

**A avaliação como processo socialmente construído na escola
do 1.º CEB – Um estudo de caso**

José Raimundo Vasconcelos

Lisboa, 2014

Mestrado em Supervisão Pedagógica

**A avaliação como processo socialmente construído na escola
do 1.º CEB – Um estudo de caso**

José Raimundo Vasconcelos

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica
Mestrado em Supervisão Pedagógica

Orientadora: Professora Doutora Isolina Oliveira

Lisboa, 2014

Resumo

A avaliação como processo socialmente construído é considerada por muitos autores, como um elemento fulcral no processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, esta conceção de avaliação tem implícito o contexto social que influencia as decisões a tomar. Assim, o contexto veicula informações que são assimiladas pelo professor e influencia as suas decisões, atendendo a que ele é um profissional integrado nesse mesmo contexto. Neste pressuposto, o comportamento do avaliador torna-se inseparável da natureza da própria avaliação (Pinto & Santos, 2006). É nesta perspetiva que se enquadra o estudo de caso que realizámos, tendo como objetivos: descrever, analisar e caracterizar a forma como quatro professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico de uma escola da Região Autónoma da Madeira realizam a avaliação das produções escolares dos seus alunos, averiguar de que forma esse processo está ao serviço das aprendizagens dos mesmos, perceber a relação existente entre as práticas de avaliação dos professores e o sucesso escolar dos alunos. Nas práticas pedagógicas observadas, pretendemos analisar os modos de regulação das aprendizagens e confirmar o papel relevante da avaliação formativa e do *feedback* na construção social da avaliação.

Nesta investigação, optámos por recorrer a uma metodologia de trabalho qualitativa de natureza descritiva-interpretativa, realizando entrevistas semiestruturadas aos quatro docentes da escola onde se efetuou o estudo, observação participante de aulas, observação das reuniões em que se debateram questões relacionadas com a avaliação e análise dos documentos orientadores da escola e os usados pelos professores na avaliação dos alunos.

Em suma, os resultados obtidos revelaram que, na perspetiva dos professores, avaliar de forma formativa é observar e refletir sobre os conhecimentos adquiridos pelos alunos com todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Essa reflexão ancora-se numa relação dialógica, dinâmica e de entre ajuda. As evidências encontradas indicam que o professor ao regular as aprendizagens através do *feedback* proativo e interativo fez com que os alunos revelassem maior motivação na atividade proposta. Encontrámos fortes evidências da relação existente entre as práticas avaliativas dos docentes e o sucesso escolar dos alunos, atendendo a que o mesmo atingiu os 86%.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; práticas avaliativas; produções escolares; regulação pedagógica.

Abstract

Assessment as a socially constructed process is considered by many authors as a key element for the teaching and learning process. Therefore, this design of assessment has an implicit social context that influences decisions. Thus, the context conveys information that is assimilated by the teacher and influences his decisions, given that he is a professional in that same context. In this assumption, the behavior of the evaluator becomes inseparable from the nature of the assessment itself (Pinto & Santos, 2006). It is in this perspective that the case study that we carried out fits, having as objectives: to describe, analyze and characterize how four teachers from one Primary School in Madeira assess their students' school productions, find out how this process benefits their learning and understand the connection between the teachers' assessment practices and the students' achievement.

In pedagogical practices that we have observed, we intend to analyze the modes of adjustment of learning processes, confirm the role of formative assessment and the feedback from the social construction of assessment.

In this investigation, we have chosen to use a qualitative, descriptive-interpretative methodology, conducting semi-structured interviews with four teachers at the school where the study was carried out, participant observation of classes, observation of meetings in which have been discussed issues related to assessment and analysis of guiding documents of the school, which are used by teachers in assessing students.

In synthesis, the results revealed that, from the teachers' perspective, the formative assessment focus on observation and reflection on the knowledge students have acquired, having on account all the factors that influence the teaching and learning process. That thought is based on a dialogical, dynamic and mutual help relationship. The evidence found indicates that when the teacher adjusts the learning processes through the proactive and interactive feedback, it drives students to reveal more motivation in the suggested activity. We have found strong evidence of the relationship between the teachers' evaluation practices and the students' success in school, regarding that the same reached the 86 percent.

Keywords: Assessment practices, adjustment, school productions, teaching and learning.

Dedicatória

. Aos meus pais e irmãos pelo apoio e pelo incentivo durante toda a investigação;

. À memória do meu sobrinho e afilhado, José da Graça Vasconcelos (11 meses), um botão de amor que desabrochou no céu.

Agradecimentos

· À minha orientadora, a Sra. Professora Doutora Isolina Oliveira, pela disponibilidade manifestada e inestimável atenção e conselho com que sempre acompanhou e orientou o meu trabalho;

· À Diana Vasconcelos, ao Ivo Gomes, à Telma Mendonça, à Sónia Ramos, ao Ricardo Fernandes, ao Ricardo Mendonça e à Hélène da Silva pelo apoio inestimável e amizade;

· Aos docentes da Universidade Aberta do 7.º Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica pelos ensinamentos e preparação que me proporcionaram;

· À Direção Regional de Educação, à Delegação Escolar, à Direção da Escola, aos docentes e alunos que integraram esta investigação;

· Aos Serviços de Empréstimo Domiciliário e de Empréstimo Interbibliotecas da Universidade Aberta pelo seu apoio constante e profissionalismo.

ÍNDICE GERAL

Resumo	i
Abstract.....	ii
Dedicatória.....	iii
Agradecimentos	v
Índice geral	vii
Índice de quadros.....	xii
Índice de figuras	xiii
Índice de anexos	xv
Índice de apêndices.....	xvii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1- Enquadramento teórico.....	5
1.1 As gerações de avaliação.....	5
1.1.1 A avaliação como medida.....	6
1.1.2 A avaliação como uma congruência entre os objetivos e o desempenho do aluno	8
1.1.3 A avaliação como um julgamento de especialistas	11
1.1.4 A avaliação como uma interação social complexa.....	18
1.2 A avaliação como processo e construção social.....	23
1.3 Estratégias de regulação das aprendizagens	30
1.3.1 A regulação pedagógica	31
1.3.2 O conceito de <i>feedback</i>	39
1.4 Conceções e práticas avaliativas dos professores.....	44
1.5 Enquadramento legal da avaliação	48

CAPÍTULO 2: Metodologia.....	53
2.1 Fundamentos metodológicos do estudo.....	53
2.2 Design da investigação	54
2.3 Participantes do estudo	58
2.4 Instrumentos de recolha de dados.....	59
2.5 Etapas e procedimentos do trabalho de campo.....	63
2.6 Métodos usados na análise de dados	64
CAPÍTULO 3: Análise e interpretação dos dados.....	69
3.1 Conceito de avaliação como processo socialmente construído	70
3.1.1 Palavras-chave caracterizadoras do conceito de avaliação formativa.....	70
3.1.2 Significado da avaliação formativa	72
3.1.3 Itens considerados na avaliação formativa.....	74
3.1.4 Participação na definição dos critérios de avaliação	77
3.1.5 Formas de explicitação dos critérios de avaliação aos alunos/pais	78
3.1.6 Negociação dos critérios de avaliação com os alunos.....	80
3.1.7 Formas de negociar os critérios de avaliação com os alunos e famílias	82
3.1.8 Critérios de avaliação a que as famílias dão mais importância.....	83
3.1.9 Divulgação dos critérios de avaliação aos encarregados de educação	84
3.1.10 Preocupações reveladas pelos pais	86
3.2 Instrumentos de avaliação	87
3.2.1 Instrumentos de avaliação de uso frequente.....	87
3.2.2 Formas de reinvestimento da informação produzida no processo de ensino- aprendizagem dos alunos.....	90

3.2.3 Instrumentos de avaliação formativa alternativos utilizados	92
3.2.4 Vantagens dos instrumentos de avaliação formativa.....	93
3.2.5 Desvantagens dos instrumentos de avaliação formativa	94
3.3 Conceções sobre o erro.....	95
3.3.1 O que pensam os docentes sobre os erros dos alunos	95
3.3.2 Importância atribuída ao erro pelos docentes.....	97
3.3.3 Estratégias desenvolvidas pelos docentes perante o erro	98
3.3.4 Formas de reinvestir a informação da avaliação na planificação das aulas.....	99
3.3.5 <i>Feedback</i> fornecido ao aluno após detetar o erro.....	101
3.4 Meios de divulgação da avaliação dos alunos aos pais	102
3.4.1 Meios utilizados na informação aos pais sobre a avaliação	102
3.4.2 Reflexão com os encarregados de educação sobre os resultados escolares dos seus educandos	104
3.4.3 Solicitação dos pais aos docentes para auxiliar os filhos em casa	106
3.4.4 Estratégias para tornar a avaliação dos alunos num ato socialmente construído	107
3.4.5 Tipo de classificação utilizado nas fichas de avaliação dos alunos.....	109
3.5 Modos de regulação das aprendizagens.....	110
3.5.1 Modos de praticar a avaliação formativa.....	110
3.5.2 Perceção dos docentes sobre o que os alunos pensam sobre a auto e heteroavaliação das suas produções escolares.....	111
3.5.3 Contributos da auto e heteroavaliação para os alunos ultrapassarem as suas dificuldades	113

3.5.4 Importância atribuída à auto e à heteroavaliação	113
3.5.5 Expressões que ajudam a motivar os alunos para a aprendizagem	116
3.5.6 Pistas de correção do erro fornecidas aos alunos	117
3.5.7 Forma de fornecer o <i>feedback</i> aos alunos	118
3.5.8 Estratégias utilizadas para regular as aprendizagens dos alunos.....	119
3.5.9 Processos de autorregulação das aprendizagens detetados nos alunos e entre alunos.....	121
3.5.10 Papel do professor na regulação das aprendizagens dos alunos.....	122
CAPÍTULO 4: Considerações finais	125
Referências bibliográficas	131
Legislação.....	141
ANEXOS.....	143
APÊNDICES	171

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Funções da avaliação	33
Quadro 2 – Exemplos de <i>feedback</i> e sua apreciação	42
Quadro 3 – Codificação dos instrumentos de recolha de dados	67
Quadro 4 – Palavras-chave caracterizadoras do conceito de avaliação formativa	71
Quadro 5 – Significado da avaliação formativa	73
Quadro 6 – Itens considerados na avaliação formativa	76
Quadro 7 – Participação na definição dos critérios de avaliação	78
Quadro 8 – Formas de explicitação dos critérios de avaliação aos alunos / pais	79
Quadro 9 – Negociação dos critérios de avaliação com os alunos	81
Quadro 10 – Formas de negociar os critérios de avaliação com os alunos e as famílias	82
Quadro 11 – Critérios de avaliação a que as famílias dão mais importância	83
Quadro 12 – Divulgação dos critérios de avaliação aos encarregados de educação	84
Quadro 13 – Preocupações reveladas pelos pais	86
Quadro 14 – Instrumentos de avaliação de uso frequente	88
Quadro 15 – Formas de reinvestimento da informação produzida no processo de ensino-aprendizagem dos alunos	92
Quadro 16 – Vantagens dos instrumentos de avaliação formativa.....	94
Quadro 17 – O que pensam os docentes sobre os erros dos alunos	97
Quadro 18 – Estratégias desenvolvidas pelos docentes perante o erro	99
Quadro 19 – Formas de reinvestir a informação da avaliação na planificação das aulas.....	100

Quadro 20 – <i>Feedback</i> fornecido ao aluno após detetar o erro	102
Quadro 21 – Meios utilizados na informação aos pais sobre a avaliação	104
Quadro 22 – Solicitação dos pais aos docentes para auxiliar os filhos em casa.....	106
Quadro 23 – Estratégias utilizadas para tornar a avaliação dos alunos num ato socialmente construído	109
Quadro 24 – Modos de praticar a avaliação formativa.....	111
Quadro 25 – Perceção dos docentes sobre o que os alunos pensam sobre a auto e heteroavaliação das suas produções escolares	112
Quadro 26 – Importância atribuída à auto e à heteroavaliação	114
Quadro 27 – Expressões que ajudam a motivar os alunos para a aprendizagem	117
Quadro 28 – Pistas de correção do erro fornecidas aos alunos	118
Quadro 29 – Estratégias utilizadas para regular as aprendizagens dos alunos	120
Quadro 30 – Processos de autorregulação das aprendizagens detetados nos alunos e entre alunos.....	122
Quadro 31 – Papel do professor na regulação das aprendizagens dos alunos.....	123

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo pedagógico centrado no ensinar.....	7
Figura 2 – A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem.....	7
Figura 3 – Modelo pedagógico centrado no formar	10
Figura 4 – A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem.....	11
Figura 5 – Contextos de tomada de decisão do processo de avaliação	13
Figura 6 – A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem.....	18
Figura 7 – Processo de comunicação.....	19
Figura 8 – Modelo pedagógico centrado no aprender	20
Figura 9 – A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem.....	21

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I

Recorte extraído do Projeto Curricular da Turma do 1.º Ano	145
Recorte extraído do Projeto Curricular da Turma do 2.º Ano	146
Recorte extraído do Projeto Curricular da Turma do 3.º Ano	147
Recorte extraído do Projeto Curricular da Turma do 4.º Ano	148

Anexo II

Recorte extraído do Projeto Curricular da Escola	149
Recorte extraído do Projeto Curricular da Escola	150
Recorte extraído do Projeto Curricular da Escola	151
Recorte extraído do Projeto Curricular da Escola	152

Anexo III

Registo de avaliação individual utilizado nas turmas do 1.º ao 3.º ano de escolaridade	153
Registo de Avaliação Individual utilizado na turma do 4.º ano de escolaridade.....	155

Anexo IV

Quadro das regras	157
Quadro do registo das tarefas e da avaliação do comportamento.....	157
Quadro de registo da avaliação da leitura.....	158
Quadro de registo do tempo.....	158
Quadro de registo diário do comportamento	159
Quadro de registo das tabuadas, ortografia e caligrafia.....	159

Quadro de registo do tempo.....	160
Quadro de registo de avaliação do comportamento no placar da sala de aula	160
Quadro de registo da autoavaliação do comportamento e trabalhos no caderno.....	161
Quadro de registo da realização dos trabalhos de casa.....	162
Quadro das regras	162
Quadro das tarefas	163
Anexo V	
Ficha de Avaliação Formativa.....	165
Anexo VI	
Matriz de correção da ficha de avaliação de matemática do 1.º ano de escolaridade relativa ao mês de junho	167
Registo anual das fichas de avaliação formativa e sumativa de matemática – 1.º ano de escolaridade	167
Registo da ficha de avaliação de Estudo do Meio do 2.º ano de escolaridade relativa ao mês de junho	168
Registo anual das fichas de avaliação do 3.º ano de escolaridade.....	168
Registo da ficha de avaliação de Língua Portuguesa do 4.º ano de escolaridade relativa ao mês de junho	169
Pauta das Provas Finais da escola – Ministério da Educação.....	169
Pauta das Provas Finais da Escola – Escola de [REDACTED]	170

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice I – Grelha de observação de situações de sala de aula – avaliação formativa.....	173
Apêndice II – Grelha de observação de reuniões de avaliação	175
Apêndice III – Guião para a realização da entrevista semiestruturada	177
Apêndice IV – Solicitação de autorização à Direção Regional de Educação.....	179
Apêndice V – Solicitação de autorização à Direção da Escola	181
Apêndice VI – Solicitação de autorização aos docentes	183
Apêndice VII – Grelha de observação de situações de sala de aula – avaliação formativa.....	185
Apêndice VIII	
Pauta de avaliação – 1.º ano de escolaridade – 3.º período	193
Pauta de avaliação – 2.º ano de escolaridade – 3.º período	194
Pauta de avaliação – 3.º ano de escolaridade – 3.º período	194
Pauta de avaliação – 4.º ano de escolaridade – 3.º período	195
Apêndice IX	
Quadro e gráfico da percentagem de sucesso escolar da Escola de [REDACTED] ..	197

Introdução

Na presente investigação tivemos como objeto de estudo as práticas avaliativas de quatro professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico de uma escola da Região Autónoma da Madeira, a fim de averiguar de que forma a avaliação esteve ao serviço das aprendizagens dos alunos e perceber a relação existente entre as práticas de avaliação dos professores e o sucesso escolar dos alunos. Concomitantemente, pretendemos analisar os modos de regulação das aprendizagens e confirmar o papel relevante da avaliação formativa e do *feedback* na construção social da avaliação.

Na sociedade hodierna, a avaliação deve ter como meta a aprendizagem dos alunos. Neste pressuposto, avalia-se para se decidir as melhores estratégias, para regular as aprendizagens e para refletir sobre o processo de ensino aprendizagem. Neste âmbito, Cardinet (1993) sustenta:

A avaliação é considerada, atualmente, como ponto de partida privilegiado para o estudo do processo de ensino-aprendizagem. Abordar o problema da avaliação é, necessariamente, tocar em todos os problemas fundamentais da pedagogia. Quanto mais penetramos no domínio da avaliação, mais tomamos consciência do carácter enciclopédico da nossa ignorância e cada vez mais pomos em causa as nossas certezas. (p. 11)

Por conseguinte, a avaliação da aprendizagem é um processo complexo e que implica a reflexão de todos os intervenientes. Neste aspeto, Pacheco (2001) sustenta que “A complexidade da avaliação da aprendizagem exige um esforço conjunto de todos os atores educativos, principalmente quando se pressupõe que a escola existe para a promoção do sucesso educativo” (p. 58). O autor, anteriormente citado, salienta ainda que “Não é possível avaliar com rigor e objetividade, nem tão pouco valorizar a dimensão formadora, se os professores e os órgãos escolares não estabelecerem formas justas de julgar o que os alunos fazem no interior da escola” (p. 58). Neste âmbito, a regulação das aprendizagens, de acordo com Fernandes (2005), está intimamente ligada à avaliação formativa, considerando-a mesmo como uma extensão dela, pois ela é “uma conceção mais sofisticada e exigente da avaliação formativa” que destaca mais “o que os alunos fazem e pensam durante o processo e menos o que os professores fazem.” (p. 67). Corroborando esta ideia, Ribeiro (1999) sustenta que

(...), é necessário verificar ao longo do percurso, se estão a ser cometidos

erros ou desvios que vão impedir que se obtenha o produto desejado, o que a não ser feito, pode conduzir a um insucesso final já sem remédio. A avaliação ao longo do trajeto a percorrer permite pelo contrário, introduzir correções ou estratégias alternativas, quando as circunstâncias o justificarem, e reconduzir o projeto à rota traçada. (p. 5)

Assim, a sofisticação da avaliação formativa sustentada por Fernandes (2005) decorre da inevitável evolução da sociedade e das mutações sociais a que a mesma está sujeita.

De salientar que a importância da avaliação formativa é referida nos principais normativos legais que regulamentam a avaliação dos alunos do ensino básico (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, Despacho Normativo n.º 50/2005 de 9 de novembro e Despacho Normativo n.º 4/2013, de 6 de junho). Salientamos o ponto três do artigo 24.º do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho que sustenta o seguinte: “A avaliação formativa assume caráter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, (...)”.

Nesta perspetiva, Pinto e Santos (2006) sublinham que “(...) 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” (p. 103). Neste âmbito, a regulação do ensino e da aprendizagem deve ser entendida como “(...) um processo deliberado e intencional que visa controlar os processos de aprendizagem, para que possa consolidar, desenvolver ou redirecionar essa mesma aprendizagem” (Fernandes, 2005, p. 67).

Ancorando-nos nestes pressupostos e tendo conhecimento que existem poucos estudos no 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a temática da avaliação enquanto processo socialmente construído, interessámo-nos em investigar esta temática num contexto educativo específico. Para além disso, a temática da avaliação é uma área que nos desperta muito interesse e curiosidade na nossa profissão docente. Assim, definimos os seguintes objetivos para este estudo:

- i) Analisar o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos neste contexto específico;
- ii) Averiguar de que forma esse processo está ao serviço das aprendizagens dos alunos;
- iii) Perceber a relação existente entre as práticas de avaliação dos professores e o

sucesso escolar dos alunos.

E com esta investigação pretendemos dar resposta às seguintes questões:

- a) Como se avaliam as aprendizagens dos alunos na Escola de [REDACTED]
- b) De que forma é reinvestida a informação obtida através da auto e heteroavaliação?
- c) Qual é a relação existente entre as práticas avaliativas dos docentes e o sucesso escolar dos alunos? Haverá evidências desta relação?

No que concerne à metodologia, neste estudo assumimos o paradigma qualitativo, atendendo a que pretendemos descrever, analisar e interpretar as situações/opiniões observadas nas salas de aula, nas reuniões de avaliação e nas entrevistas semiestruturadas aos quatro docentes. Numa abordagem complementar, a consulta e a análise documental também integraram esta investigação. Primeiramente, reunimos todos os dados e, posteriormente, realizámos a sua codificação e análise de conteúdo. Esta metodologia permitiu a categorização dos dados e a triangulação dos mesmos. Na fase da análise e interpretação dos dados, optámos por ter em consideração as categorias resultantes das entrevistas semiestruturadas e cruzámos as mesmas com os dados resultantes da observação de aulas, observação de reuniões de avaliação, documentos orientadores da escola, documentos utilizados na avaliação dos alunos e outros documentos fornecidos pelos docentes.

No que concerne à organização deste trabalho, o mesmo está estruturado da seguinte forma:

No capítulo 1 realizámos o enquadramento teórico através de uma revisão da literatura relativa ao objeto de estudo. Neste âmbito, pretendemos clarificar os conceitos que subjazem à estruturação desta investigação. Por conseguinte, abordámos a evolução das conceções teóricas da avaliação e salientamos o período a que Guba e Lincoln (1989) chamaram de quarta geração de avaliação, no qual a avaliação é entendida como um processo e construção social. Seguidamente, fazemos alusão às estratégias de regulação das aprendizagens e às conceções e práticas avaliativas dos professores. Depois, referimo-nos ao quadro legal, em particular aos princípios orientadores, à organização do currículo, às modalidades de avaliação e aos efeitos da avaliação.

No capítulo 2 efetuámos o enquadramento metodológico do estudo, apresentando os fundamentos metodológicos, os participantes do estudo, os instrumentos de recolha de dados, as etapas e procedimentos do trabalho de campo e os métodos usados na análise de dados.

No capítulo 3 analisámos e interpretámos os dados de acordo com as cinco dimensões que plasmámos no guião da entrevista semiestruturada, cruzando esses dados com os obtidos através da observação de aulas e reuniões de avaliação, documentos orientadores da escola, documentos utilizados na avaliação dos alunos e outros documentos fornecidos pelos docentes.

No capítulo 4, tendo em consideração o enquadramento teórico e metodológico já referidos, foi nosso desiderato sintetizar as conclusões gerais e específicas do estudo realizado, ancorando-nos na análise e interpretação dos resultados. Neste último capítulo, refletimos ainda sobre as limitações do estudo realizado e elencamos algumas propostas de trabalho que se nos afiguram oportunas para futuras investigações.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 As gerações de avaliação

Desde o século XIX até à atualidade, a avaliação tem acompanhado as mutações sociais e tem-se constituído como um instrumento relevante dos sistemas educativos, atendendo a que através dela se demonstra a eficácia do ensino e se avalia o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Barbier (1983, citado em Pinto & Santos, 2006), a racionalização da avaliação como prática específica só surgiu a partir de meados do século XIX. Assim, de acordo com estes autores, para esse facto contribuíram três fatores:

- (i) um interesse crescente pela medida, pelo seu rigor e pelos seus procedimentos; (ii) o aumento da complexidade dos sistemas educativos, que consigo acarreta novas exigências de seleção e orientação no sistema escolar, nomeadamente a exigência de uma maior normalização das classes, quer ao nível da idade, quer ao nível escolar; e (iii) a tendência geral para racionalizar e normalizar o comportamento humano em diversos campos onde a atividade humana se inscreve. (p. 14)

Contudo, o marco inicial para a construção do campo científico da avaliação educativa é relativamente recente, estando ligado ao desenvolvimento da Escola Pública de Massas (Pinto & Santos, 2006). As mudanças verificadas na sociedade deram azo a que se entendesse a avaliação de múltiplas perspetivas ao longo do tempo. Por conseguinte, de acordo com Guba e Lincoln (1989) podem distinguir-se quatro gerações de avaliação que correspondem às várias conceções que surgiram ao longo do tempo. Neste âmbito, segundo Fernandes (2005)

Os autores referem que a evolução dos significados que se foram atribuindo à avaliação não se podem desligar dos contextos históricos e sociais, dos propósitos que se pretendiam alcançar ou das convicções filosóficas dos que tinham algo a ver com a conceção, desenvolvimento e concretização das avaliações. Referem ainda que, ao longo dos tempos, as concretizações de avaliação se tornaram mais complexas e sofisticadas. (p. 55)

Esta perspetiva também é partilhada por Perrenoud (1999) e Pinto e Santos (2006) pois sustentam que o conceito de avaliação acompanha a evolução da sociedade e está interrelacionada com a evolução da escola e dos sistemas educativos. Nesta abordagem, as quatro gerações de avaliação são definidas da

seguinte forma:

Na primeira geração, na segunda metade do século XIX, a avaliação é entendida como uma medida; na segunda geração, na década de 60 do século XX, surge como uma congruência entre os objetivos e os desempenhos dos alunos, sendo, portanto, de índole criterial. Na terceira geração, na década de 70 e 80, a avaliação aparece como um julgamento de especialistas; na quarta geração, na década de 90, a avaliação surge como uma interação social complexa, numa relação com múltiplos significados (Pinto & Santos, 2006).

1.1.1 - A avaliação como medida

Fortemente influenciada pela psicometria, a concepção de avaliação como medida privilegia os exames escritos e orais no âmbito dos instrumentos de avaliação. A este propósito, Fernandes (2005) sublinha que:

(...), os testes e outros instrumentos destinados a medir aptidões ou aprendizagens humanas permitiam quantificá-las, compará-las ou ordená-las numa escala. De facto, era possível trabalhar matematicamente os seus resultados e proceder a um conjunto de transformações que poderiam servir uma variedade de finalidades. Esta quantificação das aprendizagens, das aptidões ou das inteligências dos alunos permitia seguir o modelo científico e obter a credibilidade que se pretendia para os estudos sociais e humanos. (p. 56)

Fernandes (2005) refere, ainda, que um outro fator que influenciou o desenvolvimento da utilização dos testes na área da educação foi o “movimento da gestão científica no mundo da economia”, representado por Frederick Taylor, atendendo a que o que se pretendia era tornar eficiente, eficaz e produtivo o trabalho das pessoas.

No âmbito escolar, a concepção da avaliação como uma medida atribui ao aluno um papel passivo, cabendo-lhe apenas a função de realizar a transposição didática do que lhe fora ensinado, da forma mais fiel possível. Por outro lado, ao professor cabe a missão de transmitir adequadamente os conhecimentos que integram o programa. Assim, de acordo com os resultados obtidos, estabelecem-se hierarquias de excelência implícitas ou explícitas e o erro é considerado uma falta, contabilizado para a nota final e um sinal de ignorância ou deficitário (Pinto & Santos, 2006). De acordo com estes autores, os resultados de cada aluno são apreciados e comparados com o grupo de referência, ou seja, “A avaliação utiliza assim um processo de referência normativa, isto

é, a comparação dos resultados individuais com um sistema que se institui como norma” (pp. 19-20).

Nesta conceção de avaliação a que Guba e Lincoln (1989) denominaram de geração da medida, o insucesso é atribuído exclusivamente ao aluno por falta de atenção, falta de esforço, memória ou capacidade de assimilação dos conteúdos que o professor transmitiu (Pinto & Santos, 2006). Estes investigadores salientam que esta geração de avaliação preconiza um modelo pedagógico centrado no ensinar (*Vide* Figura 1) e no controle da aprendizagem dos alunos em momentos definidos ao longo do ano letivo.

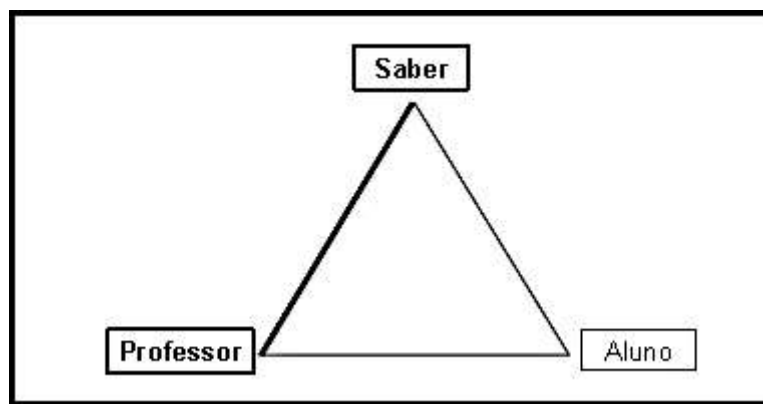


Figura 1 - Modelo pedagógico centrado no ensinar (Pinto & Santos, 2006, p. 16)

Nesta perspetiva, os autores salientam que a avaliação é exterior ao processo de ensino-aprendizagem (*Vide* Figura 2).

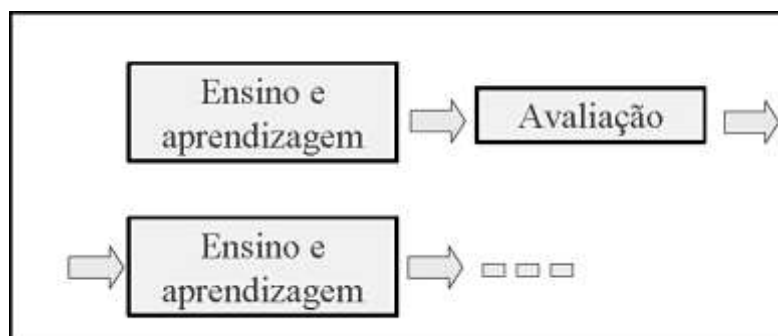


Figura 2 - A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem
(Pinto & Santos, 2006, p. 17)

Os mesmos autores sustentam que na geração da medida, o dever pessoal de cada aluno depende em larga escala da avaliação, atendendo a que esta assume as funções de

seleção, orientação e de certificação e tem um grande impacto na vida societal futura dos cidadãos:

A seleção e a certificação são aspetos centrais para o funcionamento deste sistema. O exame, ou os seus substitutos, são a expressão da ideia de medida, o gesto avaliativo. A aprovação ou reprovação, a consequência do ato avaliativo. Este, quase sempre percebido em termos individuais, está simbolicamente articulado com o esforço, o empenho ou as faculdades intelectuais. A integração ou a exclusão, no limite fruto da responsabilidade individual, são os efeitos sociais mais visíveis. (Pinto & Santos, 2006, p. 18)

Neste pressuposto, os autores frisam que a avaliação responde “(...) às exigências do sistema, ao controlo das qualificações profissionais, à rentabilidade dos recursos investidos na educação” (p. 20). Por conseguinte, a responsabilidade sobre os resultados recai sobre o aluno e sobre o professor. Neste âmbito, segundo Pinto e Santos (2006):

Se os alunos não têm êxito, têm um deficit no seu mérito com consequências imprevisíveis, se os professores não conseguem que os seus 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. (p. 19)

Em suma, medir e avaliar são conceitos que se implicam mutuamente e se interrelacionam.

1.1.2 - A avaliação como uma congruência entre os objetivos e o desempenho do aluno

Esta conceção de avaliação vem contestar o anterior modelo pedagógico e põe em causa a objetividade, fidelidade e validade dos exames realizados. Neste âmbito, em 1930, Piéron propõe um novo domínio de estudo, a docimologia, visando “o estudo sistemático dos exames, dos sistemas de notação, dos comportamentos tanto dos examinadores como dos examinados” (Pinto & Santos, 2006, p. 20). Esta nova corrente, ao contrário da anterior, vem colocar o enfoque nas técnicas e na interação entre o professor e o aluno, valorizando-se o desempenho deste último. Deste modo, procura-se “determinar o afastamento do desempenho a cada objetivo” (p. 26).

Esta ideia de que o currículo tem de ser organizado em torno dos objetivos surge do estudo realizado por R. W. Tyler. Deste modo, há um novo referencial que remete para os objetivos a atingir pelos alunos. Corroborando esta ideia, Fernandes (2005)

sustenta que:

A influência das perspetivas de Tyler é visível em muitas das avaliações que se desenvolvem nos sistemas educativos atuais. A grande diferença em relação à concetualização anterior é o facto de se formularem objetivos comportamentais e de se verificar se eles são ou não atingidos pelos alunos. (p. 58)

Nesta mesma linha de pensamento, Pinto e Santos (2006) salientam que “A avaliação é assim uma comparação entre os objetivos que constituem o sistema de referência e o estado do aluno na consecução desses objetivos” (p. 21). Para se constatar se os alunos atingiram os objetivos, observa-se o seu comportamento e definem-se critérios para realizar uma comparação.

Seguindo a obra de Pinto e Santos (2006), para este modelo pedagógico contribuíram os estudos de Glasser (1963), que desenvolveu a noção de teste criterial e de Cronbach (1980) que estudou as funções e metodologia da avaliação com a finalidade de melhorar a sua valia, tendo destacado os seguintes aspetos:

(i) a necessidade da avaliação privilegiar a sua atividade no âmbito das decisões tomadas em função da própria avaliação;

(ii) a questão de não incidir em resultados mas sim nos processos;

(iii) a necessidade da avaliação relevar as características estruturais do próprio programa em vez de se preocupar em fazer comparações. (Pinto & Santos, 2006, p. 22)

As contribuições de Scriven e de B. Bloom e seus colaboradores (Bloom *et al.*, 1971) são também de considerar, pois com o seu modelo pedagógico denominado de pedagogia por objetivos vieram destacar o papel estratégico que a avaliação desempenha na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Este tipo de avaliação, na qual o diagnóstico e a remediação desempenham um papel fulcral, foi denominada de avaliação formativa. O erro deixou de ser encarado como uma falha do aluno e foi entendido como uma sinalização para regular a aprendizagem, atendendo a que nesta conceção de avaliação a preocupação é com o processo e não exclusivamente com o produto. Deste modo, no modelo da pedagogia por objetivos, Pinto e Santos (2006) frisam que é necessário

Dar mais tempo para aprender, repetir mais vezes, e estabelecer uma melhor relação entre objetivos a trabalhar e as possibilidades do aluno, ou seja, “dar a matéria mais devagar ou simplificar as tarefas”, são as mais frequentes. Mas, mesmo estas intervenções entram muitas vezes em colisão com a

necessidade de cumprir um programa num certo período de tempo. A pressão do tempo e a própria pressão social leva muitas vezes ao abandono desta postura pedagógica. (pp. 23-24)

Neste pressuposto, constata-se uma tensão constante entre as necessidades do aluno e as da turma. É o dilema de ter de cumprir o programa e ter de respeitar os alunos na sua especificidade e dificuldades manifestadas.

No que concerne ao papel do professor e do aluno nesta conceção de avaliação, podemos dizer que ambos têm um estatuto ativo, atendendo a que se dá destaque a uma boa relação pedagógica e a uma boa comunicação entre estes dois intervenientes. O saber passa a ter um estatuto passivo (*Vide* Figura 3) e o processo de ensino-aprendizagem está centrado no formar.

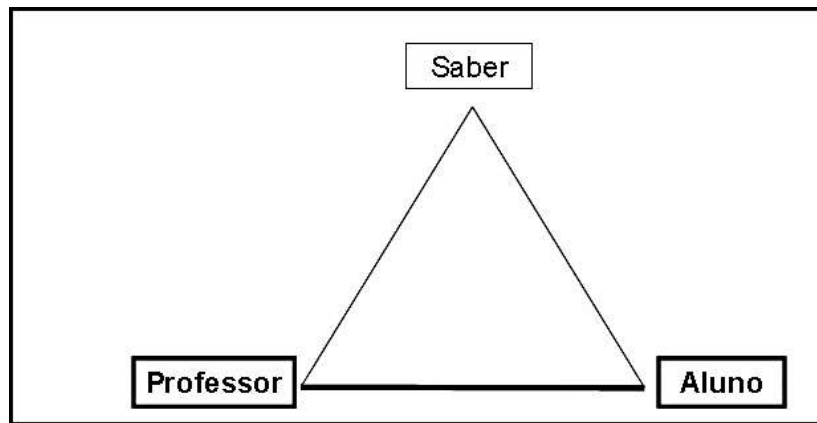


Figura 3 - Modelo pedagógico centrado no formar (Pinto & Santos, 2006, p. 23)

No que respeita aos conteúdos programáticos, estes deverão ser divididos em pequenas unidades temáticas de ensino que deverão ser organizadas do mais simples para o mais complexo, do concreto para o abstrato, ou seja, o ensino é orientado de acordo com a taxionomia de Bloom. As atividades de remediação ou aprofundamento medeiam os momentos de avaliação formativa e sumativa (*Vide* Figura 4) e decorrem dos resultados que os alunos obtiveram na primeira (Pinto & Santos, 2006).

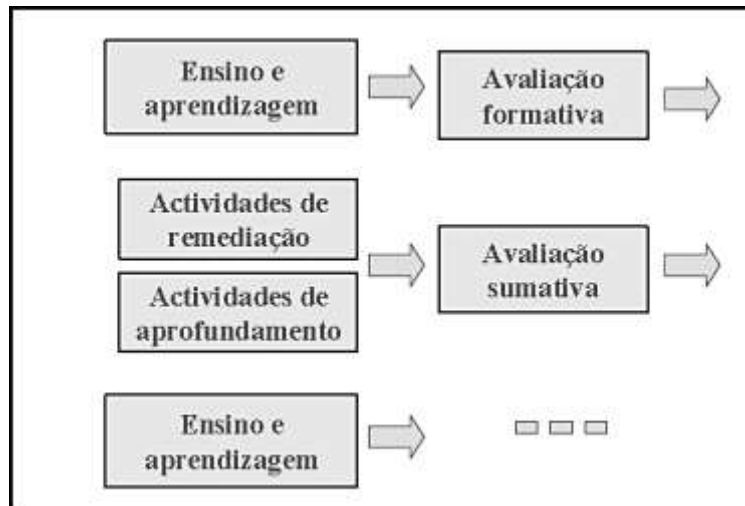


Figura 4 - A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem

(Pinto & Santos, 2006, p. 24)

De acordo com esta perspetiva, a avaliação surge “(...) como um instrumento que fazendo o balanço do estado real do aluno em relação ao estado esperado, ajuda o professor a tomar decisões ao nível da gestão do programa, no sentido de criar melhores condições de aprendizagem” (Pinto & Santos, 2006, p. 23). Nesta conceção de avaliação como uma congruência entre os objetivos e os desempenhos dos alunos, desenvolvem-se dois eixos:

Há, assim, um eixo mais centrado nas técnicas e outro mais centrado nas pessoas, nas práticas avaliativas e nos seus valores, isto é, na cultura de avaliação. Todavia, é o primeiro eixo que se desenvolve, relegando para segundo plano as preocupações relativas ao segundo eixo. (Pinto & Santos, 2006, pp. 20-21)

Os autores referem também que os estudos realizados no âmbito da docimologia vieram evidenciar os problemas da avaliação, concebida como medida, e frisaram a debilidade e falta de rigor científico nos processos de avaliação. Contudo, a preocupação suprema deste modelo pedagógico foi a de conceber uma avaliação mais rigorosa.

1.1.3 - A avaliação como um julgamento de especialistas

Mantendo como referência a obra de Pinto e Santos (2006), os estudos de Cronbach e Scriven deram azo ao aparecimento de vários modelos avaliativos que se desenvolveram em torno de duas grandes linhas conceituais:

Uma, aprofundando a perspectiva de Ralph Tyler, é baseada no desenvolvimento de uma tecnologia ao serviço dos objetivos e da sua medida; isto é, a sua ênfase centra-se no desenvolvimento dos instrumentos que sustentam a avaliação. A outra, desenvolvendo a proposta de Cronbach associa a avaliação ao processo de tomada de decisões. (...) passa a considerar-se que a avaliação não se reduz ao processo de recolha de informação, mas inclui de igual modo o processo de julgamento sobre a informação recolhida. (p. 27)

A linha concetual referente à tecnologia ao serviço dos objetivos e da sua medida deu continuidade ao que já se tinha iniciado na segunda geração de avaliação, procurou colmatar as falhas detetadas e clarificar os objetivos e apostou na construção de instrumentos de avaliação que pudessem garantir a fiabilidade e testar o que era essencial na aprendizagem. Nesta perspectiva, de acordo com Fernandes (2005) “Sentiu-se que se deveriam fazer esforços para que as avaliações permitissem formular juízos de valor acerca dos objetos de avaliação” (p. 58). Considerando que esses instrumentos de avaliação são elaborados por especialistas para apoiar as decisões que o professor tem de tomar, pode pensar-se que o docente não possui as competências necessárias ou não tem disponibilidade para construir esses instrumentos. Neste âmbito, “(...) a avaliação é um processo que permite sustentar as tomadas de decisão em informação rigorosa e científica” (Pinto & Santos, 2006, p. 28), atendendo a que ela está sujeita ao crivo de especialistas na matéria.

No atinente ao objeto da avaliação desta terceira geração de avaliação, constata-se que além das aprendizagens realizadas pelos alunos também se preconiza a avaliação dos currículos e da qualidade do ensino. É uma avaliação a que Pinto e Santos (2006) denominam de externa à escola, em virtude de “(...) estar separada de qualquer modelo pedagógico pois existe fora do contexto de aprendizagem” (p. 28).

Na linha concetual relativa ao processo de tomada de decisão sustenta-se que a avaliação deve permitir a decisão e fundamento das práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, Hadji (1994) define o que é avaliar:

O que é avaliar? A investigação do que há, de essencial, no ato de avaliar levou-nos a considerar esse ato como um juízo através do qual nos pronunciamos sobre uma dada realidade, ao articularmos uma certa ideia ou representação daquilo que deveria ser, e um conjunto de dados fatuais respeitantes a essa realidade. (p. 178)

O autor explicita ainda que o especialista avalia porque “sonha em aferir a

realidade. Toma-lhe o peso para calcular o que se constituiria o seu valor intrínseco” (p. 179). Contudo, Hadji (1994) salienta a complexidade da avaliação em educação:

O especialista tinha a ambição de ser um conhecedor da matéria, como o é, por exemplo o físico, mas a realidade que quer captar é demasiado complexa para poder ser simplesmente medida. O recurso ao parecer dos especialistas, em sentido profundo, designa uma imperfeição do conhecimento positivo. (p. 179)

Ao conceber-se a avaliação como um processo de recolha de informação e de tomada de decisão dá-se um estatuto de juiz ao avaliador e exige-se-lhe que saiba apreciar essa mesma informação a fim de tomar uma decisão. Hadji (1994) salienta que é necessário o avaliador integrar-se na própria avaliação e clarificar o ato de julgamento através da definição dos critérios e dos padrões que utiliza para avaliar. Esta perspetiva também é sustentada por Pinto e Santos (2006) ao referirem que “Desta forma, não só os atos, mas também a pessoa que os produz, o avaliador, passa, ou deve passar, a ser tomado em conta nos processos de avaliação” (p. 29).

Estas novas ideias sobre a avaliação e o aparecimento do paradigma qualitativo no campo das ciências sociais e humanas, em meados dos anos 70, vieram inovar as metodologias e a tomada de outros objetos de estudo que até à data ainda não tinham sido considerados, nomeadamente: as atitudes, os valores que subjazem aos atos de avaliação e aos avaliadores e os significados das ações avaliativas (Pinto & Santos, 2006). Assim, ao ter-se em linha de conta todos estes aspetos, assume-se que a avaliação é realizada em vários contextos que se implicam e interrelacionam mutuamente (*Vide* Figura 5).

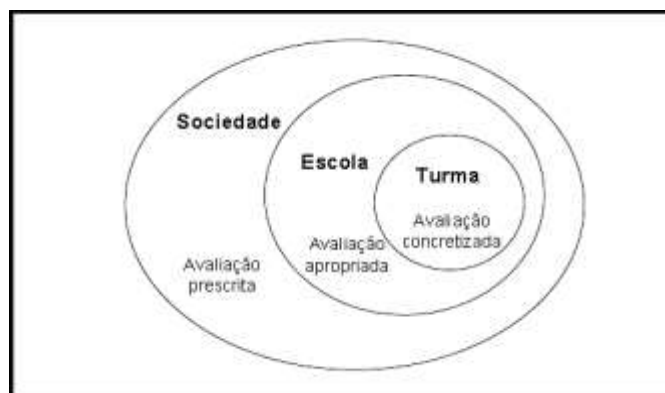


Figura 5 – Contextos de tomada de decisão do processo de avaliação
(Pinto & Santos, 2006, p. 31)

Nestes três contextos que correspondem aos três níveis de decisão: macro, meso e micro, assistimos a diferentes tipos de decisão, atendendo a que a cada contexto cabe diferentes responsabilidades. Ao nível do contexto político-administrativo (nível macro) as decisões são prescritas sobre a forma de leis ou regulamentação específica (avaliação prescrita). Seguidamente, essas decisões vão ser lidas, interpretadas e definidas a um nível meso (avaliação apropriada) e, posteriormente, no contexto da turma (nível micro) ao nível da relação professor-aluno, estas decisões tornam-se concretizadas (avaliação concretizada) (Pinto & Santos, 2006).

