

**Avaliação e Aprendizagem no 2.º ano de escolaridade:
um estudo de caso**

Maria Isabel de Carvalho Sobral

Lisboa, dezembro de 2013

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Avaliação e Aprendizagem no 2.º ano de escolaridade: um estudo de caso

Maria Isabel de Carvalho Sobral

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre
em Supervisão Pedagógica

Orientadora: Professora Doutora Lúcia Amante

Lisboa, dezembro de 2013

RESUMO

O presente estudo visa aprofundar a temática da Avaliação e da Aprendizagem numa turma de 2.º ano de escolaridade, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, aprofundando os seus contextos e práticas pedagógicas avaliativas. Enquadramos esta problemática nas tendências evolutivas das quatro principais conceções de avaliação que, em diferentes momentos, prevaleceram na prática pedagógica avaliativa.

O conceito de avaliação das aprendizagens surgiu, ao longo das últimas décadas, muito associado à avaliação de conhecimentos dos alunos. Este conceito evoluiu e, neste sentido, a avaliação das aprendizagens apresenta-se-nos na atualidade como um domínio em que é necessário efetuar escolhas apoiadas em referenciais metodológicos e abordagens que não sejam redutoras e que não se limitem a avaliar resultados, mas antes conduzam à compreensão dos processos que conduziram a um determinado resultado. Neste contexto, a avaliação tenderá a desenvolver-se de forma contínua e sistemática, contextualizando os processos. A nossa investigação surge num momento em que se têm vindo a operar, no sistema educativo, um conjunto de alterações decorrentes da tomada de opções políticas, das quais destacamos o alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos, a introdução da figura do professor coadjuvante, no primeiro ciclo do ensino básico, a alteração da matriz curricular do primeiro ciclo do ensino básico, a introdução de exames no final do primeiro ciclo do ensino básico, entre outras. É nesta confluência que consideramos pertinente abordar a avaliação das aprendizagens dos alunos, procedendo a uma análise atual deste processo nas suas diferentes dimensões, considerando-o como uma componente inseparável do ciclo de ensino e aprendizagem. Com este trabalho pensamos poder contribuir para o estudo da temática avaliativa, no contexto do nosso sistema educativo, mais propriamente no contexto de sala de aula.

Palavras-chave: Conceções avaliativas, Avaliação, Regulação, Aprendizagem, Ensino.

ABSTRACT

Assessment of Learning in a 2nd grade class in Primary School (1.ºCEB).Background and Practice.

Key words: Assessment conceptions, Assessment, Regulation, Learning, Teaching.

The present study aims to deepen the subject of assessment of Learning in a 2nd grade class in Primary School (1.ºCEB), namely the background and the educational assessment practice. We approach this issue considering the evolution tendencies of the four main assessment conceptions, which have prevailed in the educational assessment practice throughout different periods of time.

In the last decades, the concept of assessment in learning has appeared strongly associated with the assessment of students' knowledge. This concept has evolved and, in this sense, the assessment of learning is now seen as a domain where it is necessary to make choices based on methodology references. Also, use approaches that aren't reductive but instead lead to the understanding of the processes which led to a certain result. In this context, assessment will tend to develop in a continuous and systematic way, providing background to said processes. Our investigation appears in a moment where the educational system has suffered a set of changes, due to political measures. The enlargement to twelve years of mandatory schooling, the introduction of co-teaching practices in primary school, changes in the curricula and the introduction of exams in the conclusion of primary school, are some examples, among others.

In this context, we find it important to understand the assessment of students' learning, analyzing this process in its different dimensions and considering it as an inseparable part of the learning / teaching cycle. With this paper, we hope to be able to contribute to the study of assessment, having our educational system, more precisely the classroom as background.

Agradecimentos

Ao terminar este trabalho, gostaríamos de deixar algumas palavras de agradecimento a todas as pessoas que colaboraram neste percurso e que por diversas razões tiveram um papel importante no seu desenvolvimento, sendo que sem o seu apoio inestimável não teria sido possível realizá-lo.

Assim, agradecemos antes de tudo à Professora Doutora Lúcia Amante, pelo seu saber, experiência e disponibilidade. Queremos ainda testemunhar o apreço e salientar a importância da discussão de ideias e partilha de pontos de vista.

Uma palavra de agradecimento é, ainda, devida ao meu marido e aos meus pais pelo apoio incondicional e pelas palavras de incentivo nos momentos críticos.

Por último, à turma em estudo e à sua professora titular, assim como à Direção Executiva do Agrupamento de Escolas de Grândola, em exercício de funções aquando da realização deste estudo.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	I
ABSTRACT	II
Agradecimentos	III
ÍNDICE GERAL	IV
Índice de gráficos.....	VI
Índice de quadros.....	VII
INTRODUÇÃO.....	1
Parte I – Enquadramento e Fundamentação Teórica	7
Capítulo 1 – Educação e Sociedade.....	9
1.1. Educação na atualidade e no futuro	9
1.2. A Escola - Uma abordagem sistémica.....	17
Capítulo 2 – A Aprendizagem e a Avaliação	23
2.1. O Ensino e a Aprendizagem	23
2.1.1. O Modelo de Investigação em Grupo, aplicado ao primeiro ciclo do ensino básico	28
2.2. A importância da diferenciação curricular num contexto de sucesso escolar, no 1.º ciclo do ensino básico	33
2.3. Concepções Teóricas da Avaliação – Evolução	39
2.4. Avaliação Formativa e Práticas de Avaliação Alternativas.....	46
2.5. A relevância da Autorregulação da Aprendizagem	51
Parte II - Trabalho de Campo	55
Capítulo 3 – Metodologia.....	57
3.1. Questão e objetivos da investigação	57
3.2. Opções Metodológicas	59

3.3. Instrumentos de recolha de dados.....	61
3.3.1. Diário de bordo.....	61
3.3.2. Observação Participante	61
3.3.3. Entrevista semi-estruturada	62
3.3.4. Inquérito por Questionário.....	63
3.4. Etapas e procedimentos do trabalho de campo.....	65
Capítulo 4 - Estudo de caso/ Análise de dados.....	71
4.1. População em estudo	71
4.1.1. O contexto escolar	71
4.1.2. O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas.....	73
4.1.3. A Escola/Turma em estudo/ Professor Titular de Turma	73
4.2. Apresentação, análise e discussão dos resultados	76
Conclusões e Reflexões Finais	107
Bibliografia.....	111
Anexos.....	117

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos da turma por sexos	74
Gráfico 2 – Idade dos alunos	94
Gráfico 3 – Divisão da turma em géneros	94
Gráfico 4 - Melhorias nos trabalhos	94
Gráfico 5 - Colaboração na organização das atividades.....	94
Gráfico 6 - Opinião dos alunos.....	94
Gráfico 7 - O que ter em conta nos trabalhos	94
Gráfico 8 - Relacionamento entre alunos	94
Gráfico 9 - Relacionamento dos alunos com a professora	94
Gráfico 10 - Plano da atividade diária	94
Gráfico 11 - Revisão dos trabalhos	94
Gráfico 12 - Explicação dos erros	94
Gráfico 13 - Avaliação do trabalho no final do dia	94
Gráfico 14 - Comentários aos trabalhos	94
Gráfico 15 - Idade dos encarregados de educação	94
Gráfico 16 - Género dos encarregados de educação.....	94
Gráfico 17 - Habilitações académicas dos encarregados de educação	94
Gráfico 18 - Participação em reuniões	94
Gráfico 19 - Clareza sobre avaliação do educando	94
Gráfico 20 - Resultados finais	94
Gráfico 21 - Entusiasmo do educando.....	94
Gráfico 22 - Clareza dos registos de avaliação.....	94
Gráfico 23 - Avaliação	94
Gráfico 24 - Informação regular.....	94

Índice de quadros

Quadro 1 – Concepções de conhecimento, ensino e aprendizagem.....	26
Quadro 2 – Vantagens e desvantagens na utilização de entrevistas.....	62
Quadro 3 – Resolução de problemas “em duas fases”	83
Quadro 4 - Respostas obtidas sobre as diferentes concepções avaliativas da docente.....	86
Quadro 5 - Respostas obtidas sobre as potencialidades de uma avaliação contínua.....	88
Quadro 6 - Respostas obtidas sobre adesão dos alunos às tarefas propostas	88
Quadro 7 - Respostas obtidas sobre a importância do trabalho de grupo.....	89
Quadro 8 - Respostas obtidas sobre a importância de monitorizar as aprendizagens	89
Quadro 9 - Respostas obtidas sobre a importância dos instrumentos de avaliação.....	90
Quadro 10 - Respostas obtidas sobre a importância de aplicação dos critérios de avaliação	90
Quadro 11 - Respostas obtidas sobre a atuação da docente perante uma avaliação negativa.....	91
Quadro 12 - Respostas obtidas sobre a importância da auto-avaliação.....	92
Quadro 13 - Respostas obtidas sobre a importância da autoregulação.....	92
Quadro 14 - Respostas obtidas sobre a importância dos resultados dos alunos	93
Quadro 15 - Respostas obtidas sobre as necessidades formativas.....	93

INTRODUÇÃO

Com a escolha do tema desta investigação *Avaliação e Aprendizagem numa turma de 2.º ano de escolaridade: um estudo de caso*, procurámos aprofundar os nossos conhecimentos sobre a temática inserida num contexto educativo específico.

Para concretizar os diferentes objetivos a que nos propomos, procuraremos caracterizar de modo breve os princípios que regulam as relações existentes no território educativo em análise, para que se torne viável tecer considerações aprofundadas acerca das práticas avaliativas levadas a cabo por uma docente, com o grupo de alunos em estudo.

Na nossa opinião a temática em estudo reveste-se de atualidade, pois todas as sociedades desenvolvidas procuram melhorar os níveis educativos das suas populações, empenhando-se na implementação de políticas educativas vocacionadas para garantir o sucesso educativo.

A temática da avaliação das aprendizagens tem vindo, de forma progressiva, a suscitar maior interesse, quer por parte da comunidade educativa, da tutela e da própria sociedade. Considerando que, na atualidade, são atribuídos à Escola papéis que vão muito para além da transmissão de conhecimentos, compreende-se que os procedimentos relacionados com a organização e, conseqüentemente de avaliação das aprendizagens devem, inevitavelmente, sofrer alterações/adaptações que denotem essa evolução. Diversos autores, como Leite (2002), Pinto e Santos (2006) ou Fernandes (2008) destacam que a avaliação deverá valorizar a aprendizagem e não apenas o ensino.

Como Pinto e Santos (2006) nos indicam, face a novos contextos educativos, o conceito de avaliação (das aprendizagens) evoluiu, tal como evoluíram os próprios modelos e as práticas a estes ligadas. Tradicionalmente, o conceito de avaliação em educação, estava intimamente ligado à avaliação de conhecimentos, ou seja, apoiado num conceito de “medida”. Uma pesquisa assente em estudos teóricos relativamente recentes aponta para a existência de quatro conceções que, em momentos diferentes, presidiram nas práticas pedagógicas levadas a cabo pelos docentes dos diferentes ciclos de ensino.

Na sequência da nossa investigação, assim como da análise de diversas obras somos confrontados com a ideia de que a avaliação das aprendizagens se apresenta como um domínio onde é necessário efetuar “escolhas” e não se deve limitar a avaliar resultados.

Para tal, é necessário construir um caminho que conduza à compreensão dos processos que levam a determinados resultados, como nos referem Pais e Monteiro (2002).

Somos de opinião que os docentes, no desempenho da sua prática pedagógica, são confrontados com a necessidade de avaliar o desempenho dos seus alunos. Esta avaliação pode referir-se a tarefas do quotidiano escolar, mas também a tarefas mais formais, pensadas especificamente como tarefas de avaliação, apreciadas com base em critérios sistematizados.

Constata-se, pois, que a avaliação das aprendizagens se constitui como parte integrante da prática docente e apresenta, desejavelmente, como propósito a melhoria do processo educativo. Podemos dizer que no sistema educativo português, a avaliação em contexto escolar é assumida como uma prática intencional, organizada que se concretiza a partir das metas definidas para os currículos das diferentes disciplinas, que compõem os diferentes ciclos de ensino. Materializa-se com a recolha de elementos que fornecerão informação sobre o que os alunos sabem acerca de uma tarefa concreta. Também, neste contexto, poderemos estudar as conceções avaliativas já atrás referidas, verificando que influência exercem sobre as práticas pedagógicas adotadas, ao longo do percurso profissional de um docente. Salientamos, igualmente, que o estudo destas conceções deverá proporcionar-nos um “olhar crítico” sobre as práticas desenvolvidas na turma, no estudo de caso em apreço nesta investigação.

A nossa escolha temática prende-se com interesses de tipo profissional e por considerarmos ser um tema atual. Por essa razão, o docente assume um papel importante e muito ativo, pelo que as práticas de avaliação dos docentes dependem muito da forma como o professor planifica e organiza o trabalho dos alunos e com os alunos (Pais e Monteiro, 2002).

A escolha desta temática para a investigação em curso prende-se com o contexto da nossa experiência profissional, ou seja, docente do 1.º ciclo do ensino básico desde 1996 e desempenhando funções diferentes neste intervalo temporal: docente titular de turma, docente de apoio educativo e, mais recentemente, funções de coordenação de estabelecimento.

Na confluência destas experiências, podemos salientar o contacto diário com a problemática da avaliação das aprendizagens, uma vez que esta é parte integrante da nossa prática pedagógica. Neste contexto, fomos/somos intervenientes ativos no processo e encontramos-nos perante uma multiplicidade de opções e de soluções para

ultrapassar os constrangimentos que se nos apresentam. Por um lado, a existência de modelos tradicionais que nos remetem para soluções de “reprodução” desses modelos. Por outro lado, o estudo de práticas inovadoras/alternativas que fazem apelo a uma lógica de “não acomodação” por parte de cada docente.

No desempenho das funções de coordenação de estabelecimento, tivemos a oportunidade de acompanhar de forma mais cuidada e aprofundada alguns trabalhos de avaliação externa, ao nível do Agrupamento de Escolas, por parte da Inspeção Geral do Ensino e para além disso de acompanhar e participar no processo de avaliação interna promovido pela direção do Agrupamento de Escolas. Neste período, desenvolvemos uma motivação suplementar, apoiada numa atitude de reflexão, vocacionada para a investigação que nos permitisse realizar um estudo mais aprofundado e sistematizado sobre uma temática que consideramos pertinente, a avaliação das aprendizagens. Destacamos, igualmente, que encaramos a avaliação como um meio e não como um fim em si mesma cujo objetivo deverá ser melhorar e regular progressivamente os processos e os produtos do ensino e da aprendizagem (Pais e Monteiro, 2002).

Pelo atrás exposto se depreende que fundamentaremos a nossa investigação com base num quadro teórico que concebe a avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem.

Consideramos que esta é uma temática abrangente e que se desenvolve em diferentes contextos, momentos e que apresenta finalidades específicas.

Na realização desta investigação optamos por uma metodologia de natureza qualitativa que, de acordo com Esteves (2006:105) assume particular relevância “*na abordagem e tratamento dos fenómenos educativos*”.

Por tais razões realizamos um estudo de caso, pois consideramos que este é o formato metodológico mais adequado e também aquele que se afigurou exequível, tendo em vista a nossa realidade profissional e os nossos objetivos, assim como a obtenção de um conhecimento descritivo, mas ao mesmo tempo compreensivo.

Este estudo irá permitir-nos compreender a singularidade das práticas pedagógicas docentes e das suas realidades específicas, conhecendo-as em profundidade, no seio de uma turma de 2.º ano de escolaridade. A escolha deste grupo/turma prendeu-se com o facto de a docente titular utilizar metodologias alternativas de avaliação, a par da sua experiência nesta área. O que nos motivou foi aprofundar conhecimentos sobre a sua prática pedagógica, na expectativa de que se possa constituir como um exemplo de boas

práticas, cuja análise e conhecimento possa ser um contributo relevante para todos os profissionais que procuram respostas que melhorem a sua prática pedagógica, designadamente no campo da avaliação das aprendizagens.

Assim sendo, a nossa investigação encontra-se dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apoiados na bibliografia disponível, procuraremos efetuar uma contextualização geral, onde abordaremos a temática da educação do futuro e sociedade. Haverá também uma referência à importância da abordagem sistémica, aplicada ao sistema educativo/escola. Seguidamente entraremos no domínio do ensino e da aprendizagem. Faremos uma exploração do modelo de investigação em grupo, aplicado ao primeiro ciclo do ensino básico. De seguida faremos uma referência à importância da diferenciação curricular num contexto de sucesso escolar, naquele ciclo de ensino.

Chegados a este ponto, no segundo capítulo, abordaremos as questões da aprendizagem e da avaliação. Procuraremos traçar uma linha evolutiva, onde se destacarão as conceções de avaliação. Posteriormente abordaremos a pertinência de uma avaliação formativa e das práticas de avaliação alternativas, assim como dedicaremos um espaço à relevância da autorregulação da aprendizagem. Deste modo procuraremos efetuar uma sistematização do estado da arte no que concerne à temática da avaliação e regulação das aprendizagens. Sustentaremos os nossos pressupostos com base na análise de contributos teóricos de autores e especialistas na matéria, que consideramos serem importantes no campo de análise em estudo, para, em seguida, construirmos um quadro teórico de referência, no que à avaliação e regulação das aprendizagens diz respeito.

O terceiro capítulo desta investigação será dedicado à metodologia adotada na investigação. Num primeiro ponto justificaremos as opções metodológicas. Em seguida caracterizaremos a população em estudo, assim como o contexto. Posteriormente serão apresentados os instrumentos utilizados no nosso estudo de caso. De seguida serão apresentadas as etapas para a realização do trabalho de campo. Com este estudo de caso, procuraremos identificar e sistematizar as representações sobre avaliação das aprendizagens do docente titular da turma em estudo, procurando compreender de que modo essas representações condicionam o quadro de referência da avaliação e consequentemente as práticas avaliativas e de regulação das aprendizagens por ele adotadas. Assim, o estudo será circunscrito a uma turma de 2.º ano de escolaridade, tendo como principal objetivo analisar as conceções sobre aprendizagem e práticas avaliativas delas decorrentes, interrelacionando-as com a prática pedagógica do docente

titular de turma, no contexto de sala de aula e com o processo de aprendizagem que é experienciado e vivido pelas crianças. Procuraremos estudar e aprofundar os contextos vividos pelo docente titular de turma e pelos alunos, centrando a nossa atenção nos processos de regulação e melhoria das aprendizagens e integrando esta informação nos processos de ensino e aprendizagem.

No quarto capítulo, faremos a apresentação, análise e discussão de resultados deste trabalho de investigação, procurando que os mesmos possam de algum modo contribuir para uma reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas e a adotar pelos docentes.

Por fim, apresentaremos as conclusões e reflexões finais. Cientes de que esta temática não se esgota com a conclusão da presente dissertação, pensamos que poderemos dar um pequeno contributo para trazer novos dados sobre uma matéria atual e de âmbito transversal, embora analisada à escala de uma sala de aula. Somos da opinião que a tomada de decisão sobre as questões da avaliação e regulação das aprendizagens, por mais abrangente que possa ser, deve ter em conta a evolução dos conceitos, sendo que os docentes deverão ter a capacidade de contornar os obstáculos, de inovar e apostar numa atitude intencional e de reflexão contínua sobre as estratégias utilizadas, verificando a necessidade de ajustes e alterações, procurando implementar uma efetiva avaliação formativa, no sentido de que se constitui como parte integrante do próprio processo de aprendizagem.

Parte I – Enquadramento e Fundamentação Teórica

Capítulo 1 – Educação e Sociedade

1.1. Educação na atualidade e no futuro

O primeiro capítulo da nossa investigação apresenta-se dividido em duas partes fundamentais. Em primeiro lugar propomo-nos abordar algumas questões de ordem mais conceptual designadamente as relativas à definição de alguns conceitos de Educação do Futuro e Sociedade, procurando aprofundar algumas teorias contemporâneas de educação. Faremos neste contexto uma breve abordagem às forças de equilíbrio entre a necessidade de uma visão sistémica e o desenvolvimento das sociedades modernas, ou seja, à questão subjacente de Educação para o Futuro. Em seguida, iremos debruçar-nos sobre as relações existentes entre Ensino e Aprendizagem. Apoiaremos este estudo no aprofundamento de pressupostos de índole filosófica, psicológica, sociológica e pedagógica que nos conduzirão a uma efetiva compreensão da complexidade do processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, e sem qualquer pretensão de exaustividade, procuraremos seguir uma linha de raciocínio baseada em bibliografia selecionada para esse fim, que nos remeta, progressivamente, a uma abordagem que nos conduza a uma compreensão aprofundada dos contornos da temática da avaliação das aprendizagens, no seio da esfera educativa entendida em sentido amplo.

Para podermos compreender as diferentes dimensões da temática da avaliação/regulação das aprendizagens dos alunos, assim como proceder a uma análise das práticas de avaliação é-nos exigido que façamos um estudo e reflexão aprofundados sobre as conceções de sociedade, de educação, de escola e do próprio aluno.

Com efeito, ao debruçarmo-nos sobre a literatura, podemos concluir quão numerosos são os autores que têm sublinhado a pertinência da existência de investigações sobre as relações entre Escola e Sociedade. “As relações entre a escola e a sociedade são consideradas como interações dialéticas onde, quer a escola, quer a sociedade, são simultaneamente determinantes e determinadas” (Pires et al 1991:190).

Na década de 90, do século passado, mais propriamente entre 1993 e 1996, a Unesco empreendeu um esforço para repensar o papel da Educação no contexto do final de milénio. Esta entidade foi encarregue de criar “ uma comissão internacional para reflectir sobre a educação e a aprendizagem no século XXI”. Presidida por Jacques

Delors, elaborou um amplo relatório, *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Publicado em Portugal sob o título “Educação um Tesouro a Descobrir”, ele salienta a importância vital da educação face aos desafios do novo milênio, mas reconhece que a educação por si só não conseguirá resolver todos os problemas da Humanidade, devendo estes ser solucionados no seu conjunto, com o contributo de várias disciplinas, articulando políticas económicas e sociais. Neste contexto, a educação ocupa um espaço privilegiado.

O *Relatório Jacques Delors* como ficou conhecido, aponta quatro pilares para servirem de base à educação no século XXI. Assim, de acordo com o documento citado (edição portuguesa de 2003: 77):

“Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; e finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contacto, de relacionamento e de permuta”.

Destacando a importância desta citação, referimos que a educação ao longo de toda a vida deverá contemplar estes princípios fundamentais. No que diz respeito ao *pilar aprender a conhecer* a sua principal finalidade será o prazer de compreender, de aprender para conhecer. O indivíduo deverá aprender a aprender, necessitando para isso, estar sempre atualizado, ao longo da sua vida.

O *pilar aprender a fazer* tem como principal objetivo a aquisição de formação profissional, para pôr em prática os seus conhecimentos, associando a técnica com a aplicação de conhecimentos teóricos, enfrentando diversas situações e a trabalhar em equipa. Quanto ao *pilar aprender a viver juntos* tem subjacente a ideia de desenvolver a capacidade de compreender o outro para transmitir conhecimentos sobre a diversidade e respetivas interdependências entre seres humanos, respeitando valores como o pluralismo e a compreensão mútua.

O último *pilar* é o de *aprender a ser*, e aponta que a educação deverá contribuir para o desenvolvimento global da pessoa, levando-a a agir autonomamente. Deverão ser sublinhados aspetos como a inteligência, a sensibilidade, o sentido estético ou a responsabilidade pessoal.

Estes quatro *pilares* (e todo o relatório) dão-nos uma contribuição muito relevante para o debate e reflexão sobre o futuro da educação. São tecidas considerações sobre os meios de pôr em prática alguns conceitos, nomeadamente o de dar prioridade a uma consolidação e universalização da educação básica, fortalecer o ensino secundário e a privilegiar a educação ao longo da vida.

A comissão que elaborou este documento aponta para a tarefa urgente de elaborar e implementar estratégias para a reforma do sistema educativo. Não se trata de propor mais uma reforma, mas antes “ adoptar um objetivo a longo prazo, com a participação de todos os agentes principais que participam nas reformas educativas: a comunidade local, os pais, os directores e professores das instituições de ensino, e as autoridades públicas, bem como a comunidade internacional” (Stavenhagen,R.,1996).

Com base no relatório mencionado, esta instituição convidou Edgar Morin a expor as suas ideias sobre o futuro da educação. Deste modo, o autor apresenta sete princípios fundamentais, que considera serem fulcrais na reorientação da Educação, tendo como finalidade um desenvolvimento sustentado.

A obra de Edgar Morin (2002), intitula-se *Os sete saberes para a Educação do Futuro* e visa, no essencial, aprofundar a visão transdisciplinar da educação no futuro, tendo por objetivo estudar os saberes necessários à educação no novo século. O trabalho em questão aponta a sistematização de um conjunto de reflexões que servem de ponto de partida para os responsáveis repensarem a orientação educativa do século XXI. A obra não se destina a um grau de ensino em particular, mas aborda os problemas específicos para os seus diferentes níveis. Tais problemas são considerados por alguns críticos como *buracos negros* da educação que, ao longo dos tempos, têm sido pouco valorizados ou fragmentados nos programas educativos.

De acordo com Morin (2002:68), são propostos e enunciados os sete saberes indispensáveis à educação do futuro, sendo estes os eixos condutores a ter em consideração. O autor defende uma visão integradora, apresentando os saberes numa perspectiva de complexidade contemporânea, explorando novos pontos de vista, muitos dos quais afastados da pedagogia atual, para servirem de eixos condutores à educação do futuro. Os sete saberes propostos pelo autor encontram-se inseridos na ideia de *identidade terrena*, onde o destino de cada pessoa se decide à escala internacional, cabendo à educação a missão de trabalhar numa perspectiva de solidariedade, que tenha capacidade de potenciar o desenvolvimento humano sustentável. Por outro lado, como

nos refere o autor, “ *o destino planetário do género humano não é tido em conta na educação de hoje. Então a educação precisa ao mesmo tempo trabalhar a unidade da espécie humana de forma integrada com a ideia de diversidade*”(2007:68).

Este princípio da unidade/ diversidade deve ser tido em conta em todos os domínios da educação. E o autor continua:

“Desde logo é-nos necessário conceber a insustentável complexidade do mundo no sentido em que é necessário considerar em simultâneo a unidade e a diversidade do processo planetário. (...) Pede um pensamento policêntrico (...) alimentado das culturas do mundo. Educar por este pensamento, é a finalidade da educação do futuro que deve trabalhar, na era planetária, para a identidade e a consciência terrestre”.(2007:68).

Os sete saberes preconizados são indispensáveis para garantirem a racionalidade dos paradigmas dominantes que colocam em segundo plano questões fundamentais para uma visão alargada da realidade. Para o autor, a educação “ é cega”, em relação ao conhecimento humano, pois em vez de promover o conhecimento para a compreensão da totalidade, fragmenta-o, impedindo que o todo e as partes se integrem numa visão de conjunto. Os saberes propostos na sua obra são:

- 1- As cegueiras do conhecimento
- 2- Os princípios de um conhecimento pertinente
- 3- Ensinar a condição humana
- 4- Ensinar a identidade terrestre
- 5- Enfrentar as incertezas
- 6- Ensinar a compreensão
- 7- A ética do género humano

O primeiro *buraco negro* referido pelo autor diz respeito ao conhecimento. Para ele, a educação que visa transmitir conhecimentos é considerada pelo autor como “*cega ao que é conhecimento humano*” (2007:40) Naturalmente a educação transmite saberes, conhecimentos, mas nunca se ensina o que é, de facto, o conhecimento, o que representa os maiores entraves, o erro e a ilusão. O conhecimento não pode ser considerado uma ferramenta “*ready made*” que se utiliza sem a sua natureza ser devidamente explorada e analisada. Deste modo, Morin diz-nos que conhecer o que é conhecer deve surgir como uma necessidade fundamental, que serviria para evitar estes riscos de erro e ilusão. O conhecimento é como que uma tradução, seguida de uma reconstrução cerebral, com base em estímulos captados pelos sentidos. No chamado fenómeno da percepção transforma-se a primeira informação em percepção. Ou seja, a percepção é uma

reconstrução. Torna-se necessário introduzir e desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais e culturais dos conhecimentos humanos, os seus processos e formas, suas disposições psíquicas e culturais que o conduzem ao erro ou à ilusão. A educação deve, pois, preocupar-se em mostrar que não há conhecimento que não esteja, de alguma forma, ameaçado pelo erro ou pela ilusão, porque comporta a interpretação. Este facto introduz o risco de erro na subjetividade de quem conhece, a sua visão do mundo e dos seus próprios princípios de conhecimento. O conhecimento científico é um meio poderoso de detetar erros e de evitar a criação de ilusões. É importante que a Educação se dedique a identificar a origem de erros e ilusões, destacando as grandes interrogações sobre as possibilidades do conhecimento, de modo a que seja possível pô-las em prática.

O segundo saber proposto pelo autor, *“princípios de um conhecimento pertinente*, aponta um problema que tem sido ignorado, que decorre do facto da Escola não ensinar as condições de um conhecimento pertinente, ou seja, a necessidade de promover um conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para depois, neles inserir os conhecimentos parciais e locais”. O ensino baseado em disciplinas impede, com frequência, que estabeleçam as ligações necessárias entre as partes e a totalidade. É, contudo, evidente que as disciplinas são insubstituíveis, pois ajudaram de forma significativa no avanço do conhecimento. O que não existe é uma relação entre elas e torna-se necessário substituir esta realidade por um modo de conhecimento capaz de apreender a complexidade, o conjunto. Existe, portanto, uma necessidade de articulação e organização de conhecimentos. Para isso é necessário desenvolver a aptidão natural do ser humano para contextualizar as informações. Existe, de acordo com Morin (2002:40), a “ inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, por um lado, os nossos saberes desunidos, divididos, compartimentados e, por outro, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários”.

De acordo com esta linha de pensamento é feita referência a que é necessário ensinar métodos que favoreçam as relações mútuas e as influências recíprocas, no mundo complexo. Para que a articulação e organização dos conhecimentos seja possível é necessário operar uma reforma do pensamento, sendo uma questão fundamental da educação.

“Deste modo, a educação do futuro, deverá evidenciar os seguintes aspectos: o contexto, situando as informações para que tenham sentido;

o global para promover a relação todo/partes e o conjunto das partes ligadas de modo inter-retroactivo ou organizacional; o multidimensional pois as sociedades são unidades complexas (multidimensionais) e deste modo o ser humano comporta os aspetos biológico, psíquico, afectivo, social, racional, enquanto que a sociedade possui dimensão histórica, económica, sociológica...O conhecimento pertinente deve reconhecer este carácter multidimensional; o complexo que se refere à união entre a unidade e a diversidade. Verifica-se a complexidade quando os diferentes elementos são constitutivos de um todo, mas ao mesmo tempo são inseparáveis”.

O terceiro saber proposto, “*ensinar a condição humana* assenta no pressuposto de que o ser humano é físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. O que a educação faz é desintegrar esta unidade complexa da natureza humana, fazendo-o por meio das disciplinas”. Segundo Morin, deste modo, torna-se impossível aprender o que significa ser humano. Assim sendo, a condição humana deveria ser o cerne do ensino. Para isso seria necessário basear-se nas disciplinas atuais, reconhecer a unidade e complexidade humanas, reunir e organizar os conhecimentos dispersos nas várias ciências (natureza, humana, literatura, filosofia) e colocar em evidência o “*elo indissolúvel entre unidade e a diversidade de tudo o que é humano*” (Morin 2002:60).

