

F O L H A #

Aprender Melhor com Políticas de Classificação Mais Transparentes e Consistentes

Domingos Fernandes

ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de
Sociologia (CIES)

Março de 2021

PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA





FOLHA

Aprender Melhor com Políticas de Classificação Mais Transparentes e Consistentes

Domingos Fernandes

ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Centro de Investigação e Estudos de
Sociologia (CIES)

Março de 2021



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



Índice

Introdução	3
É Para a Nota? Não. É Para Aprender.....	6
Para uma Discussão Sobre o Significado de 80% Cognitivo e 20% Não Cognitivo.....	9
Conclusões.....	14
Tarefas	16
Referências	18



Quando cheguei a Setúbal quis acabar com o que fica bem chamado o *terror da chamada*; é esse o terror que leva a criança a faltar à aula, a inventar uma desculpa, a tremer perante o professor. Em Setúbal, de princípio perguntavam: *É para nota?* (E havia medo na voz.) *Não. É para aprender.* Pois sim senhor, para aprender é que é: para eu aprender, para o aluno aprender; para estarmos mais perto um do outro: para partirmos a aula ao meio: pataca a mim, pataca a ti.

Sebastião da Gama in *Diário*



Sebastião da Gama (1924-1952)

Introdução

A organização pedagógica das instituições escolares tem de estar baseada em ideias, em projetos, que, no fundo, materializam a forma como se pensam e se sentem o currículo e a pedagogia. Pensar e desenvolver o currículo são exigentes tarefas dos professores e das escolas no âmbito das suas estruturas (e.g., conselhos pedagógicos, departamentos) que devem resultar na formulação de políticas que, num certo sentido, traduzam o melhor pensamento de uma comunidade de professores, profissionais do ensino, acerca do que devem ser as estratégias, os recursos e as ações concretas a desenvolver para que os alunos possam alcançar plenamente os objetivos de aprendizagem previstos no currículo. A avaliação pedagógica e a classificação são processos incontornáveis quando se pensa acerca do currículo e do seu desenvolvimento, e as decisões que se tomam no seu âmbito estão intrinsecamente associadas às formas como os alunos organizam o seu estudo, como participam e se comportam nas aulas, como se motivam para estudar e, naturalmente, como aprendem (e.g., Marzano, 2006). São processos que têm de ser fundamentadamente pensados e discutidos, mobilizando, por um lado, o conhecimento disponível e, por outro lado, a experiência dos profissionais. E será, com certeza, a partir da confluência de todos estes elementos que deverão ser definidas uma *política de avaliação*, que tem sido objeto de vivos, intensos e frutuozos debates desde o início do Projeto MAIA, e uma *política de*



classificação, igualmente objeto de reflexões várias, particularmente no presente ano letivo.

O principal propósito desta *Folha* é apoiar uma discussão e uma reflexão, reconhecidamente necessárias, acerca das formas como se desenvolve o processo conducente à classificação dos alunos. A sensação que parece ser comum é a de que ainda se sabe pouco acerca dos processos que interferem na classificação dos alunos. Na verdade, em geral, os elementos que os professores mobilizam para *dar notas* não são bem conhecidos, nem têm sido objeto de discussão sistemática. Consequentemente, não é possível conhecer com precisão ou rigor o significado de uma dada *nota*. Será que ela traduz o que o aluno aprendeu relativamente ao previsto nas *Aprendizagens Essenciais (AE)* e/ou no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*? Ou traduz, além disto, aspetos de natureza sócio comportamental e sócio afetiva? E se os aspetos sócio comportamentais e sócio afetivos são efetivamente mobilizados para as classificações, como é que isso é feito? Estas e outras questões de semelhante índole decorrem da orientação que parece ser a que mais tem prevalecido no sistema escolar português e que, sem qualquer intenção pejorativa, mas apenas por uma mera questão de simplificação, se designará aqui pela seguinte expressão, bem conhecida de muitos: *80% cognitivo e 20% não cognitivo*. Em geral, esta expressão traduz o algoritmo através do qual se calculam as notas dos alunos em que 80% corresponde às aprendizagens académicas, também designadas *conteúdos* ou *matérias* e 20% corresponde ao que normalmente se designa por *atitudes* e que inclui aspetos que vão desde o esforço à participação das aulas, passando pelo comportamento e a assiduidade. O que parece ser irrefutável é que, tanto no caso do *cognitivo* como no caso do *não cognitivo*, o entendimento acerca do seu real significado, independentemente das percentagens utilizadas, está longe de ser consensual quer entre as diferentes instituições, quer entre grupos dentro da mesma instituição, quer ainda entre profissionais da mesma disciplina. Trata-se de um assunto que tem sido muito pouco analisado e discutido mas que, na verdade, é necessário enfrentar por uma diversidade de razões pedagógicas, éticas e sociais.