Em relação às políticas educativas, esta perspetiva sistémica é questionada por Dutercq (2005):

Quelle est l'utilité du concept de régulation pour décrypter les politiques publiques, à l'heure où la notion de gouvernance envahit (souvent sans nuance) tous les diagnostics d'action collective? L'ouvrage s'engage sur une voie convaincante en concevant la régulation comme une façon d'interpréter les règles collectives, d'évaluer leur capacité d'ajustements et leur degré de souplesse. (p. 253)

Ainda neste âmbito, Prette e Prette (2007) sustentam que “Todo o subsistema possui relativa autonomia, mas é, ao mesmo tempo, componente de sistemas mais amplos” (p. 25). Neste caso, os contextos de tomada de decisão integram o Sistema Educativo que se pode entender como uma combinação de partes que interagem para produzir um resultado. Estas partes ou subsistemas podem influenciar-se reciprocamente. Neste pressuposto, Evequoz (1987) considera que a comunidade escolar pode ser concebida como um sistema aberto no qual a escola se constitui também como um sistema autorregulado. De acordo com este autor, o meio escolar possui um

(...) código que é formado simultaneamente por leis escritas que vão definir as finalidades gerais da escola e sua organização (obrigação de as crianças seguirem a sua escolaridade, estabelecimento dos programas), de tradições (conceção do papel da escola na transmissão dos valores culturais), de mitos (a escola é o trampolim do êxito social, o êxito escolar está ligado à inteligência, etc.). (p. 356)

Nesta perspetiva, Saussure, citado em Ramos (2007), também sustenta que um sistema é “uma totalidade organizada, formada por elementos solidários que não podem ser definidos uns em relação aos outros, senão em função do seu lugar nessa totalidade” (p. 1). Deste modo, num sistema todos os elementos se relacionam de forma dinâmica e

interdependente, relação esta que podemos denominar de sinergia. Quando uma transformação ocorre num desses elementos, esta influencia todos os outros, conduzindo a um desempenho eficiente ou deficiente do sistema. Neste último caso o sistema funcionará mal e falhará. Nesta mesma linha de pensamento Alves e Flores (2010) salientam que “Os sistemas são reconhecidos como complexos, pois percebe-se que comportam muitas unidades que se integram e interligam num sem fim de interações. A complexidade indica que tudo está ligado a tudo numa rede relacional e interdependente” (pp. 41-42).

Se relacionarmos o conceito de sistema com o conceito de sistema educativo, constatamos essa inter-relação permanente entre todos os elementos desse mesmo sistema que se realiza a diferentes níveis: macro, meso e micro. Neste âmbito, a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, na sua definição de sistema educativo preconiza essa inter-relação dinâmica entre o direito à educação e o desenvolvimento global da personalidade, do progresso e da democracia: “O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (artigo 1.º, ponto 2). Nesta mesma perspetiva, Ramos (n.d.), esclarece que

Os sistemas educativos confrontam-se, hoje, com uma complexidade de problemas com origem no processo de evolução das políticas e na transformação ou manutenção do comportamento das administrações que as suportam, no carácter mutável das sociedades contemporâneas nos aspetos sociais, financeiros, económicos, políticos e culturais e na dificuldade de conceber soluções em contextos de incerteza permanente” (p. 3).

Delors *et al.* (1996) sublinham também as exigências da sociedade do conhecimento e os perigos para a educação se os sistemas educativos não apostarem na diferenciação pedagógica e no respeito pela unicidade de cada ser humano:

Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. Tendem cada vez mais, por exemplo, a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipe, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual. De acordo com as suas aptidões e os seus gostos pessoais, que são diversos desde o nascimento, nem todas as crianças retiram as mesmas vantagens dos recursos educativos comuns. Podem, até,

cair em situação de insucesso, por falta de adaptação da escola aos seus talentos e às suas aspirações. (pp. 54-55)

Sublinhando a necessidade de reinventar os ideais democráticos, Delors *et al.* (1996) salientam ainda que a educação deve “dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade” (p. 60), com a finalidade de promover a justiça social e elevar os valores da liberdade, paz, pluralismo e autenticidade. Neste pressuposto,

“O sistema educativo tem, pois, por missão explícita ou implícita, preparar cada um para este papel social. Nas sociedades complexas atuais, a participação em projetos comuns ultrapassa em muito a ordem do político em sentido estrito. É de facto, no dia-a-dia, da sua atividade profissional, cultural, associativa, de consumidor, que cada membro da coletividade deve assumir as suas responsabilidades em relação aos outros. Há, pois, que preparar cada pessoa para esta participação, mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipe na escola.” (Delors *et al.*, 1996, pp. 60-61)

Ramos (2007) também refere que outro dos desafios que se coloca aos sistemas educativos da sociedade atual é responder

(...) à necessidade crescente de formação das pessoas preparando-as para a inovação inerente ao progresso tecnológico, com capacidade de evolução e de adaptação a um ambiente de constante mudança, assim como a reagir proactivamente para antecipar e manter a iniciativa sobre essas transformações. (p. 1)

A autora sublinha ainda que para evitar situações de exclusão social, marginalização e insucesso escolar, os sistemas educativos não deverão valorizar, excessivamente, o desenvolvimento intelectual e os resultados escolares, atendendo a que, “Gerador de exclusão, o insucesso escolar está, pois, em muitos casos, na origem de certas formas de violência e de desvios individuais” (Delors *et al.*, 1996, p. 56).

Nesta mesma perspetiva, Ramos (2007) sustenta que

O desafio colocado aos sistemas educativos para o futuro é o de evoluir no sentido de privilegiar mais a imaginação, a criatividade, (a inovação), a comunicação, o trabalho em equipa (...). A aposta nestas vertentes contribuirá para que a educação não funcione como um fator de exclusão social, ao contrário daquilo que é a sua missão (...) Para vencer esse desafio, os sistemas educativos terão de ser flexíveis, ter capacidade de

adaptação à mudança constante, sendo proativos e capazes de utilizar, na sua máxima extensão, todas as possibilidades conferidas pelas modernas tecnologias da informação e comunicação, ao mesmo tempo que funcionam como elemento agregador dos indivíduos, quer na perspectiva de enriquecimento de saberes, quer no exercício ativo de cidadania.” (p. 2)

Assim, nesta perspetiva sistémica, a terceira geração de avaliação (Pinto & Santos, 2006), ao integrar o contexto e as relações que se desenvolvem no mesmo preconiza alguns aspetos que devem ser considerados num modelo de avaliação:

- (i) Toda a realidade avaliada tem uma ordem formal que deve ser objeto de análise.
- (ii) Toda a realidade está em relação com o meio que a envolve.
- (iii) A interdependência dos elementos internos e externos do sistema devem ficar explícitos no quadro de referência da avaliação. (p. 32)

Com este modelo começa a surgir um conjunto de pontos caracterizadores que, segundo Fernandes (2005), se podem enunciar do seguinte modo:

- . a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens;
- . a recolha de informação deve ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes;
- . a avaliação tem de envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes;
- . os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação;
- . a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação. (p. 59)

Por conseguinte, neste modelo entende-se a avaliação formativa como um meio de regulação das aprendizagens. Allal *et al.* (1986) sustentam que o processo de regulação obedece a três fases: a recolha de informação relativa ao processo de ensino-aprendizagem de cada aluno, com a identificação das suas dificuldades; a interpretação da informação recolhida com o objetivo de compreender essa situação e a adaptação das atividades de ensino e aprendizagem decorrente da interpretação realizada. Ancora-se numa abordagem cognitivista da aprendizagem, com a qual se pretende compreender o funcionamento cognitivo do aluno perante uma situação que lhe é proposta. Para o professor o erro é uma fonte de pistas para revelar as representações e estratégias que o aluno elabora. Ao compreender essas representações, o professor poderá realizar uma adaptação pedagógica nas atividades propostas a fim de orientar o aluno na sua execução. O professor tem um papel relevante na regulação das aprendizagens,

atendendo a que será ele o responsável pelo desenvolvimento das várias etapas. Este processo de regulação desenvolve-se ao longo do processo de ensino-aprendizagem (*Vide* Figura 6), no qual o professor deteta as dificuldades do aluno, interpreta as mesmas e adequa as estratégias pedagógicas para permitir ao aluno a superação das suas dificuldades (Pinto & Santos, 2006).



Figura 6 – A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem

(Pinto & Santos, 2006, p. 33)

Em suma, a avaliação nesta terceira geração de avaliação implica julgar e decidir através de um processo de regulação contínuo e interativo (Allal *et al.*, 1986) ao longo do processo de ensino aprendizagem.

1.1.4 - A avaliação como uma interação social complexa

A predominância do paradigma construtivista nas ciências sociais e humanas na década de 90 veio abrir novas perspetivas sobre a avaliação. Assim, a natureza relacional, o quadro de relações e o sistema de valores foram aspetos que este modelo pedagógico teve em linha de conta.

Na natureza relacional focou-se a atenção no âmbito da comunicação, atendendo a que para que uma mensagem seja veiculada, ela tem de ser adequada e tem de ser entendida pelos intervenientes no processo de comunicação. Deste modo, o código tem de ser partilhado por ambas as partes a fim de haver descodificação. Este processo de comunicação tem de ser caracterizado de intencionalidade recíproca entre os intervenientes (*Vide* Figura 7), atendendo a que a avaliação pode tornar-se num diálogo entre indivíduos que poderão divergir em alguns assuntos mas que poderão chegar a um consenso, ou pelo contrário, a monólogos (Pinto & Santos, 2006).

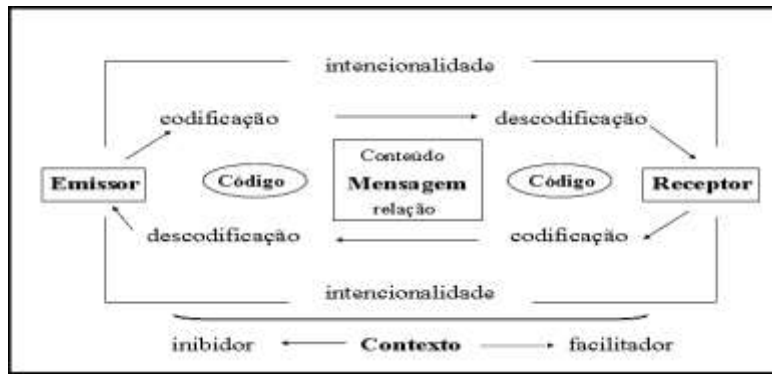


Figura 7 – Processo de comunicação

(Pinto & Santos, 2006, p. 35)

Neste contexto há tendência em deslocar o foco da avaliação para os processos de comunicação numa rede complexa de relações. Relativamente ao quadro de relações, Pinto e Santos (2006) sustentam que:

a avaliação, que é normalmente entendida como algo de pessoal, é essencialmente um processo social que se inscreve num quadro de relações existente, com a sua cultura e as suas dinâmicas de ação. Deste modo, numa organização social mais ou menos complexa, seja um projeto, uma escola ou uma empresa, há o vivido pelos vários atores em redor de factos ou de objetos ou de relações, que implicam necessariamente pontos de vista diversos. (p. 36)

Neste âmbito, a avaliação passa a considerar a comunicação entre os diversos autores e as formas de explicitar as suas perspetivas, de modo a que o processo de comunicação seja adequado e permita tornar eficazes as decisões avaliativas.

No que concerne ao último aspeto, é necessário refletir sobre o sistema de valores que se encontra implícito na avaliação, em virtude desta ser “uma prática social que sustenta e é sustentada por um sistema de valores.” (Pinto & Santos, 2006, p. 36)

Por conseguinte, tendo em consideração os três aspetos anteriormente referidos, Pinto e Santos (2006) sustentam que a prioridade da avaliação é “responder a problemas e a questões reais que afetam os diversos atores num determinado contexto ou numa situação concreta” (p. 36). Assim, a avaliação é concebida como uma interação complexa entre vários atores e integradora dos valores e da cultura das pessoas. Acima de tudo, no processo de avaliação pretende-se estar ao serviço das aprendizagens, negociar e dar resposta a múltiplas situações. Nas palavras de Pinto e Santos (2006),

A avaliação é, assim, entendida como um processo de construção social e

político, que envolve uma colaboração entre vários parceiros, que toma a realidade como socialmente construída e dinâmica, que admite a divergência, que lida com resultados imprevisíveis e em que sua ação vai também gerando a própria realidade. (p. 37)

No que concerne ao processo de ensino-aprendizagem, este modelo pedagógico está centrado no aprender (*Vide* Figura 8), em virtude de se privilegiar a relação entre os alunos e o saber e de o professor ter um estatuto de passivo. De acordo com os princípios da psicologia construtivista, considera-se que os alunos podem aceder diretamente ao saber sem a mediação do professor (Pinto & Santos, 2006).

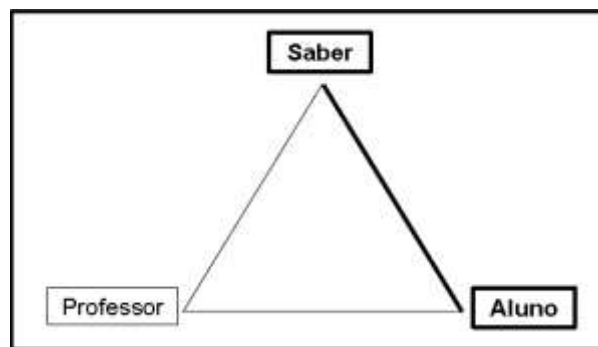


Figura 8 – Modelo pedagógico centrado no aprender

(Pinto & Santos, 2006, p. 37)

Por conseguinte, o aluno assume-se como o construtor do próprio conhecimento de uma forma direta e o professor “De transmissor de saber passa a organizador dos contextos e a acompanhante privilegiado dos alunos nas aprendizagens” (Pinto & Santos, 2006, p. 38).

No que concerne ao erro, ele é encarado pedagogicamente na medida em que o professor tenta compreender a natureza desse erro de modo a que a avaliação se torne um instrumento ao serviço das aprendizagens. No entanto, para que o erro seja superado, os instrumentos de avaliação devem ajudar o aluno a reconhecer o seu erro e a encontrar meios para ultrapassá-lo. Neste pressuposto, Pinto e Santos (2006) referem que: “Encarar o aluno como o protagonista da sua própria avaliação, determina que a autoavaliação apareça como a forma de avaliação privilegiada. Uma vez que está centrada no aluno cria-lhe oportunidade de refletir sobre o seu próprio percurso enquanto sujeito em aprendizagem” (p. 38). Assim, o trabalho relativo aos critérios de avaliação deve ser privilegiado no processo de ensino-aprendizagem para que o aluno se aproprie dos mesmos. Os critérios de avaliação negociados ou não contribuirão para que

o aluno crie um referencial da autoavaliação e se consciencialize das suas dificuldades e pontos fortes. Neste âmbito, a avaliação, de acordo com estes autores, “não é mais um processo que acontece ao fim de um período mais ou menos alargado no tempo, mas sim um processo que deve acontecer em integração com o ato pedagógico (*Vide* Figura 9)” (p. 39).

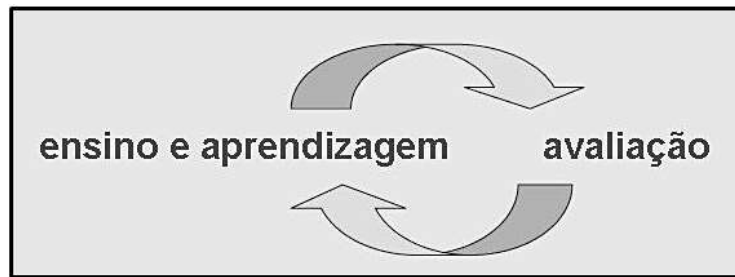


Figura 9 – A avaliação e o processo de ensino e aprendizagem

(Pinto & Santos, 2006, p. 39)

A função reguladora da avaliação ganha um destaque no processo de ensino-aprendizagem. O aluno ao ter conhecimento dos critérios de avaliação compara os seus desempenhos com o que é esperado dele, compreende as suas dificuldades e elabora estratégias de superação das mesmas. É a autoavaliação regulada sustentada por Nunziati (1990) e que é realizada através de um processo de metacognição, ao qual se refere Santos (2002). No processo de metacognição, o aluno é levado a refletir sobre o seu próprio pensamento e a justificar as suas opções, tendo um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, tal como sublinha Santos (2002):

A autoavaliação regulada é a via primordial para regular as aprendizagens. A atividade metacognitiva do aluno acontece quando ele toma consciência dos seus erros e da sua maneira de se confrontar com os obstáculos. Cabe ao professor construir contextos favoráveis para que tal aconteça. (p. 83)

A autoavaliação regulada implica mudanças a nível das práticas de sala de aula, como salientam Santos e Gomes (n.d.), sendo que

(...) tais mudanças abrangem a intencionalidade e os sentidos atribuídos às práticas dos professores, a forma como são desenvolvidos e utilizados os instrumentos de avaliação, o ambiente de sala de aula e os novos papéis dos professores e dos alunos. (p. 7)

A finalidade suprema da avaliação de acordo com Pinto e Santos (2006) “não é identificar, embora isso seja necessário, mas ajudar a tomar a melhor decisão em termos

de uma ação reguladora. Contudo, o próprio processo de avaliação desenvolvido pelo aluno é já em si mesmo um momento de aprendizagem” (p. 40). Neste pressuposto, os autores salientam que com este modelo pedagógico da quarta geração de avaliação surge a função reguladora que se privilegia em relação às outras, embora a avaliação continue a desempenhar as funções de classificação, seleção e certificação. No que diz respeito às funções da avaliação, os autores colocam também a ênfase no tipo e nos objetivos da informação que deve ser fornecida aos pais a fim de regularem as situações e a evolução dos seus educandos nas aprendizagens.

A avaliação entendida como uma interação social complexa, desenvolvida num período a que Guba e Lincoln (1989) chamam a quarta geração da avaliação ancora-se, de acordo com estes autores, em dois elementos:

Fourth generation evaluation, as we shall show, rests on two elements: responsive focusing - determining what questions are to be asked and what information is to be collected on the basis of stakeholder inputs – and constructivist methodology – carrying out the inquiry process within the ontological and epistemological presuppositions of the constructivist paradigm. (p. 11)

Fernandes (2005) salienta que Guba e Lincoln (1989) são meticolosos na forma como encaram esta geração de rutura com as anteriores, sustentando o seguinte:

(...) parece-me prudente e sensato o realismo e a humildade com que Guba e Lincoln encaram a sua geração de rutura, que se caracteriza por não estabelecer, à partida, quaisquer parâmetros ou enquadramentos. Estes serão determinados e definidos através de um processo negociado e interativo com aqueles que, de algum modo, estão envolvidos na avaliação e que os autores designam por avaliação recetiva (*responsive*). Através desta expressão, parece-me, pretende-se acentuar o facto de se ouvirem todos os que, de algum modo, estão envolvidos no processo de avaliação. (p. 62)

Assim, de acordo com Fernandes (2004), a avaliação de quarta geração, respondente e construtivista, está ancorada num conjunto de princípios, ideias e conceções de que se salientam os seguintes:

1. A avaliação é um conceito algo relativo que não tem propriamente uma definição, que é muito dependente de quem a faz e de quem nela participa;
2. Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação;
3. A avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem;
4. A função formativa é a principal função da avaliação e está relacionada

de perto com funções tais como a de melhorar, desenvolver, aprender ou motivar;

5. O feedback, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um elemento indispensável na avaliação pois é através dele que ela entra no ciclo do ensino e da aprendizagem;

6. A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala;

7. A avaliação é um processo em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos sociais e culturais na sala de aula;

8. A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos. (p. 13)

Em suma, a avaliação de quarta geração corresponde a um modelo pedagógico assente numa perspetiva construtivista, na qual o aluno é o protagonista do processo de ensino-aprendizagem e no qual participam vários atores. Os conceitos de autoavaliação regulada, avaliação, metacognição, regulação e negociação estão integrados de forma dinâmica no processo de ensino-aprendizagem.

1.2 - A avaliação como processo e construção social

A avaliação é um termo que está divulgado em todas as áreas da sociedade. No entanto, o lugar onde este conceito está mais explícito é no contexto escolar. Zabalza (1995) afirma que “a primeira coisa a salientar é que a escola é o mundo da avaliação” (p. 14). Atendendo aos momentos de avaliação e aos resultados escolares, exames e provas finais, a avaliação ganha cada vez mais destaque na sociedade atual. Neste pressuposto, segundo Pacheco (1998) “Os resultados escolares dos alunos é um dos campos mais problemáticos do sistema educativo, tornando-se na face visível de um complexo edifício em permanente construção valorativa, através da recolha formal e informal de dados, com vista a uma tomada de decisão” (p. 113). Os instrumentos de avaliação e os seus resultados também têm uma grande visibilidade social pois são muito relevantes para os encarregados de educação e são noticiados na comunicação social e comentados em larga medida por especialistas. Em suma, os resultados escolares são uma prestação de contas à sociedade e às suas exigências no que concerne a formar cidadãos “(...) que passam a ser atores e não mais simples consumidores passivos de uma educação dada pelas instituições” (Delors *et al.*, 1996, p. 116).

No que concerne ao termo avaliação constata-se a sua polissemia e complexidade, em virtude do mesmo ser utilizado em todas as áreas da sociedade na qual está incluída

a escola. Essa polissemia levou a que surgissem várias concepções e significados sobre a avaliação desde os finais do século XIX até à atualidade.

Para Hadji (1994)

A avaliação poderia assim ser definida, num sentido geral, como a gestão do provável. Avaliar é proceder a uma análise da situação e a uma apreciação das consequências prováveis do seu ato numa tal situação. A avaliação desenvolve-se no espaço aberto entre dúvida e certeza pela vontade de exercer uma influência sobre o curso das coisas, de “gerir” sistemas em evolução, constituindo o homem o primeiro desses sistemas. A avaliação é o instrumento da própria ambição do homem de “pensar” o presente para “pensar” no futuro. (pp. 22-23)

Para o autor a avaliação torna-se a capacidade do ser humano tomar decisões a partir da imagem que concebeu das coisas, relacionando-as consigo e com a sociedade. A avaliação tem um carácter multidimensional o que exige uma multiplicidade de registos em diferentes contextos. Salienta, ainda, que o “ato de avaliação é um ato de “leitura” de uma realidade observável, que aqui se realiza com uma grelha predeterminada, e leva a procurar, no seio dessa realidade, os sinais que dão o testemunho da presença dos traços desejados” (p. 31). Refere também que a avaliação implica uma comparação entre o objeto real (o referido) que pretendemos avaliar e a imagem ideal que criámos sobre ele (o referente). Nesta perspetiva, Hadji (1994) sustenta:

Propomo-nos, a partir daqui, em denominar avaliação o ato pelo qual se formula um juízo de “valor” incidindo num objeto determinado (indivíduo, situação, ação, projeto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação:

- dados que são da ordem do facto em si e que dizem respeito ao objeto real a avaliar;
- dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expetativas, intenções ou a projetos que se aplicam ao mesmo objeto.

Poder-se-á chamar referente ao conjunto de normas ou critérios que servem de grelha de leitura do objeto a avaliar; e referido àquilo que desse objeto será registado através desta leitura. (p. 31)

Esta mesma perspetiva na qual se concebe a avaliação como um conjunto de práticas que implica um confronto entre o referente e o referido é corroborada por Lesne (1984), citado por Rodrigues (1993):

Avaliar é pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (o que

é constatado ou apreendido de forma imediata, objeto de investigação sistemática, ou de medida) com um referente (que desempenha o papel de norma, de modelo, do que deve ser, objetivo perseguido, etc.). (p. 25)

As linhas de pensamento anteriores são partilhadas por Zabalza (1998), o qual sublinha que avaliar é comparar:

Quando avaliamos, fazemos, quer uma medição (entendida em sentido amplo, como recolha de informação), quer uma valoração. Uma e outra dimensão cumprem funções diferentes no processo total de avaliação. Através da medição podemos constatar o estado atual do objeto ou a situação que queremos avaliar. Através da valoração, realizamos uma comparação entre os dados obtidos na medição que refletem o “como é” do aspeto a avaliar e uns determinados parâmetros de referência que refletem o “como era” ou “como deveria ser” desse aspeto. (p. 220)

Assumindo a dimensão reguladora da avaliação, Cardinet (1993) sustenta a complexidade do ato de ensino e a mudança de papel que se exige ao professor:

Hoje, ensinar é uma tarefa muito mais vasta e muito mais complexa que se resume em duas palavras: facilitar a aprendizagem dos alunos. A função do professor é variar as condições em que se encontram os alunos para responder o melhor possível às suas dificuldades de aprendizagem. Tal função, como todas as atividades de adaptação, implica a definição de certo número de objetivos, a determinação da posição do aluno relativamente a esses objetivos e, conseqüentemente, a definição das atividades de correção. (p. 23)

O autor salienta também que após a intervenção, o professor deverá avaliar o resultado com a finalidade de definir uma nova série de correções que se adaptem às dificuldades dos alunos e, neste sentido, “(...) a avaliação funciona como um guia da ação” (Cardinet, 1993, p. 23).

Constata-se uma evolução das concepções de avaliação ao longo do século XX que relevam a ideia de que não se pode avaliar somente os produtos da aprendizagem dos alunos. A avaliação sendo multidimensional deve contemplar mais os processos do que os produtos, procurando identificar as causas que levam os alunos a determinados resultados. Neste pressuposto, Rosales (1992) enfatiza que

A atividade avaliadora deve ultrapassar o estudo de tudo quanto se manifesta para se prolongar até à identificação das causas. Só desta maneira será possível tomar medidas que possam contribuir para o aperfeiçoamento do ensino. (p. 9)

Rosales (1984), reafirmando a sua linha de pensamento, enfatiza a importância da reflexão quando define o que é a avaliação: “La evaluación constituye una reflexión crítica sobre todos los momentos y factores que intervienen en el proceso didáctico a fin de determinar cuáles pueden ser, están siendo o han sido, los resultados del mismo” (p. 15). Esta perspectiva vem confirmar a importância da reflexão crítica do professor perante os resultados escolares dos alunos, a fim de determinar o que conduziu os mesmos a esses produtos.

De salientar que na última década do século XX, a influência do paradigma construtivista nas ciências sociais e humanas fez com que de uma avaliação concebida como uma medida se passasse para a conceção da avaliação “(...) como um gesto profissional mas também inscrito não só numa cultura profissional, mas também numa cultura institucional. É nesta perspectiva que podemos dizer que a avaliação é um processo socialmente construído” (Pinto & Santos, 2006, p. 90).

De acordo com o paradigma construtivista, Fosnot (1996) indica cinco princípios gerais de aprendizagem que devem ser motivo de reflexão e reformulação nas práticas dos docentes:

i) “A aprendizagem não é resultado do desenvolvimento; a aprendizagem é desenvolvimento. Ela requer invenção e auto-organização por parte do aluno” (p. 52). Neste pressuposto, na sala de aula, os alunos devem questionar, criar as suas hipóteses, experimentar e constatar a viabilidade das suas opções.

ii) “O desequilíbrio facilita a aprendizagem. Os “erros” precisam de ser entendidos como resultando das conceções dos alunos e, como tal, não devem ser minimizados ou evitados” (idem). Assim, torna-se relevante que os alunos realizem investigações cativantes em contextos realistas e significativos, nos quais possam explorar possibilidades tanto positivas como contraditórias. Estas últimas devem ser alvo de debate e esclarecimento com a finalidade de não restarem dúvidas sobre determinado assunto.

iii) “A abstração reflexiva é a força motriz da aprendizagem” (idem). Neste âmbito, o docente deverá proporcionar aos alunos atividades que favoreçam a autorreflexão e a discussão das conexões que os alunos estabeleceram entre as experiências e as estratégias utilizadas.

iv) “Há que considerar a sala de aula como uma “comunidade de debate empenhada em atividade, reflexão e conversação”” (pp. 52-53). Nesta perspetiva, os alunos têm um papel ativo no que concerne a apresentar, defender e discutir as suas ideias perante a comunidade a que pertencem. Essas ideias são assumidas como verdadeiras quando fazem sentido para essa comunidade.

v) “A aprendizagem progride em direção ao desenvolvimento das estruturas” (p. 53). Deste modo, os alunos modificam, paulatinamente, as suas perspetivas ao criarem significados em torno de “grandes ideias” que “são princípios construídos e organizados centralmente pelos alunos que podem ser generalizados através das experiências e que frequentemente exigem a anulação ou a organização de conceitos anteriores.” (p. 53)

Em suma, Fosnot (1996) define o construtivismo como sendo “(...) uma teoria que constrói a aprendizagem como um processo de construção interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interação com o mundo físico e social” (p. 53). Nesta linha de pensamento, releva-se a aprendizagem ativa, os processos de reflexão e a interação com o mundo e com os outros. É uma perspetiva que se concilia com a conceção da avaliação como uma construção social, atendendo a que todos os intervenientes educativos devem participar e colaborar, principalmente os docentes, os encarregados de educação e os seus educandos. Fosnot (1996) refere que “Neste modelo, a sala de aula é encarada como uma mini sociedade, uma comunidade de alunos empenhados na atividade, no debate, e na reflexão.” (p. 10). Neste âmbito, convém salientar que o *feedback* e a informação aos encarregados de educação são aspetos fulcrais a ter em linha de conta pelos docentes nas suas práticas avaliativas. Há que estabelecer uma relação dialógica entre todos, que se pautem pela participação e colaboração no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Neste sentido, Pinto e Santos (2006) salientam:

Naturalmente que alguns pais mantêm um diálogo com os professores ao longo do ano, outros vão apenas às reuniões de notas e outros ainda quando recebem as informações avaliativas dos seus filhos. As informações avaliativas são um meio de comunicação com os pais extremamente poderoso, porque estas dão uma imagem da situação escolar dos seus filhos. Face a estas informações, e em função da sua própria experiência escolar, os pais sabem se tudo está bem ou, se pelo contrário, algo vai mal. (p. 75)

No que concerne ao conceito de avaliação, de acordo com Noizet e Caverni (1985) “(...) o professor que tem de corrigir pontos acha-se numa certa situação, com

uma certa tarefa a cumprir e, nessa situação, para realizar essa tarefa, desenvolve um comportamento que se chama de comportamento de avaliação” (p. 69). Esta prática avaliativa realiza-se através da comparação com um modelo de referência que o docente elabora previamente e que confronta com os seus registos sobre os alunos: comportamento, participação nas aulas, leitura, ritmo de trabalho, cálculo, cuidado no manuseio do material escolar, pontualidade, assiduidade, classificação das fichas de avaliação, entre outros. São muitos os indicadores que “(...) levam o professor a construir uma imagem hipotética do aluno” (Pinto & Santos, 2006, p. 65).

Por conseguinte, a avaliação como processo deverá ser objetiva e fiável pois dela advêm consequências para o aluno e para o docente.

A confiança na avaliação assenta exatamente na crença de que a objetividade pode ser alcançada, que os erros ou os sucessos numa prova se ficam a dever ao saber do aluno e não a fatores ocasionais ou circunstanciais, aleatórios portanto. Ora, esta condição é indispensável quando se trata de uma prática com um peso social tão grande, prática esta que não só condiciona o devir escolar do aluno, mas tem também consequências imediatas sobre os avaliadores e avaliados. (Pinto & Santos, 2006, p. 53)

Assim, como sublinham estes autores, a avaliação como prática institucional “(...) passa pela necessidade de definir de forma clara e precisa os objetivos do ensino e de desenvolver instrumentos mais adequados à sua verificação” (p. 61). Nesta linha de pensamento, podemos sustentar que o professor é o organizador dos contextos educativos e o orientador dos alunos nas suas aprendizagens que, enquanto sujeitos de aprendizagem, refletem sobre o seu próprio percurso. O aluno é considerado como o principal agente regulador da avaliação sumativa, baseada na avaliação formativa praticada ao longo do percurso escolar. Face a este contexto, o professor aprecia os resultados e as atitudes comportamentais e conduz os alunos a procurar soluções conjuntas de melhoria de atitudes face à sua aprendizagem; no momento da heteroavaliação, o professor deve encarar o erro numa perspetiva formativa, levando os alunos a refletir nas suas aprendizagens, sobre o que fizeram e o que pretendem fazer de modo a superarem as suas dificuldades e a melhorarem o seu aproveitamento escolar.

(...) esta conceção formativa do erro não só incide sobre o estado do aluno mas incita também o professor a interrogar a sua própria prática em termos de contexto de aprendizagem, da clareza da tarefa proposta, da explicitação dos critérios de uma forma adequada. (Pinto & Santos, 2006, p. 87)

Encarar o erro nesta perspetiva favorece uma prática reflexiva do professor, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, como sublinham os autores anteriormente mencionados:

Este trabalho reflexivo do professor sobre a sua prática estimula-o a uma reflexão em ação incidindo, tanto em situações de sucesso como de insucesso (Schön, 1987; 1991) criando assim um quadro de desenvolvimento profissional e também um novo olhar sobre a própria ação avaliativa. (p. 87)

Em suma, o professor ao praticar a avaliação formativa, centrada no aluno, regula o processo de ensino, recolhendo e interpretando a informação, fornecendo pistas para a correção e modos de superar as dificuldades, conferindo-lhe um modo formativo e intencional. Esta superação das dificuldades tem a vista a finalidade suprema da educação: o sucesso escolar dos alunos. É conveniente destrinçar o conceito de sucesso escolar para entendermos a abrangência do mesmo e as suas repercussões no devir dos alunos e das escolas. A ideia de sucesso escolar é entendida hoje em dois sentidos:

- . de modo muito geral, é associada ao desempenho dos alunos: obtêm êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progridem nos cursos;
- . com a moda das escolas efetivas e a publicação das “listas de classificação das escolas”, o “sucesso escolar” acaba designando o sucesso de um estabelecimento ou de um sistema escolar no seu conjunto; são considerados bem-sucedidos os estabelecimentos ou os sistemas que atingem seus objetivos ou que os atingem melhor que os outros. (Perrenoud, 2003, p. 2)

Para este autor o ideal seria considerar na “(...) avaliação do sucesso escolar, todos os componentes do currículo prescrito e tão somente eles” (p. 1) e acrescenta que:

Em resumo, seria de bom senso considerar que o sucesso ou fracasso não são características intrínsecas dos alunos, mas o resultado de um julgamento feito pelos agentes do sistema educacional sobre a distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor. (p. 6)

Deste modo, na atualidade, falar de sucesso escolar só faz sentido se articularmos este conceito com uma definição coletiva e democrática dos objetivos da escolaridade e se limitarmos esses objetivos, reservando um espaço amplo para a diversidade cultural (Perrenoud, 2003).

1.3 - Estratégias de regulação das aprendizagens

De acordo com Gaspar, Teixeira, Pereira & Oliveira (2008) o ato de aprender “(...) é um processo intrínseco ao ser humano, manifesto nas aquisições e apresentado nos comportamentos” (p. 2). Na outra face da moeda, o ato de ensinar é sustentado como “(...) um processo extrínseco, e cujo resultado esperado é a aprendizagem” (p. 2). Assim, para fazer alguém aprender é preciso explicar a utilidade do aprendido, ter essa intenção e planificar, meticolosamente, as estratégias pedagógicas, respeitando a sintaxe dos modelos de ensino. Neste âmbito, Gaspar e Roldão (2007) salientam o seguinte: “Ensina-se algo na escola (...) no pressuposto de que o uso desses saberes é necessário: às pessoas, para agir, para trabalhar, para sobreviver, para pensar, (...), para garantir a sustentação dos seus mecanismos de produção, organização, e desenvolvimento” (pp. 110-111). Assim, os atos de “ensinar” e “aprender” são ancorados em pressupostos filosóficos, psicológicos, sociológicos e pedagógicos que envolvidos numa dinâmica própria, contribuem para a compreensão holística da complexidade do processo de ensino-aprendizagem e para a apreensão de cada uma das variáveis que intervêm no processo.

A complexidade do processo de ensino-aprendizagem advém de múltiplos fatores, atendendo a que na sociedade hodierna, a escola confronta-se com mutações sociais, científicas e tecnológicas que ocorrem a velocidades vertiginosas e é interpelada pela sociedade para dar resposta às mesmas. Neste pressuposto, a escola deve criar estratégias e tentar capacitar os aprendentes, dando-lhes competências, criando situações de aprendizagem, nas quais eles possam religar os seus saberes e aplicar os seus conhecimentos em novas situações. Salienta-se que a adaptação psicossocial dos indivíduos vai permitir que os mesmos se tornem cidadãos intervenientes, autónomos, empreendedores, democráticos e conhecedores dos conceitos inerentes à sua ação no contexto societal.

A aprendizagem só acontece quando existe essa intencionalidade de fazer com que o aluno aprenda, ou seja, é imprescindível realizar a regulação da aprendizagem. Cabe ao professor, enquanto organizador dos contextos educativos a criação de estratégias que visem a regulação dessa mesma aprendizagem.

1.3.1 – A regulação pedagógica

De acordo com Ferreira (2007), o termo regulação é proveniente da cibernética e foi utilizado, pela primeira vez, em 1963, por Cronbach, associando-se o seu significado à “intenção de correção durante o processo de desenvolvimento de um programa” (p. 98). Mais tarde, este conceito foi adotado pelos diversos autores que estudaram a avaliação formativa e que o conceberam “como inerente a esta função da avaliação” (p. 98). Fernandes (2005) salienta que existem vários entendimentos acerca do conceito de regulação das aprendizagens. Allal (1986) caracteriza os conceitos de regulação retroativa, proactiva e interativa, Perrenoud (1998) refere a regulação controlada dos processos de aprendizagem e De Ketele (2001) salienta a regulação focada em aprendizagens situadas. De acordo com Fernandes (2005), o conjunto de todas estas perspetivas:

(...) partilha a ideia comum de que os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos desempenham um papel nuclear na regulação ou autorregulação das suas aprendizagens. Temos aqui uma ênfase claramente cognitiva ou, se quisermos, sociocognitiva numa avaliação formativa em que os alunos tomam parte bastante ativa, através da mobilização consciente de um conjunto de recursos, nomeadamente cognitivos, metacognitivos e afetivos. (p. 67)

Nesta perspetiva, Santos (2002) define regulação como “o ato intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua diretamente para a progressão e/ou redirecionamento dessa aprendizagem” (p. 77). O aluno tem um papel ativo na regulação da sua aprendizagem, em virtude da atividade implicar, necessariamente, a ação do sujeito. A autora sublinha, também, que “Não perdendo de vista este princípio, é de assinalar que a regulação das aprendizagens poderá advir de uma multiplicidade de processos, dos quais identificamos: a avaliação formativa; a coavaliação entre pares; e a autoavaliação” (p. 77). Estes três conceitos são fulcrais quando falamos da regulação e deste modo passaremos à sua explicitação.

Noizet e Caverni (1985) consideram que a “avaliação formativa é a que intervém no decurso de uma aprendizagem” (p. 15) e que o seu objetivo é

(...) obter uma dupla retroação, retroação sobre o aluno para lhe indicar as etapas que transpôs no seu processo de aprendizagem e as dificuldades que encontra, retroação sobre o professor para lhe indicar como se desenvolve o seu programa pedagógico e quais os obstáculos com que esbarra. É claro que esta forma de avaliação deveria ocupar o principal lugar na ação

pedagógica, mas não é menos claro que no sistema educativo que é o nosso as coisas não se passam assim. (p. 16)

Harlen (2005), corroborando a ideia da importância da avaliação formativa e do papel relevante do professor na prática da mesma, destaca que:

The procedures that will most help both the effectiveness of formative assessment and the reliability of summative assessment are those that involve teachers in planning assessment and developing criteria. Through this involvement they develop ownership of the procedures and criteria and understand the process of assessment, including such matters as what makes an adequate sample of behavior, as well as the goals and processes of learning. This leads to the position that synergy between formative and summative assessment requires that systems should be designed with these two purposes in mind and should include arrangements for using evidence for both purposes. (p. 221)

Por sua vez, Cortesão (1993) refere: “Designa-se tradicionalmente por **avaliação formativa** um conjunto de práticas variadas que se integram no processo de ensino/aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente estabelecidas como importantes” (p. 12). Na comparação da avaliação formativa com a avaliação sumativa, a autora, salienta:

A avaliação formativa, pelo contrário processa-se **na intimidade da relação** professor-aluno, ou mesmo no interior da autoanálise feita pelo aluno ou pelo professor, por vezes recorrendo ainda a mensagens que pretendem chegar “aos pais com o pedido explícito ou implícito de intervenção antes que seja tarde (Perrenoud, 1989, p. 4)”. (p. 12)

Noizet e Caverni (1985) ao referirem-se à avaliação sumativa frisam que “é a que intervém no momento dos exames, que permite dizer se tal aluno é digno de tal grau ou se pode passar para o ano seguinte” (p. 16). Do mesmo modo, Cortesão (2002) considera que:

A avaliação sumativa, como o próprio nome indica pretende representar um sumário, uma apreciação “concentrada”, de resultados obtidos numa situação educativa. Esta avaliação tem lugar em momentos específicos, por exemplo no fim de um curso, de um ano, de um período letivo ou de uma unidade de ensino. Pretende geralmente traduzir, de forma breve, codificada, a distância a que se ficou de uma meta que, explícita ou implicitamente, se arbitrou ser importante de atingir. (p. 38)

Leal (1992) caracteriza a função diagnóstica da avaliação como temporária e capaz de fornecer elementos ao professor “que lhe permitirão adequar o tipo de trabalhos que

vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos com que irá trabalhar” (p. 39). De acordo com Cortesão (2002), na avaliação diagnóstica pretende-se “a) identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho, b) colocar o aluno num grupo ou num nível de aprendizagem e/ou prever o que muito provavelmente virá a ocorrer na sequência das situações educativas desenvolvidas” (p. 39). Estas funções da avaliação são sistematizadas no quadro 1.

Quadro 1 – Funções da avaliação

Objeto	Uso social	Função principal	Tipo de avaliação	Funções anexas
Inventário	Verificar (pôr à prova)	Certificar	Sumativa	Classificar Situar Informar
Diagnóstico	Situar um nível e compreender dificuldades	Regular	Formativa	Inventariar Harmonizar Tranquilizar Apoiar Orientar Reforçar Corrigir Estabelecer um diálogo
Prognóstico	Predizer	Orientar	Diagnóstica Prognóstica Preditiva	Explorar ou identificar Orientar Compreender (um modo de funcionamento) Adaptar (perfis)

(Hadi, 1994, p. 65)

No atinente à autoavaliação, Allal *et al.* (1986) sublinham que esta “é indispensável para o desenvolvimento harmonioso das aprendizagens” (p. 115) e constitui-se como uma condição necessária para o aluno “renovar as suas estratégias de aprendizagem a partir da constatação de um fracasso relativo” (p. 115). Nesta mesma linha de pensamento, Fernandes (2005) sustenta que a regulação das aprendizagens é mais sofisticada do que a avaliação formativa, atendendo a que releva mais o que os alunos fazem do que o que os professores realizam.