É necessário que o conhecimento contextualize o seu objeto para que o mesmo seja pertinente. Na educação do futuro, é necessário consolidar os conhecimentos vindos das ciências naturais, com os conhecimentos oriundos das ciências humanas, de forma a evidenciar a complexidade e multidimensionalidade do ser humano.

“ A educação do futuro deverá velar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a da diversidade e que a sua diversidade não apague a da unidade (...). A educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todos os domínios” (Morin 2002:59).

Quanto ao quarto saber proposto, *ensinar a identidade terrestre*, o autor refere que o “destino planetário do género humano tem sido uma realidade, até agora, ignorada pela educação. Assim, o conhecimento dos desenvolvimentos da era planetária (que terão tendência para aumentar no século XXI), e o reconhecimento da *identidade terrestre*, deverão converter-se numa prioridade educacional no futuro. Será necessário indicar o complexo de crise global que marcou o século XX, mostrando que todos os seres humanos serão confrontados, no futuro, com problemas comuns, partilhando um destino comum”.

No quinto saber que Morin (2002:85) aponta, *enfrentar as incertezas*, é referido que as ciências permitiram que fossem adquiridas certezas, mas revelaram igualmente, ao

longo do século XX, inúmeras “zonas de incerteza”. O autor é de opinião que a educação deveria reservar espaço ao ensino das incertezas, que foram trazidas pelas ciências físicas, ciências da evolução biológica e também pelas ciências históricas. Seria necessário à educação ensinar princípios de estratégia que permitissem enfrentar imprevistos, incertezas e modificar o seu desenvolvimento em consequência das informações adquiridas ao longo do tempo.

No sexto saber, Morin (2002:99) refere a importância de *ensinar a compreensão*, sublinha que a compreensão é ao mesmo tempo um meio e uma finalidade da comunicação humana. Tal como tem vindo a ser exposto, também a educação para a compreensão se tem encontrado ausente do ensino. A educação do futuro necessita de fomentar uma reforma das mentalidades, para que seja possível o desenvolvimento da educação para a compreensão. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua. O autor refere ainda dois tipos de compreensão: a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva. A primeira passa pela inteligibilidade e pela explicação. “*Explicar é considerar o que falta conhecer como um objecto e aplicar-lhe todos os meios objectivos de conhecimento*” (Morin 2002: 100). Quanto à compreensão humana, esta situa-se para além da explicação, comportando um conhecimento de sujeito para sujeito. “*Compreender inclui necessariamente um processo de empatia, de identificação e de projecção. Sempre intersubjectiva, a compreensão necessita abertura, simpatia, generosidade*” (Morin 2002:101).

O último saber proposto por Morin na sua obra, *a ética do género humano*, faz referência ao carácter da condição humana, ou seja ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie. Torna-se necessário que a ética se forme nos indivíduos, com base na consciência de que o humano é simultaneamente indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Partindo destes pressupostos, apontados por Morin, projetam-se duas grandes finalidades ético-políticas para o século XXI. Por um lado, estabelecer uma relação de controlo mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e por outro, conceber a Humanidade como uma comunidade planetária. O papel da educação será o de contribuir para uma tomada de consciência da *Terra Pátria*.

Para uma educação do futuro, apela-se à necessidade de nos tornarmos seres planetários ou cidadãos da *Terra Pátria*. Em suma, podemos dizer que a obra de Morin assinala uma nova etapa do pensamento educacional. Contudo, para que tal pudesse ser posto em

prática exige-se uma visão prospetiva e avançada da educação, quando se trata da educação para o século XXI.

Podemos, deste modo, concluir da importância destes princípios-chave apresentados por este autor e os sete aspetos por ele referidos deverem ser abordados em qualquer sociedade. Também atribui destaque aos quatro pilares da educação, propostos pela *UNESCO*, que, em conjunto, poderão “reorientar” a educação no sentido de um desenvolvimento global do indivíduo, a par de um desenvolvimento sustentável. De resto, é assumida a importância da educação como fator que ajuda a resolver “becos sem saída”. Com efeito, a sociedade exige hoje dos cidadãos uma atualização contínua ao nível dos conhecimentos. O conceito de educação ao longo da vida está cada vez mais presente, sendo que o saber ao longo da vida, permite a construção da pessoa enquanto ser humano, aumentando e atualizando as suas competências.

Neste domínio, a escola desempenha um papel crucial na formação de cidadãos. É importante que os alunos passem por um período de escolarização, mas para além deste é importante que o conceito de educação se continue a desenvolver e que dê lugar a um processo de aprendizagem ao longo da vida, que não se limite à aquisição de determinadas competências num período de tempo limitado e de acordo com planos curriculares uniformes.

Outros autores dos quais destacamos Pinto e Santos (2006:100) numa referência a Delors et al. (1996) referem que “*o discurso de modernização impõe que a escola aceite teoricamente que hoje mais que ensinar o seu papel é possibilitar que os alunos aprendam a aprender*”. Neste contexto, consideramos pertinente aludir ao *paradigma construtivista*, pois como nos refere este autor (2006:7) “*aprender não é um simples processo linear de passagem de saberes de uma mente para outra, mas um processo complexo e pessoal de (re)construção de representações sobre a realidade que nos cerca e sobre os factos culturais de uma geração*”. Tais mudanças exigem uma tomada de consciência por parte dos profissionais da educação de que novos papéis se exigem a professores e alunos, dando a estes últimos maior responsabilidade no domínio das aprendizagens.

Por tudo o que se referiu anteriormente podemos concluir que a própria sociedade e opinião pública demonstram interesse sobre os sistemas educativos e sobre a preparação dos alunos para a vida em sociedade. Existe uma preocupação sobre esta problemática, considerando-se que os sistemas educativos deverão dar-lhe resposta.

Consideramos que o grande desafio da educação prende-se com o facto de que a educação básica deverá tender para o fornecimento de instrumentos que permitam a cada cidadão participar na evolução da sociedade. Percebemos pelos textos referidos atrás que a educação básica será fundamental, deverá dotar as pessoas de um conjunto de competências essenciais em termos sociais e de cidadania, preparando-as para participar de forma consciente no exercício da mesma. O verdadeiro desafio que se coloca aos sistemas educativos, no futuro, será desenvolver um percurso que aposte no desenvolvimento dos alunos, suportado no trabalho cooperativo, entre outros fatores que potenciem o sucesso educativo, como a construção de projetos educativos locais, com sentido, para os seus destinatários. Para que isto se torne uma realidade os sistemas educativos deverão apostar numa capacidade de se adaptar às mudanças, flexibilizando as suas metas e desenvolvendo-se numa perspetiva holística. No caso do sistema educativo português, este não deverá excluir-se deste percurso evolutivo. Existe o entendimento de que é necessário implementar reformas, que têm sido levadas a cabo, suportadas no desenvolvimento da autonomia das escolas. De salientar que no caso português existe alguma discrepância entre a sociedade e o sistema educativo visível, por exemplo, nos fracos resultados obtidos pelos alunos. Para que esta falta de coesão seja ultrapassada será necessário estimular uma participação ativa dos atores, ou seja, para se ultrapassar este ponto fraco deverá promover-se o envolvimento de todos os agentes educativos, para além de outros fatores como sejam a estabilidade do corpo docente, estabilidade a nível de currículos e programas, assim como o fomento da participação e envolvimento de encarregados de educação. Para colmatar as falhas existentes apresentámos o estudo atrás referido e aludimos também a autores como Bolívar (2012:15) que salientam que *“as escolas precisam de ser repensadas de forma a aumentar a aprendizagem, em vez de inibi-la”*.

1.2. A Escola - Uma abordagem sistémica

Na atualidade são feitas inúmeras referências à necessidade de uma visão sistémica. Em termos históricos, este tipo de abordagem surgiu no início do século XX, como uma necessidade de estudar os fenómenos de uma forma integrada e na sua globalidade, não valorizando apenas as partes constituintes de um todo. Podemos dizer que a investigação sobre sistemas se traduziu numa tentativa de criar uma alternativa ao

pensamento analítico, que subsistiu cerca de três séculos no mundo ocidental. Com tal evolução surgiram novos conceitos como *sinergia*, *paradigma* e outros. A Von Bertalanffy se deve a criação da denominada teoria geral dos sistemas. Este biólogo austríaco deu a conhecer as suas primeiras investigações nos anos 20, que incidiam precisamente numa visão global da vida. Posteriormente, escreveu *Modern Theories of Development* e na década de 50 fundou a *Society for General Systems Research*. Este último trabalho foi decisivo no desenvolvimento do pensamento sistémico, tendo promovido a aplicação deste sistema a outras áreas do conhecimento. Pareceu-nos importante referir nesta breve síntese histórica que a *Society for General Systems Research*, no trabalho que desenvolveu, apontou ainda algumas vantagens à abordagem sistémica, sendo disso exemplo a utilização de métodos rigorosos, a importância de uma visão holística e ecológica do Mundo, assim como a interdisciplinaridade.

A palavra *sistema* começou a fazer parte da linguagem corrente nos últimos quarenta anos, enquanto define sistema como sendo “um complexo de elementos interactuantes” Bertalanffy, citado por E. Morin (1991:29). Nesta definição estão subjacentes a noção de complexidade entre elementos simples (que possuem complexidade), mas também a noção de interacção entre os elementos constituintes dos sistemas.

O “campo da teoria dos sistemas é muito mais vasto, quase universal, pois que num sentido, qualquer realidade conhecida, desde o átomo à galáxia, ao passar pela molécula, a célula, o organismo e a sociedade pode ser concebida como sistema, quer dizer associação combinatória de elementos diferentes”, Edgar Morin (1991:24). Para este autor existem três grandes vantagens na abordagem sistémica, nomeadamente:

1. no centro da teoria, com a noção de sistema, ter-se colocado uma unidade complexa, um todo que não se reduz à soma das partes constituintes;
2. a concepção da noção de sistema como uma noção ambígua;
3. colocar-se a um nível transdisciplinar, que permite conceber a unidade da ciência e paralelamente a diferenciação das ciências.

Existem ainda outros autores que sublinham as vantagens desta abordagem aplicadas a vários ramos do conhecimento científico, sendo que na área das ciências humanas, estas se tornam mais visíveis. De Rosnay defende que abordagem sistémica e abordagem analítica até se podem complementar, não tendo que ser necessariamente opostas. Considera a abordagem sistémica como uma análise macroscópica, que salienta as “

ações empreendidas pelos atores de um sistema” citado por Bertrand e Valois (1994:13). De acordo com este autor, o *macroscópio* serve para analisar o “infinitamente complexo”, ou seja, os sistemas que queremos estudar. Efetivamente, sabemos que a Ecologia utiliza uma metodologia sistêmica, sendo considerada na opinião de Simonet citada por Drouin (1999:147) a mais adequada para um sistema complexo. Como também resulta do exposto, a Ecologia Humana, lida com a variedade, a complementaridade. A metodologia sistêmica assenta em três princípios fundamentais: “*elevant-se para ver melhor, relacionar para melhor compreender e situar para agir melhor*” (De Rosnay 1995). Deste modo iremos seguir a linha de pensamento dos autores que defendem a importância da abordagem sistêmica, que na nossa opinião é a mais coerente quando se trata de analisar a “ natureza dos laços que unem as diferentes esferas da sociedade às organizações cuja finalidade é educar os membros da sociedade”(Bertrand e Valois 1994). Por essa razão propomo-nos fazer uma abordagem sistêmica das organizações, neste caso específico, à Escola.

Na obra de Bertrand e Valois (1994:11) são levantadas algumas questões prementes que suscitaram a nossa reflexão. Designadamente:

- Que ligações se estabelecem entre as organizações educativas e as diferentes estruturas sociais?

- Que consequências advêm para a sociedade, tendo em consideração as opções educativas?

Em primeiro lugar gostaríamos de fazer referência ao facto de que para se estudarem os sistemas sócio-culturais os investigadores têm à sua disposição diferentes modelos analíticos. Nesta reflexão seguiremos a proposta de Bertrand e Valois (1994:12) que propõem a existência de cinco modelos de análise possível. A saber: o modelo mecânico, o modelo orgânico, o modelo processual, o modelo funcionalista e o modelo sistémico.

Anteriormente já explicámos a nossa preferência pelo último modelo e as teses em sua defesa. Algumas (como Buckley em 1986 e Morin em 1977) criticam os modelos mecânico e orgânico, tal como Harris, que em 1980 apontou as fragilidades do pensamento humanista e dos modelos interpretativos que apontam uma dimensão subjetiva da sociedade.

Por seu turno, Bertrand e Valois baseiam as suas investigações sobre paradigmas educacionais, no pressuposto de uma análise sistémica que interliga a Escola e a

sociedade, tendo por inspiração investigações efetuadas por nomes conceituados como Bertalanffy, Touraine, De Rosnay, Varela, Barel, entre outros. Para completarem de forma mais aprofundada o seu estudo, Bertrand e Valois (1994:13), referem-se ainda ao facto de poderem existir três tipos de abordagens sistémicas. A primeira consiste na abordagem “ centrada na autonomia dos sistemas”, que é apoiada por Barel, Varela, Dupuy e Morin. A segunda a abordagem “centrada nas actividades do sistema”, tal como é defendida por Mèlèze. Por último, a abordagem “ centrada na globalidade do sistema”, corroborada por De Rosnay. Não obstante as diferenças, de acordo com a opinião dos autores que temos vindo a citar, as organizações podem ser consideradas como sistemas, dotados de alguma autonomia, sendo membros de um todo, denominado sociedade.

“ A organização educativa é determinada pelas orientações da sociedade em que se insere, assim como as suas normas, leis e regras” (Bertrand e Valois 1994:13). Estes autores lembram ainda que as relações que se estabelecem entre a escola e a sociedade podem ter um sentido duplo, podendo “ intervir nas suas próprias orientações, fixadas pela sociedade, quer aceitando-as, adaptando-as ou contestando-as” (Bertrand e Valois 1994:14).

No que concerne às características das organizações educativas existem diversas propostas de diferentes autores. Contudo, continuamos na linha de pensamento dos autores Bertrand e Valois (1994:14), que destacam as seguintes características e objetivos funcionais de uma organização:

- 1- Visa certos fins e objetivos que lhe são indicados pelo meio social
- 2- Consiste num conjunto de atividades ou processos que se desenvolvem no tempo e que concretizam a mudança organizacional
- 3- Possui uma estrutura e atores
- 4- Exerce as suas funções num ambiente ou meio

A primeira característica apontada pelos autores acima citados são os fins, os quais representam uma dimensão essencial da organização, pois são o fio condutor que gere a estrutura. Neste nível o sistema encontra a sua própria organização interna, fazendo convergir os meios necessários à sua sobrevivência e desenvolvimento. Os autores propõem uma definição de fim “como a tendência a adotar uma organização em função de um determinado estado que ela julgue desejável”.

Na sequência desta característica surge uma outra, a retroação ou *feedback*. Os sistemas possuem mecanismos que lhes devolvem a informação para fins de resposta e correção. Podemos falar de retro-informação direta, que indica que a ação atingiu o seu objetivo num determinado período e de retro-informação indireta, que se baseia nas consequências dos resultados obtidos.

Uma terceira característica da organização educativa decorre da existência de atores e de processos. A noção de processo ou de transformação é muito importante na abordagem sistémica das organizações educativas. De facto, um sistema ou uma organização caracteriza-se pelas inúmeras trocas de informação: “Os fluxos atravessam um sistema e aí sofrem transformações” (Bertrand e Valois 1994:17).

Para Mèlèse (1972) citado por (Bertrand e Valois 1994:17) existem duas categorias de sistemas. Os que transportam matéria e energia e os que transportam informação. No caso do sistema Escola existem ambas as categorias, embora prevaleça a “informação com o auxílio de estratégias pedagógicas que designamos por paradigma educacional” (Bertrand e Valois 1994:18).

De acordo com Giddens (1984) e Schein (1985), Argyris, Putan e Smith (1987), Morgan (1989) e Bertrand (1991), citados na obra de Bertrand e Valois (1994:18) “as organizações são, pois, feitas de atores, que agem em interação uns com os outros e que proporcionam *feedbacks* contínuos sobre o que é necessário dizer e fazer”.

As organizações educativas são estruturadas e temporais. De facto, os sistemas educativos são estruturas muito complexas, mas no que concerne à organização estruturada dos mesmos. Veja-se a este propósito o organigrama do sistema educativo, elaborado pelo Ministério da Educação, onde se definem as diferentes estruturas que foram criadas para o funcionamento do sistema. É possível constatar que as organizações educativas são dinâmicas. Por isso, evoluem no tempo e no espaço. Um simples exemplo desta realidade são as reformas do sistema educativo.

Para concluir salientamos que procurámos compreender a importância da perspectiva sistémica na educação perceber de que forma se devem estabelecer os elos que existem entre escola e sociedade, destacando-se os processos que nela decorrem.

Pelo atrás exposto destacamos a importância do ensino e da aprendizagem. Aliados a estes a importância de se saber como se aprende e que para se aprender é necessário estar motivado. Do aprofundamento destes processos seremos conduzidos à avaliação/regulação das aprendizagens, num capítulo mais adiante.

Capítulo 2 – A Aprendizagem e a Avaliação

2.1. O Ensino e a Aprendizagem

Abordaremos esta temática salientando a relação entre quatro aspetos relevantes: a escola, o aluno, o professor e o processo de ensino-aprendizagem. Para podermos empreender um estudo sobre a temática da avaliação/regulação das aprendizagens nas suas diferentes dimensões, somos levados a considerar o ensino e a aprendizagem como um ciclo inseparável.

Destacamos que o processo de ensino e aprendizagem é composto por dois momentos: ensinar, que se expressa por uma atividade, ou seja, um ato extrínseco e aprender, que é um ato intrínseco, que se manifesta nas aquisições e comportamentos. O ato de aprender pode ser entendido, *“não como um ato de apropriação de saberes construídos por outros, mas como um momento de enriquecimento ou de transformação da rede de representações com que o aluno aborda ou constrói os significados acerca da realidade que o envolve”* Trindade (2002:47)

Neste contexto, procuraremos identificar e aprofundar o processo de ensino-aprendizagem, ancorados nos diferentes pressupostos: filosóficos, psicológicos, sociológicos e pedagógicos. Estes pressupostos contribuem de forma holística para a compreensão da complexidade do processo de ensino e aprendizagem.

Estes devem ser analisados como um todo, pois constituem-se como um suporte no que diz respeito à estruturação e conceção das tarefas pedagógicas e para uma compreensão mais aprofundada do ato educativo. O estudo e compreensão da evolução de tais pressupostos, ao longo dos tempos, permite a cada docente contextualizar e desenvolver a sua prática pedagógica de forma mais fundamentada e sustentada, especialmente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Em termos gerais, podemos caracterizar os pressupostos acima descritos do seguinte modo: Os **pressupostos filosóficos** fundamentam a sua essência na questão antropológica dos fundamentos do ser humano e dos problemas da educação que têm acompanhado desde sempre a reflexão filosófica. Para além disso, estes conferem suporte aos outros pressupostos, que abordaremos, mais adiante.

A reflexão sobre os pressupostos filosóficos pode assumir diferentes perspetivas. Se considerarmos o existencialismo, o homem é um ser inacabado, em projeto. Por outro

lado se tivermos em conta o personalismo, o objetivo fundamental do homem é realizar-se enquanto pessoa. Por outro, ainda, o marxismo, insiste que a missão fundamental do homem é transformar o mundo e que para tal deve estar preparado tanto científica como tecnicamente. Neste quadro de radicalidade antropológica, surgem diferentes linhas de pensamento contemporâneo. Com efeito, Gaspar et al (2008) no texto “O Modelo na relação do Ensino com a Aprendizagem” caracterizam os pressupostos filosóficos, assim como os organizam em torno de quatro pontos: matriz racionalista; reflexão existencialista e a matriz humanista; entre o estruturalismo e o pós-estruturalismo e, por último, o pragmatismo na educação.

Os pressupostos psicológicos incidem sobre o modo como a criança pensa e aprende, privilegiando as relações entre o ensino e a aprendizagem. Podemos acrescentar que a estes pressupostos tem sido atribuída uma grande importância, sustentada ao nível teórico.

A Psicologia tem dado um forte contributo para este debate. Num primeiro momento, afirmando pressupostos que estão subjacentes às abordagens de carácter comportamentalista, em especial quando estas tendem a considerar o comportamento dos indivíduos como o produto de um processo que resulta da qualidade da gestão de estímulos e de recursos (Arends, 2001:110).

Segundo esta perspectiva, ensinar ganha especial importância relativamente ao ato de aprender. Noutra momento, a Psicologia, apoiada em abordagens de inspiração cognitivista, confirma que os indivíduos não devem responder diretamente aos estímulos do meio, mas antes processá-los.

Com efeito, e durante muito tempo as questões relacionadas com a aprendizagem desenvolveram-se na base de pensamento behaviorista que salienta a intervenção de elementos externos na aprendizagem. Com o passar dos tempos os teóricos que se debruçam sobre a área da Educação enfatizaram que existem diferentes fatores que podem condicionar a aprendizagem. Neste contexto, surgem as teorias construtivistas que defendem que o aluno é um elemento fulcral na construção do conhecimento. Salientamos autores como Piaget e Vygotsky que se interessaram desde cedo pelo desenvolvimento humano e, por essa razão, as suas obras assumem elevada relevância na área da Educação. Ambos são construtivistas e defendiam que o conhecimento se adquire através da interação do sujeito com o meio envolvente.

Segundo a teoria de Jean Piaget evoluímos de forma gradual e os avanços provém de estádios de desenvolvimento cognitivo: sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais. Para Piaget todo o sistema cognitivo da criança se desenvolverá de acordo com a sua interação com o meio externo.

Também Vygotsky apresenta “estádios” de desenvolvimento, mudando a terminologia usada. Este autor aponta uma zona de desenvolvimento proximal, uma zona de desenvolvimento real e uma zona de desenvolvimento potencial.

Neste sentido Arends (2001:12) refere-se à aprendizagem como *“uma atividade social e cultural na qual os alunos constroem significados, que são influenciados pela interação entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem”*.

Também Bruner se focaliza em introduzir uma participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, contemplando a aprendizagem através da descoberta.

Já para Ausubel, que também se baseia no modelo construtivista, o principal no processo de ensino é que a aprendizagem seja significativa.

O construtivismo assume, deste modo, importância e relevância particulares e nesta confluência Trindade (2002:8) salienta que “a afirmação da importância dos processos de mediação cognitiva (os sentimentos, as emoções ou os pensamento) como fator explicativo do comportamento humano abriu, assim, as portas à valorização da aprendizagem como finalidade educativa primordial e à centralidade do sujeito que aprende no âmbito deste processo”. O autor antes citado, não ignora na sua obra, a problemática do confronto entre o ensino face à aprendizagem. Através do quadro que, em seguida se apresenta, Trindade (2002:8) confronta o modo como as “concepções de conhecimento se articulam com as concepções de ensinar e aprender, o que permite que se compreenda que o confronto entre o ato de ensinar e o ato de aprender não corresponde à expressão nem de uma antinomia nem de um dilema”.

Quadro 1 – Concepções de conhecimento, ensino e aprendizagem.¹

	<i>EDUCERE</i> (Alimentar)	<i>EDUCARE</i> (Conduzir)
O que é o conhecimento?	*Identifica-se o conhecimento com informação pré-organizada, hétero produzida, completa e acabada. *O conhecimento é um produto que se adquire. *O conhecimento é entendido como um corpo inquestionável de saberes preexistentes.	*O conhecimento resulta da interação entre o indivíduo, a informação que lhe é exterior e o significado que este lhe atribui. *O conhecimento é o resultado de um processo de construção que implica o sujeito que o constrói como o principal protagonista desse processo.
O que é ensinar?	*É difundir um conhecimento pré-fabricado e impor normas e convenções exteriores aos sujeitos que aprendem.	*É apoiar os alunos a confrontar-se com informação relevante no âmbito da relação que estes estabelecem com uma dada realidade, capacitando-os para (re)construir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação.
O que é aprender?	*É um processo através do qual se acede a um saber exterior ao sujeito.	*É um processo que se inicia a partir do confronto entre a realidade objetivável e o conjunto de significados que cada um constrói acerca da mesma: entre as experiências individuais e a estrutura das regras sociais preexistentes.

No que concerne aos pressupostos sociológicos, colocam a ênfase nos aspetos de natureza societal e na sua relação com o processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, abordam a forma como as culturas se podem projetar na escola, assim como a dimensão social do sucesso escolar.

O Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI já amplamente citado, estabelece um quadro de referência para o futuro da educação assente em quatro pilares fundamentais. Neste domínio, as relações grupais e interpessoais são fundamentais, pois condicionam a sua integração e participação na sociedade. Com efeito, e seguindo a linha de pensamento de alguns autores “ a organização educativa é determinada pelas orientações da sociedade em que se insere,

¹ Segundo Trindade, Rui (2002):8

assim como as suas normas, leis e regras” (Bertrand e Valois 1994:13). Estes autores lembram ainda que as relações que se estabelecem entre a escola e a sociedade podem ter um sentido duplo, podendo “intervir nas suas próprias orientações, fixadas pela sociedade, quer aceitando-as, adaptando-as ou contestando-as” (Bertrand e Valois 1994:14).

Os pressupostos pedagógicos centram-se na relação do ensino com a aprendizagem, enquadrando os conteúdos e fazendo sobressair a interação do professor com o aluno.

Existem diversos fatores a ter em consideração como as interações professor/aluno ou os conteúdos de ensino/aprendizagem. “A organização do ensino cria o contexto no qual o professor e aluno interagem, esta interação é o núcleo central das relações pedagógicas (Gaspar et al., 2008:51).

O conceito de educação ao longo da vida está cada vez mais presente, sendo que o saber ao longo da vida, permite a construção da pessoa enquanto ser humano, aumentando e atualizando as suas competências.

Consideramos, pois a necessidade de não dissociar estes pressupostos, pois os mesmos encontram-se imbricados, no processo de ensino-aprendizagem. O contributo individual de cada um destes pressupostos é muito importante para a compreensão deste processo. Contudo, não apresentam o mesmo significado se forem analisados individualmente. Este "conjunto" dá um forte contributo para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem e confere uma maior centralidade ao aluno, valorizando a aprendizagem e a atividade dos alunos. Estes aspetos são fundamentais se pretendemos favorecer o investimento pedagógico, a aquisição de competências e de novos saberes em ambientes educativos mais organizados, privilegiando as interações entre os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo pesquisamos sobre a linha de pensamento dos autores que defendem a importância da abordagem sistémica, que na nossa opinião é a mais coerente quando se trata de analisar a “natureza dos laços que unem as diferentes esferas da sociedade às organizações cuja finalidade é educar os membros da sociedade”(Bertrand e Valois 1994).

A relação entre a ação educativa e a apropriação do conhecimento, segundo Trindade (2002:52-53) “implica que se configure aquela ação em função do enriquecimento dos reportórios informativos, metodológicos, comportamentais e relacionais dos alunos, favorecendo-se assim o investimento pedagógico, quer na aquisição, por parte destes,

das competências necessárias à exploração de novas estratégias e à construção de novos saberes...”.

Autores como Hopkins (2001) citado por Bolívar (2012:33) destaca uma concepção alargada de melhoria da escola e defende:

“que é uma estratégia para conseguir mudanças educativas positivas que se centram nos resultados dos estudantes, modificando a prática de ensino, ao mesmo tempo que se ajusta a gestão, a liderança e os planos de aprendizagem, dentro da escola de modo a apoiarem o ensino e a aprendizagem”

Com efeito, a resolução destes conflitos não é pacífica, sendo que Pinto e Santos (2006:101) consideram que *“pelo menos abre caminho a um certo ambiente de tolerância em termos de outras práticas pedagógicas e, conseqüentemente, também de avaliação”*. No que concerne à avaliação, as mudanças serão ainda mais difíceis de consumir. Retomando o relatório da UNESCO (1996), já mencionado e mais propriamente os quatro pilares de uma educação para o presente milénio, podemos questionar-nos sobre as dificuldades em avaliar as aprendizagens nele preconizadas (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos). De acordo com Karpicke e outros (2012:78) *“apesar de a generalidade da avaliação escolar se reportar às duas primeiras aprendizagens, a sociedade questiona-se sobre o real impacto da educação formal no desenvolvimento das outras duas aprendizagens”*.

Autores como Pinto e Santos (2006:7) consideram que:

“a avaliação assume na sociedade contemporânea um papel de destaque no campo pedagógico pois, para além de fornecer dados relevantes sobre o desempenho escolar dos alunos, pode dar-nos igualmente informações essenciais para ajudar o aluno a aprender melhor e portanto a construir uma escola de qualidade”.

2.1.1. O Modelo de Investigação em Grupo, aplicado ao primeiro ciclo do ensino básico

A este modelo associamos nomes como John Dewey, mas foi Thelen quem demonstrou um interesse especial por dinâmicas de grupo, tendo estruturado a pedagogia da investigação em grupo e, dado um forte contributo para a construção dos “alicerces” concetuais para a aprendizagem cooperativa/colaborativa contemporânea. Segundo este, citado por Gaspar (2008), “os alunos aprendem, através da negociação, a adquirir e

consolidar conhecimentos e vão assumindo compromissos para contribuir para a solução de problemas sociais”.

Algumas das características desta abordagem foram originalmente estudadas por Thelen e mais recentemente por Sharan (em Telavive) que a aprofundou e desenvolveu.

Arends (2001:374) considera que a investigação em grupo “talvez se trate da abordagem mais complexa de aprendizagem cooperativa e a mais difícil de implementar”.

Esta situação fica a dever-se ao facto de que os alunos devem planificar os tópicos a estudar, assim como a forma de os investigar. Tal procedimento pressupõe uma estruturação da sala de aula mais elaborada do que noutros modelos. Para além disso, os alunos devem conhecer e ter desenvolvidas competências de comunicação e de processos de grupo.

Neste contexto pedagógico é comum surgirem referências a dois tipos de aprendizagem – a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem colaborativa. Entre diferentes autores não existe consenso relativamente ao significado de ambas. Contudo, em diferentes definições podemos observar que “cooperação” e “colaboração” designam trabalhos realizados em grupo que possuem um objetivo comum.

Gaspar (2007) considera que “ a palavra colaboração fixa-se em processos, enquanto a cooperação visa produtos”. Quer num caso, quer noutro a incidência deixa de se fixar no indivíduo (aluno) para se projetar no grupo (turma).

Autores como Panitz (1996) são citados na *Revista Diálogo Educacional*² e referem “ a colaboração é uma filosofia de interação e um estilo de vida pessoal, enquanto que a cooperação é uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final”.

Pelo que atrás se expôs podemos considerar que, em contexto pedagógico, as relações de cooperação e de colaboração entre alunos devem ser exploradas, sobretudo estas últimas. Gaspar (2007:171) faz referência a que “tanto a aprendizagem colaborativa como a aprendizagem cooperativa têm a sua âncora no Paradigma Interpessoal, cujo objeto de estudo é o aspeto relacional do indivíduo atingindo capacidades de cooperação, partilha e construção de comunidade, na exigência de aprender em conjunto, e visando a distribuição individual dos resultados da aprendizagem”. Para além do referido acrescenta que “ o sentido de interdependência e de pertença são

² cit in Revista Diálogo Educacional, vol4, n.º13, 2004, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil (acedido em 28/06/2013)

marcantes na caracterização da aprendizagem colaborativa, distinguindo-a da cooperativa”.