Espera-se que a leitura, análise e discussão desta *Folha* possam contribuir para definir *políticas de classificação* que sejam mais transparentes, com significados claros e que deem origem a classificações ou notas mais consistentes (fiáveis) e mais justas.

Esta *Folha* foi organizada em quatro secções incluindo esta *Introdução*. Na secção seguinte, através de um diálogo extraído do *Diário* de Sebastião da Gama - *É Para Nota? Não. É Para Aprender*. - pretende-se deixar claro que a *Aprendizagem* dos alunos, independentemente da necessidade que temos de *dar notas* e de o fazer da forma mais clara e rigorosa possível, deve estar no cerne das nossas ações pedagógicas. Ou seja, apesar das notas serem realmente muito importantes na vida dos alunos, os nossos esforços devem ser direcionados para que os alunos aprendam mais e melhor, com mais compreensão, tal como, há cerca de 70 anos, Sebastião da Gama fazia com os seus alunos. A secção intitulada *Para uma Discussão Sobre o Real Significado do 80% Cognitivo e 20% Não Cognitivo* apresenta exemplos de questões às quais é necessário responder para que seja possível pensar, discutir e refletir acerca das práticas de classificação que mais predominam nas escolas. Trata-se, efetivamente, de uma secção que foi pensada para apoiar uma reflexão necessária que, por uma diversidade de razões nem sempre claras, nunca foi concretizada. Será eventualmente através das respostas às questões que aí são formuladas que se poderão encontrar perspetivas para a conceção e elaboração de *políticas de classificação* mais claras e credíveis. Finalmente, nas *Conclusões*, fazem-se algumas reflexões acerca da questão da determinação das classificações dos alunos, sinalizando alguns princípios que as tornem mais transparentes, mais significativas, mais justas e com efeitos mais positivos nos esforços de aprendizagem dos alunos.



É Para a Nota? Não. É Para Aprender.

O título desta secção foi transcrito do livro *Diário* (Gama, 1962), escrito pelo poeta, pedagogo e professor Sebastião da Gama, nos anos letivos de 1948/1949 e 1949/1950, quando lecionava a disciplina de Português na Escola Industrial e Comercial de Veiga Beirão, em Lisboa, e que só veio a ser publicado em 1958, após o seu precoce desaparecimento, sem ter completado sequer os seus 28 anos de idade. O *Diário* evidencia bem o pensamento, a invulgar inteligência, a quase infinita bondade e a rara sensibilidade e capacidade pedagógicas de Sebastião da Gama.

Quando um dia, numa das suas aulas, após ter distribuído uma tarefa para que os alunos sobre ela trabalhassem, um aluno perguntou se o trabalho era para nota, se contava para a nota, Sebastião da Gama respondeu que não, que era para aprender. E com este simples diálogo mostrou com muita clareza qual era o seu entendimento, o seu pensamento, acerca do seu principal papel e também acerca do papel e do lugar da Escola na sociedade. E isto foi há cerca de 70 anos. Na verdade, a *Aprendizagem* estava no centro das suas preocupações e dos seus esforços de ensino e os alunos eram sistematicamente orientados para intervir livre e responsabilmente em todas as atividades propostas. Lia tudo o que os alunos escreviam e ajudava-os, nos seus lugares, a corrigir os seus trabalhos. O *feedback* fazia parte intrínseca da sua perspetiva pedagógica e considerava que era necessário aproveitar os erros dos alunos para que pudessem aprender a partir e através deles. Não convivia bem com as classificações pois, como habitualmente dizia, mais do que para avaliar (classificar), as *chamadas* tinham de servir para aprender. (As *chamadas* consistiam em questões orais formuladas aos alunos em aulas previstas para esse efeito e cujas respostas eram, em geral, objeto de classificação.) Sebastião da Gama considerava que, através das *chamadas* e de outras tarefas destinadas à avaliação e classificação dos alunos, aprendiam os alunos e aprendiam os professores e aqui faz-me recordar o que, cerca de três décadas depois, nos disse Paulo Freire:

(...)a avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos porventura cometidos. Daí seu carácter dialógico. (...)