A regulação “pode ocorrer em três momentos: no início de uma tarefa ou de uma situação didática, ao longo do processo de aprendizagem ou após uma sequência de aprendizagem” (Santos, 2002, p. 78). Esta autora baseando-se na distinção que Allal *et al.* (1986) apresenta sobre os tipos de regulação proactiva, interativa e retroativa, considera que a regulação interativa

(...) é potencialmente mais promissora porque é uma regulação atempada e se pode tornar mais significativa para o aluno. A regulação interativa operacionaliza-se, no geral, através de uma observação e intervenção em tempo real e em situação. É um ato avaliativo que tem por intenção intervir sobre a própria aprendizagem. (p. 78)

Para que as práticas avaliativas aconteçam diariamente na sala de aula e sejam formativas ou reguladoras é indispensável, de acordo com Santos *et al.* (2010), que a avaliação:

i) se dirija ao aluno; ii) seja parte integrante do processo de ensino e aprendizagem; iii) permita que os objetivos de aprendizagem sejam conhecidos e apropriados pelo professor e pelos alunos; iv) tenha por enfoque tanto os resultados como os processos; v) seja propiciadora da compreensão e reflexão dos processos de aprendizagem dos alunos, quer por parte do professor, quer por eles próprios; vi) incentive a autoconfiança dos alunos na sua aprendizagem; e vii) desenvolva uma postura reflexiva a partir dos dados recolhidos dos diferentes atores envolvidos no processo, de modo que todos compreendam o que estão a fazer e porquê. (p. 12)

Neste âmbito, Alves (2004) sublinha que a avaliação formativa “pretende-se reguladora” (p. 67) e capaz de fornecer ao “sujeito informações acerca das suas *performances* a fim de que os *feedbacks* lhe permitam situar o resultado da sua ação em relação ao visado” (p. 68). O autor refere ainda que “O professor vai estruturar o meio, de tal forma que a situação proposta crie uma diferença otimizada entre as possibilidades do aluno e a estrutura da tarefa: a tarefa deve ser “suficientemente” difícil mas não demasiadamente.” (p. 68). Neste pressuposto, de acordo com Alves (2004), o professor altera a sua ação a fim de ajustar as suas intervenções e o aluno consciencializa-se das dificuldades na sua aprendizagem ao identificar e corrigir os seus erros. A este propósito, Allal (1988) estabelece dois tipos de regulação:

i) interativa – neste tipo de regulação atribui-se muita importância às interações que se efetuam entre o professor e os alunos. O diagnóstico e o acompanhamento individualizados desenvolvem-se num contínuo e o papel do professor é diversificar as situações de avaliação numa interação com os alunos e o material didático.

ii) diferenciada – implementam-se dispositivos pedagógicos com a finalidade de levar os alunos a superar as dificuldades e a corrigir os seus erros.

Por conseguinte é neste âmbito que Pinto e Santos (2006) sustentam que

(...) a avaliação formativa, assente numa interação formativa do professor

com os alunos, está claramente ao serviço da aprendizagem. Pretende-se que envolva todos os alunos no processo e acolhendo as respostas, as remeta sistematicamente para a (re)conceitualização da tarefa através dos vários processos de regulação” (p. 122)

Embora Perrenoud (1999) denomine a regulação interativa por “regulação em falta”, Santos (2002) esclarece que

Esta designação não tem qualquer significado negativo ou desvalorativo do papel do professor, mas antes pretende enfatizar que devemos caminhar para a situação em que o aluno tenha de tal modo desenvolvido a sua autoavaliação que a intervenção do professor não é mais necessária. A regulação externa desenvolvida pelo professor deve apenas acontecer quando as outras vias não funcionam. (p. 78)

A autora salienta ainda que para além da avaliação formativa, a coavaliação entre pares (um processo externo e interno ao sujeito de modo simultâneo que envolve os outros e o próprio sujeito) e a autoavaliação são processos importantes na regulação das aprendizagens.

Barlow (2006), nesta mesma linha de pensamento, considera relevante a prática da coavaliação e fornece algumas sugestões sobre os modos de praticar a mesma com o objetivo de evitar o efeito halo e a vinculação a aspetos socio-afetivos quando se entrega as notas (avaliação). Neste âmbito, em relação ao professor refere que

(...) é fácil declarar uma tal neutralidade afetiva; o difícil é sustentá-la na prática.

Tão vigorosamente quanto tenta evitar isso, o avaliador não pode deixar de ser influenciado pelo “efeito halo”, que o induz a levar em conta aquilo que ele sabe de seu aluno. (p. 115)

No que concerne ao aluno, o autor sublinha que

(...) para o estudante que é avaliado, será que essa situação não é condicionada pelas relações que ele mantém com os colegas? Essa dimensão socio-afetiva pode embaralhar o exercício da coavaliação - e isso, sem dúvida, mesmo quando se tem o cuidado de pedir os estudantes que, em vez de expressar uma avaliação de conjunto a propósito do trabalho de seu colega (bom, medíocre, genial...), façam uma análise detalhada, por exemplo, com a ajuda de um questionário de escolha múltipla (assinale entre as quatro apreciações a que lhe parece corresponder melhor ao método utilizado por seu colega...) (p. 66)

Assim, a prática da coavaliação deverá ser um momento no qual os alunos podem auxiliar-se e identificar onde é que cada um errou a fim de encontrarem soluções no

coletivo da turma. Para que esta prática seja sistematizada, é necessário que os alunos conheçam os critérios de avaliação e que se apropriem dos mesmos através da negociação com o professor e colegas (Santos, 2002). Nesses momentos de coavaliação, os alunos são colocados “em situações de confronto, de troca, de interação, de decisão, que os forcem a se explicar, a se justificar, argumentar, expor ideias, dar ou receber informações para tomar decisões, planejar ou dividir o trabalho, obter recursos” (Perrenoud, 1999, p. 99). O autor refere ainda que nenhuma situação didática é controlada completamente pelo professor, atendendo a que “Os alunos são constantemente agentes que reinvestem na situação desafios, estratégias, maneiras de ser que vêm de fora” (p. 99).

No que concerne à autoavaliação, Santos (2002) considera-a “o processo por excelência da regulação, dado ser um processo interno ao próprio sujeito” (p. 79). Este processo de regulação das aprendizagens é relevado por Nunziati (1990) ao compará-lo com a regulação externa realizada pelo professor:

- ni la logique de la discipline, ni la logique pédagogique ne peuvent rendre compte du fonctionnement de l’élève, de son itinéraire d’apprentissage;
- le dire du maître ne permet pas l’appropriation par l’autre des savoir-faire d’une discipline, puisqu’on est sur des registres de fonctionnement très différents;
- par voie de conséquence, la remédiation des erreurs est le fait de celui qui les commet, pas de celui qui les signale, puisqu’elles relèvent et témoignent de logiques différents. (p. 52)

De acordo com Santos (2002) a autoavaliação é “um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da sua atividade cognitiva” (p. 79). A autora sublinha ainda que o autocontrole é uma componente natural da ação enquanto a metacognição é consciente e refletida. Refere também que a metacognição consiste num olhar crítico e consciente sobre o que se faz no desenrolar de um processo. Neste pressuposto, Nunziati (1990) sustenta que a autoavaliação

C’est une évaluation par l’élève de son travail, suivie ou non d’une autoévaluation. (...). Cette activité s’exerce spontanément, (...) depuis la phase d’orientation jusqu’à l’exécution proprement dite. Elle accompagne tout le déroulement de l’action. On parle alors d’**autocontrôle** (...). On compare, sans forcément le verbaliser, le plan suivi et le plan envisagé, les produits obtenus et l’image initiale de ces produits, les opérations effectuées et l’idée que l’on se faisait de chacune d’elle. C’est l’activité d’autorégulation par excellence. (pp. 53-54)

O autor salienta também que

L'autobilan, moins spontané, est une analyse du produit fini, une mesure de son écart par rapport à la norme. On vérifie sa conformité au modèle implicite ou explicite dont on dispose. Cette analyse peut aussi porter sur la démarche d'apprentissage ou le circuit de formation. (p. 54)

Neste âmbito, Hadji (2001) sublinha que “O objetivo da “autoavaliação” no sentido clássico (como prática de instrumentação do auto balanço) é enriquecer o sistema interno de orientação para aumentar a eficiência da autorregulação, verdadeira chave de todo o sistema” (p. 102). Acrescenta, ainda, que “(...) a metacognição é sinónimo de atividade de autocontrole refletido das ações e condutas do sujeito que aprende” (p. 103).

Para passarmos do autocontrole para um processo de metacognição, o professor tem um papel importante na organização dos contextos educativos nos quais se irá desenvolver a autoavaliação com a finalidade de promover a autonomia do aluno (Santos, 2002). O reforço desta posição leva a autora a utilizar a designação de autoavaliação regulada e a apresentar quatro estratégias com vista ao desenvolvimento da mesma nos alunos:

i) abordagem positiva do erro – o erro deve ser considerado uma fonte importante de informação e caberá ao professor interpretar a mesma e questionar o aluno, apresentando-lhe pistas para orientar a sua ação, atendendo a que há aprendizagem quando o aluno consegue identificar o erro e o corrige. O *feedback* do professor deverá ser constante, descritivo e motivador e dirigido ao aluno ou turma;

ii) questionamento – se o professor colocar boas questões e incentivar a autorreflexão, os alunos aprenderão a colocar essas questões a si próprios, pois desenvolverão estratégias de auto questionamento quando realizam as tarefas e após a execução das mesmas. O professor tem um papel de organizador dos contextos educativos a fim de promover a prática do questionamento dos alunos sobre as suas produções;

iii) explicitação/negociação dos critérios de avaliação – a metacognição consiste no confronto das ações a realizar numa determinada tarefa com os critérios de avaliação. A apropriação dos critérios de avaliação pelo aluno conduz à autorregulação da aprendizagem do mesmo. Uma ação que se revela fulcral é a explicitação aos alunos dos critérios de avaliação relativos a uma determinada tarefa. Contudo, o professor deverá

explicitá-los, primeiramente, para si próprio a fim de constatar se os mesmos correspondem ao que pretende avaliar (Santos, 2002). A esta etapa segue-se a partilha dos critérios de avaliação aos alunos, utilizando um código linguístico acessível aos mesmos, para garantir a compreensão e apropriação pelos alunos. Seguidamente, o professor questiona os alunos se podem sugerir outros critérios que poderão ter sido olvidados e que ainda possam ser adicionados ao conjunto inicial de critérios de avaliação. Nesta fase há a negociação dos critérios de avaliação, apelando-se à participação democrática e ativa dos alunos. Santos (2002) salienta que os alunos podem assim responsabilizar-se no processo avaliativo. No entanto, esta fase poderá não ser suficiente para garantir a apropriação de critérios por parte dos alunos. Deste modo, a autora sugere que se desenvolvam outras estratégias complementares, nomeadamente:

a apresentação e discussão de trabalhos realizados por alunos em anos anteriores que sirvam de boas ilustrações do que é, na perspetiva do professor, um bom ou mau trabalho; a discussão em pares ou em grande grupo de um produto intermédio realizado pelo aluno ou grupo de alunos; o comentário do professor, tendo por base o conjunto de critérios definidos à partida, dos aspetos já conseguidos e daqueles ainda a melhorar. (p. 82)

iv) Recurso a instrumentos alternativos de avaliação – o portefólio ou dossiê do aluno é um dos instrumentos alternativos de avaliação que promove a autoavaliação e a reflexão no aluno. À medida que o aluno vai constituindo o seu portefólio reflete na sua aprendizagem e no significado dos trabalhos que seleciona para integrar esse dossiê. Durante este processo de seleção de trabalhos individuais, representativos das várias atividades realizadas, o aluno vai interagindo com o professor e através dessa relação dialógica apercebe-se de forma continuada dos critérios de avaliação, ou seja, o que é relevante para a aprendizagem na perspetiva do professor.

Assim, nas palavras de Santos (2002):

a autoavaliação regulada é a via primordial para regular as aprendizagens. A atividade metacognitiva do aluno acontece quando ele toma consciência dos seus erros e da sua maneira de se confrontar com os obstáculos. Cabe ao professor construir contextos favoráveis para que tal aconteça. (p. 83)

Na organização desses contextos, a negociação dos critérios de avaliação constitui-se como uma ação relevante na relação professor-aluno. Neste sentido, Leite e Fernandes (2002) salientam que

A existência de critérios de avaliação permite aos professores situarem o aluno face a uma meta a alcançar ou a um perfil a desenvolver mas, simultaneamente, permite aos alunos situarem-se, face a essa meta ou a esse perfil. Para as famílias e a sociedade, em geral, a existência destes critérios é também importante pois clarifica as intenções da educação e facilita a comunicação com a escola. (p. 79)

Ao esclarecer o que se deve entender por “negociação”, Perrenoud (1995) sustenta que “É ter uma espécie de *capacidade de regulação da atividade em tempo real*, não apenas para a distribuir em função do público, mas também em função da disposição, da energia, da dinâmica do momento” (p. 197). Salienta, também, que é necessário os professores adquirirem uma prática de negociação e grandes capacidades de improvisação e sublinha que “(...) enquanto o professor associar a própria ideia de negociação a uma perda do poder, condena uma parte dos seus alunos ao *non-sens*, isto é, à falta de sentido do trabalho escolar” (p. 198). Mas para que a regulação das aprendizagens se realize é necessário que o professor na sua ação forneça o *feedback* ao aluno para que ele reflita nas suas produções escolares.

1.3.2 – O conceito de *feedback*

Hattie e Timperley (2007) sublinham que o “Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement (...)” (p. 81). Corroborando esta ideia, Joyce e Weil (1996) afirmam que:

Once the teacher has initiated a question and a student has responded. The teacher needs to give the student feedback on his or her response. Research indicates that effective teachers do a better job of providing feedback than do noneffective ones. (p. 346)

Nesta perspetiva, o *feedback* constitui-se como um dos aspetos que facilita as aprendizagens dos alunos, atendendo a que leva os mesmos a refletir sobre os seus erros e a superá-los. Neste pressuposto, o aluno que reflete sobre a sua ação e identifica os seus erros caminha em direção à autonomia na aprendizagem. Contudo, para que o aluno seja orientado na sua ação, o professor tem de fornecer-lhe um *feedback*, escrito ou oral, encarando os erros numa perspetiva formativa (Pinto & Santos, 2006). O professor deve considerar o erro do aluno não “como uma falta passível de repreensão mas como uma fonte de informação essencial, cuja manifestação é importante

favorecer” (Allal *et al.*, 1986, p. 21-22).

Os estudos sobre as avaliações dos alunos têm demonstrado que a conceção que o professor tem da avaliação e do erro cometido pelos alunos nas suas produções escolares influi na forma como o professor avalia os resultados dos alunos. Como referem Pinto e Santos (2006):

A análise do modo como o professor lida com os resultados da avaliação e como o erro é compreendido são duas dimensões em nosso entender fundamentais para compreender a avaliação como uma prática social e pedagógica, uma vez que não há avaliação sem o agir dos seus atores. (p. 54)

Os autores salientam que a avaliação formativa difere da avaliação sumativa pelas suas funções: centrada no aluno e nos processos de ensino aprendizagem, pela sua intencionalidade - crendo-se que é profícuo trabalhar de modo diferente, e pela ética - acreditar que vale a pena e é possível ajudar os alunos nas suas aprendizagens. Deste modo, Fernandes (2005) defende a avaliação formativa alternativa pois considera-a:

(...) uma construção social complexa, um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo as suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo. (p. 65)

Para este autor a avaliação formativa é “(...) uma avaliação para as aprendizagens, no sentido em que deve contribuir inequivocamente para a sua melhoria com a participação ativa dos alunos” (p. 69). Mas para que os alunos se sintam motivados, melhorem a sua autoestima, aprendam melhor, e superem as suas dificuldades é necessário que o professor lhes dê um *feedback* nas tarefas realizadas, “(...) pois é através dele que os professores comunicam aos alunos o seu estado em relação às aprendizagens e as orientações que, supostamente, ajudarão a ultrapassar eventuais dificuldades” (Fernandes, 2005, p. 66). Muitas vezes o *feedback* não corresponde a nenhuma ação, ou conjunto de ações, que elimine a diferença entre o que se pretende atingir e o que na verdade se alcançou. Neste caso, não se está na presença de uma avaliação formativa nem de qualquer *feedback* avaliativo, “estaremos em presença de uma avaliação de natureza sumativa ou certificativa, correspondendo a uma prática

pobre orientada para a atribuição de classificações”. (p. 69)

Por conseguinte, de acordo com Veslin e Veslin (1992) para que um *feedback* seja profícuo à aprendizagem deverá reunir as seguintes características:

i) Ser legível – o registo das observações do professor deverá ser nas margens direita e esquerda do caderno ou livro, usando-se um código de correção ou de abreviaturas combinado, previamente, entre o docente e os alunos;

ii) Valorizar os aspetos positivos – o reforço positivo motiva o aluno a agir de forma cooperativa e autónoma e favorece o seu progresso na aprendizagem. O aluno apoia-se no que já sabe fazer bem para construir a sua aprendizagem;

iii) Selecionar os erros de forma realista – Embora se assinalem todos os erros numa produção escrita de um aluno, é conveniente realizar uma triagem dos erros para que o aluno focalize a sua atenção no que é prioritário;

iv) Apelar à autocorreção – o professor sugere, critica e complementa o trabalho do aluno. No entanto, leva-o a identificar os seus erros, a inventariá-los, remetendo-o para os recursos disponíveis na sala de aula: dicionários, gramáticas, prontuários, etc. Seguidamente, o aluno reescreve esse texto para aperfeiçoar a ortografia.

A título ilustrativo, apresentamos o quadro 2, proposto por Santos *et al.* (2010) com os diferentes estilos de *feedback*, consoante se dirigem ao aluno (profético), à sua produção (veredicto) ou tarefa (de incitamento).

Quadro 2 – Exemplos de *feedback* e sua apreciação

Feedback	Tipo	Comentário
Pouca atenção!	Veredicto, dirigido ao aluno.	O professor recorre ao seu poder, fazendo uma inferência não assente em evidência.
Não estudaste!	Veredicto, dirigido ao aluno.	O professor recorre ao seu poder, fazendo uma inferência não assente em evidência.
O teu trabalho está cheio de erros ortográficos! Corrige-os.	Veredicto, dirigido à produção.	(Mas quais são?) Não esclarece o suficiente para o aluno prosseguir.
Bem feito!	Veredicto, dirigido à produção.	(Então está perfeito? Não preciso de fazer mais nada?) Embora positivo não esclarece o que está bem feito.
Desenvolve mais esta ideia.	Veredicto, dirigido à tarefa.	(De que modo?) Não fornece suficientes pistas para o aluno prosseguir.
Tens de te esforçar mais!	Profético, dirigido ao aluno.	Pressupõe que, se o não fizer, o futuro será complicado.
Tens de estudar mais!	Profético, dirigido ao aluno.	(Estudar o quê?) Não fornece suficientes pistas para o aluno prosseguir.
Se em vez destes valores tivesses outros chegarias à mesma conclusão? Experimenta e compara com a tua resposta.	De incitamento, dirigido à tarefa.	Dá pistas para o aluno como continuar/reformular.
Relê o enunciado da tarefa. Vai anotando as diferentes informações. No final compara-as com as que usaste. São as mesmas?	De incitamento, dirigido à tarefa.	Dá pistas para o aluno como continuar/reformular.

Santos *et al.* (2010, p. 64)

Este quadro mostra-nos que:

(...) alguns cuidados devem ser tidos em conta. Há que evitar incluir juízos de valor, que têm poucos efeitos reguladores e nada contribuem para o reencaminhamento do aluno, para além de poderem levantar questões de ordem ética a evitar. (...) Um *feedback* que se dirige mais ao aluno ou às características da sua produção do que à tarefa corre o risco de produzir efeitos negativos na sua autoestima ou autoimagem, podendo ser mais nefasto do que produtivo. (Santos *et al.*, 2010, p. 63)

O *feedback* torna-se, então, essencial na regulação das aprendizagens dos alunos, tal como Black e Wiliam (1998) salientam:

Several studies show firm evidence that innovations designed to strengthen the frequent feedback that students receive about their learning yield substantial learning gains. The perceptions of students and their role in self-assessment are considered alongside analysis of the strategies used by teachers and the formative strategies incorporated in such systemic approaches as mastery learning. (p. 1)

Na mesma perspetiva teórica e com base num estudo de meta-análise sobre várias investigações realizadas em Portugal sobre práticas de avaliação, Fernandes (2004) sublinha que:

As investigações analisadas permitem que se fique com a ideia de que, em geral, os professores pensam, vivem e praticam a avaliação de forma muito isolada; este facto pode ajudar a explicar a relativa falta de confiança que os professores manifestam relativamente às suas avaliações e às decisões que delas decorrem assim como aos procedimentos que utilizam. Uma «política» de avaliação de escola que integre as principais preocupações dos professores e que valorize as suas experiências e saberes pode ser uma ideia com bom acolhimento. (p. 24)

Por seu lado, Jorro (2005) aponta a importância do profissional da educação que reflete sobre as suas práticas, partindo de situações vividas ou observadas como alternativa ao professor que, muitas vezes, de forma individual procura fazer face aos problemas quotidianos:

La réflexivité suppose un contexte ouvert à une culture professionnelle; mieux l'acceptation de l'idée de développement professionnel y compris lorsque les professionnels reconnaissent les dilemmes auxquels ils sont confrontés quotidiennement. Les situations d'analyse de pratique qui permettent de partager une réflexion à partir d'une situation vécue ou observée sous-tendent une autre conception du professionnel de l'éducation, habitué le plus souvent à faire face, de façon individuelle, aux aléas de son métier. (p. 2)

Todas estas perspetivas apresentam algo de comum no que diz respeito aos processos de regulação, ou seja, tal como afirma Fernandes (2005), partilham:

(...) a ideia comum de que os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos desempenham um papel nuclear na regulação ou autorregulação das suas aprendizagens. Temos aqui uma ênfase claramente cognitiva ou, se quisermos, sociocognitiva numa avaliação formativa em que os alunos tomam parte bastante ativa, através da mobilização consciente de um conjunto de recursos, nomeadamente cognitivos, metacognitivos e afetivos. (p. 67)

Neste pressuposto, Perrenoud (1999) refere que “Toda a ação educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a autoaprendizagem, a autorregulação de um sujeito, modificando o seu meio, entrando em interação com ele. Não se pode apostar, afinal de contas, senão na autorregulação” (p. 96).

1.4 - Concepções e práticas avaliativas dos professores

As pesquisas realizadas através da internet nos repositórios das várias universidades resultaram na identificação de dissertações da autoria de vários agentes educativos, abordando tópicos relacionados com esta problemática, ainda que com focos diversos. Assim, como resultado das pesquisas, apresentaremos, de seguida, esses estudos que se inserem na linha de investigação “Avaliação: sistemas, processos e agentes” e, também, as suas principais conclusões.

O trabalho intitulado *Concepções e práticas de avaliação das aprendizagens de professores do 1.º ciclo do ensino básico: Três estudos de caso* realizado por Joaquim Lalanda Roseiro Boavida e apresentado em 1996, na Universidade Católica Portuguesa, conclui que as três professoras entrevistadas apesar de defenderem a prática da avaliação formativa, as suas práticas pedagógicas continuavam a ser ditadas pela valorização da avaliação sumativa e dos seus resultados.

Um outro estudo apresentado em 2006, na Universidade de Lisboa por Rodrigo Pereira Gomes - *Concepções e práticas de avaliação de professores do 1.º ciclo, ensino básico*, sublinha que:

Dos resultados obtidos poderemos concluir que a avaliação das aprendizagens é um processo complexo que suscita muitas interrogações, dúvidas e incertezas, quer no domínio teórico, quer no das práticas. As concepções e práticas predominantes, nas formas de avaliar os processos e resultados de aprendizagem, permanecem quase inalteradas. O que se faz é, sobretudo, ditado pela experiência profissional sendo notória a ausência de um quadro teórico de referência que aponte caminhos e ajude a fundamentar as várias decisões que vão sendo tomadas. Os professores manifestam relativa insegurança nesta área. (p. i)

Neste estudo, sustenta-se a complexidade do ato avaliativo e a ausência de um quadro teórico que permita aos docentes justificar as suas práticas pedagógicas a fim de alcançarem a finalidade suprema da educação: o sucesso escolar dos alunos. Esta situação é geradora de alguma insegurança para os professores.

Na Universidade de Lisboa, em 2008, com o título *Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens: Reflexões a partir da análise de dissertações de mestrado*, Carla Maria Lopes Martins apresenta os seguintes resultados do estudo:

Os resultados desta investigação evidenciam que a maioria dos estudos tiveram como objetivo o estudo das conceções e práticas de avaliação de professores ou apenas as práticas de avaliação. No entanto, a principal fonte de informação foi baseada em entrevistas a professores, com pouco recurso à observação de aulas.

Desta forma, na grande maioria dos estudos as práticas de avaliação dos professores não foram efetivamente observadas. O contexto disciplinar mais utilizado tem sido o da disciplina de matemática, sendo o secundário o nível de ensino mais estudado. O estudo demonstrou ainda que o primeiro ciclo foi o nível de ensino menos investigado. (p. i)

Neste estudo constatamos que o 1.º Ciclo do Ensino Básico continua a ser o nível de ensino menos investigado e que o contexto disciplinar mais utilizado tem sido a matemática, o que nos leva a concluir que as restantes áreas disciplinares ainda carecem de mais investigação.

Na investigação realizada por Ana Sofia Pereira Gomes Estêvão e que originou o trabalho *A participação de alunos do 1.º ciclo no processo de avaliação em aulas de matemática* apresentado em 2009, na Universidade de Lisboa, a autora afirma o seguinte:

O estudo permitiu concluir que há uma relação evidente entre as práticas de avaliação e a participação dos alunos na avaliação das aprendizagens e que as conceções dos professores e alunos sobre a avaliação também influenciam a participação destes na avaliação das aprendizagens. A participação dos alunos na avaliação das aprendizagens em Matemática revela-se através das interações estabelecidas entre os próprios alunos e entre os alunos e o professor no processo de ensino-aprendizagem. (p. ii)

Esta investigação salientou a importância dos alunos participarem na avaliação das aprendizagens, negociando e apropriando-se dos critérios de avaliação. Quando há este conhecimento tácito dos critérios de avaliação, todo o processo torna-se explícito para os intervenientes no mesmo.

No trabalho *Avaliação da fluência de leitura oral em alunos de 2º ano do 1º ciclo* de Flora Saudan Correia Tristão, apresentado em 2009 na Universidade de Lisboa, a autora chegou às seguintes conclusões:

Foram encontrados bons resultados ao nível da precisão das medidas. Os

dados de dispersão da turma permitem tecer algumas considerações e sugere-se a aplicação dos procedimentos a uma amostra representativa da população para o estabelecimento de normas portuguesas de fluência de leitura oral. Relativamente à correlação entre variáveis verificou-se uma correlação significativa entre a velocidade de leitura e a qualidade na leitura. A avaliação global da leitura pela professora também se mostrou significativamente correlacionada com as variáveis de velocidade de leitura e a qualidade de leitura. (p. iii)

A investigação de Maria Raquel Marques Pedro Monteiro apresentada na Universidade Aberta em 2010, com o título *O teste em duas fases e o relatório escrito na avaliação das aprendizagens em Ciências Naturais - 3º Ciclo do Ensino Básico*, evidencia o seguinte:

Os resultados mostraram que a proposta avaliativa, que incluiu uso de instrumentos alternativos de avaliação, promoveu o desenvolvimento de competências cognitivas como pesquisa, comunicação, raciocínio e metacognição. Os resultados indicaram, também, que foram desenvolvidas certas competências sociais, nomeadamente de responsabilidade, compromisso, autonomia, respeito, empenho, entreaajuda e convívio. Há fortes evidências de que ocorreu trabalho colaborativo e cooperativo durante a consecução dos trabalhos no âmbito dos relatórios escritos. O estudo aponta para que a diversidade de cenários de aprendizagem pode ter contribuído para tornar as aulas de Ciências Naturais e a ciência, de um modo geral, mais atraentes e ainda que as conceções dos alunos sobre ciência se tornaram mais próximas das suas realidades e mais humanizadas. (p.ii)

Nesta investigação, releva-se a ideia que os instrumentos alternativos de avaliação promovem o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais e que a diversidade de cenários poderá contribuir para que as aulas se tornem mais atraentes e mais próximas dos alunos.

No estudo realizado por Paulo Agostinho Lourenço Dias, *Práticas de avaliação formativa na sala de aula: regulação e feedback*, apresentado em 2011 na Universidade Aberta, são indicados os seguintes resultados:

Em síntese, os resultados revelaram que, sob o ponto de vista dos alunos, avaliar é identificar o que se aprendeu e como se aprendeu e serve para os professores reconhecerem quais os alunos que têm dificuldades de modo a poderem ajudá-los a ultrapassá-las. As evidências encontradas indicam que o teste em duas fases, o relatório e o trabalho desenvolvido na *wiki* contribuíram para os alunos melhorarem as aprendizagens, para realizarem novas aprendizagens, para desenvolverem as competências gerais e específicas propostas pelos Programas de Português do Ensino Básico e ainda para desenvolverem competências sociais e tecnológicas. (p. i)

Neste estudo, constatamos a conceção de uma avaliação que assiste às aprendizagens através de instrumentos alternativos de avaliação e das novas tecnologias. Este trabalho com os alunos permitiu que os mesmos melhorassem a sua aprendizagem e refletissem sobre a mesma através das estratégias metacognitivas que desenvolveram.

Com o trabalho intitulado *Aprender a ter esperança: construção, implementação e avaliação de um programa para o 4º ano do 1º ciclo de escolaridade*, apresentado em 2011 na Universidade de Lisboa, Andrea Liliana Fernandes Rodrigues Ritter sublinha que:

Os dados indicam que em relação à Escala de Esperança para Crianças não houve diferenças significativas nos níveis de esperança auto-avaliados no grupo de intervenção. Relativamente às variáveis relacionadas com o desempenho escolar, houve uma diferença significativa e positiva relatada pelas professoras nas variáveis “Motivação” e “Desempenho” no grupo de intervenção. Na análise de conteúdo realizada aos dados da entrevista feita aos alunos do grupo de intervenção no pré e pós aplicação do programa, verificou-se a) um maior conhecimento acerca do conceito de esperança e das variáveis que o compõem; b) uma maior experiência de sentimentos positivos; e c) conseqüentemente mais esperança relatada pelas crianças após o programa. Vários dos fatores que contribuíram para estes dados indicados pelos alunos são apresentados e analisados, e as limitações do estudo, as suas implicações terapêuticas e sugestões quanto a investigações futuras são também abordadas e discutidas. (p. iii)

Em 2012, Lúcia Grave Magueta apresenta *Um estudo de avaliação do currículo da área de expressão e educação plástica no 1º ciclo do ensino básico com base na metodologia da referencialização* na Universidade de Lisboa, com as seguintes conclusões:

Os resultados vêm mostrar que o currículo de EEP se pratica na conformidade com o que é prescrito, sobretudo ao nível do Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, e que faz parte do quotidiano escolar. Apurou-se também que, no geral, as atividades, as estratégias de ensino, as opções metodológicas, os materiais didáticos, a planificação e a avaliação, que integram as práticas da EEP estão em coerência com os princípios teóricos atuais relativamente à concretização do conceito de expressão plástica. No entanto, este estudo identificou aspetos que se podem traduzir na melhoria do currículo de EEP, colocando-o numa perspetiva de inovação e de compreensão da sociedade em evolução, proporcionando aos alunos uma maior amplitude de experiências no que se refere ao contacto com as artes e com o uso da linguagem plástica. A estratégia de construção de um referencial para a avaliação de programas e o próprio referencial de

avaliação são também resultados que se alcançaram com este trabalho. (pp. iv-v)

Este estudo evidencia a dicotomia currículo como plano - currículo como projeto, ancorando-se na perspectiva de que a construção de um referencial para a avaliação de programas é uma atividade que pode ser realizada através de uma investigação.

Neste conjunto de investigações incluímos o presente estudo que foi por nós desenvolvido em 2013 intitulado *A avaliação como processo socialmente construído na escola do 1.º CEB – Um estudo de caso*, cujos resultados e conclusões serão apresentados ao longo deste trabalho.

1.5 - Enquadramento legal da avaliação

Avaliar é um conceito complexo, atendendo a que se deverá ter em linha de conta vários aspetos e integrar vários intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Só agindo deste modo poderemos sustentar que a avaliação está ao serviço das aprendizagens e que é um processo socialmente construído. Neste âmbito, Abrantes (2002) salienta que:

A avaliação no ensino básico – como, aliás, em todos os níveis de ensino – é uma questão complexa, em permanente discussão e geradora de muitas tensões. A avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas. Além disso, tem influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino, assim como na confiança social quanto ao funcionamento do sistema educativo. (p. 9)

Visando melhorar a formação dos alunos, o mesmo autor salienta que a avaliação deverá:

i) ter consistência nos procedimentos no que concerne aos objetivos curriculares e às atividades desenvolvidas com os alunos;

ii) assumir um carácter formativo a fim de melhorar as aprendizagens dos alunos, indicar modos de superar as dificuldades e valorizar os interesses e aptidões dos alunos;

ii) promover a confiança social ancorada na informação que a escola transmite e envolver nesse processo os alunos e os encarregados de educação.

Em todos os normativos que regulam as práticas docentes, contatamos a relevância da avaliação formativa como promotora da melhoria das aprendizagens e uma das responsáveis pelo sucesso escolar dos alunos. Nas obras de Cortesão (1993), Cardinet (1993), Black e Wiliam (1998), Santos (2002), Fernandes (2005), Pinto e Santos (2006), verificamos que é dado um papel de centralidade a essa modalidade de avaliação. Aliás, os vários estudos desses autores evidenciam a importância da prática da avaliação formativa nas aprendizagens.

Referindo-se às modalidades de avaliação, Abrantes (2002) sublinha que se devem utilizar “várias modalidades e instrumentos de avaliação, adequados à diversidade e natureza das aprendizagens” (p.13).

No que concerne às modalidades de avaliação, o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, estabelece o seguinte no seu artigo 24.º:

- 1- A avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa.
- 2- A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.
- 3- A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.
- 4- A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação, e inclui:
 - a) A avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas;
 - b) A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito.

Em relação aos critérios de avaliação, o Despacho normativo n.º 4/2013, de 6 de junho, no artigo 4.º afirma o seguinte:

- 1 - Até ao início do ano letivo, o conselho escolar ou o conselho pedagógico da escola, de acordo com as orientações do currículo e outras orientações

gerais da Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, definem os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, sob proposta:

- a) Do professor titular de turma nas escolas básicas do 1.º ciclo;
- b) Dos departamentos curriculares nas escolas básicas dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos com pré-escolar e escolas dos 2.º e 3.º ciclos.

2 - Os critérios de avaliação mencionados no número anterior constituem referenciais comuns na escola, sendo operacionalizados pelo professor titular de turma, no 1.º ciclo, e pelo conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos.

3 - Os órgãos de gestão da escola devem garantir a divulgação dos critérios referidos nos números anteriores junto dos diversos intervenientes.

No artigo 8.º preconiza-se também que:

2 - Compete ao professor titular de turma, no 1.º ciclo, e ao diretor de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, coordenar o processo de tomada de decisões relativas à avaliação sumativa interna e garantir tanto a sua natureza globalizante como o respeito pelos critérios de avaliação referidos no artigo 4.º.

5 - No 4.º ano de escolaridade, a avaliação sumativa interna, nos três períodos letivos, expressa-se numa escala de 1 a 5 nas áreas disciplinares de Português e de Matemática e de forma descritiva nas restantes áreas.

6 - No 4.º ano de escolaridade, no final do 3.º período, e antes de serem divulgados os resultados da avaliação externa, o professor titular de turma atribui a classificação final nas áreas disciplinares de Português e de Matemática e uma menção qualitativa nas restantes áreas.

Quanto à forma de participação no processo de avaliação e respetivos intervenientes, o Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, define no seu artigo 3.º:

1 — Intervêm no processo de avaliação, designadamente:

- a) O professor;
- b) O aluno;
- c) O conselho de docentes, no 1.º ciclo, quando exista, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos;
- d) Os órgãos de gestão da escola;
- e) O encarregado de educação;
- f) O docente de educação especial e outros profissionais que acompanhem o desenvolvimento do processo educativo do aluno;
- g) A administração educativa.

2 — A avaliação é da responsabilidade dos professores, do conselho de turma nos 2.º e 3.º ciclos, dos órgãos de direção da escola, assim como dos serviços ou entidades designadas para o efeito.

3 — A avaliação tem uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, de modo a permitir rever e melhorar o processo de trabalho.

4 — Compete ao órgão de direção da escola, sob proposta do professor titular de turma, no 1.º ciclo, ou do diretor de turma, nos restantes ciclos, com base nos dados da avaliação, mobilizar e coordenar os recursos educativos existentes, com vista a desencadear respostas adequadas às necessidades dos alunos.

5 — A escola deve assegurar as condições de participação dos alunos, dos encarregados de educação, dos profissionais com competência em matéria de apoios especializados e dos demais intervenientes, nos termos definidos no seu regulamento interno.

De acordo com as várias modalidades de avaliação, há lugar a repercussões na vida presente, a médio prazo e no devir de cada sujeito. Deste modo, a avaliação tem um grande peso social pois dela depende, muitas vezes, a entrada num posto de trabalho e o progresso ao longo da escolaridade. Neste pressuposto, Méndez (2002) sustenta que “O desafio consiste, precisamente, no que os professores devem fazer para enfrentar novas formas de ensinar que possibilitem e provoquem uma maneira diferente de aprender e que permitem obter resultados relevantes e significativos para quem aprende (...)” (p. 42).

Relativamente às diferentes modalidades de avaliação, o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, estabelece o seguinte no seu artigo 25.º:

1 — A evolução do processo educativo dos alunos no ensino básico assume uma lógica de ciclo, progredindo para o ciclo imediato o aluno que tenha adquirido os conhecimentos e desenvolvido as capacidades definidas para cada ciclo de ensino.

2 — A avaliação diagnóstica visa facilitar a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino.

3 — A avaliação formativa gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver.

4 — A avaliação sumativa dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno.

Ao salientar a importância da relação entre os processos de ensino aprendizagem, os objetivos, as estratégias, os conteúdos e as competências que se pretendem desenvolver para ter uma educação de qualidade, Abrantes (2002) destaca que “As conceções e práticas de avaliação decorrem das conceções e práticas relativas aos processos de ensino aprendizagem, com as quais devem estar estreitamente ligadas, as quais por sua vez, refletem perspetivas sobre o que significa, hoje, uma escola básica e uma educação para todos com qualidade” (p. 10).

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

2.1 - Fundamentos metodológicos do estudo

Com este estudo pretendemos investigar as práticas avaliativas dos professores no contexto particular de uma escola da Região Autónoma da Madeira. Deste modo, os dados para a investigação foram recolhidos *in loco* e de forma descritiva e detalhada através de uma entrevista semiestruturada a quatro docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, consulta documental, observação de aulas e de reuniões de avaliação dos alunos.

A abordagem de investigação a utilizar neste estudo foi de natureza qualitativa-interpretativa. A escolha desta abordagem metodológica ancorou-se nas cinco características da investigação qualitativa propostas por Bogdan e Biklen (1994):

1) “Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47). No estudo que realizámos, os dados foram recolhidos na sala de aula de cada turma, ou seja, no ambiente natural.

2) “A investigação qualitativa é descritiva” (p. 48). Neste estudo os dados foram recolhidos principalmente sob a forma de palavras e registo em grelhas, aquando da realização da observação de aulas, reuniões de avaliação e transcrição de entrevistas. Analisaram-se também instrumentos e documentos relativos à avaliação dos alunos.

3) “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49). Pretendemos analisar e compreender as práticas avaliativas dos docentes, caracterizando os instrumentos de avaliação utilizados em cada turma. Foi ainda nosso desiderato compreender as relações que se estabeleceram entre alunos e os seus pares, professores e alunos e professores e encarregados de educação.

4) “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p. 50). De acordo com as questões de investigação, pretendemos analisar os dados recolhidos, com a finalidade de interpretar e retirar ilações sobre as descrições realizadas.

5) “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p. 50). Neste âmbito, através da realização de uma entrevista semiestruturada pretendeu-se conhecer as opiniões dos docentes sobre o processo de avaliação socialmente construído e se consideravam que o mesmo se repercute no aumento da motivação e no sucesso escolar dos alunos. Neste âmbito, a partilha de experiências pessoais pelos docentes foi muito relevante.

Neste tipo de investigação, de acordo com Carmo e Ferreira (1998) “Os investigadores interessam-se mais pelo processo de investigação do que unicamente pelos resultados ou produtos que dela decorrem” (p. 198). Bogdan e Biklen (1994) referem também que numa investigação qualitativa “(...) a preocupação central não é a de se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (p. 66).

Carmo e Ferreira (1998) indicam como principais características dos métodos qualitativos, as seguintes:

i) indutivos – a informação é analisada de forma indutiva; os conceitos são desenvolvidos e chega-se à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados;

ii) holísticos – considera-se a realidade na sua globalidade, sendo que as situações são analisadas como um todo, estudando-se o passado e o presente dos sujeitos de investigação;

iii) naturalistas – a fonte onde se recolhem os dados são “situações naturais”, sendo que o investigador tem em consideração a importância do contexto.

A análise qualitativa é fundamentalmente descritiva e o plano de investigação é dotado de flexibilidade. As técnicas mais usadas neste tipo de investigação são a observação participante, a entrevista em profundidade e a análise documental.

2.2 - Design da investigação

No que concerne ao *design* da investigação, salientamos que estamos perante um estudo de caso intrínseco (Stake, 1995). Assim, no âmbito da tipologia, vários autores propõem a divisão básica nos seguintes tipos: estudo de caso único e estudo de caso múltiplo ou comparativo ou multicaseos. Stake (1995, citado por Coutinho & Chaves,

2002) propõe essa divisão em três tipos: i) o estudo de caso intrínseco, o investigador pretende uma melhor compreensão de um caso particular que contém em si mesmo o interesse da investigação; ii) o instrumental quando um caso é examinado para fornecer introspeção sobre um assunto, para refinar uma teoria, para proporcionar conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si; o estudo do caso funciona como um instrumento para compreender outro(s) fenómeno(s); e iii) o coletivo quando o caso instrumental se estende a vários casos, para possibilitar, pela comparação, conhecimento mais profundo sobre o fenómeno, população ou condição.

De salientar que o estudo de caso tem vindo a ganhar uma popularidade crescente no âmbito da Educação e caracteriza-se por ser exigente, podendo conduzir a resultados valiosos como a outros completamente estéreis. De acordo com Coutinho e Chaves (2002):

A característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”. E o que é um “caso”? Quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação! Pode também ser uma decisão, uma política, um processo, um incidente ou acontecimento imprevisto, enfim um sem fim de hipóteses mil! (p. 223)

A finalidade da pesquisa é sempre holística (sistémica, ampla, integrada), ou seja, visa preservar e compreender o “caso” no seu todo e na sua unicidade. Para Yin (1994) no estudo de caso “pode-se utilizar cada estratégia por três propósitos – exploratório, descritivo ou explanatório” (p. 23).

Por outro lado, Guba e Lincoln (1994) consideram que um estudo de caso pode proporcionar a transferência de conhecimento ao fazermos o relatório do sucedido:

Knowledge accumulates only in a relative sense through the formation of ever more informed and sophisticated constructions via the hermeneutical/dialectical process, as varying constructions are brought into juxtaposition. One important mechanism for transfer of knowledge from one setting to another is the provision of vicarious experience, often supplied by case study reports.” (p. 114)

No que concerne às características do estudo de caso, Creswell (1994, citado por Coutinho & Chaves, 2002) sustenta que o caso é “um sistema limitado” (p. 224) - logo tem fronteiras “em termos de tempo, eventos ou processos” (p. 224) e que “nem sempre

são claras e precisas” (p. 224). Assim, o investigador deve ter em conta um conjunto de aspetos quando opta por um estudo de caso, a saber:

- definir as fronteiras do “seu” caso de forma clara e precisa;
- identificar o caso para conferir foco e direção à investigação;
- preocupação em preservar o carácter “único, específico, diferente, complexo do caso” (Mertens, 1998), a palavra holístico é muitas vezes usada nesse sentido;
- a investigação deve decorrer em ambiente natural;
- recorrer a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito diversificados (observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registos áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros).

A este propósito, importa realçar a importância de utilizar múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, pois permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite corroborar o mesmo fenómeno (Yin, 1994). Deste modo, podemos salientar que o estudo de caso é uma investigação empírica, baseada no raciocínio indutivo, trabalho de campo não experimental, fontes de dados múltiplas e variadas (Yin, 1994).

No contexto do problema da validade externa ou generalização, Punch (1998), citado por Coutinho e Chaves (2002) sustenta que há duas formas de tornar os resultados de um estudo de caso generalizáveis, dependendo dos objetivos do estudo em si e da forma como os dados são analisados: a concetualização e o desenvolvimento de proposições ou de hipóteses de trabalho. Deste modo, concetualizar, significa, no pensamento do autor, que na condução do caso o investigador esteja mais preocupado em interpretar do que em descrever, ou seja, em chegar a novos conceitos que expliquem algum aspeto particular do caso que analisa. Por outro lado, desenvolver proposições ou hipóteses significa que o investigador, baseado no seu caso, consegue avançar uma ou mais proposições/hipóteses novas que liguem/relacionem conceitos ou fatores dentro do caso.