Neste contexto a ação dos docentes deverá construir-se em função do seu papel de mediação entre o aluno e o saber coletivo que é organizado, dando um contributo para que a relação entre ambos se constitua como uma oportunidade de desenvolvimento dos alunos. Este papel de suporte ao desenvolvimento das aprendizagens deverá ser acompanhado, igualmente, de outro relacionado com a planificação e organização de situações de aprendizagem significativas e estimulantes. Como exemplo dinamizador destas situações de aprendizagem podemos salientar o modelo de investigação em grupo. Coll e Colomina (1992) citados por Trindade (2002:51) salientam que relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, este configura-se no papel e na função do docente enquanto gestor deste processo “ quer porque as competências pró-sociais se aprendem, se constroem e dependem do nível de desenvolvimento e das experiências de vida dos alunos, quer porque o impacto desenvolvimental e o êxito das aprendizagens, resultantes de qualquer processo de colaboração entre pares, depende da afirmação de alguns fatores, entre os quais se destacam: a relevância da informação disponível, a motivação e a competência dos participantes, o volume e a qualidade da informação dos interlocutores, a capacidade de relativizar os pontos de vista pessoais e a natureza mais ou menos cooperativa das atividades em jogo”. Neste âmbito, o aluno é o centro da intervenção educativa e, em consequência desse facto o ato de aprender não se resume à apropriação de conhecimentos construídos por outros. Ou seja, “é algo mais complexo que terá de ser compreendido em função da relação de interdependência que se estabelece entre os saberes culturalmente organizados e o conjunto de informações, cognições e representações prévias que os alunos expressam” (Trindade, 2002:50)

Os professores que utilizam o modelo de investigação em grupo, habitualmente, formam grupos de alunos heterogéneos. Os alunos selecionam os tópicos a estudar, desenvolvem investigações aprofundadas e, em seguida, preparam e apresentam um relatório para toda a turma. Arends (2001:374) cita Sharan, que apresenta seis passos a seguir, na aplicação deste modelo:

- seleção de tópicos;
- planificação cooperativa;
- implementação;
- análise e síntese;

-
- apresentação do produto final;
 - avaliação.

No que diz respeito ao ambiente de aprendizagem, este é caracterizado por processos democráticos e por papéis ativos, de modo a que os alunos aprendam a decidir o que estudar e como fazê-lo.

Pelos motivos atrás expostos se compreende que para aprender em colaboração o docente assume o papel de orientador, fomentando a motivação dos seus alunos. Também o aluno tem papel ativo, pois participa e envolve-se em todo o processo de aprendizagem. Gaspar (2007) considera que a aprendizagem colaborativa só é possível se houver interação; a interação exige atividades que estimulem o trabalho em elaboração com os outros, dando o sentido do envolvimento em conjunto – o colaborativo – visível através de pesquisas, resolução de problemas, projetos interdisciplinares, etc”.

Para melhor compreendermos a aprendizagem colaborativa e a podermos pôr em prática é fundamental saber como proceder à sua estruturação. Os autores Okamoto, Kayama e Cristea (2001) citados por Gaspar (2007) identificam as suas características principais:

- O meio ambiente é dominado pelo acolhimento, aceitação e afabilidade;
- o local de trabalho é significativo e deverá estar integrado nos objetivos pré-estabelecidos;
- o espaço de trabalho é diversificado, mas adaptado a cada participante;
- as fontes de aprendizagem serão diversas, estarão disponíveis, deverão motivar a pesquisa e provocar reflexão e discussão;
- o grupo de aprendentes terá pré-disposição à abertura do outro, com o sentido de autonomia responsável;
- a memória colaborativa traduzir-se-á no registo dos diferentes passos dados e nas conquistas que vão sendo feitas em conjunto.

Pelo que atrás se expôs podemos concluir as relações de cooperação poderão evoluir para situações de colaboração entre os alunos, devem ser exploradas em termos pedagógicos e assumem um papel de relevo neste modelo de investigação em grupo, dando um contributo significativo na regulação do processo de ensino e aprendizagem.

Como vimos anteriormente a ação dos docentes constrói-se em grande medida em função do seu papel “como agente de mediação entre o aluno e o saber coletivo culturalmente organizado, contribuindo para que a relação entre ambos possa constituir

uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e social do primeiro” (Trindade, 2002:48).

Para além disso podemos acrescentar as mais valias do trabalho colaborativo, assim como da comunicação em diferentes contextos. As crianças sentem-se mais estimuladas a participar quando exprimem vivências significativas e também aqui, estas atividades podem dar um contributo para o estímulo de diferentes tipos de comunicação. De acordo com a opinião de Kim e Lee (2002: 392), a situação de aprendizagem colaborativa pode proporcionar um contexto social no qual os aprendentes podem refletir sobre as suas ideias de forma mais eficaz do que numa situação de reflexão individual, através do conflito cognitivo e da interação com os pares. Acresce o facto de que esta reflexão colaborativa pode fomentar a articulação de diferentes formas de pensar e contribui para desenvolver estilos de pensamento divergente Arends (2001:374). Os autores apontam, ainda que deverá permitir aos aprendentes rever pontos de vista divergentes, construindo e alterando as suas opiniões, através de conflitos cognitivos Kim e Lee (2002: 392).

No modelo de investigação em grupo todos os participantes são ativos. Os alunos assumem um papel ativo na condução da sua própria aprendizagem. Os docentes coordenam, orientam e articulam as tarefas a desenvolver (numa base de trabalho colaborativo), apoiando a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

As tarefas em sala de aula organizam-se, envolvendo relações de grupo que são dinâmicas entre os diferentes elementos que constituem o grupo/turma. Estes aprendem de forma gradual e progressiva a assumir a responsabilidade aspetos do seu processo de aprendizagem e contribuem para o funcionamento do grupo.

Assim, o ato de aprender deixa de ser visto como “apropriação de saberes construídos por outros, mas como um momento de enriquecimento ou de transformação da rede de representações com que o aluno aborda ou constrói os significados acerca da realidade que o envolve” Trindade (2002:47).

Deste modo, podemos concluir que no Paradigma Interpessoal, o modelo de investigação em grupo assume particular relevância, em termos pedagógicos e tal como preconizam os autores já citados anteriormente Arends (2001:374).

Com efeito, a gestão do processo de ensino e aprendizagem não se resume à manipulação

“dos itinerários educativos dos alunos, para se desenvolver, antes, em função de uma dinâmica que estes protagonizam em interação com agentes mediadores se afirmam pelo seu interesse na criação das condições educativas que permitam aos alunos participar ativamente no processo de construção do conhecimento e aceder a desempenhos que, progressivamente, expressem níveis de funcionamento mais complexos e integrados” Coimbra (1991), citado por Trindade (2002:48).

2.2. A importância da diferenciação curricular num contexto de sucesso escolar, no 1.º ciclo do ensino básico

O ensino e a aprendizagem, numa orientação para a formação global e de sucesso, pressupõe que a

“educação não se pode limitar a aquisição de conhecimentos nem à aprendizagem de conhecimentos instrumentais ou até ao aprender a aprender. (...) Espera-se que a escola viva numa forte relação com a sociedade e com o mundo e que crie condições de análise das situações sociais de modo a desenvolver nos alunos competências para nelas intervir” Leite e Fernandes (2002:69).

O desenvolvimento curricular enquanto processo contínuo de decisão *“ocorre em diversos contextos a que correspondem diferentes fases e etapas de concretização e que se situam entre as perspectivas macro e microcurriculares”* (Pacheco, 2001:65).

Tanto a nível político e organizacional, como a nível pedagógico e curricular colocam-se alguns entraves, sendo necessário *“articular a finalidade social do currículo que é, por natureza, comum e uniformizadora, com os percursos e os contextos dos aprendentes, que são inevitavelmente diversos”* (Roldão, 2003:22).

Neste contexto pedagógico, os docentes envolvem-se na construção/desenvolvimento de projetos educacionais, mediante o conhecimento das características organizacionais das escolas e de todos os intervenientes/atores envolvidos, criando as condições para o desenvolvimento do processo educativo, considerando os alunos e outros atores educativos. Assim, assegura-se a concretização de aspetos do currículo previsto e preparam-se as condições para se poder realizar um ensino diferenciado, como forma de facilitar o processo de ensino/aprendizagem. Os professores necessitam ter conhecimentos sobre as características de cada aluno, de modo a fornecer-lhes respostas diversas, para que todos estejam numa situação de igualdade de oportunidades. A esta

igualdade de oportunidades está associada uma igualdade de acesso ao currículo, sendo indispensável que os professores desenvolvam uma diferenciação pedagógica, no decurso do processo de ensino/aprendizagem, no caso específico do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Partimos, deste modo, do princípio de que a diferenciação da pedagogia e do currículo serão promotoras de sucesso escolar.

Alonso (2000: 34) defende a lógica interdisciplinar, interpretando o currículo como um campo onde intervêm ideias e práticas em interação recíproca, como um instrumento para pensar a educação escolar, como um artefacto para refletir e decidir acerca das questões educativas fundamentais do porquê, para quê, como e quando ensinar e aprender.

Análise de significados de ‘diferenciação curricular’

Reis (2011:54) ao citar Apple (1997) e Roldão (1999), destaca a importância da reflexão na ação que:

“permite que os professores se assumam como decisores e construtores de currículo, abandonando o papel de simples executores, orientados, exclusivamente, pelas diretrizes provenientes do ministério e por materiais curriculares produzidos por entidades externas (manuais escolares). Através da reflexão sobre a prática, os professores podem alterar/(re)construir/desenvolver os currículos, de forma a encontrarem os caminhos mais adequados às metas desejadas”.

Zabalza, citado por Pacheco (2001:48), aponta para a necessidade do professor pensar o seu trabalho em termos de currículo, porque isso lhe oferece uma perspectiva diferente daquilo que ele faz na sala de aula. No âmago desta necessidade profissional está a

“exigência de que o professor não seja apenas o operário do currículo, mas também um dos seus arquitectos. A sua responsabilidade começará, conseqüentemente, pelo posicionamento perante os níveis de decisão curricular. Se assume papel de implementador do programa, como um conjunto de matérias prescritas, tornar-se-á o executor, o operário ou o consumidor; se assume um papel prático e de reflexão sobre o programa, valorizando criticamente o trabalho que desenvolve e incorporando as necessidades dos alunos, tornar-se-á o construtor, o arquitecto e o investigador prático”.

Desde que ocorreram as primeiras teorizações da diferenciação introduzidas pelo Behaviourismo, passando pelas tendências curriculares de matriz progressista, pelos movimentos de teorização da cognição, níveis cada vez mais complexos se foram

introduzindo. Citamos Maria do Céu Roldão (2003:38) que considera que “*a actualidade e visibilidade do conceito de diferenciação curricular emergem e desenvolvem-se em associação com o fenómeno da massificação escolar*”.

A diferenciação curricular é interpretada, ainda na atualidade, por alguns professores com um sentido, que consideramos muito redutor, pois consideram a diferenciação curricular como sendo uma forma de determinar níveis de exigências para diversos níveis de ensino/aprendizagem. Ou seja, desta forma encararam a diferenciação de um modo redutor e simplificado, com diferentes níveis de exigência ou, propõem, ainda, percursos curriculares mais centrados nas aprendizagens práticas, pois são entendidos como mais simples e de fácil acesso. Salientamos que a diferenciação leva ao enriquecimento da proposta curricular, e por inerência, a um aumento de alternativas, de modo a que a ação formativa reúna as melhores condições de adaptação às necessidades e expectativas específicas de cada criança. Esta forma distinta de encarar a diferenciação, permite ao professor, em simultâneo, ser o autor e ator do currículo, pois a sua intervenção situa-se ao nível da sua construção, encontrando-se, em paralelo, em ação. Roldão (2003: 52) ao considerar este facto refere que, a diferenciação curricular, no âmbito das práticas, tem vindo a ser trabalhada, sobretudo a quatro níveis diferentes. O primeiro, apoiado no princípio da simplificação-redução, procura incluir, no currículo enunciado, alterações dirigidas a subgrupos com *handicap* sócio-cultural. O segundo, ao nível dos Projetos Educativos da Escola, em que a diferenciação curricular, é abordada com mais frequência, no âmbito do extra-curricular, cujo principal objetivo é melhoria da integração social e afetiva. O terceiro refere-se aos apoios educativos, destinado aos alunos com necessidades educativas especiais, numa lógica de compensação quantitativa e não qualitativa e diferenciadora. De referir que apenas os alunos com dificuldades de aprendizagem beneficiam de apoio educativo, pois os alunos com necessidades educativas especiais encontram-se abrangidos pela lei da Educação Especial. Por último, a diferenciação curricular pode, ainda, ser considerada ao nível da organização do trabalho curricular na preparação das unidades de trabalho, substituindo-se a lógica de turma, por pequenos grupos de trabalho de homogeneidade relativa.

Com efeito, a definição de diferenciação curricular chama a atenção para a necessidade dos docentes organizarem um vasto leque de respostas e alternativas para que os alunos possam aprender com sucesso. Neste tipo de “*resposta*” Grave-Resendes e Soares (2002:28) destacam que “*o aluno torna-se parceiro intelectual do professor na*

aprendizagem e no ensino invertendo o sentido do ato pedagógico e a forma de gerir o currículo escolar”.

No caso da pedagogia diferenciada (oposta à pedagogia tradicional), esta tem como objetivo fundamental o sucesso educativo de cada aluno, encarando-o como um ser individual. Não deve ser encarada como um método pedagógico, mas antes a *“assumpção de todo um processo de educação global e complexo em que o ser/indivíduo, em todas as suas manifestações, é o centro condutor das ações e atividades realizadas nas escolas”* (Boal, Hespanha e Neves, 1996: 19).

O sucesso escolar em contexto de diferenciação curricular

Neste enquadramento, mais importante do que definir e explicar o (in)sucesso escolar é refletir sobre o processo de alcançar o sucesso escolar.

Quando nos debruçamos sobre a temática, verificamos que não existe propriamente uma unidade semântica na definição de (in)sucesso escolar. Trata-se de um conceito recente na História da Educação, que surge aliado à obrigatoriedade escolar. Em termos etimológicos, a palavra sucesso tem raiz no latim *sucessu(m)*, que significa bom resultado; êxito; eficácia (Lello Universal, 1988). Por oposição a este termo aparece o de insucesso, que possui o significado contrário ao vocábulo anterior, ou seja, mau resultado; falta de êxito (Idem, 1988). Não é raro assistirmos a que o termo bom surja associado a sucesso, assim como o inverso também se verifica. Infere-se, portanto, que são termos que têm subjacente o significado de *bom versus mau*.

Durante muito tempo a responsabilidade do insucesso escolar foi imputada ao aluno, encontrando-se a causa e a explicação para o mesmo no seu “quociente intelectual”. Os pedagogos e psicólogos dos países de Leste foram dos primeiros a rejeitar tais afirmações e segundo André Le Gall (1993:13) “prestaram-nos um grande serviço”. De acordo com este autor uma grande evolução ocorre quando psicólogos e orientadores escolares concluíram que *“era insuficiente distinguir uma inteligência teórica e uma inteligência prática, testes verbais e testes não verbais e que era conveniente inventariar de modo tão completo quanto possível as formas de inteligência”*. Tais informações são essenciais para o diagnóstico e para a orientação e *“provêm essencialmente de dados sociológicos: o meio sociofamiliar desempenha aqui, um papel determinante”* (André Le Gall 1993:13). Em termos dos serviços de orientação educativa privilegia-se a inteligência teórica verbal, em detrimento da inteligência

teórica matemática e mesmo em relação à inteligência teórica técnica. De acordo com a sua opinião, “ *evitar-se-iam inúmeros fracassos escolares se se orientassem os adolescentes segundo a forma da sua inteligência*”. Outro avanço conseguido em matéria de explicações para o sucesso escolar, segundo o mesmo autor, deu-se quando se concluiu ser importante ter em consideração a personalidade da criança ou do jovem. De facto, existem exemplos de crianças consideradas muito aptas e que não obtêm êxitos escolares proporcionais e, que por outro lado, crianças com desempenhos considerados médios, obtêm êxitos assinaláveis. Este estudo de André Le Gall tem o mérito de demonstrar que uma “ *grande percentagem dos insucessos escolares se relaciona com a inadaptação da personalidade da criança às exigências escolares e que, mesmo nos casos em que a personalidade não é a causa principal do insucesso, ela desempenha, pelo menos, o papel de causa adjuvante*”.

Saliente-se que este autor defende uma maior importância diferenciação e individualização do ensino, apontando origens estruturais, que estão relacionadas com a organização escolar, bem como origens funcionais, que se relacionam com questões psicossociológicas para que se alcance (ou não) o sucesso escolar.

Entre docentes, é hoje consensual que as turmas são heterogéneas, todos os alunos são diferentes, estabelecendo diferentes relações com o saber, manifestando leques de interesses diversificados, ritmos de aprendizagem e de trabalho próprios.

Este é um desafio que se coloca aos docentes, pois têm cada vez mais que desenvolver condições efetivas de aprendizagem para os alunos. Ou seja, desloca-se o foco de atenção do ensino e coloca-se a atenção nos processos de aprendizagem, o que conduz a uma utilização de estratégias de diferenciação.

Autores como Nunziatti (1998) referem que “ *o problema da aprendizagem e mais largamente da formação passa a ser posto em termos de lógica do aprendente e do seu acesso à autonomia e não mais em termos de lógica do especialista ou de condução pedagógica*”.

Acentuamos o facto de a escola necessitar de pôr em prática soluções pedagógicas que favoreçam o desvanecer das desvantagens de alguns alunos, sendo para tal importante que a escola, enquanto instituição, se prepare para “ *desenhar estratégias que permitam atenuar e contrariar o efeito das variáveis extra-escolares que, à partida, põem em desvantagem certos alunos em relação a outros*” (Pires 1991:180).

Concordamos com as autoras Grave-Resendes e Soares (2002:28) que consideram a diferenciação pedagógica como a *“identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma”*.

Para que o sucesso escolar se concretize é necessário desenvolver um trabalho que apresenta uma componente individual (professor titular de turma conhece as necessidades, potencialidades e dificuldades de cada aluno de forma muito completa, devido à monodocência) e, também com uma componente que se ambiciona numa base colaborativa (em equipa de ano de escolaridade, mas articulando também com docentes de apoio educativo, de educação especial e com outros técnicos, caso se aplique essa situação). Com efeito, o trabalho dos docentes deverá focar-se na procura do sucesso escolar dos alunos e, na organização do trabalho docente, nomeadamente na monitorização e regulação das aprendizagens. O professor questiona-se, debate e reflete diariamente, sobre a sua atividade. Nos momentos em que planifica e organiza o trabalho procurará responder à esmagadora maioria das especificidades dos seus alunos e, planificará um trabalho mais individualizado, com tarefas exequíveis, tendo em conta as capacidades individuais, com o objetivo de consolidar os conhecimentos prévios, de mobilizá-los e se capaz de transferi-los em situações de aprendizagem, com níveis de dificuldade crescentes. Paralelamente é desenvolvido todo um trabalho de criação de materiais (por exemplo adaptação/utilização de diferentes métodos de leitura que a isso obrigam), seleção de materiais pedagógicos diversificados e apelativos, o recurso às Tecnologias da Informação e da Comunicação como forma de diversificação, complemento e interesse. A par deste trabalho, e não menos importante, é necessário proceder a uma monitorização sistemática de progressos e dificuldades, de modo a serem feitos todos os ajustes e reorientação a planificação que se revelem necessários para o progresso da criança. Citamos Grave-Resendes e Soares (2002:28) que consideram que a diferenciação curricular,

“assumindo a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem, integra novas formas de tutoria entre alunos, adopta a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias de aprendizagens cooperativas. Dá especial relevo ao valor cognitivo da controvérsia e do potencial acrescido da regulação da aprendizagem do próprio e dos outros através da linguagem. Redescobre-se o valor educativo do diálogo na escola para possibilitar um ensino interactivo”.

2.3. Concepções Teóricas da Avaliação – Evolução

“A avaliação não se faz apenas por fazer, mas tem sempre, implícitos ou explícitos, um conjunto de pedidos sociais. Ao longo do tempo, a avaliação enquanto prática social institucional desempenhou diversas funções. Estas estão estreitamente ligadas, não só à evolução da Escola e dos sistemas educativos, mas também aos vários conceitos de cultura e saber, bem como à organização do trabalho”. Pinto e Santos (2006:14).

No decurso do século XX foi visível a evolução a nível dos conceitos de avaliação, sendo que nos dias que correm ainda coexistem muitos deles. De referir que, ao longo do último século, a avaliação assumiu funções muito ligadas a pedidos de natureza social. Os sistemas educativos organizaram-se baseando-se em culturas avaliativas diferentes. Por um lado, aqueles que se fundamentam em concepções de que o objetivo central da avaliação é a superação de dificuldades, ou seja, coloca-se a ênfase na avaliação formativa que se destina a melhorar o ensino e a aprendizagem. Outros sistemas sustentaram-se em concepções de classificação e orientaram-se quase exclusivamente para a certificação e apreciação de resultados. Existem, ainda, sistemas educativos que se desenvolveram reconhecendo a necessidade de combinação entre as funções formativa e certificativa.

Neste intervalo temporal, os sistemas educativos tiveram a sua evolução e registaram algumas crises, implementaram-se algumas reformas e passaram a ser feitas outras exigências à avaliação, principalmente a nível pedagógico. Estes novos desafios prendiam-se essencialmente com a gestão dos processos de ensino e aprendizagem, mas também com o tipo de respostas para alunos com dificuldades de aprendizagem.

Face a novos contextos e necessidades o conceito de avaliação sofreu uma evolução, assim como os modelos e práticas que são implementados.

Podemos acrescentar que de acordo com Pinto (no prelo) a avaliação se assume como uma prática social inscrita num sistema mais vasto de outras práticas que tiveram importantes funções em situações de reorganização social. Por esta razão as funções da avaliação e a sua evolução estão perfeitamente enquadradas como os movimentos das sociedades.

De destacar que no início dos anos oitenta e noventa, do século passado, assistiu-se a um enorme conjunto de estudos, pesquisas e foram tecidas muitas considerações sobre a natureza teórica e prática da avaliação das aprendizagens dos alunos. Foi no início dos anos noventa que a Associação de Professores dos Estados Unidos da América em

conjunto com outras instituições publicaram um documento programático intitulado *Assessment Standards for School Mathematics*, que visava orientar as práticas avaliativas dos docentes. Destacamos, igualmente, na década de dois mil, mas propriamente em 2003, a obra *International Handbook of Educational Evaluation*, dos autores Kellaghan e Stufflebeam.

Como sabemos a avaliação é um processo inseparável da atividade humana e, os atores que se movimentam no mundo da Educação foram e são confrontados com enormes desafios. Sendo uma das faces mais visíveis do Sistema Educativo, é um domínio que suscita grande interesse por parte de toda a comunidade educativa. A avaliação tal como a conhecemos tem um passado recente e está muito ligada ao desenvolvimento da Escola Pública de Massas. Pinto e Santos (2006:13), ao citarem Mateo (2000), referem que a avaliação se trata “*de uma praxis que, para cumprir os seus objectivos, necessita de activar não só recursos culturais, como sociais e políticos dos contextos em que intervém*”.

Seguindo a linha de pensamento de Cardinet (1983) podemos atribuir três funções primordiais à avaliação: função de regulação dos processos de ensino e aprendizagem, função de certificação e função de seleção/orientação. Relativamente à primeira função podemos referir que a regulação dos processos de ensino e aprendizagem é destinada a fornecer elementos à ação educativa, tornando-a mais eficaz. A função de certificação destina-se a obter o reconhecimento da aprendizagem, validando as competências desenvolvidas, no final do ciclo de estudos. Por último, a função de seleção/orientação procura justificar as decisões de seleção e de orientação, procurando antecipar a evolução futura do aluno.

A avaliação enquanto “*processo socialmente construído*” encontra fundamentos na literatura sobre o seu processo de evolução ao longo de diferentes gerações. Esta evolução aconteceu em termos teóricos, mas também ao nível das práticas e, nesse sentido a avaliação surge ligada à aprendizagem. Leite e Fernandes (2002:41) referem que “*avalia-se para aprender e para decidir sobre as condições e os modos indutores dessa aprendizagem*”. Ou seja, coloca-se a avaliação como questão central no processo de ensino e aprendizagem e Pinto e Santos (2006:8) salientam que “*só inter-relacionando a avaliação com os processos de ensino e de aprendizagem é possível transformá-la efectivamente num instrumento ao serviço da aprendizagem*”.

Ao longo do último século e de acordo com Pinto e Santos (2006:14), podemos identificar quatro gerações / ideias estruturantes que marcaram a avaliação.

Numa primeira geração, a avaliação como uma medida, encontra-se associada ao método de ensino tradicional, ou seja, a sua principal finalidade é medir a quantidade de conhecimentos que os alunos adquirem. O significado de ensinar restringe-se a uma transmissão do saber de forma adequada, ao passo que se aprender significa que se consegue reter a informação, reproduzindo-a da mesma forma que foi ensinada. Segundo Pinto e Santos (2006:17) *“nesta perspectiva, a avaliação não tem lugar na relação entre ensino e aprendizagem, ele é exterior a este processo”*. Ainda segundo o mesmo autor *“privilegia-se o eixo professor/saber, dando ao aluno um lugar passivo”*. Constitui-se como um tipo de avaliação normativa e da responsabilidade do professor, cujas principais funções são a selecção e a certificação. Os autores já referidos (2006:19) completam ainda, destacando que:

“se os alunos não têm êxito, têm um déficite no seu mérito com consequências imprevisíveis, se os professores não conseguem que os alunos tenham sucesso, dentro de certos limites, são olhados como potencialmente incompetentes pela tutela. A avaliação fecha-se num círculo que se auto reforça prevalecendo, ainda, nos nossos dias”.

Na segunda geração, surge a avaliação como uma congruência entre os objetivos e os desempenhos dos alunos. Nesta geração introduz-se uma dimensão pedagógica e a avaliação fornece informação pertinente ao professor sobre o estado dos alunos, ajudando-os a gerir o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação faz o balanço entre o estado real e o que é esperado do aluno, realizando-se numa perspectiva formativa. Neste caso, e de acordo com Pinto e Santos (2006:22) dá-se relevância ao *“eixo professor/aluno, dando ao saber o estatuto passivo”*. Neste contexto, procura-se pela primeira vez introduzir *“uma nova dimensão na avaliação, uma dimensão pedagógica, que toma expressão, quer com a avaliação diagnóstica, quer com a avaliação formativa. Ocorrendo ou no início ou durante o processo de ensino e aprendizagem, tem por principal objectivo orientar a ação, sobretudo a do professor”*.

Na terceira geração, apresenta-se a avaliação como um julgamento de especialistas, assente num modelo cognitivista de aprendizagem. A avaliação é entendida como uma tomada de decisão e está muito concentrada no desenvolvimento de instrumentos que a sustentem. Segundo Pinto e Santos (2006:32) *“ procura-se neste período desenvolver a*

avaliação formativa entendida como um meio de regulação no interior de um sistema de formação”.

Nos anos 90, a quarta geração, avaliação como uma interação social complexa, apoia-se no paradigma construtivista, tem em consideração a natureza relacional, a contextualização das relações e o sistema de valores. Citamos Pinto e Santos (2006:37) que salientam que *“o processo aprender assenta fundamentalmente sobre a relação privilegiada entre os alunos e o saber, desempenhando o professor o papel passivo”*. Nesta geração, acrescenta-se à perspectiva formativa e formadora da avaliação, uma função reguladora, em que o aluno através da autoavaliação é o principal agente regulador da aprendizagem. Para além destas, acrescenta ainda uma função informativa, abrangendo os diferentes atores envolvidos no processo.

Pinto e Santos (2006:38) destacam igualmente a importância de trabalhar os critérios de avaliação, num contexto em que se torna *“uma prioridade de modo a criar as condições para que estes critérios apropriados – negociados ou não – pelo aluno funcionem como referencial da auto-avaliação”*. A sua utilização é uma forma de os professores situarem os alunos face aos objetivos e metas a alcançar, percebendo estes as suas dificuldades. De acordo com Leite e Fernandes (2002),

“para as famílias e a sociedade, em geral, a existência desses critérios é também importante pois clarifica as intenções da educação e facilita a comunicação com a escola (...) e, neste sentido num processo em que os alunos constroem a sua própria aprendizagem e se responsabilizam pela sua regulação”.

Dominicé (1979), citado por Pinto e Santos (2006:12), considera que *“diferentes formas de olhar a avaliação ocorreram mais rapidamente no plano teórico que no prático”*.

Uma questão recorrente, quando abordamos a questão da avaliação é a da objetividade/subjetividade. Existem diversos estudos que apontam *“a incerteza da medida”*, no processo de avaliação, derivados da intervenção de fatores aleatórios.

Nem sempre é fácil estabelecer uma relação entre saber e avaliação, pois esta surge muito ligada à *“avaliação como medida de congruência entre o nível real do aluno e o esperado num determinado momento”* Pinto e Santos (2006:21). Esta conceção de avaliação encontra-se assente numa matriz teórica, muitas vezes associada ao método de ensino tradicional, centrando-se nos resultados finais, quantitativos, que justificam os procedimentos avaliativos e que colocam grande ênfase no domínio cognitivo.

Assim, é necessário efetuar todo um trabalho no sentido de tornar a avaliação mais objetiva que, de acordo com Pinto e Santos (2006:124) “*passa pela necessidade de definir de uma forma clara e precisa os objetivos do ensino e de desenvolver instrumentos mais adequados à sua verificação*”. Para além disso, a tomada de consciência de que o comportamento do avaliador é muito influenciado pela natureza do processo avaliativo.

Pinto e Santos (2006:76) salientam que a avaliação “*transforma-se cada vez mais numa interação reguladora desse mesmo processo e não apenas do seu momento final*”.

Como temos vindo a verificar, e apesar das dificuldades de rutura com o paradigma de medida, no processo de avaliação da aprendizagens dos alunos estão implícitas práticas pedagógicas apoiadas em procedimentos e uso de instrumentos diversificados, que têm por objetivo regular os processos de aprendizagem, fornecendo um feedback aos alunos sobre os critérios que foram estabelecidos.

Autores como Pinto e Santos (2006:43) referem que “*a evolução da avaliação esteve e está muito interrelacionada com os modelos pedagógicos que assentam sobre as concepções entre ensinar e aprender e nas relações que estas concepções determinam*”.

As três primeiras gerações de avaliação atrás estudadas apresentam, como já se referiu, limitações como sejam a falta de adequação à diversidade e heterogeneidade das turmas, a par de que sobressai a importância que é dada somente ao papel que é assumido pelo professor. Com efeito, continua a verificar-se que os modelos de avaliação mais orientados para a atribuição de classificação, em vez de se focarem no estudo do que os alunos sabem, para que se estabeleçam planos para a melhoria e recuperação, são aqueles que prevalecem.

Destaca-se, deste modo, a *quarta geração* da avaliação, pois é colocada a tónica nos processos de melhoria. Podemos afirmar que é uma avaliação com inspiração construtivista, configurando-se como uma alternativa às suas antecedentes. Nesta *geração* podemos apontar outros pontos fortes como sendo o apoio ao desenvolvimento das aprendizagens, a importância da avaliação de carácter regulador, a par da relevância do feedback dado ao aluno.

É neste contexto que a pertinência de uma avaliação formativa, que se pretende com carácter formador e, ainda, que se configure como alternativa.

No sistema educativo do nosso país, podemos referir que os normativos emanados pela tutela citam os princípios orientadores da avaliação. De salientar, que em alguns destes

documentos se verifica a referência explícita a uma avaliação formativa contextualizada na aprendizagem. Destacamos, nos documentos mais recentes, a aplicação de um “sistema misto”, que combina avaliação interna com avaliação externa.

