

AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO – QUE DESAFIOS? REFLEXÕES E PROSPECÇÕES PROCURANDO A QUALIDADE

Edgar Manuel Ribeiro Lamas

Universidade Metodista Unida de Moçambique

edgarlamas@gmail.com

Resumo

Neste artigo, começo por questionar-me sobre o que é a avaliação, qual o seu contributo para o mundo da educação, partindo da leitura de alguns teóricos e estudiosos que têm vindo a debruçar-se sobre esta temática / problemática. Num segundo momento, confronto-me com experiências vivenciadas ao longo da minha história de vida pessoal/profissional, para, uma vez retratadas/estudadas/avaliadas, desencadear uma interacção com as teorias convocadas. O questionamento é orientado no sentido de identificar e compreender a avaliação em termos de estratégias a implementar a nível institucional e de vias a abrir para o sucesso escolar / académico. Estão, pois, em causa, as condições institucionais que viabilizam o processo de ensino, o processo que ao professor cabe organizar para criar condições para o aprimoramento das aprendizagens dos estudantes.

A teoria é abordada; dois estudos de caso em tempos e contextos diferentes são focalizados – narrados/estudados/avaliados; a dialéctica é estabelecida – questionando a(s) *praxis* pela(s) teoria(s) convocadas; surge, então, em consequência, a oportunidade das reflexões e prospecções, para um novo tempo e num contexto outro, sempre orientadas para uma acção/avaliação que leve ao aprimoramento das aprendizagens.

Palavras-chave: avaliação; processo educativo; aprimoramento das aprendizagens; qualidade

Abstract

In this article, I start by questioning myself about what it is meant by ‘evaluation’, what are the contributions to the education world. In a first moment I read some specialists and scholars who during the last decades have been looking into this issue / problem. Secondly, I try to identify and understand ‘evaluation’ in terms of implementing strategies and open routes for the school / academic success. The teaching process is therefore concerned, the process that the teacher organizes to create conditions for the improvement of the student learning. The questioning is oriented to identify and understand the evaluation in terms of the institutional strategies to implement and the new ways to be opened so as to improve the learning outcomes of my students. What is in focus in this article it is the teaching process, the strategies I call to create conditions for the improvement of student learning.

The theory is addressed; case studies are focused; dialectics is established; the opportunity to reflect and to look forward then arises as a result, i.e., the possibility of a new project comes up, always having in mind the opportunity to reflect and look forward for a new time and in another context, an oriented action / evaluation leading to the improvement of learning.

Keywords: evaluation; educational process; learning improvement; quality

Introdução

Ao longo do tempo, na nossa actividade profissional – a *educação* – temo-nos implicado em estudar o complexo processo da *avaliação*, observando as situações em que a realização deste acto acontece, para a qual, reconhecemos, a maior parte dos intervenientes não está preparado. Na nossa óptica, a avaliação não é assumida com o conhecimento necessário e a maior parte das vezes é referida, de forma simplista, como ‘classificação’.

A observação, em que nos temos envolvido, tem-nos induzido a focalizarmo-nos nas situações em que a avaliação acontece, identificando casos que estudamos – recuperando-os, narrando-os/descrevendo-os –, procurando analisar ao pormenor os actos, as atitudes, as tomadas de decisão. Fazemo-lo com o intuito de compreender o que é ‘avaliar’, em que consiste, o que está em causa, quem são os visados, o que se pretende e, ainda, quem avalia.

À medida que o tempo vai passando, defrontamo-nos com conceitos que se contradizem, outros que, apesar da sua especificidade, se complementam, outros que trazem inovações mas que infelizmente, na maior parte das vezes, ignoram o que está em curso, não (re)pensando o(s) percurso(s) feito(s), dele(s) (re)tirando lições/ilações, seja pela (re)formulação do que estava errado, seja pela continuidade sempre renovada do que estava no bom caminho. As interrupções, os cortes nas acções implementadas engendram perturbações, confusões e atrasos para a consecução das propostas de melhoria que se procura para o mundo da educação.

São muitas as conceptualizações que podemos encontrar associadas à avaliação. Um dos termos aos quais se associa *o sentido de avaliação é 'valia'*, isto é o valor que se atribui a alguma coisa, a algo que se faz. Centrarmo-nos no 'valor' é estarmos disponíveis para evidenciar o que de bom encontramos, por mais reduzido que seja, esforçando-nos por criar condições para que se imponha ao que não tem valor, para que o 'bom' encontrado possa ser (re)forçado, ampliado, potenciado.

No(s) caso(s) sobre o(s) qual(is) nos debruçamos, aqui, falamos no valor do que é feito no mundo da educação, o valor da *praxis* na sua complexidade – a aprendizagem do estudante, o ensino do professor, a organização do trabalho escolar/académico. Daqui se pode deduzir quão complexa é a avaliação. Questionamo-nos:

- Será possível pensar isoladamente em cada um destes itens ?
- Será possível um interveniente por si fazer face à complexidade do processo ?

e, invertendo o enfoque, continuamos o questionamento ...

- Será que a solução reside no trabalho de equipa ?
- Será a colaboração entre pares uma solução ?
- Será preciso convocar todos os intervenientes no / para o acto educativo ?
- Implica essa convocatória os diversos contextos envolvidos ?

Importa pois que, ao tentarmos responder a estas questões, compreendamos a natureza dessa complexidade, que faz com que a avaliação possa ser um instrumento de democratização, de reconhecimentos e de desenvolvimento de autonomia por parte de todos os actores envolvidos e, assim, dela possamos tirar vantagens e, conseqüentemente, a rejeitarmos como instrumento de domínio e controlo (Ávila, 2015).

Não temos dúvida de que, se a instituição estiver implicada em criar condições para a articulação dos *diferentes enfoques e processos avaliativos*, a inserção na comunidade acontecerá de forma positiva, os desafios chegarão e o trabalho de equipa será uma realidade, um forte contributo para uma educação de qualidade, uma educação que contemple o contínuo aprimoramento das aprendizagens.

1. Avaliação – complexidade e desafios

Começamos por clarificar as ideias que nos norteiam no nosso trabalho docente, convocando Casanova (2012, p.4), cujas palavras traduzem a orientação que temos dado à avaliação:

‘reflexionar sobre el papel de la evaluación en el ámbito educativo, para no ponerla como meta, sino como elemento de mejora permanente; es decir: la evaluación debe estar al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje y no estos al servicio de la evaluación (precisamente lo contrario), como sucede en la actualidad.’

Com efeito, procuramos orientar a nossa reflexão sobre a temática eleita, não pela ideia de que com a avaliação pretendemos comprovar o trabalho positivo realizado pela instituição (escola ou academia) ou por qualquer um dos actores envolvidos, antes assumindo-a – a avaliação – como um meio para levar à (trans)formação da educação, pela promoção contínua e continuada do aprimoramento do desempenho de quem nela se implica. Procuramos que a prática da avaliação consolide a ideia de que a educação (trans)forma o indivíduo, promovendo actualização de conhecimentos – o *saber*, reforçando competências, seja laborais – o *saber fazer*, seja relacionais – o *saber estar/conviver*, re(i)novando-o – o *saber ser*.

Neste mesma linha, Santos Guerra (2003) afirma que *a avaliação serve de catalizador à totalidade do processo de ensino e aprendizagem*. Por isso mesmo, a avaliação deve ser vista não apenas em termos da aprendizagem realizada pelo estudantes, mas de uma forma sistémica, incidindo também sobre a acção do professor, sobre a acção da equipa que desenha o planeamento, sobre a acção da equipa que viabiliza o acto educativo no seu todo. Na óptica de Zabalza (2001), a avaliação é um recurso para atingir a qualidade do ensino e das aprendizagens, uma vez que defende que o que dela se extrai funciona como guia para a eleição do que se deve aprender e como se deve aprender; defende, também, que há que

perspectivar *a avaliação como reflexão para a melhoria do processo na sua totalidade*. Esta é também a visão de Struyven *et al* (2005), que perspectivam uma ênfase tridimensional da avaliação; evidenciam três abordagens que se complementam: *a avaliação da aprendizagem, a avaliação como aprendizagem, a avaliação para a aprendizagem*. Esta forma de ver a avaliação enfatiza de forma realista a impossibilidade de separarmos aprendizagem de avaliação; *aprender implica avaliar; avaliar implica aprender; avaliar induz a aprender*.

Consequentemente, a avaliação tem de incidir também sobre a liderança necessária à integração articulada de todos os intervenientes e das tarefas que lhes competem – as tarefas que viabilizam, promovem, podem e devem aprimorar as aprendizagens. A avaliação institucional tem, portanto, de ser contemplada e, na nossa óptica, a ela cabe procurar a articulação de todas as tarefas que fazem parte integrante do acto educativo; a avaliação não surge como remate, mas tem necessariamente de estar presente ao longo de todo o percurso do acto educativo, conjugando o desempenho de todos os actores. Santos Guerra (2003) fala, ainda, em combinar o processo de avaliação externa e o de avaliação interna, o primeiro mais voltado para os resultados do acto educativo e o segundo para a melhoria dos procedimentos internos de apoio ao trabalho escolar/académico – o ensino e aprendizagem. Como refere Alves (2001, p. 17) “(...) o processo, a negociação, a elaboração, as concepções, as funções, o poder, as interacções, os métodos, as finalidades e os valores” são determinantes para “o tratamento dos resultados e efeitos”, contribuindo assim para uma permanente actualização, ou seja, para a transformação que a educação pretende.

Quanto a nós, não é tanto uma combinação que devemos procurar, mas um questionamento, uma reflexão sobre a importância que a cultura vivenciada no contexto envolvente, as condições socioeconómicas trazem – ou não – à instituição e, por inerência, ao acto educativo nela implementado. Só assim a transformação própria da educação pode acontecer.

1.1. A presença da avaliação no planeamento do acto educativo

Focamo-nos no planeamento do acto educativo, mais especificamente, o processo de ensino e aprendizagem. Implica um trabalho que exige competências variadas, relativas ao desempenho profissional e consiste na tomada de decisões.

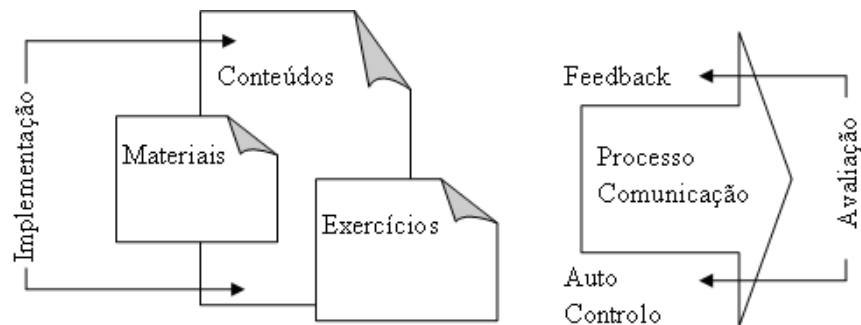


Figura 1: Processos de Implementação e de Avaliação (Lamas, 2009, p.274)

O planeamento continua, ainda hoje, na maior parte das vezes, a ser assumido individualmente pelo professor da disciplina; ele parte do currículo programático – os conteúdos; apresenta os recursos didáticos – os materiais a que o professor recorre; propõe actividades aos estudantes – os exercícios. Lembramos a propósito uma passagem do Relatório de Delors *et al* (1996), nas pistas e recomendações deixadas no que se refere às “condições propícias a um ensino eficaz” (p.165):

‘Apesar da profissão de professor ser fundamentalmente uma atividade solitária, no sentido em que cada professor se encontra perante as suas próprias responsabilidades e deveres profissionais, o trabalho em equipe é indispensável, sobretudo no secundário, para melhorar a qualidade da educação e adaptá-la melhor às características particulares das aulas e dos diferentes grupos de alunos. (Delors *et al, idem*, p.166)’

Ao professor cabe passar à acção, implementando o acto educativo e preparando a avaliação que, de certa forma, se desenha como que de um enfoque exterior se tratasse; e, se uma maior atenção for dada ao *feedback* e ao auto-controlo, potenciando a comunicação, ela poderá gradualmente vir a fazer parte do processo de ensino e aprendizagem.