Ainda sobre o problema da validade externa ou generalização, Coutinho e Chaves (2002,) salientam o seguinte: “A questão coloca-se da seguinte forma: se o estudo se baseia num só caso, como pode conduzir a conclusões gerais? Para que servem os

resultados de um estudo de caso?” (p. 231). A este respeito, os autores salientam que há estudos de caso em que a generalização não faz sentido porque o estudo está justificado à partida pelo seu carácter único ou por ser irrepetível, como acontece nos estudos de caso intrínsecos (Stake, 1995). No presente estudo, consideramos que estamos perante um estudo de caso intrínseco, atendendo a que estamos perante práticas pedagógicas caracterizadas pela sua unicidade numa comunidade de ensino-aprendizagem. Para além disso, pretendemos estudar as práticas avaliativas e a forma como esta comunidade (os quatro docentes que integraram esta investigação) debate as questões da avaliação. Esta unicidade das práticas pedagógicas na sala de aula e dos seres únicos e irrepetíveis (alunos e professores) é sustentada por Oliveira e Serrazina (2002):

Os professores reflexivos desenvolvem a sua prática com base na sua própria investigação-ação num dado contexto escolar ou sala de aula, que constituem sempre um caso único. A prática é sustentada em teorias da educação em relação às quais o professor mantém uma perspetiva crítica. (p. 35)

Trindade (2007) também alega esta unicidade do docente que se tem de adaptar à unicidade dos alunos:

Deste modo se chega à noção atual em que o professor (ou o formador) tem de ser considerado como *um profissional em situação*. Quer dizer, tem de ser capaz de se adaptar às diferentes situações com que se depara no exercício das suas funções, procedendo de um modo na turma (ou grupo) **A** e, eventualmente, de outro, na turma (ou grupo) **B**, por exemplo. No ensino não existem, assumidamente, receitas universais, mas antes casos que requerem um tratamento diferenciado e específico. (p. 133)

No atinente às vantagens do estudo de caso, podemos salientar as seguintes: reflete numa unidade de análise todos os elementos que constituem o caso e capta peculiaridades, idiosincrasias e detalhes, tornando a investigação mais inteligível para o público. Como desvantagens podemos destacar as seguintes: os resultados poderão não permitir a generalização, requer autorização para uso das informações, utilização de uma linguagem simples para transmitir a realidade estudada e para uma consequente identificação dos participantes com a situação estudada.

Em relação à posição do investigador, podemos sustentar que ele está em atividade prolongada no terreno e deve estar “(...) involved in the activity as an insider and able to reflect upon it as an outsider.” (Eisenhart, 1988, p. 103).

2.3 - Participantes do estudo

Tendo em linha de conta o objeto de estudo e o problema investigado, os participantes deste estudo foram os quatro professores do 1.º CEB da Escola de [REDACTED] e os alunos das respetivas turmas. Neste aspeto, foi necessário requerer as imprescindíveis autorizações junto das entidades competentes e dos docentes no sentido de solicitar a sua colaboração no presente estudo.

Seguidamente, fazemos uma caracterização do meio envolvente, dos professores e das turmas.

A escola situa-se num meio semiurbano que vive essencialmente dos serviços. Na sua maioria, os vários agregados familiares têm médios recursos económicos e são constituídos por um número restrito de pessoas, que têm quase todas casa própria.

As mulheres trabalham nos serviços, no lar e a maioria dos homens trabalha na construção civil (na atualidade, existe muito desemprego nesta atividade). Nos arredores da escola existem quatro hotéis, um campo de ténis, um campo de golfe e alguns bares/restaurantes.

Em relação às turmas, o primeiro ano de escolaridade é lecionado por uma docente do quadro de escola que já exerce as suas funções há onze anos. A turma tem vinte e três alunos, todos com seis anos de idade. Nesta escola, a docente exerce as suas funções há quatro anos.

A turma do segundo ano de escolaridade é lecionada por um professor do quadro de zona pedagógica que exerce as suas funções há nove anos. Nesta escola está a lecionar há dois anos. A turma é composta por vinte e um alunos, todos com sete anos de idade.

O terceiro ano de escolaridade tem como docente uma professora do quadro de zona pedagógica que exerce as suas funções há dez anos. Nesta escola, encontra-se a lecionar pela primeira vez. A turma é constituída por quinze alunos, sete dos quais ficaram retidos no terceiro ano de escolaridade no ano letivo transato. Oito alunos têm oito anos de idade, seis alunos têm nove anos e um aluno tem dez anos de idade. A turma possui dois alunos que frequentam a Unidade Especializada (Educação Especial)

existente na escola.

O quarto ano de escolaridade é lecionado por uma docente contratada que exerce as suas funções há oito anos. Nesta escola, encontra-se a lecionar há três anos consecutivos. A turma é composta por dezoito alunos, todos com nove anos.

De salientar que os alunos são oriundos das localidades que integram a área de residência da escola e beneficiam de transporte escolar, lanche da tarde e almoços se os encarregados de educação o solicitarem. No presente ano letivo (2012/2013), as aulas curriculares são lecionadas no turno da manhã a todas as quatro turmas. No turno da tarde, os alunos frequentam atividades de enriquecimento do currículo.

Realçamos também que o nome da escola onde decorreu o estudo foi substituído por uma barra negra nos documentos, atendendo a que os participantes solicitaram o anonimato no que concerne ao seu nome e ao do estabelecimento de ensino. Estas condições foram asseguradas por nós aos docentes no respeito pelos requisitos éticos da investigação e pela proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos.

2.4 - Instrumentos de recolha de dados

Tendo em conta o tempo de observação previsto para as aulas e reuniões de avaliação, o processo de recolha de dados foi regular e suficientemente variado para poder obter elementos capazes de caracterizar as atividades avaliativas e decisões dos docentes que integraram este estudo. De salientar que foram utilizadas várias fontes e instrumentos de recolha de dados, visando a triangulação dos mesmos e a sua interpretação.

De acordo com a metodologia de investigação adotada neste estudo, os instrumentos de recolha de dados utilizados foram as entrevistas semiestruturadas individuais, as grelhas de observação de aulas e as grelhas para o registo das observações de reuniões onde os docentes tomaram as decisões relativamente à avaliação. Para além da análise dos dados recolhidos através desses instrumentos, foram consultados os documentos orientadores da escola, as atas de reuniões de avaliação, as fichas de informação para os encarregados de educação sobre a avaliação dos alunos e as grelhas de correção das fichas de avaliação.

Esta recolha de dados em ambiente natural (sala de aula, sala de reuniões, arquivo da escola, entrevista com os docentes frente a frente) foi muito relevante para identificar e analisar a diversidade dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores e observar procedimentos e processos de avaliação dos alunos. A observação de aulas e as entrevistas foram calendarizadas de acordo com um cronograma de atividades, previamente, combinado com os professores titulares das turmas. Primeiramente, as entrevistas aos docentes foram gravadas num gravador de áudio e, posteriormente, reproduzidas no referido equipamento e transcritas para o processador de texto do computador. No que se refere à observação, os dados foram registados na grelha de observação de aulas (*Vide* Apêndice I), na grelha de observação de reuniões de avaliação (*Vide* Apêndice II) e de forma descritiva num diário de bordo, a fim de serem posteriormente transcritos. Bogdan e Biklen (1994) referem que as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Estes autores sublinham ainda que:

Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais. (p. 150)

No que concerne à observação de aulas, observámos nove horas em cada turma, o que perfaz trinta e seis horas, referentes às quatro turmas. O crédito horário de observação de aulas por turma: nove horas, distribuiu-se, aproximadamente, do seguinte modo:

- . 3h para a área disciplinar de Língua Portuguesa;
- . 2h para a área disciplinar de Matemática;
- . 2h para a área disciplinar de Estudo do Meio;
- . 2h para a observação da realização de fichas de avaliação.

De salientar que o crédito de horas para observação de aulas foi distribuído de uma forma aproximada, atendendo a que no 1.º CEB o ensino caracterizado pela monodocência não prevê períodos estanques de quarenta e cinco ou sessenta minutos de aula. O docente prolonga as atividades ou inicia a lecionação dos conteúdos curriculares

de acordo com o ritmo de trabalho da turma e as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Como já foi referido, uma outra técnica utilizada neste estudo foi a entrevista que é definida por Gil (2008) do seguinte modo:

“a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (p. 109)

No que diz respeito ao uso da entrevista para recolher informação Carmo e Ferreira (1998) recomendam-na nas seguintes situações:

- quando questões relevantes não têm resposta documentada e disponível;
- quando o investigador deseja ganhar tempo, economizando energias.

Ghiglione e Matalon (1993) apresentam várias técnicas de entrevista, tendo em conta a diretividade: i) Entrevista não diretiva – o entrevistador propõe um tema e apenas intervém para insistir ou encorajar; ii) Entrevista semidiretiva – o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reações por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixados ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista. Também Quivy e Campenhoudt (1992), considerando o mesmo tipo de classificação, referem 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” (p. 192). A entrevista diretiva, muito próxima do questionário com questões abertas, existindo pouca ambiguidade, pressupõe que limitemos o objeto de estudo, que sejam conhecidas e determinadas com clareza as dimensões a estudar, que se conheça o nível de informação que a pessoa inquirida tem sobre o assunto, que conheçamos suficientemente a linguagem dos inquiridos (para que as questões colocadas não constituam obstáculos ao nível do sentido).

A entrevista semidiretiva ou semiestruturada obedece a duas exigências: a pertinência relativamente ao objeto de estudo e a apreensão o mais fiel possível do modo de pensar do entrevistado. No campo delimitado pelo objeto de estudo e pelo guião de entrevista, o entrevistador deve evitar induzir qualquer tipo de estruturação ou

valorização de determinados pontos de vista. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a entrevista semiestruturada assenta na combinação de perguntas abertas e fechadas. O guião, previamente preparado, apenas serve de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista e não exige uma ordem rígida nas questões.

De acordo com Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) as perguntas abertas são de resposta mais pessoal mas de maior dificuldade de tratamento, no entanto possibilitam uma maior diversidade de opiniões e perspetivas dos entrevistados. No presente estudo, nas entrevistas realizadas, utilizaram-se perguntas abertas mas também do tipo fechado, ou seja entrevistas semidiretivas. Em relação às vantagens da entrevista semiestruturada, os autores supracitados referem as seguintes: possibilita a otimização do tempo disponível; permite o tratamento mais sistemático dos dados; é especialmente aconselhada para entrevistas a grupos; permite selecionar temáticas para aprofundamento e permite introduzir novas questões.

Lüdke (1988) sublinha que “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e coerente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (p. 34). Como desvantagens, Lessard-Hébert *et al.* (1994) referem que requer uma boa preparação por parte do entrevistador e não facilita o trabalho de comparação das respostas.

Relativamente às razões que estiveram subjacentes à escolha das entrevistas semidiretivas/semiestruturadas para realizar com os quatro docentes da escola onde se desenvolveu o estudo, podemos destacar as seguintes: comprovar, evidenciar que a conceção pessoal de avaliação, o comportamento do avaliador e a natureza da avaliação praticada são inseparáveis e proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado. A entrevista assume um grande relevo no estudo de caso, pois através dela o investigador apercebe-se da forma como os sujeitos interpretam as suas vivências, atendendo a que ela “(...) é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Ao usar-se a entrevista como técnica de recolha de dados, está presente a análise de conteúdo, tal como referem Quivy e Campenhoudt (1992):

Em investigação social, o método das entrevistas está sempre associado a um método de análise de conteúdo. Durante as entrevistas trata-se, de facto, de fazer aparecer o máximo possível de elementos de informação e de reflexão, que servirão de materiais para uma análise sistemática de conteúdo que corresponda, por seu lado, às exigências de explicação, de estabilidade e de intersubjetividade dos processos. (p. 195)

Tendo em conta a incidência na metodologia de investigação qualitativa, a conceção e a elaboração das entrevistas aplicadas afiguraram-se de extrema importância e constituíram uma das fases cruciais e críticas da investigação, de cujo rigor dependeu o sucesso do presente estudo. Assim, o guião (*Vide* Apêndice III) contemplou cinco questões orientadoras que obedecem a cinco tópicos:

- i) Conceito de avaliação como processo socialmente construído;
- ii) Instrumentos de avaliação;
- iii) Conceção do erro;
- iv) Modos de informação dos pais sobre a avaliação dos alunos;
- v) Práticas e modos de regulação das aprendizagens.

2.5 - Etapas e procedimentos do trabalho de campo

O presente estudo obedeceu às seguintes etapas, pela sequência indicada:

1. Identificação do assunto a investigar/estudar;
2. Definição dos objetivos do estudo e das questões investigativas;
3. Identificação dos participantes do estudo;
4. Definição do *design* da investigação/estudo;
5. Seleção do tipo de instrumentos de recolha de dados a utilizar;
6. Planeamento da recolha e análise de dados;
7. Recolha de dados;
8. Tratamento e sistematização dos dados obtidos;

9. Análise dos dados obtidos;
10. Interpretação dos resultados obtidos;
11. Elaboração do relatório final da investigação/estudo, incluindo as conclusões.

De relevar que para a realização do trabalho de campo tivemos de:

. Obter as necessárias autorizações junto das entidades competentes (Direção Regional de Educação (*Vide* Apêndice IV), Direção da Escola (*Vide* Apêndice V) e dos docentes (*Vide* Apêndice VI);

. Formalizar os contatos com os docentes e alunos que serão os participantes do estudo;

. Realizar e transcrever as entrevistas semiestruturadas individuais;

. Registrar a observação de aulas e a observação de reuniões de avaliação nas grelhas e no diário de bordo e transcrever as mesmas de acordo com as notas de campo registadas;

. Tratar e sistematizar os dados obtidos.

2.6 - Métodos usados na análise de dados

Bogdan e Biklen (1994) definem o termo “dados” como “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (p. 149) e frisam, ainda, que “os dados são simultaneamente as provas e as pistas” (p. 149). Salientam também que “Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspetos da vida que pretendemos explorar” (p. 149). Os autores referem que a análise dos dados “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205). Assim, a informação recolhida foi organizada e tratada “(...), com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais (...)”. Deste modo, este processo deve ser considerado “(...) como uma série de decisões e tarefas (...)” e não “(...) como um imenso esforço de interpretação (...)” (p. 205).

Tendo em linha de conta a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), assim que reunimos os dados, procedemos à organização e codificação das informações que recolhemos através dos diversos instrumentos. Seguidamente, elaborámos grelhas para elencar as categorias e subcategorias relativas às entrevistas aos docentes e à observação de reuniões de avaliação dos alunos. Posteriormente, analisámos os dados no seu todo e realizámos a triangulação com os dados das grelhas e transcrições da observação de aulas, pautas de avaliação dos alunos, grelhas de correção das fichas de avaliação e outros documentos. Com este procedimento, a nossa intenção foi colocar em evidência as recorrências, ou seja, as menções a que os entrevistados mais recorreram e caracterizar as práticas pedagógicas dos docentes, confirmando ou infirmando o contributo das mesmas para o sucesso escolar dos alunos. No entanto, tivemos também em linha de conta as situações de exceção, ou seja, menções de apenas um docente ou práticas pedagógicas constatadas apenas numa turma, que nos poderiam auxiliar na focalização da análise.

De salientar que para analisar as entrevistas e a observação de reuniões de avaliação recorreremos à análise de conteúdo, enquanto “(...) conjunto de técnicas de análise de comunicações (...) adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (Bardin, 2008, p. 33). Assim, “A intenção da análise de conteúdo é a *inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de receção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)*” (Bardin, 2008, p. 40). Nesta linha de pensamento, Quivy e Campenhoudt (1992) salientam que “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção” (p. 195). Neste sentido, o método de análise de conteúdo adequa-se ao tratamento de informação recolhida pelo investigador, porque permite trabalhar com comunicações numerosas e retirar conhecimento, na seleção do essencial. Neste âmbito, Afonso (2005) sublinha que o tratamento de informação qualitativa é um processo “ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento.” (p. 118)

De acordo com Bardin (2008) “As diferentes fases da análise de conteúdo (...), organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (p. 121). Neste âmbito, Aires (n.d.) salienta as seguintes etapas: Determinação das Unidades de Análise, Categorização/ codificação, Formulação de hipóteses/ problemas e Leitura

interpretativa dos resultados.

Com a finalidade de validar a análise de conteúdo, Bardin (2008) sustenta que as regras devem ser:

- homogéneas: poder-se-ia dizer que «não se mistura alhos com bugalhos»;
- exaustivas: esgotar a totalidade do «texto»;
- exclusivas: um mesmo elemento do conteúdo não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes;
- objetivas: codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais;
- adequadas ou pertinentes: isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objetivo. (p. 38)

Por conseguinte, nesta investigação, tivemos em consideração as regras supracitadas por Bardin (2008), de modo a validar a análise de conteúdo realizada. De frisar também que as transcrições das entrevistas e as observações de reuniões de avaliação foram analisadas e classificadas em categorias, de natureza indutiva, segundo os elementos de significação encontrados nesses registos.

No que diz respeito aos procedimentos de análise e codificação de dados, as notas de campo recolhidas nas entrevistas, observação de aulas e observação de reuniões de avaliação foram organizadas, codificadas e identificadas pelos seguintes códigos:

. “**E**” de Entrevista, “**D**” de docente e “**A**”, “**B**”, “**C**” e “**D**” de nome do docente. A estes códigos adicionámos ainda a data da entrevista, na qual encontrámos as evidências para dar resposta às questões desta investigação. Exemplo: **EDA – 30 JAN 2013**;

. “**OBS**” de Observação, “**AU**” de Aulas e **1, 2, 3 e 4** de nome das turmas: 1.º ano, 2.º ano, 3.º ano e 4.º ano de escolaridade. A estes códigos adicionámos ainda a data da observação de aulas, na qual encontrámos as evidências para dar resposta às questões desta investigação. Exemplo: **OBSAU1 – 09 JAN 2013**;

. “**OBS**” de Observação, “**RA**” de Reunião de Avaliação e **1, 2 e 3** de nome dos períodos letivos: 1.º, 2.º e 3.º período. A estes códigos adicionámos ainda a data da observação de reuniões de avaliação, na qual encontrámos as evidências para dar resposta às questões deste estudo. Exemplo: **OBSRA1 – 18 DEZ 2012**.

O quadro 3 apresenta a codificação dos dados, tendo em consideração os diversos instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação.

Quadro 3 – Codificação dos instrumentos de recolha de dados

Designação	Código	Especificação	
Entrevista	E	EDA	Entrevista à Docente A
		EDB	Entrevista ao Docente B
		EDC	Entrevista à Docente C
		EDD	Entrevista à Docente D
Observação de aulas	OBSAU	OBSAU1	Observação de aulas da turma do 1.º ano
		OBSAU2	Observação de aulas da turma do 2.º ano
		OBSAU3	Observação de aulas da turma do 3.º ano
		OBSAU4	Observação de aulas da turma do 4.º ano
Observação de reuniões de avaliação	OBSRA	OBSRA1	Observação da reunião de avaliação do 1.º período letivo
		OBSRA2	Observação da reunião de avaliação do 2.º período letivo
		OBSRA3	Observação da reunião de avaliação do 3.º período letivo

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Introdução

Neste capítulo, apresentamos a análise e a interpretação dos dados obtidos através das entrevistas aos docentes, da observação de aulas e das reuniões de avaliação, das pautas de avaliação dos alunos e de outros documentos, tais como: o Projeto Educativo da Escola, o Plano Anual de Atividades, o Regulamento Interno, o Projeto Curricular de Escola, o Projeto Curricular de Turma, as atas das reuniões de avaliação, os registos biográficos, os registos de avaliação dos alunos, os cadernos e os manuais dos alunos.

Segundo Van der Maren (1996),

Les donnés ont été constituées, analysées et traitées, ce qui a produit des résultats. Ces résultats (et non pas les données) doivent maintenant être interprétés. Faire l'interprétation des résultats, c'est élaborer des hypothèses, soit énoncer des relations plausibles, probables, vraisemblables et pertinentes qui rendent compte des phénomènes interrogés, qui nos permettent de les comprendre pour les expliquer aux lecteurs. (p. 468)

De acordo com Bardin (2008) e Thompson (1995), a análise de conteúdo deve caracterizar-se pela criatividade, intuição e crítica. Neste âmbito, Triviños (1987) sustenta que o investigador deve fazer um esforço para desvendar o conteúdo latente dos dados.

No presente estudo, os dados analisados referentes às entrevistas foram organizados em cinco dimensões: (i) Conceito de avaliação como processo socialmente construído; ii) Instrumentos de avaliação; iii) Conceção do erro; iv) Modos de informação dos pais sobre a avaliação dos alunos e v) Práticas e modos de regulação das aprendizagens) e trinta e cinco categorias com as respetivas subcategorias. Essas dimensões corresponderam aos tópicos que tinham sido definidos para o guião da entrevista semiestruturada e estão relacionadas com os objetivos e as questões de investigação.

3.1 - Conceito de avaliação como processo socialmente construído

3.1.1 - Palavras-chave caracterizadoras do conceito de avaliação formativa

Nas entrevistas, quando solicitámos aos docentes para nomearem as palavras-chave que, na sua opinião, caracterizam a avaliação formativa constatámos que os mesmos mencionaram dezasseis palavras (*Vide* Quadro 4), havendo duas menções de dois docentes no que concerne às subcategorias 1.2, 1.4 e 1.7. As restantes menções foram exclusivas de um dos docentes entrevistados. Por conseguinte, podemos inferir que o conceito de avaliação formativa é entendido pelos docentes entrevistados de diversas formas, não se registando um consenso numa única subcategoria. Apenas registámos recorrência nas palavras-chave: “conhecimentos adquiridos pelos alunos”, “Reflexão” e “Observação”, o que denota um conceito implícito de professor reflexivo, indispensável à prática da avaliação formativa. O Docente B referiu a palavra “regulação”, revelando a importância atribuída a este conceito. Neste âmbito, Fernandes (2005) sustenta que a regulação está intimamente ligada à avaliação formativa, considerando-a mesmo como uma extensão dela, pois ela é “uma conceção mais sofisticada e exigente da avaliação formativa” que destaca mais “o que os alunos fazem e pensam durante o processo e menos o que os professores fazem” (p. 67).

A docente D também salientou a continuidade da avaliação formativa, sustentando deste modo que a mesma serve para regular e orientar os alunos nas suas aprendizagens (Ferreira, 2007).

Na observação de reuniões de avaliação, registámos de seguida as evidências que nos permitem realizar uma identificação com as subcategorias das entrevistas: 1.2, 1.10 e 1.12 do quadro 2. Neste pressuposto, verificámos que nas transcrições abaixo citadas há evidências de que “os conhecimentos adquiridos pelos alunos”[1.2], a “evolução” [1.10] e as “competências” [1.12] estão explícitas nas mesmas:

“(…) outros alunos revelaram significativos progressos na sua aprendizagem no que diz respeito à língua portuguesa, apesar de ainda hesitarem na leitura e escrita de algumas palavras e frases, obtendo um rendimento escolar satisfatório (alunos K, J, P, N e A).” **OBSRA2, 15 MAR 2013 – Docente A**

“À exceção dos alunos M, E, D e Q, todos os alunos adquiriram as competências delineadas para este período.” **OBSRA2, 15 MAR 2013 - Docente B**

“A maioria dos alunos continua a dominar os conteúdos trabalhados, tanto na Matemática como na Língua Portuguesa; realiza todas as atividades que são propostas de forma autónoma, mostra-se interessada, participa adequadamente e tem evoluído nos seus conhecimentos.” **OBSRA2, 15 MAR 2013 – Docente D**

De relevar que nas grelhas de observação de aulas (item 4 – *Vide* Apêndice VII), contactámos que todos os docentes “regularam as aprendizagens dos alunos na atividade proposta, dando-lhes *feedback*”. Por seu lado, verificámos que todos os alunos “revelaram maior motivação na atividade proposta quando ocorreu o *feedback* proativo e interativo” por parte do docente. Daqui podemos inferir que o *feedback* proativo e interativo teve uma importância fulcral na regulação e orientação das aprendizagens dos alunos. Neste âmbito, Fernandes (2005) sustenta que o *feedback* descritivo pode contribuir para que os alunos se tornem mais autónomos na avaliação e regulação dos seus desempenhos e encontrem formas de melhorar as suas aprendizagens. Nesta perspetiva, Black (1995) considera que o *feedback* é o “apoio e orientação que os professores podem oferecer aos alunos com o objetivo de superar lacunas e dificuldades de aprendizagem” (p. 196).

Quadro 4 - Palavras-chave caracterizadoras do conceito de avaliação formativa

Subcategorias das entrevistas aos docentes	1.1 - Dificuldades 1.2 - Conhecimentos adquiridos pelos alunos 1.3 - Estratégias / metodologias 1.4 - Reflexão 1.5 - Autoavaliação 1.6 - Regulação 1.7 - Observação 1.8 - Desenvolvimento 1.9 - Aplicação 1.10 - Evolução 1.11 - Objetivos 1.12 - Competências 1.13 - Testes 1.14 - Análise 1.15 - Adequação das aprendizagens 1.16 - Avaliação contínua
--	---

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“(…) os conhecimentos adquiridos pelos alunos (…)” **EDA – 30 JAN 2013**

“(…) as aprendizagens [conhecimentos adquiridos] (…)” **EDC – 09 JAN 2013**

“(…) as dificuldades dos alunos (…)” **EDA – 30 JAN 2013**

“(…) a reflexão (…)” **EDA – 30 JAN 2013**

“(…) reflexão (…)” **EDD – 17 JAN 2013**

“(…) regulação talvez (…)” **EDB – 09 JAN 2013**

“(…) observação (…)” **EDB – 09 JAN 2013**

“(…) a observação (…)” **EDC – 09 JAN 2013**

“A avaliação formativa tem que ser contínua.” **EDD – 17 JAN 2013**

3.1.2 - Significado da avaliação formativa

Aquando entrevistados sobre o significado de avaliar de forma formativa, os docentes referiram treze palavras (*Vide* Quadro 5). De salientar que todas as menções foram exclusivas dos docentes entrevistados. Por conseguinte, podemos inferir que para os docentes entrevistados o significado de avaliar de forma formativa é polissêmico, atendendo a que os mesmos não revelaram um consenso numa única subcategoria. De acordo com vários autores, o conceito de avaliação é polissêmico, complexo e com um vasto campo semântico, atendendo a que cada avaliador lhe atribui um significado de acordo com o contexto onde se insere. Santos (2002) sustenta que “Ao longo dos tempos, o significado atribuído à avaliação tem sido diverso.” (p. 77); Moreno e Córdoba (2009) salientam que

Consideramos que la evaluación es el único elemento curricular capaz de cambiar o modificar todos los demás. Desconocemos cual sería la mejor definición de evaluación: hay muchas y cada una corresponde a una forma de entenderla.” (p. 113)

Na observação de reuniões de avaliação, registámos evidências que nos permitem realizar uma identificação com as subcategorias das entrevistas: 2.1, 2.3, 2.4, 2.7, 2.9, 2.12 e 2.13 do quadro 3. Vejamos a sua correspondência:

[2.1] “(…) [alunos O e H] ainda revelam dificuldades na língua portuguesa e matemática, solicitando muitas vezes o apoio da professora e dos colegas.”

OBSRA2, 15 MAR 2013 – Docente A

“Os três primeiros [alunos M, E e D] vêm demonstrando bastantes dificuldades em todos os momentos de avaliação, no entanto são esforçados e interessados.”

OBSRA2, 15 MAR 2013 – Docente B

[2.3] “[Metodologias] foram distintas, de forma a promover aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras.” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente D**

[2.3] “(...) implementei estratégias para que os alunos que denotaram dificuldades superassem essas mesmas lacunas.” **OBSRA3, 3 JUL 2013 – Docente A**

[2.3 / 2.4] “Tenho implementado várias estratégias que permitem a superação dessas lacunas na minha sala de aula.” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente A**

[2.7 / 2.9] “No início do ano letivo, no mês de setembro realizei fichas e testes para diagnosticar o desenvolvimento dos alunos da turma.” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente D**

[2.12] “(...) alguns alunos conseguiram melhorar a sua postura [comportamento] na sala de aula, relativamente ao ano transato, contribuindo para um melhor ambiente de trabalho.” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente D**

“(...) pelo comportamento, desde o início do ano desajustado que compromete a sua aprendizagem.” **OBSRA2, 15 MAR 2013 – Docente C**

[2.13] “No início do segundo período, no mês de janeiro, realizei Planos de Recuperação para as crianças que revelaram algumas dificuldades para continuar com as suas aprendizagens com sucesso.” **OBSRA3, 5 JUN 2013 – Docente D**

De realçar que nas grelhas de observação de aulas (item 8, *Vide* Apêndice VII), contactámos que todos os docentes “Aplicaram instrumentos de avaliação formativa para averiguar o estado das aprendizagens dos alunos e refletiram oralmente sobre os resultados com os alunos.” Este apoio e orientação foram fulcrais para os alunos se aperceberem das suas lacunas e melhorar o seu desempenho (Black, 1995).

Quadro 5 - Significado da avaliação formativa

Subcategorias das entrevistas aos docentes	2.1 Detetar as dificuldades dos alunos 2.2 Refletir 2.3 Aplicar novas estratégias / metodologias 2.4 Ultrapassar as lacunas 2.5 Observar os alunos nas aprendizagens 2.6 Avaliação contínua 2.7 Ter acesso ao que os alunos sabem 2.8 Avaliação sumativa 2.9 Fornecer informação 2.10 Rever processos de trabalho 2.11 Melhorar processos de trabalho 2.12 Verificar o desempenho e postura 2.13 Adequar a aprendizagem
--	---

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“(...) significa detetar as dificuldades denotadas pelos alunos, (...)” **EDA – 30 JAN 2013**

“(...) aplicar novas estratégias/metodologias (...)” **EDA – 30 JAN 2013**

“(…) é observar tudo aquilo que os alunos estão ou não a aprender.” **EDB – 09 JAN 2013**

“(…) avaliação contínua (…)” **EDB – 09 JAN 2013**

“(…) fornecer ao professor e ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências (…)” **EDC – 09 JAN 2013**

“(…) é verificar o desempenho do aluno, a postura do aluno face à aprendizagem.” **EDD – 17 JAN 2013**

“(…) é adequar as atividades, os processos à forma de aprender, à forma de estar do aluno na aprendizagem.” **EDD – 17 JAN 2013**

3.1.3 - Itens considerados na avaliação formativa

Quando questionados sobre os itens que consideram na avaliação formativa, os inquiridos referiram vinte e três palavras (*Vide* Quadro 6). De salientar que dezanove menções foram exclusivas dos docentes entrevistados. Assim, os conhecimentos prévios, o interesse e a autonomia registaram uma menção por dois dos docentes e as atitudes registaram uma recorrência por três docentes. Assim, constatámos que os docentes valorizam diversos itens na avaliação formativa, tais como: o desempenho, os conhecimentos prévios, a participação, o interesse, a autonomia, as atitudes, entre outros que figuram no quadro 6. De frisar que nas entrevistas apurámos que os conhecimentos prévios, o interesse, a autonomia e as atitudes são dos itens mais consensuais.

De realçar que na observação das reuniões de avaliação constatámos a recorrência das mesmas categorias nas decisões dos docentes sobre a avaliação dos alunos ao longo dos três trimestres o que nos levou a inferir que cada docente valoriza determinados itens na avaliação dos alunos, nomeadamente: os conhecimentos prévios, as dificuldades sentidas, a atenção, o comportamento, o desempenho, a autonomia, o interesse, entre outros. Assim, na observação de reuniões de avaliação, registámos evidências que nos permitem realizar uma identificação com as subcategorias das entrevistas: 3.1, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.10, 3.16, 3.20 e 3.23 do quadro 6. Apresentamos abaixo a sua correspondência:

[3.1] “(…) desempenho, (…)” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente A**

[3.3] “Os alunos colaboram nas atividades que proponho, cumprindo as tarefas designadas de uma forma razoável, mas vagarosamente.” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente C**

[3.4] “Constatei que a maior parte dos meus alunos demonstrou interesse [motivação] pelos conteúdos programáticos e participou ativamente nas diversas atividades desenvolvidas na sala de aula, (...)” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente D**

[3.5] “É uma aluna [aluna M] muito insegura, pouco autônoma e participativa, no entanto é empenhada e trabalhadora.” **OBSRA2, 15 MAR 2013 – Docente D**

[3.6] “[Aluno C] Tem revelado um comportamento excelente. A capacidade de concentração, compreensão, aplicação e análise, interesse e consequente motivação e relação com os colegas e professora têm sido notáveis, a par com os alunos: H, B, K, I e N, o que tem levado a resultados muito satisfatórios.” **OBSRA2, 15 MAR 2013 – Docente C**

[3.7] “(...) alunos K, S, I e B, que apresentaram muito bons resultados [rendimento escolar] aquando da aplicação dos seus conhecimentos.” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente B**

[3.10] “Apesar de ter constatado significativos progressos na maioria dos alunos, no que diz respeito à autonomia na sua aprendizagem, à aquisição da leitura e escrita e dos conteúdos da matemática, à realização das diferentes tarefas, como também ao ritmo de trabalho, desempenho e interesse (...)” **OBSRA2, 15 MAR 2013 – Docente A**

“(...) [alunos T e A] têm conseguido progressos neste processo de ensino-aprendizagem.” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente B**

[3.16] “No início do ano letivo, no mês de setembro realizei fichas e testes para diagnosticar o desenvolvimento dos alunos da turma.” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente D**

[3.20] “A maioria dos alunos continua a revelar um vocabulário desenvolvido e relativamente diversificado.” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente D**

[3.23] “(...), as conversas laterais, o desrespeito pela docente e as interrupções inoportunas de alguns alunos [não cumprimento de regras].” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente C**

De salientar que na observação das reuniões de avaliação, ao longo dos três trimestres, constatámos a recorrência das mesmas categorias nas decisões dos docentes sobre a avaliação, o que nos levou a inferir que cada docente valoriza determinados itens na avaliação dos alunos, nomeadamente: as dificuldades sentidas, a atenção, o comportamento, o desempenho, a autonomia, o interesse, ...

De realçar que nas grelhas de observação de aulas (*Vide* Apêndice VII), constatámos que os alunos “Recordaram as regras que acordaram com o(a) docente no início do ano letivo” (item 2), “Manifestaram entusiasmo na ajuda que prestaram aos colegas, esclarecendo as suas dúvidas” (item 3) e “Colaboraram com os colegas para realizarem com correção a atividade proposta” (item 6). Deste modo, através das entrevistas e da observação que realizámos nas aulas e reuniões de avaliação, podemos

sustentar que existem evidências da prática da avaliação formativa, ancorada na promoção da aprendizagem, autonomia e sucesso escolar dos alunos.

Quadro 6 - Itens considerados na avaliação formativa

Subcategorias das entrevistas aos docentes	3.1 Desempenho 3.2 Conhecimentos prévios 3.3 Participação 3.4 Interesse 3.5 Autonomia 3.6 Atitudes 3.7 Aplicação dos conhecimentos 3.8 Atenção 3.9 Concentração 3.10 Evolução 3.11 Diálogo 3.12 Caderno diário 3.13 Fichas 3.14 Trabalhos individuais 3.15 Grelhas de registo 3.16 Fichas de avaliação 3.17 Autoavaliação 3.18 Questionamento 3.19 Resposta às questões 3.20 Explicação dos conceitos 3.21 Responsabilidade 3.22 Persistência 3.23 Respeito pelos outros
--	--

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“(...) o desempenho dos alunos nas atividades, (...)” **EDA – 30 JAN 2013**

“(...) os conhecimentos prévios (...)” **EDD – 17 JAN 2013**

“(...) o interesse pelas temáticas abordadas, (...)” **EDA – 30 JAN 2013**

“(...) autonomia (...)” **EDA – 30 JAN 2013**

“(...) temos a parte do comportamento, [atitudes] (...)” **EDB – 09 JAN 2013**

“(...) a aplicação dos conhecimentos acho que é um dos itens essenciais.” **EDB – 09 JAN 2013**

“(...) o diálogo com os alunos, o diálogo com outros colegas, outros professores (...)” **EDC – 09 JAN 2013**

“(...) o caderno diário, (...)” **EDC – 09 JAN 2013**

“É o comportamento e atitudes na sala de aula, (...)” **EDD – 17 JAN 2013**

“É a responsabilidade, (...)” **EDD – 17 JAN 2013**

3.1.4 - Participação na definição dos critérios de avaliação

No atinente à participação na definição dos critérios de avaliação, os quatro docentes mencionaram três formas de participação nesse âmbito (*Vide* Quadro 7). De salientar que as menções “A docente e outras docentes do Concelho” e “A docente” foram exclusivas de dois docentes. Por outro lado, a menção “O docente e o Conselho Escolar” registou consenso entre dois docentes que explicitaram a participação desses intervenientes na definição dos critérios de avaliação. Por conseguinte, definir os critérios da avaliação da aprendizagem é um processo complexo e que implica a reflexão de todos os intervenientes. Neste aspeto, Pacheco (2001) sustenta que “A complexidade da avaliação da aprendizagem exige um esforço conjunto de todos os atores educativos, principalmente quando se pressupõe que a escola existe para a promoção do sucesso educativo” (p. 58). O autor, anteriormente citado, salienta ainda que “Não é possível avaliar com rigor e objetividade, nem tão pouco valorizar a dimensão formadora, se os professores e os órgãos escolares não estabelecerem formas justas de julgar o que os alunos fazem no interior da escola.” (*idem*)

De salientar que na observação das reuniões de avaliação não constatámos a referência explícita aos “critérios de avaliação” ao longo dos três trimestres. A pesquisa dos vocábulos não revelou qualquer ocorrência. Esta situação levou-nos a inferir que cada docente avaliou os alunos ancorando-se num referencial: os critérios de avaliação definidos no Projeto Curricular de Turma no início do ano letivo (*Vide* Anexo I), os critérios de avaliação preconizados no Projeto Curricular de Escola (*Vide* Anexo II) e os Registos de Avaliação Individual (*Vide* Anexo III).

Nas grelhas de observação de aulas (*Vide* Apêndice VII), constatámos que os docentes A e D “Registam os critérios de avaliação em grelhas construídas, comunicam-nos aos alunos e negociam-nos com os mesmos.” (item 10). Essas grelhas (*Vide* Anexo IV) estavam expostas no placar da sala de aula e os alunos realizaram os registos nas mesmas no final das aulas. Na observação das aulas dos docentes B e C não nos foi possível observar o registo da avaliação em grelhas, em virtude das mesmas não estarem expostas na sala de aula.

Quadro 7 – Participação na definição dos critérios de avaliação

Subcategorias das entrevistas aos docentes	4.1 A docente e outras docentes do Concelho 4.2 O docente e o Conselho Escolar 4.3 A docente
--	--

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“(...) sou eu juntamente com outras professoras de outras escolas do concelho que lecionam o mesmo ano de escolaridade” **EDA – 30 JAN 2013**

“(...) são aprovados em reunião de Conselho Escolar. (...)” **EDB – 09 JAN 2013**

“Sou mesmo eu.” **EDC – 09 JAN 2013**

“(...) é o docente, face ao programa, (...)” **EDD – 17 JAN 2013**

3.1.5 - Formas de explicitação dos critérios de avaliação aos alunos / pais

Quando inquirimos os docentes sobre as formas de explicitação dos critérios de avaliação aos alunos/pais, constatámos que os professores referiram cinco formas de transmitir (*Vide* Quadro 8). De sublinhar que a menção “oralmente” obteve o consenso de três docentes com quatro recorrências e as restantes quatro menções foram exclusivas dos docentes entrevistados. O docente B referiu que não explicita os critérios de avaliação aos alunos mas sim aos pais, através de um panfleto no início do ano letivo. A docente C referiu que apresenta, no início do ano, os critérios de avaliação numa tabela e que reflete sobre os mesmos ao longo do ano com os alunos. Por conseguinte, constatámos que cada docente tem uma forma diferenciada de gerir a sala de aula e comunicar os critérios de avaliação. No entanto, a comunicação oral foi a que revelou mais consenso entre os docentes. No que concerne ao documento de Registo de Avaliação Individual utilizado na escola (*Vide* Anexo III), consideramos que também é uma forma de comunicar os critérios de avaliação dos alunos. Os encarregados de educação tomam conhecimento do mesmo nas reuniões de atendimento semanal e de avaliação trimestral.

De realçar que na observação das reuniões de avaliação constatámos a recorrência da subcategoria 5.1, “Oralmente”, nas relações estabelecidas entre os docentes e os

alunos. Neste pressuposto, na observação de reuniões de avaliação, registámos evidências que nos permitem realizar uma identificação com a subcategoria das entrevistas: 5.1 do quadro 8. Apresentamos de seguida a sua correspondência:

[5.1] “A relação professora-aluno foi bastante positiva pois estive sempre disponível para os alunos dentro e fora da sala de aula.” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente D**

“Considero-a positiva, atendendo a que estive sempre disponível para dialogar com eles [pais], dentro ou fora do horário escolar, para esclarecer algumas situações ou para dar a conhecer o comportamento e aproveitamento escolar dos seus educandos.”

OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente D

“(…), a minha relação com os alunos e com os encarregados de educação foi positiva, como também, mantive uma boa relação com todos os colegas da escola, (...)” **OBSRA2, 15 MAR 2013 – Docente A**

“A relação estabelecida com os alunos também foi muito positiva tanto para mim como para eles. Estive sempre disponível para as suas solicitações dentro e fora da sala de aula, (...)” **OBSRA3, 3 JUL 2013 – Docente A**

De relevar que na observação das reuniões de avaliação, ao longo dos três trimestres, constatámos, por parte das docentes A e D, a recorrência da alusão a uma boa relação com os alunos e encarregados de educação e da predominância do diálogo (oralidade) na explicitação de situações e ajuda aos alunos.

Quadro 8 – Formas de explicitação dos critérios de avaliação aos alunos / pais

Subcategorias das entrevistas aos docentes	5.1 Oralmente 5.2 Fichas de autoavaliação 5.3 Panfleto para os pais 5.4 Não explicitação aos alunos (docente B) 5.5 Tabela no quadro (início do ano letivo)
--	---

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“(…) são explicitados aos alunos oralmente (...)” **EDA – 30 JAN 2013**

“(…) através de fichas de autoavaliação.” **EDA – 30 JAN 2013**

“Aos pais, aos pais sim. (...), tenho por hábito fazer um panfleto no início do ano com os critérios de avaliação que os alunos têm que conseguir atingir,(...) ou seguir (...)” **EDB – 09 JAN 2013**

“(…) não tenho o hábito de explicitar os critérios de avaliação aos alunos.” **EDB – 09 JAN 2013**

“São apresentados, (...), no quadro. É mostrada uma tabela onde consta o peso dos parâmetros de cada critério de avaliação.” **EDC – 09 JAN 2013**

3.1.6 - Negociação dos critérios de avaliação com os alunos

Neste âmbito, apurámos através das entrevistas que dois dos docentes (A e D) negociam os critérios de avaliação com os alunos e os outros dois (B e C) não realizam essa negociação (*Vide* Quadro 9). O docente B referiu que como não explicita aos alunos os critérios de avaliação também não os negocia com eles. A docente D salientou que os critérios de avaliação que estão relacionados com o programa não podem ser objeto de negociação com os alunos.