Neste sentido, em lugar de ser um instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação. (Freire, 1978, p. 26)

Tal como sublinha Barros-Oliveira (2009), a pedagogia de Sebastião da Gama era intrinsecamente vital pois todos os seus esforços eram dirigidos para que os alunos, acima de tudo, aprendessem a pensar e a ser responsáveis para que pudessem viver felizes. A chamada relação pedagógica e o primado da aprendizagem são os elementos que melhor contribuem para caracterizar a pedagogia do poeta e professor de Vila Nogueira de Azeitão.

Em suma, decidi evocar aqui Sebastião da Gama por uma diversidade de razões, algumas das quais sintetizo de seguida. Antes do mais, pareceu-me importante fazer referência ao facto de, há cerca de 70 anos, ser muito claro para este professor que as aprendizagens dos alunos tinham de ocupar o lugar central da vida pedagógica das escolas e das salas de aula. Achei igualmente relevante o facto de, no seu pensamento, considerar que a escola deveria servir essencialmente para que os alunos pudessem *aprender a pensar*. E, deste modo, as suas preocupações iam muito mais no sentido de ajudar os seus alunos a desenvolverem capacidades e competências que pudessem contribuir para formar cidadãos capazes de se integrarem plenamente na sociedade, de aprenderem ao longo das suas vidas e de serem livres, autónomos e felizes. Vem a propósito referir o que Edgar Morin nos diz no seu livro *A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento* (Morin, 2000), inspirado na célebre frase de Montaigne em que o eminente filósofo da Renascença nos disse que “mais vale uma cabeça bem-feita do que uma cabeça cheia”. De facto, a grande questão que a Escola hoje enfrenta é a de formar gente que saiba pensar, que saiba mobilizar, integrar e utilizar conhecimentos para resolver problemas, para contribuir para o aprofundamento das sociedades democráticas e, também, para poder ser feliz. Assim, mais do que “cabeças cheias”, mais habituadas a reproduzir do que a pensar, precisamos de “cabeças bem feitas”, preparadas para questionar, para refletir e para aprenderem ao longo da vida. Sebastião da Gama, inspirado nas perspetivas pedagógicas da *Escola Nova*, agia deliberadamente no sentido de criar condições para que os seus alunos tivessem oportunidades para desenvolverem a sua criatividade, as suas relações com os outros, a sua consciência acerca de quão importante era a educação para aprender a pensar e para ser livre e ser autónomo sem perder a noção da relevância do coletivo. E, de acordo com



Santos (2007), para ele era bem claro que a educação, mais do que encher as cabeças dos alunos, “despejando-lhes conhecimentos” (p. 156), era contribuir para despertar o seu interesse pelo saber, pela vida e pelo mundo para que o pudessem apreciar com espírito crítico e pudessem participar na construção de uma “sociedade mais justa e fraterna” (p. 156). Desta e de muitas outras formas, para Sebastião da Gama (1962), tal como para John Goodlad (2004) e para Edgar Morin (2000) a educação e as escolas têm de estar intrinsecamente associadas ao permanente desenvolvimento e melhoria da sociedade, da liberdade e da democracia.

E isso, deve sublinhar-se, passa necessariamente por considerar que a *Aprendizagem* tem de estar no centro da vida da Educação e da Escola.

Ficando claro que as aprendizagens dos alunos deverão estar no centro dos processos pedagógicos e, por isso, mesmo, são a prioridade das escolas e dos seus professores, temos de pensar na questão da determinação das classificações. E aqui temos vários desafios a enfrentar pois é algo que, verdadeiramente, não tem sido analisado nem pensado com a necessária profundidade. Temos, por exemplo, de caminhar para dar ênfase às dimensões pedagógicas das notas tendo em conta que nos podem dar informações a partir das quais se pode, por exemplo, proporcionar *feedback*, ajudar a tomar decisões quanto aos percursos escolares e motivar os alunos. Não será suficiente dar notas *porque tem de ser* ou *porque sempre assim foi*, será preciso pensar que *dar notas* se deve tornar num processo com real significado pedagógico. Dito doutra maneira: *dar notas* deve ter um propósito pedagógico. Assim sendo, o que poderemos dizer é que uma *política de classificação* pode estar ao serviço das aprendizagens dos alunos.