O processo de comunicação ganha relevo, na medida em que viabiliza manter *feedback* e realizar auto-controlo; com efeito “[o] trabalho e diálogo com o professor ajudam a desenvolver o senso crítico do aluno” (Delors *et al, idem*, p. 157). É a tomada de consciência do valor do trabalho em curso – a aprendizagem, através do questionamento e identificando o que é positivo e o que é negativo; conseqüentemente, o positivo pode ser retomado e

aprimorado e o negativo posto de lado, induzindo à procura de alternativas. Como refere Perrenoud (2000, p.80):

‘O trabalho em conjunto torna-se uma necessidade, ligada mais à evolução do ofício do que a uma escolha pessoal. Há cada vez mais professores, jovens ou adolescentes, que desejam trabalhar em equipa, visando níveis de cooperação mais ou menos ambiciosos. Alguns deles excluem radicalmente o trabalho solitário, outros são mais ambivalentes, mas vêm as vantagens de uma cooperação regular se esta lhes deixar uma autonomia suficiente.’

Importa, todavia, de acordo com a nossa experiência, pensar no trabalho de equipa, seja entre professores da mesma disciplina, seja entre professores de disciplinas diferentes. Delors *et al* (*idem*, pp.27,28) deixam, no Relatório já mencionado, o conselho que transcrevemos:

‘Os professores, por seu lado, devem trabalhar em equipe, principalmente no secundário, de modo a contribuírem para a indispensável flexibilidade dos cursos. O que levará à diminuição do insucesso, fará emergir determinadas qualidades naturais dos alunos, e facilitará, portanto, uma melhor orientação dos estudos e dos percursos individuais (...).’

Segundo Goulart (2002, p.261), há aspectos fundamentais que sustentam o trabalho de equipa: “comunicação, cooperação, compartilhamento de conhecimentos, capacidade de estabelecer relacionamentos interpessoais, abertura para compreender o ponto de vista do outro e habilidade de ouvir e expressar-se de modo claro e consistente”. Ainda segundo Delors *et al* (*idem*, p.20), “[a]lém da aprendizagem de uma profissão, há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos.”

Perrenoud (2000), reconhecendo vantagens no trabalho realizado em conjunto, alerta para a necessidade de não permitir que este reduza a autonomia de cada elemento da equipa. É, com efeito, algo a ter sempre presente; a referência de Delors *et al* à comunicação como “uma competência mais ampla” leva-nos a retomar a comunicação, pela importância que lhe

atribuímos para manter o *feedback* e realizar o auto-controlo; com efeito, a competência comunicativa é determinante para o trabalho de equipa. Só interagindo, nos descobrimos uns aos outros, encontramos viabilidade para potenciar as nossas capacidades através da complementaridade que entre elas e as dos outros se vai estabelecendo. A descoberta de outra forma de ser e estar, a partilha de conhecimentos construídos em situações diversificadas levamos a aprender a aprender, isto é, a questionar as estratégias utilizadas por uns e por outros na construção do saber.

Nesta última citação de Delors *et al*, a referência aos “métodos pedagógicos” induz-nos a pensar que a construção do modelo pedagógico nasce da convergência criada entre os cenários educacionais em causa – aqui, o paradigma da aprendizagem, a natureza da disciplina a leccionar, o perfil dos estudantes. Só a partir dessa convergência e de uma articulação bem conseguida de todos os intervenientes, poderemos definir o modelo, isto é, estabelecer as estratégias a implementar, nunca esquecendo o papel importante da avaliação, seja das aprendizagens, seja dos procedimentos, seja do modelo enquanto um todo. Daí que, partindo dos *processos de implementação e avaliação do acto educativo*, acima discutidos, nos propomos contemplar na concepção de modelo pedagógico os factores que levam a delinear-lo.

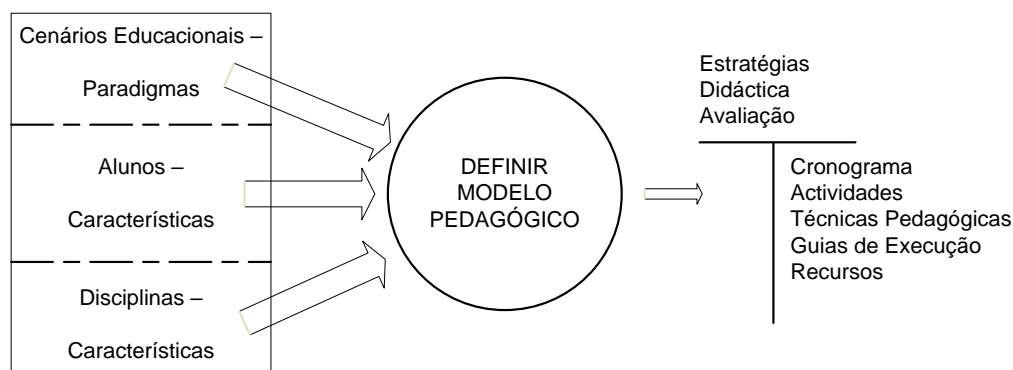


Figura 2: Definição do Modelo pedagógico (Lamas., *idem*, p.375)

Aqui está presente a *complexidade da avaliação* e, por inerência, estão também os desafios da avaliação. Efectivamente, só tendo em conta os cenários educacionais, atendendo aos paradigmas eleitos, ao perfil dos estudantes e aos conteúdos programáticos, é que professor pode definir as condições para desafiar os estudantes para a aprendizagem, isto é, pensar no conjunto de variáveis a ter em conta para as viabilizar: estratégias/didáctica/avaliação. É, pois, o modelo pedagógico eleito que leva o professor a elaborar o cronograma

das actividades, a pensar as técnicas pedagógicas necessárias para que a aprendizagem seja possível, os guias e os materiais didácticos a disponibilizar como apoio às actividades, em que irá envolver os estudantes; os guias de aprendizagem, contemplando *a avaliação viabilizarão o aprimorar das aprendizagens*.

Tendo em mente o que ficou dito sobre o processo de comunicação, cremos necessário alertar para a necessidade de o rentabilizar, em função da diversidade do perfil dos estudantes, variando os estímulos, enriquecendo os guias, como Lamas (*idem, ibidem*) aconselha, através da organização de actividades diversificadas, que entre elas se complementem, indo

- da análise à síntese;
- da leitura, seguida de resumo, à interpretação e debate;
- da identificação à comparação;
- da revisão à metacognição;
- do trabalho individualizado ao trabalho colaborativo;
- da descoberta à criação de novos objectos de aprendizagem;
- da simples constatação e registo à apreciação crítica e criativa.

São, quanto a nós, actividades que podem ser desenvolvidas com base no desenho da acção – o planeamento, fazendo uso de materiais e exercícios (hoje, cada vez mais, por recurso às TIC). São então implementadas, activando a interactividade comunicacional, envolvendo os estudantes e implicando-os nos conteúdos, tendo sempre em vista os objectivos traçados. Com efeito,

‘A interactividade comunicacional acciona relações múltiplas e diversas, próprias da sistematicidade do processo de ensino-aprendizagem, quer entre o aluno e os materiais disponibilizados, quer entre aluno e aluno, quer entre aluno e professor e aí se implementa, naturalmente, o auto-controlo e o feedback, necessários à reformulação de percursos não tão bem conseguidos, isto é a avaliação das aprendizagens.’ (Lamas, *idem* p.273).

A avaliação, como já tivemos oportunidade de referir, é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e não algo que surge fora do mesmo, dele distanciada. Se queremos que a educação (trans)forme o indivíduo, os valores que vão sendo descobertos ao longo da aprendizagem têm de ir sendo evidenciados; os estudantes têm de ser estimulados a reforçar esses valores, a afinar os processos que lhes permitem descobrir as suas capacidades, a

rentabilizá-las e a ‘mostrá-las’. Estamos a falar das evidências que comprovam a sua (trans)formação, a (re)construção dos conhecimentos, o re(i)novar das competências, a (re)valorização das (inter)acções com o(s) outro(s).

Não podemos esquecer que “as habilidades interpessoais são facilitadoras de processos grupais básicos, tais como: comunicação, liderança, processo decisório, negociação, administração de conflitos e análise de processo” (Moscovici, 2003, p. 103). Não só reforçam o que de bom o estudante vai produzindo, mas também permitem, através da noti(identi)ificação de evidências negativas, ajudá-lo a questionar as situações em que se defrontaram com dificuldades, a procurar novas vias, novas formas de trabalhar os objectos de estudo e, assim, conseguir aprimorar a aprendizagem.

Por isso, consideramos que o professor é chamado a monitorizar os estudantes, isto é a acompanhá-los, apoiando-os a ultrapassar os obstáculos com que se depara, estimulando-os a tirar partido das suas potencialidades. Sublinhamos a importância da “monitorização, entendida como a potencialização da comunicação educacional [que se] assume como *feedback/feedforward* contínuo que propiciam o auto-controlo, a autonomia, a avaliação por parte do professor” (Lamas, *idem*, pp. 366-367).

Por outro lado, na sequência da alusão à monitorização por parte do professor, entendemos ser necessário enfatizar o valor das interações entre pares, seja entre os professores procurando colaborar no processo de ensino e aprendizagem, seja entre os estudantes, envolvendo-os em projectos que exijam trabalho colaborativo. Reconhecemos que o enfoque interdisciplinar de uma determinada realidade é a forma ideal de flexibilizar a percepção do objecto a estudar e, conseqüentemente, ajudar a ultrapassar a dicotomia teoria/prática, através do debate entre pares, da discussão sustentada em enfoques complementares. Mas, porque da realidade se trata, interessa complementar o enfoque interdisciplinar com o transdisciplinar; ultrapassam-se, deste modo, as dificuldades que limitam a percepção da realidade quando compartimentada pelos saberes que procuram estudá-la e que nos levam a entendê-la. Parte-se da realidade e chega-se à realidade.