Desde o início da década de 90, do século passado, até aos nossos dias muitos trabalhos de investigação foram realizados e este tem sido um período com alguma intensidade na publicação de legislação sobre a avaliação dos alunos (do ensino básico e secundário).

Destacamos a publicação do despacho n.º 98-A/92 que, de acordo com o parecer n.º 2/92 do Conselho Nacional de Educação, é positivo, em virtude da “importância atribuída à avaliação formativa enquanto elemento central de todo o processo de ensino e aprendizagem”. Por outro lado, este parecer chama a atenção para alguns problemas, nomeadamente a relação entre a conceção de avaliação formativa e a avaliação sumativa. No ano de 1994 foram feitos alguns ajustes a este despacho. Foi feita uma tentativa de uniformizar os critérios de retenção e foram introduzidas provas globais, no final do terceiro ciclo do ensino básico.

Anos mais tarde, foi publicado o Despacho Normativo n.º 30/2001, que revogou os despachos anteriores sobre avaliação, no ensino básico. Segundo Pinto e Barreira (2005:17), neste documento a avaliação é encarada pela primeira vez de forma explícita como uma prática social contextualizada e acrescentam que “a implementação destas prescrições tornam a avaliação indissociável do próprio projeto educativo de escola bem como do projeto de ensino/aprendizagem da turma”.

Posteriormente, foi publicado o Despacho Normativo n.º1/2005, de 5 de janeiro e outros despachos se seguiram, mais recentemente em 2012, que não introduzem grandes alterações, com exceção da valorização da avaliação externa e certificação de conhecimentos. Destaca-se a introdução de exames nacionais no nono ano, em nome da qualidade do ensino e do rigor. No ensino básico, à semelhança do que acontece no secundário, a avaliação sumativa passa a ser simultaneamente interna e externa.

Somos de opinião de que com este percurso parece caminhar-se para um acentuar da clivagem entre avaliação formativa e avaliação sumativa, do que para um modelo articulado, em que ambas as avaliações das aprendizagens dos alunos surgem integradas.

Podemos dizer que a diferentes formas de abordar a avaliação decorreram de forma mais célere no plano teórico do que no prático. A evolução e transição entre conceitos e práticas tem sido lenta, coexistindo diferentes ideias e práticas.

É, deste modo, pertinente tornar a avaliação mais nítida, assegurando que a mesma decorre como um processo interatuante, onde os diversos intervenientes se relacionam num determinado espaço e tempo institucionais.

Programas e Metas de Aprendizagem no contexto da Avaliação das Aprendizagens

Na atualidade, a aprendizagem assume-se como um processo envolto em complexidade, associado à construção de conhecimento.

Fazemos uma referência aos programas em vigor, no ensino básico, que dão ênfase ao papel do professor e valorizam a evolução/progressão das aprendizagens num processo de complexidade crescente. No Programa de Português do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2009:15) é de resto assumida a noção de competência como “*o conjunto de conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de acções, bem como a compreensão dos comportamentos de outrém*”. Por outro lado, a noção de competência (Ministério da Educação, 2009:17) surge interligada com o conceito de desempenho definido como “*aquilo que se espera que o aluno faça, após uma experiência de aprendizagem*”. Neste contexto, estes conceitos associam-se, por sua vez, aos conceitos de descritor de desempenho que aparece como “*um enunciado sintético, preciso e objetivo, indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer*” e de indicador de desempenho, “*passível de quantificação e idealmente parametrizável, estando associado às operações de controlo, de regulação ou de avaliação*”. No início de 2010, a tutela desencadeia o Projeto das *Metas de Aprendizagem*, que se desenrolou em várias fases. O Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril, procedeu à criação de um grupo de trabalho que teve como missão definir as metas curriculares aplicáveis ao currículo dos ensinos básico e secundário. Depois de concluídas as propostas foram postas a discussão pública e, numa fase posterior, foram ajustadas tendo em conta os contributos prestados por diferentes setores da comunidade educativa. As Metas Curriculares foram homologadas, pelo Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto, e a partir dessa data constituem-se como “*orientações recomendadas para as disciplinas de Português, Matemática, Tecnologias da Informação, Educação Visual e Educação Tecnológica*”, no ano letivo de 2012-2013.

No Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro salienta-se que as Metas Curriculares “*identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por*

ano de escolaridade ou, quando isso se justifique, por ciclo, realçando o que dos programas deve ser objeto primordial de ensino”.

No que ao primeiro ciclo do ensino básico, diz respeito, a calendarização definida para aplicação das referidas metas determina que no ano letivo de 2013-2014 entrarão em vigor para as disciplinas de Português e Matemática, para os primeiros e terceiros anos de escolaridade. No quarto ano de escolaridade entrarão em vigor as metas para a disciplina de Português.

No ano letivo de 2014-2015 entrarão em vigor as Metas Curriculares de Português e Matemática para o segundo ano de escolaridade e as metas de Matemática para o quarto ano de escolaridade.

Na nossa opinião, consideramos que o documento *Metas Curriculares* é ambicioso e reveste-se sobretudo de um carácter de utilidade para a organização e gestão do currículo das disciplinas. Acresce o facto de “objetivar” os resultados espectáveis no final de cada ano de escolaridade. Este fator, vem contribuir, em nosso entender, para uma melhor e mais clara informação a fornecer aos encarregados de educação, que poderão compreender melhor os patamares evolutivos da aprendizagem dos seus educandos.

2.4. Avaliação Formativa e Práticas de Avaliação Alternativas

A expressão *avaliação formativa* foi usada pela primeira vez por Scriven, em 1967, a propósito da análise de métodos de avaliação. Mais tarde, em 1968, e depois, em 1971, foi utilizada por Bloom a propósito da avaliação das aprendizagens. Estes autores propõem a distinção entre duas formas de avaliação (somativa e formativa) consoante a sua finalidade. Esta última finalidade “consiste em informar tanto o aluno como o professor, em relação ao grau de realização dos objetivos e às respetivas dificuldades encontradas” Hadji (2011:20).

De salientar que o conceito de avaliação formativa sofreu alterações ao longo dos tempos. Stiggins (2005:2) apresenta a expressão *avaliação para a aprendizagem* de modo a distinguir a nova noção, usada mais recentemente.

Numa avaliação formativa conseguem obter-se informações e elementos importantes sobre o percurso da aprendizagem. Estes elementos fornecem “pistas” relevantes para os atores envolvidos sobre os resultados alcançados, mas também sobre as razões pelas quais as metas definidas não foram alcançadas.

Neste domínio é dada primazia aos processos cognitivos dos alunos, procurando desenvolver-se a metacognição. Também a autorregulação e a auto-avaliação são estimuladas nos alunos. Assim, os alunos são envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo competências de controlo e de regulação a nível desses mesmos processos.

Um outro ponto a salientar é a comunicação que se estabelece entre os professores e os alunos, sendo determinante para estimular e envolver estes últimos no processo de ensino e aprendizagem. Outro aspeto relacionado com a comunicação é a importância de proporcionar feedback aos alunos, que procure melhorar as suas aprendizagens. Fornecer feedback de qualidade é de extrema relevância na influência dos processos de metacognição e regulação da aprendizagem, nos alunos.

Por outro lado, podemos referir as tarefas propostas pelo professor deverão ser, sempre que possível, diversificadas e significativas, proporcionando um ambiente de sala de aula favorável para a aprendizagem e também para a avaliação.

Hadji (2011:21) destaca que a avaliação tornando-se formativa, adquire uma nova função e ordem pedagógica. Para além disso pode tornar-se um instrumento de uma estratégia pedagógica que tem como finalidade última combater o fracasso escolar.

Podemos acrescentar que as conceções de avaliação e as práticas avaliativas se encontram relacionadas e se influenciam mutuamente, contudo este processo não é linear. A avaliação formativa surge como o que *é mais correto*. A alteração das práticas e a adoção de formas consistentes de avaliação formativa nem sempre é fácil, pois no trabalho quotidiano dos professores, a avaliação sumativa impõe-se muitas vezes.

Contudo, com o aparecimento de modelos de avaliação alternativos ao *modelo de medida*, começa a destacar-se a pertinência de uma avaliação das aprendizagens centrada no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Assim, não só se medem os resultados obtidos, como a avaliação das aprendizagens passa a conter uma função de regulação do processo de ensino e aprendizagem. Fernandes (2008:63) refere de forma exaustiva outros autores como Tellez (1996), Wiggins (1988, 1989, 1998), Perreoud (1991), Nunziati (1990), Allal (1986) que salientam a avaliação formativa alternativa como “uma avaliação mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para classificar, intrinsecamente associada ao ensino e à aprendizagem, devidamente contextualizada e em que os alunos têm um papel relevante a desempenhar”.

Com efeito, o desenvolvimento de práticas de avaliação alternativas tem-se constituído como assunto de interesse e investigação para diversos atores, no contexto educativo.

A avaliação das aprendizagens, neste cenário, pressupõe o recurso a práticas pedagógicas/situações didáticas, bem como o recurso a instrumentos diversificados, que se apoiam num conjunto de procedimentos que permitem regular as ações e os processos de ensino e aprendizagem, segundo Leite e Fernandes (2002:54). Para que os alunos se apropriem das aprendizagens é necessário que na avaliação dessas mesma aprendizagens sejam utilizadas estratégias diversificadas que respondam à heterogeneidade de situações.

Parece-nos indiscutível que o recurso a práticas alternativas de avaliação de modo estruturado representam ganhos significativos quer para alunos, quer para professores (Menino, 2004).

O papel desempenhado pelos docentes também merece especial destaque na avaliação formativa, pois permitirá ajustar e regular as aprendizagens. Segundo Fernandes (2008:68) um dos papéis a desempenhar pelos professores, quando se fala de avaliação formativa alternativa “é o de contribuir para o desenvolvimento de competências metacognitivas dos alunos, das suas competências de auto-avaliação e de auto-controlo”.

O mesmo autor sistematiza de forma muito objetiva algumas das características mais marcadas da avaliação formativa alternativa, destacando que:

- a avaliação é deliberadamente organizada para proporcionar feedback inteligente e de elevada qualidade para melhorar as aprendizagens dos alunos (...);
- o feedback é determinante para activar processos cognitivos e metacognitivos dos alunos (...);
- a natureza da interacção e da comunicação entre alunos e professores é absolutamente central (...);
- os alunos são deliberada, activa e sistematicamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, responsabilizando-se pelas suas aprendizagens (...);
- as tarefas propostas aos alunos que, desejavelmente são simultaneamente de ensino, de avaliação e de aprendizagem, são criteriosamente seleccionadas e diversificadas (...);
- as tarefas reflectem uma estreita relação entre as didácticas específicas das disciplinas (...);

- o ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender.

Em termos das práticas dos docentes têm-se verificado algumas alterações documentadas em estudos e investigações, nomeadamente na diversificação de instrumentos de avaliação. Contudo, estas práticas têm sido acompanhadas de dificuldades e contradições já estudadas por Pinto e Santos (2003, 2006:100). As principais dificuldades apontadas para o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa são a dificuldade em sistematizar a informação em situações informais; sobrecarga de trabalho; desconfiança nos instrumentos e nos processos informais.

Destacamos os autores acima citados (2006:103) que referem que

“a avaliação formativa se distingue da sua vertente sumativa pelas suas funções – centrada no aluno e nos processos de ensino e aprendizagem – pela sua intencionalidade – é necessário aceitar que vale a pena trabalhar de modo diferente – e pela ética- aceitar que vale a pena e é possível ajudar os alunos. Assim, a avaliação formativa tem como função principal o (re)investimento da informação produzida em função dos dados recolhidos, no processo de ensino e aprendizagem através dos dispositivos de regulação”.

Práticas avaliativas do professor

As práticas avaliativas do professor fazem parte das funções de todos os docentes e Pinto e Santos (2006:77) referem que,

“a forma como o professor age em termos de avaliação está interrelacionada com as representações que ele tem da relação da própria avaliação com a aprendizagem, do seu papel enquanto avaliador e ainda do modo como representa o certo e o erro em termos de aquisição dos saberes por parte do aluno”.

Assim, e de acordo com estes autores podemos distinguir quatro atitudes do *professor* avaliador. A primeira, atitude de fiscalização, em que a postura do professor é a de controlar se os desempenhos se verificam ou não, interessando-se, principalmente pelos resultados dos alunos. Neste caso, *“a avaliação é um procedimento exterior às situações de ensino e tem como papel essencial ser uma situação especialmente montada para a verificação dos desempenhos do aluno”* Pinto e Santos (2006:78). A segunda, *atitude de observador de sinais*, coloca o professor num papel “próximo de treinador”. De acordo com estes autores,

“este professor tem uma imagem do aluno que lhe permite antecipar a sua trajetória escolar. É esta visão do aluno e o prognóstico da sua evolução que permite ao professor decidir da necessidade ou não, de uma intervenção reguladora, isto é, uma ação pedagógica destinada a melhorar as aprendizagens do aluno”.

A terceira, *atitude de aconselhamento*, em que a postura do avaliador se aproxima da de um *conselheiro* é caracterizada, como tendo uma

“preocupação com a representação que o aluno faz do saber, mas também com o seu confronto, utilização, interrogação e reconstrução. É nesta perspectiva que o professor está preocupado com o desenvolvimento das competências dos seus alunos”(Op. Cit. p.80).

Por último, *atitude de consultor*, em que a postura do avaliador perante a avaliação se aproxima da de um *consultor*. Neste contexto, *“a avaliação está associada à capacidade de reflectir sobre a acção desenvolvida no quotidiano”* (Op. Cit. p.81).

Podemos dizer que cada uma destas atitudes é reveladora da relação que cada avaliador tem com a própria avaliação. Para além disso, os autores citados, destacam, ainda a forma de “olhar” para o erro dos alunos e fazem a sua ligação com a atitude do professor avaliador. Neste sentido, há avaliadores que consideram *o erro como um mal a erradicar; o erro como um sintoma; conceção formativa do erro; erro como ação criativa* (Op. Cit. p.82).

Com efeito, consideramos que o erro, abordado numa perspectiva construtiva, pode constituir-se como uma fonte rica de compreensão de algumas situações de aprendizagem. Deste modo, o papel do professor é determinante em termos pedagógicos, sendo que o questionamento por parte deste pode ocorrer em tempo útil, enquanto os alunos realizam as tarefas que lhes foram propostas.

Hadji (2011:40) considera que é pertinente que o aluno consiga identificar o erro e fazer a sua própria correção, pois é deste modo que se dá a aprendizagem. Este autor baseou-se em Allal (1993) para distinguir diferentes *regulações*. Estas podem ser *regulações indiretas*, que são provocadas pela situação didática, ou seja, por uma situação ou tarefa proposta. Podem apresentar-se como *regulações orquestradas pelo professor*, em que o professor não dirá ao aluno onde está o erro, mas através de um conjunto de perguntas/propostas indiretas, este deverá descobrir as suas falhas e resolver as suas dificuldades. Podemos, ainda, encontrar *regulações provocadas pelas interações entre alunos e regulações geridas pelos alunos*.

Estes atos de *regulação intencional* são muito relevantes, pois agindo sobre os mecanismos da aprendizagem estes podem levar os alunos a efetuar ajustes nas suas próprias aprendizagens.

Sobre este assunto, Rosário e outros (2007:38) acrescenta que:

“o ambiente de aprendizagem deve ser gratificante, exigente e responsabilizador (...), deve promover o valor instrutivo do erro e auxiliar os alunos a assumirem o controlo do seu processo de aprendizagem monitorizando os seus comportamentos na direção dos objetivos”.

Neste contexto, destacamos a importância de os alunos receberem feedback de forma atempada e este ser centrado no trabalho realizado. O mesmo autor considera que um “feedback que permita ao aluno assumir o controlo do seu trabalho e monitorizar os seus comportamentos encoraja-o a rever o seu trabalho até alcançar os níveis pretendidos”.

2.5. A relevância da Autorregulação da Aprendizagem

Para analisarmos a organização de instituições escolares necessitamos delimitar alguns significados e conhecer as realidades em estudo. Por essa razão, refletir sobre as instituições educativas enquanto organizações e sobretudo enquanto organizações com especificidades, significa considerar uma realidade complexa e multifacetada.

Barroso (2005:63) refere que o “termo *regulação* está associado, em Portugal, ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas”.

Para além de algumas aceções mais correntes, a explicação do significado do termo *regulação* conheceu especial incremento com o desenvolvimento da teoria dos sistemas. Contudo, e apesar do enorme potencial explicativo e descritivo que a abordagem sistémica trouxe à compreensão dos sistemas sociais, não podemos transpor de forma automática as suas leis sobre sistemas para os sistemas sociais.

A regulação dos sistemas educativos surge-nos como um modo de ajustamento permanente, que permite assegurar o seu equilíbrio dinâmico e coerência, mas também a transformação desses mesmos sistemas, através de uma articulação entre a regulação de controlo e os processos de interpretação e produção de normas no seio das organizações escolares.

Os processos de regulação compreendem, por um lado, a produção de regras que norteiam o funcionamento do sistema e, por outro, o reajustamento da diversidade de ações envolvidas em torno dessas regras. Deste modo, torna-se necessário dar uma resposta à pluralidade de fontes, de finalidades e modos de regulação, tendo em conta a heterogeneidade dos atores envolvidos e das suas posições. Os indivíduos e as estruturas, quer formais, quer informais, desempenham um papel fundamental de mediação, tradução e passagem de vários fluxos reguladores que constituem o sistema de regulação, uma vez que é aí que se faz a síntese ou se superam os conflitos entre as várias regulações existentes. É devido à complexidade dos processos de regulação do funcionamento do sistema educativo que, de acordo com Barroso (2005), se torna difícil prever e orientar, com um mínimo de segurança e de certeza, a direção que estes seguirão.

Este autor (2005:73), propõe um esquema onde salienta que a evolução da administração da educação (dos seus modos de regulação), que pode ser interpretada através “da alteração de papéis e de relações entre o Estado (e a sua administração), os professores e os pais dos alunos”.

O autor considera, ainda, que no que concerne aos modos de regulação, a situação mais frequente traduz-se em “alianças bipolares”, a saber:

- Estado + professores - pais dos alunos = regulação burocrático-profissional
- Estado + pais dos alunos – professores = regulação pelo mercado
- Professores + pais dos alunos - Estado = regulação comunitária

No decorrer deste percurso que é feito pelas Escolas/Agrupamentos e pelos seus intervenientes, é necessário construir, desenvolver, regular. Para tal, é necessário que se adote uma abordagem realista que considere o seu ponto de partida. Só desta maneira podemos fazer reajustamentos, mudanças ou reformulações. A regulação é pois considerada como um processo que é revestido de multiplicidade, pluralidade que é permanentemente alimentado por iniciativas, conflitos e negociações entre os diversos intervenientes, que estão situados em diferentes níveis. A regulação traduz-se sempre numa multirregulação, como dizem João Barroso (2005) e Christian Maroy (2006), multirregulação complexa, conflituosa e muitas vezes contraditória nos seus termos.

Nesta confluência surge o termo da autorregulação da aprendizagem, que começou a ganhar destaque nos anos oitenta do século passado. Este conceito encerra a necessidade de autonomia e responsabilidade por parte do aluno na condução do seu processo de ensino e aprendizagem.

Para Zimmerman (2001) a aprendizagem só pode ser considerada auto-regulada se envolver o uso de estratégias específicas para se alcançar objetivos. Segundo este autor, o processo auto-regulatório é visto como um processo dinâmico e aberto, que implica uma atividade cíclica por parte dos alunos. Nesta linha, apresenta o *Modelo das Três Fases* que explica este processo cíclico, no âmbito da perspectiva sociocognitiva. A primeira é a *Fase Prévia*, em que o aluno decide o que vai fazer perante uma determinada situação; a segunda é a *Fase de Controlo Volitivo*, em que o aluno realiza a tarefa propriamente dita, selecionando as estratégias que considera mais adequadas; a terceira é a *Fase de Auto-Reflexão*, em que o aluno avalia a forma como decorreu a tarefa, avaliando se os objetivos pretendidos foram alcançados.

Autores como Rosário (2004: 22-37) definem autorregulação da aprendizagem como “um processo activo no qual os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem” e destaca, para além disso que “estes processos de auto-regulação são intrinsecamente cíclicos e interdependentes de tal forma que a fase prévia prepara a fase de controlo volitivo que, por sua vez, afeta os processos utilizados na fase de auto-regulação”

Também Hadji (2011:35) refere que uma avaliação formativa apresenta como função primordial a regulação das aprendizagens e na sua obra cita Allal que refere a importância da regulação da aprendizagem, colocando a ênfase na avaliação formativa e acrescentando que no processo de ensino podem distinguir-se três tipos de regulação: retroativa, proactiva e interativa. A primeira diz respeito ao processo de remediação realizado após a concretização de uma tarefa, procurando ajudar o aluno a vencer dificuldades e/ou corrigir erros. Na segunda, também diz respeito a atividades realizadas a posteriori, contudo estas regulações visam o desenvolvimento e não somente a correção. Por último, as regulações interativas, são imediatas e decorrem ao longo do processo de aprendizagem. Destacam a importância das *trocas informais* que ocorrem entre professor e aluno e que podem ser de três tipos: aluno-professor; entre alunos e aluno-material.

É neste contexto de autorregulação das aprendizagens que Veiga Simão et al (2004) a apresentam como uma ação que é dinâmica, que se desenvolve num determinado intervalo temporal, é intencional uma vez que são fixadas metas e objetivos que exigem lidar com avanços e recuos, é dotada de planeamento (estratégico) e complexa, no sentido em que existem diversas variáveis em situação.

Depreende-se, por isso, a importância de, por um lado os professores apostarem na autorregulação das aprendizagens e, por outro, será conveniente que os alunos se apropriem de estratégias que lhes permitam saber como aprendem.

No primeiro caso, devemos ter presente que toda a ação educativa deverá incidir no estímulo ao autodesenvolvimento, à autoaprendizagem e à autorregulação dos indivíduos (Hadji,2011:49). Para a concretização destes propósitos será importante que o professor aposte em situações didáticas interessantes para o aluno, que promovam a interação entre pares e que favoreçam a autorregulação da aprendizagem de cada aluno. Ou seja, o docente deverá dar primazia às aprendizagens significativas.

O investimento dos docentes poderá de acordo com Veiga Simão (2008) “constituir um suporte ao envolvimento dos indivíduos nas suas actividades de aprendizagem e monitorizar as suas reflexões de modo a que as experiências de aprendizagem sejam um motivo de enriquecimento”.

No que concerne aos alunos, os estudos referem-nos que a maioria dos estudantes conhece mais estratégias de aprendizagem do que aquelas que utiliza no seu quotidiano escolar.

Como já aludimos atrás, a autorregulação define-se como sendo uma característica em que um indivíduo é capaz de exercer o controlo sobre as suas atividades (aprendizagens), pelo que se percebe que este é um mecanismo fundamental nos processos cognitivos dos alunos.

Conclui-se que o domínio do conceito de autorregulação da aprendizagem é de suma importância quer para os alunos, quer para os docentes. Convergem, neste campo, questões como a motivação pela aprendizagem, mas para além disso o uso estratégico de recursos (por parte dos professores), para além da ênfase que poderá ser dada nos programas formativos destinados aos docentes.

Parte II – Trabalho de Campo

Capítulo 3 – Metodologia

3.1. Questão e objetivos da investigação

O aparecimento do problema da investigação “Como se processa a avaliação das aprendizagens?” prende-se com a abordagem aos modos de avaliar dos docentes do 1.º ciclo do ensino básico e à forma como os alunos “vivenciam” esta realidade. Pretendemos aprofundar a perceção que os alunos têm sobre avaliação, assim como clarificar a perceção do professor, na sua prática pedagógica diária. Estas formas de avaliar encontram-se ancoradas em práticas que podemos associar à evolução das conceções sobre a avaliação cujo enquadramento pode ser visto numa perspetiva de coadjuvar a aprendizagem. Para além disso, o tomar a consciência de que a avaliação não se pode desligar do contexto e dos atores envolvidos, o que pode beneficiar a relação pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem.

A delimitação do nosso objeto de estudo prendeu-se com o estudo das práticas avaliativas, procurando conhecer em que conceções avaliativas estas se suportam e como se relacionam com a prática pedagógica. Sabemos que a avaliação dos alunos funciona como um regulador sobre alunos e professores, fornecendo informações importantes para se delinearem percursos mais adequados às necessidades de cada aluno. Acresce, igualmente, a importância que assume o fornecimento de feedback aos alunos, pois deste pode depender um melhor desenrolar de tarefas e o desenvolvimento de capacidade reflexiva sobre o processo de aprendizagem já feito e que ainda se encontra por fazer. É por essa razão muito importante, conhecer os efeitos dessa avaliação sobre os diferentes intervenientes.

A questão da investigação surge enquadrada no que atrás se expôs. Sabemos que nos tempos mais recentes têm sido operadas algumas reorganizações ao nível do currículo, assim como levadas a cabo pela administração educativa sucessivas alterações à forma como se desenvolve a avaliação das aprendizagens. Se tivermos em consideração a última década, verificamos que os resultados que produziram não foram os esperados e que ano após ano continuam a reprovar alunos em número muito significativo. Também os números do abandono escolar nos levam a uma reflexão. Fernandes (2008:15) considera que *“continuam a prevalecer modelos de avaliação pouco integrados no ensino e na aprendizagem, mais orientados para a atribuição de classificações do que*

para a análise do que os alunos sabem e fazem, para a compreensão das suas dificuldades e para a ajuda à sua superação". Tendo em conta estes fatores, desenvolvemos esta investigação cientes de que as práticas dos docentes nem sempre se afastam da perspetiva "certificadora" da consecução dos objetivos de ensino traçados, assim como nem sempre evoluíram para "políticas de ensino e de avaliação de escola" como nos referem Fernandes (2008:90).

Com efeito, a determinação da questão fundamental da investigação, surge na sequência do que atrás se expôs, nomeadamente procurar aprofundar a perceção que os alunos e os encarregados de educação têm sobre as práticas avaliativas levadas a cabo pelos docentes. Este estudo assume especial relevância e pertinência num contexto em que diversos investigadores apontam para a necessidade de utilização de instrumentos alternativos de avaliação. Pretendemos, deste modo, analisar uma situação concreta que nos suscita interesse pedagógico. Deste modo, propomo-nos também identificar as conceções que o docente que leciona a turma em estudo tem sobre a avaliação das aprendizagens e aprofundar as suas práticas avaliativas (operacionalização) enquanto docente titular de uma turma de 2.º ano de escolaridade (1.º ciclo), no contexto de sala de aula. Assim, procuraremos conhecer que instrumentos são utilizados e como são "construídos" os momentos dessa avaliação. Consideramos de toda a pertinência conhecer o modo como a avaliação é planeada e integrada e, ao mesmo tempo vivenciada pelas crianças em questão.

A definição dos objetivos da investigação surgem da necessidade de delimitar/aprofundar aspetos que no contexto consideramos pertinentes. Com efeito, apresentamos os seguintes objetivos:

- Analisar a prática pedagógica desenvolvida numa turma de 2.º ano de escolaridade e a sua relação com as práticas de avaliação;
- Proceder à análise das práticas avaliativas desenvolvidas com os alunos, procurando compreender as funções que desempenham e o seu contributo para o processo de aprendizagem;
- Avaliar a perceção e reação dos alunos face às práticas avaliativas que são desenvolvidas na turma.

3.2. Opções Metodológicas

Para concretizar esta investigação foi necessário definir qual o suporte metodológico mais adequado, tendo em conta a principal questão da investigação e que nos conduza a respostas mais coerentes e ajustadas à questão do aprofundamento da percepção que os alunos e encarregados de educação têm sobre as práticas avaliativas levadas a cabo pelos docentes, no 1.º ciclo do ensino básico.

Geralmente quer a investigação quantitativa, quer a investigação qualitativa estão associadas a paradigmas. Bell (2004:20) salienta que,

“os investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles”. Já “os investigadores qualitativos estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão em vez de análise estatística.(...) Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa”.

A investigação quantitativa está associada ao paradigma quantitativo que, de acordo com Carmo e Ferreira (2008:194) *“postula uma conceção global, positivista, hipotético-dedutiva, particularista, orientada para os resultados, própria das Ciências Naturais”.*

Existem investigadores que seguem um paradigma e o método que lhe corresponde, mas outros existem que combinam diferentes métodos característicos de cada um dos paradigmas. Os autores acima referidos citam Reichardt e Cook (1986) que *“afirmam que um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa não tem de aderir rigidamente a um dos dois paradigmas”.* O paradigma qualitativo *“postula uma conceção global, fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjetiva e orientada para o processo, própria da Antropologia Social”.* Com o objetivo de se conferir “consistência” ao plano da investigação deveremos, igualmente, recorrer à chamada triangulação. Carmo e Ferreira (2008:201) citam Patton (1990) que define triangulação como a *“combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos ou programas”.*

No estudo em apreço enveredámos por uma abordagem metodológica qualitativa, através da realização de um estudo de caso, com recurso a entrevistas semi-estruturadas e observação participante. Procurámos analisar a prática pedagógica e as práticas avaliativas implementadas numa turma de 2.º ano de escolaridade, procurando

compreender a relação entre a regulação/avaliação das aprendizagens, e todo o processo de ensino e aprendizagem.

O estudo de caso é considerado um método de investigação especialmente adequado quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diferentes fatores.

Com a realização deste estudo de caso, procurámos compreender a singularidade das práticas pedagógicas e da turma em estudo, de modo a aprofundarmos os nossos conhecimentos sobre as eventuais ligações entre as conceções e as práticas avaliativas da docente titular de turma.

Considerámos, deste modo, o estudo de caso, a metodologia de investigação mais adequada para a realização do trabalho empírico, pois pretendíamos obter um conhecimento essencialmente compreensivo, proporcionando uma visão holística da situação. Citamos Carvalho (1995:155) que refere o estudo de caso é *“mais do que uma técnica concreta, o estudo de caso é uma estratégia de investigação através da qual se pretende realizar a análise exaustiva de um problema, de um tema, de uma pessoa, de um grupo, de uma organização ou de qualquer outra unidade social”*.

Nesta linha também Yin (1994) afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, que lhe dificultam a identificação das diferentes variáveis em causa. Alguns autores consideram o estudo de caso uma investigação empírica que se baseia no raciocínio indutivo e que depende fortemente do trabalho de campo. A finalidade desta pesquisa será sempre holística (sistémica, ampla, integrada), com vista à compreensão do “caso” em estudo.

Os autores Coutinho e Chaves (2002) fazem referência a que *“se é verdade que na investigação educativa em geral abundam sobretudo os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa, não menos verdade é admitir que, estudos de caso existem em que se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos”*.

Por outro lado não pomos de parte os pontos fracos apontados a um estudo de caso, como os problemas de representatividade. Somos de opinião que no caso em estudo este aspeto não é de elevada relevância, uma vez que pretendemos obter uma compreensão aprofundada de uma realidade complexa, mas particular.

3.3. Instrumentos de recolha de dados

Dooley (2002:343) salienta que “*o investigador deve recolher e organizar dados de múltiplas fontes e de forma sistemática*”. Com efeito, consideramos que o “caso” em estudo, o seu contexto, o problema a estudar e suas proposições, assim como as questões orientadoras devem ser consideradas pelo investigador na seleção das técnicas a utilizar, assim como do tipo de informação a recolher.

Como refere Yin (1993:67):

“a orientação inicial do estudo de caso aponta para múltiplas fontes de evidência. A avaliação do estudo de caso pode, assim incluir o uso de análise de documentos, de entrevistas abertas e fechadas, análise quantitativa de dados registados, e observações de campo diretas”.