De realçar que na observação das reuniões de avaliação não constatámos a referência ao vocábulo “negociação” pelos docentes. Contudo, inferimos que pelo que nos foi dado a observar, os docentes realizam, diariamente, essa negociação de uma forma implícita através das propostas de trabalho que fazem aos alunos e do *feedback* frequente que lhes fornecem. Neste âmbito, Santos (2002) sustenta o seguinte:

Dado o processo de metacognição passar pela confrontação entre as ações a desenvolver numa dada tarefa e os critérios de realização da mesma (Jorro, 2000), a apropriação dos critérios de avaliação da tarefa é condição necessária para desenvolver a autorregulação. Deste modo, uma ação que por vezes pode ser complexa para o professor, mas contudo indispensável, é a explicitação dos critérios de avaliação de uma dada tarefa antes do seu início. Todo o professor tem implicitamente um conjunto de critérios de avaliação. Só assim ele é capaz de ajuizar da qualidade de um produto realizado pelo aluno. No entanto, a sua explicitação junto dos alunos exige uma primeira fase de explicitação para si próprio. (p. 82)

Na transcrição que realizamos de seguida sobre a observação de aulas, constatámos essa negociação dos critérios de avaliação dos docentes B e C com os alunos, embora os docentes não a reconheçam na sua prática pedagógica:

“Depois, os alunos G e O entrevistaram:

“ – Professor, já acabei a ficha!” – Aluno G

“ – Então, agora tens de fazer a revisão da ficha com atenção!” – Docente B

“ – Professor, tenho de escrever o texto final em todas as linhas?” – Aluno O

“ – Não obrigatoriamente! O que interessa é que o texto esteja bem escrito! Façam a revisão da ficha para verificarem se está tudo certo!” – Docente B

OBSAU2 18 FEV 2013 – Docente B

“ – Professora, no número onze é para desenhar as festas?” – Aluno O

“ – Sim. Desenhavas o acontecimento festivo que acontece na tua casa e colocas a data por baixo!” – Docente C

“ – Professora, se soubermos o mês da festa mas não soubermos o dia, podemos colocar só o mês?” – Aluno C

“ – Sim, podem colocar só o mês! Fica também correto!” – Docente C

OBSAU3 04 FEV 2013 – Docente C

Quadro 9 – Negociação dos critérios de avaliação com os alunos

Subcategorias das entrevistas aos docentes	6.1 Negociação 6.2 Não negociação
--	--------------------------------------

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“(…), são negociados com os alunos (…)” **EDA – 30 JAN 2013**

“(…) como não os explicito [aos alunos] não existe essa negociação.” **EDB – 09 JAN 2013**

“Não faço negociações (…)” **EDC – 09 JAN 2013**

“Sim [negoceio]. (…), aqueles que têm a ver com os comportamentos e as atitudes na sala de aula.” **EDD – 17 JAN 2013**

“(…) aqueles que têm a ver com o programa, (…) esses já não temos margem para negociar.” **EDD – 17 JAN 2013**

Ao serem inquiridos sobre a importância atribuída à negociação dos critérios de avaliação com os alunos, dois dos docentes (A e D) salientaram que atribuem muita importância à negociação dos critérios de avaliação com os alunos. Ao docente B não lhe efetuámos esta questão, em virtude do mesmo ter salientado nas questões anteriores que como não explicita aos alunos esses critérios também não os negocia. A docente C salientou que não atribui importância à negociação dos critérios de avaliação, atendendo a que existem metas, objetivos e competências a atingir, não havendo, deste modo, possibilidade de negociação (*Vide* Quadro 9). Por conseguinte, tal como já referido anteriormente, inferimos que esta negociação por ser complexa, passa muitas vezes implícita perante os docentes (Santos, 2002) que têm sempre na sua mente um conjunto de critérios de avaliação. Só assim os professores conseguem avaliar o trabalho realizado pelos seus alunos.

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“Atribuo muita importância.” **EDA – 30 JAN 2013**

“Eu não atribuo importância.” **EDC – 09 JAN 2013**

“(…) há metas, objetivos e competências e para mim não há negociação quando isso acontece.” **EDC – 09 JAN 2013**

“É muito importante.” **EDD – 17 JAN 2013**

3.1.7 - Formas de negociar os critérios de avaliação com os alunos e as famílias

Ao ser abordada nesta questão, a docente A salientou que informa os encarregados de educação sobre os critérios de avaliação no início do ano letivo e que também está sempre recetiva a sugestões por parte dos mesmos. Aos docentes B e C não lhes efetuámos esta questão, em virtude dos mesmos terem salientado nas questões anteriores que não negociam os critérios de avaliação com os alunos. A docente D frisou que negocia os critérios de avaliação de uma forma informal com os alunos numa reunião semanal e com os encarregados de educação numa reunião mensal (espaço formal) - (*Vide* Quadro 10). Deste modo, inferimos que as formas informal e formal são as privilegiadas pelos docentes para transmitir e negociar os critérios de avaliação com os alunos e as famílias. Esses espaços também são reflexivos e dão azo a uma reflexão semanal (Docente D).

Quadro 10 – Formas de negociar os critérios de avaliação com os alunos e as famílias

Subcategorias das entrevistas aos docentes	7.1 Sugestões 7.2 Sem resposta (2 docentes) 7.3 Informalmente 7.4 Formalmente
--	--

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“(…) são sugeridos no início do ano letivo (…)” **EDA – 30 JAN 2013**

“É explicado aos alunos e aos encarregados de educação que os critérios (…)
entram na avaliação final e são muito importantes.” **EDA – 30 JAN 2013**

“Geralmente, os alunos e encarregados de educação concordam e estou sempre recetiva a sugestões.” **EDA – 30 JAN 2013**

“Informalmente, (…) fazemos uma avaliação da semana.” **EDD – 17 JAN 2013**

“Formalmente, uma vez por período, fazemos uma ata com isso tudo.” **EDD – 17 JAN 2013**

3.1.8 - Critérios de avaliação a que as famílias dão mais importância

Quando questionados sobre quais os critérios de avaliação aos quais as famílias atribuem maior importância, os inquiridos referiram catorze vocábulos (*Vide* Quadro 11). De realçar que onze menções foram exclusivas dos docentes entrevistados e três menções (Fichas de avaliação, leitura e comportamento) foram referidas por dois docentes. Assim, constatámos que na opinião dos docentes, as famílias relevam as fichas de avaliação, a leitura e o comportamento no âmbito dos critérios de avaliação. Por conseguinte, inferimos que a opinião formada que os docentes têm sobre este assunto seja captada na relação dialógica que estabelecem com as famílias nas reuniões formais e informais. Nesses espaços de diálogo e reflexão, os pais transmitem os seus anseios e revelam os critérios de avaliação aos quais atribuem maior relevância. Na transcrição das reuniões de avaliação não detetámos nenhum registo relativo aos critérios de avaliação aos quais as famílias conferem maior relevância.

Quadro 11 – Critérios de avaliação a que as famílias dão mais importância

Subcategorias das entrevistas aos docentes	8.1 Fichas de avaliação 8.2 Leitura 8.3 Ortografia 8.4 Resolução de Situações problemáticas 8.5 Cálculo 8.6 Comportamento 8.7 Concentração 8.8 Aplicação dos conhecimentos 8.9 Assimilação dos conhecimentos 8.10 Interesse 8.11 Participação 8.12 Organização 8.13 Higiene 8.14 Notas (classificação)
--	---

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“Penso que se referem essencialmente às fichas de avaliação, (...)” **EDA – 30 JAN 2013**

“Tenho pais que se preocupam (...), com a leitura, se o aluno aprende a ler ou não.” **EDB – 09 JAN 2013**

“(...) basicamente, é ao nível da aplicação [dos conhecimentos] (...)” **EDB – 09 JAN 2013**

“(...) a participação nas atividades letivas dos alunos (...)” **EDC – 09 JAN 2013**

“(...) também dão muita importância à postura dos alunos na sala de aula, se se portam bem ou se se portam mal, que tipo de comportamentos é que eles têm.”
EDD – 17 JAN 2013

3.1.9 - Divulgação dos critérios de avaliação aos encarregados de educação

Ao abordarmos este assunto na entrevista semiestruturada, os inquiridos referiram três meios (*Vide* Quadro 12). De realçar que duas menções (panfleto e reunião de avaliação trimestral) foram exclusivas de dois dos docentes entrevistados, uma menção (oralmente) foi comum a três docentes e registámos seis recorrências nessa subcategoria. Deste modo, pudemos constatar que a forma oral é a mais utilizada pelos docentes para informar os encarregados de educação dos critérios de avaliação dos alunos. Por conseguinte, podemos inferir que a relação dialógica estabelecida entre esses intervenientes é muito próxima.

De seguida, apresentamos algumas evidências constatadas na observação das reuniões de avaliação e que correspondem à subcategoria 9.3 do quadro 12:

“As reuniões mensais com todos os encarregados de educação e a hora de atendimento semanal foram muito relevantes, dadas as características específicas da minha turma.”
OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente D

“(...) as reuniões mensais com todos os encarregados de educação além da hora de atendimento semanal foram uma mais-valia [positiva], dadas as características específicas de cada um.” **OBSRA3, 5 JUN 2013 – Docente D**

“(...), as reuniões mensais com todos os encarregados de educação além da hora de atendimento semanal são uma mais-valia [relação positiva], dadas as características específicas da turma.” **OBSRA2, 15 MAR 2013 – Docente D**

Quadro 12 – Divulgação dos critérios de avaliação aos encarregados de educação

Subcategorias das entrevistas aos docentes	9.1 Oralmente 9.2 Pânfleto 9.3 Reunião de avaliação trimestral
--	--

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“(...) costumo abordar [oralmente] os critérios de avaliação na primeira reunião de pais em setembro ou a meados do primeiro período.” **EDA – 30 JAN 2013**

“Reunião de pais [oralmente], no meu caso eu faço uma mensal e depois tenho reunião de atendimento semanal [oralmente] de uma hora com os pais, (...)” **EDD – 17 JAN 2013**

“(...) costume fazer um panfleto no início do ano letivo que é entregue na reunião de pais.” **EDB – 09 JAN 2013**

“Depois há a reunião de avaliação trimestral por período.” **EDD – 17 JAN 2013**

Na entrevista, os docentes confirmaram que atendem semanalmente os encarregados de educação, a fim de tratarem de vários assuntos relacionados com os alunos. Assim, na relação que os docentes estabeleceram com os pais através da reunião de avaliação trimestral e no horário de atendimento semanal, informaram os mesmos do estado das aprendizagens dos seus educandos. Houve uma prestação de contas do trabalho realizado pelos docentes e um *feedback* sobre o ensino prestado. Neste sentido, Pinto e Santos (2006) ao falarem das informações avaliativas sustentam:

Face a estas informações, e em função da sua própria experiência escolar, os pais sabem se tudo está bem ou, se pelo contrário, algo vai mal. Deste modo, em função da maneira como os pais recebem, interpretam e vivem esses resultados (Moutandon, 1994) podem reagir sobre a relação professor/aluno procurando também ser um parceiro ativo na negociação da avaliação. (p. 75)

Neste âmbito, Barlow (1992), citado por Pinto e Santos (2006), refere que a avaliação é entendida “(...) como um ato de comunicação social que está no centro de um sistema de relações sociais” (p. 70), que implica os seguintes intervenientes: a sociedade, a instituição escolar, o professor/aluno e os pais. Só partindo destes pressupostos se compreende a dimensão da avaliação. Sublinhamos aqui a importância da comunicação social como fator indispensável e indissociável das boas práticas pedagógicas e de avaliação. Por conseguinte, ensinar e avaliar as aprendizagens torna-se um processo socialmente construído com a finalidade 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.” (Pinto & Santos, 2006, p. 7)

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“Sim, uma hora por semana.” **EDA – 30 JAN 2013**

“(...) tenho reunião de atendimento semanal de uma hora com os pais (...)” **EDD – 17 JAN 2013**

3.1.10 - Preocupações reveladas pelos pais

Ao abordarmos este assunto na entrevista, os inquiridos salientaram seis preocupações características dos pais no horário de atendimento (*Vide* Quadro 13). De salientar que três menções (fichas de avaliação, aprendizagem e apoio pedagógico) foram exclusivas de três dos docentes entrevistados e as restantes menções distribuíram-se do seguinte modo: menções comuns a dois docentes (dificuldades e notas) e menções comuns a três docentes (comportamento). Na subcategoria “notas” registámos cinco recorrências. Barlow (1977) confirma que os pais conferem muita importância às notas e sustenta que:

(...) a nota tem apenas uma significação relativa, isto é, em ligação com outros meios de avaliação. Curvas de notas, boletins trimestrais, encontros com os professores, completam as indicações dadas pelas notas e, em conjunto, permitem uma imagem muito mais exata da aplicação da criança. (pp. 108-109).

A posição de Arends (1995) vai no mesmo sentido, quando sublinha que

Os pais estão muito preocupados com as notas dos seus filhos porque eles, mais do que os seus filhos, compreendem totalmente a importante função de seleção que ocorre nas escolas. A maioria dos pais lembra-se de juízos importantes feitos acerca do seu trabalho e as consequências desses juízos. (p. 210)

Podemos, pois, inferir que os pais se preocupam muito com o comportamento, com as dificuldades e com as notas (classificações) dos seus educandos, atendendo a que são estes os aspetos mais sublinhados pelos docentes entrevistados.

Quadro 13 – Preocupações reveladas pelos pais

Subcategorias das entrevistas aos docentes	10.1 Dificuldades 10.2 Comportamento 10.3 Fichas de avaliação 10.4 Notas / classificação; [resultados académicos]; [aproveitamento escolar] 10.5 Aprendizagem 10.6 Apoio (pedagógico)
--	--

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“(…) há a preocupação com aqueles alunos que denotam mais dificuldades.” **EDD – 17 JAN 2013**

“(…) e comportamentos dos seus educandos.” **EDA – 30 JAN 2013**

“A preocupação dos pais é o comportamento dos filhos.” **EDC – 09 JAN 2013**

“Os pais veem essas fichas e veem o que é que os filhos fizeram.” **EDB – 09 JAN 2013**

“A preocupação fulcral é com o aproveitamento [resultados académicos] dos alunos.” **EDB – 09 JAN 2013**

3.2 - Instrumentos de avaliação

3.2.1 - Instrumentos de avaliação de uso frequente

Neste âmbito, os inquiridos referiram quinze instrumentos de avaliação (*Vide* Quadro 14), aos quais recorrem de forma frequente. De salientar que oito subcategorias (empenho dos alunos, interesse, grelhas de observação, escala das fichas de avaliação, registos dos comportamentos, manuais, correção do trabalho e listas / escalas de verificação) foram exclusivas das docentes A e D. Três subcategorias (participação, registos dos desempenhos (auto e heteroavaliação) e trabalhos individuais) foram comuns a dois docentes e duas subcategorias (cadernos e observação direta) foram mencionadas por três docentes. A subcategoria “Fichas de avaliação” reuniu o consenso dos quatro docentes. De frisar que na subcategoria “cadernos” registámos três recorrências, na subcategoria “Observação direta” constatámos quatro recorrências e na subcategoria “Fichas de avaliação” verificámos cinco recorrências.

Deste modo, inferimos que os cadernos, a observação direta e as fichas de avaliação são os instrumentos de trabalho que os docentes utilizam de uma forma mais frequente. Constatámos ainda que a esses instrumentos de avaliação seguem-se outros: a participação, o registo dos desempenhos e os trabalhos individuais.

Ao realizarmos uma correlação das subcategorias do quadro 14 com as subcategorias encontradas na observação das reuniões de avaliação, constatámos a seguinte correspondência:

[1.1] “Elaborei novos materiais de ensino-aprendizagem para complementar os manuais escolares, tais como, cartazes, desenhos, jogos, fichas de leitura e fichas de trabalho.” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente D**

[1.2] “O Q é um aluno que aprende mas não realiza os trabalhos propostos e tem deixado as fichas de avaliação praticamente em branco.” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente B**

[1.4] “(...), alguns alunos, nomeadamente, o G, o F e o A, devido ao comportamento, falta de trabalho e atenção/concentração nem sempre conseguem acompanhar o ritmo de trabalho do grupo, (...)” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente D**

[1.6] “(...) interesse (...)” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente A**

“A minha turma apresenta características heterogéneas no que concerne às aprendizagens, ao ritmo de trabalho, desempenho, interesse e ao comportamento.” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente D**

Assim, podemos inferir que os instrumentos de avaliação mais utilizados pelos docentes também pertencem à área de preocupações reveladas pelos mesmos, aquando da sua reflexão nas reuniões de avaliação trimestral.

Quadro 14 – Instrumentos de avaliação de uso frequente

Subcategorias das entrevistas aos docentes	1.1 Fichas de trabalho 1.2 Fichas de avaliação 1.3 Cadernos diários 1.4 Empenho dos alunos 1.5 Participação 1.6 Interesse 1.7 Observação direta 1.8 Grelhas de observação 1.9 Escala das fichas de avaliação 1.10 Registos dos desempenhos (auto e heteroavaliação) 1.11 Registos dos comportamentos 1.12 Trabalhos individuais 1.13 Manuais 1.14 Correção do trabalho 1.15 Listas / escalas de verificação
--	---

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“(...) são as fichas de trabalho (...)” **EDA – 30 JAN 2013**

“(...) e as fichas de avaliação, as intermédias e a trimestral.” **EDB – 09 JAN 2013**

“(...) o caderno diário (...)” **EDC – 09 JAN 2013**

“A observação direta é fundamental (...)” **EDD – 17 JAN 2013**

“(...) os registos dos desempenhos (...)” **EDA – 30 JAN 2013**

Adentro da questão anterior, os inquiridos confirmaram que constroem os instrumentos de avaliação e que também utilizam os padronizados. No entanto, no discurso dos docentes constatámos que os instrumentos de avaliação são utilizados nas duas versões. Por conseguinte, podemos inferir que os docentes utilizam os instrumentos de avaliação padronizados e construídos de acordo com as situações de aprendizagem, especificidades e necessidades da turma. De acordo com Allal *et al.* (1986) a avaliação formativa e um ensino diferenciado implica que os professores “Construam ou adaptem instrumentos de avaliação, de observação, de diagnóstico permitindo situar o aluno de forma relativamente contínua em relação aos objetivos de formação” (p. 120). Assim, ao realizarmos uma correlação das subcategorias encontradas nesta questão da entrevista com as subcategorias encontradas na observação das reuniões de avaliação, constatámos a seguinte correspondência:

[2.1] “Para enriquecer o trabalho efetuado na sala de aula elaborei [construí] novos materiais de ensino-aprendizagem para complementar os manuais escolares, (...)” **OBSRA2, 15 MAR 2013 – Docente D**

“Para enriquecer o trabalho efetuado na sala de aula elaborei novos materiais de ensino-aprendizagem para complementar os manuais escolares, (...)” **OBSRA3, 5 JUN 2013 – Docente D**

“Ao longo do ano várias medidas foram tomadas pela docente para que esta criança ficasse motivada e realizasse com sucesso a sua aprendizagem: apoio individualizado dentro e fora da sala, diversificação de estratégias, construção de material estruturado (...)” **OBSRA3, 3 JUL 2013 - Docente C**

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“A maioria dos instrumentos é construída, (...)” **EDA – 30 JAN 2013**

“(...) como as construídas por mim.” **EDB – 09 JAN 2013**

“Basta apenas adequar [construir] alguns à turma e é isso que eu uso.” **EDC – 09 JAN 2013**

“Construo-os na maior parte das vezes, (...)” **EDD – 17 JAN 2013**

“Para os [alunos] que estão a trabalhar o segundo ano, (...), tenho usado as fichas de avaliação padronizadas (...)” **EDB – 09 JAN 2013**

“Utilizo os padronizados (...) nos manuais existem grelhas, (...)” **EDC – 09 JAN 2013**

3.2.2 - Formas de reinvestimento da informação produzida no processo de ensino-aprendizagem dos alunos

No atinente a esta questão, os inquiridos indicaram quatro formas de reinvestir a informação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos (*Vide* Quadro 15).

A subcategoria “adaptações/adequações nas atividades” foi mencionada pelos quatro docentes com seis recorrências. A subcategoria “reflexão” foi mencionada por três docentes (B, C e D) e a subcategoria “*feedback*” apenas foi mencionada pela docente A. De acordo com esta análise, podemos inferir que os docentes reinvestem as informações captadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem com a finalidade de realizarem adaptações / adequações nas atividades e estratégias e refletirem sobre a sua prática pedagógica. Neste sentido, Pinto e Santos (2006) afirmam que “(...) 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” (p. 103).

A regulação do ensino e da aprendizagem deve ser entendida como “(...) um processo deliberado e intencional que visa controlar os processos de aprendizagem, para que possa consolidar, desenvolver ou redirecionar essa mesma aprendizagem” (Fernandes, 2005, p. 67). Na nossa opinião, o professor, enquanto ator reflexivo, pró-ativo, gestor e decisor do currículo na sala de aula, tem um papel fundamental e decisivo no desenvolvimento das competências dos alunos e na seleção das metodologias, das estratégias e dos mediadores das aprendizagens que se adequem a esse público-alvo e a esse contexto. Nesta perspetiva, podemos falar do professor enquanto profissional reflexivo que atua sobre a sua prática para transformá-la em benefício dos aprendentes. Oliveira e Serrazina (2002), referem que “Os professores que refletem em ação e sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino” (p. 34). Ainda de acordo com as referidas autoras “Ensinar constitui uma forma de reflexão na ação, isto é, reflete-se sobre os acontecimentos e sobre as formas espontâneas de pensar e de agir de alguém, surgidas no contexto da ação, que orientam a ação posterior” (p. 34). Torna-se claro que na diferenciação reside a resposta para a equidade na avaliação, atendendo a que todos os

alunos têm o direito inalienável de serem avaliados de acordo com as suas necessidades educativas e com os seus ritmos pessoais. Deste modo, ensinamos a todos mas com a devida diferenciação da avaliação no contexto da sala de aula. Neste pressuposto, Arends (1995) salienta que

Os educadores podem fazer a sua parte, assegurando que todos os jovens tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. (...), visto que as pessoas instruídas estão munidas com as ferramentas necessárias para escaparem à pobreza, e participarem por completo nos nossos sistemas económico e político. Como professores, temos a responsabilidade de ajudar os alunos a obterem essa via de escape. (pp. 44-45)

Ao compararmos as subcategorias do quadro 15 com as subcategorias encontradas na observação das reuniões de avaliação, constatámos a seguinte correspondência:

[2.3] “Continuei a implementar diferentes estratégias de modo a motivar os alunos para a aprendizagem da leitura e da escrita (...)” **OBSRA2, 15 MAR 2013 – Docente A**

“a escola possui diversos materiais que ajudam na exploração das diversas temáticas do programa deste ano ou outras do interesse dos alunos.” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente D**

“Acompanhei todos os seus trabalhos e posso afirmar que tentei ser incansável na busca de estratégias, de artimanhas, de planos para levar até junto de cada criança o que considerava mais significativo.” **OBSRA3, 5 JUN 2013 – Docente D**

“(...) [Foram feitos] diálogos durante o ano com a encarregada de educação para que estivesse sempre a par [alerta] do desenvolvimento da aprendizagem e neste último período, a docente compartilhou algumas estratégias e conselhos visando o sucesso da aluna.” **OBSRA3, 3 JUL 2013 – Docente C**

[2.4] “Mas combatemos juntos, lutamos por ambos (alunos e eu), ajudamo-nos, confortando, apoiando, refletindo e criticando, mas também aplaudindo e celebrando as vitórias.” **OBSRA3, 5 JUN 2013 – Docente D**

“Ao refletir sobre o meu desempenho profissional ao longo deste ano, penso ter conseguido desenvolver um trabalho bastante positivo, (...)” **OBSRA3, 3 JUL 2013 – Docente A**

Quadro 15 – Formas de reinvestimento da informação produzida no processo de ensino-aprendizagem dos alunos

Subcategorias das entrevistas aos docentes	2.1 Feedback 2.2 Adaptações / adequações nas atividades 2.3 Estratégias e materiais 2.4 Reflexão
--	---

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“Através do *feedback* com os alunos (...)” **EDA – 30 JAN 2013**

“(...) tenho que adaptar ou tenho que voltar novamente ao mesmo tema mas usando estratégias diferentes, (...)” **EDB – 09 JAN 2013**

“E até se torna um auxílio na adequação de estratégias e até de materiais a estudar.” **EDC – 09 JAN 2013**

“(...) cria em nós, docentes, o hábito de refletir na ação docente.” **EDC – 09 JAN 2013**

“(...) é refletindo sobre a nossa prática, a minha prática.” **EDD – 17 JAN 2013**

3.2.3 - Instrumentos de avaliação formativa alternativos utilizados

No que concerne a esta questão, os inquiridos mencionaram três tipos de instrumentos de avaliação formativa alternativos que aplicam aos seus alunos.

De salientar que as subcategorias 3.1 “teste em duas fases” e 3.2 “ relatório” foram referidas pelos docentes A e C / C e D, respetivamente. A subcategoria 3.3 “portefólio” foi exclusiva da docente D. O docente B referiu que não os utiliza na sua prática pedagógica. Na consulta documental realizada aos Projetos Curriculares de Turma, na observação de aulas e na observação das reuniões de avaliação não constatámos a utilização ou referência a esses instrumentos de avaliação formativa alternativos. Assim, de acordo com a observação efetuada e com esta análise, inferimos que os docentes não utilizam de forma sistemática os referidos instrumentos de avaliação formativa alternativos na sua prática pedagógica. Percecionámos que os professores utilizam os mesmos em situações pontuais ou com determinados alunos e determinadas dificuldades.

Os instrumentos de avaliação alternativos auxiliam na regulação do processo de ensino-aprendizagem e são os recursos para a reflexão dos docentes sobre a sua prática pedagógica. Concomitantemente, “(...) permitem construir de forma consciente uma visão holística do aluno (...)” (Pinto & Santos, 2006, p. 131). De acordo com Allal *et al.* (1986) na prática de uma avaliação formativa é fulcral que os docentes “ponham em ação as estratégias que permitam ajustar a atividade pedagógica às características e dificuldades específicas de cada aluno.” (p. 120)

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“Com as crianças (...) que têm dificuldades, se calhar sim, vou ter que fazer isso nesta próxima ficha [teste em duas fases] para dar-lhes mais tempo.” **EDA – 30 JAN 2013**

“Não, não.” **EDB – 09 JAN 2013**

“Às vezes [relatório].” **EDC – 09 JAN 2013**

“O portefólio, aplico-o em casos específicos (...)”. **EDD – 17 JAN 2013**

3.2.4 - Vantagens dos instrumentos de avaliação formativa

No que respeita a esta questão, os inquiridos referiram sete vantagens dos instrumentos de avaliação formativa alternativos (*Vide* Quadro 16).

De sublinhar que a subcategoria 4.1 reuniu o consenso dos docentes A, B e D. Contudo as restantes subcategorias foram exclusivas dos docentes pela ordem que indicamos de seguida: 4.2, 4.3 e 4.4 – docente A, 4.5 – docente C, 4.6 e 4.7 – docente D. De acordo com estes resultados inferimos que os docentes são quase unânimes em afirmar que para agir é necessário conhecer as dificuldades dos alunos, tendo em vista a adoção de medidas que promovam uma melhoria no ensino e na aprendizagem dos mesmos. A este propósito, Méndez (2002) sustenta que:

deve entender-se a avaliação como uma atividade crítica de aprendizagem porque se assume que, através dela, adquirimos conhecimento. O professor aprende para conhecer, para melhorar a complexidade da prática docente e para colaborar na aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que tem de superar, o modo de resolvê-las e as estratégias que põe em funcionamento. (p. 16)

Nunziati (1990) também salienta nesta perspetiva: “Plus qu’une simple démarche de contrôle, l’évaluation formatrice est en fait un système pédagogique. Son efficience

tient plus au mode de questionnement qu'elle induit qu'aux outils qui lui sont propres.”
(p. 64)

Os docentes também nos forneceram a indicação de que os instrumentos de avaliação formativa são complementares, permitem-nos refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e dar um *feedback* ao trabalho do docente, aos alunos e às famílias.

Quadro 16 – Vantagens dos instrumentos de avaliação formativa

Subcategorias das entrevistas aos docentes	4.1 Conhecer as dificuldades dos alunos 4.2 Dar <i>feedback</i> às crianças e família 4.3 Refletir no processo de ensino-aprendizagem 4.4 Melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos 4.5 São complementares 4.6 Adotar medidas 4.7 Dar <i>feedback</i> ao trabalho do professor
--	--

Como evidências, salientam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“(...) o professor toma conhecimento da maioria das dificuldades dos seus alunos (...)” **EDA – 30 JAN 2013**

“(...) uma das vantagens é nós conseguirmos perceber [conhecer] aquilo que os alunos estão ou não a aprender (...).” **EDB – 09 JAN 2013**

“(...) o professor poderá refletir no processo de ensino-aprendizagem (...)” **EDA – 30 JAN 2013**

“(...) só consigo ver que tanto uns como outros são complementares.” **EDC – 09 JAN 2013**

“Além disso, dá-nos o *feedback* do nosso trabalho, (...).” **EDD – 17 JAN 2013**

3.2.5 - Desvantagens dos instrumentos de avaliação formativa

No concernente a esta questão, constatámos duas subcategorias nas respostas dos inquiridos. De frisar que a subcategoria 5.1 “Não revelam todas as dificuldades das crianças” foi exclusiva da docente A enquanto a subcategoria 5.2 “Não existem desvantagens” foi comum aos docentes B, C e D.

Tendo em conta os resultados obtidos inferimos que a docente A reflete sobre as dificuldades dos alunos expressas nos instrumentos de avaliação formativa que aplica. Por outro lado, os docentes B, C e D não encontram desvantagens nos instrumentos de

avaliação formativa. Estes são veículos valiosos para o fornecimento de informação, reflexão e regulação das aprendizagens dos alunos que têm a seu cargo.

Como evidências, salientam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“(…) no que diz respeito às fichas de avaliação, a meu ver é que nem sempre estes instrumentos de avaliação revelam a cem por cento as dificuldades das crianças, (…)” **EDA – 30 JAN 2013**

“Não me parece que haja desvantagens na avaliação formativa.” **EDB – 09 JAN 2013**

“Já se sabe que em tudo há vantagens e desvantagens mas eu não consigo ver isso.” **EDC – 09 JAN 2013**

“Desvantagens, sinceramente, estive a pensar e não vejo nenhuma, (…)” **EDD – 17 JAN 2013**

3.3 - Conceções sobre o erro

3.3.1 - O que pensam os docentes sobre os erros dos alunos

No atinente a esta questão, constatámos onze subcategorias nas respostas dos inquiridos (*Vide* Quadro 17).

De frisar que as subcategorias 1.1 e 1.2 foram comuns às docentes A e D. As subcategorias 1.3 e 1.4 foram exclusivas da docente A, as subcategorias 1.5, 1.6 e 1.7 foram exclusivas do docente B, a subcategoria 1.8 foi exclusiva da docente C e as subcategorias 1.9, 1.10 e 1.11 foram exclusivas da docente D.

Os resultados obtidos levam-nos à inferência de que os docentes julgam o erro como uma falta de atenção/concentração por parte dos alunos nas aulas. Os docentes referem ainda que os poucos hábitos de estudo, as dificuldades, a desmotivação, a falta de confiança e de incentivo estão também na génese dos erros dos alunos. Para além disso, os docentes salientam que o erro é importante e ajuda a refletir sobre a prática pedagógica e sobre a forma como os alunos aprendem. Assim, de acordo com Pinto e Santos (2006)

A análise do modo como o professor lida com os resultados da avaliação e como o erro é compreendido são duas dimensões em nosso entender fundamentais para compreender a avaliação como uma prática social e pedagógica, uma vez que não há avaliação sem o agir dos seus atores. (p. 54)

Nesta perspetiva também Allal *et al.* (1986) salientam que “O erro do aluno não mais é considerado uma falta passível de repreensão mas como uma fonte de informação essencial, cuja manifestação é importante favorecer” (pp. 21-22). O Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto relativo ao Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico no Anexo 2, ponto II, sustenta que o docente “d) Utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar”. Inferimos, deste modo, que os docentes partilham esta perspetiva quando sublinham que o erro é normal, difícil de detetar e ajuda o docente a refletir sobre a ação.

Ao compararmos as subcategorias do quadro 17 com as subcategorias resultantes da análise de conteúdo sobre a observação das reuniões de avaliação, constatamos as seguintes evidências:

[1.1] “A aluna continua a manifestar dificuldades na aquisição das aprendizagens, muitas vezes por estar distraída, alienada do que se passa na sala de aula.”
OBSRA2, 15 MAR 2013 – Docente C

“(…), alguns dos alunos devido ao comportamento, falta de trabalho e atenção/concentração (…),” **OBSRA2, 15 MAR 2013 – Docente D**

[1.2] “(…) tem poucos hábitos de trabalho, como também a família dá pouco apoio a este aluno nos seus estudos, assim como na organização e aquisição do material necessário para trabalhar nas aulas.” **OBSRA2, 15 MAR 2013 – Docente A**

[1.4] As dificuldades sentidas por alguns alunos na área da Língua Portuguesa revelaram-se sobretudo, ao nível da comunicação escrita, nomeadamente na ortografia e na produção de textos com sequência e encadeamento de ideias (…),”
OBSRA3, 5 JUN 2013 – Docente D

“Na língua materna, ainda [aluno O] efetua uma leitura hesitante e produz frases com pouca criatividade e, por vezes, sem nexos e com muitos erros ortográficos.”
OBSRA3, 3 JUL 2013 – Docente A

[1.7] “Ao refletir sobre o meu desempenho profissional ao longo deste ano, penso ter conseguido desenvolver um trabalho bastante positivo, (…),” **OBSRA3, 3 JUL 2013 – Docente A**

Quadro 17 – O que pensam os docentes sobre os erros dos alunos

Subcategorias das entrevistas aos docentes	1.1 Distração / falta de atenção / falta de concentração 1.2 Poucos hábitos de estudo 1.3 Não perceber o que é solicitado 1.4 Dificuldades nos conteúdos tratados 1.5 É importante 1.6 É difícil detetar 1.7 Ajuda a refletir 1.8 São normais 1.9 Desmotivação 1.10 Falta de confiança 1.11 Falta de incentivo
--	--

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“(…), devem-se essencialmente por distração/falta de atenção, (…)” **EDA – 30 JAN 2013**

“(…) falta de trabalho, [estudo]” **EDD – 17 JAN 2013**

(…) há crianças que copiam com erros e aí o erro, penso que é importante para nós (…)” **EDB – 09 JAN 2013**

“(…) nós não podemos ter dificuldades em vê-los até de outra maneira porque são normais.” **EDC – 09 JAN 2013**

3.3.2 - Importância atribuída ao erro pelos docentes

No atinente a esta questão, constatámos duas subcategorias nas respostas dos inquiridos. A subcategoria 2.1, “É importante”, é comum a três docentes (A, B e D) com seis ocorrências. A subcategoria 2.2, “Verificar dificuldades”, é exclusiva da docente C com apenas uma ocorrência registada. Esta docente referiu que através do erro consegue detetar se o aluno revela grandes ou pequenas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Podemos inferir que a maioria dos docentes entrevistados considera o erro importante para avaliar de forma formativa o aluno, refletir sobre a sua prática pedagógica e para diferenciar as atividades a realizar com os alunos. Nesta perspetiva, Pinto e Santos (2006) destacam:

O professor que ajuda não pode olhar o erro como uma falta ou como uma lacuna. A sua postura de conselheiro ou consultor implica olhar o erro numa perspetiva formativa, isto é colocar a avaliação dentro do próprio processo de aprendizagem” (p. 89).

As docentes A e D propuseram outras atividades aos alunos, em função dos erros e dificuldades que identificaram (*Vide* Apêndice VII - item 11 das grelhas de observação de aulas).

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“Eu dou mais importância quando o aluno consegue detetar o seu próprio erro e consegue ultrapassar essa dificuldade.” **EDA – 30 JAN 2013**

“(...) para nós, professores, [o erro] é importante exatamente para isso.” **EDB – 09 JAN 2013**

“O erro é importante porque é assim que se identifica a dificuldade.” **EDD – 17 JAN 2013**

“Eu vejo sempre o erro como um meio de verificar se o discente revela grandes ou pequenas dificuldades (...)” **EDC – 09 JAN 2013**

3.3.3 - Estratégias desenvolvidas pelos docentes perante o erro

No respeitante a esta questão, constatámos nove subcategorias nas respostas dos inquiridos (*Vide* Quadro 18). As subcategorias 3.1 e 3.2 são comuns a dois docentes (A e D) e registaram-se nas mesmas cinco ocorrências e duas ocorrências, respetivamente. A subcategoria 3.3 foi comum a dois docentes (B e D) com cinco ocorrências registadas. As restantes subcategorias foram exclusivas dos docentes entrevistados. De relevar a subcategoria 3.4 que sendo exclusiva do docente B registou seis ocorrências.

Conseguimos inferir que as estratégias mais utilizadas pelos docentes entrevistados perante o erro são: corrigir com o aluno, readaptar a atividade, levar o aluno a descobrir o erro e pedir ajuda aos alunos. Estas estratégias (subcategorias 3.1 e 3.4) foram evidenciadas durante a observação de aulas (*Vide* Apêndice VII – itens 3 e 5 da grelha de observação de aulas).

Para as subcategorias 3.2 e 3.5 encontramos a seguinte evidência no discurso de uma docente:

Vi os meninos e meninas crescerem! Observei-me a pensar, pesquisar, planificar aprendizagens! Descobri-me a mudar situações, adaptando-me à turma e a cada aluno em particular... Acompanhei todos os seus trabalhos e posso afirmar que tentei ser incansável na busca de estratégias, de artimanhas, de planos para levar até junto de cada criança o que considerava mais significativo. **OBSRA3, 5 JUN 2013 – Docente D**

Para a subcategoria 3.6 encontramos a seguinte evidência no registo de observação de reuniões de avaliação:

A docente referiu ainda que a escola possui diversos materiais, tais como, livros, material informático, retroprojeter, projetor datashow, áudio-visuais (CD's, DVD's, televisão, vídeo e DVD), (...). A docente salientou que através da utilização destes materiais se exploram diversas temáticas do programa deste ano ou outras do interesse dos alunos. **OBSRA2, 15 MAR 2013 – Docente D**

Quadro 18 – Estratégias desenvolvidas pelos docentes perante o erro

Subcategorias das entrevistas aos docentes	3.1 Corrigir com o aluno 3.2 Readaptar a atividade 3.3 Levar o aluno a descobrir o erro 3.4 Pedir ajuda aos alunos 3.5 Mudar a forma de transmissão do conhecimento 3.6 Utilizar recursos visuais 3.7 Recorrer a atividades de compensação 3.8 Realizar a aplicação no contexto 3.9 Realizar uma experimentação constante
--	---

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“Geralmente, costumo corrigir esse exercício com o aluno (...)” **EDA – 30 JAN 2013**

“(...) eu tento primeiro ver se o aluno consegue chegar e se consegue descobrir o erro que cometeu.” **EDB – 09 JAN 2013**

“(...) peço a algum colega que tente ajudar, (...)” **EDB – 09 JAN 2013**

“Aquele a que eu mais recorro é precisamente os recursos visuais para a aprendizagem correta do conceito.” **EDC – 09 JAN 2013**

“Se for em contexto, em atividade, aí sim, eles corrigem facilmente.” **EDD – 17 JAN 2013**

3.3.4 - Formas de reinvestir a informação da avaliação na planificação das aulas

No que concerne a esta questão, constatámos seis subcategorias nas respostas dos inquiridos (*Vide* Quadro 19). A subcategoria 4.1 foi comum a dois docentes (A e B) e registaram-se duas ocorrências na mesma. As restantes subcategorias foram exclusivas dos docentes entrevistados. De destacar a subcategoria 4.3 com seis ocorrências e as subcategorias 4.5 e 4.6 com quatro ocorrências cada. Neste pressuposto, de acordo com

os docentes entrevistados, as formas de reinvestir a informação da avaliação na planificação das aulas concretizam-se na adaptação das atividades propostas aos alunos, na utilização das novas tecnologias, na alteração de estratégias e na realização de uma planificação flexível.

Neste âmbito, Gaspar e Roldão (2007) salientam que “(...) o currículo pressupõe sempre a construção de um plano, de uma sequência, de um caminho estruturado” (p. 135). No entanto, enquanto o currículo entendido como plano, é algo de rígido, definido centralmente e ensinado a todos os alunos da mesma forma, sem atender ao contexto de cada realidade, o currículo como projeto, embora assumindo, em determinada parte desse caminho, desse percurso, a fisionomia de plano, é flexível e adaptado a cada realidade, contemplando, para além das aprendizagens consideradas socialmente necessárias (aprendizagens essenciais), aprendizagens de componente regional e/ou local.

Para as subcategorias 4.1, 4.4 e 4.5 encontramos as seguintes evidências no discurso de uma docente, aquando da observação das reuniões de avaliação:

“Tenho implementado várias estratégias que permitem a superação dessas lacunas na minha sala de aula.” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente A**

“Ao longo do ano várias medidas foram tomadas pela docente para que esta criança ficasse motivada e realizasse com sucesso a sua aprendizagem: apoio individualizado dentro e fora da sala, diversificação de estratégias, construção de material estruturado (...)” **OBSRA3, 3 JUL 2013 – Docente C**

Quadro 19 – Formas de reinvestir a informação da avaliação na planificação das aulas

Subcategorias das entrevistas aos docentes	4.1 Adaptar as atividades 4.2 Realizar outras tarefas semelhantes 4.3 Usar as novas tecnologias 4.4 Levar em conta as características da turma 4.5 Alterar as estratégias 4.6 Realizar uma planificação flexível
--	---

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“Geralmente, adaptando essas atividades em que denotaram mais dificuldades (...)” **EDA – 30 JAN 2013**

“(...) usar as novas tecnologias.” **EDB – 09 JAN 2013**

“Eu tento sempre levar em conta as características da turma, (...)” **EDC – 09 JAN 2013**

“Diversificando [alterar] estratégias de acordo com cada aluno.” **EDD – 17 JAN 2013**

“É [planificação] flexível porque tem que ser de acordo com os alunos (...)” **EDD – 17 JAN 2013**

3.3.5 - *Feedback* fornecido ao aluno após detetar o erro

No que concerne a esta questão, constatámos quatro subcategorias nas respostas dos inquiridos (*Vide* Quadro 20). A subcategoria 5.1 foi comum a três docentes (A, B e C) e registaram-se três ocorrências na mesma. A subcategoria 5.2 foi referida por dois docentes (A e B) com duas ocorrências. As restantes duas subcategorias foram exclusivas da docente D com duas ocorrências cada uma. Assim, de acordo com os docentes que entrevistámos, o *feedback* fornecido ao aluno após detetar o erro concretiza-se no elogio do discente e na motivação do mesmo para as atividades propostas. A apresentação de atividades e estratégias diferentes e o dar conselho também constituem um *feedback* válido de acordo com os referidos docentes. Nesta perspetiva, Pinto e Santos (2006) salientam a postura do avaliador que se aproxima da de um conselheiro, atendendo a que:

É alguém que possui um saber profissional capaz de pôr em prática um dispositivo didático que garanta as melhores condições de aprendizagem de um aluno para que este se aproprie dos saberes de modo a ser capaz de os utilizar em situações reais. (p. 80)

Para as subcategorias 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4 encontramos as seguintes evidências no discurso das docentes, aquando da observação das reuniões de avaliação:

[5.1] “Algumas dificuldades foram minimizadas e os resultados mostraram-se positivos, foi elogiável o empenho e motivação do aluno [aluno M].” **OBSRA2, 15 MAR 2013 – Docente C**

[5.2] “Continuei a implementar diferentes estratégias de modo a motivar os alunos para a aprendizagem da leitura e da escrita (...)” **OBSRA2, 15 MAR 2013 – Docente A**

[5.3] e [5.4] “(...) [Foram feitos] diálogos durante o ano com a encarregada de educação para que estivesse sempre a par [alerta] do desenvolvimento da aprendizagem e neste último período, a docente compartilhou algumas estratégias e conselhos visando o sucesso da aluna.” **OBSRA3, 3 JUL 2013 – Docente C**

Quadro 20 – *Feedback* fornecido ao aluno após detetar o erro

Subcategorias das entrevistas aos docentes	5.1 Elogiar 5.2 Motivar 5.3 Apresentar atividades e estratégias diferentes 5.4 Dar conselho
--	--

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“(...) a primeira coisa que faço é elogiar (...)” **EDA – 30 JAN 2013**

“(...), muitas vezes, peço aos colegas para aplaudirem [elogiar].” **EDB – 09 JAN 2013**

“Elogio!” **EDC – 09 JAN 2013**

“Pronto, é motivar, é dizer: “ - Estás a ver como conseguiste e fizeste isso de forma correta?”” **EDB – 09 JAN 2013**

“É apresentar estratégias diferentes onde ele pode aplicar já aquilo que aprendeu.” **EDD – 17 JAN 2013**

“(...) é preciso dar o mesmo conselho muitas vezes ou então alterar.” **EDD – 17 JAN 2013**

3.4 - Meios de divulgação da avaliação dos alunos aos pais

3.4.1 - Meios utilizados na informação aos pais sobre a avaliação

No respeitante a esta questão, constatámos três subcategorias nas respostas dos inquiridos (*Vide* Quadro 21). A subcategoria 1.1 foi comum a todos os docentes e registaram-se quatro ocorrências na mesma. A subcategoria 1.2 foi referida por três docentes (A, B e C) com quatro ocorrências. A categoria 1.3 foi comum a todos os docentes e registámos seis ocorrências na mesma. Por conseguinte, de acordo com os docentes que entrevistámos, os registos de avaliação, as fichas de avaliação e as reuniões com os encarregados de educação são meios relevantes, através dos quais os pais são informados da avaliação dos seus educandos. É nesta perspetiva que Pinto e Santos (2006) sustentam que é através destas informações avaliativas que os pais ficam a saber se tudo vai bem ou se algo vai mal.