Nesta forma de trabalhar, em que *a avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem*, encarada como estratégia para aprimorar as aprendizagens, ela é assumida nas várias perspectivas pelas quais é referenciada – a *auto-avaliação*, a *heteroavaliação*, a *co-avaliação*. É através da colaboração e destes diferentes enfoques – o eu, o outro, a parceria de

dois ou mais eus – que a complexidade da realidade pode ser entendida e, ao ser entendida, pode propiciar o aprimoramento das aprendizagens, viabilizando-se desse modo a sua percepção. Confirmamos, então, que

‘O trabalho de grupo apela só por si ao incentivo à interactividade e resulta em desenvolvimento do espírito de equipa, na descoberta das vantagens e desvantagens da colaboração e cooperação e no desenvolvimento de competências necessárias ao mundo do trabalho (intersubjectividade; resolução de problemas; projectos transdisciplinares que promovem uma praxis mais consciente e informada; interdisciplinaridade promovendo a cooperação de diferentes especialidades).’ (Lamas, *idem*, p.369)

Das problematizações realizadas em função da presença da avaliação no planeamento do acto educativo, impõe-se-nos *questionar o papel da avaliação institucional*, o lugar que ocupa na promoção das aprendizagens, mais propriamente no aprimoramento das aprendizagens. É um facto confirmado: à instituição educacional cabe o papel de criar condições para que as aprendizagens sejam promovidas. Questionamo-nos:

- Como podemos nós assegurar-nos do cumprimento desse papel que cabe à instituição?
- Como podemos nós contribuir para que, em função das mudanças, esse papel esteja permanentemente a ser repensado, visando alcançar melhores resultados?

1.2. A avaliação institucional ao serviço da avaliação sócio-formativa

‘La evaluación socioformativa es el proceso de apoyo a los estudiantes para que desarrollen el talento mediante la retroalimentación continua basada en la auto, coevaluación y heterovaloración con base en un problema del contexto y el análisis de evidencias, buscando el mejoramiento continuo.’ (Tobón, 2014, §3)

A acompanhar a reflexão acima transcrita sobre o conceito de avaliação sócio-formativa e como que sugerindo as consequências que dela advêm, Tobón apresenta um esquema em círculo em que aparecem como componentes da sócio-formação: a resolução de problemas, o apoio e a retroalimentação, a metacognição e as evidências. Há nestas palavras como que o

retomar das ideias que discutimos no subcapítulo anterior. O autor convocado, com esta conceptualização e com a apresentação das componentes da sócio-formação, pretende mostrar-nos que os estudantes se preparam para a inserção social, ao serem confrontados com problemas e induzidos a implicarem-se na sua resolução – inter e transdisciplinaridade que comentámos –, contando com o apoio do professor/formador e a retroalimentação que ele lhes fornece, isto é, o *feedback/feedforward* atrás por nós mencionado, que os ajuda não só a tornarem-se autónomos na construção do conhecimento – o aprender a aprender, o questionamento das estratégias utilizadas na construção do saber –, mas também a tomarem consciência de como essa construção se processa e pode ser aprimorada continuamente – o auto-controlo de que falámos –, tornando-se visível o conhecimento.

A *reflexão sobre a valia das aprendizagens* está sempre presente nos diversificados processamentos que se complementam; é a avaliação na sua complexidade, integrando o processo de ensino e aprendizagem e não se distanciando dele; integrando-o em simultâneo no contexto que envolve a instituição escolar/académica. E, como afirmam Delors *et al* (*idem*, p.116), impõe-se uma dinâmica “entre a instituição escolar ou universitária e as diferentes ‘alternativas’ educativas: uma dinâmica de complementaridade e de parceria, mas também um processo de transformação e um questionamento de práticas educativas tradicionais”.

Casali (2007, p.13) vai um pouco mais longe, pois perspectiva esta dinâmica de complementaridade e de parceria, num crescendo que vai do sujeito, ao grupo cultural em que se integra e, ainda, à humanidade – vê-a numa abrangência e sustenta-a dizendo: “Há valores para um sujeito, há valores para uma cultura, há valores para a humanidade. O singular, o parcial, o universal. A avaliação é uma medida e uma referência de valor para um, ou dois, ou os três âmbitos”. É um facto. A complexidade que afirmámos ser própria da avaliação exige que a realizemos não só em função dos resultados do desempenho dos estudantes, mas do desempenho dos diferentes intervenientes que contribuem para criar situações que propiciem experiências de aprendizagem – os próprios estudantes, os professores, os gestores escolares, os gestores de empresas e associações que possam interagir e assim contribuir para o rendimento escolar/académico.

Evidencia-se, a este propósito, entre os diversos processamentos referidos, a avaliação realizada a nível da instituição à qual cabe implementar esta dinâmica que estabelece a relação /colaboração da instituição e seus actores com o contexto envolvente e seus actores, já que

“[a]prender para conhecer supõe, antes tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento (...) o processo de descoberta implica duração e aprofundamento da apreensão (...) tirar partido de (...) jogos, estágios em empresas, viagens (...)” (Delors *et al*, *idem*, p.92). Com efeito, deparamo-nos nesta passagem com pormenores que interessam ao processo educativo – o aprender a aprender, a mediatização, a descoberta, a estratégia. Já numa passagem anterior, referindo a construção, a actualização e a utilização dos conhecimentos como “as três funções relevantes no processo educativo” (p.20), os autores alertam para a exigência que a sociedade da informação traz ao mundo da educação: “adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana” (p.21). E, por isso, defendem que esta adaptação “implica, por outro lado, que cada coletividade ou administração local analise de que modo os talentos existentes na comunidade envolvente podem ser postos a serviço da melhoria da educação” (p.165).

E uma vez que a “escola é confrontada com dimensões éticas, simbólicas, políticas, sociais e pedagógicas que devem ser consideradas como um todo por quem tem especiais responsabilidades na administração da educação” (Afonso, 2003, p. 49), importa ter em consideração a colaboração de elementos exteriores à instituição, experiências pedagógicas vivenciadas em contexto não institucional, a intervenção dos pais que trazem consigo os seus valores e as suas experiências profissionais. É assim que, de forma natural, progressivamente, os estudantes vão estabelecendo contactos com o mundo laboral, com eventos culturais, com actividades de cariz diversificado, que de algum modo permitem estabelecer relação com o processo de ensino e aprendizagem, valorizando-o e tornando-o mais interessante. Os conhecimentos são (re)construídos em cada nova situação, ganhando sentidos novos e mais abrangentes, não só limitados ao contexto escolar/académico, mas também ao contexto social. É, pois, uma formação que valoriza a sociedade na sua complexidade ética, simbólica, política, pedagógica, como Afonso (*idem*) aponta.

A avaliação integral, conforme temos tido oportunidade de constatar, ao longo das reflexões e questionamentos, que temos vindo a fazer, a valorização dos resultados das aprendizagens dos estudantes e, por inerência, o controle das actividades que concorrem para esses resultados. Valoriza, complementarmente, as práticas, que fazem parte da realidade educacional; controla-as também. Tem em vista promover condições mais adequadas às

situações que viabilizam as aprendizagens, procurando ir ao encontro das especificidades dos sujeitos envolvidos. E, mais uma vez, convocamos Delors *et al* (*idem*, p.122) que recomendam ser conveniente “diversificar os percursos dos alunos, a fim de corresponder à diversidade dos talentos, de multiplicar as fases sucessivas de orientação com possibilidades de recuperação e reorientação”.

Podemos concluir que a *avaliação institucional* possibilita o desenvolvimento da instituição, dos seus propósitos, dos princípios que a orientam. Recuperando o conceito associado a valor e, por consequência, evidenciando *a importância das valias identificadas*, potenciando-as e, complementarmente, os aspectos negativos detectados, invertendo-os, encontrando alternativas, abrimos uma via para a promoção da mudança em termos da escola/academia que queremos – uma instituição educacional que, se bem que condicionada pela política educacional e pelo contexto social em que se integra, procure ser singular e evolua ao longo dos tempos. Reconhecemos que

‘La evaluación tradicional a cambiado sustancialmente con la llegada de las competencias en la educación, pasando del énfasis en conocimientos específicos y factuales (referidos a hechos) al énfasis en actuaciones integrales ante problemas de contexto. (...) buscar la superación de diversos problemas en la evaluación tradicional, como la falta del desarrollo personal y del contexto (comunitario, social, laboral-profesional, ambiental e investigativo).’ (Perdomo Martínez, 2016, p.6)

Para isso, o registo da história da escola é determinante para que a mudança leve à qualidade da educação; com efeito, o atentar nas suas valias e nas suas lacunas e/ou deficiências, o questionar o resultado das interações com o contexto social, laboral, cultural que a envolve, a reflexão sustentada pelas normativas e pelas teorias são estratégias ligadas à avaliação institucional que podem levar a *acções prospectivas de mais valor que contribuam para a qualidade da educação*.

Bolívar (2006, p.39) vê a avaliação institucional sob dois enfoques que se conjugam: “(a) dar cuenta de la eficiencia en los recursos como de la eficacia en el logro de resultados; y (b) servir como un proceso de mejora de la propia organización”, sendo que, desta complementaridade, a avaliação institucional revela-se “como un proceso y un espacio de confluencia que debiera integrar la evaluación externa, dirigida a la eficacia y la interna o

autoevaluación, más orientada a la mejora”. Temos, pois, aqui presente a perspectiva da complexidade da avaliação, já por nós abordada, uma perspectiva que, apesar disso, não espartilha os diferentes procedimentos implicados no processo educativo e por isso mesmo, na óptica do autor convocado (*idem, ibidem*)

‘supone un proceso de revisión continuo y concertado por parte de los actores concernidos, para analizar y valorar, en todo o en parte, cómo está siendo realizada la misión educativa de la escuela o de una parte de la misma, con el fin de ir reajustando al contexto, fundamentar la toma de decisiones y rendir cuentas a la sociedad.’

É esta a missão de todo o actor implicado no processo educativo. A procura da qualidade exige uma permanente revisão assente na colaboração concertada de todos os actores envolvidos, a nível interno e a nível externo; uma procura de melhoria nos resultados alcançados, nas evidências divulgadas, mas também no processo educativo, mas também nas aprendizagens. Cumpre, pois, procurar não esquecer o princípio que nos orienta: *a educação (trans)forma o indivíduo*.

Cabe, aos diversos actores, *observar, analisar, reflectir* tendo em vista a valoração que temos vindo a destacar – *a avaliação na sua complexidade e na sua natureza de complementaridade*. Ora, esta valoração impõe estar-se atento às mudanças, procurar o reajustamento que essas mudanças exigem. Só assim a (trans)formação acontece (i) a transformação necessária ao aprimoramento das aprendizagens; (ii) a transformação a que a educação conduz – o indivíduo em contínuo e continuado desenvolvimento no todo do seu ser. Não visamos apenas criar condições para que aprofunde/alargue os seus conhecimentos, que desenvolva as suas competências e as diversifique, mas também que o seu ser se torne cada vez melhor em todos os sentidos e que o seu estar em contexto social, laboral, cultural, o seu saber conviver se aprimore quer em benefício de si próprio, como do outro, como do contexto.

Terminamos este subponto com as ideias de Tobón (*idem*), convocadas à partida; como actores do processo educativo temos de contribuir para apoiar os estudantes no seu desenvolvimento e, para isso, temos de nos empenhar numa avaliação que tenha em consideração o contexto em que se movimentam. Em simultâneo, no dizer de Bolívar (*idem*), uma avaliação que preste contas à sociedade, isto é, que dê conta que a educação contribui para a sua sustentabilidade. Questionamo-nos, novamente:

- Como podemos nós assegurar-nos do cumprimento desse papel que cabe à educação?
- Como podemos nós contribuir para que, em função das mudanças, esse papel esteja permanentemente a ser repensado, visando alcançar melhores resultados?