Todo o processo de investigação se configurou em sucessivos momentos de reflexão e com recurso a uma recolha de evidências de modos diversificados. Valorizámos uma postura de abertura perante a realidade escolar que nos encontrávamos a explorar.

Explorámos, igualmente, o significado de distintas fontes de dados, assim como a triangulação, como forma de validar o nosso estudo. Ao longo desta investigação diversas interrogações nos assaltaram, decorrentes da complexidade da realidade educativa que explorámos. Por essa razão servimo-nos de diferentes vias de acesso ao conhecimento.

3.3.1. Diário de bordo

A seleção dos instrumentos de recolha de dados recaiu na elaboração de um diário de bordo que visou o registo das notas de campo do investigador, obtidas através de observação participante. Este registo permitiu captar momentos do quotidiano escolar que ilustraram a realidade investigada.

3.3.2. Observação Participante

Salientamos a pertinência da realização da observação direta das crianças em contexto de sala de aula, de modo a completar as informações recolhidas com os outros instrumentos. Neste contexto, salientamos que na investigação com crianças existem princípios éticos indispensáveis de respeito pela privacidade e confidencialidade das

informações sobre as crianças. Para além disso, Soares (2006:25-40) destaca que *“considerar a participação das crianças na investigação, permite considerar formas colaborativas de construção do conhecimento nas ciências sociais, que se articulam com modos de produção do saber empenhadas na transformação social e na extensão dos seus direitos sociais”*.

3.3.3. Entrevista semi-estruturada

O uso da entrevista semiestruturada prendeu-se com o facto de o seu uso ser adequado em investigações de carácter qualitativo, uma vez que o seu objetivo não é o de quantificar, mas antes confirmar ou inferir hipóteses (Carmo e Ferreira, 1998:143). Diversos autores defendem que, na fase inicial da investigação, o uso da entrevista semiestruturada poderá gerar pontos de vista e orientações que levem a um aprofundamento do conhecimento e, eventualmente, à definição de novas estratégias. Para além destes aspetos, destacamos o acesso a um leque de informação rico e variado, para além de que o investigador poderá esclarecer alguns aspetos, no decurso da investigação.

Como referem Carmo e Ferreira (2008:144) existem algumas vantagens e desvantagens na aplicação e utilização de entrevistas que devem ser observadas:

Quadro 2 – Vantagens e desvantagens na utilização de entrevistas.

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> - flexibilidade quanto ao tempo de duração, adaptação a novas situações e a diversos tipos de entrevistados (ex: analfabetos); - profundidade (recolha de elementos íntimos e confidenciais; - fraca diretividade que permite recolha de testemunhos e interpretações dos interlocutores. 	<ul style="list-style-type: none"> - requer maior especialização do investigador; - mais dispendioso; - gasta mais tempo.

Autores como Tuckman (2002) referem que “os investigadores usam os questionários e as entrevistas para transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito)”. Também Quivy e Campenhoudt (1992:193) salientam que “nas

suas diferentes formas, os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana”.

De acordo com Carmo e Ferreira (1998:144), existem situações em que se recomenda o uso da entrevista:

- nos casos em que questões relevantes não têm resposta documentada e disponível; nos casos em que o investigador deseja ganhar tempo, economizando energias.

Segundo estes autores podemos considerar diferentes tipos de entrevista. No estudo em apreço debruçámo-nos sobre as entrevistas predominantemente formais.

Autores como Giglione e Matalon (1997:64) apresentam várias técnicas de entrevista, tendo em conta a diretividade. Assim e tendo em conta a natureza deste estudo, utilizámos a entrevista semidiretiva (ou semiestruturada) em que o entrevistador conhecia todos os temas sobre os quais tinha de obter reações por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como foram introduzidos foram deixados ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista.

Autores como Quivy e Campenhout (1992:194) consideram que a *“entrevista semidiretiva, ou semidirigida, é certamente a mais utilizada em investigação social. É semidiretiva no sentido em que não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas”*.

Acresce ainda que, na opinião de Bogdan e Biklen (1994:195) a entrevista semidiretiva (semiestruturada) apresenta como principal vantagem *“o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos”*. Recorrendo à utilização deste instrumento procurámos fornecer aos entrevistados a oportunidade de dizerem o que pensam sobre a sua prática pedagógica e a sua relação com a aprendizagem e com a avaliação. Para além disso e, de acordo com Ghiglione e Matalon (1997:88), considerámos pertinente dar oportunidade à professora entrevistada de poder responder *“de forma exhaustiva, pelas suas próprias palavras e com o seu próprio quadro de referência, a uma questão geral”*.

3.3.4. Inquérito por Questionário

Destacamos a relevância do recurso a este instrumento dirigido aos alunos e aos encarregados de educação.

Na obra de Santos e Silva e Madureira Pinto (orgs) (1986), Virgínia Ferreira refere que *“o inquérito continua a ser fecundo na exploração dos fenómenos e, por seu intermédio,*

é possível entrever ligações e interpretações antes insuspeitadas. Por outro lado, é uma das vias de acesso às racionalizações que os sujeitos fazem das suas escolhas e das suas práticas". Do mesmo modo Carmo e Ferreira (1998: 139-164) referem que "o inquérito (em Ciências Sociais) designa processos de recolha sistematizada, no terreno, de dados suscetíveis de poder ser comparados".

Os inquéritos podem diferenciar-se quanto ao grau de diretividade das perguntas e quanto à presença ou ausência do investigador na ato da inquirição. Os canais de comunicação entre inquiridor e inquiridos podem ser diversos.

O sistema de perguntas deve ser muito bem organizado, revelando coerência intrínseca. Existem várias escalas possíveis de utilizar, como por exemplo as *Escala de Likert* que consistem na apresentação de um conjunto de proposições. Destacamos que a escolha desta escala deve ter em conta as características e faixa etária, devendo o inquirido, em relação a cada uma delas, indicar uma de várias posições.

De acordo com os autores que temos vindo a citar podemos referir como vantagens da aplicação do questionário as seguintes:

- Sistematização;
- Maior simplicidade de análise;
- Maior rapidez na recolha e análise de dados;
- Mais barato.

Quivy e Campenhoudt (1992:191) acrescentam, ainda, como vantagem "*a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação*".

Como desvantagens da aplicação do questionário podemos salientar:

- Dificuldades na conceção;
- Não é aplicável a toda a população;
- Elevada taxa de não respostas.

Quivy e Campenhoudt (1992:191) salientam a superficialidade das respostas que impedem uma análise mais profunda e, "*por conseguinte, os resultados apresentam-se muitas vezes como simples descrições, desprovidas de elementos de compreensão penetrantes*".

3.4. Etapas e procedimentos do trabalho de campo

Para a realização do trabalho de campo seguimos algumas recomendações dos autores, assim como procurámos ser rigorosos na gestão do tempo. Todos estes procedimentos foram muito demorados.

A escrita do diário de bordo permitiu-nos a recolha de dados relativos à turma de 2.º ano de escolaridade em estudo. Foi neste documento que registámos as nossas notas de campo. Normalmente eram registadas durante a observação, no próprio momento em que os factos decorriam, sobretudo as relacionadas com os alunos em situação de sala de aula, assim como nos momentos de interação com a docente titular de turma. De salientar que, neste ano letivo, desempenhei funções de coordenadora de estabelecimento, pelo que o meu acesso às turmas estava facilitado. Em seguida, solicitei autorização ao Diretor para realizar este trabalho de campo. A autorização foi-me concedida pelo que surgiu a necessidade de definir em que turma se desenvolveria a investigação. A escolha recaiu nesta turma de segundo ano, por se tratar de um ano não terminal de ciclo e, a par disso, o facto de a docente desenvolver práticas avaliativas alternativas que, procuram “contrariar” a tendência de “medir”, que é relativamente pronunciada neste agrupamento.

Estes registos permitiram-nos captar momentos do quotidiano escolar, momentos espontâneos que constituem a prática letiva da docente titular da turma em observação. Normalmente depois das observações, decorridas algumas horas, procurámos reconstituir os momentos observados, completando os registos já efetuados.

A observação realizada na turma de 2.º ano de escolaridade veio a comprovar-nos que o uso deste instrumento de recolha de dados seria muito pertinente, pois permitiu-nos aceder à realidade educativa que pretendíamos estudar e observar os protagonistas em ação na realidade em estudo, facilitando a sua compreensão de forma mais aprofundada. No estudo de caso em apreço sentimos que a nossa presença foi encarada pelos alunos com enorme naturalidade, pois o nosso papel estava perfeitamente definido e tinha sido amplamente explicado às crianças.

Consideramos, para além disso, que o recurso à entrevista semi-estruturada aplicada à docente titular da turma foi muito pertinente, uma vez que se trata de uma docente com uma vasta experiência no ciclo de ensino a que respeita este estudo. É uma docente que de forma recorrente tem prestado um contributo ao nível da discussão e reflexão, no seio do departamento a que pertence, sobre o desempenho escolar dos alunos, assim

como das variáveis envolvidas no processo de ensino e aprendizagem e do processo de regulação/avaliação das aprendizagens. Deste modo, efetuar a entrevista a esta docente foi fundamental para uma efetiva transmissão dos seus conhecimentos sobre as suas experiências avaliativas experienciadas, na sua longa carreira profissional e, assim, contribuir para a realização desta investigação.

No que se refere à construção, aplicação e utilização da entrevista foi muito importante criar um esquema prévio (guião) que auxiliou na sua realização (consultar anexo n.º 1).

No que respeita à realização da entrevista e tal como nos recomendam os autores já atrás citados procurámos respeitar as três fases de elaboração e realização de uma entrevista:

Antes:

- definição dos objetivos – no planeamento explicitámos os objetivos a alcançar, de modo a que a recolha de dados permitisse verificar se esses objetivos foram ou não atingidos. Os objetivos definidos foram:

- Indagar a docente sobre as suas conceções sobre avaliação das aprendizagens;
- Conhecer as práticas de avaliação/regulação das aprendizagens usadas pela docente;
- Indagar a docente sobre a imagem que tem dos resultados dos alunos;
- Conhecer o investimento ao nível da formação da docente.

-construção do guião – após a definição clara e rigorosa dos objetivos, procedemos à sua operacionalização sob a forma de parâmetros; em seguida, operacionalizámos as perguntas adequadas às metas que se pretendiam atingir. Ainda, neste ponto, foi feito o encadeamento das questões de forma adequada ao objetivo.

-Preparação do entrevistado – existiu um contacto prévio, tendo por objetivo a preparação e sensibilização da docente entrevistada. Com este procedimento procurámos transmitir uma imagem de profissionalismo. A entrevista decorreu na sala de aula, ou seja num espaço conhecido e teve como tempo de duração cerca de uma hora e trinta minutos.

Durante:

- explicámos o que pretendíamos; procurámos manter a confiança; escutámos atentamente; demos tempo; mantivemos o controlo.

Depois:

-procedemos ao registo das observações sobre o comportamento do entrevistado; registámos as observações sobre o ambiente em que decorreu a entrevista e transcrevemos o registo áudio.

Os dados de natureza qualitativa recolhidos foram analisados mediante a análise de conteúdo, técnica que permitiu “*tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade*”, como salientam Quivy e Campenhoudt (1992:227).

No caso da nossa investigação procurámos seguir a metodologia proposta por Carmo e Ferreira (1998:253), que consideram que se deve realizar a análise conteúdo respeitando as seguintes fases:

- definição dos objetivos e do quadro de referência teórico;
- constituição de um corpus;
- definição de categorias;
- definição de unidades de análise;
- interpretação dos resultados obtidos.

Relativamente à construção e aplicação dos questionários foi preparada de forma metódica e cuidadosa, tendo em conta o público a quem se dirigiam. Foi elaborado um plano próprio para cada um dos questionários a aplicar (consultar anexo n.º 3 e 4).

O plano do questionário aplicado aos alunos de 2.º ano da turma em estudo foi elaborado tendo por base os seguintes objetivos:

- 1- Caracterizar o público alvo
- 2- Compreender se os alunos participam ou não nas tomadas de decisão;
- 3- Perceber a sensibilidade dos alunos, relativamente ao ambiente da escola;
- 4- Compreender de que forma os alunos se relacionam no espaço escolar;
- 5- Compreender se a avaliação/regulação das aprendizagens levada a cabo pelo professor é percebida pelos alunos no seu processo de ensino e aprendizagem e no desempenho das tarefas escolares;

Para além destes objetivos foram consideradas as seguintes variáveis: idade; género; ano de escolaridade; motivação e empenho; prática letiva; relacionamento interpessoal; avaliação/regulação das aprendizagens.

Foram igualmente definidos o número, o tipo, as questões, assim como o tipo de resposta e a respetiva escala.

O plano do questionário aplicado aos encarregados de educação dos alunos de 2.º ano da turma em estudo foi elaborado tendo por base o esquema anterior. Assim, foram definidos os seguintes objetivos:

- 1- Caraterizar o público-alvo;
- 2- Determinar a imagem global que os encarregados de educação têm dos resultados dos alunos;
- 3- Determinar a perceção dos encarregados de educação sobre as práticas de avaliação/regulação das aprendizagens.

Os parâmetros considerados foram: idade; género; escolaridade; sucesso académico/resultados dos alunos; valorização das aprendizagens; avaliação/regulação das aprendizagens.

Tal como no questionário aplicado aos alunos também, neste caso, foram definidos o número, o tipo, as questões, assim como o tipo de resposta e a respetiva escala.

De referir que a elaboração e aplicação de ambos os questionários passou por três fases principais, de acordo com Carmo e Ferreira (1998: 139-164). Numa fase preliminar (antes) e para a construção das perguntas procurámos respeitar os seguintes aspetos:

- em número adequado;
- devem ser fechadas, tanto quanto possível;
- compreensíveis para os respondentes;
- não ambíguas;
- evitar indiscrições gratuitas;
- confirmarem-se (recorrendo a perguntas de controlo);
- abrangerem todos os pontos a questionar;
- pertinentes em relação à experiência do inquirido;
- utilizar escalas de atitudes.

Numa fase seguinte, *do decorrer*, (durante) a primeira versão do questionário aos alunos foi testada (pré-teste) com alunos de outras turmas do mesmo ano de escolaridade. Em relação ao questionário destinado aos encarregados de educação também foi aplicado, previamente, a um grupo de encarregados de educação de outra turma do mesmo ano de escolaridade. Este procedimento visou fazer uma verificação relativamente à pertinência e adequação das questões. Feitos pequenos ajustes, passou-se à aplicação dos mesmos. O questionário dos alunos foi respondido em contexto de sala de aula, ao passo que o questionário dos encarregados de educação foi respondido

em casa. Ambos os questionários foram aplicados durante o mês de junho, coincidindo com o final do ano letivo.

Numa fase subsequente (depois) procedemos a uma primeira leitura para averiguar da fiabilidade das respostas. Em seguida, passámos ao tratamento e análise dos dados.

Pelo que atrás se referiu poderemos considerar fontes dos dados recolhidos de dois níveis. Num primeiro nível, as *pessoas*, que nos permitiram recolher dados através de observação direta na turma, através de uma entrevista semi-estruturada à docente titular de turma e de aplicação de questionários aos alunos e aos encarregados de educação. Num segundo nível, *documental*, em que foram analisados alguns documentos relativos à gestão pedagógica da sala de aula, na turma em estudo.

Capítulo 4 - Estudo de caso/ Análise de dados

4.1. População em estudo

Na nossa investigação participaram os alunos de uma turma, que no ano letivo de 2012/2103, frequentam o 2.º ano de escolaridade, assim como o respetivo professor titular de turma.

4.1.1. O contexto escolar

A descrição e compreensão do contexto escolar ocupa lugar importante nesta investigação. A caracterização do concelho de Grândola, delineando os seus traços gerais tem como objetivo situar o Agrupamento de Escolas, o estabelecimento de ensino do 1.º ciclo do ensino básico e a própria turma em estudo, nesta investigação.

Teremos em consideração aspetos históricos, a caracterização geográfica, os aspetos sócio-económicos e demográficos relacionados com esta população.

A ocupação do concelho de Grândola data de épocas bastante recuadas, e nele se identificam quase todos os períodos da história humana. A época romana é aquela que apresenta maior expressão no concelho, com vestígios nas ruínas de Tróia, na estação do Cerrado do Castelo e ainda na barragem do Pego da Moura.

A história começa, talvez, por não existir qualquer referência medieval sobre esta população por volta do ano de 1527. D. João III atribuiu-lhe foral em 1544, através do Duque de Lencastre, filho ilegítimo de D. João II. Mas só no século XIX Grândola conheceu um franco progresso e chega a tornar-se Comarca.

O concelho tem uma área de 805 Km², sendo a sua população residente de 14 919 habitantes (*Recenseamento de 2011*), distribuídos por cinco freguesias: Grândola, Carvalhal, Melides, Santa Margarida da Serra e Azinheira de Barros.

Situado na confluência de diversas regiões, o concelho de Grândola possui tipos de paisagem diversos, o litoral e o estuário do rio Sado; o interior com extensas planícies e a zona serrana ligada à pastorícia e à silvicultura.

Grândola teve em tempos como principais riquezas a cortiça, frutas, cereais, vinhos e madeiras, de que se fazia exportação, assim como a pecuária. O seu subsolo é rico em cobre e são conhecidas as Minas da Caveira e do Lousal, que estão desativadas. De

salientar a existência de um Centro Ciência Viva, junto às minas de Lousal, com atividades diversificadas.

A população do concelho dedica-se essencialmente ao comércio e serviços, embora a zona seja agrícola, desenvolvendo-se esta atividade nos arredores. Outro setor que se expandiu sobretudo nos anos noventa do século passado e início dos anos dois mil foi o da construção civil. A atividade industrial abrange algumas fábricas de cortiça, de pequena dimensão.

O concelho apresenta na área do Turismo excelentes perspetivas, que lhe advém das suas praias, que se estendem ao longo de 45 Km de costa.

Na área da Educação e Ensino, Grândola possui Creche e Jardim de Infância (IPSS), Ludoteca, Centro de Atividades Ocupacionais, vários estabelecimentos de ensino Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico espalhados pelas freguesias, Escola do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, Ensino Secundário e Escola Profissional Agrícola. Possui ainda outros equipamentos sociais como um Parque Desportivo, um Complexo Desportivo Municipal, Estúdio Jovem e Biblioteca Municipal.

Caracterização demográfica

Em 1960 a estrutura etária evidenciava juventude, mas já deixava antever uma certa tendência para o envelhecimento. A população que abandonou o concelho para se dirigir preferencialmente para os grandes centros urbanos, era, como acontece sempre nestes fenómenos migratórios, uma população em idade ativa, provocando um envelhecimento “imediató” da estrutura e também a diminuição relativa dos nascimentos, não proporcionando o rejuvenescimento da população.

Desde a década de 70, o ritmo de aumento demográfico, apesar de ligeiras oscilações, evidencia uma certa estagnação. Nos anos 80 verificou-se mesmo um ligeiro decréscimo, uma vez que a capacidade de fixação da população não acompanhou os efeitos do envelhecimento no crescimento natural.

A população do concelho de Grândola em 1991 era de 13 767 habitantes. Contudo, os resultados obtidos no recenseamento de 2001 foram animadores, pois o número total da população residente, aumentou para 14 919 habitantes. Com efeito, entre 1991/2001 verificou-se que o concelho de Grândola esteve entre aqueles que tiveram maior crescimento populacional (8,4%), muito por via das migrações. No recenseamento de 2011 verificou-se ligeiro decréscimo para 14826 habitantes. Considerando que este

concelho fica no Alentejo, região muito envelhecida e pautada por enormes perdas populacionais, podemos dizer que a realidade deste concelho é-lhe muito favorável.

4.1.2. O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas

O Agrupamento de Escolas comporta uma população escolar que ronda os 1600 alunos distribuídos pelos níveis pré-escolar, 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo, ensino secundário, percursos curriculares alternativos, cursos de educação e formação e, ainda um projeto educativo específico com um estabelecimento prisional.

Este Agrupamento abrange todo o território educativo concelhio.

Cerca de 50% dos seus alunos beneficiam da Ação Social Escolar. Cerca de 2% dos encarregados de educação possuem como habilitações literárias o 1.º ciclo incompleto, 17% o 1.º ciclo, 21% tem o 2.º ciclo, 24% tem o 3.º ciclo e 22 % o ensino secundário. A percentagem de encarregados de educação com estudos superiores é inferior a 10%.

O Projeto Educativo foi delineado para quatro anos (terminou em 2012/2013) e teve por base os resultados da avaliação interna e avaliação externa dos alunos. Procurou dar resposta aos seguintes *grandes* problemas: escassa socialização e débil formação cívica dos alunos; débil articulação intra e interciclos, ou seja, a nível horizontal e vertical; sucesso real demasiado baixo e taxas de transição demasiado baixas em alguns anos de escolaridade.

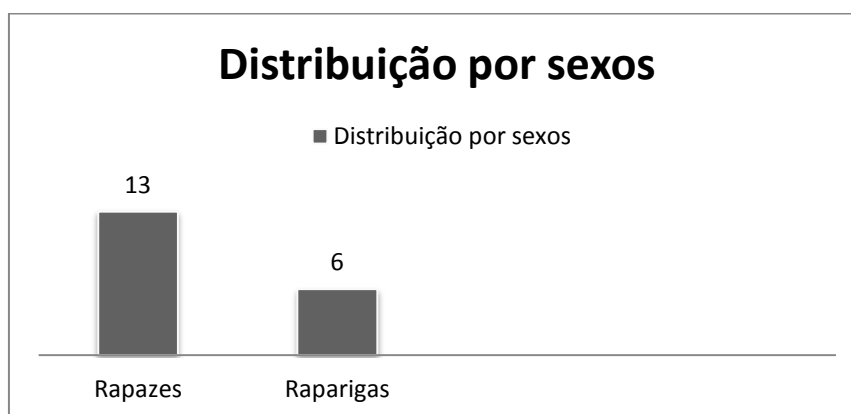
4.1.3. A Escola/Turma em estudo/ Professor Titular de Turma

A EB1 de Grândola é um estabelecimento de ensino constituído por dois edifícios, com um total de doze salas, ou seja, doze turmas, repartidas pelos primeiro, segundo e terceiros anos de escolaridade. Os alunos de 4.º ano, por uma questão de falta de salas de aula, frequentam a Escola Básico de 2.º e 3.º ciclo. No total existem cerca de 330 alunos, distribuídos por dezassete turmas.

A turma

A turma sobre a qual recaiu o nosso estudo de caso é constituída por dezanove alunos. No gráfico n.º 1 apresentamos a distribuição dos alunos de acordo com o seu género.

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos da turma por sexos



A média de idade dos alunos é de sete anos. A turma tem um aluno integrado no regime educativo especial. Tem um aluno que beneficiou de um plano de recuperação no ano anterior e, neste ano letivo, trabalhou conteúdos de 1º ano. Dois outros alunos vieram transferidos, com uma retenção no 2º ano e beneficiaram de um plano de acompanhamento.

Após a análise dos resultados da avaliação do final do 1º período, a docente titular verificou que os alunos revelavam dificuldades na leitura e interpretação dos enunciados, compreensão leitora, nos números e operações, no raciocínio e alguns revelavam um ritmo de trabalho lento. No geral verificou-se falta de atenção e concentração na leitura dos enunciados. O trabalho desenvolvido, ao longo do ano letivo, visou colmatar as falhas detetadas. No final do ano letivo os resultados foram muito satisfatórios, sendo que apenas um aluno ficou retido.

O Professor Titular de Turma

A docente titular da turma tem vinte e oito anos de serviço e pertence ao quadro deste Agrupamento. Ao longo do seu percurso profissional já desempenhou diversas funções nos diferentes órgãos e estruturas da escola, assim como desempenhou funções de docente titular de turma e docente de apoio educativo. Também tem uma larga experiência no trabalho com crianças no âmbito da educação especial.

Fez formação académica para além da sua formação inicial, nomeadamente na área da Administração e Gestão Escolar. Participa em ações de formação internas e externas com bastante regularidade. Conhece muito bem o meio onde a escola se encontra inserida e possui uma vasta experiência profissional.

O modelo de trabalho desta docente assenta no desenvolvimento de uma prática pedagógica que valoriza a criação de relações emocionalmente seguras que suportem o processo de aprendizagem.

Neste contexto, podemos situar a sua prática bastante inspirada no Paradigma Interpessoal, pois tal como Gaspar (2008) refere, também para esta docente são relevantes “*o sentido de autonomia, o sentido de pertença e de partilha, o sentido de construção com o outro, o sentido de comunidade*”. Destacamos na prática pedagógica da docente a importância dada ao modelo de investigação em grupo. Podemos referir a observação participante, assim como os registos feitos no diário de bordo para constatar a importância que é dada a tarefas que implicam que os alunos planifiquem tópicos a estudar, assim como a forma de os investigar. Também a sala de aula está estruturada de modo a responder a estas necessidades e os alunos trabalham em pequenos grupos.

Pode-se aludir, ainda, ao facto de os alunos apesar de frequentarem o segundo ano de escolaridade já terem desenvolvidas algumas competências de comunicação e da realização do trabalho em grupo. A docente desenvolve atividades que visam esse mesmo fim.

A par disso e no desenrolar dos trabalhos de grupo, assim como na sua apresentação a ação da docente assenta em função de um papel de mediação entre alunos e o saber coletivo, contribuindo para que a relação entre ambos se constitua como uma oportunidade de aprendizagem para os alunos.

Verificamos que a docente titular de turma não desenvolve a sua prática pedagógica ancorada num modelo único e recorre à sua vasta experiência para retirar aspetos que valoriza no desenvolvimento da sua prática.

Saliente-se que o foco da sua intervenção educativa é o aluno e o ato de aprender não se reduz a uma apropriação de conhecimentos construídos por outros.

4.2. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Com este estudo levámos a cabo uma análise qualitativa dos dados recolhidos. Estes resultados da investigação foram obtidos a partir do tratamento dos dados obtidos com os instrumentos selecionados para o efeito. A análise foi aprofundada ao ponto que os dados permitiram conhecer a realidade do “caso” em estudo.

Contudo, e tal como determinados autores ressaltam, a generalização/extrapolação pode não fazer sentido, uma vez que estamos perante um estudo restrito.

Com efeito, utilizámos técnicas de recolha e tratamento de informação que nos permitiram explorar e aceder ao sentido das dinâmicas e das práticas pedagógicas/avaliativas da docente visada.

Neste contexto, o desenvolvimento de práticas formativas/alternativas de avaliação constitui-se como elemento chave a ser estudado nesta nossa investigação. O recurso a práticas pedagógicas diversificadas apoiadas em procedimentos que permitam regular o ensino e a aprendizagem constituem-se como fundamentais e traduzem-se no uso de instrumentos que apresentamos em seguida:

Com o uso de um diário de bordo tivemos oportunidade de efetuar registos sobre a prática letiva da docente titular de turma. Desses momentos damos conta:

Observação de aula 2.º ano
26 de abril de 2013 entre as 14h-15h40
<p>Descrição:</p> <p>Aula de Estudo do Meio</p> <p>A professora dá início à aula com base num cartaz que os alunos construíram sobre “A vaca”. A professora mostra um folheto e diz aos alunos que vão construir um folheto. Os alunos fazem muitas perguntas e a professora dá todas as explicações solicitadas. A professora circula pela sala e passa por todos os grupos de alunos. Interage com todos, fazendo e respondendo a perguntas.</p> <p>Pergunta em que ponto está o trabalho e dá sugestões. Lembra que o folheto não deve ter demasiado texto.</p>

Senta-se junto de uma aluno que tem necessidades educativas especiais e indica-lhe as tarefas que deve fazer (usar as cores).

A professora faz um esquema no quadro para que todos vejam e tirem dúvidas. O objetivo é sistematizar os conteúdos trabalhados e levar os alunos pensarem e exporem dúvidas, fazendo a auto-regulação das suas aprendizagens. A docente dirige-se a um aluno e diz: “A... como chegaste à conclusão que o animal que escolheste se alimenta de plantas? Por que dizes que não é carnívoro?” A docente pede para os alunos justificarem as suas opções.

Os alunos têm um tempo limite para terminar a tarefa.

Depois voltam ao estudo dos animais (continuação da aula anterior). Trabalham vocabulário relacionado com a temática, de forma oral. A docente incentiva a participação dos alunos e estimula a sua participação, usando o reforço positivo.

“...muito bem, Francisco e dá-me mais um exemplo...”

Os alunos estão envolvidos na tarefa e demonstram à vontade na forma como interagem.

O ambiente que se vive na sala é de trabalho e atenção.

Reflexão:

O ambiente que se vive na sala é bom; os alunos estão à vontade e denotam que existe uma relação afetiva com a professora; existe proximidade entre os alunos e a docente, que durante toda aula circulou pela sala e não se sentou; conhecem e aplicam regras de comportamento e convivência.

Corresponderam às solicitações da docente, sendo que a tarefa os manteve interessados e envolvidos.

De salientar que a aula decorreu de acordo com o planeado, sendo que esse plano é flexível de modo a poder integrar aspetos oportunos.

Destaco, igualmente, que a docente faz determinadas perguntas aos alunos, com uma intencionalidade clara, de modo a que os alunos consigam chegar às conclusões “quase sem darem por isso”. Utiliza uma linguagem clara, apropriada e solicita a intervenção dos alunos. Por exemplo: M... explica-me o que falhou aqui... ; e assim está melhor?”... Podemos fazer de forma diferente? Não achas que a letra fica melhor assim?

Para além disso, senta-se e trabalha com os alunos que apresentam mais dificuldades,

deixando o grupo mais autónomo a realizar outra tarefa.

Um outro aspeto, prende-se com o facto de que a docente circula pela sala de aula e verifica, individualmente, o desenrolar da tarefa executada por cada aluno.

Por último, realço a importância de fazer a autoavaliação do trabalho realizado, ao longo do dia e da semana (porque é sexta-feira) valorizando os aspetos positivos.

**Observação de aula
2.º ano**

29 de abril de 2013 entre as 14h-15h40

Descrição:

Aula de Estudo do Meio – apresentação de pesquisas sobre os animais

A aula inicia-se com a apresentação dos trabalhos individuais e/ou de grupo. Cada aluno justifica as suas escolhas e o resultado do que pesquisou.

Em seguida, a professora questiona sobre o que se pode ver em cada trabalho que estão a apresentar: tipo de alimentação; revestimento; habitat; o que é e para que serve o índice.

A professora refere que deu um tempo para procurar algum animal que suscitasse especial interesse. Alguns alunos não o fizeram e a professora procurou saber os motivos. Referiu que é importante realizar o trabalho para aprender mais sobre os animais em estudo.

Os alunos estão muito envolvidos na tarefa.

A professora regista, no quadro, o vocabulário, sendo este muito diversificado.

Antes de terminar esta aula, os alunos efetuam uma autoavaliação sobre a forma como decorreu a aula, destacam os aspetos positivos e aqueles que podem melhorar. A postura da docente é de incentivo e de elogio aos trabalhos e ao trabalho colaborativo. “Muito bem, C... o vosso grupo funcionou muito bem”, “fizeram uma pesquisa muito completa”, “Vamos ouvir se os colegas concordam comigo.”.

Reflexão:

Esta aula decorreu de acordo com a planificação, sendo que esse plano é flexível de modo a poder integrar aspetos oportunos.

Os alunos corresponderam às solicitações da docente, sendo que a tarefa os manteve interessados e envolvidos.

Saliento a importância de os alunos se habituarem a manusear “textos diversificados” e sob diferentes formatos, saberem efetuar e justificar escolhas, em pequeno grupo e em grupos mais alargados (turma).