No Anexo III podemos verificar que os docentes registam a avaliação dos alunos no que concerne às Áreas curriculares disciplinares e às Áreas curriculares não disciplinares. No registo de avaliação individual para o primeiro, segundo e terceiro

anos de escolaridade, a classificação do tipo qualitativa está compreendida numa escala entre o “Não Satisfaz” e o “Satisfaz Plenamente” para as áreas curriculares disciplinares. Em relação à Expressão e Educação Musical e Dramática essa escala está compreendida entre o “Insuficiente” e o “Muito Bom”. No respeitante às áreas curriculares não disciplinares, essa escala está compreendida entre o “Não Satisfaz” e o “Satisfaz Bem”. O registo de avaliação individual possui também um quadro de aspetos a melhorar e um espaço reservado à apreciação global do aluno. No final deste documento de informação da avaliação existe um espaço para observações, um espaço para informar a avaliação final de ano/ciclo e um espaço para o nome do docente e para o nome do encarregado de educação com a data da tomada de conhecimento do registo de avaliação.

No atinente ao registo de avaliação individual do quarto ano, a classificação é do tipo qualitativo e quantitativo. Nas áreas curriculares disciplinares (Língua Portuguesa e Matemática) a classificação está compreendida entre o “Insuficiente” (níveis 1 e 2) e o “Muito Bom” (nível 5). Na área curricular disciplinar de Estudo do Meio, Expressão e Educação Físico-motora e Expressão e Educação Musical e Dramática apenas é atribuída a classificação quantitativa. Estas alterações foram realizadas de modo a respeitar o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho que no n.º 2 do Art. 26.º sustenta:

No 1.º ciclo do ensino básico, a informação resultante da avaliação sumativa interna materializa-se de forma descritiva em todas as áreas curriculares, com exceção das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática no 4.º ano de escolaridade, a qual se expressa numa escala de 1 a 5.

Relativamente às áreas curriculares não disciplinares, essa escala está compreendida entre o “Não Satisfaz” e o “Satisfaz Bem”. O registo de avaliação individual integra também um quadro de aspetos a melhorar e um espaço reservado à apreciação global do aluno. No final deste documento de informação da avaliação sumativa existe um espaço para observações, um espaço para informar a avaliação final de ano/ciclo e um espaço para o nome do docente e para o nome do encarregado de educação com a data da tomada de conhecimento do registo de avaliação.

Assim, verificámos que a avaliação sumativa dos alunos se processou de acordo com os normativos legais e integrou diversas informações que permitiram ao encarregado de educação ficar ciente do desempenho e progresso do seu educando nas

atividades escolares. De salientar que os registos de avaliação individual são aprovados e homologados pelo Conselho Escolar, sendo entregues aos encarregados de educação na reunião de avaliação trimestral com o docente titular de turma.

Quadro 21 – Meios utilizados na informação aos pais sobre a avaliação

Subcategorias das entrevistas aos docentes	1.1 Registos de avaliação 1.2 Fichas de avaliação 1.3 Reuniões
--	--

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“A avaliação sumativa é o documento [registo de avaliação] que existe na escola que é entregue aos pais no final de todos os períodos (...)” **EDB – 09 JAN 2013**

“(...) no final de cada mês quando as fichas de avaliação são corrigidas e classificadas, estas são enviadas aos encarregados de educação para tomarem conhecimento.” **EDA – 30 JAN 2013**

“(...) quer a ficha de avaliação (...)” **EDC – 20 FEV 2013**

“(...) é, precisamente, as reuniões e nelas eu procuro mostrar sempre todo o trabalho que o aluno tem feito: (...)” **EDC – 20 FEV 2013**

“A avaliação sumativa, no final de cada trimestre, temos uma reunião de avaliação, (...)” **EDD – 24 JAN 2013**

3.4.2 - Reflexão com os encarregados de educação sobre os resultados escolares dos seus educandos

No que concerne a esta questão, apurámos uma subcategoria, 2.1, “Dizer aos pais – diálogo”, nas respostas dos inquiridos. Nessa categoria registámos sete ocorrências.

De acordo com os docentes que entrevistámos, o diálogo é a forma encontrada para refletir com os pais sobre os resultados escolares dos alunos. Esta relação positiva e dialógica com os pais é evidenciada nas afirmações que os docentes proferiram aquando da observação das reuniões de avaliação. Constatámos nos discursos dos docentes que essa relação de proximidade (docentes/pais) é facilitadora e enriquecedora do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, de acordo com Hargreaves (2001)

Teachers might therefore experience the emotional labor of working with parents as more rewarding if schools and teachers could

move parents from the periphery to the core of teachers' work, if the changing power relations of teacher-parent interaction in a climate of increasing accountability could be acknowledged and addressed more openly, and if differences of purpose could be negotiated more explicitly. (p. 1075)

Ainda nesta perspectiva, Costa e Matos (2006) sustentam que “A família e a escola funcionam, pois, como dois sistemas básicos para o desenvolvimento psicossocial dos seus alunos, funcionando idealmente como sistemas de segurança facilitadores do seu desenvolvimento biopsicossocial” (p. 100). As autoras referem também que “(...) nenhuma escola nem nenhuma família são ilhas; elas estão inseridas em comunidades e culturas, numa interação dinâmica de influências” (p. 105).

Transcrevemos, abaixo, as afirmações dos docentes que consideramos mais relevantes em correlação com a subcategoria 2.1 encontrada nas entrevistas:

[2.1] “Considero-a positiva, atendendo a que estive sempre disponível para dialogar com eles [pais], dentro ou fora do horário escolar, para esclarecer algumas situações ou para dar a conhecer o comportamento e aproveitamento escolar dos seus educandos.” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente D**

“(…), a minha relação com os alunos e com os encarregados de educação foi positiva, como também, mantive uma boa relação com todos os colegas da escola, (...)” **OBSRA2, 15 MAR 2013 – Docente A**

“(…) considero que a relação que estabeleci com os Pais/Encarregados de Educação foi basilar [positiva], visto que estou sempre disponível para dialogar com eles, dentro ou fora do horário escolar, (...)” **OBSRA3, 5 JUN 2013 – Docente D**

“Quanto à relação que estabeleci com os pais/encarregados de educação penso que foi bastante positiva, visto que estive sempre disponível para dialogar com eles, dentro ou fora do horário escolar, para esclarecer algumas situações (...)” **OBSRA3, 3 JUL 2013 – Docente A**

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“Quando estou preocupada (...), faço questão de dizer [diálogo] aos pais, assim como, abordo as estratégias que estou a aplicar na sala de aula (...)” **EDA – 30 JAN 2013**

“(…) existe essa reflexão, temos que conversar através do diálogo.” **EDB – 09 JAN 2013**

“Pronto, é através do diálogo.” **EDC – 20 FEV 2013**

“É através do diálogo, em grande grupo, individualmente.” **EDD – 24 JAN 2013**

3.4.3 - Solicitação dos pais aos docentes para auxiliar os filhos em casa

Sobre esta questão, registámos três subcategorias nas respostas dos inquiridos (*Vide* Quadro 22). A subcategoria 3.1 foi comum aos docentes A e D com duas ocorrências. A subcategoria 3.2 foi exclusiva do docente B com duas ocorrências e a subcategoria 3.3 foi exclusiva da docente C com quatro ocorrências.

Assim, segundo os docentes (A, C e D) a ajuda é prestada aos pais que a solicitam com o objetivo de traçar novas estratégias em conjunto e esclarecer algumas matérias curriculares, nas quais os pais revelam dificuldades em auxiliar os seus educandos em casa. O docente B referiu que os pais nunca lhe pediram ajuda neste âmbito mas demonstrou-se disponível para ajudar os pais que solicitem os seus esclarecimentos. Deste modo, inferimos que os docentes estão disponíveis para as solicitações dos pais a fim de ajudarem os alunos a superar as suas dificuldades. Transcrevemos abaixo as afirmações dos docentes que consideramos mais pertinentes em correlação com as subcategorias encontrada nas entrevistas:

[3.1]; [3.3] “Quanto à relação que estabeleci com os Pais/Encarregados de Educação penso que também é positiva, visto que estou sempre disponível para dialogar com eles, dentro ou fora do horário escolar, para esclarecer algumas situações ou para dar a conhecer o comportamento e aproveitamento escolar dos seus educandos.” **OBSRA2, 15 MAR 2013 – Docente D**

“Acima de tudo, tentei estar sempre disponível para as suas solicitações [dialógica] dentro e fora da sala de aula.” **OBSRA3, 5 JUN 2013 – Docente D**

“Quanto à relação que estabeleci com os pais/encarregados de educação penso que foi bastante positiva, visto que estive sempre disponível para dialogar com eles, dentro ou fora do horário escolar, para esclarecer algumas situações (...)” **OBSRA3, 3 JUL 2013 – Docente A**

Quadro 22 - Solicitação dos pais aos docentes para auxiliar os filhos em casa

Subcategorias das entrevistas aos docentes	3.1 Traçar novas estratégias juntos 3.2 Nunca pediram ajuda 3.3 A docente ajuda / esclarece os pais
--	---

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“(...) juntos tentamos traçar novas estratégias tanto para eu utilizar assim como os pais em casa.” **EDA – 30 JAN 2013**

“Olhe, a mim, nunca me pediram essa ajuda.” **EDB – 09 JAN 2013**

“Perguntaram-me sim o que é que podiam fazer com ele mas nunca me vieram perguntar [pedir ajuda] como é que podiam ensinar os filhos a fazer as tarefas.”
EDB – 09 JAN 2013

“Mostro que estou disponível para os ajudar.” **EDC – 20 FEV 2013**

“Quando é preciso eu esclareço um ou outro conteúdo, pois já tem acontecido.”
EDC – 20 FEV 2013

“(…) acho que é benéfico nós trabalharmos sempre em grupos [juntos]. Não há segredos. É um grupo de trabalho.” **EDD – 24 JAN 2013**

3.4.4 - Estratégias para tornar a avaliação dos alunos num ato socialmente construído

No atinente a esta questão, registámos sete subcategorias nas respostas dos inquiridos (*Vide* Quadro 23). A subcategoria 4.1 foi comum aos docentes A e D com três ocorrências. A subcategoria 4.2 foi exclusiva da docente A com uma ocorrência, a subcategoria 4.3 foi comum aos docentes A, C e D com cinco ocorrências, as subcategorias 4.4 e 4.5 foram exclusivas do docente B com três ocorrências cada uma e as subcategorias 4.6 e 4.7 foram exclusivas da docente C com uma ocorrência e duas ocorrências, respetivamente.

De acordo com os dados obtidos, podemos inferir que as estratégias preferidas dos docentes para tornar a avaliação num ato socialmente construído são: a autoavaliação (registos em grelhas – *Vide* Anexo IV), a reflexão, o diálogo com os pais, a partilha e o envolvimento da criança no processo de avaliação. Na nossa perspetiva, estas estratégias são fundamentais para envolver e comprometer o aluno, a família e o docente no processo de avaliação. A este propósito, Pinto e Santos (2006) sustentam:

(...) à medida que a avaliação se vai soltando da ideia de medida, os atores vão tendo uma maior visibilidade no próprio processo de avaliação. De uma avaliação sem avaliadores passamos a uma avaliação como um gesto profissional mas também inscrito não só numa cultura profissional, mas também numa cultura institucional. (p. 90)

Assim, na observação das reuniões de avaliação constatámos a referência a vários profissionais que participam na avaliação dos alunos com o docente titular de turma e os pais, nomeadamente: docente da Educação Especial, psicóloga do Centro de Saúde e psicóloga do Centro de Apoio Psicopedagógico, docente de apoio pedagógico acrescido

e terapeuta da fala. Estes profissionais partilham a informação entre si, realizam a referenciação e avaliação (Decreto Legislativo Regional 33/2009 de 31 de dezembro, art.º 18.º), elaboram os planos de recuperação, de acompanhamento ou de desenvolvimento (Despacho Normativo n.º 50/2005 de 9 de novembro, art.º 2.º, 3.º e 5.º), os Currículos Específicos Individuais (CEI - Decreto Legislativo Regional 33/2009/M de 31 de dezembro, art.º 33.º), o Programa Educativo Individual (PEI - Decreto Legislativo Regional 33/2009 de 31 de dezembro, art.º 22.º) e encaminham os alunos para as aulas de apoio pedagógico acrescido, consultas de psicologia ou de terapia da fala.

Transcrevemos, de seguida, as afirmações dos docentes que consideramos mais pertinentes em correlação com as subcategorias encontrada nas entrevistas:

[4.3] “(...) [planos de recuperação] cuja apresentação aos encarregados de educação será agendada para o início do segundo período.” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente B**

“Elaborarei Planos de Recuperação para os alunos que revelam mais dificuldades de aprendizagem: alunos E, J, G, K, Q e F.” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente D**

“(...), o aluno C será referenciado por mim, (...)” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente B**

“(...), o aluno J que segue um plano de acompanhamento deverá continuar a beneficiar do mesmo (...)” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente B**

“O aluno G necessita de acompanhamento constante, (...), no entanto, até ao momento, o aluno atingiu os objetivos delineados no seu PEI (Programa Educativo Individual).” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente C**

“O aluno O beneficia de apoio do ensino especial e de um CEI (Currículo Específico Individual).” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente D**

“cinco alunos beneficiam de apoio pedagógico acrescido, fora da sala de aula, nomeadamente: a R, a H, a E, a I e o J” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente D**

“(...) o aluno O frequenta consultas mensais de psicologia no Centro de Saúde.” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente D**

“(...) e teve acompanhamento de uma Terapeuta da Fala neste trimestre, na escola.” **OBSRA3, 5 JUN 2013 – Docente D**

“(...) o aluno [aluno B] foi observado pela docente especializada (...)” **OBSRA3, 3 JUL 2013 – Docente A**

“(...) e [observado] pela psicóloga do Centro de Apoio Psicopedagógico (...)” **OBSRA3, 3 JUL 2013 – Docente A**

[4.4] “(...) com a respetiva autorização por parte da encarregada de educação, aos serviços de ensino especial.” **OBSRA1, 18 DEZ 2013 – Docente B**

Quadro 23 – Estratégias para tornar a avaliação dos alunos num ato socialmente construído

Subcategorias das entrevistas aos docentes	4.1 Autoavaliação 4.2 Registo do desempenho e comportamento 4.3 Reflexão 4.4 Pais falam com todos os professores 4.5 Criança presente na avaliação 4.6 Incentivo à partilha 4.7 Prestar ajuda aos colegas
--	---

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“Geralmente recorro à autoavaliação, (...)” **EDA – 30 JAN 2013**

“(...) ao registo do desempenho e comportamento (...)” **EDA – 30 JAN 2013**

“Costumo sempre refletir em grande grupo sobre os erros que são cometidos.” **EDC – 20 FEV 2013**

“Quando há uma dificuldade temos que refletir juntos e tentar encontrar uma solução.” **EDD – 24 JAN 2013**

“(...) os pais falam com todos os professores que estão em contacto com os alunos (...)” **EDB – 09 JAN 2013**

“(...) no momento da avaliação, gosto que venham os pais e que venha a criança também.” **EDB – 09 JAN 2013**

“Também incentivo sempre a partilha de estudo entre as crianças, a partilha da informação.” **EDC – 20 FEV 2013**

“Faço todos os possíveis para que eles prestem ajuda uns aos outros para que consigam vencer, precisamente, os problemas (...)” **EDC – 20 FEV 2013**

3.4.5 - Tipo de classificação utilizado nas fichas de avaliação dos alunos

No que concerne a esta questão, registámos duas subcategorias nas respostas dos inquiridos. A subcategoria 5.1, “Quantitativo e qualitativo”, foi comum aos docentes A, B e D com doze ocorrências. A subcategoria 5.2, “Qualitativo”, foi exclusiva da docente C com uma ocorrência. Podemos inferir que os docentes cumprem o que está definido nos normativos legais, no respeitante à avaliação dos alunos e à classificação das fichas de avaliação. Embora a classificação quantitativa (escala de um a cinco) seja apenas obrigatória para as áreas curriculares da Língua Portuguesa e da Matemática (4.º ano de escolaridade), os docentes parecem optar por utilizar os dois tipos de classificação para

habituar os alunos a situar-se nas escalas quantitativa e qualitativa desde o primeiro ano de escolaridade.

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“(...) é quantitativo, isto é, de zero a cem. Também é qualitativo, (...)” **EDA – 30 JAN 2013**

“Eu faço a classificação qualitativa e a classificação quantitativa.” **EDB – 09 JAN 2013**

“(...) no quarto ano, nós temos de utilizar uma escala de um a cinco [quantitativo] para a língua portuguesa e matemática, (...)” **EDD – 24 JAN 2013**

“É a classificação [qualitativo] que nós usamos aqui, definida pelo Conselho Escolar: o “Não satisfaz”, o “Satisfaz pouco”, o “Satisfaz”, o “Satisfaz bem” e o “Satisfaz plenamente””. **EDC – 20 FEV 2013**

3.5 - Modos de regulação das aprendizagens

3.5.1 - Modos de praticar a avaliação formativa

No que respeita a esta questão, apurámos cinco subcategorias nas respostas dos inquiridos (*Vide* Quadro 24). A subcategoria 1.1 foi comum aos docentes A, C e D com seis ocorrências. As subcategorias 1.2 e 1.3 foram exclusivas do docente B com uma ocorrência e três ocorrências, respetivamente. A subcategoria 1.4 foi comum aos docentes C e D com duas ocorrências e a categoria 1.5 foi exclusiva da docente D com duas ocorrências. Assim, constatámos que os docentes aplicam a auto e heteroavaliação dos alunos nas suas aulas, recorrendo aos mapas dos comportamentos / trabalhos (*Vide* Anexo IV), às fichas de avaliação padronizadas (*Vide* Anexo V), à avaliação com os alunos através do diálogo, às fichas de avaliação formativa e aos recursos estruturados e não estruturados. Os docentes registam os resultados da avaliação formativa e sumativa em grelhas construídas por eles próprios (*Vide* Anexo VI).

Os alunos obtiveram boas classificações na sua avaliação sumativa, de acordo com as pautas de avaliação que disponibilizamos (*Vide* Apêndice VIII). De salientar que a percentagem de sucesso escolar apurada na Escola de ██████████, de acordo com os resultados da avaliação dos alunos, foi de 86% (*Vide* Apêndice IX).

Quadro 24 – Modos de praticar a avaliação formativa

Subcategorias das entrevistas aos docentes	1.1 Mapa dos comportamentos / trabalhos 1.2 Ficha de autoavaliação padronizada 1.3 Avaliação com os alunos 1.4 Fichas de avaliação formativa 1.5 Recursos estruturados ou não estruturados
--	--

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“A autoavaliação é, geralmente, realizada no final da aula, onde os alunos atribuem uma cor no mapa dos comportamentos/trabalhos de acordo com o seu desempenho/attitudes (...)” **EDA – 30 JAN 2013**

“Em relação à heteroavaliação também, por vezes, é feita nestes momentos [registos no mapa de comportamentos / trabalhos].” **EDA – 30 JAN 2013**

“(...) na autoavaliação, eles têm sempre no final de cada período uma grelha [mapa] individual que é preenchida por eles.” **EDC – 20 FEV 2013**

“Registam [em mapas] a forma como estão na caligrafia, na ortografia, qual é o desempenho diário.” **EDD – 24 JAN 2013**

“Na heteroavaliação, eu faço uma avaliação [através do diálogo] com os alunos na sala antes de entregar a avaliação aos encarregados de educação.” **EDB – 09 JAN 2013**

“(…), o restante [heteroavaliação] é pelas outras fichas [de avaliação] formativas que nós temos, (...)” **EDC – 20 FEV 2013**

“A matemática, acho eu, tem que ser trabalhada cada vez mais com materiais manipuláveis [recursos estruturados e não estruturados] em que eles podem experimentar e verificar os resultados ou não.” **EDD – 24 JAN 2013**

3.5.2 - Perceção dos docentes sobre o que os alunos pensam sobre a auto e heteroavaliação das suas produções escolares

No atinente a esta questão, registámos seis subcategorias nas respostas dos inquiridos (*Vide* Quadro 25). A subcategoria 2.1 foi comum às docentes A e C com cinco ocorrências. A subcategoria 2.2 foi exclusiva da docente A com uma ocorrência. As subcategorias 2.3 e 2.4 foram exclusivas do docente B com duas e três ocorrências, respetivamente. A subcategoria 2.5 foi comum às docentes C e D com quatro ocorrências. A categoria 2.6 foi exclusiva da docente D com uma ocorrência registada. A perceção dos docentes sobre o que os alunos pensam sobre a auto e heteroavaliação das suas produções escolares é aglutinada nas seguintes opiniões:

. Os alunos tomam consciência das atitudes e do desempenho escolar (seu e dos colegas);

. Os alunos apreciam ser avaliados.

Estas duas opiniões obtiveram um maior consenso entre os docentes entrevistados. No entanto, tal como já referimos anteriormente, constatámos opiniões exclusivas dos docentes na categoria 2.2, 2.3, 2.4 e 2.6 do quadro 25. Esses pontos de vista dos docentes salientam que os alunos beneficiam os colegas na avaliação quando nutrem por eles maior amizade e referem que os alunos não têm noção do que conseguiram atingir, enganando-se a si próprios e perguntando à docente sobre o seu comportamento e desempenho. De acordo com estas opiniões, a auto e heteroavaliação são práticas exigentes que precisam ser aperfeiçoadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 25 – Perceção dos docentes sobre o que os alunos pensam sobre a auto e heteroavaliação das suas produções escolares

Subcategorias das entrevistas aos docentes	2.1 Os alunos tomam consciência das atitudes / desempenho escolar (seu e dos seus colegas) 2.2 Os alunos beneficiam os colegas com os quais nutrem maior amizade 2.3 Os alunos não têm a noção do que conseguiram atingir 2.4 Os alunos enganam-se a si próprios 2.5 Os alunos apreciam ser avaliados 2.6 Os alunos perguntam à docente a sua opinião sobre o comportamento e desempenho
--	---

Como evidências, apresentam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“Acho que é benéfico os alunos autoavaliarem-se e tomarem consciência do seu desempenho escolar e atitudes, assim como, em relação aos colegas.” **EDA – 30 JAN 2013**

“Eles reconhecem [tomam consciência] que a heteroavaliação ou a autoavaliação testam os seus conhecimentos. Melhor dizendo, a heteroavaliação testa os seus conhecimentos.” **EDC – 20 FEV 2013**

“(…), em relação à avaliação dos colegas, por vezes, algumas crianças não são imparciais, beneficiando os colegas que nutrem maior amizade.” **EDA – 30 JAN 2013**

“(…) digamos que no primeiro ano são idades em que a autoavaliação e o segundo ano também ainda não. Eles não têm muito a noção daquilo que já conseguiram atingir.” **EDB – 09 JAN 2013**

“A autoavaliação é importante, sim, mas muitas vezes, eles também se enganam a eles próprios.” **EDB – 09 JAN 2013**

“Eles gostam [apreciam] de ser avaliados.” **EDD – 24 JAN 2013**

“Eles estão-me sempre a perguntar qual é a minha opinião sobre vários aspetos: se se portaram bem, se estão a fazer bem os exercícios ou se a caligrafia está bem.”
EDD – 24 JAN 2013

3.5.3 - Contributos da auto e heteroavaliação para os alunos ultrapassarem as suas dificuldades

No que respeita a esta questão, registámos apenas uma subcategoria, 3.1 “Os alunos tomam consciência do seu desempenho, atitudes e dificuldades”, nas respostas dos inquiridos. Verificámos que os docentes foram unânimes em afirmar que a auto e a heteroavaliação têm um papel supremo no processo de ensino aprendizagem, atendendo a que na opinião dos inquiridos, os alunos tomam consciência do seu desempenho, atitudes e dificuldades e encontram caminhos para resolvê-las.

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“Através da autoavaliação e heteroavaliação, os alunos tomam consciência do seu desempenho, atitudes e dificuldades.” **EDA – 30 JAN 2013**

“Nessa altura, o aluno toma consciência de que realmente não sabe muito bem aquele conteúdo e então aí ele vai tentar ou vamos tentar fazer com que essa dificuldade seja debelada.” **EDB – 09 JAN 2013**

“Eu penso que as duas contribuem para uma reflexão [tomada de consciência] do trabalho do aluno.” **EDC – 20 FEV 2013**

“Só alunos que são capazes de fazer uma autocrítica [tomada de consciência], pode ser positiva ou pode ser negativa, é a que são capazes de avaliar as suas dificuldades.” **EDD – 24 JAN 2013**

“Se eles reconhecerem [tomada de consciência] as dificuldades que têm poderão depois encontrar caminhos para as resolverem.” **EDD – 24 JAN 2013**

3.5.4 - Importância atribuída à auto e à heteroavaliação

No que concerne a esta questão, apurámos quatro subcategorias (4.1 a 4.4) nas respostas dos inquiridos (*Vide* Quadro 26). A subcategoria 4.1 foi comum às docentes A e D com cinco ocorrências. A subcategoria 4.2 foi exclusiva da docente C com duas ocorrências e a subcategoria 4.3 foi exclusiva da docente A com uma ocorrência. A subcategoria 4.4 foi comum aos docentes B e C com quatro ocorrências. Deste modo,

metade dos docentes entrevistados atribuem igual importância/valor à prática da auto e da heteroavaliação e a outra metade atribui mais importância à heteroavaliação.

Uma das docentes refere também o problema da injustiça e da parcialidade de alguns alunos quando avaliam os colegas o que a leva a dar mais valor à autoavaliação. A simpatia ou a antipatia entre os alunos, ancorada num possível “efeito halo”, produz efeitos positivos ou negativos na heteroavaliação. Deste modo, atendendo a que a avaliação se insere na aprendizagem e esta é considerada “um ato social” (Pinto & Santos, 2006, p. 114) “A turma pode ser vista e trabalhada no sentido de ser um coletivo reflexivo sobre as tarefas e, nessa medida, como um suporte de ajuda a cada um dos colegas, quando é necessário” (p. 114).

Quadro 26 – Importância atribuída à auto e à heteroavaliação

Subcategorias das entrevistas aos docentes	4.1 Ambas têm igual importância 4.2 A autoavaliação é importante 4.3 Dar mais importância à autoavaliação 4.4 Dar mais importância à heteroavaliação 4.5 Os alunos quiseram registar o seu desempenho e comportamento 4.6 Os instrumentos da auto e heteroavaliação foram usados de forma habitual 4.7 Todos os casos são sensibilizadores 4.8 Uma aluna não conseguia aprender a ler e a escrever
--	---

Como evidências, relevam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“Eu acho que a auto e a heteroavaliação têm igual importância para o processo de ensino-aprendizagem de cada aluno.” **EDA – 30 JAN 2013**

“Portanto, acho que são ambas importantes: cinquenta por cento a cada uma.” **EDD – 24 JAN 2013**

“A autoavaliação é importante, também, porque permite ao professor rever o tipo de aluno que tem à frente.” **EDC – 20 FEV 2013**

“Contudo, dou um pouco mais de importância à autoavaliação quando constato que alguns alunos estão a beneficiar os colegas de forma injusta em relação aos outros.” **EDA – 30 JAN 2013**

“(…), tenho dado um bocadinho mais de cotação [importância] à heteroavaliação do que à autoavaliação.” **EDB – 09 JAN 2013**

“(…) mas teoricamente, tem sempre mais peso [importância] a heteroavaliação.” **EDC – 20 FEV 2013**

Ainda adentro desta questão, ao solicitarmos aos docentes para nos relatarem um caso que os tivesse sensibilizado para a prática da auto e heteroavaliação, constatámos quatro subcategorias (4.5 a 4.8) nas suas respostas (*Vide* Quadro 26). A subcategoria 4.5 foi exclusiva da docente A, a subcategoria 4.6 foi exclusiva do docente B, a subcategoria 4.7 foi exclusiva da docente C e a subcategoria 4.8 foi exclusiva da docente D.

A docente A salientou que os seus alunos fizeram questão de registar o seu desempenho e comportamento nos quadros respetivos a fim de mostrarem aos encarregados de educação os seus resultados. Embora estive quase a tocar para os alunos saírem eles entenderam que tinham de realizar essa tarefa relativa à heteroavaliação. O docente B referiu que usa de forma habitual os instrumentos de auto e heteroavaliação, sendo desse modo uma atividade habitual na sua sala de aula. A docente C frisou que todos os casos são sensibilizadores para a prática da heteroavaliação e a docente D referiu o caso de uma aluna que não conseguia aprender a ler e a escrever. Na matemática também revelava dificuldades. Foi observada e consultada por vários profissionais e ninguém conseguiu detetar a génese do problema. Num dado momento, a aluna começou a ler e a escrever o que causou admiração a todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem da mesma. Os docentes consideram todos os casos dignos de relevo quando se trata da heteroavaliação. No caso da aluna que começou a ler num dado momento, podemos relevar todo o trabalho que foi realizado pela equipa de profissionais que a acompanhou nas suas dificuldades. Esse trabalho de bastidores não teve resultados a breve prazo mas sim a longo prazo.

Como evidências, salientam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“No final da aula, geralmente fazemos o registo do desempenho e comportamento dos alunos (...). (...) Contudo, um dia, já estava quase a tocar e disse que faríamos o registo no dia seguinte mas os alunos disseram que tinham de fazer nesse dia pois os pais gostariam de saber a bolinha que tiveram.” **EDA – 30 JAN 2013**

“Como são instrumentos que eu usei sempre não houve nenhuma situação que me levasse a ter que usá-los, porque já é algo que sempre foi hábito fazer.” **EDB – 09 JAN 2013**

“Eu acho que todos os casos.” **EDC – 20 FEV 2013**

“Foi uma aluna que peguei no primeiro ano e ela não conseguia aprender as letras, nem as vogais, nem aprender a leitura. Na matemática, ela também evidenciava algumas dificuldades.” **EDD – 24 JAN 2013**

“Fizemos vários testes, médicos, fizemos tudo o que era preciso mas aquela aluna continuava a não ler e a escrever. Não havia explicação porque foram feitos todos os testes de visão, audição, testes de dislexia, testes de disgrafia.” **EDD – 24 JAN 2013**

“Aparentemente, não havia nenhum problema mas ela não conseguia aprender a ler e a escrever.” **EDD – 24 JAN 2013**

“No segundo ano, por alturas da Páscoa, a aluna começou a ler. Não aconteceu nada que tenha feito com que ela aprendesse, não é?” **EDD – 24 JAN 2013**

“Ela aprendeu a ler, simplesmente. Foi uma aluna que naqueles dois anos, mais ou menos, me fazia refletir todos os dias: “ – Mas o que é que se passa com esta aluna que não consegue aprender? “ – Mas o que é que nós vamos fazer?”” **EDD – 24 JAN 2013**

3.5.5 - Expressões que ajudam a motivar os alunos para a aprendizagem

No que concerne a esta questão, constatámos nove subcategorias nas respostas dos inquiridos (*Vide* Quadro 27). A subcategoria 5.1 foi comum aos docentes A e B com duas ocorrências, as subcategorias 5.2 e 5.3 foram comuns às docentes A e D com duas ocorrências cada uma, a subcategoria 5.4 foi comum aos docentes B e C com quatro ocorrências, as subcategorias 5.5 e 5.6 foram exclusivas do docente B com duas ocorrências e uma ocorrência, respetivamente. As subcategorias 5.7 e 5.8 foram exclusivas da docente C com duas ocorrências e uma ocorrência, respetivamente. A subcategoria 5.9 foi exclusiva da docente D com apenas uma ocorrência.

De acordo com a opinião dos docentes entrevistados e pelo número de registos apurados em cada subcategoria, constatámos que as expressões que motivam mais os alunos para a aprendizagem são: “Tenho a certeza que vais conseguir!”, “Esforça-te mais um pouco pois estás quase lá!”, “Parabéns!” e “Muito bem!”. Nestas quatro subcategorias (expressões) cada docente possui no mínimo um registo o que confere às mesmas um grau de usabilidade maior no quotidiano escolar pelos professores. Inferimos que estas expressões funcionam como um elogio, um reforço positivo e um incentivo à aprendizagem. Neste sentido, Fontaine (2005) sustenta o seguinte:

As atitudes dos professores na sala de aula podem também influenciar as atribuições dos alunos. Geralmente, os professores tentam reforçar o empenho e o esforço dos alunos elogiando-os e criticando a sua preguiça. Assim os elogios e as críticas transmitem ao aluno informações quanto ao peso do seu esforço nos resultados obtidos. Os alunos parecem estar conscientes disto. (p. 94)

Quadro 27 – Expressões que ajudam a motivar os alunos para a aprendizagem

Subcategorias das entrevistas aos docentes	5.1 “Tenho a certeza que vais conseguir!” 5.2 “Esforça-te mais um pouco pois estás quase lá!” 5.3 “Parabéns!” 5.4 “Muito bem!” 5.5 “Boa!” 5.6 “É assim mesmo!” 5.7 “Podes fazer melhor!” 5.8 “Vês como conseguiste!” 5.9 “Fizeste um bom trabalho!”
--	---

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“Tenho a certeza que vais conseguir!” **EDA – 30 JAN 2013**

“Esforça-te mais um pouco pois estás quase lá!” **EDA – 30 JAN 2013**

“Estás de parabéns!” **EDD – 24 JAN 2013**

“Muito bem!” **EDB – 09 JAN 2013**

“Boa!” **EDB – 09 JAN 2013**

“É assim mesmo!” **EDB – 09 JAN 2013**

“Podes fazer melhor!” **EDC – 20 FEV 2013**

“Vês como conseguiste!” **EDC – 20 FEV 2013**

“Fizeste um bom trabalho!” **EDD – 24 JAN 2013**

3.5.6 - Pistas de correção do erro fornecidas aos alunos

No que diz respeito a esta questão, constatámos dez subcategorias nas respostas dos inquiridos (*Vide* Quadro 28). As subcategorias 6.1 e 6.2 foram exclusivas da docente A com uma ocorrência cada. As subcategorias 6.3 e 6.4 foram exclusivas do docente B com seis ocorrências e uma ocorrência, respetivamente. A subcategoria 6.5 foi exclusiva da docente C com uma ocorrência. As subcategorias 6.6, 6.7, 6.8, 6.9 e 6.10 foram exclusivas da docente D com uma ocorrência cada.

De sublinhar a diversidade de pistas de correção do erro que os docentes fornecem aos alunos. Nenhuma das pistas obteve um consenso entre os docentes. O que constatámos foi a exclusividade dessas pistas de correção do erro em cada docente entrevistado. Parece-nos que os docentes fornecem ao aluno um *feedback* descritivo oral

e levam-no a detetar o erro e a corrigi-lo de forma autónoma. Neste pressuposto, de acordo com Santos (2003), a escrita avaliativa destinada à regulação da aprendizagem pelo aluno deve ser clara, para que autonomamente possa ser compreendida pelo aluno e deve apontar pistas de ação futura, de forma que a partir dela o aluno saiba como prosseguir na sua aprendizagem.

Quadro 28 – Pistas de correção do erro fornecidas aos alunos

Subcategorias das entrevistas aos docentes	6.1 Perguntar se está tudo bem ou correto 6.2 Dar uma ajuda ou pista aos alunos 6.3 Tentar fazer com que os alunos se lembrem 6.4 Pedir ajuda aos colegas 6.5 Dar oportunidade a que os alunos vejam o trabalho realizado 6.6 “Lê melhor a questão!” 6.7 “Revê o resultado!” 6.8 “Pensa melhor!” 6.9 “Expande a tua resposta!” 6.10 “Esforça-te mais um bocadinho para fazeres melhor!”
--	--

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“Pergunto se está tudo bem, se está tudo correto.” **EDA – 30 JAN 2013**

“(…) tento dar-lhes uma ajudinha ou uma pista.” **EDA – 30 JAN 2013**

“É tentar fazer com que eles se lembrem qual é a forma correta de resolver o exercício em que cometeram esse erro.” **EDB – 09 JAN 2013**

“Lá está, se eles próprios não conseguirem devem pedir ajuda aos colegas para tentar ajudar.” **EDB – 09 JAN 2013**

“Dou-lhes sempre oportunidade de verem o trabalho realizado.” **EDC – 20 FEV 2013**

“Lê melhor a questão!” **EDD – 24 JAN 2013**

“Revê o resultado!” **EDD – 24 JAN 2013**

“Pensa melhor!” **EDD – 24 JAN 2013**

“Expande a tua resposta!” **EDD – 24 JAN 2013**

“Esforça-te mais um bocadinho para fazeres melhor!” **EDD – 24 JAN 2013**

3.5.7 - Forma de fornecer o *feedback* aos alunos

No concernente a esta questão, constatámos três subcategorias nas respostas dos inquiridos. A subcategoria 7.1 “Forma oral”, foi comum a todos os docentes com catorze ocorrências. A subcategoria 7.2 “Anotação no caderno (forma escrita)”, foi

comum aos docentes B e D com três ocorrências e a subcategoria 7.3 “Forma escrita e oral”, foi comum aos docentes A e C com duas ocorrências.

De acordo com os dados obtidos, verificamos que a forma oral é mais utilizada pelos docentes quanto fornecem *feedback* avaliativo e descritivo aos alunos. A esta forma segue-se a anotação no caderno e a forma escrita e oral em simultâneo. Segundo Pinto e Santos (2006), o dizer avaliativo “(...) se for incentivador e mobilizador de um diálogo pode ser de grande utilidade enquanto instrumento de ajuda ao aluno” (p. 106)

Ao compararmos as três subcategorias supracitadas com o item 4 da grelha de observação de aulas (Regula as aprendizagens dos alunos na atividade proposta, dando-lhes *feedback* - Vide Apêndice VII) constatamos que os docentes forneceram o *feedback* aos alunos, o que deu azo a que os alunos se revelassem mais motivados para a aprendizagem.

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“É mais na forma oral e poderá ser individualmente ou no grande grupo quando mais alunos denotaram essa dificuldade ou para elogiar o desempenho dos alunos.”
EDA – 30 JAN 2013

“(...) ando sempre a circular e quando vejo que alguma criança está a cometer algum erro, eu chamo à atenção [forma oral] e pergunto: “- Olha, tu achas que isto está correto? Vê lá, lê outra vez!”” **EDB – 09 JAN 2013**

“Sim, neste caso sim [anotação no caderno], para os pais terem conhecimento dessas situações em que os alunos não estão a corrigir os trabalhos, sendo o trabalho todo corrigido no quadro.” **EDB – 09 JAN 2013**

“O *feedback* é feito das duas formas, depende da atividade.” **EDA – 30 JAN 2013**

“Faço-o das duas formas [oral e escrita].” **EDC – 20 FEV 2013**

“É um *feedback* escrito (...)” **EDD – 24 JAN 2013**

3.5.8 - Estratégias utilizadas para regular as aprendizagens dos alunos

No que respeita a esta questão, constatamos nove subcategorias nas respostas dos inquiridos (Vide Quadro 29). As subcategorias 8.1 e 8.2 foram exclusivas da docente A com uma ocorrência cada. As subcategorias 8.3, 8.4 e 8.5 foram exclusivas do docente B com uma ocorrência cada. As subcategorias 8.6 e 8.7 foram exclusivas da docente C com duas ocorrências e três ocorrências, respetivamente. A subcategoria 8.9 foi exclusiva da docente D com uma ocorrência.

Podemos sustentar que as estratégias mais utilizadas pelos docentes para regular as aprendizagens dos alunos são: o trabalho de grupo, o trabalho individual e o trabalho de pares. Estas estratégias permitem que os alunos dissipem as suas dificuldades e se tornem autónomos na sua aprendizagem.

De salientar que o *feedback* esteve presente em todas as atividades que observámos em contexto de sala de aula (*Vide* Item 4, Apêndice VII) e contribuiu para que os alunos se sentissem mais motivados para a aprendizagem. Assim, numa perspetiva da avaliação formativa, a regulação da aprendizagem está relacionada com o processo de aprendizagem do aluno em função de um referente e tem como objetivo “a reorientação desse processo pela tomada de decisões de ensino-aprendizagem que implicam alterações no seguimento do programa e nas suas estratégias” (Ferreira, 2007, p. 99). Este autor considera que a regulação integra sempre duas etapas: o *feedback* e a (re)orientação, que se articulam através de um “trabalho pedagógico e/ou didático” (*idem*) realizado pelo “professor (regulação externa) ou pelo aluno (autorregulação) ou ainda pelos dois em interação” (*idem*).

Quadro 29 – Estratégias utilizadas para regular as aprendizagens dos alunos

Subcategorias das entrevistas aos docentes	8.1 Corrigir o trabalho com os colegas 8.2 Corrigir o trabalho com o auxílio de materiais estruturados e não estruturados 8.3 Fichas de avaliação intermédias 8.4 Fichas dos manuais 8.5 Observação direta 8.6 O trabalho de grupo 8.7 O trabalho individual 8.8 O trabalho de pares 8.9 Apelar para os alunos consultarem os recursos disponíveis
--	--

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“(…) corrigir o trabalho com os colegas ou efetuar essa tarefa com o auxílio dos colegas (…)” **EDA – 30 JAN 2013**

“Por exemplo, o trabalho de grupo, (…)” **EDC – 20 FEV 2013**

“(…) o trabalho individual (…)” **EDC – 20 FEV 2013**

“(…), onde eu esteja sempre presente, o trabalho de pares.” **EDC – 20 FEV 2013**

“(…) apelando para que eles consultem os recursos que têm disponíveis: gramáticas, dicionários, os manuais, os próprios cadernos diários onde eles têm as aulas.” **EDD – 24 JAN 2013**

3.5.9 - Processos de autorregulação das aprendizagens detetados nos alunos e entre alunos

No âmbito desta questão, constatámos sete subcategorias nas respostas dos inquiridos (*Vide* Quadro 30). As subcategorias 9.1 e 9.2 foram comuns às docentes A e D com quatro ocorrências e duas ocorrências, respetivamente. As subcategorias 9.3 e 9.4 foram exclusivas do docente B com quatro ocorrências e uma ocorrência, respetivamente. As subcategorias 9.5 e 9.6 foram exclusivas da docente C com duas ocorrências e uma ocorrência, respetivamente. A subcategoria 9.7 foi exclusiva da docente D com uma ocorrência registada.

Segundo os dados que obtivemos nas entrevistas aos docentes, os processos de autorregulação das aprendizagens detetados nos alunos e entre alunos são: os alunos ajudam os colegas nas dificuldades, os alunos transmitem à docente a sua dúvida e a superação das suas dificuldades e a autoavaliação.