2. Experiências vivenciadas na minha história de vida

Qualquer projecto, que procure melhorar o processo educativo, exige à partida uma planificação cuidadosa que pondere os objectivos a alcançar, as etapas a percorrer, as actividades a desenvolver e que viabilize o registo do que vai acontecendo ao longo da sua evolução, para que a avaliação do processo possa sempre vir a ser feita no sentido de *evidenciar as mais valias alcançadas, as falhas cometidas*, para assim rentabilizar o que de positivo se identificar e para podermos continuar numa caminhada com vista ao *aprimoramento das aprendizagens* dos estudantes. Só o poderemos conseguir se estivermos empenhados no cumprimento das funções da escola/academia, na realização do papel da educação, atentos às mudanças – *observando, analisando, refletindo* – bem como aos desafios que vamos recebendo – procurando respostas adequadas. O alvo é o melhoramento contínuo das aprendizagens e, por inerência, o desenvolvimento de cada ser envolvido, o contributo para a sustentabilidade da sociedade.

Retomamos nesta secção duas experiências de cariz muito diverso, realizadas em tempos distintos e em contextos específicos, experiências que constituem respostas a desafios com que nos fomos confrontando. Se bem que passe pela descrição/narração de cada um dos casos postos em evidência, é sobre a avaliação realizada que nos concentramos para, a partir das reflexões feitas, poder colocar em evidência não só as valias identificadas, mas sobretudo questionar as vias que se abrem a partir dessas reflexões, do balanço feito entre o negativo e o positivo, da discussão que resulta do trabalho em equipa, da interacção entre perfis diferentes dos actores envolvidos e, naturalmente, dos contributos que esses actores trazem dos seus contextos. Por complementaridade, questionar também os contributos que esses actores levam para os seus contextos.

2.1. Laboratório de Educação Digital [LED] – Introdução à Informática

O trabalho realizado pretendia levar o estudante a experimentar e a desmistificar os conceitos associados à *Informática* e à utilização de um computador com vista a ganhar confiança para efectuar, por conta própria, uma maior exploração dos programas nele disponíveis. O estudante ficava assim preparado para tirar maior partido das TIC de que dispunha durante o seu ciclo de estudos.

Para o ano lectivo de 2003/2004, foram traçados os seguintes objectivos:

- saber utilizar o ambiente de *educação digital Formare*;
- conhecer a evolução e caracterização da *Informática* enquanto ciência;
- explicar e descrever a arquitectura e os componentes de um sistema informático;
- perceber e dominar os conceitos associados ao sistema operativo de um computador pessoal;
- aprofundar o domínio de ferramentas de produtividade pessoal.

A sinopse do programa aponta para:

A complexidade da *Informática* e a sua evolução. O sistema informático; o sistema de comunicação de dados e o sistema de informação – semelhanças e diferenças. A arquitectura do computador e os componentes de um sistema informático. Ferramentas de produtividade pessoal e da Internet. Conceitos relacionados com a segurança informática. Desenvolvimento e utilização de SI.

Como conteúdos do módulo aplicado na experiência, registam-se:

1. A folha de cálculo
2. Livro de trabalho
3. Folha de trabalho
4. Operações de manipulação de folhas de trabalho
5. Manipulação de fórmulas
6. Formatação de células da folha de trabalho
7. Manipulação de gráficos do Excel
8. Transferência de informação entre o Excel e o Word

9. Inserção de mapas

- 9.1. Formatação de página
- 9.2. Ferramentas de suporte à edição electrónica
- 9.3. Modos de visualização
- 9.4. Impressão da folha de trabalho

Estes conteúdos foram alvo de uma atenção especial na planificação, tendo em conta as três diferentes modalidades de ensino a que recorreremos na experiência realizada: (i) a tradicional; (ii) a digital por acesso à internet; (iii) a digital pelo recurso a cd-rom. Falar de modalidades de ensino implica, também, falar dos métodos a que se recorre; impõe-se, pois, que, para cada modalidade, explanemos também os métodos utilizados.

A modalidade de ensino que denominamos por tradicional caracteriza-se, por um lado, pela ausência do uso das tecnologias e, por outro, pela ênfase que se coloca no ensino em detrimento da aprendizagem, isto é, essencialmente, centrado no professor; faz-se pelo recurso ao método expositivo, que provoca uma atitude passiva por parte dos estudantes que se constituem, assim, em meros receptáculos da transmissão dos conteúdos. Efectivamente, o construtivismo está ausente nesta modalidade; o estudante não é convocado para questionar os conteúdos que lhe são apresentados, nem tão pouco para recorrer a eles para resolver problemas concretos e reais do seu dia a dia. Limita-se, a maior parte das vezes, a memorizá-los, não havendo mesmo a preocupação de os aplicar num contexto real.

Foi, então, desenhado um módulo com vista à sua implementação numa sala de aula normal, utilizando a modalidade de ensino tradicional e, se bem que a exposição fosse muito utilizada, não deixou de haver recurso à actividade dos estudantes, já que, na sua prática do dia-a-dia, o seu envolvimento era uma preocupação do professor que pôs este módulo em prática. Assim sendo, o método de ensino utilizado foi, pois, o método misto, no qual a passividade dos estudantes deu, por vezes, lugar à sua participação activa. A avaliação praticada foi sobretudo uma avaliação sumativa, assente na grelha de observação, na realização de um projecto e pela resposta ao questionário, mais precisamente aquele que constituiu o pós-teste.

Desenhou-se um segundo módulo, recorrendo ao sistema digital por acesso à internet. A ausência física dos intervenientes, neste processo, levou a que se procurasse promover a

interacção, visando desse modo substituir a função de mestria própria do professor que recorre à modalidade tradicional. O método utilizado na plataforma foi o experimental que desencadeia o exercício por parte do estudante, ou seja, a sua acção/intervenção; daí que, para além de experimental, ele se caracterizasse também por ser interactivo visto que, forçado pela distância que separava professor e estudante, apesar de tudo, tenha proporcionado uma avaliação formativa com *feedback*, através de um teste com afirmações (teste verdadeiro/falso); de um projecto; de um questionário, bem como de *feedback* fornecendo ao professor informação sobre o conhecimento construído (registo).

Um outro módulo disponibilizou aos estudantes os conteúdos programáticos, num cd-rom, pelo recurso ao método experimental/activo. Seguindo a metodologia tradicional, como no primeiro caso, a interactividade não foi proporcionada. A avaliação implementada não contemplou, portanto, o *feedback* e teve por base a realização de um teste e um projecto assim como exercícios exemplificativos.

Tratando-se de um estudo comparativo, não pudemos deixar de nos preocupar com a constituição de grupos experimentais, já anteriormente referidos, constituídos com propósitos diferentes, assumindo um deles a função de grupo de controle. Sublinhamos o empenho em nos mantermos disponíveis para *observar, analisar, reflectir, reformular*.

A plataforma utilizada era a *Formare* da Portugal Telecom Inovação [PTIn]. Alojada nos computadores da PTIn, foi por eles desenvolvida e por eles mantida tecnologicamente; o LED administrava o seu funcionamento, leccionava cursos e disciplinas. A sua utilização não se limitava a disciplinas ou módulos de disciplinas de graduação; incorporava qualquer actividade de *e-learning* e *b-learning* de formação profissional e, também de pós-graduação. Contavam, dos seus arquivos, à data da realização deste estudos, entre disciplinas, cursos e módulos de aprendizagem, 31 conteúdos web, todos com normalização, dos quais, 20 desenvolvidos no LED. A plataforma proporcionava um arquivo de saberes e conhecimentos associados a cursos e disciplinas aos quais os estudantes tinham acesso associado a um conjunto variado de ferramentas como calendarização de actividades, mensagem, questionários, gestão de entrega de trabalhos, conversa *em linha*, biblioteca virtual, etc.

Participaram no estudo, ao todo, quatro professores e dois estagiários – dois de *Inglês* e quatro de *Informática*. Em *Inglês*, os dois professores estiveram implicados, apenas na componente pedagógica do processo, com a planificação do módulo e o acompanhamento da

experiência. A planificação do módulo da disciplina “Informática” foi da nossa autoria, tendo recebido a colaboração de uma colega; a ambos coube o acompanhamento da experiência. Dois estudantes finalistas do Bacharelato em “Engenharia de Sistemas Informáticos”, enquadrados no projecto de estágio curricular, por nós orientados, desenvolveram as componentes técnica e comunicacional dos dois módulos digitalizados. Um dos professores – o coordenador da área científica de *Ciências da Comunicação* apresentou aos estudantes o estudo a realizar, explicando em que consistia e o que com ele se pretendia. Serviu de mediador e a sua missão foi sensibilizar e motivar os estudantes para a experiência que pretendíamos com esse estudo realizar. Apostámos no trabalho de equipa, na interacção dos saberes diferenciados, na *verificação da valorização desses saberes – a auto e a heteroavaliação*.

Com este trabalho, comprometido em responder às mudanças que as tecnologias trazem ao processo educativo, pretendíamos verificar se o desempenho do ensino digital iria trazer vantagens aos estudantes, isto é, verificar o impacto do ensino digital, avaliar se ele viabilizaria uma maior e melhor compreensão das matérias, como consequência da interactividade, que gera, e o facto de dar lugar à aprendizagem colaborativa, independentemente da natureza e características das disciplinas que estavam em causa. Verificar se seria relevante e, por conseguinte, decisiva para o sucesso, a área científica ou o tipo de conteúdo a leccionar. A reflexão visava saber até que ponto focar a educação do estudante, dando ênfase à aprendizagem, usando as tecnologias de forma estruturada e organizada, segundo as especificações existentes pela simples digitalização dos recursos disponíveis na *educação tradicional*, pode ou não trazer resultados benéficos. Eis a questão que nos colocámos:

- É ou não uma valia?

A avaliação comprovou o valor aportado aos estudantes. Se bem que o papel do professor fosse determinante, neste caso, o propósito era focar a nossa atenção nos efeitos que a opção pelo *ensino digital* viabilizava na aprendizagem. Tratava-se, pois, de avaliar o impacto do *ensino digital*. A possibilidade de gestão individualizada do tempo, quer por estudantes quer por professores e a possibilidade de interacção com *Learning Objects* [LO's]¹, pelo

¹ Por *Learning Object* [LO] entendemos o recurso desenvolvido e preparado para proporcionar a aprendizagem.

recurso às tecnologias, são factores preponderantes para a compreensão das matérias. A resposta encontrada foi:

- É uma mais valia.

Para o mesmo tempo de dedicação, tido em conta no planeamento e na programação dos módulos escolhidos e descritos atrás, utilizámos grupos distintos com a mesma possibilidade de aprendizagem, neste caso – estudantes do primeiro ano dos cursos de graduação, expostos a modalidades de ensino distintas:

- o grupo de controlo (A) – modalidade de ensino tradicional, no âmbito da *educação in presentia*;
- o grupo experimental (B) – modalidade de ensino colaborativo e com forte recurso à interactividade, no âmbito da *educação a distância*;
- o grupo experimental (C) – modalidade de ensino em regime de auto-estudo, no âmbito da *educação a distância*.

Considerámos o grupo de controlo (A – tradicional) como grupo de referência; este foi o grupo que utilizou a metodologia tradicional, em sala de aula, contando com a presença e assistência do professor.