Saliente-se a forma coordenada como a docente gere o desenrolar das atividades. A docente acompanha e trabalha com os alunos que apresentam mais dificuldades, deixando o grupo mais autónomo a realizar as mesmas ou outras tarefas. Solicita a participação deste grupo de alunos e insiste em tarefas de escrita (onde demonstram dificuldades detetadas).

Um outro aspeto, prende-se com o facto de que a docente circula pela sala de aula e verifica e acompanha, individualmente, o desenrolar das tarefas executadas por cada aluno. Por último realço a importância de fazer a autoavaliação do trabalho realizado, ao longo do dia valorizando os aspetos positivos e realçando que nesta atividade específica devemos controlar mais o barulho.

**Observação de aula
2.º ano**

6 de maio de 2013 entre as 14h-15h40

Descrição:

Aula de Matemática – resolução de problemas

A aula inicia-se com a apresentação de problemas relacionados com a noção de multiplicação. Com os exercícios expostos no quadro, os alunos experimentam a multiplicação como um conjunto de somas sucessivas e transformam essas somas em multiplicações.

Em seguida, procedem à troca de fatores e concluem que os resultados não se alteram, explorando, deste modo, as propriedades da multiplicação.

Para finalizar e sistematizar a aula, os alunos resolveram, a pares, a seguinte situação problemática:

Ex: O Miguel organizou os cromos em 2 saquetas de 6 cromos cada uma. Quantos cromos tem o Miguel?

O trabalho foi realizado sem dificuldade pela maioria dos alunos. A professora acompanhou a resolução da mesma e deu “pistas” aos alunos. Sentou-se junto de um aluno que tem um ritmo de trabalho mais lento e é inseguro. O trabalho foi concluído por todos os alunos. A docente pede aos alunos que expliquem “em voz alta” o seu raciocínio. Alguns alunos já conseguem explicitar o mesmo, outros estão a iniciar-se neste processo que é muito valorizado pela docente.

De seguida, realizou-se a Assembleia de turma semanal e os alunos falaram e refletiram sobre aspetos a melhorar quando trabalham em grupo..

Reflexão:

Esta aula decorreu de acordo com o plano estabelecido, podendo ser salientado o bom clima de sala de aula. Os alunos demonstram respeito pela docente, mas transparece uma relação afetiva que é recíproca. Podemos, por exemplo, referir as trocas de olhares e a postura dos alunos.

Os alunos demonstraram interesse e participaram de forma ativa e motivada.

A docente circula pela sala de aula e verifica, individualmente, o desenrolar das tarefas executadas por cada aluno e consegue criar momentos de trabalho distintos: a pares e individuais.

Por último realço a importância de fazer a autoavaliação do trabalho realizado, ao longo do dia e da semana, valorizando os aspetos positivos do seu desempenho. São, igualmente, abordados os aspetos que devem ser melhorados e desenvolvidos, procurando encontrar-se soluções de compromisso entre as partes.

Observação de aula 2.º ano

8 de maio de 2013 entre as 14h-15h40

Descrição:

Aula de Português – leitura e interpretação de texto do manual

Concluída a aula de Matemática é feita a transição para o Português. Um aluno pergunta em que página está o texto e a professora solicita a colaboração de outro colega para indicar o número da página.

A professora solicita aos alunos que olhem para o relógio, pois vão começar a fazer

leitura silenciosa. Passados alguns minutos, a docente refere que vão ler em voz em alta, o parágrafo que contém a palavra que ela disser. Alguns alunos não se lembram do que é um parágrafo e a professora pede a colaboração da turma para que a tarefa seja bem sucedida.

A professora elogia a leitura dos alunos. De forma discreta a docente toma notas (num caderno que tem destinado ao efeito) sobre o desempenho e evolução dos alunos. Em seguida é feita a exploração oral do texto.

Por último, os alunos respondem a um questionário escrito, tendo um tempo determinado para o concluir. Após esta tarefa o trabalho foi corrigido tendo em atenção a interpretação feita ao texto apresentado, assim como a correção ortográfica e a apresentação. Do resultado deste trabalho a docente tomou nota no seu *diário de bordo*.

Reflexão:

Esta aula decorreu de acordo com a planificação, sendo que esse plano é flexível de modo a poder integrar aspetos oportunos. De referir a importância do trabalho de grupo, de forma a realizar um conjunto de tarefas e a tomar decisões no seio do grupo. Para além disso, a apresentação de um produto final à turma e à professora. No que concerne à aula de Português saliente-se que a exploração do texto, comportou aspetos importantes como a interdisciplinariedade e também a revisão de aspetos que é necessário abordar de forma integrada, como o caso dos parágrafos.

Os alunos corresponderam às solicitações da docente, sendo que a tarefa os manteve interessados e envolvidos.

Observação de aula 2.º ano

27 de maio de 2013 entre as 14h-15h40

Descrição:

Aula de Estudo do Meio

Esta aula dá continuidade ao trabalho realizado na aula anterior em que foram trabalhados e construídos cartazes sobre os animais.

A docente relembrou as regras a respeitar. Em seguida, relembra, também a importância das cores e do tipo de letra. Os alunos demonstram grande curiosidade sobre o resultado final dos trabalhos.

Em seguida, os alunos agrupam-se e desenvolvem três atividades diferentes: concluem trabalhos de escrita iniciados; pintam as letras e dão os últimos retoques.

Os alunos circulam pelas três atividades, de forma ordenada.

Reflexão:

Esta aula decorreu com enorme motivação e interesse por parte dos alunos. Realizaram as atividades de modo coordenado e autonomamente.

A docente titular e turma acompanhou as atividades e apoiou de forma individualizada os alunos que solicitaram a sua ajuda. Os alunos preparam todo o trabalho para apresentação aos colegas de forma serena e responsável. A docente toma os seus apontamentos e observações numa grelha de registo, onde são destacados os aspetos relacionados com a forma como os alunos estão em grupo e se conseguem ou não concluir a sua tarefa.

De todos os momentos registados, neste diário, salientamos, em seguida, a resolução de problemas em duas fases.

A atividade decorreu, ao longo do ano letivo, e os alunos resolvem um conjunto de problemas, individualmente, na sua turma. Necessitam de mobilizar uma série de conhecimentos matemáticos para esta resolução.

Após a correção, no quadro, com os alunos é apurado o aluno que acertou mais problemas. Para além disso, os alunos explicam a forma como raciocinaram e encontraram a solução do problema.

Em dois momentos distintos, no decurso do ano letivo, os três melhores alunos (ou seja, aqueles que erraram menos problemas) juntam-se com os alunos das outras turmas, desse ano de escolaridade e voltam a resolver (numa segunda fase) os problemas. De todas as turmas são apurados três vencedores. Enquanto esta atividade decorre, os alunos da turma também resolvem os mesmos problemas.

Damos o exemplo dos resultados obtidos numa ficha com seis problemas, com esta resolução de problemas em “duas fases”:

1.ª fase de resolução de problemas – abril de 2013

2.^a fase de resolução de problemas – maio de 2013

Quadro 3 – Resolução de problemas “em duas fases”

Aluno	1.^a vez (fase)¹	2.^a vez (fase)²	Evolução³
1	1	1	=
2	3	1	+
3	2	1	+
4	4	2	+
5	2	2	=
6	4	2	+
7	3	1	+
8	3	0	+
9	2	1	+
10	2	2	=
11	2	0	+
12	3	1	+
13	4	1	+
14	4	1	+
15	1	0	+
16	1	0	+
17	1	1	=
18	2	1	+
19	1	0	+

1) número de problemas errados

2) número de problemas certos

3) evolução positiva (+); evolução negativa (-); sem evolução (=)

Da leitura deste quadro podemos concluir que na segunda fase de resolução de problemas, a maioria dos alunos fez uma evolução positiva, ou seja errou menos problemas do que na primeira fase. Tal significa que os alunos assimilaram por que é que fizeram alguns erros e conseguiram ultrapassá-los com sucesso. Da totalidade dos alunos, apenas três não evoluíram, ou seja erraram de novo os mesmos problemas.

Nenhum aluno realizou a segunda fase de problemas com pior resultado que a na primeira fase.

Com as observações diretas realizadas em contexto de sala de aula tivemos a oportunidade de recolher elementos muito importantes. Damos o exemplo do feedback que a docente forneceu aos alunos sobre o seu desempenho.

A importância do feedback dado pela docente a um aluno

Decorre uma aula de matemática, no dia 6 de maio de 2013. A propósito de um exercício resolvido por um aluno no quadro, a professora forneceu feedback oral, em tempo oportuno. A docente disse ao aluno: “vamos resolver em voz alta”.... E depois de resolvida a operação “podes explicar por que é que colocaste aqui este 3?”

Deste modo, o aluno teve oportunidade de confrontar aquilo que estava a realizar com aquilo que a docente esperava que ele fizesse. O aluno olhou para a professora e disse “vou escrever a tabuada, não tenho a certeza se está correto...”.

Ou seja, na resolução de uma operação, o aluno conseguiu perceber e identificar as falhas. Na fase seguinte, conseguiu corrigir, eliminando o que estava errado.

Numa outra situação, decorria uma aula de Estudo do Meio, no dia 27 de maio de 2013. Um grupo de alunos apresentava um trabalho de pesquisa à turma, a docente forneceu feedback oral de forma clara, dizendo: “C... o trabalho está muito completo. Da próxima vez como pensas apresentar um trabalho à turma? E a aluna ficou a pensar... até que respondeu “professora o texto está um bocado grande, se calhar posso fazer um texto mais curto para apresentar”.

Numa aula de português, os alunos escrevem um texto individualmente ou a pares, num primeiro momento. Num segundo momento, a docente circula pela sala e aponta “pistas de reflexão”; os alunos retomam a atividade, e com ajuda de colegas retomam a atividade, corrigem e/ou desenvolvem de forma autónoma a tarefa.

Pelo atrás exposto, consideramos que em diversas situações concretas o feedback que foi dado aos alunos apresentou potencialidades, no âmbito do processo de regulação das aprendizagens.

Saliento, igualmente, a importância de a professora questionar os alunos, apontando pistas de ação futura, como por exemplo a forma de realizar um trabalho mais resumido, mas com toda a informação que é pertinente. Para além disso, possibilita uma regulação interativa, sendo este direcionado a cada aluno ou grupo de alunos.

Também posso referir situações em que a docente combinou feedback oral e escrito, o que forneceu aos alunos uma informação mais completa, no sentido de tomarem consciência dos seus pontos fortes e quais os que necessitam de melhorar ou a aperfeiçoar. Como exemplo deste feedback referimos comentários registados no caderno diário ou nos manuais. “A... deves melhorar a apresentação do teu caderno. Consegues fazer melhor!”. Ou “Tarefas realizadas de forma correta, muito bem!”.

Da observação da sua prática letiva pudemos verificar que a avaliação constitui parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. A docente tem a preocupação de propor atividades que estimulam a forma de pensar e o raciocínio lógico (situações problemáticas relacionadas com o quotidiano, desafios matemáticos, jogos de leitura e escrita...). A par disso, solicita a participação dos alunos realizando as tarefas no quadro, onde individualmente pode aferir os seus progressos, assim como as suas dificuldades. Quando solicita que os alunos expliquem “como pensaram”, “como resolveram”, “por que escolheram uma determinada estratégia”, ou para se autoavaliarem na realização de certa tarefa está a realizar todo um processo avaliativo com a intencionalidade de regular todo o processo de ensino e aprendizagem.

A docente valoriza o fornecimento de feedback oral e escrito de forma regular e fomenta a apropriação dos critérios de avaliação por parte dos alunos.

Tivemos oportunidade de verificar que a docente valoriza o questionamento oral. Neste ponto destacamos que dá tempo aos alunos para que pensem na resposta, sem se precipitarem. Quando necessário envolve outros alunos de modo a resolver a questão e para além disso tem a preocupação de favorecer nos alunos a capacidade de lidar com os erros. Questiona os alunos da seguinte forma: “*Por que organizaste o trabalho assim?... Pensa melhor na tua resposta... Podias trabalhar mais no estudo das tabuadas.*”.

Apoiada nestas estratégias pretende que os alunos encarem a avaliação sem pressão, mas com significado e que os alunos de forma progressiva, desempenhem um papel ativo e de reflexão.

Evidencia-se a importância dada à avaliação formativa e o recurso a diversos instrumentos de recolha de informação.

Para completar a nossa recolha de dados e tendo por objetivo enriquecer a nossa análise procedemos a uma entrevista semi-estruturada à docente titular desta turma.

A transcrição da entrevista encontra-se no anexo n.º 2.

Da análise que efetuámos damos conta, em seguida:

Quadro 4 - Respostas obtidas sobre as diferentes conceções avaliativas da docente

Pâmetros	Perguntas	Respostas
Avaliar é medir	<p>Temos várias afirmações sobre avaliação e gostava que se pronunciasse sobre as afirmações.</p> <p>-Avaliar é medir a quantidade de conhecimentos que os alunos adquirem.</p>	<p>Não concordo;</p> <p>O mais importante não é medir;</p> <p>Importante é aferir;</p> <p>Devemos ter um diagnóstico, um ponto de partida;</p> <p>Um aluno pode não atingir o proposto, mas ter evoluído muito;</p> <p>Há alunos que não conseguem fazer o mesmo trabalho o mesmo trabalho;</p> <p>Temos que explicar aos pais.</p>
Avaliar é fazer o balanço	<p>-Avaliar é fazer o balanço entre o estado real e o que é esperado do aluno, realizando-se numa perspetiva formativa.</p>	<p>É complexo;</p> <p>Deve ser numa perspetiva formativa e contínua;</p> <p>Uma ficha de avaliação sumativa não pode ser decisiva;</p> <p>Devemos usar instrumentos diversificados;</p> <p>Tudo o que os alunos fazem na escola deve ser valorizado;</p> <p>A faixa etária dos alunos deve ser considerada.</p>
Avaliar é uma tomada de decisão	<p>-Avaliar consiste numa tomada de decisão e está muito centrada no desenvolvimento de instrumentos que a sustentam.</p>	<p>Temos que tomar uma decisão;</p> <p>Valorizar todo o trabalho do aluno;</p> <p>Trabalhar em equipa com outros docentes;</p> <p>Há instrumentos de aplicação obrigatória;</p>

		Devemos analisar os resultados para melhorar; Devemos recorrer a elementos de avaliação diversos que valorizem a evolução do aluno.
Avaliar é regular	-Avaliar faz-se numa perspetiva formativa e formadora. Apresenta uma função reguladora, em que o aluno através da autoavaliação é o principal agente regulador da aprendizagem.	A avaliação deve ser formativa, contínua e ter uma perspetiva formadora; a realização de tarefas que avaliam o que o aluno sabe e através das quais podemos traçar outras que promovem a superação dos que está em falta; Valorizar a auto-avaliação; os alunos auto-avaliam as suas produções tomando consciência do que está bem e do necessitam de melhorar; há diversos momentos em que se faz na sala de aula; Valorizar a hetero-avaliação; Promover a auto-regulação das aprendizagens, realizando tarefas que desenvolvem esta capacidade e onde os alunos registam os seus progressos, o que melhorar. Os alunos lidam bem com isso; Dar feedback imediato é fundamental; Procuro corrigir os trabalhos com os alunos; Repetem os exercícios; A avaliação não deve marcar o aluno pela negativa.

Relativamente aos parâmetros “avaliar é ...” podemos dizer que as respostas da docente não se posicionam de forma clara, numa primeira geração, a chamada *medida*. Refere potencialidades da avaliação contínua e enumera vantagens de uma avaliação formativa. Descreve aspetos da sua prática letiva e dá exemplos de constrangimentos e formas de os superar, dando ênfase ao facto de muitas vezes a avaliação ser demasiado “prescrita” ao nível das estruturas de direção do agrupamento.

Valoriza aspetos como o trabalho em equipa com outros docentes, a auto-avaliação, a hetero-avaliação, a importância de um feedback dado em tempo útil. Para além disso, as tarefas realizadas de forma colaborativa (em grupo), assim como a regulação e auto-regulação das aprendizagens, processos que estimula nos alunos desde o início da escolaridade e visível no tipo de tarefas realizadas. Da observação feita na turma foi possível verificar que a docente valoriza o feedback que dá aos alunos e que esta é uma prática quotidiana.

Quadro 5 - Respostas obtidas sobre as potencialidades de uma avaliação contínua

Parâmetros	Perguntas	Respostas
Avaliação contínua	Das observações em sala de aula que realizei pude verificar que é feita uma avaliação contínua. Aponte as potencialidades dessa avaliação.	É fundamental; Permite traçar evolução do aluno; O processo de aprendizagem é regulado e os progressos são monitorizados; sei onde há falhas e que tenho que encontrar novas estratégias para colmatar as falhas; Permite documentar o percurso do aluno.

Neste parâmetro, a docente aponta algumas potencialidades, referindo a avaliação contínua como fundamental. Na questão anterior já tinha feito alusão a aspetos relevantes de uma avaliação contínua, referindo-a como importante quer para o aluno, quer para a prática letiva do docente, pois potencia a evolução dos alunos em termos das suas aprendizagens e tem em conta o seu ponto de partida. Pela análise dos registos da docente verificamos que a docente monitoriza as aprendizagens dos alunos.

Quadro 6 - Respostas obtidas sobre adesão dos alunos às tarefas propostas

Pârametros	Perguntas	Respostas
Tarefas	Como é que sente que os alunos reagem ao tipo de trabalho desenvolvido na sala. Como é a adesão dos alunos às tarefas propostas? Como reagem?	Boa reação; Alunos curiosos e interessados; Bom ritmo de trabalho; É necessário diversificar as tarefas.

No que respeita ao parâmetro *Tarefas*, a docente não hesitou em afirmar que os alunos reagem bem aos trabalhos propostos e que apresentam um bom ritmo de trabalho. Também destacou que tem cuidado em diversificar o tipo de tarefa que propõe aos alunos para se sintam motivados e interessados.

Da observação participante levada a cabo pudemos constatar que os alunos/turma são interessados, participativos e motivados pelo trabalho realizado na sala de aula.

Quadro 7 - Respostas obtidas sobre a importância do trabalho de grupo

Parâmetros	Perguntas	Respostas
Trabalho de grupo	Da observação da prática pedagógica verifiquei que dá importância ao trabalho em grupo. Quer explicar quais as razões?	É muito importante para desenvolver as suas atitudes; É feito ao longo do ano letivo; Os alunos gostam de apresentar as suas produções; Procuro que desenvolvam capacidade de argumentação e justificação; Desenvolve capacidade de encontrar consensos e capacidade de trabalhar colaborativamente.

Relativamente ao desenvolvimento de trabalhos em grupo, a docente refere de forma muito clara que valoriza muito este tipo de trabalho com os alunos, pois considera que os alunos desenvolvem a capacidade de encontrar consensos e de trabalhar colaborativamente. Para além disso desenvolvem capacidades e competências de apresentação, exposição e argumentação, importantes nos anos futuros.

Pela observação realizada na turma pudemos verificamos que os alunos desenvolvem tarefas em grupo de forma regular.

Quadro 8 - Respostas obtidas sobre a importância de monitorizar as aprendizagens

Parâmetros	Perguntas	Respostas
Monitorização da aprendizagem	Eu vi que monitoriza as aprendizagens. Quer explicar melhor como o põe em prática?	Uso de grelhas diversas; Uso de caderno de registo; São registados diversos momentos do trabalho de sala de aula.

A docente refere que faz uma monitorização das aprendizagens dos alunos e que para tal usa instrumentos diversos. Salienta o uso de instrumentos *menos formais*, como um caderno, onde efetua registos de progressos, avanços e recuos, sob a forma de um documento criado por si e que funciona como um *diário de bordo*. Para além destes registos existem os registos formais, criados pelas estruturas de direção do Agrupamento, onde são registados momentos avaliativos específicos e devidamente ponderados de acordo com o que está determinado nos critérios de avaliação aprovados em conselho pedagógico. Para além destes, valoriza todas as produções dos alunos, o trabalho realizado no caderno diário, as pesquisas realizadas, os textos escritos e que são de produção livre, mas também sugerida.

Quadro 9 - Respostas obtidas sobre a importância dos instrumentos de avaliação

Parâmetros	Perguntas	Respostas
Instrumentos de avaliação	Pude verificar que usa diferentes instrumentos de avaliação que utiliza na sua turma. Quer falar sobre eles?	Devem ser diversificados e valorizarem diferentes momentos, competências e capacidades dos alunos: -trabalho de sala de aula, do dia-a-dia; -trabalho no caderno; -trabalhos de grupo; -apresentações; -fichas de avaliação individuais; -pesquisas envolvendo os pais; -atitudes e comportamentos.

A docente refere que dá muita importância a diferentes instrumentos de avaliação, pois consegue uma visão mais completa do desempenho dos alunos. Refere que consegue avaliar diferentes áreas do saber. Na turma são usados os instrumentos de avaliação referidos. Através dos resultados obtidos e, de uma forma consistente, a docente procura sustentar os resultados da avaliação obtida pelos alunos.

Quadro 10 - Respostas obtidas sobre a importância de aplicação dos critérios de avaliação

Parâmetros	Perguntas	Respostas
	O que pensa dos da aplicação de critérios de avaliação?	Os critérios em uso (no agrupamento) devem ser

Critérios de avaliação	Dar conhecimento dos critérios aos alunos, qual a sua importância?	melhorados, pois valorizam pouco a evolução do aluno. Devem ser mais objetivos; As competências serem pensadas em função do ano, mas também numa lógica de ciclo; A retenção deve ser evitada; A acontecer deve ser no final do ciclo; Os alunos nem sempre necessitam repetir todas as matérias e o modelo de retenção não prevê essa situação.
------------------------	--	--

Em relação à importância de aplicação de critérios de avaliação, a docente refere que os critérios em uso podem ser melhorados, de forma a abrangerem um conjunto de situações mais vasto. Pensa que os alunos podem ganhar com isso. Também acrescenta que as situações de retenção devem ser evitadas, favorecendo-se uma lógica de ciclo e não apenas de ano.

Quadro 11 - Respostas obtidas sobre a atuação da docente perante uma avaliação negativa

Parâmetros	Perguntas	Respostas
Avaliação negativa	Como atua perante um caso em que o resultado da avaliação é negativo?	Uso estratégias diferentes, recursos diversos; Recorro ao lúdico, sempre que possível; o trabalho com os pais é importante. É necessário comunicar aos pais, explicar e fundamentar a situação muito bem e com a devida antecedência; Aponto prós e contras de uma eventual retenção.

Quando se lhe apresenta uma avaliação negativa, procura distinguir se a situação é pontual e recorre a estratégias para a sua superação. Quando se trata de uma situação extrema refere que envolve a família e fundamenta os pontos fortes, mas também os

fracos da situação. Socorre-se de todas as estratégias de recuperação para que o aluno consiga superar as suas dificuldades.

Quadro 12 - Respostas obtidas sobre a importância da auto-avaliação

Parâmetros	Perguntas	Respostas
Auto-avaliação	De que forma promove a autoavaliação nos seus alunos?	É sempre feita; É muito valorizada em todas as atividades, incluindo as rotineiras; Pode ser feita oralmente ou por escrito.

A docente refere que promove a auto-avaliação, diariamente, nas suas aulas e que a valoriza em todas as tarefas, incluindo as mais rotineiras. É feita no final de tarefas específicas ou então no final do dia. Recai sobre aspetos relacionados com o desempenho académico, mas também atitudinal. Pela análise dos questionários e também pela observação feita na sala de aula pode constatar que esta é uma rotina interiorizada pelos alunos da turma.

Quadro 13 - Respostas obtidas sobre a importância da autorregulação

Parâmetros	Perguntas	Respostas
Autorregulação	De acordo com a sua prática explique a importância da autorregulação das aprendizagens.	Muito valorizada; Os processos são mais valorizados do que o resultado; Estar atento aos alunos inseguros; É complicado; Monitorizo com os alunos, para poderem melhorar.

A docente promove a autorregulação, nas suas aulas e considera que, em conjunto com uma monitorização efetiva, os alunos conseguem melhorar o seu desempenho. De salientar que, de acordo com o que pudemos observar, os processos são muito valorizados. A monitorização é feita de modo regular, por escrito e resulta numa tomada de consciência sobre a evolução das aprendizagens dos alunos “quase constante”.

Quadro 14 - Respostas obtidas sobre a importância dos resultados dos alunos

Parâmetros	Perguntas	Respostas
Resultados	O que tem feito para melhorar os resultados dos seus alunos?	Dá exemplos de projetos que têm esse fim: na área de Português, Matemática (valorização das tarefas pedagógicas com caráter lúdico, mas também pedagógico: desafios, problemas do quotidiano, leitura animada, escrita criativa...) Refere a importância dos apoios educativos e das coadjuvâncias realizadas no agrupamento, neste ano letivo; As tarefas não devem ser repetitivas e devem ser diversificadas.

A docente manifesta preocupação com os resultados dos alunos. Exemplifica com alguns projetos de ano que têm por objetivo melhorar os desempenhos e os resultados, nomeadamente nas áreas de Português e de Matemática. Também refere que as tarefas devem ser diversificadas, tendo um caráter pedagógico e lúdico.

Quadro 15 - Respostas obtidas sobre as necessidades formativas

Parâmetros	Perguntas	Respostas
Formação	Como lida com a necessidade de formação? O que fez, em termos formativos, ao longo do último ano?	Procuro formação; Participo em formações dinamizadas pelo agrupamento e por outras entidades; Gosto de formação com aulas observadas; A formação deve ser aplicada em contexto de sala de aula; Deveriam realizar-se encontros entre docentes para debater as mudanças; Seria importante a realização de reuniões de articulação interciclos.

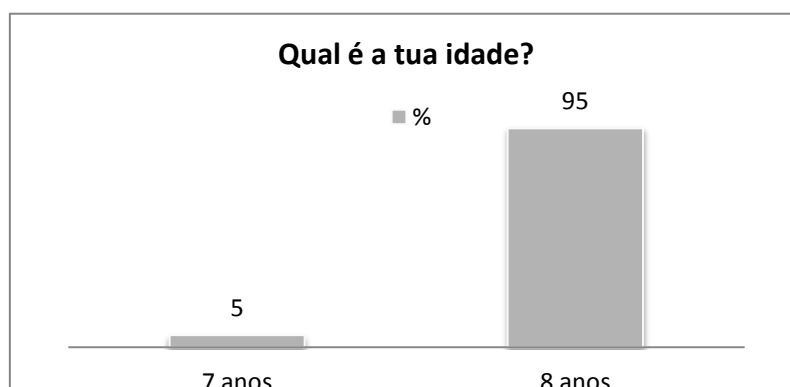
Neste parâmetro, a docente refere que procura e faz formação dinamizada por diversas entidades. Também salienta que valoriza a formação feita com base em modelos de supervisão. Sente necessidade de uma maior articulação de docentes de diferentes ciclos de ensino.

Com a realização desta entrevista à docente, procurámos analisar de forma mais completa e forma objetiva a sua prática pedagógica, mas especificamente no que à avaliação/regulação das aprendizagens diz respeito. Procurámos também efetuar a chamada “triangulação” no sentido de fornecer maior consistência aos resultados obtidos.

Em seguida, fazemos referência à aplicação de inquéritos por questionário aos alunos e aos encarregados de educação.

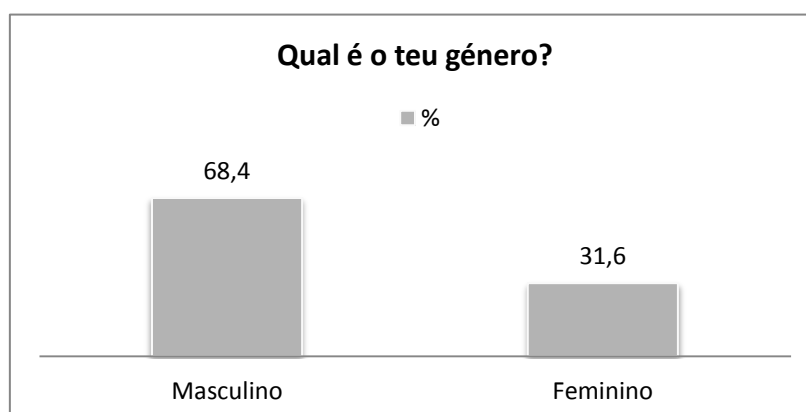
Apresentamos os resultados obtidos, no questionário aplicado aos alunos:

Gráfico 2 – Idade dos alunos



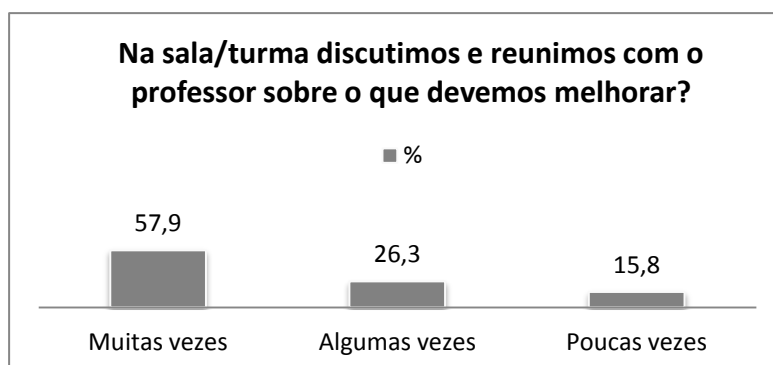
Os alunos da turma têm na sua maioria 8 anos. Do total de 19 alunos apenas um ainda não completou 8 anos.

Gráfico 3 – Divisão da turma em géneros



No grupo de alunos treze são rapazes e seis são raparigas.

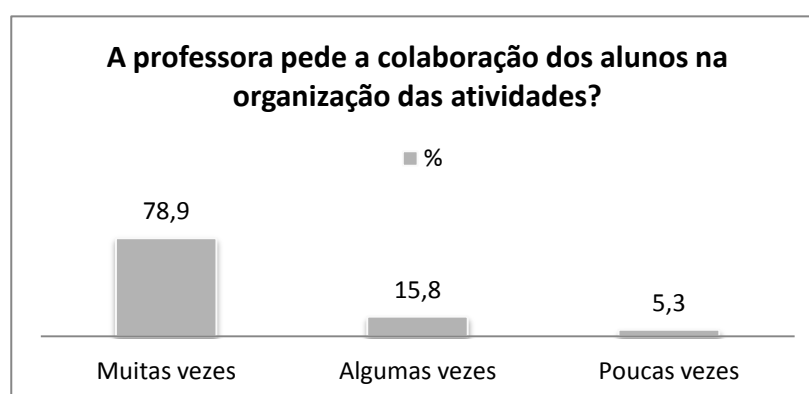
Gráfico 4 - Melhorias nos trabalhos



Nesta questão pretendia-se averiguar se os alunos discutem e refletem com o professor sobre as melhorias a fazer nos trabalhos realizados. Concluiu-se que a maioria dos alunos, ou seja, cerca de 58% considera que o faz muitas vezes e 26% dos alunos, algumas vezes. Cerca de 16% dos alunos considera que o faz poucas vezes.

Comparando esta informação com a informação obtida no gráfico n.º 7 (o professor indica o que devemos ter em conta no trabalho), verifica-se que cerca de 47% dos alunos refere que a professora diz muitas vezes o que ter em conta nos trabalhos e 42% dos alunos refere que esta o faz algumas vezes.