O que se pretende através desta *Folha* é, por um lado, contribuir para que se possa classificar melhor e utilizar melhor as notas, tendo sobretudo em conta propósitos educacionais e pedagógicos, e, por outro lado, concentrar todos os esforços na aprendizagem, destacando-a como o propósito por excelência da educação. O mais importante é, genuinamente, aprender e aprender a pensar.



Para uma Discussão Sobre o Significado de 80% Cognitivo e 20% Não Cognitivo

Como já acima se referiu é importante discutir abertamente e sem quaisquer reservas como é que, no nosso sistema escolar, se têm produzido as notas dos alunos. Na *Folha anterior - Para uma Iniciação às Práticas de Classificação Através de Rubricas* - referiu-se que já nos anos 50 do passado século Goodlad (1954) e Goodlad e Anderson, num livro publicado pela primeira vez em 1959 - *The Nongraded Elementary School* (Goodlad e Anderson, 1987), sublinhavam que as classificações e as decisões referentes à progressão académica dos alunos eram processos pouco claros e de duvidosa credibilidade.

Há muitos anos que se discute o real significado das classificações ou das notas, particularmente tendo em conta a natureza dos dados ou das informações que se mobilizam para classificar. Uma das questões que tem sido objeto de discussão tem a ver com a mobilização ou utilização de informações de natureza bastante diferente quando chega o momento de classificar. Como têm afirmado vários autores (e.g., Brookhart, 1991; Marzano, 2000), as classificações são, não poucas vezes, atribuídas a partir de uma mistura de uma maior ou menor diversidade de ingredientes cuja natureza e significado são substancialmente diferentes. E é neste contexto que é dado o exemplo de alguém que vai ao médico para saber o seu estado de saúde e recebe como indicação o número representado por 523. Inquirido o médico acerca do seu significado, a resposta refere que se trata da combinação de uma diversidade de indicadores tais como peso, altura, medida da tensão arterial, resultados das análises ao sangue e exercício físico diário. Naturalmente que a pessoa ficará sem saber exatamente qual o seu estado de saúde e sem saber o que fazer dada a estranha combinação de medidas tão diversas que a impedirá de atribuir um significado àquele número. Tal como já se referiu em *Folha anterior*, nas práticas de classificação dos sistemas escolares, abundam exemplos análogos a este pois acabam por se misturar uma diversidade de medidas acerca das aprendizagens dos alunos, que dificilmente se poderá compreender e muito menos interpretar. Um exemplo já clássico e também muito debatido é o das classificações que se atribuem nos testes que, não raramente, agregam informações que se referem a domínios bem diferentes do currículo. Imagine-se um dado teste com quatro grupos de cinco questões, cada um dos quais



correspondente a um domínio do currículo. Imagine-se ainda que a cada uma das questões era atribuída a pontuação máxima de 5 pontos e que uma aluna tinha obtido a classificação de 85 em 100 pontos possíveis. Trata-se de uma nota normalmente considerada boa mas cujo verdadeiro significado não é realmente claro. Pode acontecer que a aluna tenha obtido a pontuação máxima em três dos grupos e apenas 10 no outro grupo, revelando assim problemas com as aprendizagens num dos quatro referidos domínios do currículo. Esta é uma situação bastante comum e que nos deve alertar para o facto de que a nota ou a classificação atribuída a uma dada tarefa de avaliação sumativa poder traduzir de forma bastante imperfeita o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Por isso, muitos professores já atribuem mais do que uma classificação nessas tarefas, cada uma das quais correspondendo, por exemplo, a um dado domínio do currículo.

Quando se fala na atribuição de uma classificação no final de um período ou no final de um ano, é comum dizer-se que tal classificação inclui uma dada percentagem correspondente às chamadas aprendizagens e competências académicas e outra percentagem, normalmente bastante menor, correspondente a uma diversidade de aspetos sócio comportamentais e sócio emocionais. Estamos, como acima já se mencionou, perante a orientação que, numa variedade de circunstâncias e documentos escolares, tem sido designada como *80% cognitivo e 20% não cognitivo* (ou com outras percentagens) e que, por qualquer razão, se enraizou no nosso sistema escolar como sendo *critérios de avaliação* e com base nos quais os alunos têm sido classificados. Não estamos, obviamente, perante critérios de avaliação mas antes perante um algoritmo para determinar classificações. E este equívoco parece decorrer do facto de se considerar que avaliação e classificação são conceitos indistintos e também do facto de o conceito de critério de avaliação poder não estar devidamente clarificado. Acresce o facto de ser bastante questionável se, nos comportamentos humanos, haverá algo que possa ser considerado como *não cognitivo*. Parece, nestes termos, que estas questões conceituais devem ser devidamente discutidas e clarificadas tendo em vista a construção de uma *política de classificação*. Mas, para além disso, parece fundamental discutir e clarificar tão profundamente quanto possível o real significado da orientação normalmente traduzida por *80% cognitivo e 20% não cognitivo* (ou com quaisquer outras percentagens) e as práticas reais que lhe correspondem.