O grupo experimental (B – colaborativo) foi constituído por estudantes que utilizaram a internet. Foram disponibilizados conteúdos, previamente preparados e planeados, contemplando a pressuposta interactividade, oferecida não só na apresentação e planeamento dos conteúdos, mas também pelas funcionalidades da plataforma de *e-learning* utilizada. Estes estudantes tiveram à sua disposição várias formas de contacto com o professor, desfasadas no tempo ou mesmo em tempo real para discussão dos temas, comunicações assíncronas e síncronas conforme discutido anteriormente, o controlo de execução das actividades propostas, para o cumprimento do modelo de avaliação. Consideramos, pois, esta modalidade assumida como *educação a distância, em linha*, e na vertente colaborativa de ensino e aprendizagem, no que concerne a *educação digital* e, especificamente, em relação ao *e-learning*.

Houve, portanto, um diagnóstico da situação, para nos (cons)ciençializarmos da realidade. As condições que encontrámos e que caracterizavam o contexto em que este trabalho se desenvolveu, relativamente à disponibilidade e utilização das tecnologias, nomeadamente a fraca disponibilidade no uso de computadores e o fraco acesso à internet, levaram-nos a um cuidado extremo no controlo e uniformização desse factor durante a

experiência. Procurou-se não só no equilíbrio dos horários das disciplinas e nos tempos ditos ‘livres’ (sem a presença de um professor), como a disponibilização dos recursos, laboratórios de informática, a sua manutenção, como também o controlo e a estabilidade da largura de banda do acesso à internet como fundamental à aprendizagem sistemática.

O grupo experimental foi complementado, ainda, por um segundo grupo experimental (C – auto-estudo) sem condições de interação para apresentação e discussão das actividades propostas. Somente dependente dos horários, do uso do computador e do contacto pontual com o professor especialmente para cumprir o processo de avaliação. Desta forma, trata-se de uma diferente aproximação da *educação a distância*, desta feita, sem intervenção significativa do professor – em auto-estudo. As matérias para este grupo foram disponibilizadas num cd-rom exactamente com a mesma organização e com os mesmos conteúdos, mas sem a possibilidade de registo das actividades, no entanto, contando com o mesmo planeamento temporal dos módulos das disciplinas seleccionados para o efeito.

Uma vez constituídos os grupos experimentais e registadas/observadas as consequências das distintas aprendizagens, podemos concluir relativamente ao tipo de disciplinas que mais facilmente se adaptam à *educação tradicional* ou à *educação digital*. Construímos dois testes – um pré-teste e um pós-teste –, de tal maneira que pudéssemos verificar com clareza o estado das amostras, antes e depois da execução da experiência. O pré-teste proporcionou-nos a possibilidade de, por um lado, verificar a relevância da experiência com um grupo específico bem como verificar a homogeneidade dos grupos à partida e após as experiências. Desta feita, e porque pretendíamos usar conteúdos programáticos que fossem leccionados pela primeira vez, contávamos encontrar grupos similares antes da experiência, mas distintos, após ministrado o ensino das matérias e realizadas as aprendizagens. Os testes foram, pois, utilizados como instrumentos de avaliação.

O projecto foi concebido e executado no contexto do LED; desse estudo, extraíram-se resultados preliminares. No final do projecto, dada a dificuldade surgida, relativamente ao número de estudantes envolvidos, a avaliação levou-nos a decidir prolongá-la no ano seguinte (2004/05). A execução de todas as actividades implicadas, nos dois anos lectivos ocorreu num espaço de tempo correspondente a 3 semestres, ao longo de 15 dias – de 17 a 28 de Maio de 2004, no 2º semestre e de 9 a 20 de Janeiro de 2006. A cada um dos grupos foram destinadas 8h, distribuídas por 4 sessões. A leccionação da carga horária aconteceu ao longo de 15

semanas. O estudo surgiu nas 12^a e 13^a semanas de cada semestre, quando os estudantes já se sentiam familiarizados quer com o programa quer com o professor. O professor teve o papel de integrar na execução dos testes, em qualquer dos grupos, e actuou como instrutor nos grupos A e B, embora desempenhasse, nessa função, um papel diferente, num e noutro grupo, como ficou claro quando distinguimos os diferentes tipos de ensino envolvidos na experiência – *tradicional e colaborativo*. Procurava-se, portanto, identificar o valor de um e do outro tipos de ensino a que recorreremos; num distinguindo *os momentos de aprendizagem e de avaliação* e no outro *integrando-os de forma complementar e com vista ao reforço da aprendizagem*.

Para cada semana estavam previstas duas sessões – 4 horas, portanto, perfazendo as 8 horas em duas semanas consecutivas, para cada grupo em cada disciplina. No total cada grupo teria uma frequência de 16 horas. O tempo de desenvolvimento dos conteúdos digitais dos módulos disponibilizados ocupou um total de 4 meses para cada disciplina, contando com a participação de seis professores, nas 3 componentes (pedagógico-didáctica; técnica; comunicacional). A estratégia implicou

- uma organização rígida dos conteúdos, isto é, da matéria da disciplina;
- a interactividade para solicitar a atenção do estudante e o implicar na aprendizagem; e
- um conjunto bem definido de actividades passíveis de marcar o ritmo da disciplina.

Numa fase inicial, digitalizaram-se os recursos disponíveis que, entretanto, foram reorganizados, introduzindo novos documentos e exercícios, construindo-se assim os LO's; em sala de aula bastaria a explanação do professor e, muitas vezes, a sua perspicácia para criar exemplos e exercícios pontualmente e enquadrados na vivência dos estudantes. Esta digitalização permitiu facilmente disponibilizar os conteúdos *em linha* ou gravá-los em cd-rom; referimo-nos apenas a documentos e exercícios. Os LO's construídos, só por si, não definiam objectivos nem impunham um ritmo de aprendizagem. Em causa estava identificar *a valia que os LO's aportaram à aprendizagem dos estudantes*.

Aos textos foram adicionados elementos, enriquecendo-os, de modo a que permitissem uma leitura atenta, visando proporcionar ao estudante uma percepção e relacionamento com diferentes saberes. Houve, assim, a preocupação em explorar as possibilidades tecnológicas com a comunicação, em função da perspectiva pedagógico-didáctica, tendo sempre em mente que o estudante não se encontrava num face a face com o professor. Alteraram-se as características associadas ao texto, como a cor ou o tamanho, dinamizando-o e fazendo

sobressair alguma passagem, algum sentido, ou mesmo nele fazendo surgir, em determinadas alturas, imagens, animações, voz, pormenores estes desenvolvidos especificamente para esta experiência. A estratégia utilizada procurou envolver o estudante, motivá-lo para uma aprendizagem autónoma, não exigindo a mediação do professor; identificamos *a valia dessa estratégia para a aprendizagem do estudante*.

Para o grupo colaborativo, foram introduzidos, também, momentos de avaliação sumativa, ao longo da exposição dos conteúdos, de forma a permitirem ao estudante aperceber-se da sua evolução e da necessidade de uma maior dedicação a determinados pontos da matéria, isto é, induzi-lo à *prática da auto-avaliação*. Podemos, ainda, referir momentos de intervenção do professor como, por exemplo, definindo actividades em grupo, que proporcionassem comunicação entre professor e estudantes e entre estudantes e estudantes, promovendo a interactividade com vista a propiciar a aprendizagem. Neste caso, a avaliação evidenciou o valor dos recursos utilizados para pôr em comum os diferentes intervenientes e gerar a interacção, confirmar o aprimoramento da aprendizagem.

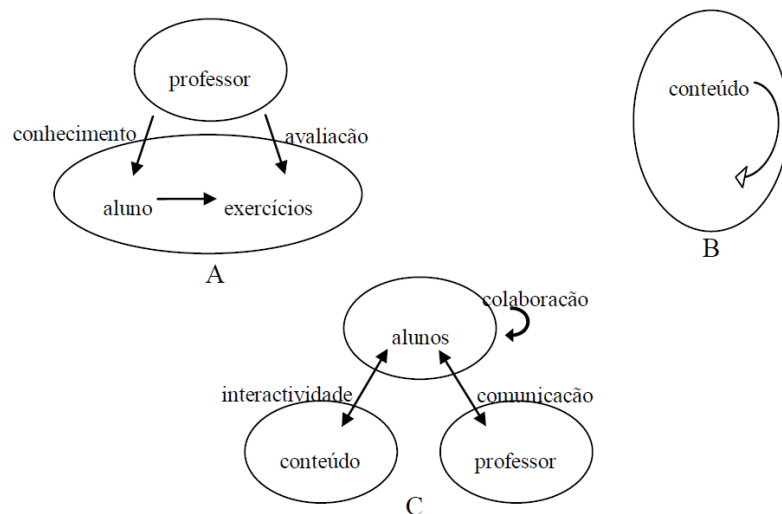


Figura 3: Modelos pedagógicos para os grupos A, C e B (Lamas, *idem*, p.162)

A intervenção dos professores de ambas as disciplinas foi essencial para a clarificação dos modelos acima representados e para o desenvolvimento dos recursos documentais em falta, o que viria a resultar nos *Searchable Content Objects* [SCO's]², pressupondo já estes

² *Searchable Content Objects* [SCO's] identifica o módulo ou capítulo de uma disciplina e corresponde à designação usada no modelo SCORM para fragmentos ou recursos.

objectos de aprendizagem a definição de objectivos e a marcação do ritmo de aprendizagem. Relativamente ao desempenho docente registámos também uma mais valia.

Os conteúdos para o grupo colaborativo foram normalizados, segundo as recomendações *Sharable Content Object Reference Model* [SCORM]³, possibilitando assim a compatibilidade entre as ferramentas de desenvolvimento usadas e, posteriormente, já inseridos na plataforma, definidos institucionalmente como disciplinas *em linha*, de forma a que fossem registadas as actividades dos estudantes. Desta normalização resultou uma organização rígida e estruturada dos conteúdos programáticos, organização esta que serviu também para os conteúdos gerados para o grupo de auto-estudo. De novo, enfatizamos o valor que as estratégias trouxeram aos estudantes; em termos de avaliação, dizemos que promoveram a autonomia dos estudantes na aprendizagem; com efeito, durante o desenvolvimento dos LO's, usaram-se várias ferramentas técnicas quer para a simples passagem de texto para o formato digital de hipertexto usado nas páginas web, html, sistematicamente.

Numa dimensão prospectiva, a avaliação neste momento final mostrou-nos a possibilidade da experiência ocorrer, usando estas duas disciplinas em particular; essa possibilidade ficou a dever-se, sobretudo, à sua estrutura modular, a qual, embora dependesse de precedentes e precedidos, tornou possível separar o conteúdo de um módulo e usar-se um modelo pedagógico-didáctico diferente, utilizando recursos e avaliação distinta sem que, com isso, a disciplina fosse afectada na sua integridade. A prospecção obriga-nos a fazer uma retrospectiva, para que *as valias implicadas possam assim ficar claras*; a preparação da experiência ocorreu, como houve oportunidade de referir no início, durante o primeiro semestre e prolongou-se até ao início do segundo semestre; foram digitalizados os conteúdos programáticos dos módulos que iriam constituir o objecto do estudo. Além dos conteúdos, havia também a necessidade de se construírem os testes que nos trariam as respostas necessárias ao estudo em causa; para a construção destes instrumentos de recolha de dados, foram envolvidos os professores das duas disciplinas, bem como os estagiários, técnicos e administrativos.