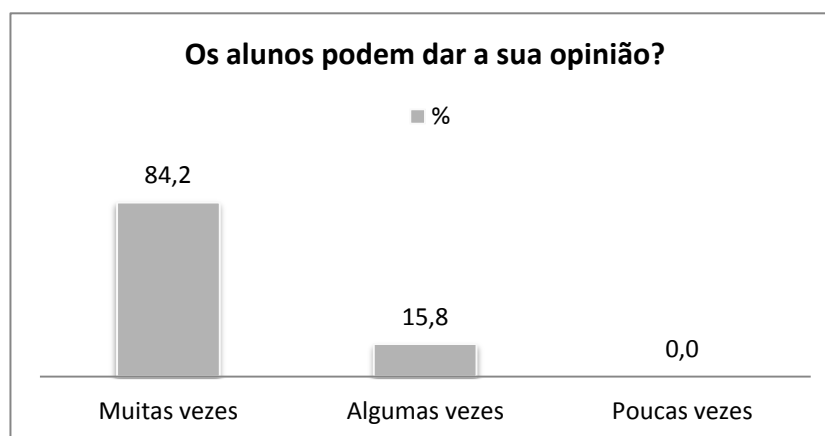
Gráfico 5 - Colaboração na organização das atividades



Com esta questão pretendíamos saber se os alunos discutem e colaboram com a docente na organização das atividades que realizam. Pela leitura do gráfico podemos concluir

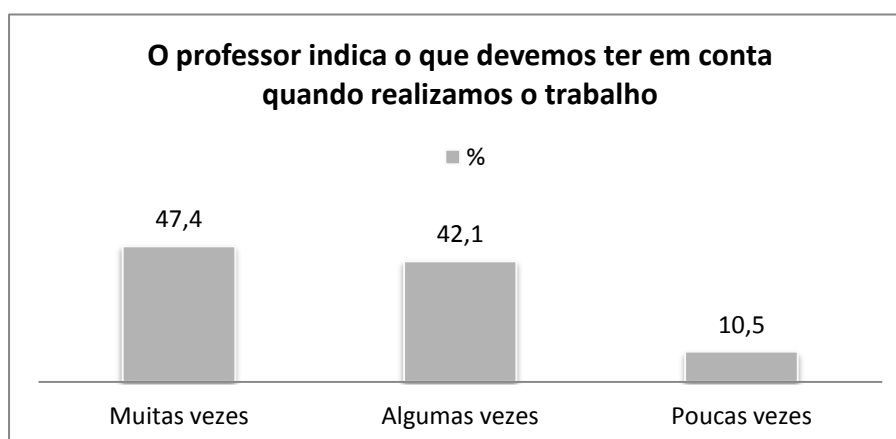
que cerca de 79% dos alunos o faz muitas vezes e cerca de 16% considera que o faz algumas vezes. Uma minoria dos alunos, ou seja, cerca de 5% considera que o colabora poucas vezes na preparação das atividades, com a professora.

Gráfico 6 - Opinião dos alunos



Com esta questão pretendíamos saber se os alunos têm por hábito dar as suas opiniões sobre as atividades desenvolvidas no trabalho de sala de aula. Concluímos que cerca de 84% dos alunos disse que o faz muitas vezes e cerca de 16%, algumas vezes. Nenhum aluno disse que não costuma dar a sua opinião.

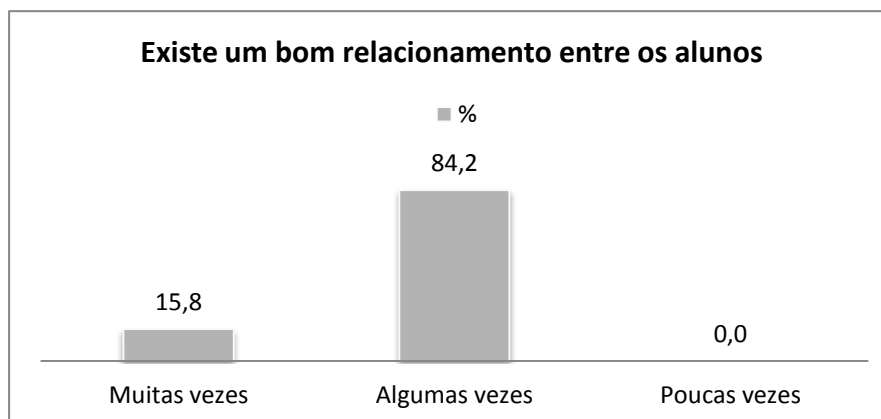
Gráfico 7 - O que ter em conta nos trabalhos



Com esta questão era suposto perceber se os alunos consideram que a professora refere o que ter em conta na realização dos trabalhos. Cerca de 90% dos alunos, ou seja a grande maioria, respondeu que a professora o faz muitas vezes, ou algumas vezes. Sensivelmente 10% dos alunos respondeu que o faz poucas vezes. No entanto, constatamos que o valor obtido na resposta “algumas vezes” foi significativo, pelo que

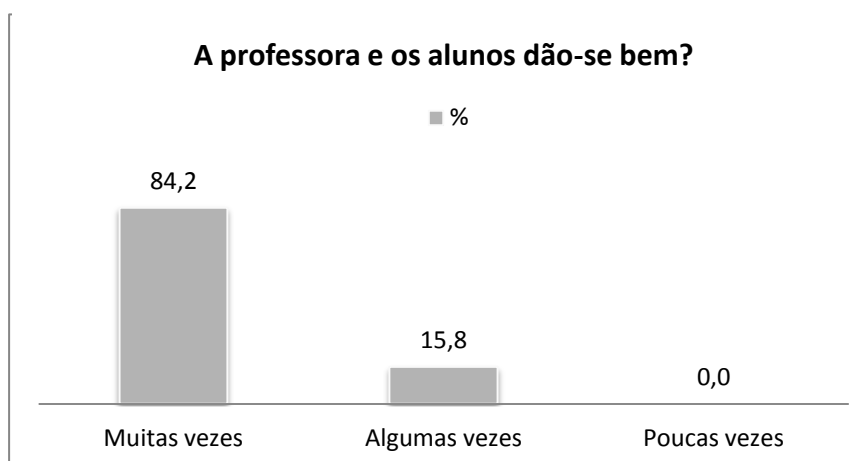
podemos afirmar que para uma parte dos alunos, eventualmente, as orientações do professor nem sempre são claras.

Gráfico 8 - Relacionamento entre alunos



Relativamente ao relacionamento entre alunos, estes respondem que o relacionamento é bom, muitas vezes e algumas vezes (100%).

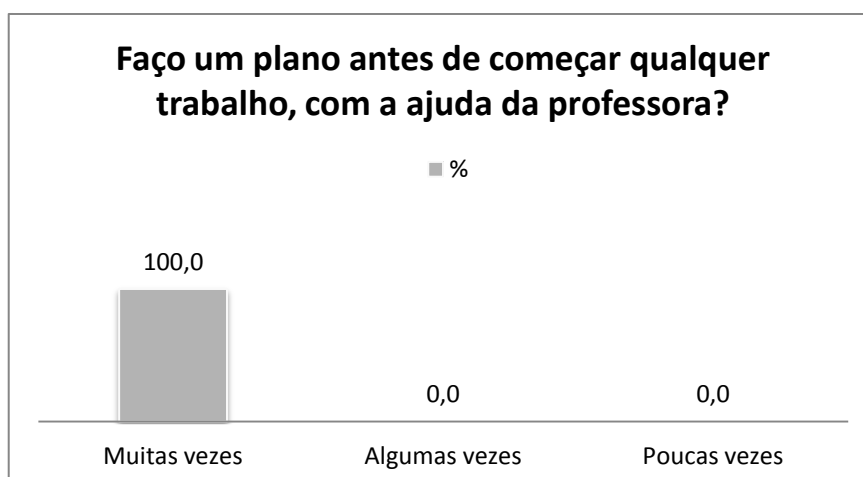
Gráfico 9 - Relacionamento dos alunos com a professora



Todos os alunos consideram que muitas vezes e algumas vezes têm um bom relacionamento com a professora.

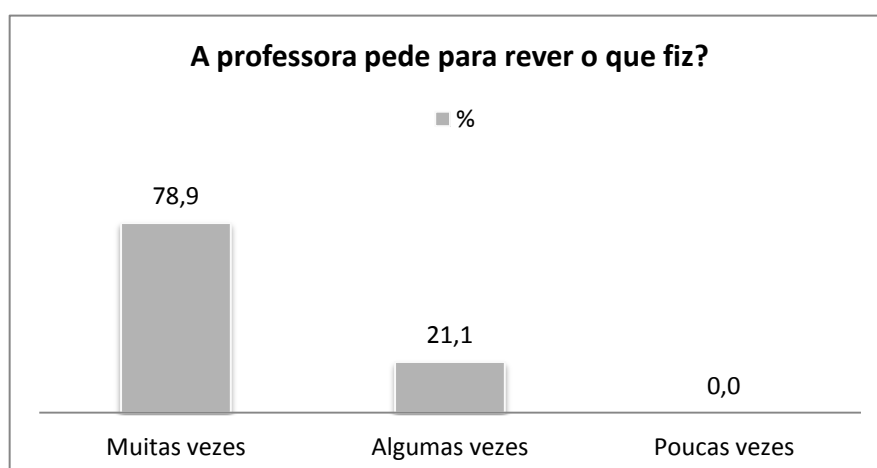
Comparando esta questão com o resultado explanado no gráfico n.º6, *os alunos dão a sua opinião*, verificamos que as respostas apresentam uma tendência semelhante. 84% fazem-no muitas vezes e 16% fazem-no algumas vezes. Nenhum aluno responde poucas vezes. Podemos concluir que a maioria dos alunos considera que existe um bom relacionamento com a professora. Verifica-se, ainda, que os alunos avaliam mais positivamente a relação com a professora, do que entre eles.

Gráfico 10 - Plano da atividade diária



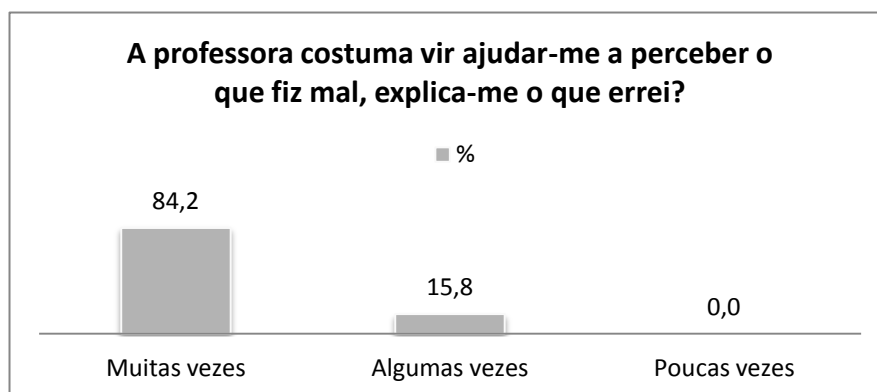
Relativamente ao facto de fazerem um plano com a atividade diária a desenvolver, todos os alunos responderam que o fazem muitas vezes.

Gráfico 11 - Revisão dos trabalhos



Quando questionados sobre o facto de a professora solicitar a revisão dos trabalhos, cerca de 79% dos alunos respondeu que o faz muitas vezes e 21% algumas vezes.

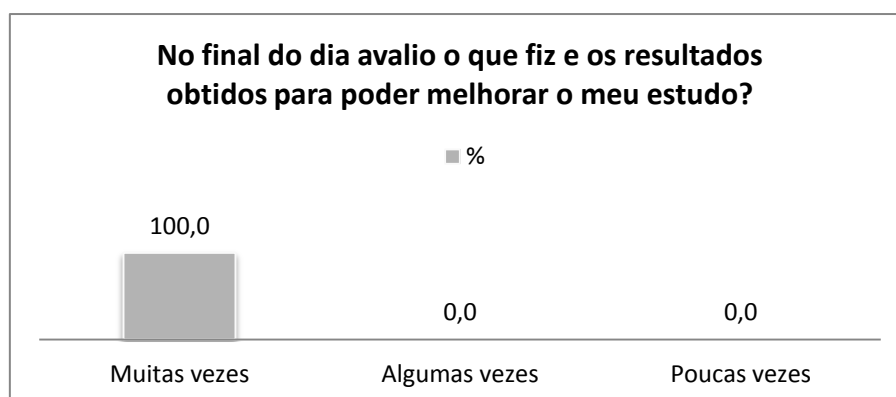
Gráfico 12 - Explicação dos erros



Sobre o facto de a professora explicar os erros, cerca de 84% dos alunos responderam que esta o faz muitas vezes e 16% algumas vezes. Nenhum aluno respondeu que o faz poucas vezes.

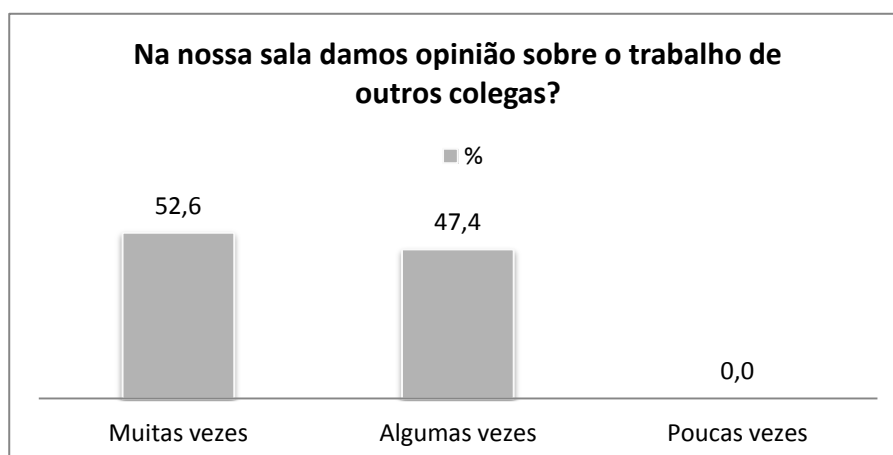
Fazendo a comparação e relacionando-a com a questão anterior verificamos que existe uma coincidência nas respostas. Assim sendo, coloca-se a ênfase na necessidade de fazer uma revisão dos trabalhos e também a explicação por parte da docente daquilo que os alunos erraram.

Gráfico 13 - Avaliação do trabalho no final do dia



Nesta questão, 100% dos alunos responderam que fazem a avaliação do trabalho no final do dia, muitas vezes. Comparando esta questão com a questão do gráfico n.º10 *plano diário*, constata-se que as respostas obtidas também referem que sim. Podemos referir que o plano do dia é feito no início das atividades, assim como a sua consecução é avaliada no final do dia, quando terminam as tarefas escolares.

Gráfico 14 - Comentários aos trabalhos

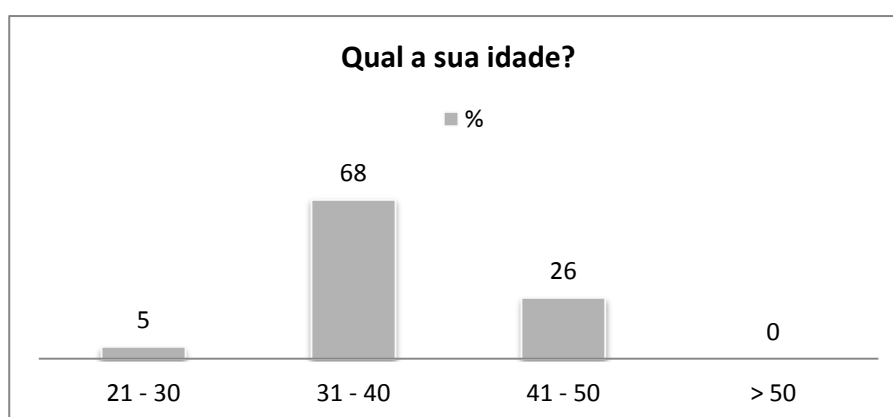


Cerca de 53% dos alunos responderam que comentam muitas vezes o trabalho dos colegas e 47% dos alunos responderam que o fazem algumas vezes. Nesta questão verifica-se uma certa tendência para o equilíbrio na resposta que os alunos deram.

Aplicação dos Questionários Encarregados de Educação

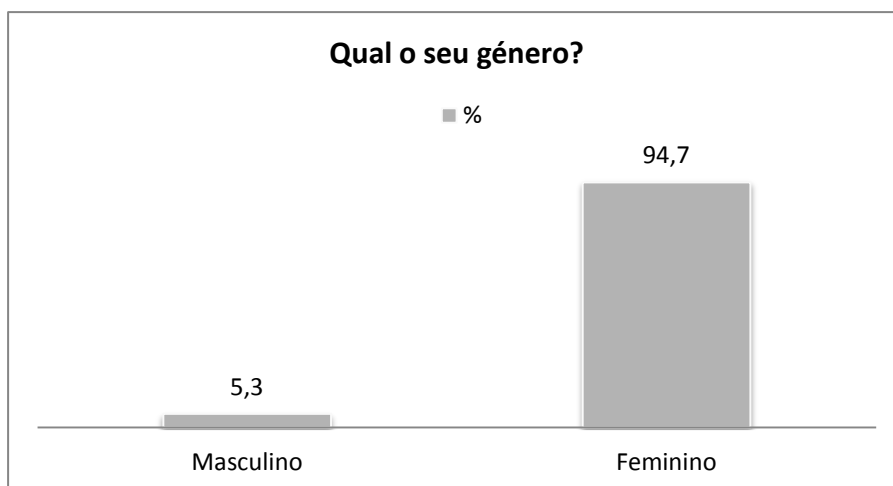
Em relação aos questionários aplicados aos encarregados de educação obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 15 - Idade dos encarregados de educação



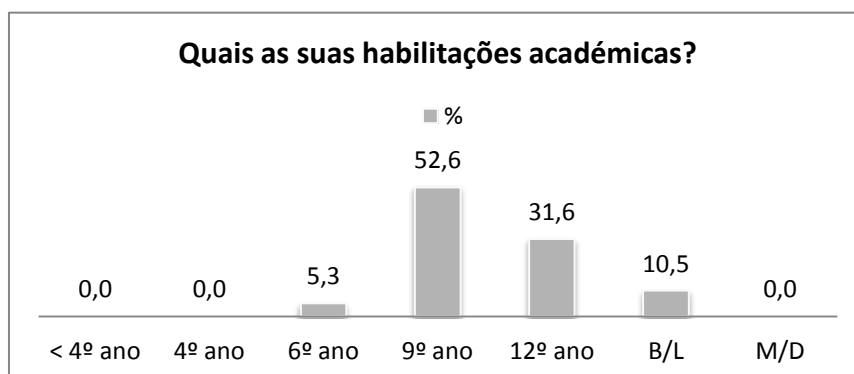
Podemos concluir, que nesta turma, a maioria dos encarregados de educação tem entre 31 e 40 anos.

Gráfico 16 - Género dos encarregados de educação



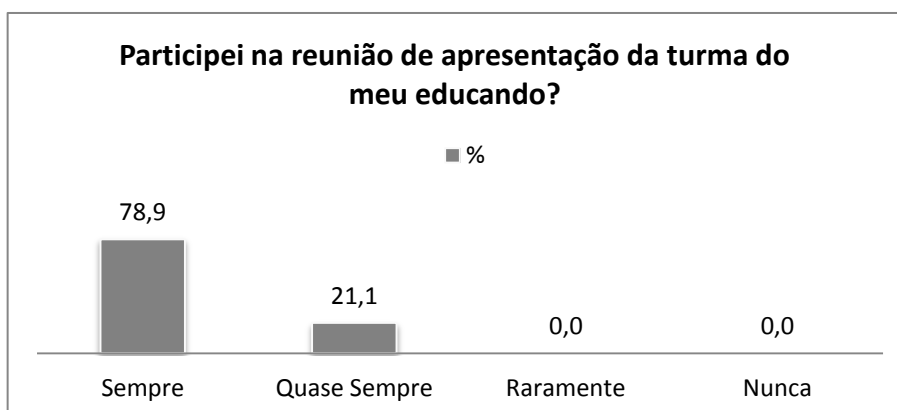
Os respondentes a este questionário pertencem ao sexo feminino, na sua grande maioria.

Gráfico 17 - Habilitações académicas dos encarregados de educação



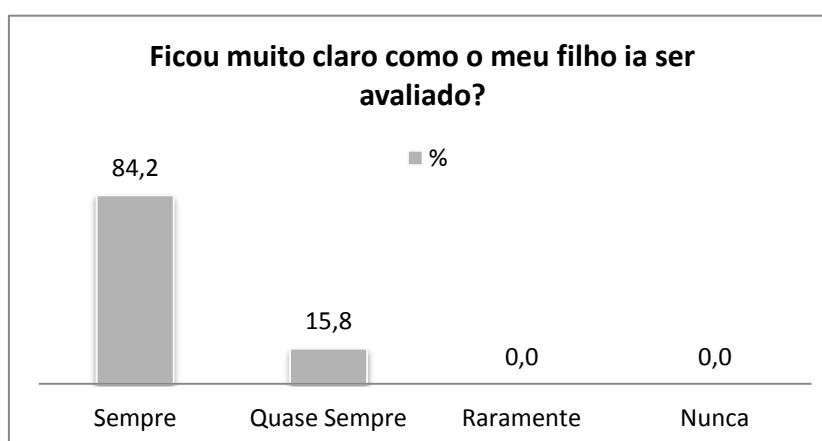
A maioria dos encarregados de educação têm entre o 9.º e o 12.º anos de escolaridade como habilitações académicas.

Gráfico 18 - Participação em reuniões



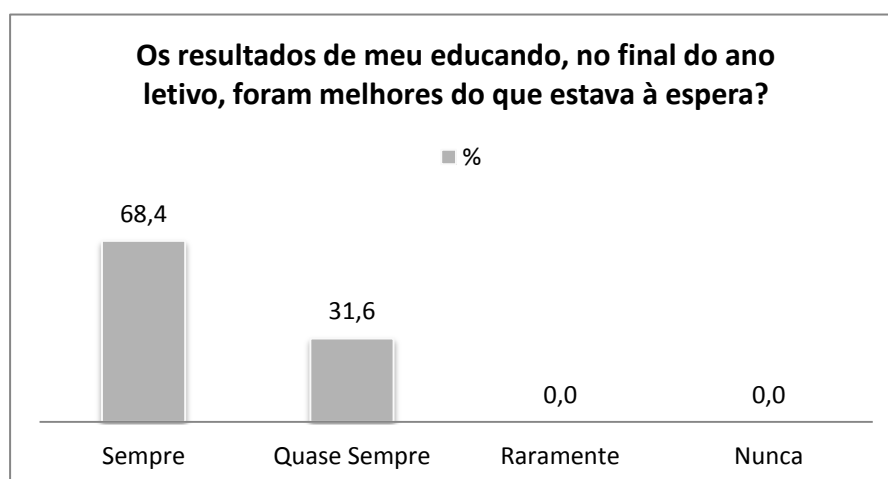
A totalidade dos pais respondeu que participa sempre ou quase sempre nas reuniões de avaliação, em particular na primeira reunião do ano letivo.

Gráfico 19 - Clareza sobre avaliação do educando



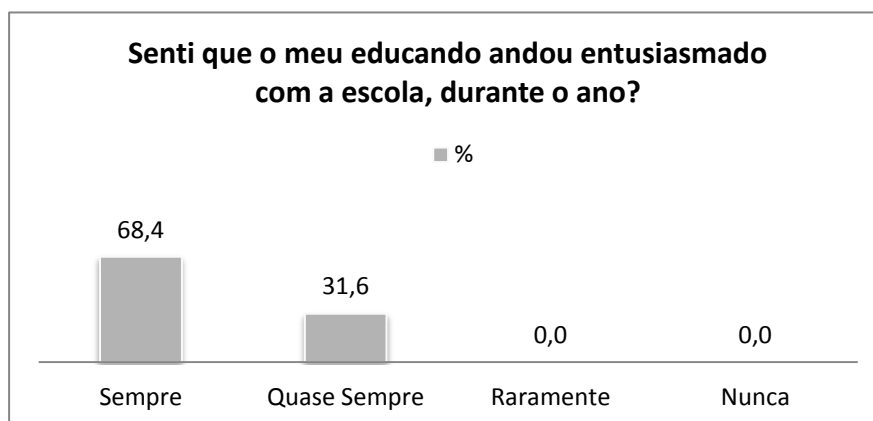
Os encarregados de educação consideram que, no início do ano letivo, ficou claro como os alunos iam ser avaliados. Cerca de 84% refere que a clareza sobre a forma como a avaliação decorreu aconteceu sempre e cerca de 16% refere que esta clareza se verifica quase sempre.

Gráfico 20 - Resultados finais



Os encarregados de educação consideram que os resultados finais foram melhores do que os esperados, inicialmente. Responderam sempre, cerca de 68% dos encarregados de educação e quase sempre, cerca de 32%.

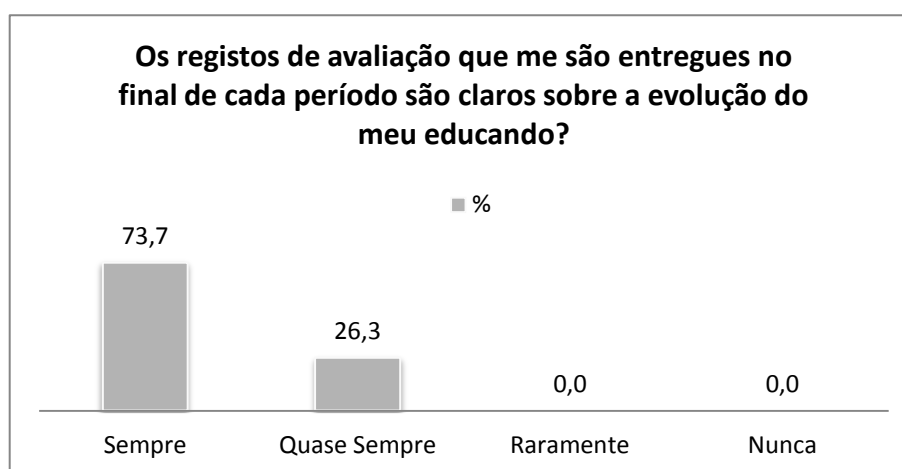
Gráfico 21 - Entusiasmo do educando



Cerca de 68% dos encarregados de educação considera que o seu educando se manteve sempre entusiasmado, com a escola, durante o ano letivo. Cerca de 32% dos encarregados de educação considera que os educandos estiveram quase sempre entusiasmados.

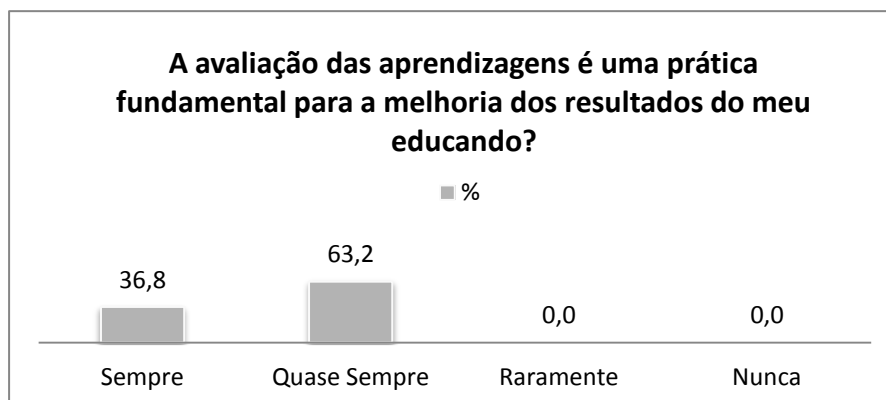
Efetuada uma comparação com a questão anterior concluímos que os encarregados de educação consideram que os seus educandos se manifestaram entusiasmados com a escola, assim como obtiveram melhores resultados do que os esperados pelos seus pais.

Gráfico 22 - Clareza dos registos de avaliação



Relativamente à clareza dos registos de avaliação, os encarregados de educação considera que estes são sempre (74%), ou quase sempre (26%) claros.

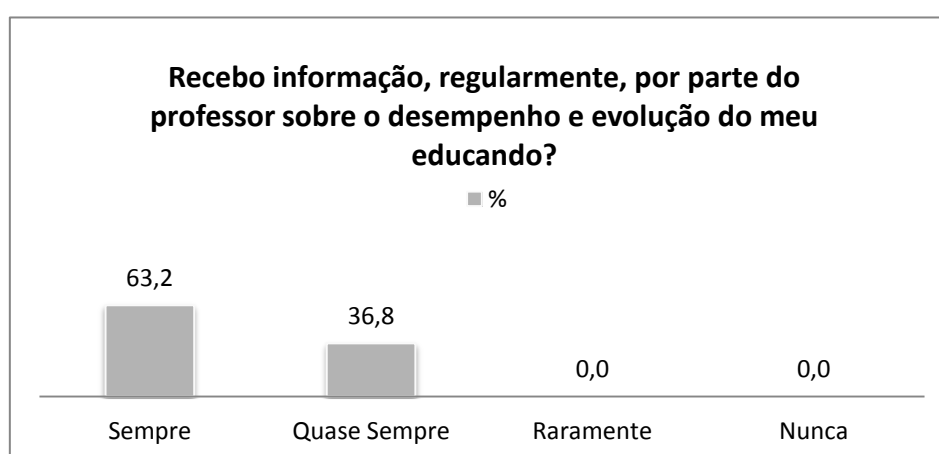
Gráfico 23 - Avaliação



Em relação ao facto de a avaliação/regulação das aprendizagens contribuir para a melhoria destas, os encarregados de educação responderam que sempre (37%) e que quase sempre (63%).

Se efetuarmos um cruzamento com a questão que respeita aos resultados finais (Gráfico n.º 20), podemos concluir que as respostas são ligeiramente diferentes. A maioria dos pais refere que os resultados foram melhores do que os esperados.

Gráfico 24 - Informação regular



Cerca de 63% dos encarregados de educação respondeu que recebe, sempre, informação sobre a evolução do seu educando e 37% dos encarregados de educação respondeu que o recebe quase sempre.

Para concluir este capítulo podemos salientar que se procurou levar a cabo uma análise das conceções de avaliação da docente e estabelecer relações com os processos de ensino de aprendizagem.

Pela análise exaustiva feita à entrevista podemos destacar que a docente refere a importância de conceber e analisar instrumentos e tarefas de avaliação para se poder ajustar os mesmos às reais necessidades dos alunos. Por outro lado tivemos oportunidade de observar a realização de procedimentos regulares de monitorização da evolução das aprendizagens e também os resultados da avaliação. Da observação feita à prática da docente e dos registos efetuados, assim como dos instrumentos usados foi possível verificar que existe uma preocupação com a garantia de equidade no processo de avaliação das aprendizagens.

Na sua prática pedagógica a docente e, confirmando-se pelos resultados da entrevista e pela observação participante tem o processo de avaliação organizado, assim como fornece feedback de modo intencional, com o objetivo claro de melhorar o desempenho dos alunos. Para além disso, são envolvidos, motivados a participar ativamente em tarefas significativas. Todo este processo é planificado e organizado com a finalidade de responsabilizar os alunos pela autorregulação das suas aprendizagens.

Tanto na entrevista como na observação pudemos constatar que a docente valoriza a criação de ambientes de aprendizagem e de avaliação positivos, de modo a desenvolver um “ bom ambiente” que favorece o desenrolar das atividades.

Este tratamento de informação que concluímos, envolveu várias leituras dos dados, a sua organização, mediante a agregação de informação, com o intuito de analisar de forma exaustiva aspetos importantes que contribuíssem para o resultado final da investigação.