Tal clarificação parece ser incontornável se efetivamente se pretende, por um lado, tornar a classificação um processo que está baseado em princípios que sejam entendidos por todos os intervenientes e, assim sendo, mais transparente, mais justo, mais fiável (consistente) e mais credível e, por outro lado, tornar a classificação um processo de natureza pedagógica, capaz de proporcionar feedback qualificado aos alunos, motivando-os para aprender, e capaz de contribuir para que se tomem melhores decisões relativamente à vida escolar dos alunos. O que não parece adequado é prosseguir ignorando as óbvias fragilidades das práticas de classificação preponderantes no sistema escolar, assim como os resultados das investigações, discussões e reflexões que ocorrem acerca deste assunto tão importante há cerca de 100 anos (e.g., Brookhart *et al.*, 2016). É preciso que, nos órgãos próprios das escolas se promova uma discussão tão organizada e tão profunda e fundamentada quanto possível relativamente à questão da determinação das notas dos alunos. Através de tal discussão devem criar-se condições para definir uma *política de classificação* mais consentânea com as ideias que se têm debatido acerca da avaliação pedagógica. Isto significa, entre outras coisas, que as classificações, as *notas*, devem ser pensadas tendo em conta o papel que também podem ter na melhoria das aprendizagens dos alunos. E não será difícil entender-se que uma nota com um significado impreciso ou nebuloso que, supostamente, traduz aspetos tais como o esforço, a assiduidade, a atenção e a participação, sem que se explicita minimamente como isso se faz, não contribuirá para que professores e alunos se concentrem mais nas aprendizagens fundamentais previstas no currículo, nomeadamente no *PASEO* e nas *AE*. De igual modo, notas que são atribuídas a aspetos exclusivamente relacionados com os chamados conhecimentos académicos, sem que se conheçam os critérios de avaliação em que se baseiam, tenderão a desviar a atenção dos alunos acerca do que é realmente importante.

Partindo do que aqui se convencionou designar por *80% Cognitivo e 20% Não Cognitivo*, várias são as questões que se podem formular. Destacam-se a seguir algumas que deverão merecer a atenção dos órgãos próprios dos Agrupamentos/Escolas Não Agrupadas (AE/ENA) e, em geral, dos seus docentes. As respostas para estas e outras questões de índole semelhante têm de ser discutidas com a necessária profundidade, pois só desse modo se poderá construir uma *política de classificação* transparente, justa e pedagogicamente significativa.



É, na verdade, uma matéria de crucial importância para que as classificações tenham um significado claro e compreendido por todos os interessados e possam traduzir algo de mais concreto e não uma qualquer amálgama difusa de classificações referidas a uma miríade indistinguível de objetos.

As respostas e a discussão acerca delas, são imprescindíveis para que se faça uma reflexão tão séria e tão desapaixionada quanto possível, acerca do que deve ser objeto de classificação e de como se determina ou define essa mesma classificação. As conceções mais contemporâneas têm sublinhado recorrentemente e com fundamentos diversos, a necessidade de as notas terem um significado claro, simples e tão concreto quanto possível (e.g., O' Connor, 2018; Quinn, 2013).

É importante sublinhar e tornar claro que o exercício a realizar, nesta como noutras matérias de natureza pedagógica e curricular, deve ser assumidamente uma construção social, envolvendo os órgãos das instituições e os seus professores. É algo que requer algum tempo mas também discernimento, lucidez e conhecimento acerca dos elementos que devem ser considerados numa matéria tão relevante como é a que se refere à definição de uma *política de classificação*. Assim, presumindo que se está a falar da atribuição de classificações finais, deveremos procurar respostas para questões tais como as que a seguir se indicam.