Numa primeira fase, fez-se a preparação da implementação do estudo, com a realização dos testes – pré-teste e pós-teste, quatro ao todo –, a cargo dos quatro professores; seguiu-se a

³ Entenda-se por *Sharable Content Object Reference Model* [SCORM] o conjunto de normas e procedimentos previstos e standards que garantem a compatibilidade e reutilização de LO's e ou conteúdos entre modalidades de ensino-aprendizagem.

divulgação do estudo que decorreu em dois momentos distintos, nos dois tempos de execução da experiência, junto dos estudantes a serem envolvidos e junto dos serviços administrativos, cuja colaboração era imprescindível, para que disponibilizassem e alocassem recursos.

O pré-teste foi idêntico para todos; daí o cuidado em escolher a hora e sala de execução, dado que eram bastantes estudantes e de turmas diferentes com disponibilidades diferentes. Este constituiu um dos maiores desafios, já que permitiu minimizar as desistências. Numa *perspectiva avaliativa*, podemos dizer que *trouxe valor à experiência em curso*.

Os testes foram aplicados como se se tratasse de testes académicos. As fotocópias controladas pelos serviços administrativos e a sua realização ocorreu, mediante a atribuição prévia de professores. Aconteceu nos anfiteatros, com a distribuição dos lugares dos estudantes, de acordo com o que se previa para *uma situação de avaliação*, isto é, acompanhada por dois vigilantes. O pré-teste foi aplicado, à partida, isto é, no início da implementação do módulo; este teste visava essencialmente *avaliar/medir o nível de conhecimentos de cada um dos grupos, antes da leccionação dos conteúdos* para ele seleccionados. Considerando que, nas primeiras 11 semanas do semestre, a modalidade de ensino, em que os diversos grupos estiveram integrados, era o mesmo, esperava-se uma certa uniformidade entre os grupos.

Este pós-teste visava essencialmente *avaliar/medir o nível de conhecimentos de cada um dos grupos, após a leccionação dos conteúdos* para ele seleccionados. Em causa estava, portanto, *identificar as valias alcançadas; focar a avaliação visava reformular o processo de ensino e aprendizagem, adequar as actividades a propor para a construção dos conhecimentos*. Considerando que, ao longo destas 2 semanas do semestre, a modalidade de ensino, em que os diversos grupos estiveram integrados variava, esperava-se poder identificar diferenças na aprendizagem e, conseqüentemente, poder comparar os resultados alcançados, determinando as correlações entre as características do sistema em causa e os resultados obtidos. De novo, em causa, recorreremos à *observação, à análise, à reflexão – avaliámos o processo implementado com os diferentes grupos*. O teste decorreu na normalidade sendo, de igual forma, a disponibilidade a única barreira a ultrapassar.

O pós-teste foi aplicado após 8 horas de ensino em todos os grupos sem preparação, ou seja, não houve tempo de preparação e estudo por parte dos estudantes para a sua execução *avaliando-se/medindo-se, assim, a aquisição dos conhecimentos apenas durante as 8 horas*

ministradas sem contudo ter havido uma consolidação dos mesmos. Esperava-se, então, algum rácio diferencial entre os testes não devendo, todavia, haver grandes disparidades entre as notas. A con(in)firmação levaria a reformular estratégias a utilizar numa nova experiência.

As notas obtidas nos testes acabaram por não ser surpresa e foram facilmente explicadas subjectivamente pelos professores intervenientes, tendo-se reconhecido, na avaliação realizada, a existência de modelos tradicionais de ensino obviamente distintos. A *avaliação comparativa* permitiu tirar conclusões sobre *as valias ou não valias em cada um dos modelos*. Em *Informática*, onde a evolução das máquinas e, por inerência também, a evolução dos programas, incluindo os que se referiam à disciplina em causa – “Informática”, surgiram sempre inovações, mesmo antes do início da leccionação da disciplina, o que fazia com que uma das principais preocupações do professor fosse a de ensinar e capacitar os estudantes para a adaptação às novas versões. As notas do pré-teste não foram de todo negativas, exactamente por causa da capacitação, referida atrás, resultante do facto de que os professores tentavam inculcar nos estudantes, uma vez que estavam alerta para a mutação constante que caracteriza a disciplina.

As notas do pré-teste são positivas embora não notórias. Para as notas do pós-teste esperava-se, por um lado, notas claramente superiores às do pré-teste mas, por outro lado, o módulo da disciplina escolhido, para o efeito, teve como matéria o programa MS Excel, o que pressupunha alguns saberes, embora básicos, de matemática; por isso, sem dúvida, este era o módulo que levantaria sempre algumas dificuldades aos estudantes por exigir a compreensão e a aplicação de expressões e funções matemáticas.

O objectivo do estudo especifica claramente o que se pretendia: comparar modalidades de ensino diferentes em dois tipos distintos de disciplinas e pretendíamos saber se havia ou não diferenças entre os resultados obtidos em cada uma das disciplinas, separadamente. As notas dos estudantes dependeram exactamente das modalidades de ensino em que foram integrados; da matéria considerada nos testes; do facto de já terem sido alvo do processo de ensino ou não; do pré-teste e do pós-teste.

Foi o conjunto dos factores tidos em conta, ao longo destas semanas, que determinaram os resultados obtidos; *a avaliação que foi acontecendo ao longo da experiência disponibilizou dados que permitiram a reformulação do desenho inicial* para se avançar na experiência que se seguiu.

2.2. Oficina de formação: As TIC em Contextos Inter e Transdisciplinares

A organização desta oficina – Fevereiro a Junho de 2015 – previu uma inscrição, seguida de seriação, de acordo com o tema e os objectivos delineados, isto é, a diversidade de disciplinas a implicar e a intenção de contemplar contextos diferentes. A calendarização foi feita em função da disponibilidade quer dos formandos, quer do formador. Tratando-se de uma oficina que foca o uso das TIC em contextos inter e transdisciplinares, o número de formandos envolvidos deu azo à participação de professores de áreas diversas e de diversas escolas e contextos educativos específicos; em consequência, gerou-se *uma interação positiva*.

Os conteúdos selecionados para esta formação, tendo em conta os objectivos a alcançar e o facto de que o que estava em causa não eram as TIC *per se*, isto é, as TIC como objecto, mas antes como meio para servir a educação em contexto inter e transdisciplinar, contemplaram (i) a terminologia específica da educação digital, focalizados numa perspectiva evolutiva; (ii) a estruturação de ambientes de aprendizagem em linha, pelo recurso de ferramentas e técnicas a implementar; (iii) a concepção pedagógica de modelos que viabilizem a aprendizagem em linha; (iv) a interacção a promover entre a educação digital e a inter e transdisciplinaridade para sustentação de projetos. Sublinhamos o que temos vindo a evidenciar, isto é, a importância de, ao longo da formação, reflectirmos sobre o importante papel de *verificar as valias e não valias alcançadas, reformulando sempre que necessário, para que os objectivos fossem alcançados*.

Visando desenvolver competências no que à utilização de *hardware* e *software* respeita, dando resposta às especificidades da educação digital, da organização e utilização de modelos pedagógicos em educação digital assim como da gestão, dinamização e acompanhamento de sessões em linha, a formação teve como objectivos:

- entender a abrangência da educação digital;
- identificar os termos que a ela são associados (*e-learning; b-learning; educação presencial, educação a distância; educação semi-presencial ...*);
- perspectivar a evolução da educação digital registada ao longo do tempo;
- conhecer potencialidades e limitações da educação digital;
- questionar possibilidades de recorrer à *interdisciplinaridade* e posteriormente à *transdisciplinaridade*;
- pensar *modelos pedagógicos* que impliquem os estudantes na aprendizagem;

- potenciar o processo de ensino e aprendizagem pelo recurso a projectos que recorram ao *b-learning*.

Em termos das estratégias utilizadas, realçamos a abordagem e questionamento dos conteúdos curriculares – a aprendizagem e conhecimento prescrito); o envolvimento dos estudantes em experiências concretas e reais – a aplicação do conhecimento e as competências; o trabalho colaborativo (estudantes) e consequente troca de experiências – o enriquecimento da aprendizagem; o envolvimento da(s) experiência(s) no contexto e consequente aplicabilidade – a utilidade do conhecimento, tendo em vista o novo paradigma educacional e a relação da escola com o saber e com o contexto. Para isso, focámo-nos na motivação decisiva para a participação activa do estudante, na diferenciação pedagógica com a proposta de percursos alternativos, na interacção pelo recurso ao trabalho entre pares e em grupo, no recurso à prática com ênfase na aplicação dos conteúdos curriculares, no *feedback* por parte do professor, traduzido no *acompanhamento* e no *reforço*, no *trabalho colaborativo* entre professores, em termo da interdisciplinaridade, no apelo aos contextos culturais, laborais e sociais, pela prática da transtextualidade.

Evidenciamos o enfoque em causa, considerando que estas questões são determinantes para a *concepção da avaliação conforme a defendemos*, isto é, uma contínua prática da *avaliação do trabalho realizado*, quer pelo *reforço das valias identificadas*, quer pela *reformulação das não valias*, optando sempre por tirar partido dos contributos diversificados que advêm dos diferentes perfis envolvidos, dos percursos pessoais, dos conhecimentos e competências que se complementam, a partir da implicação de diferentes áreas científicas como também da dialéctica teoria/prática, não esquecendo quão importante é convocar as realidades dos contextos envolventes assim como relacionar o desenvolvimento sócio-emocional dos diferentes actores e a sua relação com o desenvolvimento cognitivo.

Convocando Morin (2002) e Nicolescu (1996), lembramos como a realidade é cada vez mais poli-disciplinar, global, transnacional e transversal, multidimensional, o que nos leva à procurar que a interacção esteja sempre presente pelo recurso aos conteúdos de várias disciplinas – a *interdisciplinaridade* –, provocando intercâmbios reais e trazendo enriquecimentos das e para as áreas implicadas, levando à consolidação do conhecimento, permitindo ao estudante transpô-lo para a vida quotidiana, para a situação concreta que o estimulou – a *transdisciplinaridade*; segundo Nicolescu, ela está ligada tanto a um nova visão

da realidade como a uma experiência vivida, é um caminho de autotransformação orientado para o conhecimento de si, para a unidade do conhecimento e para a criação de uma nova arte de viver.

Portanto, defendemos que a educação não pode nem deve espartilhar, compartimentar ou dividir os saberes. São as aprendizagens contextualizadas, activas que levam ao desenvolvimento do ser conforme atestam os relatórios da UNESCO, a saber: o coordenado por Edgar Faure (1973) – *Aprender a Ser* – e o coordenado por Delors *et al* (1996) – *A Educação é um Tesouro* –, para o qual já apelámos várias vezes ao longo deste artigo. *A qualidade do processo ensino e aprendizagem* significa guiar o estudante até à abordagem científica, isto é, o permanente *questionamento em relação ao que se pretende conhecer*; significa, também, torná-lo autónomo e, através da metacognição, levá-lo à *prática da auto-avaliação* – a procurar o *aprimoramento contínuo da aprendizagem*.

