Os professores propõem-lhes trabalhos diferenciados que podem traduzir-se em exposições orais, fichas de trabalho, debates, projetos, entre outros considerados adequados.

Seguindo a perspetiva de Perrenoud situar-nos-emos como professores entre dois polos: o da diferenciação espontânea e o da diferenciação planeada. A diferenciação planeada já supõe um processo consciente e prévio ao momento de pedido ou demonstração de necessidade do aluno em que surge a diferenciação espontânea. Assim, a diferenciação planeada consiste na realização de remediação de aspetos cognitivos, na preparação de atividades para alunos mais adiantados, integração dos alunos mal ajustados, resolução de problemas disciplinares ou apoio a projetos individuais ou de grupo. Podem integrar-se muito mais estratégias e recursos.

Podemos referir-nos à diferenciação planeada como uma tarefa complexa, quase a roçar o impossível nas escolas que temos hoje, com o número de alunos que temos e os horários com a sua componente letiva e a não letiva, à qual se une toda a burocracia que o professor deve dominar. Mas sublinhamos e acreditamos, como afirma o grupo de investigação liderado por Domingos Fernandes, que “os sonhos de diferenciação fazem avançar a reflexão do professor, integram-se na sua experiência tal como a ação concreta, ensinam a fragilidade de certas esperanças, podem renascer numa situação e dessa vez realizarem-se. São os sonhos da diferenciação que alimentam os desejos das reformas educativas, o sonho de uma outra escola”³⁰.

Não estamos sozinhos no sonho de *outra escola*. Se tomarmos em consideração o relatório efetuado em 2005 pela OCDE intitulado “Avaliação formativa: melhorar a aprendizagem nas salas de aula do Ensino Secundário” onde podemos ler que para uma avaliação ser eficaz deve também ser formativa. Podemos ver sublinhada a ideia já apontada por nós: uma avaliação deve identificar e responder às necessidades de aprendizagem dos alunos. Leia-se a este propósito: “Com a avaliação formativa, os professores, em sala de aula, tornam mais frequente o processo de avaliação interativa do aluno o que permite atender às necessidades individuais dos alunos, e ajuda-os a desenvolver competências que lhes permitam aprender melhor”³¹. As conclusões que se extraíram do estudo sobre avaliação formativa em oito sistemas de ensino diferentes foram que aumentou o nível de sucesso escolar dos alunos, aumentando a equidade de resultados e a sua capacidade de aprendizagem.

Pensamos que em Portugal o método de ensino por nós defendido (formativo e diferenciado) pode ir de encontro à revisão curricular de 2004, apresentada no Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março, onde podemos ler que *um dos objetivos é melhorar a qualidade da educação e formação dos jovens*. Só uma metodologia que as abarque a todos e compreenda as suas necessidades pode fazê-los evoluir de modo qualitativo na sua educação e formação.

³⁰ Domingos FERNANDES (coord.), “Avaliação Criterial/avaliação normativa” in *Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem*, p. 4.

³¹ Teresa Cristina Teles LOPES, *Contribuição da Avaliação Formativa para o Desenvolvimento Cognitivo em Alunos de Física*, Projeto de Tese de Doutoramento em Ensino das Ciências, Universidade de Coimbra, p.11.

Ensinar filosofia realizando a avaliação formativa e o ensino diferenciado: uma construção de sentido

“ [A avaliação é,] indiscutivelmente, uma problemática não linear, sem uma solução única, cuja característica mais marcante é a complexidade que resulta de uma verdadeira teia de fatores que a influenciam”³²

Vítor Alaiz defende que “se a avaliação formativa é considerada indispensável para a resolução do problema do insucesso escolar, a diferenciação pedagógica é por sua vez indispensável para dar resposta à crescente heterogeneidade socioeconómica, cultural e étnica dos alunos das escolas de uma sociedade em globalização crescente”³³, o que nos dá uma perspetiva mais ampla do problema e da solução com que antes de nós se depararam outros países marcadamente interculturais e plurilingues. Justificamos esta perspetiva porque um ambiente de avaliação e prática de ensino é considerado formativo quando compreendemos que caminhamos sempre tendo em vista as várias formas de regulação da situação ensino-aprendizagem e não a certificação dos alunos. Ou seja, existe uma atenção para com os alunos específicos que temos conosco. Se o virmos desta forma compreendemos que este modo de ensino é, porventura, um processo interminável de construção de sentido, sempre a recomençar, nunca acabado. E só o é porque não termina, nem progride, para a certificação.

Realizar o que aqui defendemos é, como refere Domingos Fernandes em “Avaliar para diferenciar. Diferenciar para aprender”, um trabalho de vários anos e o erro pode estar em querer fazer tudo de uma vez, o que nos frustraria e faria, possivelmente, voltar à cómoda rotina. O método defendido de prática letiva e avaliativa fala-nos de um modo de lecionar que passa pela construção e organização de materiais diversificados, autodescritivos e autocorretivos, para ter todos os alunos empenhados

³² Domingos FERNANDES, 1993 *apud Práticas de Avaliação Formativa e de diferenciação pedagógica*, tese de mestrado em Ciências da Educação, Lisboa, Univ. Católica Portuguesa, 1996, p. 46.

³³ Vítor ALAIZ, Livro *Práticas de Avaliação Formativa e de Diferenciação Pedagógica*, p. 47.

em tarefas quando se presta especial atenção a alguns. É preciso ainda negociar, em conjunto, regras de funcionamento nestas circunstâncias que permitam uma dinâmica disciplinada.

Poderemos assumir o medo de falhar e contrapor-lhe a compreensão de que, “cada professor deve aceitar as suas próprias contradições. Quem pode estar absolutamente esclarecido e certo sobre o insucesso, a igualdade, a justiça, a diferenciação? Quem poderá estar certo de ter encontrado as estratégias mais eficazes?”³⁴. Sem receitas, o importante é discutir com os alunos (e todos os intervenientes da comunidade escolar interessada) o trabalho a realizar, de modo a tornar o processo mais maduro e consciente mas também para que todos encontrem sentido no que fazem diariamente.

Atribuir autonomia aos alunos neste tipo de ensino não liberta o professor da responsabilidade que possuía num ensino mais tradicional, apenas o transporta para a construção de situações educativas em que este cria interações cognitivas e afetivas mais individualizadas e, por isso, pensamos, mais eficazes. Existe uma aproximação da avaliação à aprendizagem e, consideramos que só assim a primeira pode ser mais justa e a segunda mais eficaz. Consideramos ainda a vantagem de retirar a conotação negativa ao erro ou à exposição pública de aprendizagens mal sucedidas. Numa ligação mais próxima com o professor/a o aluno/a pode sentir-se mais seguro para arriscar e conseguir/não conseguir. Será este um modo de não perder alunos para a repetência, para a marginalidade? Acreditamos na vinculação afetiva dentro da escola? O relatório da OCDE citado anteriormente diz-nos, pelo estudo realizado em oito países, que sim.

Segundo Perrenoud, só a relação pedagógica pode ser o pano de fundo de todos os procedimentos de que temos vindo a falar. Acreditamos nisto de um modo que é da ordem da convicção.

Consideramos que principalmente através da relação pedagógica se pode realizar a construção de sentido. Sabemos que quando alguém se encontra numa situação que não domina procura fugir ou ligar-se a ela o menos possível e, por isso, pretendemos construir uma teia de sentido que ligue o aluno às aulas, à disciplina, ao professor/a. Para que lhe seja mais fácil criar relações de pertença. Leia-se a este propósito, mais uma vez, Perrenoud: “O sentido dos saberes, das situações, das aprendizagens escolares,

³⁴ Domingos FERNANDES (coord.), “Avaliar para diferenciar. Diferenciar para aprender” in *Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem*, p.5

tem múltiplas fontes, que se conjugam ou se compensam de forma diversa de uma situação para outra ou de uma pessoa para outra. O sentido depende dos desejos que se conseguem satisfazer, das necessidades que elimina, dos projetos que serve, das obrigações que cumpre. Cada um procura aliar necessidade e virtude, razão e sentimentos, dever e vontade. O trabalho do sentido faz parte, simultaneamente, das táticas a curto prazo e das estratégias de longo alcance, do princípio do prazer e do princípio da realidade”³⁵. Compreender que o aluno tem sempre uma palavra a dizer ou algo a sentir quanto à sua ligação à escola é modificar toda a dinâmica da obrigação. Desde cedo compreendemos que ficamos, professores e alunos, porque queremos, apesar de serem muitas as forças que nos prendem e nos movem na escola.

A noção de que ninguém está sozinho na construção de sentido é a chave para a avaliação formativa e para o ensino diferenciado. Nós queremos fazer parte da realização de sentido dos alunos, queremos que eles compreendam afetiva e cognitivamente a importância da escola, do que lhes queremos ensinar, das orientações que lhes damos. Pensamos que, para além de toda a relação, existe uma doação de sentido que o professor tem de encontrar no seu trabalho.

³⁵ Philippe PERRENOUD, *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, p. 191.

Bibliografia

ALVES, Maria Palmira Carlos, *Currículo e Avaliação, uma perspectiva integrada*, Porto, Porto Editora, 2004

COSSUTTA, Frédéric, *Didáctica da Filosofia*, Lisboa, Edições ASA, 1998

DUARTE, Manuel Dias, *Objetivos, Estratégias e Avaliação no Secundário - O Exemplo da Filosofia*, Lisboa, Livros Horizonte, 1982;

FERNANDES, Domingos, *Avaliação das Aprendizagens, Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*, Lisboa, Texto Editores, 2008

FERNANDES, Domingos (coord.), *Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem*, IIE, Lisboa: IIE, 1994

FERREIRA, Alberto Ferreira, *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*, Porto, Porto Editora, 2007;

FERREIRA, Manuela Sanches, SANTOS, Milice Ribeiro dos, *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*, Porto, Edições Afrontamento, 1994

HADJI, Charles (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto, Porto Editora, 1994

HENRIQUES, Fernanda, ALMEIDA, Manuela B. (coord.) *Os Atuais Programas de Filosofia do Secundário Balanço e Perspetivas*, Lisboa, Centro de Filosofia, 1999

LOBO, Aldina, *Avaliação Formativa, avaliação Sumativa e exames na Prática de Três Professoras de Português de 12º ano*, Tese de Doutoramento em Educação, Avaliação em Educação, Tese Orientada pelo Professor Doutor Domingos Fernandes, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2010

LOURENÇO, J. Vieira, *Ferramentas do Aprendiz de Filósofo – do desenvolvimento de competências à sua avaliação*. Porto, Porto Editora, 2004

MARNOTO, Isabel (Coord.), *Didática da Filosofia I*, Lisboa, Universidade Aberta, 1989

MARNOTO, Isabel (Coord.), *Didática da Filosofia II*, Lisboa, Universidade Aberta, 1990

MURCHO, Desidério, *A natureza da Filosofia e o seu Ensino*, Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 2002

PERRENOUD, Philippe, *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, Porto, Porto Editora, 1995

PERRENOUD, Philippe, THURLER, Monica Gather, *A escola e a mudança*. Porto, Escolar Editora: 1994

PERRENOUD, Philippe, *Práticas pedagógicas Profissão Docente e formação, perspectivas sociológicas*. Lisboa Dom Quixote: 1993

PETTIER, Jean Charles, *Aprender à philosopher*, Lyon, Chronique Sociale, 2004

REY, Bernard, CARETTE, Vincent, *As competências na escola, aprendizagem e avaliação*, Vila Nova de Gaia, Gailivro, 2005

RIBEIRO, António Carrilho, RIBEIRO, Lucie Carrilho, *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*, Lisboa, Universidade Aberta, 1989

RIBEIRO, Lucie Carrilho, *Avaliação da Aprendizagem*, Coleção *Educação Hoje*, Texto Editora, 1999

ROLDÃO, Maria do Céu, *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências, as questões dos professores*, Lisboa, Editorial Presença, 2004

SANTOS, Leonor (org.), *Avaliar para Aprender, relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto. Porto Editora: 2010

TOZZI, Michel, BARANGER, Patrick, *Apprendre à Philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Paris, Hachette Éducation, 1992

VALADARES, Jorge, GRAÇA, Margarida, *Avaliando para melhorar a aprendizagem*, Porto, Plátano Edições Técnicas, 1998

Artigos

ALMEIDA, Aires, COSTA, António Paulo, “Avaliação das Aprendizagens em Filosofia – 10º/11º anos”, Sociedade Portuguesa de Filosofia, Centro para o Ensino da Filosofia , 2004

ESPIRITO SANTO, José, “Formação de Professores para a Prevenção da Indisciplina” in *Revista de Ciências da Educação*, nº8, Jan./Abril 2009, pp. 87 a 100

FERNANDES, Domingos, “Para uma teoria da avaliação formativa” in *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, pp. 21-50

Outras fontes

Projeto Curricular do Agrupamento de Escolas Eça de Queirós, Lisboa

Entrevista ao Prof. Doutor Domingos Fernandes da Universidade de Lisboa:

[http://www.youtube.com/v/05kfDitFITs?autoplay=1&rel=0&enablejsapi=1&playerapii](http://www.youtube.com/v/05kfDitFITs?autoplay=1&rel=0&enablejsapi=1&playerapii=d=ytpplayer)
[d=ytpplayer](http://www.grelhasonline.com/entrevista.html) ou <http://www.grelhasonline.com/entrevista.html>

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento
dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da
Filosofia no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica do
Professor Doutor Luís Crespo de Andrade

À minha avó,
Zulmira Baião,
a primeira professora.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e ao meu pai pelo amor e pelo incentivo à persistência e ousadia. Ao Miguel C. pela amizade e apoio constante.

À minha irmã, Rita, e ao meu irmão, Henrique, pela alegria e sentido que dão a todos os meus caminhos. Este com especial significado pela consciência de participar na construção de uma educação (em geral e também filosófica) que um dia será para eles.

Ao Miguel M., pelo olhar crítico, pela paciência, serenidade e apoio de todos os dias. Também por me incentivar a esquecer o que não é essencial.

À professora Alice Santos, pela orientação certa e generosa em termos pedagógicos e humanos.

Ao professor João Fonseca, amigo que partilho com a Filosofia, pela confiança que deposita em mim constantemente e pelo incentivo ao rasgo.

Ao meu colega de PES, Mário Almeida, pela amizade demonstrada ao longo de todo o ano e pelo empenho no trabalho que realizámos.

Aos meus alunos e alunas do 10º E2 e 11º H1 que deram cores a este ano letivo e que pelas suas diferenças me possibilitaram a reflexão que segue no relatório, fazendo nascer em mim o problema da avaliação formativa e do ensino diferenciado.

Ao Professor Doutor Luís Crespo de Andrade pelos obstáculos colocados e pelas sugestões de melhoria que me tornaram mais consciente do que queria escrever e contribuíram para um relatório mais sólido.

**Ensinar filosofia realizando a avaliação formativa e o ensino
diferenciado: uma construção de sentido**

Palavras-chave: avaliação em Filosofia, tipos de avaliação, avaliação formativa, ensino diferenciado, sentido

RESUMO

O presente relatório visa evidenciar o trabalho realizado ao longo do ano de PES em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, mas visa ainda demonstrar como esse trabalho nos levou à problemática do ensino diferenciado e da avaliação formativa. Trata-se de uma reflexão investigativa sobre a necessidade de ativar práticas diferenciadas em sala de aula, consciencializando constantemente os alunos da sua aprendizagem (através da avaliação formativa/reguladora) e adaptando o sistema de ensino às suas necessidades (ensino diferenciado). Conscientes das consequências de acréscimo de trabalho para o/a professor/a, consideramos que este caminho possibilita ao aluno/a dar um sentido ao seu percurso de aprendizagem.

**Teaching Philosophy with the use of a formative assessment and differentiated
teaching: an increase of meaning**

KEYWORDS: assessment in Philosophy, forms of assessment, formative assessment, differentiated teaching, meaning

ABSTRACT

This report intends to highlight the work developed throughout a one year long internship in the area of Teaching Philosophy in High School and specifically to show how that work lead to reflect on the topics of differentiated teaching and formative assessment. The research done stressed the need to spur differentiated teaching techniques in the classroom, permanently raising the students' awareness of their learning processes (by means of a formative/adjusting assessment) and adapting the education system to the students' needs (differentiated teaching). Aware of the consequences of an increased work load expected from the teacher, we nevertheless make the point that the students are offered the chance to give a meaning to their learning process.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Nota Introdutória | 1 |
| A Escola Secundária de Miraflores: contextualização e caracterização da PES | 2 |
| Caracterização das turmas 10º E2 e 11º H1 | 4 |
| Necessidades Educativas Especiais: um caso específico | 6 |
| Avaliação | 7 |
| Plano Anual de Atividades (PAA) do Núcleo de Filosofia | 8 |
| Planificação (realização de Roteiros de aula) | 9 |
| Lecionar | 11 |
| Da PES à defesa de um ensino diferenciado, através da avaliação formativa | 15 |
| A avaliação em Filosofia: problema ou solução? | 17 |
| O Programa de Filosofia e os princípios reguladores da avaliação | 18 |
| Modalidades de avaliação previstas no Programa de Filosofia | |
| de 10º e 11º anos | 18 |
| Avaliar segundo critérios ou normas? | 23 |
| Efeitos da avaliação externa (efeito <i>washback</i>) | 25 |
| Avaliação: objetiva ou subjetiva? | 27 |
| A avaliação formativa numa perspetiva atual | |
| Em defesa das competências | 30 |
| O esboço de um modelo de lecionação formativo | 31 |
| Críticas à avaliação formativa | 35 |
| Praticar um ensino diferenciado | 36 |
| Diferenciação sucessiva ou simultânea | 39 |

| | |
|--|----|
| Diferenciação espontânea e diferenciação racionalizada..... | 40 |
| Ensinar filosofia realizando a avaliação formativa e o ensino diferenciado: uma construção de sentido..... | 42 |
| Bibliografia | 45 |

ANEXOS

| | |
|---|------|
| Anexo A: PAA para o Núcleo de Estágio de Filosofia da ESM..... | i |
| Anexo B: Testes/Correções..... | ii |
| Anexo C: Planificações de unidade e fundamentação das mesmas..... | iii |
| Anexo D: Teste adaptado para um aluno com NEE..... | iv |
| Anexo E: Relatório da reunião com a professora de Educação Especial..... | v |
| Anexo F: Guião da Visita à Assembleia da República..... | vi |
| Anexo G: Relatório da conferência do Professor Doutor Ricardo Santos..... | vii |
| Anexo H: Planificações e Roteiro de Aulas..... | viii |
| Anexo I: Power Points utilizados em aula..... | ix |
| Anexo J: Materiais auxiliares à lecionação..... | x |
| Anexo K :Proposta de trabalho escrito..... | xi |