Ao contrastarmos as subcategorias 9.1 e 9.2 com os itens 6 e 7 da grelha de observação de aulas (Colaboram com os colegas para realizarem com correção a atividade proposta / Cooperam nas atividades propostas e comunicam aos colegas o itinerário que seguiram para chegar a um determinado resultado, explicitando o seu pensamento. - *Vide* Apêndice VII) verificámos que os alunos trabalham em grupos e colaboram na turma e nas atividades propostas, ajudando os colegas sempre que necessário. A comunicação matemática e na língua portuguesa também foram observadas durante as aulas. Eis as evidências encontradas durante a observação de aulas:

“ – Muito bem! Agora a H vai exemplificar como chegou à terça parte da folha!” – Docente C

“ – Eu dobrei a folha em três partes e ajustei-as para fazê-las unir na sobreposição!” – Aluna H

“ – Exato! Houve outros meninos que acharam a terça parte da folha de outra maneira. Qual foi?” – Docente C – **OBSAU3, 25 FEV 2013 – Docente C**

“ – Muito bem! Vamos verificar o que nos diz o dicionário. Q, vai buscar o dicionário e diz aos teus colegas o que significa cada uma das palavras!” – Docente D

O aluno foi buscar o dicionário e após a consulta disse:

“ – “retumbante” é um adjetivo que significa “Que retumba, ressoa ou ribomba”.” – Aluno L - **OBSAU4, 14 JAN 2013 – Docente D**

Quadro 30 – Processos de autorregulação das aprendizagens detetados nos alunos e entre alunos

Subcategorias das entrevistas aos docentes	9.1 Os alunos ajudam os colegas nas dificuldades 9.2 Os alunos transmitem à docente a sua dúvida e a superação das suas dificuldades 9.3 Um aluno responde errado a um colega e corrige-o 9.4 Os alunos voltam atrás e reformulam a sua resposta 9.5 Autoavaliação 9.6 Os alunos trocam os trabalhos e corrigem-nos 9.7 Os alunos recorrem aos recursos que têm
--	---

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“As atividades que constato uma maior interajuda são no âmbito da matemática, como por exemplo, na decomposição dos números e na língua portuguesa na escrita de frases.” **EDA – 30 JAN 2013**

“Alguns alunos conseguem superar sozinhos as suas dificuldades mas sentem necessidade de transmitir a sua dúvida à docente, assim como, quando conseguem superar essas mesmas dificuldades.” **EDA – 30 JAN 2013**

“(…) aquela situação que é, penso que acontece em todas as turmas, algum aluno responder de forma errada ao que o professor perguntou e depois há sempre outro que diz: “ – Ah, não é assim! Então não te lembras...?”” **EDB – 09 JAN 2013**

“Através da autoavaliação estão sempre presentes nas fichas: o “Aprendi bem!”, o “Tenho de melhorar!”” **EDC – 20 FEV 2013**

“É eles próprios tomarem a iniciativa e recorrerem aos recursos que têm, não é?” **EDD – 24 JAN 2013**

3.5.10 - Papel do professor na regulação das aprendizagens dos alunos

No respeitante a esta questão, constatámos três subcategorias nas respostas dos inquiridos (*Vide* Quadro 31). A subcategoria 10.1 foi comum aos docentes A, C e D com cinco ocorrências. As subcategorias 10.2 e 10.3 foram comuns aos quatro docentes com cinco ocorrências e dez ocorrências, respetivamente. Deste modo, de acordo com os dados que obtivemos nas entrevistas aos docentes, estes salientam o papel do professor como orientador do processo de ensino-aprendizagem. Destacaram, de forma unânime, que o professor ajuda os alunos a aprender e a superar dificuldades, sendo, por conseguinte, a principal personagem na regulação das aprendizagens. Na nossa opinião, o professor, enquanto ator reflexivo, pró-ativo, gestor e decisor do currículo na sala de aula, tem um papel fundamental e decisivo no desenvolvimento das competências dos

alunos e na seleção das metodologias, das estratégias e dos mediadores das aprendizagens que se adequem a esse público-alvo e a esse contexto.

Quadro 31 – Papel do professor na regulação das aprendizagens dos alunos

Subcategorias das entrevistas aos docentes	10.1 O professor tem um papel de orientador do processo de ensino – aprendizagem 10.2 O professor ajuda as crianças a aprender e a superar as dificuldades 10.3 O professor é a principal personagem na regulação das aprendizagens
--	---

Como evidências, destacam-se as seguintes afirmações dos docentes:

“(...) o professor tem um papel de orientador no processo de ensino-aprendizagem (...)” **EDA – 30 JAN 2013**

“Porque o papel do professor é precisamente orientar e encaminhar o aluno.” **EDC – 20 FEV 2013**

“[O papel do professor] É fazer com que os alunos ultrapassem todas as suas dúvidas e todas as suas dificuldades.” **EDB – 09 JAN 2013**

“Penso que o professor é a principal personagem nessa regulação das aprendizagens, não é? com a ajuda dos encarregados de educação que é muito importante.” **EDB – 09 JAN 2013**

“Por isso é que o papel do professor é muito importante [principal personagem].” **EDC – 20 FEV 2013**

Finalizada a análise e interpretação dos dados, é nosso desiderato tecer de seguida as considerações finais. Assim, faremos um resumo do que foi o nosso estudo e retomaremos os objetivos e as questões de avaliação a fim de respondê-las. Refletiremos também sobre o enriquecimento que esta investigação nos proporcionou enquanto profissionais da Educação e sobre os contributos deste trabalho para a supervisão e a avaliação. Abordaremos ainda as limitações do estudo realizado e elencaremos algumas propostas de trabalho que nos parecem pertinentes para futuras investigações.

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os nossos objetivos e questões de investigação, pretendemos neste capítulo responder às mesmas, salientando o que consideramos mais pertinente para a compreensão do estudo de caso realizado numa escola da Região Autónoma da Madeira em que participaram quatro docentes e os seus alunos. A entrevista semiestruturada, a observação de aulas e de reuniões de avaliação, a consulta documental e de outros documentos fornecidos pelos docentes revelaram-se preponderantes para a realização desta investigação. A observação de aulas obedeceu a um plano de calendarização da mesma com os docentes intervenientes e a uma relação dialógica e franca na qual explicamos as atividades que iríamos realizar.

Por conseguinte tivemos como objetivos:

- i) Analisar o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos neste contexto específico;
- ii) Averiguar de que forma esse processo está ao serviço das aprendizagens dos alunos;
- iii) Perceber a relação existente entre as práticas de avaliação dos professores e o sucesso escolar dos alunos.

E com este estudo procurámos as respostas para as questões que formulámos:

- a) Como se avaliam as aprendizagens dos alunos na Escola de ██████████
- b) De que forma é reinvestida a informação obtida através da auto e heteroavaliação?
- c) Qual é a relação existente entre as práticas avaliativas dos docentes e o sucesso escolar dos alunos? Haverá evidências desta relação?

Foi também nosso desiderato aceder às conceções que os professores têm sobre os conceitos de avaliação formativa, regulação, *feedback* e autoavaliação.

No que concerne à primeira questão, constatámos que as aprendizagens dos alunos da Escola de [REDACTED] são ancoradas na avaliação formativa. Os docentes salientaram nas entrevistas que a avaliação deve ser contínua e deve integrar um vasto leque de elementos, ou seja, aspetos cognitivos, socio-afetivos e a opinião dos vários intervenientes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Nesta perspetiva, Cortesão (1993) releva o primado da avaliação contínua para a escola dar uma melhor resposta às dificuldades dos alunos ao referir:

Consequentemente, a avaliação formativa na sua forma ideal acontecerá ao longo do processo de ensino/aprendizagem e **nunca poderá, formalmente, ser usada para classificar e muito menos para decidir da passagem ou da reprovação do aluno.** Estas últimas funções seriam incompatíveis com a criação do tal clima de intimidade e de confiança que é fundamental existir entre professores e alunos do qual dependerá que, juntos, possam tentar encontrar formas de reorientação do processo de ensino/aprendizagem. (pp. 12-13)

Os docentes também fazem alusão à relação “boa” e dialógica que estabelecem com os encarregados de educação, o que se revela, na opinião deles, uma mais-valia para os alunos superarem as suas dificuldades. Ainda neste âmbito, constatámos, durante as trinta e seis horas de observação de aulas, que os docentes recorrem a vários instrumentos de avaliação e que praticam a autoavaliação como uma forma dos alunos se consciencializarem das suas dificuldades e através de estratégias metacognitivas superarem as mesmas. Pareceu-nos que as práticas de avaliação destes docentes e a sua conceção de avaliação se enquadrariam numa terceira e quarta geração de avaliação, atendendo às características já referenciadas no enquadramento teórico deste estudo. No entanto, não observámos a utilização de instrumentos de avaliação alternativos nas salas de aula. Os docentes referiram que fazem adequações nos conteúdos programáticos para os alunos da educação especial e também para aqueles que beneficiam de planos de recuperação e de acompanhamento, compatibilizando os instrumentos de aprendizagem e de avaliação com as especificidades dos alunos. De salientar que o Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro, ainda continua em vigor na Região Autónoma da Madeira, embora em Portugal Continental já não o esteja. Esta situação deve-se à regulamentação em sede de avaliação dos alunos que a Região Autónoma da Madeira está a preparar.

No atinente à segunda questão, constatámos que a informação obtida através da avaliação formativa dos alunos e da observação dos mesmos é reinvestida através da reflexão que os docentes praticam diariamente. Nas entrevistas a palavra reflexão é referida várias vezes, denotando-se a preocupação dos docentes em organizar os contextos educativos e promover a autonomia dos alunos com as atividades que foram observadas nas aulas. Nesta perspetiva, podemos falar do professor enquanto profissional reflexivo que atua sobre a sua prática para transformá-la em benefício dos aprendentes. Oliveira e Serrazina (2002), referem que “Os professores que refletem em ação e sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino” (p. 34). Ainda de acordo com as referidas autoras “Ensinar constitui uma forma de reflexão na ação, isto é, reflete-se sobre os acontecimentos e sobre as formas espontâneas de pensar e de agir de alguém, surgidas no contexto da ação, que orientam a ação posterior” (p. 34). Corroborando esta linha de pensamento, Santos e Gomes (n. d.) sustentam:

“(…) espera-se essencialmente que o professor seja um mediador entre o aluno e a aprendizagem, e um gestor, facilitador e orientador das ações do aluno que possam viabilizar e favorecer a sua aprendizagem; e que o aluno se envolva na sua própria aprendizagem e aprenda a tirar partido da comunicação que constitui a avaliação. Ao aluno é reconhecido um papel relevante na procura de construção de significados e no ajuste de representações que partam das suas ideias, nomeadamente, através do diálogo sobre a sua aprendizagem.” (pp. 3-4)

É curioso que na observação de aulas, vimos os docentes do 1.º e do 2.º ano de escolaridade a solicitar os alunos para consultarem as suas fichas de leitura ou apontamentos e os docentes do 3.º e do 4.º ano de escolaridade, perante uma dificuldade e dúvida dos alunos, a reencaminharem os mesmos para a consulta do caderno e dos dicionários existentes na sala de aula. Neste aspeto, consideramos que os docentes apelaram à aquisição de estratégias de aprendizagem por parte dos alunos.

No que diz respeito aos quadros de autoavaliação do comportamento, leitura, ortografia, tabuadas, detetámo-los nos placares das salas do 1.º e do 4.º ano de escolaridade. Nas outras turmas, os docentes referiram que realizam a autoavaliação de forma oral. Contudo, o docente B salientou que já não os utiliza, atendendo a que com o

passar do tempo os alunos começaram a ver esses registos como uma brincadeira. Então resolveu retirá-los. Neste âmbito, Pacheco (1998) sublinha que

A avaliação formativa entendida numa lógica de ajuda à aprendizagem não é uma prática que possa ser regulamentada pela Administração Central mas, pelo contrário, é uma atitude que exige, por um lado, a aplicação de registos estruturados e, por outro, a introdução de mudanças curriculares fundamentais e a observação de condições estruturantes favoráveis. (p. 124)

Os docentes sublinharam também que ao detetarem as dificuldades nos alunos solicitaram-lhes atividades de compensação ou de remediação para aplicarem em contexto. De salientar que na observação de aulas e nas entrevistas, ficou evidenciado que os docentes concebem o erro de forma formativa, ou seja, consideram-no uma fonte de pistas para compreender, por exemplo, por que razão o aluno erra naquela palavra. Só após isso, consideram que podem realizar uma intervenção pedagógica.

No concernente à terceira questão, talvez se possa considerar que há uma relação existente entre as práticas avaliativas dos docentes e o sucesso escolar dos alunos. No Projeto Educativo da escola, uma das metas era: “No final do ano letivo deve existir uma taxa de aproveitamento escolar superior a 75%”, sendo o meio de verificar as pautas dos alunos. Esse objetivo foi superado, atendendo a que a taxa de aproveitamento escolar foi de 86% no ano letivo de 2012/2013, ano em que incidiu este estudo. De salientar ainda que os alunos obtiveram boas classificações nas Provas Nacionais do Ensino Básico, o que nos leva a inferir que nos bastidores destes resultados deve estar um trabalho docente de qualidade auxiliado por toda a comunidade educativa, na qual se destacam em primeiro lugar os encarregados de educação.

Em relação aos constrangimentos que constatámos neste estudo, destacamos em primeiro lugar a autorização tardia do estudo na referida escola. Os serviços têm muitas tarefas e responsabilidades e é necessário insistir muito para obter a autorização que valida o estudo no estabelecimento de ensino. Outro dos constrangimentos deveu-se à inexistência de bibliografia relativa à temática da avaliação na Biblioteca Municipal da nossa zona de residência. Assim, a maior parte das obras foram adquiridas em livrarias *online* nacionais e estrangeiras e realizámos também empréstimos Interbibliotecas.

De salientar que um dos nossos objetivos era alargar o conhecimento sobre as conceções de avaliação e sobre as práticas avaliativas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em virtude de haver um número reduzido de estudos neste âmbito.

No respeitante às limitações do estudo, consideramos que o mesmo poderia ainda contemplar a conceção de avaliação na perspetiva dos alunos e dos encarregados de educação. No entanto, sabíamos que num ano letivo seria impossível tratar toda essa quantidade incomensurável de dados, o que nos leva a remeter essa proposta para estudos futuros que pretendam abraçar este desafiante e cativante tema das conceções e práticas de avaliação.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.). *Avaliação das Aprendizagens, Das concepções às práticas* (pp. 7-15). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive”. In M. Huberman (ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, (pp. 86-126). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1986). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado. Actas do colóquio realizado na Universidade de Genebra, março de 1978*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alves, M. P. & Flores, M. A. (Org). (2010). *Trabalho Docente, Formação e Avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, M. P. C. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw – Hill.
- Barbier, J. (1983). Pour une histoire et une sociologie des pratiques d'évaluation en formation. *Revue Française de Pédagogie*, 63, (pp. 47-60).
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. (5.^a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barlow, M. (1977). *Notas e resultados escolares*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Barlow, M. (1992). *L'évaluation scolaire, décoder son langage*. Paris: Chronique Social.
- Barlow, M. (2006). *Avaliação escolar: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed.

-
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1). Acedido a 18 de setembro de 2013, em: http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Farea.fc.ul.pt%2Fen%2Fartigos%2520publicados%2520internacionais%2FAssessment%2520and%2520classroom%2520learning.doc&ei=5addULqCFdGDhQeX1IH0Bw&usg=AFQjCNE-4y9b3wtyQvtU9jOTu5_GCHrLug&sig2=Ehq3VjVbMNcOHEqVM_YnDQ
- Black, P. & Wiliam, D. (2001). *Inside the Black Box, Raising Standards Through Classroom Assessment*. Acedido a 7 de outubro de 2013, em: <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>
- Black, P. (1995). Can teachers use assessment to improve learning?. *British Journal of Curriculum & Assessment*. 5 (2), pp. 7-11. Artigo traduzido e publicado com a autorização do autor e da Editora Hodder and Stoughton. Tradução de Fernando Zan Vieira. Acedido a 25 de agosto de 2013, em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/717/657>
- Bloom, B., Hastings, J. & Madaus, G. (1971). *Handbook of formative and sumative evaluation of student learning*. USA: McGraw Hill.
- Boavida, J. L. R. (1996). *Concepções e práticas de avaliação das aprendizagens de professores do 1.º ciclo do ensino básico: Três estudos de caso*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Ciências Humanas.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é Medir?* Rio Tinto: Edições Asa.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cortesão, L. (1993). *Avaliação formativa - Que desafios?* Porto: Edições Asa.

-
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar - Breve análise das práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes e F. Araújo (Orgs.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens das concepções às práticas*, (pp. 37-42), Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Costa, M. E. & Matos, P. M. (2006). *Abordagem sistémica do conflito*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. P. & Chaves, J. H. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, 2002, 15(1), (pp. 221-243). Universidade do Minho. Acedido a 10 de fevereiro de 2013, em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/492>
- Creswell, J. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Cronbach, L. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- De Ketele, J-M. (2001). Évolution des problématiques issues de l'évaluation formative. In G. Figari e M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée: Regards scolaires et socioprofessionnels*, (pp. 102-108). Bruxelles: De Boeck.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Develay, M. (2007). Régulation et sens. In Allal, L. & Lopez, L. M. (org.). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation. Perspectives en éducation & formation*. Chapitre 11, (pp. 235-246). Bruxelles: De Boeck.
- Dias, P. A. L. (2011). *Práticas de avaliação formativa na sala de aula: regulação e feedback*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta). Lisboa: Universidade Aberta. Acedido a 28 de novembro de 2012, em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2107>

- Dutercq, Y. (Dir.) (2005). Les régulations des politiques d'éducation. Presses Universitaires de Rennes (Collection Sociétés). In *Revue internationale de sociologie de l'éducation*, N.º 18, 2006/2, (pp. 253-254). Acedido a 25 de setembro de 2013, em: <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2006-2-page-237.htm>
- Eisenhart, M. (1988). The ethnographic research tradition and mathematics education research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19, pp. 99-114. Acedido a 18 de setembro de 2013, em http://steinhardtapps.es.its.nyu.edu/create/courses/3311/reading/9-eisenhart_ethnoresearchtradition.pdf
- Estêvão, A. S. P. G. (2009). *A participação de alunos do 1.º ciclo no processo de avaliação em aulas de matemática*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: Universidade de Lisboa. Acedido a 18 de novembro de 2012, em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2097>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. (4.ª Edição). Porto: Porto Editora.
- Evequoz, G. (1987). Analyse systémique des interactions école famille. *Bulletin de Psychologie*, Tome XLI, n.º 384.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Cacém: Texto Editora. Acedido a 20 de setembro de 2013, em: http://www.projectos.te.pt/projectos_te/area_exclusiva/pdf/doc_aval.pdf
- Fernandes, D. (2005). *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*, 19 (2), pp. 21-50.
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em Contexto Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Gaspar, M. I., Pereira, A., Teixeira, A., & Oliveira, I. (2008). *Paradigmas no Ensino e Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta. (trabalho não publicado)
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. S. Paulo: Editora Atlas.
- Glasser, R. (1963). Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions. *American Psychologist*, 18, pp. 519-521.
- Gomes, R. P. (2006). *Concepções e práticas de avaliação de professores do 1.º ciclo, ensino básico*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In Denzin, N.; Lincoln, Y. (Ed) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo – Das intenções aos instrumentos*. (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (2001). *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ARTMED.
- Hargreaves, A. (2001). *Emotional Geographies of Teaching*, 103(6), pp. 1056-1080. New York: Teachers' College Record - Columbia University. Acedido a 25 de junho de 2013 em <http://ww2.faulkner.edu/admin/websites/jfarrell/emotional%20geographies%20of%20teaching.pdf>
- Harlen, W. (2005) Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and Synergies. *The Curriculum Journal*, 16(2), June 2005, pp. 207 - 223. Acedido a 19 de setembro de 2013, em <http://faculty.ksu.edu.sa/yousif/DocLib/Courses/CI%20603/Course%20material/teachers%20summative%20assessment.pdf>

-
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81-112. Acedido em 17 de setembro de 2013, em: http://growthmindseteaz.org/files/Power_of_Feedback_JHattie.pdf
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), pp. 33-47. Université de Provence. Acedido a 20 de setembro de 2013, em <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/11/23/37/PDF/EVA-REFLEXIVITE.pdf>
- Joyce, B. & Weil, M. (1996). *Models of teaching*. (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Leal, L. C. (1992). *Avaliação da aprendizagem num contexto de inovação curricular* (dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas* (2.ª Ed.). Porto: Edições Asa.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos – elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa — fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget. (Trabalho original publicado em 1990).
- Lüdke, M. & André, M. E. D. (1988). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Magueta, L. G. (2012). *Um estudo de avaliação do currículo da área de expressão e educação plástica no 1º ciclo do ensino básico com base na metodologia da referencialização*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: Universidade de Lisboa. Acedido a 25 de novembro de 2012, em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6598>
- Martins, C. M. L. (2008). *Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens: Reflexões a partir da análise de dissertações de mestrado*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: Universidade de Lisboa. Acedido a 22 de novembro de 2012, em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/799>

- Méndez, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições Asa.
- Mertens, D. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.
- Monteiro, M. R. M. P. (2010). *O teste em duas fases e o relatório escrito na avaliação das aprendizagens em Ciências Naturais - 3º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta). Lisboa: Universidade Aberta. Acedido a 24 de novembro de 2012, em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1713/1/MRaquelMonteiro.pdf>
- Moreno, I. & Córdoba, I. (2009). La evaluación en lengua castellana. In M. Ballester et al. (Orgs.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje. Claves para la Innovation Educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Moutandon, C. (1994). Pratiques éducatives, relations avec l'école et paradigme familial. In C. Moutandon & Ph. Perrenoud (Orgs.), *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Berne: Peter Lang.
- Noizet, G. & Caverni, J-P. (1985). *Psicologia da avaliação escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*. 280, pp. 47-64. Acedido a 25 de novembro de 2013, em: http://automnes.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Pacheco, J. (1998). Avaliação da aprendizagem. In Almeida, L. & Tavares, J. (org.). *Conhecer, aprender e avaliar* (pp. 111-132). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora (2.ª Ed.).

- Perrenoud, P. (1989). Le point de vue d'un Sociologue. L'évaluation entre hier et demain. *Coordination*, 35, abril, (pp. 3-5).
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1998). *From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: Towards a wider conceptual field*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), pp. 85-102.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: ARTMED (Trabalho original em francês, publicado em 1998).
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! In *Cadernos de Pesquisa* (Brasil), 119, julho, (pp. 7-26). Acedido a 17 de setembro de 2013, em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_21.html
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Prette, A. D. & Prette, Z. A. (2007). *Psicologia das Relações Interpessoais - Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. London: SAGE Publications.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, C. (2007). *Sobre o conceito de "Sistema"*. Acedido a 2 de julho de 2012, em: <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/>
- Ramos, C. C. (n.d.). *Tendências evolutivas das Sociedades Contemporâneas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. C. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

-
- Ritter, A. L. F. R. (2011). *Aprender a ter esperança: construção, implementação e avaliação de um programa para o 4º ano do 1º ciclo de escolaridade*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: Universidade de Lisboa. Acedido a 20 de novembro de 2012, em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4337/1/ulfpie039532_tm.pdf
- Rodrigues, P. (1993). A avaliação curricular. In Estrela, A. & Nóvoa, A. (org.). *Avaliações em educação: novas perspetivas* (pp. 15-76). Porto: Porto Editora.
- Rosales, C. (1984). *Criterios para una Evaluación Formativa*. Madrid: Narcea.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Porto: Edições Asa.
- Santos, L. & Gomes, A. (n.d.). *Apropriação de critérios de avaliação: um estudo com alunos do 7.º ano de escolaridade*. n.l. Acedido a 18 de dezembro de 2013, em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/Coimbra.pdf>
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens. Das conceções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico, (pp. 75 – 84). Acedido a 18 de julho de 2013, em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/textos/DEBfinal.pdf>
- Santos, L. (2003). Avaliar competências: uma tarefa impossível?. *Educação e Matemática*, 74, pp. 16-21.
- Santos, L., Pinto, J., Rio, F., Pinto, F. L., Varandas, J. M., Moreirinha, O., Dias, P., Dias, S. & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para Aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. (1991). *The reflective practitioner. How professionals thinks in action*. Great Britain: Maurice Temple Smith Ltd.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Thompson, J. B. (1995). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa* (2.^a ed.), Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PURCS, Trad.). Rio de Janeiro: Vozes.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação - Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tristão, F. S. C. (2009). *Avaliação da fluência de leitura oral em alunos de 2º ano do 1º ciclo*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: Universidade de Lisboa. Acedido a 15 novembro de 2012, em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2162>
- Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Veslin, O. & Veslin, J. (1992). *Évaluer les copies, évaluer pour former*. Paris: Hachette.
- Yin, R. (1994). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. (3^a. Ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Zabalza, M. A. (1995). A Avaliação no Contexto da Reforma. In J. A. Pacheco & M. A. Zabalza (orgs.). *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. (pp. 13-38). Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Zabalza, M. A. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Legislação:

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Acedido a 25 de julho de 2013, em: <http://www.dre.pt/pdfgratis/2001/08/201A00.pdf>

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Acedido a 16 de outubro de 2013, em: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/720F589D-0360-48D2-AE1D-80142EA2BB8A/497/11Lei_49_2006.pdf

Despacho Normativo n.º 50/2005 de 9 de novembro, acedido a 14 de setembro de 2013 em: <http://dre.pt/pdf1sdip/2005/11/215B00/64616463.PDF>

Define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos.

Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M de 31 de dezembro. Acedido a 16 de setembro de 2013, em: <http://dre.pt/pdf1sdip/2009/12/25200/0883008859.pdf>
Estabelece o regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Acedido a 18 de julho de 2013 em: http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=decreto-lei%20n.%20C2%BA%20139%2F2012%20de%205%20de%20julho&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgicd.edu.pt%2Fdata%2Fdgidc%2FRev_Estrutura_Curricular%2FDL_n_139_2012

[_de_5_julho.pdf&ei=bA9zUPfXBZCLhQe7k4C4CA&usg=AFQjCNFTzrz5iBb8QbZmJDI-beprtUC1cQ](#)

Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro. Acedido em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=Despacho_Normativo_24A_2012_6dez.pdf

O despacho normativo regulamenta:

- a) A avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, bem como os seus efeitos;
- b) As medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos, sem prejuízo de outras que o agrupamento de escolas ou escola não agrupada, doravante designados por escola, defina no âmbito da sua autonomia.

Despacho Normativo n.º 4/2013, de 6 de junho. 1.ª Série, n.º 70, JORAM. Acedido em 15 de setembro de 2013, em: <http://www.gov-madeira.pt/joram/1serie/Ano%20de%202013/ISerie-070-2013-06-06.pdf>

Regulamenta:

- a) A avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público e privado da Região Autónoma da Madeira, bem como os seus efeitos.
- b) As medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos, sem prejuízo de outras que as escolas definam no âmbito da sua autonomia.

ANEXOS

ANEXO I

Recorte extraído do Projeto Curricular de Turma do 1.º ano (p. 59)

**3.8. Principais Critérios de Avaliação na Passagem/Retenção dos Alunos do 1.º Ano de Escolaridade**

- ✓ Aproveitamento satisfatório na maioria das áreas curriculares, principalmente na Língua Portuguesa e na Matemática.
- ✓ Atenção, empenho, participação, autonomia e interesse demonstrados pelo aluno ao longo do ano letivo.
- ✓ Assiduidade e pontualidade.
- ✓ Comportamentos e atitudes.
- ✓ Progresso realizado.
- ✓ Idade cronológica do aluno, no caso de ser inferior ou superior à idade normal de frequência.

Recorte extraído do Projeto Curricular de Turma do 2.º ano (p. 27)

Projeto Curricular de Turma - 2.º Ano

3.6. Critérios de avaliação

A avaliação é, sem dúvida, um recurso integrante e regulador de todo o processo de ensino-aprendizagem, permitindo uma recolha sistemática de informações, de forma a facilitar as tomadas de decisões adequadas ao sucesso e qualidade das aprendizagens dos alunos. Desta forma, é essencial refletir nos critérios de avaliação que impõem a construção de um referencial com o qual se comparam os resultados obtidos. Assim, o desempenho de cada criança é analisado segundo os critérios estipulados, sendo apreciados os conhecimentos adquiridos pelo aluno em relação às finalidades consideradas.

Língua Portuguesa

A linguagem é um fenómeno social e é através dela que estabelecemos comunicação com os nossos semelhantes e o homem como sendo um ser eminentemente social carece de transmitir aos outros os seus pensamentos, e por isso, de desenvolver e aperfeiçoar a linguagem.

As crianças passam por diversas fases de aprendizagem da língua, normalmente, só depois de ingressarem na escola é que começam a exprimir-se com correção.

Ao ensinar a Língua Portuguesa no 1.º ano escolar pretende-se fundamentalmente levar a criança a falar, exprimindo os seus sentimentos com naturalidade, em vista a favorecer a função social da educação, ajustar convenientemente o que se exprime com as situações vividas e preparar a aprendizagem do ler e do escrever. Ou seja, pretende-se acima de tudo que o aluno fale, que estruture o seu pensamento à medida que adquire a capacidade de se expressar numa linguagem cada vez mais estruturada.

Neste sentido é necessário que o aluno desenvolva as competências específicas ao nível das competências nos domínios da compreensão oral, expressão oral, leitura, expressão escrita e conhecimento explícito.

Recorte extraído do Projeto Curricular de Turma do 3.º ano (p. 7)

Objectivos

O Conselho de Docentes elaborou este Projeto Curricular de Turma para o ano letivo 2012/13, com o propósito de adequar o processo de ensino/aprendizagem às características da turma, nomeadamente às particularidades cognitivas, sócio afetivas, comportamentais, bem como ao meio em que a Escola está inserida.

Este documento deriva do Projeto Educativo e do Projeto Curricular de Escola e visou adaptar e gerir autonomamente as competências a adquirir pelos alunos, dentro dos limites impostos pelo Currículo Nacional do Ensino Básico.

Ao mesmo tempo, pretende-se promover, no seio do conselho de docentes, o trabalho colaborativo entre professores e modos de articulação curricular e horizontal de conteúdos, atividades/estratégias, projetos, critérios de atuação e avaliação, entre outros.

A Professora Titular de Turma



3.7. Critérios de avaliação

No início de cada ano letivo compete ao Conselho Escolar, de acordo com as orientações do currículo nacional, definir os critérios de avaliação, para cada ano de escolaridade, em conformidade com o Despacho Normativo nº 1/2005 de 5 de Janeiro.

Critérios e modalidades de avaliação

Introdução

No Ensino Básico “A avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico.” –Decreto-lei n.º6/2001, Art.º12.º, n.º1.

Neste processo, “compete ao Conselho Pedagógico [...], de acordo com as orientações do currículo nacional, definir os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, sob proposta, no pré-escolar e no 1º ciclo, do conselho de docentes...” – Ponto 15 do Despacho Normativo n.º1/2005, de 5 de Janeiro.

ANEXO II

Recorte extraído do Projeto Curricular de Escola (p. 31)

- **Nas metodologias** – aumento progressivo do grau de dificuldade das tarefas; implementação de estratégias que desenvolvam capacidades de atenção, concentração e motivação; reforço positivo e imediato, face aos progressos verificados.

- **Na avaliação** – utilização de modelos de avaliação e diagnóstico de necessidades educativas, gerindo e reestruturando os apoios facultados, de acordo com os resultados obtidos; elaboração ou adaptação de técnicas e instrumentos; introdução ou adaptação de critérios de avaliação específicos do contexto em que vão ser aplicados.

Recorte extraído do Projeto Curricular de Escola (p. 35)

A Auto Avaliação permite ao aluno formular um juízo sobre a sua própria actuação, reflectir sobre os seus erros e dificuldades e reconhecer os progressos realizados. A prática da Auto Avaliação favorece a auto estima e encaminha para a conquista da autonomia.

A Hetero Avaliação possibilita aos alunos avaliarem o desempenho dos colegas, salientando os aspectos positivos e os aspectos a melhorar.

A Avaliação Especializada deverá ser multidisciplinar e interdisciplinar, sempre que seja necessário na programação individualizada e para a retenção repetida.

9.4 – Momentos de Avaliação

Os momentos de avaliação das aprendizagens dos alunos são efectuados diariamente, mensalmente, no final de cada período e no encerramento do ano lectivo.

9.5 – Intervenientes no Processo de Avaliação

O processo de avaliação é conduzido pelo professor ou equipa de professores responsáveis pela organização do ensino e da aprendizagem, envolvendo também:

Os alunos, através da sua auto avaliação.

Os encarregados de educação, nos termos definidos na legislação em vigor, no presente diploma e no Regulamento Interno da Escola.

Os técnicos dos serviços especializados de apoio educativo e outros docentes implicados no processo de aprendizagem dos alunos.

Assim, os professores deverão fazer um registo de avaliação da aprendizagem por áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, de forma descritiva, bem como da formação integral, de modo a situar o percurso de aprendizagem do aluno, face às orientações propostas.

Recorte extraído do Projeto Curricular de Escola (p. 36)

A avaliação é da competência do Educador no Pré Escolar e do Professor Titular no 1.º Ciclo, segundo as normas emanadas do Ministério da Educação e orientações específicas do Conselho Escolar.

9.6 – Critérios Gerais de Avaliação para o Aluno

No início do ano lectivo compete ao Conselho Escolar, de acordo com as orientações do Currículo Nacional definir os critérios de avaliação para cada ano de escolaridade.

Os critérios de avaliação constituem referências comuns, no interior de cada escola, sendo operacionalizados pelo Professor Titular de Turma.

De acordo com a legislação em vigor e da orientação do Conselho Escolar foram elaborados os seguintes critérios gerais de avaliação para a Passagem/Retenção dos alunos:

Aproveitamento positivo na maioria das áreas (nomeadamente em Língua Portuguesa e Matemática).

Atenção, autonomia, cooperação, responsabilidade, interesse e empenho demonstrados pelo aluno nas actividades lectivas.

A adequação do desenvolvimento psicológico, sócio afectivo e moral do aluno à sua idade (relação com os colegas, professores e funcionários da escola; interesses; autonomia; organização; receptividade; abertura; perseverança; consciência cívica e moral.

Nível de participação.

Assiduidade e pontualidade.

Níveis de iniciativa, comunicação e criatividade de acordo com a idade.

Progresso realizado.

Idade cronológica do aluno, no caso de ser superior à idade normal de frequência.

Recorte extraído do Projeto Curricular de Escola (p. 37)

9.7 – Critérios Gerais de Avaliação para o Professor

Segundo o Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, a avaliação é um elemento regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção de qualidade das aprendizagens.

A Avaliação visa também apoiar o processo educativo, de modo a promover o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos Projectos Curriculares de Escola e de Turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das metodologias dos alunos.

Neste processo o professor deve considerar os seguintes critérios:

- ☒ Adequação dos recursos utilizados.
- ☒ Desempenho.
- ☒ Objectivos alcançados.
- ☒ Promoção da interdisciplinaridade.

ANEXO III

Registo de avaliação individual utilizado nas turmas do 1.º ao 3.º ano de escolaridade

REGISTO DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL

Aluno:	Ano:	1.º Ciclo Ano Letivo 2012/2013 ___º Período
Assiduidade: Presenças: Faltas: Justificadas: Injustificadas:		

		ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES				
		NS	SP	S	SB	SPL
Língua Portuguesa	Compreensão e aplicação de vocabulário ativo					
	Intervenção oral contextualizadas					
	Progressão na leitura					
	Domínio da técnica de escrita (ortografia)					
	Produção de texto					
	Domínio do Conhecimento Explícito da Língua					
Matemática	Identificação e leitura de números					
	Domínio das técnicas de cálculo					
	Conhecimento de grandezas e medidas					
	Aquisição de noções de geometria					
	Resolução de situações problemáticas					
Estudo do Meio	Compreensão/Aquisição de conhecimentos					
	Aplicação de conhecimentos					
	Conhecimento e levantamento de problemas					
	Domínio de técnicas de recolha e tratamento de dados					
	Participação em pesquisas/estudos/experiências					
Exp. e Ed. Físico-Motora	Participação nos jogos e exercícios					
	Cooperação com os outros, aplicando regras estabelecidas					
	Domínio das ações motoras básicas					

NS – Não Satisfaz SP – Satisfaz Pouco S – Satisfaz SB – Satisfaz Bem SPL – Satisfaz Plenamente

		I	S	B	MB
Expressão e Educação Musical e Dramática	Empenho				
	Autonomia				
	Canta com afinação e rigor rítmico				
	Identifica e utiliza movimentos e registos sonoros				
	Executa melodias na flauta de bisel				
	Identifica visual e auditivamente diversos instrumentos musicais				
	Acompanha peças musicais nos instrumentos Orff				
	Conhece e aplica as potencialidades do corpo no espaço e com				
	Mima canções, situações do dia-a-dia e histórias				
	Dramatiza histórias utilizando a linguagem verbal/não verbal				
Improvisa, cria e executa esquemas coreográficos					

I – Insuficiente S – Suficiente B – Bom MB – Muito Bom

ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES		NS	S	SB
		Estudo Acompanhado	Autonomia e concentração na aprendizagem	
Aquisição de métodos de estudo e de trabalho				
Desenvolvimento de capacidades				
Formação Cívica	Desenvolvimento de consciência cívica			
	Aceitação das regras democráticas			
	Participação individual e coletiva na vida da turma			
Área de Projeto	Participa/Coopera nas atividades de grupo			
	Mostra empenho no trabalho individual			
	Revela sentido de responsabilidade/interesse pelos temas			
	Revela sentido crítico			
	Revela progressos na autonomia			

NS – Não Satisfaz S – Satisfaz SB – Satisfaz Bem

ASPETOS A MELHORAR:			
Memorização	<input type="checkbox"/>	Aplicação dos conhecimentos	<input type="checkbox"/>
Concentração	<input type="checkbox"/>	Leitura/Escrita	<input type="checkbox"/>
Comportamento	<input type="checkbox"/>	Ortografia	<input type="checkbox"/>
Participação oral	<input type="checkbox"/>	Cumprimento de regras	<input type="checkbox"/>
Ritmo de trabalho	<input type="checkbox"/>	Hábitos de trabalho e estudo regulares	<input type="checkbox"/>
Organização do caderno diário	<input type="checkbox"/>	Assiduidade/Pontualidade	<input type="checkbox"/>
Caligrafia	<input type="checkbox"/>	Outra(s): _____	<input type="checkbox"/>

APRECIÇÃO GLOBAL:

OBSERVAÇÕES:

AVALIAÇÃO FINAL DE ANO/CICLO:

O professor: _____	O E. de Educação: _____
Data: ____/____/____	Data: ____/____/____

Registo de avaliação individual utilizado na turma do 4.º ano de escolaridade

REGISTO DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL

Aluno: _____	Ano: _____	1.º Ciclo
Assiduidade: Presenças: _____	Faltas: Justificadas <input type="checkbox"/> Injustificadas <input type="checkbox"/>	Ano Letivo _____ / _____
		____.º Período

ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES

			I	S	B	MB
Língua Portuguesa	Compreensão e aplicação de vocabulário ativo					
	Intervenção oral contextualizada					
	Progressão na leitura					
	Domínio da técnica de escrita (ortografia)					
	Produção de texto					
	Domínio do Conhecimento Explícito da Língua					
CLASSIFICAÇÃO QUANTITATIVA		1	2	3	4	5

			I	S	B	MB
Matemática	Identificação e leitura de números					
	Domínio das técnicas de cálculo					
	Conhecimento de grandezas e medidas					
	Aquisição de noções de geometria					
	Resolução de situações problemáticas					
CLASSIFICAÇÃO QUANTITATIVA		1	2	3	4	5

			I	S	B	MB
Estudo do Meio	Compreensão/Aquisição de Conhecimentos					
	Aplicação de conhecimentos					
	Conhecimento e levantamento de problemas					
	Domínio de técnicas de recolha e tratamento de dados					
	Participação em Pesquisas/ Estudos/Experiências					
Exp. e Ed. Físico-Motora	Participação nos jogos e exercícios					
	Cooperação com os colegas, aplicando as regras estabelecidas					
	Domínio das ações motoras básicas					
Exp. e Ed. Musical e Dramática	Empenho					
	Autonomia					
	Canta com afinação e rigor rítmico					
	Identifica e utiliza movimentos e registos sonoros					
	Executa melodias na flauta de bisel					
	Identifica visual e auditivamente diversos instrumentos musicais					
	Acompanha peças musicais nos instrumentos Orff					
	Conhece e aplica as potencialidades do corpo no espaço e com objetos					
	Mima canções, situações do dia-a-dia e histórias					
	Dramatiza histórias, utilizando a linguagem verbal / não verbal					
Improvisa, cria e executa esquemas coreográficos						

I – Insuficiente S – Suficiente B – Bom MB – Muito Bom

ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES**NS S SB**

Estudo Acompanhado	Autonomia e concentração na aprendizagem			
	Aquisição de métodos de estudo e de trabalho			
	Desenvolvimento de capacidades			
Formação Cívica	Desenvolvimento de consciência cívica			
	Aceitação das regras democráticas			
	Participação individual e coletiva na vida da turma			
Área de Projeto	Participa/Coopera nas atividades de grupo			
	Mostra empenho no trabalho individual			
	Revela sentido de responsabilidade/interesse pelos temas tratados			
	Revela sentido crítico			
	Revela progressos na autonomia			

NS – Não Satisfaz S – Satisfaz SB – Satisfaz Bem**ASPETOS A MELHORAR:**

Memorização	<input type="checkbox"/>	Aplicação dos conhecimentos	<input type="checkbox"/>
Concentração	<input type="checkbox"/>	Leitura/Escrita	<input type="checkbox"/>
Comportamento	<input type="checkbox"/>	Ortografia	<input type="checkbox"/>
Participação oral	<input type="checkbox"/>	Cumprimento de regras	<input type="checkbox"/>
Ritmo de trabalho	<input type="checkbox"/>	Hábitos de trabalho e estudo regulares	<input type="checkbox"/>
Organização do caderno diário	<input type="checkbox"/>	Assiduidade/Pontualidade	<input type="checkbox"/>
Caligrafia	<input type="checkbox"/>	Outra(s): _____	<input type="checkbox"/>

APRECIÇÃO GLOBAL:**OBSERVAÇÕES:****AVALIAÇÃO FINAL DE ANO/CICLO:****O Professor** _____**O Encarregado de Educação** _____**Data:** ____/____/____**Data** ____/____/____

ANEXO IV

Quadro das regras

OBSAU1, 9 JAN 2013 – Docente A



Quadro do registo das tarefas e da avaliação do comportamento

OBSAU1, 9 JAN 2013 – Docente A



Quadro do registo da avaliação da leitura
OBSAU1, 9 JAN 2013 – Docente A



Quadro do registo do tempo
OBSAU1, 9 JAN 2013 – Docente A



Quadro de registo diário do comportamento
OBSAU1, 15 JAN 2013 – Docente A

Avaliação do comportamento/trabalho do mês de: janeiro

Nome: _____ 1.º Ano

Vou portar-me bem!

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

Estive Bem Estive mais ou menos Devo melhorar Faltou

Professora: _____ Enc. Educ. _____

Quadro de registo da avaliação das tabuadas, ortografia e caligrafia
OBSAU4, 10 JAN 2013 – Docente D



Quadro de registo do tempo
OBSAU4, 10 JAN 2013 – Docente D



Quadro de registo da avaliação do comportamento no placar da sala de aula
OBSAU4, 10 JAN 2013 – Docente D



Quadro de registo da autoavaliação do comportamento e trabalhos no caderno
OBSAU4, 10 JAN 2013 – Docente D



REGISTO DOS COMPORTAMENTOS E TRABALHOS

Ano Letivo 2012/2013

2.º Período



Aluno(a): _____ Ano: _____

Meses	Dias da Semana					Professora	Encarregado de Educação
	segunda	terça	quarta	quinta	sexta		
janeiro				03 ☺	04 ☺		
	07 ☺	08 ☺	09 ☺	10 ☺	11 ☺		
	14 ☺	15 ☺	16 ☺	17 ☺	18 ☺		
	21 ☺	22 ☺	23 ☺	24 ☺	25 ☺		
	28 ☺	29 ☺	30 ☺	31 ☺			
fevereiro				01 ☺	02 ☺		
	04 ☺	05 ☺	06 ☺	07 ☺	08 ☺		
				14 ☺	15 ☺		
	18 ☺	19 ☺	20 ☺	21 ☺	22 ☺		
	25 ☺	26 ☺	27 ☺	28 ☺			
março					01 ☺		
	04 ☺	05 ☺	06 ☺	07 ☺	08 ☺		
	11 ☺	12 ☺	13 ☺	14 ☺	15 ☺		

Comportamento: ☺ Estive bem ☺ Posso melhorar ☺ Devo melhorar

Trabalho: ☺ Trabalhei bem ☺ Trabalhei mais ou menos ☺ Trabalhei pouco

Autoavaliação: _____

Avaliação dos Pais: _____

Avaliação da Professora: _____

Quadro das tarefas
OBSAU4, 10 JAN 2013 – Docente D



ANEXO V

Ficha de avaliação formativa
OBSAU1, 11 JAN 2013 – Docente A


(carinha verde desenhada por um aluno do 1.º ano de escolaridade, significando que gostou de realizar esta atividade. A docente registou um “c” com a esferográfica verde para informar o aluno que a frase estava correta.)

Livro de fichas **Segredos das Letras 1** Ficha **11**
 m M m M
 Nome: _____ Data: 11 / 01 / 2013


1 Escreve a consoante m, M

m m m m m m m m
 M M M M M M M M

2 Assinala com x as imagens que têm o som m no seu nome.




3 Faz a legenda da imagem. Pinta-a.



1. mapa 2. mela
 3. mela 4. meta

4 Observa a imagem. Escreve uma frase sobre o que vês.



O Paulo deitou a perna da meta.