É pela prática da metacognição que se estabelecem as pontes entre as diferentes disciplinas – *interdisciplinaridade* – e entre essas disciplinas e as capacidades do ser e do que ele já conhecia anteriormente. Implica *manter* a relação *interdisciplinaridade / transdisciplinaridade*, ciente de que a *abordagem transdisciplinar* é um complemento indispensável para a *abordagem interdisciplinar* porque significa a emergência de *seres continuamente conectados*, capazes de se adaptarem às exigências cambiantes da vida profissional e dotados de uma flexibilidade permanente sempre orientada na direcção da actualização das suas potencialidades interiores. A metacognição sustenta o *aprender a fazer* que permite o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão; as *competências*, segundo Tejada (2005) estão para além do cognitivo e do laboral, já que envolvem *o saber, o sentir e o fazer*, ou seja, o conhecimento, as emoções /os afetos e a acção que, conjuntamente com o contexto, contribuem para *a formação do ser*. É por este caminho que conseguimos chegar à *qualidade da educação*, conseqüentemente à sua sustentabilidade.

As sessões presenciais da oficina de formação decorreram como preconizado e, face à evolução dos trabalhos e à entrega atempada da documentação necessária, a flexibilidade prevista viabilizou, em alguns momentos, fazer ligeiras adequações da planificação/carga horária, em função das actividades em curso, não perdendo de vista o atingir dos objectivos. Em destaque *a avaliação nos seus mais diversos aspectos*, procurando sempre *pela progressão e pela valoração chegar ao objectivo último: a qualidade*. A actualização dos conhecimentos

pela partilha e interacção foi um dos princípios seguidos; daí o relevo dado ao trabalho colaborativo que incentivou à troca de experiências entre colegas de áreas científicas diversas.

As atividades, tendo sido planeadas numa perspectiva estruturada, permitiram partir dos conteúdos que serviram de base à formação, o que, *per se*, conduziu natural e necessariamente a uma *avaliação formativa*, que por vezes exigiu *retomar alguns aspectos para prosseguir de forma mais adequada ao(s) diferente(s) contexto(s)* – ensino regular e ensino vocacional –, aos diferentes níveis de ensino contemplados, aos diferentes perfis cognitivos dos estudantes envolvidos. Isso foi acontecendo em função dos trabalhos realizados em grupo, após cada sessão. Destacamos, de entre os vários trabalhos realizados, o projecto interdisciplinar cuja construção induziu à procura do modelo pedagógico que permitiu a sua realização. Foi discutida a orientação a ser disponibilizada por parte do corpo docente, incentivando os estudantes a buscar, por si, os conhecimentos necessários para chegarem a uma resposta para o problema abordado. E, mais uma vez, referimos a importância dada à *avaliação das aprendizagens* realizada ao longo do processo – *individual e em grupo* –, dos conhecimentos construídos, das competências desenvolvidas, da qualidade relacional estabelecida. A *avaliação do processo* foi também focalizada – o recurso à *interdisciplinaridade* e à *transdisciplinaridade*; o impacto do recurso à *educação digital* como macro estratégia para (i) a construção dos conhecimentos; (ii) o desenvolvimento das competências; (iii) a qualidade da interacção / intersubjetividade.

Concluindo, diremos que a orgânica da oficina de formação criou as condições necessárias para os formandos planearem projectos inovadores; ela contemplou a recolha e disponibilização de documentação e de materiais em função da temática e do que se pretendia; teve por recurso essencial a Plataforma Moodle da Escola. Esses projetos envolveram-nos a eles, aos estudantes e, em alguns casos, a outros intervenientes.

Os objetivos, sendo abrangentes, implicaram todas as áreas contempladas à partida, viabilizando uma participação motivada, conduzindo a um final que revelou satisfação não só pela aplicabilidade dos projetos realizados, mas também pela inovação; satisfação e inovação essas que permitiram trazer experiências formativas positivas para o ambiente escolar e, em alguns casos, para a comunidade envolvente. A oficina foi pensada tendo em vista inovar a *praxis* educativa e, uma vez que os formandos se sentiram motivados, reconhece-se pelo trabalho desenvolvido o cumprimento dos objetivos previstos. A partir da orgânica da acção,

acima referida, reconhece-se também que a estratégia utilizada e a selecção dos materiais utilizados (textos e outros) permitiram atingir os objectivos propostos, cumprindo assim o que fora previsto.

Os conteúdos foram sendo abordados ao longo das seis primeiras sessões, tendo sido alvo de problematização, também, nas duas últimas. Tendo como ponto de partida o papel das TIC na promoção de mais e melhor aprendizagem, nas sessões foram criadas condições, não apenas para explorar os conteúdos, mas também para questionar a sua potencialidade para o processo de ensino e aprendizagem; *pelo questionamento, a avaliação era processada. A complexidade deste processo levou a que os conteúdos fossem questionados per se e, ainda, no que eles implicam relativamente às metodologias de trabalho inter e transdisciplinar, ao trabalho de projecto e colaborativo, à construção de portfólios com os estudantes, ao desenvolvimento de espírito crítico, às competências no domínio em causa – o das TIC. As TIC foram, pois, abordadas enquanto objecto de estudo desta oficina de formação e enquanto meio que viabiliza atingir mais e melhor aprendizagem. Falamos, pois, mais uma vez, da avaliação como mais valia da aprendizagem; portanto, nela integrada e não dela distanciada.*

Pelos resultados obtidos com os projectos postos em prática, pelas reflexões apresentadas, a formação contribuiu para inovações na organização pedagógica dos formandos – o processo de ensino e aprendizagem. Sendo-lhe dada continuidade, cremos que o sucesso escolar poderá vir a ser reforçado pelo impacto dessa oficina de formação. A participação/desempenho dos formandos foi bastante positiva, distinguindo-se naturalmente pela especificidade das temáticas abordadas, pelas ferramentas TIC por que optaram, pelo envolvimento conseguido por parte dos estudantes.

Os relatórios finais demonstraram, da parte dos formandos, a sua implicação na oficina revelam aproveitamento não só a nível pessoal, mas também no que concerne ao trabalho colaborativo entre pares e ao envolvimento dos estudantes. Em causa esteve, pois, sempre presente *a procura da qualidade*. Alguns dos formandos manifestaram uma implicação notória que os levou a improvisar e a criar estratégias interessantes e inovadoras, a reflectir sobre formas de rentabilizar o seu desempenho profissional e a potenciar a aprendizagem dos estudantes, não apenas em termos dos conteúdos programáticos, mas também no que ao seu desenvolvimento e integração em contexto real diz respeito. Em alguns relatórios, evidenciam-se *reflexões muito pertinentes* que levam, quem os lê, a *percepcionar as mais valias* dos

projetos implementados através de uma sustentação teórica adequada. Refira-se, ainda, o compromisso de alguns formandos em dar continuidade no futuro a uma *praxis* que contemple o recurso às TIC em contextos inter e transdisciplinar.

Os critérios a que recorremos apontam para três variantes, todas elas indispensáveis à *promoção da qualidade na educação*: (i) a participação, (ii) a frequência e (iii) o trabalho autónomo, contemplando dessa forma o envolvimento dos formandos na oficina de formação no seu todo, isto é, não apenas nas sessões presenciais que tiveram lugar, mas também nas horas previstas para trabalho a distância. Assim sendo, considera-se adequado que se separem os dois primeiros itens – a variante ‘participação’ e a variante ‘frequência’ – já que, se bem que a presença nas sessões seja importante, há que *valorizar o envolvimento e a pertinência das intervenções de cada formando no trabalho desenvolvido em grande grupo* nessas sessões bem como em equipa (constituída para a realização do projecto). São essas duas vias que contribuem para a produção realizada. O trabalho autónomo surgiu evidenciado no portfólio e nas reflexões, que cada formando fez de forma muito particular no relatório final; é aqui que, de forma mais evidente se pode constatar, a nível individual, os resultados conseguidos, pela oficina de formação. Não a referimos como avaliação, antes como *valoração do trabalho realizado, dos resultados obtidos, das vias abertas para futuras aprendizagens*.

O que estava em causa? *A procura da qualidade*.

Conforme planeado e tendo em conta a problematização apresentada na proposta desta oficina de formação, sustentada no programa da disciplina de TIC (p.3) “o ensino das TIC deverá ser feito em articulação e interacção com as demais disciplinas, por forma a que os estudantes sejam confrontados com a utilização das aplicações informáticas mais comuns em contextos concretos e significativos”, a oficina de formação contemplou várias disciplinas, envolvendo portanto professores de várias áreas. Decorrente das avaliações realizadas ao longo da formação, dos trabalhos implementados no contexto dos projectos desenhados e das reflexões individuais dos formandos, considera-se que a formação atingiu os objetivos pretendidos e, portanto, teve um bom impacto.

Reconhecemos, no entanto, que talvez não haja evidências suficientes dos efeitos produzidos em termos do processo de ensino e aprendizagem, mais propriamente, evidências do impacto do projeto nas aprendizagens dos estudantes. Numa próxima acção, poder-se-á incentivar os formandos à recolha de evidências e, conseqüentemente, à realização de uma

avaliação em termos de resultados no (des)envolvimento dos estudantes. Uma nova etapa se abre portanto para complementar o trabalho realizado e para o valorar.

Reconhecemos, também, face à avaliação que fomos realizando, que é de grande importância que as instituições escolares/académicas, definam os papéis e funções dos diferentes intervenientes no/do processo de ensino e aprendizagem e procurem condições que favoreçam o trabalho colaborativo; para reforçar esta nossa posição, convocamos Delors *et al* (*idem*, p.173) quando afirmam: “[a] prática da negociação e da conciliação na gestão de estabelecimentos de ensino e na vida escolar constitui, em si mesma, um fator de aprendizagem democrática”. Não podemos deixar de evidenciar que *autonomia e inovação são determinantes para que as instituições possam promover a qualidade da educação*; por elas e com elas, a diversidade dos perfis dos diferentes actores que integram as instituições escolares/académicas é respeitada, criando-se desta forma *condições para o aprimoramento das aprendizagens*.

3. Reflexões e Prospecções – a procura de Qualidade /Sustentabilidade através da Avaliação institucional

Como dissemos à partida, de facto, se a instituição estiver implicada em criar condições para uma articulação dos diferentes procedimentos – *a avaliação das aprendizagens do estudante, a avaliação do desempenho do professor, a avaliação do trabalho escolar/académico* –, os desafios, com que se vai confrontando, vão-na implicando na criação das condições, que identificámos, condições que a induzem a estabelecer uma relação franca e produtiva entre os diferentes actores na/da instituição – dirigentes, docentes, encarregados de educação estudantes – e, entre estes e os demais actores que, em contexto comunitário, também são chamados a interferir na vida da escola – autarcas, empresários.

Sintetizando, para nos empenharmos num ensino efectivo, temos que ter em consideração o contexto e a natureza dos resultados educacionais desejados – o sucesso dos estudantes e o melhoramento do contexto. Diremos, pois, que a sustentabilidade da educação está intimamente implicada na sustentabilidade da sociedade.

À instituição educativa cabe a convocatória ao trabalho de equipa, através da implementação de estratégias que acabem com as acções isoladas e desconectadas que não só reduzem o impacto do trabalho docente, como sectorizam o processo educativo, como também

induzem os estudantes a enfoques parcelares do saber. Sublinhamos a necessidade de a escola/a academia assumir o importantíssimo papel de criar condições para a prática da inter e da transdisciplinaridade, viabilizando ao estudante centrar-se no saber como um todo e sempre ancorado na realidade a que pertence – o meio sociocultural em que vive.