Conclusões e Reflexões Finais

Esta investigação teve como foco principal o estudo das concepções avaliativas, assim como a análise da prática pedagógica de uma docente que leciona uma turma de 2.º ano de escolaridade, do 1.º ciclo do ensino básico.

A questão-problema recaiu sobre “como se processa a avaliação das aprendizagens”.

Com a informação recolhida passámos à sua análise e interpretação, considerando a realidade específica estudada.

Tendo em conta os objetivos delineados para a investigação, o número de observações realizadas destacamos que nos socorremos de registos em grelhas de observação que, no nosso entender facilitaram a sistematização e interpretação dos dados. Contudo, podemos nestas circunstâncias correr o risco de efetuar uma análise demasiado superficial, como nos alertam Quivy e Campenhoudt (1992:199).

Neste ponto da investigação podemos considerar que atingimos os objetivos a que nos propusemos aquando do início da mesma. Com a nossa investigação procedemos à análise da prática pedagógica e foi-nos possível estabelecer uma ligação entre esta e as práticas avaliativas adotadas pela docente, nomeadamente os seus procedimentos e práticas quotidianas, que se encontram explanadas no diário de bordo. Para além disso, procedemos a uma análise das práticas avaliativas desenvolvidas em contexto de sala de aula e compreendemos que estas desempenham uma função essencialmente formativa, fazendo parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. No que respeita a realizar uma avaliação sobre a perceção dos alunos e os encarregados de educação face às práticas avaliativas desenvolvidas na turma, concluímos que os alunos têm uma perceção clara sobre a importância e necessidade de perceberem o que erraram e como corrigir os seus erros, assim como fazer a verificação tendo em vista a melhoria das suas produções. Acresce que demonstram possuir a perceção de que é importante auto-avaliar o seu trabalho de modo sistemático.

No que concerne à perceção que os encarregados de educação possuem sobre as práticas avaliativas desenvolvidas na turma dos seus educandos verificamos que estes demonstram possuir conhecimentos sobre o processo de avaliação dos seus filhos. Verificou-se que possuem conhecimentos sobre o processo avaliativo levado a cabo pela docente, assim como reconhecem o processo de evolução das aprendizagens do seus educandos. De salientar que nem sempre isto acontece, existindo situações em que

os encarregados de educação estão afastados desta realidade. Podemos dizer que tal acontece por via do empenho da docente em informar os pais sobre todo o processo que envolve a aprendizagem e a avaliação dos alunos.

Consideramos este aspeto muito relevante, apesar de se poderem introduzir melhorias e complementar as informações disponibilizadas aos encarregados de educação.

Podemos, deste modo, concluir que as perceções dos alunos e também dos encarregados de educação são evidentes e coincidentes com o preconizado pela docente, nomeadamente a importância de ancorar as práticas numa conceção formativa e de coadjuvar a aprendizagem.

Esta nossa investigação enquadra-se no contexto do 1.º ciclo do ensino básico e através do estudo de caso tivemos a oportunidade de verificar que o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos pode ser encarado, por um lado, numa perspetiva mais individualista, ou seja da docente titular, mas por outro ligado e influenciado pelas diretrizes do agrupamento de escolas e das suas estruturas intermédias. Destacamos a ênfase que desde os anos 90 foi colocada na avaliação essencialmente formativa e, apesar de, como nos referem alguns investigadores os resultados são serem animadores. No estudo em apreço verificamos uma evidente adesão desta docente a estas práticas avaliativas. Porém também pudemos constatar que as orientações hierárquicas a que a docente se encontra vinculada continuam a apresentar práticas com traços marcadamente sumativos. Neste contexto, valorizamos as práticas quotidianas que foram estudadas e que se configuram como um processo abrangente, global e não apenas um ato de medida, que é redutor.

Pela análise da literatura pudemos concluir que continuam a prevalecer modelos de avaliação pouco integrados no ensino e na aprendizagem e mais direcionados para classificar e não para a realização de uma análise do que os alunos sabem e, deste modo, conhecer as suas dificuldades para delinear estratégias de superação.

Pese embora, estas evidências consideramos que o professor conseguirá realizar uma avaliação em função do ensino e da aprendizagem se: considerar que desempenha um papel importante na prática de uma avaliação formativa, com recurso a instrumentos alternativos; se assumir uma postura de constante reflexão acerca das estratégias e instrumentos por si usados; se estimular e motivar os seus alunos para aprendizagens significativas; se fornecer um feedback detalhado e de modo sistemático aos seus

alunos. Bernardes e Miranda (2004: 20) destacam que a avaliação deve respeitar as etapas seguintes:

“definição da intenção visada por uma determinada aprendizagem e dos respectivos critérios de avaliação; recolha da informação; análise da informação; formulação de juízos de valor sobre a progressão da aprendizagem visada; decisões relativas à remediação a propor, em caso de necessidade”.

Salientamos Fernandes (2005) que refere uma “avaliação de referência construtivista e que se configura como alternativa à das gerações anteriores”.

Consideramos que apesar de a temática abordada ao longo desta investigação estar amplamente explorada, a avaliação das aprendizagens deve continuar a ser aprofundada nas suas potencialidades, sendo que é uma tema indissociável da Educação. Julgamos que apesar de muitas formações já terem sido feitas no âmbito da avaliação das aprendizagens seria necessário encetar esforços para realizar ações específicas nesta área, nomeadamente na produção de instrumentos de avaliação alternativos. Bernardes e Miranda (2004: 12) referem que *“urge investir em instrumentos de avaliação diferentes e diferenciados, que considerem o aluno enquanto sujeito activo na construção da sua aprendizagem”.*

Com efeito, concordamos com a docente titular visada no estudo de caso que a dada altura, sugeriu a realização de momentos de encontro de partilha sobre os processos avaliativos, assim como realizar uma promoção da articulação entre as diferentes modalidades de avaliação.

Esperamos que esta investigação possa constituir-se como um contributo para uma reflexão sobre as potencialidades do recurso a uma avaliação das aprendizagens alternativa e que possa acrescentar algum valor à prática docente deste ciclo de ensino.

Como pistas de investigação futuras poderíamos alargar este estudo a uma população mais vasta, considerando outros anos de escolaridade; poderíamos procurar investigar se os alunos mais motivados são os que melhor percebem a avaliação/regulação das aprendizagens e assim existe uma influência positiva no seu desempenho.

Na atualidade, o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores reveste-se da necessidade de desenvolvimento de competências que se prendem com os processos de auto-reflexão e auto-consciencialização das necessidades de formação individuais, tendo em conta os seus contextos profissionais.

Neste âmbito, destacamos a importância deste mestrado na área da supervisão pedagógica que tem como objetivo fundamental estimular, orientar e promover o desenvolvimento contínuo dos docentes, com vista a um desempenho mais eficiente de todas as suas funções, quer sejam ao nível da formação, da instrução ou orientadas para o desenvolvimento dos alunos, em função da sua realidade social e pessoal.

Reforçamos a importância deste processo de supervisão, acentuando a necessidade do supervisor proceder a um olhar profundo face à escola, concebendo-a na sua globalidade e, assente na criação de um espírito de pesquisa face à melhoria da qualidade da instituição, podendo desenvolver-se no âmbito de processos formativos decorrentes de aprendizagens que conduzam a um desenvolvimento individual e coletivo.

Concluimos esta dissertação, salientando a necessidade de criação de dinâmicas que fomentem o desenvolvimento de competências reflexivas e de comunicação e citamos Alarcão e Tavares (2003:144) que referem que se deve pensar a “supervisão e a melhoria da qualidade das aprendizagens que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a escola e não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interações, inseridos numa escola que se quer dialogante, aprendente e qualificante”.

Bibliografia

- Alonso, L. G. (2000). *Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspectiva integradora da mudança*. In: Revista Território Educativo, n.º 7, pp. 33-42.
- Arends, R. (2001). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Bernardes, C. e Miranda, F. B. (2004). *Portefólio. Uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.
- Bertrand, Y. e Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedade*, Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bertrand, Y. (1991). *Teorias Contemporâneas da Educação*, Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bertrand, Y. e Guillemet, P. (1994). *Organizações: Uma Abordagem Sistémica*, Coleção Sociedade e Organizações. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bívar, A. (2013). *Programa de Matemática – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bívar, António (2012). *Metas Curriculares. Ensino Básico. Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Boal, M. E.; Hespanha, M. C.; Neves, M. B. (1996). *Para uma Pedagogia Diferenciada*. In, Educação Para Todos. Programa de Educação Para Todos, Cadernos PEPT 2000, n.º 19. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R. e Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos – o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Relógio d'Água.

Buescu, H. (2012). *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico. 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Carmo, H. e Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, A. D. (1995). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.

Delors, Jacques (Coord), 2003, *Educação um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, (8.ª ed.). Porto: Edições Asa.

Esteves, M. (2006). *A Análise de Conteúdo*. In J.A. Lima e J.A. Pacheco (orgs). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, D. (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. *Revista Portuguesa de Educação*. CIED: Universidade do Minho.

Foddy, W. (1996). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.

Gall, A., (1993). *O Insucesso Escolar*. (2.ª ed. refundida), Lisboa: Editorial Estampa.

Gaspar, M. I. e Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gaspar, M. I.; Pereira, A.; Teixeira, A. e Oliveira, I. (2008). *O Modelo na Relação do Ensino com a Aprendizagem*. Departamento de Ciências da Educação, Universidade Aberta. Recuperado em 22 de março 2012, de: <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=2187891>

Ghiglione, R. e Matalon, B. (1997). *O Inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Grave-Resendes, L. e Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Guião Didático Para Professores, “*Explorando Objetos*”, 2006, Ministério da Educação, Lisboa.

Guião Didático Para Professores, “*Explorando Materiais*”, 2006, Ministério da Educação, Lisboa.

Guião Didático Para Professores, “*Explorando Plantas*”, 2007, Ministério da Educação, Lisboa.

Guiddens, A. (1996). *As consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.

Guiddens, A. (1999). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.

Hadji, Charles. (2011). *Ajudar os Alunos a Fazer a Autorregulação da sua Aprendizagem: Por Quê? Como?*. Pinhais: Editora Melo.

Henriques, A.C. (2013). *Aspectos da Teoria Piagetiana e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Kim, D. & Lee, S. (2002). *Designing Collaborative Reflection Supporting Tools in eProject-Based Learning Environments*. Journal of Interactive Learning Research, 13 (4)

Leite, C. e Fernandes, P. (2002). *Avaliação das Aprendizagens dos alunos: Novos contextos novas práticas*. Porto: Edições Asa.

Leite, C. et al. (2001). *Projetos Curriculares de Escola e de Turma. Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.

Lello, José e Lello, Edgar. (1988). *Dicionário Enciclopédico Luso-Brasileiro*. Porto: Lello e Irmão Editores.

Menino, H. (2004). *O relatório escrito, o teste em duas fases, o portefólio como instrumentos de avaliação das aprendizagens em Matemática – um estudo no 2.º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa. Lisboa: Associação dos Professores de Matemática.

Morin. (1977). *O Método I, A Natureza da Natureza*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Morin, E. (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.

Morin, E. (1999). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Pais, A. e Monteiro, M. (2002). *Avaliação uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.

Pinto, J. e Santos L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Universidade Aberta: Lisboa.

Pinto, J. *A avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas*. No prelo.

Pinto, J. e Barreira, C. (2005). *A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005)*. *Investigar em Educação*,4, 21-105.

Pires, E. Lemos, et al. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Coleção Básica de Educação e Ensino, Porto: Edições Asa.

Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, Conceição (s/d). *Regulação dos Sistemas Educativos. O caso português*. (Recursos da Universidade Aberta).

Reis, C. (Coord). (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Reis, Pedro (2011). *Observação de Aulas e Avaliação de Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP 2. Ministério da Educação (acedido em 23 de janeiro de 2013 em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf.)

Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada - Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.

Rosário, P. e outros (2007). *Auto-Regulação em crianças sub-10. Projeto Sarilhos do Amarelo*. Porto: Porto Editora.

Rosnay, Joel De. (1977). *O Macroscópio, para uma visão global*. Lisboa: Arcadia.

Santos Silva, A. e Pinto, J. M. (orgs) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Stake, R. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (3.^a edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Soares, N.F. (2006). *A investigação participativa no grupo de infância. Currículo Sem Fronteiras*. V6 (1):25-40. Universidade do Minho.

Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem- Novas práticas pedagógica*. Porto: Edições Asa.

Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação* (4^a ed. actualizada). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação e Bolsas.

Veiga Simão, A. M. (2005). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores*. Lisboa: Edições Pedagogo.

Yin, R.(1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zimmerman, B.J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: na overview*. Theory into practice 41(2).

Sites acedidos:

www.ine.pt (acedido em 14/08/2013)

Anexos

Anexo n.º 1

Guião de Entrevista

Tipo - Entrevista Semi-Estruturada	nº de objetivos – 4	nº de perguntas – 12
---	----------------------------	-----------------------------

Nome: _____

Escola: _____

Anos de serviço: _____

Objetivos	Parâmetros	Perguntas
Indagar a docente sobre as suas conceções sobre avaliação das aprendizagens.	Conceções avaliativas	<p>Temos várias afirmações sobre avaliação e gostava que se pronunciasse sobre as afirmações.</p> <p>-Avaliar é medir a quantidade de conhecimentos que os alunos adquirem.</p> <p>-Avaliar é fazer o balanço entre o estado real e o que é esperado do aluno, realizando-se numa perspetiva formativa.</p> <p>-Avaliar consiste numa tomada de decisão e está muito centrada no desenvolvimento de instrumentos que a sustentam.</p> <p>-Avaliar faz-se numa perspetiva formativa e formadora. Apresenta uma função reguladora, em que o aluno através da autoavaliação é o principal agente regulador da aprendizagem.</p> <p>Das observações em sala de aula que realizei pude verificar que é feita uma avaliação contínua. Aponte as potencialidades dessa avaliação.</p> <p>Como é que sente que os alunos reagem ao tipo de trabalho desenvolvido na sala. Como é a adesão dos alunos às tarefas propostas? Como reagem?</p> <p>Da observação da prática pedagógica verifiquei que dá importância ao trabalho em grupo. Quer explicar quais as razões?</p>

<p>Conhecer as práticas de avaliação/regulação das aprendizagens usadas pela docente.</p>	<p>Práticas de regulação e das aprendizagens</p>	<p>Eu vi que monitoriza as aprendizagens. Quer explicar melhor como o põe em prática?</p> <p>Pude verificar que usa diferentes instrumentos de avaliação que utiliza na sua turma. Quer falar sobre eles?</p> <p>O que pensa da aplicação de critérios de avaliação?</p> <p>Dar conhecimento dos critérios aos alunos, qual a sua importância?</p> <p>Como atua perante um caso em que o resultado da avaliação é negativo?</p> <p>De que forma promove a autoavaliação nos seus alunos?</p> <p>De acordo com a sua prática explique a importância da autorregulação das aprendizagens.</p>
<p>Indagar a docente sobre a imagem que tem dos resultados dos alunos.</p>	<p>Resultados da avaliação</p>	<p>O que tem feito para melhorar os resultados dos seus alunos?</p>
<p>Conhecer o investimento ao nível da formação da docente</p>	<p>Formação ao longo da vida</p>	<p>Como lida com a necessidade de formação?</p> <p>O que fez, em termos formativos, ao longo do último ano?</p>

Anexo n.º 2

Transcrição da Entrevista

Objetivo: Indagar a docente sobre as suas conceções sobre avaliação das aprendizagens.

Pergunta: Temos várias afirmações sobre avaliação e gostava que se pronunciasse sobre as afirmações.

-Avaliar é medir a quantidade de conhecimentos que os alunos adquirem.

-Avaliar é fazer o balanço entre o estado real e o que é esperado do aluno, realizando-se numa perspetiva formativa.

-Avaliar consiste numa tomada de decisão e está muito centrada no desenvolvimento de instrumentos que a sustentam.

-Avaliar faz-se numa perspetiva formativa e formadora. Apresenta uma função reguladora, em que o aluno através da autoavaliação é o principal agente regulador da aprendizagem.

... não concordo com a primeira afirmação. Mais importante do que a quantidade são as competências em todas as áreas ... não só sociais como académicas. Não devemos pensar só em medir, mas antes em aferir.

É muito importante termos um ponto de partida... um diagnóstico.

Um aluno pode estar longe de conseguir alcançar um patamar de conhecimentos e, no entanto, para aquilo que foi proposto, ter evoluído muito.

... é muito importante que a avaliação valorize esse progresso.

Porquê?

Por exemplo, um aluno de 1.º ano transita de forma obrigatória para o 2.º ano, mesmo que não tenha atingido as metas definidas para o ano de escolaridade. Chegado ao 2.º ano irá partir de onde ficou no ano anterior, ou seja não acompanha o ano em que está efetivamente matriculado. No entanto o aluno poderá ter uma evolução muito favorável...para aquilo que se esperava evoluiu muito.

... esta informação deve ser muito bem explicada aos pais...registro que fez muitos progressos, mas não trabalhou 2.º ano.

Depois deparamo-nos com os instrumentos utilizados... no nosso Agrupamento estes instrumentos são uniformes e nem sempre nos permitem valorizar o progresso do aluno. Os alunos são postos perante fichas de avaliação que não conseguem realizar...

E acerca de segunda afirmação?

Temos que tomar uma decisão. Considero que avaliar é complexo e a avaliação deve ser formativa e contínua. Um aluno passou mal a noite e vem fazer uma ficha de avaliação... não corre bem... não pode ser prejudicado. Tudo o que fazem na escola conta para a avaliação. Desde que entram na escola... até saírem. Há instrumentos que são obrigatórios de utilizar. silêncio

Devemos utilizar diversos instrumentos.

Devemos ter presente a faixa etária com que estamos a trabalhar.

Falaste em instrumentos... acerca da terceira afirmação?

Sim, tudo é valorizado e os instrumentos devem dar resposta a esta necessidade.

Devemos valorizar atitudes, comportamentos, trabalhos de casa.

Para além disso é importante trabalharmos com outros docentes.

Os instrumentos que são obrigatórios (entenda-se aqueles que são uniformes para todo o ano letivo, no seio do Departamento) devem ser encarados numa perspetiva de aferir o que falhou.

Também aplicámos os testes intermédios de 2.º ano. Os resultados estão a ser analisados de acordo com o desempenho individual, mas também são analisados no seio da equipa educativa. Verificamos onde que é os alunos falharam e no próximo ano temos que partir desse ponto. Na área de Matemática falharam muito em números e operações, para o ano temos que insistir mais... também na escrita.

De entre outros instrumentos temos as fichas sumativas que são iguais para todo o Agrupamento.

E consideras esse instrumento importante?

Penso que a forma como são aplicados pode interferir no resultado. Por exemplo, se a ficha for lida pelo professor pode fazer a diferença...

Pensas que estes instrumentos são suficientes para avaliar um aluno?

Não. São necessários elementos diversificados que permitam valorizar e enriquecer a avaliação final, para tomar decisão. Valorizar a evolução do aluno.

A tarefa torna-se mais difícil porque os programas são extensos e existem diferentes níveis na turma.

Sobre a última afirmação...

Considero-a muito importante. A avaliação formativa, contínua. Numa perspetiva formadora ... silêncio

Para além disso também a auto-avaliação é muito importante a hetero-avaliação feita pelos colegas. Por exemplo na leitura, isso acontece. Os meus alunos lidam bem com isso, fazem-no, por exemplo, com os trabalhos de grupo.

E (silêncio...) há a questão do feedback que se dá... os trabalhos na mão para corrigir... alguns alunos já conseguem, outros ainda têm que aprender a lidar com isso.

Há alunos que se precipitam... e às vezes não leem bem e têm excesso de confiança.

Pude observar que, muitas vezes, tens uma intervenção imediata quando detetas um erro...

Os alunos reconhecem que podem melhorar... dar um feedback rápido é importante, na presença do aluno.

Procuo corrigir os trabalhos com os alunos. E faço-o, mas

Silêncio...

Nem sempre é fácil porque este deve ser individual e a turma tem 19 alunos...

Faço-o muitas vezes no quadro, ou em grupo.

Tenho consciência que corrigir os trabalhos em casa não tem o mesmo efeito.

Procuo corrigir com os alunos, para perceber o que erraram. Repetem alguns exercícios, faço-o muitas vezes.

Como fazes?

Muitas vezes repetimos os exercícios-chave e faço a monitorização... o trabalho no quadro faz com que o aluno esteja muito atento e concentrado.

Por exemplo, no próximo ano, vamos voltar a resolver alguns problemas para verificar a evolução.

Na quarta afirmação refere-se a função reguladora da avaliação...

Sim, é muito importante, ainda mais quando existem diferentes níveis de aprendizagem na turma.

Acho que é necessário ter muito cuidado, porque com a avaliação podemos marcar negativamente uma criança.

Pergunta: Das observações em sala de aula que realizei pude verificar que é feita uma avaliação contínua. Aponte as potencialidades dessa avaliação.

É fundamental, pois só assim podemos traçar a evolução e documentar o percurso dos alunos.

Pergunta: Como é que sente que os alunos reagem ao tipo de trabalho desenvolvido na sala. Como é a adesão dos alunos às tarefas propostas? Como reagem?

Os alunos reagem bem. São muito imaturos, mas muito curiosos e interessados.

Apresentam um bom ritmo de trabalho.

Procuro que haja muita diversidade de tarefas.

Pergunta: Da observação da prática pedagógica verifiquei que dá importância ao trabalho em grupo. Quer explicar quais as razões?

Considero que é muito importante.

Aprendem a estar... o professor tem uma intervenção ao nível da constituição dos grupos, define lugares estratégicos, que tem interferência no desempenho deles.

É trabalhado ao longo de todo o ano letivo e os alunos desenvolvem produções diferentes e interessantes.

Os alunos gostam de apresentar as suas produções e eu procuro levá-los a desenvolver capacidade de argumentação, pedindo para justificarem escolhas, por exemplo.

Também trabalhamos a importância de encontrar consensos e de trabalhar colaborativamente.

Objetivo: Conhecer as práticas de avaliação/regulação das aprendizagens usadas pela docente.

Pergunta: Eu vi que monitoriza as aprendizagens. Quer explicar melhor como o põe em prática?

Tenho diversos registos: grelhas... silêncio...

Mas gosto particularmente de usar um caderno onde registo os aspetos a melhorar e os que já estão bem... a leitura ... e os comportamentos. É como se fosse um diário.

Depois complemento com o trabalho de sala de aula. Também o trabalho no caderno.

Pergunta: Pude verificar que usa diferentes instrumentos de avaliação que utiliza na sua turma. Quer falar sobre eles?

Sim, vários. Dou exemplos que utilizo no dia a dia:

- trabalho de sala de aula, do dia-a-dia;
- trabalho no caderno;
- trabalhos de grupo;
- apresentações;
- fichas de avaliação individuais;
- pesquisas envolvendo os pais;
- atitudes e comportamentos.

Cada um deles tem funções muito diferentes e avalio de uma forma mais completa, vários aspetos do saber...

Mencionaste trabalho em conjunto com os pais...

Dou o exemplo da boneca que foi construída pelas famílias... tornou-se numa amiga...tem muito significado para eles.

A boneca vai a casa dos alunos, ao fim de semana, e os alunos e pais fazem o registo num livro próprio, com textos, fotografias...

Este trabalho deve ser valorizado... todos se envolveram.

**Pergunta: O que pensa dos da aplicação de critérios de avaliação?
Dar conhecimento dos critérios aos alunos, qual a sua importância.**

No caso dos critérios em vigor no nosso agrupamento, penso que devem ser revistos e melhorados.

Não conseguimos valorizar a evolução dos alunos devidamente, aplicando os critérios que temos.

Porquê?

Devem ser mais objetivos e a retenção só ser aplicada em casos muito extremos...

As competências devem estar mais pensadas em função do ciclo, apesar de ser importante estarem definidos por ano de escolaridade...

Penso que no caso de alunos com muitas dificuldade que já têm retenção e continuam com dificuldades... o que fazer?? Precisam de mais tempo...

Voltar a reter? Não é solução.

Quando ficam retidos, têm que repetir tudo... todas as áreas.

Por isso, é que só deveria ser no final do ciclo.

Pergunta: Como atua perante um caso em que o resultado da avaliação é negativo?

Procuro usar estratégias diferentes, recursos diversos... com o lúdico os alunos interiorizam melhor.

Depois há situações em que temos que preparar os pais, falamos individualmente, com antecedência.

Gosto de ouvir os pais e exponho-lhes aquilo que considero serem os prós e os contras de uma retenção, por exemplo. Eles têm muita consciência das dificuldades dos filhos.

E se não se trata de retenção...

Procuro trabalhar com o aluno e com os pais... silêncio.

Pergunta: De que forma promove a autoavaliação nos seus alunos?

Faço-o sempre. Nas atividades rotineiras, valorizo muito.

Pergunta: De acordo com a sua prática explique a importância da autoregulação das aprendizagens.

Os processos são muito valorizados, não só o resultado.

O professor deve ter sensibilidade para lidar com os alunos mais inseguros. Para mim é muito complicado.

E monitorizando com os alunos... dar importância aos aspetos que devem melhorar.

Há uma aluna que apresentou um bloqueio e não sei se foi algum comentário... não sei... melhorou a leitura, mas ainda tenho que continuar a trabalhar com esta criança.

Objetivo: Indagar a docente sobre a imagem que tem dos resultados dos alunos.

Pergunta: O que tem feito para melhorar os resultados dos seus alunos.

Desenvolvem-se projetos diversos com esse objetivo, na área da Matemática, de Português;

Silêncio... depois os apoios educativos a alunos e também as coadjuvâncias nas áreas das expressões.

Tarefas pouco repetitivas, diversificadas.

Falta-lhes maturidade, ler com calma... virá com o tempo.

Objetivo: Conhecer o investimento ao nível da formação da docente

Pergunta: Como lida com a necessidade de formação
O que fez, em termos formativos, ao longo do último ano?

Procuro formação; temos o plano interno de formação, no Agrupamento. Gosto de fazer formação, com aulas observadas. Como já fizemos em conjunto com a Escola Superior de Educação de Setúbal (Ensino Experimental das Ciências e Matemática), não gosto de formação só teórica e sem aplicação na sala de aula.

Silêncio...

Os programas mudam e estão a mudar... não se avalia.

Há muitas alterações e mudanças... penso que deveriam ser promovidos encontros entre docentes do mesmo ciclo. Também é importante articular com outros ciclos de ensino.

Anexo n.º 3

PLANO DO QUESTIONÁRIO SOBRE A PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A AVALIAÇÃO/REGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS – Alunos (público-alvo)

Objetivo 1 – Caracterizar o público alvo.					
Parâmetros	Nº de questões	Tipo de questões	Questões	Tipo de respostas	Escala
Idade Género Ano de escolaridade	3	Fechadas com respostas alternativas	1 – Qual a tua idade? 2 – Qual o teu género?	Seleção da opção adequada.	6 – 7 Anos 7-8 Anos 8-9 Anos 9 – 10 Anos a) masculino b) feminino
Objetivo 2 – Compreender se os alunos participam ou não nas tomadas de decisão.					
Parâmetros	Nº de questões	Tipo de questões	Questões	Tipo de respostas	Escala
Motivação e empenho	1	Fechadas com respostas alternativas	3 – Na sala/turma discutimos e reunimos com o professor sobre o que devemos melhorar.	Seleção da opção adequada.	Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes

Objetivo 3 – Perceber a sensibilidade dos alunos, relativamente ao ambiente da escola.					
Parâmetros	Nº de questões	Tipo de questões	Questões	Tipo de respostas	Escala
Prática letiva	3	Fechadas com respostas alternativas	<p>4 – A professora pede a colaboração dos alunos na organização das atividades.</p> <p>5 – Os alunos podem dar a sua opinião.</p> <p>6-O professor indica o que devemos ter em conta quando realizamos o trabalho.</p>	Seleção da opção adequada.	Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes
Objetivo 4 – Compreender de que forma os alunos se relacionam no espaço escolar.					
Parâmetros	Nº de questões	Tipo de questões	Questões	Tipo de respostas	Escala
Relacionamento interpessoal	2	Fechadas com respostas alternativas	<p>7 – Existe um bom relacionamento entre os alunos.</p> <p>8 – A professora e os alunos dão-se bem.</p>	Seleção da opção adequada.	Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes

Objetivo 5 – Compreender se a avaliação/regulação das aprendizagens levada a cabo pelo professor é percebida pelos alunos no seu processo de ensino e aprendizagem e no desempenho das tarefas escolares.					
Parâmetros	Nº de questões	Tipo de questões	Questões	Tipo de respostas	Escala
Avaliação/regulação das aprendizagens	5	Fechadas com respostas alternativas	<p>9- Faço um plano antes de começar qualquer trabalho, com a ajuda da professora?</p> <p>10 – A professora pede para rever o que fiz.</p> <p>11-A professora costuma vir ajudar-me a perceber o que fiz mal, explica-me o que errei.</p> <p>12- No final do dia avalio o que fiz e os resultados obtidos para poder melhorar o meu estudo?</p> <p>13- Na nossa sala damos opinião sobre o trabalho de outros colegas?</p>	Seleção da opção adequada.	Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes

Anexo n.º 4

PLANO DO QUESTIONÁRIO RELATIVO À PERCEÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO SOBRE AS PRÁTICAS DE
 AVALIAÇÃO/REGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS (público-alvo)

Objetivo 1 – Caracterizar o público-alvo.					
Parâmetros	Nº de questões	Tipo de questões	Questões	Tipo de respostas	Escala
Idade Género	2	Fechadas com respostas alternativas	1 – Qual a sua idade?	Seleção da opção adequada	21 – 30 Anos 31 – 40 Anos 41 – 50 Anos Mais de 50 anos
			2– Qual o seu género		a)Masculino b)Feminino
Escolaridade	1	Fechada com respostas alternativas	3 – Quais as suas habilitações académicas?	Seleção da opção adequada	a) Menos do que o 4º ano; b) 4º Ano; c) 6º Ano; d) 9º Ano; e) 12º Ano / curso profissional; f) Bacharelato/Licenciatura; g)Mestrado/Doutoramento.
Objetivo 2 – Determinar a imagem global que os encarregados de educação têm dos resultados dos alunos.					
Parâmetros	Nº de questões	Tipo de questões	Questões	Tipo de respostas	Escala
Sucesso académico/resultados	2	Fechada com respostas alternativas	4- Participei na reunião de apresentação da turma do meu educando. 5-Ficou muito claro como o meu filho ia ser avaliado.	Seleção da opção adequada	Com classificação descritiva: 1 – sempre; 2 – quase sempre; 3 – raramente; 4- nunca.

Valorização das aprendizagens	2	Fechada com respostas alternativas	6- Os resultados do meu educando, no final do ano, foram melhores do que estava à espera. 7- Senti que o meu educando andou entusiasmado com a escola, durante o ano.	Seleção da opção adequada	Com classificação descritiva: 1 – sempre; 2 – quase sempre; 3 – raramente; 4- nunca.
Objetivo 3 – Determinar a perceção dos encarregados de educação sobre as práticas de avaliação/regulação das aprendizagens.					
Parâmetros	Nº de questões	Tipo de questões	Questões	Tipo de respostas	Escala
Avaliação/regulação das aprendizagens	3	Fechada com respostas alternativas	8 – Os registos de avaliação que me são entregues no final de cada período são claros sobre a evolução do meu educando. 9- A avaliação/regulação das aprendizagens é uma prática fundamental para a melhoria dos resultados do meu educando. 10-Recebo informação, regularmente, por parte do professor sobre o desempenho e evolução do meu educando.	Seleção da opção adequada	Com classificação descritiva: 1 – sempre; 2 – quase sempre; 3 – raramente; 4- nunca.