- O que é que, em rigor, tem sido considerado *cognitivo*? O conteúdo das *Aprendizagens Essenciais (AE)*? As *Áreas de Competência do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*? Outros referentes curriculares?
- Como é que, em rigor, tem sido determinada a classificação correspondente aos *80% cognitivo*? Que processos de recolha de informação (e.g., instrumentos mais comuns) têm sido utilizados? Como têm sido definidos os critérios de avaliação?
- Como têm sido definidos os critérios de avaliação do agrupamento? Como têm sido utilizados pelos docentes do agrupamento, da escola, do departamento, do grupo ou da turma?



- Fará sentido prever processos de classificação para todas e para cada uma das *Áreas de Competência* do PASEO? Ou têm sido feitas diligências para as integrar com as AE? De que formas?
- O que é que, em rigor, tem sido considerado *não cognitivo*? Como é que se determinaram (selecionaram) os aspetos que deveriam ser considerados nesta categoria?
- O AE/ENA definiu os aspetos de natureza sócio comportamental, sócio afetivo e sócio emocional, que deveriam ser objeto de classificação por parte de todos os docentes? Ou cada departamento, grupo ou docente, definiu os que considerava importantes?
- Como é que, em rigor, tem sido determinada a classificação correspondente aos 20% ditos *não cognitivos*? Que elementos curriculares foram tidos em conta?
- Partindo do princípio de que vários aspetos têm sido considerados (e.g., esforço, participação nas aulas, comportamento, relacionamento interpessoal) como tem sido recolhida a informação para classificar os alunos nestes aspetos? Ou seja, que tipo de instrumentos e/ou procedimentos têm sido utilizados?

As respostas a estas questões podem ser um excelente princípio para que se possa iniciar a definição de uma *política de classificação* menos baseada nas tradições e mais baseada no conhecimento e na reflexão fundamentada. Não será difícil reconhecer que é necessário e que é possível melhorar as atuais práticas de classificação tendo em conta as conceções, crenças e experiências dos professores acerca da avaliação, da classificação e das aprendizagens, assim como os contextos institucionais. E será possível, gradualmente, alterar as práticas de classificação de forma que as notas possam ser uma fonte de informação mais credível, mais significativa, mais justa e mais transparente no contexto de uma *política de classificação* equilibrada e com propósitos pedagógicos claros.



Conclusões

Chegados a este ponto, interessa destacar alguns princípios que têm sido considerados fundamentais para melhorar as *políticas de classificação* e, dentro destas, a determinação das notas dos alunos. Antes do mais, teremos de ter em conta que as práticas de classificação deverão estar focadas nas aprendizagens dos alunos tal como estão definidas no currículo (e.g. *AE, PASEO*). Consequentemente, a definição de critérios, decorrente da análise e discussão do currículo, é um processo fundamental para estabelecer o que é importante avaliar e, por isso, o que é que é importante aprender. Nesta linha de pensamento, as notas devem traduzir tão fielmente quanto possível, o que é que os alunos sabem e são capazes de fazer tendo em conta as aprendizagens realizadas. E, neste aspeto, será fundamental clarificar perante a comunidade o que é que a nota pretende traduzir (ou traduz), devendo responder-se a questões tais como: Que aprendizagens e competências foram tidas em conta para classificar? Como se articularam os chamados domínios do currículo com as respetivas aprendizagens e competências tendo em vista a determinação das classificações? Foram tidos em conta aspetos de natureza sócio emocional e sócio comportamental? De que forma?

As notas deverão resultar de uma recolha deliberada e rigorosa de informação acerca das aprendizagens, com base nos critérios de avaliação e através de uma diversidade de processos (e.g., testes, apresentações, ensaios, relatórios, reações críticas, produtos de natureza diversa). E aqui surge habitualmente uma questão que tem de ser objeto de discussão e clarificação.

Na verdade, o que interessa é o que os alunos sabem e são capazes de fazer no final de um dado período de tempo e, neste sentido, na hora da definição da nota, temos de ponderar muito bem esta questão. Ou seja, por princípio, as notas devem sempre basear-se nas últimas evidências de aprendizagem dos alunos.

Para que as notas sejam consistentes, fiáveis e credíveis é muito importante que exista uma articulação muito estreita entre os critérios de avaliação definidos, os níveis de consecução ou descritores que lhes são inerentes e, naturalmente, as aprendizagens definidas no currículo. Só deste modo é possível definir os processos de recolha de informação mais



adequados e, conseqüentemente, obter classificações que retratem melhor o que os alunos efetivamente aprenderam.