Defendemos, então, que a instituição deve procurar organizar-se, planeando o processo educativo de forma a contemplar todos os intervenientes, a integrar os contextos em que se situa. É aí/daí que surge *a avaliação institucional, a avaliação da organização do trabalho dos diferentes actores*; sente-se a necessidade de uma formação que facilite o trabalho que se sente ser indispensável que o professor implemente – um trabalho que implica a sua disciplina interligada com as outras disciplinas, que implica partir do contexto, sobre ele reflectir. *A avaliação educativa* tem pois de se assumir como uma *pesquisa científica que procura orientações para uma praxis sempre em aprimoramento*. Como tivemos oportunidade de referir, noutra oportunidade, em que nos debruçámos sobre esta questão, importa recorrer à prática da metacognição, visto que “contempla três etapas – a da planificação da acção; a da implementação da acção propriamente dita e a da auto-avaliação (...) conduz[indo] ao desenvolvimento de competências de estudo, de pensamento crítico e de uma autoavaliação reguladora” (Lamas, *idem*, p.252). Este carácter formativo da avaliação possibilita “suscitar o desejo de aprender, de explicitar a **relação** com o saber, o sentido do trabalho e desenvolver a capacidade de auto-regulação das acções práticas” (Alves, 2004, p. 88).

Com esse propósito, a instituição compromete-se com o desenvolvimento e implementação de *mecanismos eficientes e eficazes para a melhoria contínua da qualidade*, a qual contribui determinadamente para a sustentabilidade, seja a da educação, seja a da sociedade. Para tal, terá de optar por implementar uma política assente num conjunto de *princípios e propósitos que sustentem a cultura organizacional*, a partir dos quais, se possa conceber estratégias que potenciem o desempenho profissional do seu corpo docente para uma formação de qualidade dos estudantes. Nesse sentido, consideramos cinco eixos fundamentais:

- 1- a formação avançada do corpo docente;
- 2- a investigação & desenvolvimento;
- 3- a prestação de serviços à comunidade;
- 4- a cooperação institucional;
- 5- a internacionalização.

A intenção será, então, manter *uma contínua valorização do capital humano da instituição* – professores, estudantes, funcionários e parceiros – bem como aumentar a expressão da missão que assumir como orientadora da sua acção. Para isso, importa criar gabinetes de apoio à *promoção da qualidade* que persigam os *objectivos de desenvolver e apoiar o acto educativo*.

Em complemento, a função será a de prestar um serviço de apoio à direcção da instituição, assumindo competências diversificadas que respondam à política educativa por que opta, que sustentem a monitorização do processo pedagógico, definindo padrões de alerta relativamente às suas dimensões de análise fundamentais, que apostem no desenvolvimento de instrumentos que permitam apurar o grau de satisfação dos docentes relativamente aos aspectos organizacionais e académicos, que criem a supervisão da aplicação de inquéritos de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, que garantam a transparência dos resultados da avaliação e sua disponibilização aos diferentes actores implicados, seja a nível interno, seja a nível externo, que garantam também os *procedimentos necessários ao follow-up das acções de avaliação realizadas, quer no âmbito do funcionamento institucional, quer do desempenho docente, quer do dos estudantes* – os resultados das aprendizagens, que possam produzir e divulgar os dados relativos à inserção e evolução profissional dos estudantes assim como os dados e informações necessários para a avaliação do estado de implementação/concretização do processo de ensino e aprendizagem, que assumam a *supervisão do sistema criado para a garantia interna da qualidade*.

Convém, então, na nossa óptica, pensar na criação de um sistema que, para além de se traduzir numa *procura permanente da satisfação dos seus estudantes e da contínua melhoria da qualidade dos serviços prestados*, em primeira instância, à comunidade em que se integra, em última instância, à sociedade. Consideramos, pois, mais importante do que ter em mente os rankings (o produto – *outcomes* do processo), é que *a qualidade se centre no processo de aprendizagem experienciado pelos estudantes*. A relação entre ambos – processo e produto / aprendizagem e resultados – evidencia a importância do contributo do processo educacional para que o alvo traçado pela missão assumida institucionalmente possa ser alcançado.

Consideramos, portanto, face às experiências vivenciadas, em diversas situações e contextos, necessário pensar em recorrer a um conjunto de procedimentos que a seguir elencamos:

- o planeamento estratégico que se concretize no processo de planeamento e realização das actividades educativas, dos processos de ensino e aprendizagem, da investigação, da cíclica revisão da gestão;
- o planeamento pedagógico-didáctico conducente ao bom funcionamento do ano lectivo do(s) ciclo(s) de estudo em causa;
- a implementação de uma política de avaliação abrangente – desde a institucional, à do desempenho profissional dos actores envolvidos (dirigentes; docentes e não docentes), à do aproveitamento dos estudantes;
- a avaliação dos processos implementados, dos resultados obtidos e da (in)satisfação dos destinatários dos serviços prestados;
- o planeamento e divulgação da oferta formativa – desde a estrutura dos programas das disciplinas que integram o(s) ciclo(s) de estudo em causa, à relação do todo curricular e da realidade dos contextos comunitários envolventes (semestre a semestre, na sua sequencialidade);
- a gestão da actividade educativa – da divulgação da oferta de cursos à matrícula e ao apoio à actividade lectiva;
- a gestão da biblioteca – gestão do acervo bibliográfico, seja em suporte de papel seja em suporte informático (repositório), satisfazendo as necessidades do processo de ensino (corpo docente) e do processo de aprendizagem (estudantes);
- a gestão de recursos humanos – envolvimento de docentes e não docentes com competência científica e/ou técnica de modo a garantir a excelência dos serviços prestados e do ensino implementado, satisfazendo as necessidades dos clientes – estudantes e cooperantes;
- o diagnóstico das necessidades de formação e implementação de acções, workshops, seminários, eventos científicos e/ou técnico-pragmáticos;
- a gestão de equipamentos e materiais específicos a cada curso disponibilizado, necessários às aulas de cariz prático;
- a gestão das infra-estruturas, de forma a manter a operacionalidade da(s) sua(s) potencialidades para cada caso específico;
- a elaboração de um regulamento para a constituição e funcionamento das comissões de curso;

- a colaboração com os directores, as comissões de curso e os directores de curso no sentido de promover:
 - o aperfeiçoamento curricular de forma a criar condições favoráveis para que os estudantes desenvolvam as competências previstas, em cada curso, para cada ciclo de estudos;
 - a adopção de metodologias pedagógico-didácticas centradas no estudante, não só envolvendo-o em situações activas de aprendizagem, mas também situações contextualizadas;
 - o trabalho colaborativo no seio do corpo docente de forma a que uma efectiva integração de matérias possa acontecer;
 - uma avaliação, sustentada na integração de matérias e que evidencie os resultados da aprendizagem de acordo com as competências adequadas a cada ciclo de formação;
 - a utilização das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem;
 - desenvolvimento e estímulo da investigação e publicação científicas, sobretudo no âmbito das didácticas específicas;
 - a articulação com a investigação que se possa vir a promover, no âmbito das áreas contempladas na instituição;
 - a recolha, análise e interpretação dos indicadores de qualidade do processo de ensino e aprendizagem;
 - a identificação de áreas que se evidenciem criticamente, procurando um trabalho colaborativo permanente – inter e transdisciplinar, no sentido de identificar problemas e partilhar estratégias para os resolver;
 - a elaboração e coordenação de um programa de formação pedagógica dos docentes, mantendo-os actualizados cientificamente e neles desenvolvendo um desempenho comprometido a nível da pedagogia e da didáctica;
 - a elaboração dos relatórios de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, evidenciando pontos fortes e pontos fracos, e ameaças;
 - a partilha de boas práticas em workshops e seminários entre o corpo docente, mas também abrindo-os a outras instituições, com vista a um aprimoramento

contínuo, tendo sempre em conta os contextos específicos.

Importa, pois, quanto a nós, uma implicação contínua e continuada no estudo e questionamento da relação que existe entre uma avaliação institucional bem orientada e as consequentes tomadas de decisão para criar condições de trabalho de equipa entre os diversos actores envolvidos, com vista a implementar uma permanente *melhoria das aprendizagens* e, por inerência, a *promoção do sucesso escolar/académico*. O envolvimento dos professores em construir redes que, por um lado, *divulguem e promovam a luta contra compartimentar o saber* e, por outro lado, se empenhem em *se integrar na realidade contextual dos estudantes*, em se envolver com mais motivação no processo de ensino e aprendizagem e assim a procurar *a qualidade tão desejada para a educação e sua consequente sustentabilidade*.

Bibliografia

- AFONSO, A. (2003). Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica in M.T. Esteban (org.). Escola, Currículo e Avaliação. São Paulo.
- ALVES, M. P. (2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- ALVES, M. P. (2004). *Currículo e avaliação: uma perspectiva integrada*. Portugal: Porto Ed.
- ÁVILA, M. (2015). *La otra cara de las evaluaciones externas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18 (1), 1-3. Disponível em <http://redie.uabc.mx/vol18no1/contenido-avilag.html>, consultado em 01.2016.
- BOLÍVAR, A. (jan./abr. 2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna, pp.37-60. *Gestão em Ação*, v.9, n.1. Salvador/BA: Universidade Federal da Bahia. Disponível em <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav9n12006.pdf> consultado em 05.2015
- CASALI, A. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: I. F. Cappelletti, *Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola. 2007.
- CASANOVA, M.A. (2012). Presentation. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, pp.4,5, Vol.10, N. 4. Disponível em <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/REICE%2010,4.pdf>, consultado em 01.2016.
- DELORS, J. *et al.* (1996). *Educação – Um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Editora.
- FAURE, E. (1973). *Aprender a aprender, La Educación del Futuro*. Madrid: Alianza Editorial.
- GOULART, I. B. (2002). *Psicologia organizacional e do trabalho: teoria, pesquisa e temas correlatos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- JOÃO, S. M. (2003). *Programa de Tecnologias da Informação e Comunicação – 9º e 10º anos*. Lisboa: M.E., Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- LAMAS, E.M.L. (2009). *As potencialidades da Educação digital. Contributos de um percurso profissional*. Santiago de Compostela: USC.
- MORIN, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MOSCOVICI, F. (2003). *Equipes dão certo: a multiplicação do talento humano* (8a ed.). Rio de Janeiro: José Olympio.

NICOLESCU, B. (1997). A Evolução Transdisciplinar, na Universidade – Condição para o Desenvolviemnto Sustentável in *Congresso Internacional A Responsabilidade da Universidade para com a Sociedade*. Bangkok: Chulalongkorn University. Disponível em <http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/bulletin/b12/b12c8por.htm#note>, consultado em 05.2011.

PERDOMO MARTÍNEZ, R. (2016). *Evaluación Socioformativa*. Monografias.com S.A. El Centro de Tesis, Documentos, Publicaciones y Recursos Educativos Disponível em <http://www.monografias.com/trabajos107/evaluacionsocioformativa/evaluacionsocioformativa.shtml>, consultado em 02.2016.

PERRENOUD, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SANTOS GUERRA, M. A. (2003). *Una Flecha en la Diana. A evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.

STRUYVEN, K.; DOCHY, F.; JANSSENS, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 331-347.

TEJADA, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *VII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación Universitaria*. Disponível em <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-tejada.html>, consultado em 05.2012.

TOBÓN, S. (2014). Rúbricas socioformativas (mapas de aprendizaje). México: CIFE. Disponível em http://issuu.com/cife/docs/evaluacion_con_rubricas_socioformat, consultado em 02.2016.

ZABALZA, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Nota: O autor não segue o novo acordo ortográfico.