17

ANEXO VI

Matriz de correção da ficha de avaliação de matemática do 1.º ano de escolaridade relativa ao mês de junho

Ano Letivo 2012/2013

REGISTO DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO

MATRIZ DE CORREÇÃO - MATEMÁTICA - 1.º Ano de Escolaridade

MÊS: junho

ALUNOS	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	Cotação Total	
R	10	12	3	9	3	4	6	5	5	4	5	3	3	3	7	4	4	4	3	3				96	
P	10	11	0,5	6	3	1	6	5	2,5	2	2	0	0	0	5,5	0	0	4	3	1,5				63	
D	10	10	3	5	3	1,5	0	2	5	8	2,5	0	1	0	7	0	1,5	3,5	3	3				12,5	
J	10	12	3	9	3	4	6	5	2,5	1	5	0	1	0	4	1	4	4	3	1,5				63	
L	10	8	0,5	2	3	0	0	2,5	0	2	0	0	3	0	0	0	0	4	3	1,5				7,5	
S	0	1	1	3	1	3	0	3,5	0	4	0	0	3	3	2	0	0	3,5	1	3				37,5	
O	2	0	1	3	0	0	1	4	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3,5	1	3				32	
B	10	12	3	9	3	4	0	2,5	5	2	2,5	2	3	3	7	3	4	4	3	1,5				20	
W	10	4	1	9	1	4	0	5	1,5	2	5	2	3	3	7	0	4	4	3	3				83,5	
M	10	9	3	9	3	4	0	4,5	5	2	2,5	3	0	2,5	5,5	3	1,5	4	3	3				71,5	
A	10	12	3	9	3	4	6	5	5	4	5	3	3	3	5,5	4	2,5	4	3	3				77,5	
T	10	10	3	9	3	4	6	5	5	4	5	3	3	3	5,5	4	2,5	4	3	3				76	
G																									
Q	10	4	3	9	3	4	6	3,5	5	4	5	0	0	3	7	2	2,5	4	3	3				85	
C	10	12	3	9	3	4	6	5	5	4	2,5	3	3	3	7	4	4	4	3	3				93,5	
U	10	12	3	9	3	4	6	5	4	5	0	2	3	7	4	4	4	4	3	3				95	
F	10	12	3	9	0	1,5	6	3	1	4	4	1	0	2	7	2	1,5	4	3	0				24	
N	10	11	3	5	2	3,5	3	4,5	1	2	2,5	1	0	3	4	0	2	4	1	0				63,5	
H	10	11	3	5	1	3	0	2,5	4	3	2,5	2	0	0	2,5	4	4	4	2	0				67,5	
K	10	12	3	9	3	3,5	0	2,5	4	3,5	5	1,5	0	3	4	0	4	4	3	1,5				76,5	
I	10	11	0	4,5	3	2,5	0	1,5	2,5	1	2,5	0	0	3	0	0	1,5	4	3	0				50	
V	10	10	3	9	3	4	3	2,5	4	2	2,5	0	0	0	2,5	0	0	4	3	2				66,5	
E	10	10	3	2,5	7	4	3	6	4,5	2	5	2,5	1	3	7	0	4	4	3	3				77,5	

Não Satisfaz - 0 - 49 Satisfaz Pouco - 50 - 55 Satisfaz - 56 - 64 Satisfaz Bem - 65 - 89 Excelente - 100
 Satisfaz Bem - 65 - 74 Satisfaz Bem - 75 - 89 Satisfaz Plenamente - 90 - 99

Registo anual das fichas de avaliação formativa e sumativa de matemática – 1.º ano de escolaridade

Ano Letivo 2012/2013

REGISTO DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO

MATEMÁTICA - 1.º Ano de Escolaridade

NOME DOS ALUNOS	setembro Ficha Diagnóstica	outubro Ficha Formativa	novembro Ficha Formativa	dezembro Ficha Sumativa	janeiro Ficha Formativa	fevereiro Ficha Formativa	março Ficha Sumativa	abril Ficha Formativa	maio Ficha Formativa	junho Ficha Sumativa
R	---	SPL	---	SPL	SPL	---	SPL	SPL	SPL	SPL
P	---	SB	---	SB	SB	---	SB	SB	SB	S
D	---	SB	---	SB	SP	---	SB	SB	SB	SB
J	---	SPL	---	SB	SB	---	SB	SPL	SPL	S
L	---	SPL	---	SB	SPL	---	SB	SPL	SPL	SB
S	---	SB	---	SB	S	---	SB	S	S	SB
O	---	SB	---	S	S	---	S	S	S	SB
B	---	SB	---	SB	SB	---	SB	SB	SB	SB
W	---	SPL	---	SPL	SPL	---	SB	SPL	SPL	SB
M	---	SPL	---	SB	SB	---	SB	SB	SB	SB
A	---	SB	---	SB	SB	---	SB	SB	SB	SB
T	---	SPL	---	SPL	SPL	---	SPL	SPL	SPL	SPL
G	---	SPL	---	SP	---	---	---	---	---	---
Q	---	SPL	---	SB	SPL	---	SPL	SPL	SPL	SB
C	---	SPL	---	SPL	SPL	---	SPL	SPL	SPL	SPL
U	---	SPL	---	SPL	SPL	---	SPL	SPL	SPL	SPL
F	---	SPL	---	SB	SB	---	SPL	SB	SB	SB
N	---	SPL	---	SB	SB	---	SB	SB	SB	S
H	---	SB	---	SP	SB	---	SP	SB	SB	SB
K	---	SPL	---	SPL	SPL	---	SPL	SPL	SPL	SP
I	---	SB	---	S	SB	---	SB	S	S	SB
V	---	SB	---	SB	SPL	---	SPL	SB	SB	SB
E	---	SPL	---	S	SPL	---	SB	SPL	SPL	SB

NS - Não Satisfaz SP - Satisfaz Pouco S - Satisfaz SB - Satisfaz Bem SPL - Satisfaz Plenamente

Registo da ficha de avaliação de Língua Portuguesa
do 4.º ano de escolaridade relativa ao mês de junho

GRELHA DE AVALIAÇÃO - 4.º Ano																																						
Disciplina: Língua Portuguesa Mês: junho																																						
N.º	NOME	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	1	2	3	TOTAL	Quant	Qualitativo										
		10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%	110%	120%	130%	140%	150%	160%	170%	180%	190%	200%	210%	100%	200%	300%													
1	E	1	1	1	1	1	0	1	2	2	8	2	1	1	2	2	4	2	1	2	2	6	3	1	4	1	2	0	0	2	2	5	10	8	81	Bom		
2	P	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	6	2	1	3	1	2	2	4	1	1	2	1	6	3	5	4	3	3	2	1	2	2	6	6	6	90	Muito Bom
3	R	1	1	1	1	0	1	0	1	3	2	2	1	3	1	2	2	4	2	1	2	2	6	3	4	4	1	2	2	0	2	2	5	5	4	74	Bom	
4	I	1	1	1	1	0	1	1	1	3	0	2	1	3	1	2	2	3	2	1	2	2	4	2	3	2	1	3	2	0	2	2	6	6	4	76	Bom	
5	H	1	1	1	1	0	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2	4	2	1	2	1	3	4	2	3	4	2	2	0	1	2	6	8	5	72	Bom		
6	J	1	1	0	0	0	0	0	1	2	2	4	1	1	1	2	0	3	0	1	0	2	2	4	4	2	2	3	2	0	1	1	3	6	4	57	Suficiente	
7	D	1	1	1	1	1	0	1	1	3	5	2	1	1	1	2	2	6	2	1	0	2	6	4	3	4	2	3	0	0	2	2	2	5	7	74	Bom	
8	L	1	1	1	1	1	1	1	2	3	4	2	1	3	0	2	2	5	2	1	2	2	6	4	4	3	2	2	2	1	2	2	6	10	7	90	Muito Bom	
9	S	1	1	1	1	1	0	1	2	3	2	2	1	2	1	0	1	6	0	1	2	2	5	3	2	4	2	2	2	0	2	2	6	6	4	72	Bom	
10	A	1	1	1	1	1	1	1	2	3	5	2	1	3	1	2	2	4	0	1	2	1	6	4	4	2	1	2	2	1	2	2	5	3	5	82	Bom	
11	F	1	1	1	1	1	0	1	2	3	4	2	1	3	2	2	2	6	0	1	2	2	3	2	1	2	1	1	0	0	2	0	6	6	7	71	Bom	
12	N	1	1	1	1	0	0	1	3	7	2	1	3	1	2	2	3	1	1	3	2	6	4	5	4	2	3	2	0	1	2	4	8	6	83	Bom		
13	G	1	1	1	1	1	1	1	2	3	4	2	1	3	1	2	1	2	0	1	0	2	4	1	0	2	1	3	2	0	2	1	5	5	4	63	Suficiente	
14	M	1	1	0	0	0	0	1	2	3	4	2	1	0	0	1	2	2	0	1	2	1	1	1	1	1	1	3	2	0	1	0	2	3	2	43	Insuficiente	
15	K	1	1	1	1	1	1	1	2	3	4	2	1	3	1	2	2	3	2	0	2	2	6	1	2	3	1	3	2	1	2	2	6	10	7	83	Bom	
16	Q	1	1	1	0	1	1	1	1	2	3	5	2	1	2	1	2	2	1	1	1	2	0	6	3	1	1	1	2	0	0	1	2	2	6	6	63	Suficiente
17	B	1	1	1	1	1	1	1	1	3	7	2	1	3	1	2	2	7	2	1	2	2	5	4	4	3	2	3	2	1	2	2	6	10	7	95	Muito Bom	
18	C	1	1	1	1	1	0	1	2	3	5	2	1	3	1	2	2	6	2	1	0	2	5	4	4	4	2	3	2	1	2	2	5	10	7	90	Muito Bom	
19	O	8	0	0	0	0	0	12	3	4	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	54	Suficiente	

Pauta das Provas Finais da Escola – Ministério da Educação

Ano Escolar 2012 / 2013		COMUNIDADE PORTUGUESA				4.º Ano de Escolaridade			
		PROVAS FINAIS DO ENSINO BÁSICO - PAUTA DE CLASSIFICAÇÕES POR DOMÍNIO / TEMA				Turma B			
Estabelecimento de Ensino: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar		Português				Matemática			
N.º B/VCC	Nome do Aluno	Nível Global	Leitura e Escrita	Funções da Língua	Escrita	Nível Global	Números e Operações	Geometria e Medida	Org. e Trat. de Dados
	E	2	2	3	3	3	3	2	3
	P	3	3	4	3	4	4	3	5
	R	3	2	4	3	3	2	3	4
	I	2	2	3	2	3	3	2	6
	H	3	3	3	3	3	4	3	4
	D	3	3	4	3	4	4	4	5
	L	3	3	4	3	4	4	4	5
	S	3	2	3	3	3	2	3	4
	A	4	3	4	4	4	4	4	5
	F	3	2	2	3	3	4	3	4
	N	2	2	3	2	3	4	3	5
	G	3	2	2	3	2	2	2	4
	M	2	2	1	2	2	1	2	2
	K	3	2	4	4	3	2	3	4
	Q	2	2	4	3	3	4	3	4
	B	4	4	4	4	5	5	5	5
	C	4	4	4	5	5	4	5	5

Pauta das Provas Finais da Escola – Escola de [REDACTED]

PROVAS FINAIS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO 2013		Avaliações de Frequência do 3.º Período							4.º Ano de Escolaridade		
Escola de Origem		Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar									
Código de Turma		B									
N.º	N.º de BIOC	Nome do Aluno	Português	Matemática	Estudo de Meio	Expressão Artística	Expressão Físico-Motora	Área de Projeto	Estudo Acompanhado	Educ. para a Cidadania	Educ. Moral e Religiosa
			Nível	Nível	Menção 1	Menção 1	Menção 1	Menção 2	Menção 2	Menção 2	Menção 1
1		E - EEEE	5	4	B	S	MB	SB	SB	SB	MB
2		F - FPPP	5	5	MB	MB	MB	SB	SB	SB	MB
3		R - RRRR	4	4	B	S	B	SB	SB	SB	MB
4		I - IIII	4	4	B	B	MB	SB	SB	SB	MB
5		H - HHHH	4	4	B	B	S	SB	SB	SB	MB
6		D - DDDD	5	5	B	B	B	SB	SB	SB	MB
7		L - LLLL	5	5	MB	B	B	SB	SB	SB	MB
8		S - SSSS	4	4	S	B	S	SB	SB	SB	MB
9		A - AAAA	5	5	MB	S	B	SB	SB	SB	MB
10		F - FFFF	5	4	B	NS	B	S	S	S	S
11		N - NNNN	4	4	B	B	B	SB	SB	SB	B
12		G - GGGG	2	2	S	NS	B	S	NS	S	S
13		M - MMMM	2	2	NS	NS	B	S	S	S	MB
14		K - KKKK	4	4	S	B	B	S	SB	SB	MB
15		Q - QQQQ	3	3	S	S	MB	SB	SB	SB	B
16		B - BBBB	5	5	MB	MB	MB	SB	SB	SB	MB
17		C - CCCC	5	5	MB	MB	MB	SB	SB	SB	MB

APÊNDICES

APÊNDICE I

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÕES DE SALA DE AULA¹ – AVALIAÇÃO FORMATIVA

Docente: _____ Área Disciplinar: _____ Conteúdo curricular: _____

Data: __/__/__ Turma: __ N.º de alunos presentes: __ N.º de alunos que faltaram: __ Horário da observação: Das __: __ às __: __

O (A) docente	Sim	Não	Os alunos	Sim	Não	Observações
1. Explica aos alunos as atividades que irão realizar e questiona se têm dúvidas.			1. Fazem questões ao (à) docente para pedir esclarecimentos.			
2. Solicita aos alunos para mencionarem as regras a observar na sala de aula.			2. Recordam as regras que acordaram com o(a) docente no início do ano letivo.			
3. Reencaminha a dúvida de um aluno para o grupo turma, a fim de um aluno esclarecer o colega.			3. Manifestam entusiasmo na ajuda que prestam aos colegas, esclarecendo as suas dúvidas.			
4. Regula as aprendizagens dos alunos na atividade proposta, dando-lhes <i>feedback</i> .			4. Revelam maior motivação na atividade proposta quando ocorre o <i>feedback</i> proativo e interativo.			
5. Atende individualmente os alunos que solicitam a sua ajuda para a realização da tarefa.			5. Solicitam ajuda ao (à) docente para a realização da tarefa.			

6. Promove atividades de aprendizagem em grupo.			6. Colaboram com os colegas para realizarem com correção a atividade proposta.			
7. Promove a comunicação entre os alunos no grupo turma ou em equipes de trabalho.			7. Cooperam nas atividades propostas e comunicam aos colegas o itinerário que seguiram para chegar a um determinado resultado, explicitando o seu pensamento.			
8. Aplica instrumentos de avaliação formativa para averiguar o estado das aprendizagens dos alunos e reflete sobre os resultados com os alunos.			8. Realizam a auto e heteroavaliação, juntamente com o(a) docente, refletindo sobre o seu percurso na aprendizagem.			
9. Apresenta na sala de aula/caderno do aluno vários quadros de registo de avaliação formativa: quadro da leitura, quadro do cálculo, quadro do comportamento, ...			9. Registam a sua autoavaliação referente aos itens propostos pelo(a) docente e comunicam aos pais os seus resultados, através do registo escrito do(a) docente.			
10. Regista os critérios de avaliação em grelhas construídas, comunica-os aos alunos e negocia-os com os mesmos.			10. Têm conhecimento dos critérios de avaliação formativa e negociam os mesmos com o (a) docente.			
11. Propõe outras atividades aos alunos, em função dos erros e dificuldades que identificou.			11. Realizam as atividades propostas pelo(a) docente com entusiasmo.			

¹ Grelha de observação adaptada a partir do livro: *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*, do Professor Albano Estrela (1994).

APÊNDICE II**GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE REUNIÕES DE AVALIAÇÃO**

Data: ____ / ____ / ____ Horário da reunião: Das ____: ____ às ____: ____ Local: _____

ORDEM DE TRABALHOS DA REUNIÃO/ OBJETIVOS DA REUNIÃO		
DOCENTES	REGISTO DE DECISÕES RELATIVAS À AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	ANÁLISE E REFLEXÃO
A		
B		
C		
D		

APÊNDICE III

GUIÃO PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

TEMAS	O QUE SE PRETENDE SABER? / OBJETIVO	QUESTÕES
1. Conceito de avaliação como processo socialmente construído.	Identificar as perspetivas dos professores sobre avaliação formativa.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ao pensar na avaliação formativa, quais são as cinco palavras-chave que lhe ocorrem? 2. O que significa para si, avaliar de forma formativa? 3. No que concerne à avaliação formativa dos alunos, que itens tem por hábito integrar na mesma? 4. Quem participa na definição dos critérios de avaliação? Só o(a) docente ou o conjunto dos professores da escola? 5. Nas suas práticas de avaliação formativa, de que forma explicita os critérios de avaliação aos alunos? 6. Negoceia os critérios de avaliação com os alunos? Que importância atribui à negociação dos mesmos? 7. De que forma negoceia os critérios de avaliação com os alunos e com as famílias? 8. Quais são os critérios de avaliação, aos quais as famílias dão mais importância? 9. Qual o meio que utiliza para informar as famílias sobre os critérios de avaliação aplicados? 10. Tem um horário de atendimento semanal aos encarregados de educação? 11. O tema da avaliação formativa é abordado pelos encarregados de educação nesse atendimento? Que preocupações são reveladas pelos Encarregados de Educação?
2. Instrumentos de avaliação	Conhecer o tipo de instrumentos de avaliação que os professores habitualmente utilizam.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais os instrumentos de avaliação a que recorre de forma mais habitual? 2. Utiliza instrumentos de avaliação padronizados ou constrói-os, adaptando-os aos alunos e às suas necessidades educativas? 3. De que forma reinveste a informação produzida no processo de ensino-aprendizagem dos alunos através dos dispositivos de regulação? 4. Que tipo de instrumentos de avaliação formativa alternativos aplica aos seus alunos? 5. Na sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens dos instrumentos de avaliação formativa?

3. Conceção do erro.	Identificar as concepções dos professores sobre o erro.	<ol style="list-style-type: none"> 1. De acordo com a sua experiência profissional, o que pensa sobre os erros cometidos pelos alunos nas suas produções escolares? 2. Que importância atribui ao erro? 3. Perante o erro cometido pelos alunos, quais são as estratégias que desenvolve com os mesmos para ultrapassar essa dificuldade? 4. Ao reinvestir a informação da avaliação, como planifica as suas aulas? 5. Quando um aluno é capaz de identificar o seu erro, o que faz a seguir?
4. Modos de informação dos pais sobre a avaliação dos alunos.	Averiguar os modos de informação/divulgação das avaliações dos alunos junto dos encarregados de educação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são os instrumentos que utiliza para informar os pais dos resultados da avaliação formativa e sumativa dos seus educandos? 2. Fale-me da forma como reflete com os encarregados de educação sobre os resultados escolares dos seus educandos. 3. A que estratégias recorre para tornar avaliação dos seus alunos num ato socialmente construído?
5. Práticas e modos de regulação das aprendizagens.	Perceber/compreender como se processa a regulação das aprendizagens dos alunos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. De que forma aplica a auto e heteroavaliação dos alunos nas suas aulas? 2. Da sua experiência profissional, o que acha que os seus alunos pensam sobre a auto e heteroavaliação das suas produções escolares? 3. Como é que a auto e heteroavaliação contribuem para os alunos ultrapassarem as suas dificuldades? 4. Nas suas práticas pedagógicas, atribui igual importância à auto e à heteroavaliação? Qual o valor que atribui a ambas? 5. Fale-me de um caso de um(a) aluno(a) seu que o(a) tenha sensibilizado para a prática da auto e heteroavaliação. 6. Na sua opinião, quais são as palavras/expressões que ajudam a motivar os alunos para a aprendizagem? 7. No diálogo avaliativo que estabelece com os seus alunos, quais são as pistas de correção do erro que mais habitualmente, fornece aos alunos? 8. Fale-me da forma como fornece o <i>feedback</i> aos seus alunos sobre as suas produções escolares. 9. No <i>feedback</i> que fornece aos alunos, faz anotações nas suas produções escolares ou transmite esse <i>feedback</i> de forma oral? 10. Na sua prática pedagógica, quais são as estratégias que utiliza para regular as aprendizagens dos alunos? 11. Na relação dialógica que estabelece com os alunos, fale-me dos processos de autorregulação das aprendizagens que deteta nos alunos e entre alunos. 12. Na sua perspetiva, terá o professor um papel relevante na regulação das aprendizagens dos alunos e na superação das suas dificuldades? Porquê?

APÊNDICE IV**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À DIREÇÃO REGIONAL DE
EDUCAÇÃO****Exmo. Sr.****Diretor Regional de Educação****ASSUNTO: Solicitação de autorização para realizar um projeto de investigação
adentro da dissertação de mestrado**

José Raimundo Vasconcelos, portador do Bilhete de Identidade n.º [REDACTED], emitido pelo Arquivo de Identificação do Funchal a 14 de março de 2008 e válido até 14 de março de 2018, residente no [REDACTED], Código postal: [REDACTED], e-mail: rayvasconcelos@hotmail.com, telemóvel n.º 964679622, pertencente ao Quadro de Escola de [REDACTED] Município do [REDACTED], pretende realizar na escola supracitada, adentro da dissertação de mestrado, um projeto de investigação intitulado **“A avaliação como processo socialmente construído na Escola do 1.º CEB – Um estudo de caso”**. De salientar que a dissertação de mestrado é orientada pela Sra. Professora Doutora Isolina Oliveira, no âmbito do Mestrado em Educação, área de Supervisão Pedagógica, promovido pela Universidade Aberta. Assim, vem por este meio solicitar a V. Exa. autorização para a recolha de dados na Escola de [REDACTED], no presente ano letivo.

Estes dados serão recolhidos através de observação de aulas (36 horas) nas quatro turmas do 1.º CEB (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade), observação de reuniões de avaliação, entrevista semiestruturada aos quatro docentes titulares das turmas, pesquisa e análise documental (Projeto Educativo da Escola, Plano Anual de Atividades,

Regulamento Interno, Projeto Curricular de Escola, Projeto Curricular de Turma, atas das reuniões de avaliação, registos biográficos, registos de avaliação dos alunos, cadernos e manuais dos alunos), entre outros que se considerem pertinentes para a realização deste estudo.

De acordo com as questões de ordem ética de investigação será garantido o anonimato face a toda a informação recolhida.

Em anexo, envia a V. Exa. a fotocópia do Bilhete de Identidade, o Projeto de Dissertação de Mestrado, as grelhas de observação de aulas e reuniões de avaliação, o guião da entrevista semiestruturada e a declaração de aceitação da orientação da dissertação de mestrado, assinada pela Sra. Professora Doutora Isolina Oliveira.

Manifesta ainda toda a sua disponibilidade para o esclarecimento de qualquer questão.

Desde já, agradece a atenção de V. Exa. para este assunto.

██████████, 15 de outubro de 2012

Com os melhores cumprimentos,

Pede deferimento

O Requerente



(José Raimundo Vasconcelos)

APÊNDICE V**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À DIREÇÃO DA ESCOLA**

Exmo. Sr.

Diretor da Escola Básica do 1.º Ciclo

c/ PE de [REDACTED]

ASSUNTO: Solicitação de autorização para realizar um projeto de investigação adentro da dissertação de mestrado

José Raimundo Vasconcelos, portador do Bilhete de Identidade n.º [REDACTED], emitido pelo Arquivo de Identificação do Funchal a 14 de março de 2008 e válido até 14 de março de 2018, residente no [REDACTED], Código postal: [REDACTED], e-mail: rayvasconcelos@hotmail.com, telemóvel n.º 964679622, pertencente ao Quadro de Escola de [REDACTED] Município do [REDACTED], pretende realizar na escola supracitada, adentro da dissertação de mestrado, um projeto de investigação intitulado **“A avaliação como processo socialmente construído na Escola do 1.º CEB – Um estudo de caso”**. De salientar que a dissertação de mestrado é orientada pela Sra. Professora Doutora Isolina Oliveira, no âmbito do Mestrado em Educação, área de Supervisão Pedagógica, promovido pela Universidade Aberta. Assim, vem por este meio solicitar a V. Exa. autorização para a recolha de dados na Escola de [REDACTED], no presente ano letivo.

Estes dados serão recolhidos através de observação de aulas (36 horas) nas quatro turmas do 1.º CEB (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade), observação de reuniões de avaliação, entrevista semiestruturada aos quatro docentes titulares das turmas, pesquisa

e análise documental (Projeto Educativo da Escola, Plano Anual de Atividades, Regulamento Interno, Projeto Curricular de Escola, Projeto Curricular de Turma, atas das reuniões de avaliação, registos biográficos, registos de avaliação dos alunos, cadernos e manuais dos alunos), entre outros que se considerem pertinentes para a realização deste estudo.

De acordo com as questões de ordem ética de investigação será garantido o anonimato face a toda a informação recolhida.

Em anexo, envia a V. Exa. a fotocópia do Bilhete de Identidade, o Projeto de Dissertação de Mestrado, as grelhas de observação de aulas e reuniões de avaliação, o guião da entrevista semiestruturada e a declaração de aceitação da orientação da dissertação de mestrado, assinada pela Sra. Professora Doutora Isolina Oliveira.

Manifesta ainda toda a sua disponibilidade para o esclarecimento de qualquer questão.

Desde já, agradece a atenção de V. Exa. para este assunto.

██████████, 15 de outubro de 2012

Com os melhores cumprimentos,

Pede deferimento

O Requerente



(José Raimundo Vasconcelos)

APÊNDICE VI

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO AOS DOCENTES



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Participação na investigação: “A avaliação como processo socialmente construído na escola do 1.º CEB – Um estudo de caso”

Para os devidos efeitos, eu, _____, portador(a) do Bilhete de Identidade/ Cartão do Cidadão n.º _____, válido até ____/____/_____, docente da turma do ____º ano, na Escola Básica do 1.º Ciclo c/ PE de _____, declaro que o docente, José Raimundo Vasconcelos, portador do Bilhete de Identidade n.º _____, válido até 14 de março de 2018, me informou da investigação: “**A avaliação como processo socialmente construído na escola do 1.º CEB – Um estudo de caso**” e sobre o processo de recolha de dados na turma da qual sou titular, manifestando-se disponível para a esclarecimento de qualquer facto.

Informou-me ainda que esses dados serão recolhidos através de observação de aulas (36 horas / 4 turmas = 9 horas por turma) nas quatro turmas do 1.º CEB (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade), observação de reuniões de avaliação, entrevista semiestruturada aos quatro docentes titulares das turmas, pesquisa e análise documental (Projeto Educativo da Escola, Plano Anual de Atividades, Regulamento Interno, Projeto Curricular de Escola, Projeto Curricular de Turma, atas das reuniões de avaliação, registos biográficos, registos de avaliação dos alunos, cadernos e manuais dos alunos), entre outros que se considerem pertinentes para a realização deste estudo.

Fiquei ciente de que a presente investigação tem como objetivos:

- i) Analisar o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos neste contexto específico;
- ii) Averiguar de que forma esse processo está ao serviço das aprendizagens dos alunos;
- iii) Perceber a relação existente entre as práticas de avaliação dos professores e o sucesso escolar dos alunos.

Tomei ainda conhecimento de que a **investigação pretende dar resposta às seguintes questões:**

-
- a) Como se avaliam as aprendizagens dos alunos na Escola do 1.º CEB em estudo?
b) De que forma é reinvestida a informação obtida através da auto e heteroavaliação?
c) Qual é a relação existente entre as práticas avaliativas dos docentes e o sucesso escolar dos alunos? Haverá evidências desta relação?

Por questões de ética da investigação, o docente investigador assegurou-me que todos os dados relativos aos intervenientes serão confidenciais, sendo garantido o anonimato dos mesmos.

E por ser verdade, assino e dato esta declaração, manifestando o meu consentimento em participar na referida investigação.

██████████, ____ de _____ de 2012

O(A) Docente Titular de Turma

APÊNDICE VII

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÕES DE SALA DE AULA¹ – AVALIAÇÃO FORMATIVA

Docente: A

N.º de aulas observadas: 7

Total de horas de observação de aulas: 9 horas

O (A) docente	Sim	Não	Os alunos	Sim	Não	Observações
1. Explica aos alunos as atividades que irão realizar e questiona se têm dúvidas.	7		1. Fazem questões ao (à) docente para pedir esclarecimentos.	7		
2. Solicita aos alunos para mencionarem as regras a observar na sala de aula.	7		2. Recordam as regras que acordaram com o(a) docente no início do ano letivo.	7		
3. Reencaminha a dúvida de um aluno para o grupo turma, a fim de um aluno esclarecer o colega.	7		3. Manifestam entusiasmo na ajuda que prestam aos colegas, esclarecendo as suas dúvidas.	7		
4. Regula as aprendizagens dos alunos na atividade proposta, dando-lhes <i>feedback</i> .	7		4. Revelam maior motivação na atividade proposta quando ocorre o <i>feedback</i> proativo e interativo.	7		
5. Atende individualmente os alunos que solicitam a sua ajuda para a realização da tarefa.	7		5. Solicitam ajuda ao (à) docente para a realização da tarefa.	7		
6. Promove atividades de aprendizagem em grupo.	6	1	6. Colaboram com os colegas para realizarem com correção a atividade proposta.	6	1	

7. Promove a comunicação entre os alunos no grupo turma ou em equipas de trabalho.	6	1	7. Cooperam nas atividades propostas e comunicam aos colegas o itinerário que seguiram para chegar a um determinado resultado, explicitando o seu pensamento.	6	1	
8. Aplica instrumentos de avaliação formativa para averiguar o estado das aprendizagens dos alunos e reflete sobre os resultados com os alunos.	7		8. Realizam a auto e heteroavaliação, juntamente com o(a) docente, refletindo sobre o seu percurso na aprendizagem.	7		
9. Apresenta na sala de aula/caderno do aluno vários quadros de registo de avaliação formativa: quadro da leitura, quadro do cálculo, quadro do comportamento, ...	7		9. Registam a sua autoavaliação referente aos itens propostos pelo(a) docente e comunicam aos pais os seus resultados, através do registo escrito do(a) docente.	7		
10. Regista os critérios de avaliação em grelhas construídas, comunica-os aos alunos e negocia-os com os mesmos.	2	5	10. Têm conhecimento dos critérios de avaliação formativa e negociam os mesmos com o (a) docente.	2	5	
11. Propõe outras atividades aos alunos, em função dos erros e dificuldades que identificou.	2	5	11. Realizam as atividades propostas pelo(a) docente com entusiasmo.	2	5	

¹ Grelha de observação adaptada a partir do livro: *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*, do Professor Albano Estrela (1994).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÕES DE SALA DE AULA¹ – AVALIAÇÃO FORMATIVA

Docente: B

N.º de aulas observadas: 6

Total de horas de observação de aulas: 9 horas

O (A) docente	Sim	Não	Os alunos	Sim	Não	Observações
1. Explica aos alunos as atividades que irão realizar e questiona se têm dúvidas.	6		1. Fazem questões ao (à) docente para pedir esclarecimentos.	6		
2. Solicita aos alunos para mencionarem as regras a observar na sala de aula.	6		2. Recordam as regras que acordaram com o(a) docente no início do ano letivo.	6		
3. Reencaminha a dúvida de um aluno para o grupo turma, a fim de um aluno esclarecer o colega.	3	3	3. Manifestam entusiasmo na ajuda que prestam aos colegas, esclarecendo as suas dúvidas.	3	3	
4. Regula as aprendizagens dos alunos na atividade proposta, dando-lhes <i>feedback</i> .	6		4. Revelam maior motivação na atividade proposta quando ocorre o <i>feedback</i> proativo e interativo.	6		
5. Atende individualmente os alunos que solicitam a sua ajuda para a realização da tarefa.	6		5. Solicitam ajuda ao (à) docente para a realização da tarefa.	6		
6. Promove atividades de aprendizagem em grupo.	1	5	6. Colaboram com os colegas para realizarem com correção a atividade proposta.	1	5	

7. Promove a comunicação entre os alunos no grupo turma ou em equipas de trabalho.	3	3	7. Cooperam nas atividades propostas e comunicam aos colegas o itinerário que seguiram para chegar a um determinado resultado, explicitando o seu pensamento.	3	3	
8. Aplica instrumentos de avaliação formativa para averiguar o estado das aprendizagens dos alunos e reflete sobre os resultados com os alunos.	5	1	8. Realizam a auto e heteroavaliação, juntamente com o(a) docente, refletindo sobre o seu percurso na aprendizagem.	2	4	
9. Apresenta na sala de aula/caderno do aluno vários quadros de registo de avaliação formativa: quadro da leitura, quadro do cálculo, quadro do comportamento, ...		6	9. Registam a sua autoavaliação referente aos itens propostos pelo(a) docente e comunicam aos pais os seus resultados, através do registo escrito do(a) docente.		6	
10. Regista os critérios de avaliação em grelhas construídas, comunica-os aos alunos e negocia-os com os mesmos.		6	10. Têm conhecimento dos critérios de avaliação formativa e negociam os mesmos com o (a) docente.		6	
11. Propõe outras atividades aos alunos, em função dos erros e dificuldades que identificou.		6	11. Realizam as atividades propostas pelo(a) docente com entusiasmo.		6	

¹ Grelha de observação adaptada a partir do livro: *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*, do Professor Albano Estrela (1994).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÕES DE SALA DE AULA¹ – AVALIAÇÃO FORMATIVA

Docente: C

N.º de aulas observadas: 6

Total de horas de observação de aulas: 9 horas

O (A) docente	Sim	Não	Os alunos	Sim	Não	Observações
1. Explica aos alunos as atividades que irão realizar e questiona se têm dúvidas.	6		1. Fazem questões ao (à) docente para pedir esclarecimentos.	6		
2. Solicita aos alunos para mencionarem as regras a observar na sala de aula.	6		2. Recordam as regras que acordaram com o(a) docente no início do ano letivo.	6		
3. Reencaminha a dúvida de um aluno para o grupo turma, a fim de um aluno esclarecer o colega.	4	2	3. Manifestam entusiasmo na ajuda que prestam aos colegas, esclarecendo as suas dúvidas.	4	2	
4. Regula as aprendizagens dos alunos na atividade proposta, dando-lhes <i>feedback</i> .	6		4. Revelam maior motivação na atividade proposta quando ocorre o <i>feedback</i> proativo e interativo.	6		
5. Atende individualmente os alunos que solicitam a sua ajuda para a realização da tarefa.	6		5. Solicitam ajuda ao (à) docente para a realização da tarefa.	6		
6. Promove atividades de aprendizagem em grupo.	4	2	6. Colaboram com os colegas para realizarem com correção a atividade proposta.	4	2	

7. Promove a comunicação entre os alunos no grupo turma ou em equipas de trabalho.	4	2	7. Cooperam nas atividades propostas e comunicam aos colegas o itinerário que seguiram para chegar a um determinado resultado, explicitando o seu pensamento.	4	2	
8. Aplica instrumentos de avaliação formativa para averiguar o estado das aprendizagens dos alunos e reflete sobre os resultados com os alunos.	6		8. Realizam a auto e heteroavaliação, juntamente com o(a) docente, refletindo sobre o seu percurso na aprendizagem.	6		
9. Apresenta na sala de aula/caderno do aluno vários quadros de registo de avaliação formativa: quadro da leitura, quadro do cálculo, quadro do comportamento, ...		6	9. Registam a sua autoavaliação referente aos itens propostos pelo(a) docente e comunicam aos pais os seus resultados, através do registo escrito do(a) docente.		6	
10. Regista os critérios de avaliação em grelhas construídas, comunica-os aos alunos e negocia-os com os mesmos.		6	10. Têm conhecimento dos critérios de avaliação formativa e negociam os mesmos com o (a) docente.	1	5	
11. Propõe outras atividades aos alunos, em função dos erros e dificuldades que identificou.		6	11. Realizam as atividades propostas pelo(a) docente com entusiasmo.		6	

¹ Grelha de observação adaptada a partir do livro: *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*, do Professor Albano Estrela (1994).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÕES DE SALA DE AULA¹ – AVALIAÇÃO FORMATIVA

Docente: D

N.º de aulas observadas: 6

Total de horas de observação de aulas: 9 horas

O (A) docente	Sim	Não	Os alunos	Sim	Não	Observações
1. Explica aos alunos as atividades que irão realizar e questiona se têm dúvidas.	6		1. Fazem questões ao (à) docente para pedir esclarecimentos.	6		
2. Solicita aos alunos para mencionarem as regras a observar na sala de aula.	6		2. Recordam as regras que acordaram com o(a) docente no início do ano letivo.	6		
3. Reencaminha a dúvida de um aluno para o grupo turma, a fim de um aluno esclarecer o colega.	5	1	3. Manifestam entusiasmo na ajuda que prestam aos colegas, esclarecendo as suas dúvidas.	5	1	
4. Regula as aprendizagens dos alunos na atividade proposta, dando-lhes <i>feedback</i> .	6		4. Revelam maior motivação na atividade proposta quando ocorre o <i>feedback</i> proativo e interativo.	6		
5. Atende individualmente os alunos que solicitam a sua ajuda para a realização da tarefa.	6		5. Solicitam ajuda ao (à) docente para a realização da tarefa.	6		
6. Promove atividades de aprendizagem em grupo.	5	1	6. Colaboram com os colegas para realizarem com correção a atividade proposta.	5	1	

7. Promove a comunicação entre os alunos no grupo turma ou em equipas de trabalho.	5	1	7. Cooperam nas atividades propostas e comunicam aos colegas o itinerário que seguiram para chegar a um determinado resultado, explicitando o seu pensamento.	5	1	
8. Aplica instrumentos de avaliação formativa para averiguar o estado das aprendizagens dos alunos e reflete sobre os resultados com os alunos.	6		8. Realizam a auto e heteroavaliação, juntamente com o(a) docente, refletindo sobre o seu percurso na aprendizagem.	5	1	
9. Apresenta na sala de aula/caderno do aluno vários quadros de registo de avaliação formativa: quadro da leitura, quadro do cálculo, quadro do comportamento, ...	5	1	9. Registam a sua autoavaliação referente aos itens propostos pelo(a) docente e comunicam aos pais os seus resultados, através do registo escrito do(a) docente.	3	3	
10. Regista os critérios de avaliação em grelhas construídas, comunica-os aos alunos e negocia-os com os mesmos.	5	1	10. Têm conhecimento dos critérios de avaliação formativa e negociam os mesmos com o (a) docente.	6		
11. Propõe outras atividades aos alunos, em função dos erros e dificuldades que identificou.	3	3	11. Realizam as atividades propostas pelo(a) docente com entusiasmo.	2	4	

¹ Grelha de observação adaptada a partir do livro: *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*, do Professor Albano Estrela (1994).

APÊNDICE VIII**PAUTA DE AVALIAÇÃO****1.º ano de escolaridade – 3.º período**

N.º de ordem	Nome do aluno	Resultado da avaliação
1	A	Progrediu
2	B	Progrediu
3	C	Retido
4	D	Progrediu
5	E	Progrediu
6	F	Progrediu
7	G	Progrediu
8	H	Progrediu
9	I	Progrediu
10	J	Progrediu
11	K	Progrediu
12	L	Progrediu
13	M	Progrediu
14	N	Progrediu
15	O	Progrediu
16	P	Progrediu
17	Q	Progrediu
18	R	Progrediu
19	S	Progrediu
20	T	Progrediu
21	U	Progrediu
22	V	Progrediu

PAUTA DE AVALIAÇÃO

2.º ano de escolaridade – 3.º período

N.º de ordem	Nome do aluno	Resultado da avaliação
1	A	Progrediu
2	B	Retido
3	C	Progrediu
4	D	Progrediu
5	E	Progrediu
6	F	Progrediu
7	G	Progrediu
8	H	Retido
9	I	Retido
10	J	Progrediu
11	K	Progrediu
12	L	Progrediu
13	M	Progrediu
14	N	Retido
15	O	Progrediu
16	P	Progrediu
17	Q	Retido
18	R	Progrediu

PAUTA DE AVALIAÇÃO – 3.º período

3.º ano de escolaridade

N.º de ordem	Nome do aluno	Resultado da avaliação
1	A	Retido
2	B	Progrediu
3	C	Progrediu
4	D	Progrediu
5	E	Progrediu
6	F	Progrediu
7	G	Progrediu
8	H	Progrediu
9	I	Progrediu
10	J	Progrediu
11	K	Progrediu
12	L	Progrediu
13	M	Retido

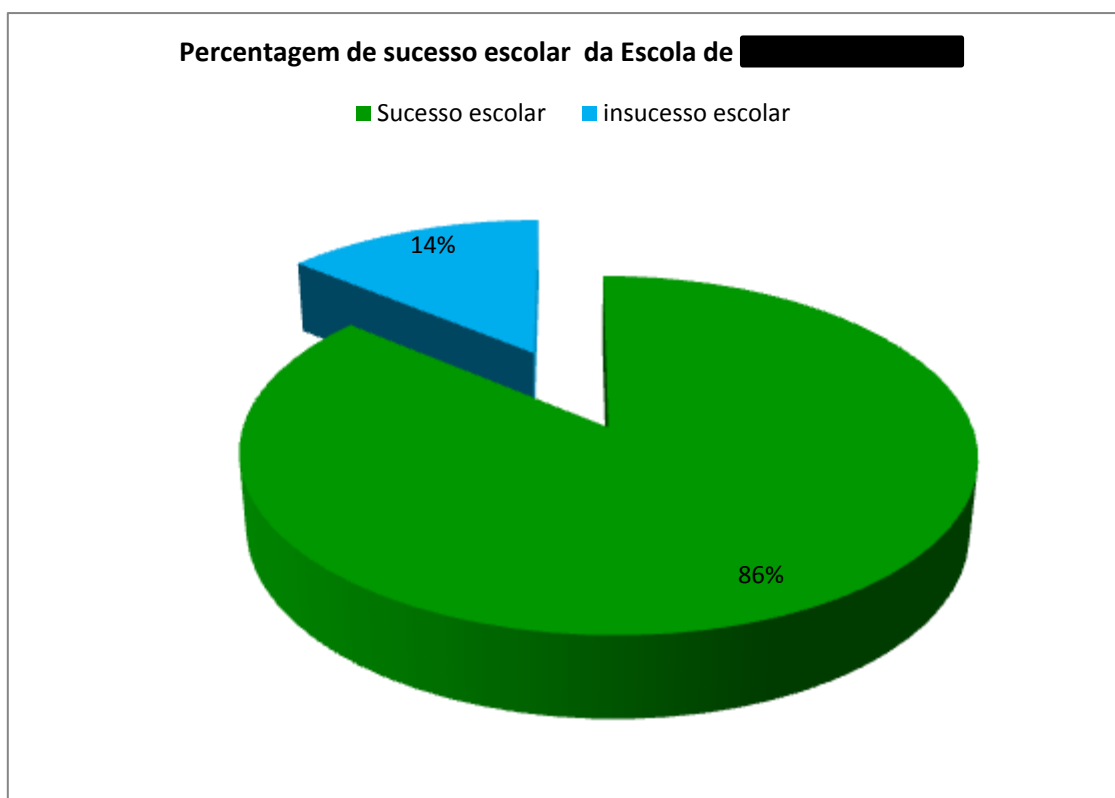
PAUTA DE AVALIAÇÃO – 3.º período**4.º ano de escolaridade**

N.º de ordem	Nome do aluno	Resultado da avaliação
1	A	Concluiu
2	B	Concluiu
3	C	Concluiu
4	D	Concluiu
5	E	Concluiu
6	F	Concluiu
7	G	Concluiu
8	H	Concluiu
9	I	Concluiu
10	J	Concluiu
11	K	Concluiu
12	L	Concluiu
13	M	Não concluiu
14	N	Não concluiu
15	O	Concluiu
16	P	Concluiu
17	Q	Concluiu
18	R	Concluiu
19	S	Concluiu

APÊNDICE IX

Quadro e gráfico da percentagem de sucesso escolar da Escola de [REDACTED]

Turma	N.º de alunos	Progressão / conclusão	Retenção / Não progressão
1.º ano	22	21	1
2.º ano	18	13	5
3.º ano	13	11	2
4.º ano	19	17	2
Total	72	62	10

Dados obtidos na **OBSRA3, 5JUN2013** e na **OBSRA3, 3JUL2013**