Gostaria de concluir com um princípio que me parece de grande alcance mas que nem sempre é seguido de forma deliberada para que os alunos aprendam melhor e possam vir a obter melhores classificações. Este princípio consiste na necessidade de criar uma diversidade de oportunidades para que os alunos se possam familiarizar com os processos de recolha de informação destinados à sua classificação. Isto pode significar, por exemplo, que os alunos realizem um teste de avaliação sumativa que é utilizado exclusivamente para lhes distribuir *feedback* antes do teste de avaliação sumativa que vai ser utilizado para efeitos da definição das suas classificações. De igual modo, as práticas de avaliação formativa podem e devem cumprir o papel de distribuir *feedback* para que os alunos aprendam e se sintam mais bem preparados para as avaliações de natureza classificatória.



Tarefas

As tarefas que se seguem suscitam discussões e reflexões acerca de questões relacionadas com as *políticas de classificação*, incluindo a determinação das notas. Devem ser realizadas em pequenos grupos de discussão.

Tarefa 1.

Presuma que os AE/ENA dos membros deste grupo de discussão estavam determinados em melhorar os processos e as práticas de classificação. Discuta as orientações que lhe parecem fundamentais para definir uma *política de classificação* que contribua para a melhoria pretendida.

Tarefa 2.

Muitos dos autores e investigadores contemporâneos, reconhecidos pelo seu trabalho nos domínios da avaliação pedagógica e das classificações, advogam claramente que os chamados conhecimentos académicos deveriam ser objeto de classificação independente dos aspetos sócio emocionais e afetivos e sócio comportamentais, que deveriam ser igualmente objeto de avaliação e/ou de classificação mas separadamente dos primeiros.

2.1. Discuta as razões que poderão justificar esta tomada de posição e registe as argumentações produzidas neste grupo de discussão.

2.2. Discuta as principais dificuldades que encontra na classificação dos chamados conhecimentos académicos e dos chamados aspetos sócio comportamentais e sócio emocionais.

Tarefa 3.

Suponha que no seu AE/ENA tinha sido decidido que os aspetos sócio comportamentais e sócio emocionais e afetivos tinham de ser objeto de classificação e que tinham de ser devidamente explicitados.



3.1. Discuta este problema e enumere, justificando, os aspetos sócio emocionais e afetivos e sócio comportamentais que selecionaria para serem objeto de classificação.

3.2. Descreva como procederia para classificar estes aspetos.



Referências

- Barros-Oliveira, J. H. (2009). O professor segundo o *Diário* de Sebastião da Gama. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(2), 201-214. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_43-2_11
- Brookhart, S. M. (1991). Grading practices and validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1), 35–36.
- Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Bowers, A. J., McMillan, J. H., Smith, J. K., Smith, L. F., Stevens, M. T., & Welsh, M. E. (2016). A century of grading research: meaning and value in the most common educational measure. *Review of Educational Research*, 86(4), 803-848.
- Freire, P. (1978). *Ação cultural para a liberdade* (3.ª Ed.). Paz e Terra.
- Gama, S. (1962). *Diário*. Ática.
- Goodlad, J. (1954). Some effects of promotion and nonpromotion upon the social and personal adjustment of children. *The Journal of Experimental Education*, 22(4), 301– 328.
- Goodlad, J. (2004). *Romances with schools: a life of education*. McGraw-Hill. <https://archive.org/details/romanceswithscho00good/page/n5/mode/2up>
- Goodlad, J. e Anderson, R. (1987). *The nongraded elementary school* (Revised Edition). Teachers College Press.
- Marzano, R. (2000). *Transforming classroom grading*. ASCD.
- Marzano, R. (2006). *Classroom assessment & grading that work*. ASCD.
- Morin, E. (2000). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Bertrand Brasil.
- O'Connor, K. (2018). *How to grade for learning: linking grades to standards* (4th edition). Corwin.
- Quinn, T. (2013). *On grades and grading*. Rowman & Littlefield.
- Santos, A. F. (2007). *Sebastião da Gama: milagre de vida em busca do eterno*. Dissertação de Mestrado em Estudos Portugueses Interdisciplinares. Departamento de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Aberta.



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu