



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE
PAULA FRASSINETTI

ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS DE UM CONTEXTO EDUCATIVO:

Um estudo exploratório sobre avaliação no 1º Ciclo EB

Trabalho de Projeto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: área de especialização em Supervisão Pedagógica realizado sob a orientação científica de Professor Doutor João Carlos de Gouveia Faria Lopes

Isabel Maria Gomes Dias Capelo Antunes de Sá

Porto
2012



DEDICATÓRIA

À Inês, ao Tiago e ao Jorge.

SUMÁRIO

A realização de trabalhos de investigação/reflexão sobre avaliação das aprendizagens tem vindo a aumentar significativamente, desde 1990. Este crescente interesse resulta, essencialmente, da progressiva consciencialização da importância do papel da avaliação, na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Este projeto tem como objeto de estudo a avaliação, particularmente a sua dimensão formativa e a análise de estratégias avaliativas de um grupo de professores do 1º Ciclo, de um contexto educativo específico, tendo em conta a centralidade da noção de competência e a emergência de metas de aprendizagem.

A fundamentação teórica subjacente a este estudo enquadra-se na perspetiva de avaliação formativa alternativa que pressupõe uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores, em matéria de avaliação e de regulação de aprendizagens.

O trabalho de investigação realizado procura descrever, analisar e interpretar um amplo conjunto de relações, de fenómenos e de realidades associados a esta modalidade avaliativa. Para além das conceções dos docentes e da perspetiva institucional, este projeto implicou também a recolha de dados junto dos alunos, com o intuito de caracterizar a avaliação de que são objeto e simultaneamente atores.

O estudo empírico visa fundamentalmente a compreensão de forma mais sistémica, integrada e profunda, das estratégias de avaliação, da sua utilidade prática na regulação e progressiva melhoria das aprendizagens e, sobretudo, perspetivar as mudanças que podem e/ou devem ocorrer na sala de aula.

Palavras-chave: avaliação das aprendizagens; avaliação formativa alternativa; estratégias de avaliação; feedback; autoavaliação; autorregulação das aprendizagens

ABSTRACT

The research/reflection on assessment for learning has been increasing significantly since 1990. This growing interest is essentially due to the progressive awareness of the importance that the role of assessment has on improving student learning.

This project's main objective is the assessment, particularly its formative dimension and the analysis of assessment strategies of a group of primary school teachers (1º Ciclo) within a specific educational context, taking into account the core concept of competence and the emerging need for learning goals.

The theoretical rationale underlying this study comes from the perspective of alternative formative assessment which requires a sharing of responsibilities between students and teachers on assessment issues and the regulation of learning.

The research carried out aims at describing, analyzing, and interpreting a wide range of relationships, of phenomena and realities associated with this assessment mode. Apart from the teachers' conceptions and the institutional perspective, this project entailed data collection among students in order to characterize the assessment of which they are a part of.

The empirical study is mainly aimed to understand the assessment strategies and its practical adaptability in the regulation and progressive improvement of learning in a more systematic, integrated and profound way. And above all, to enable the changes that can and/or should occur in the classroom.

Keywords: assessment for learning; alternative formative assessment; assessment strategies; feedback; self-assessment; self-regulated learning

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor João Carlos de Gouveia Faria Lopes, meu orientador, agradeço a disponibilidade que sempre manifestou para me ajudar. O seu encorajamento, apoio e compreensão foram determinantes para encontrar a motivação necessária para persistir na realização deste projeto. Agradeço-lhe ainda pela sua capacidade para orientar construtivamente, através do seu sentido crítico, da sua objetividade e sobretudo do conhecimento que partilhou.

À direção e aos colegas da instituição, onde tenho o privilégio de trabalhar, pelo apoio e por toda a colaboração que generosamente disponibilizaram.

A todas as crianças que participaram neste projeto com grande entusiasmo e às suas famílias por o terem permitido.

Um agradecimento especial à família por todo o seu apoio e compreensão.

LISTA DE ABREVIATURAS

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

AFA - Avaliação Formativa Alternativa

CLASS - Classroom Assessment Scoring System

DNF - Diagnóstico de Necessidades de Formação

FPCEUP – Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto

MiVE - Missão e Visão Educativa

NP EN ISO 9001 – Norma Portuguesa (versão portuguesa) da Norma Europeia ISO 9001: Requisitos dos Sistemas de Gestão de Qualidade

PCE - Projeto Curricular de Escola

PCT - Projetos Curriculares de Turma

PE - Projeto Educativo

RI - Regulamento Interno

SGQ – Sistema de Gestão da Qualidade

TIC - Tecnologias de Informação e da Comunicação

ÍNDICE

1.	INTRODUÇÃO E DESIGNAÇÃO DO PROJETO	1
2.	FUNDAMENTAÇÃO, RAZÃO DE SER E OBJETIVOS	4
2.1.	Avaliação da Qualidade de Sala de Aula	6
2.1.1.	Aplicação do CLASS no contexto	8
2.1.2.	Formação em contexto	12
2.1.3.	Concepções e práticas avaliativas de um contexto: definição do objeto de estudo	14
3.	REVISÃO DA LITERATURA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
3.1.	Introdução	17
3.2.	A supervisão e o papel do supervisor	19
3.3.	A avaliação	22
3.4.	Evolução das concepções de avaliação formativa	25
3.5.	Avaliação e competências	30
3.6.	Definição do quadro de referentes do estudo	32
4.	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	35
4.1.	Abordagem metodológica	36
4.2.	Técnicas de recolha, tratamento e análise de dados	40
4.2.1.	Análise documental	41
4.2.2.	A entrevista	43
4.2.3.	O inquérito por questionário	45
5.	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	47
5.1.	Contexto de estudo	47
5.2.	Destinatários do estudo	47
5.3.	Descrição da abordagem metodológica do estudo	48
5.3.1.	Análise dos documentos da Instituição	49
5.3.2.	Construção do inquérito por questionário	50
5.3.2.1.	Procedimento de recolha de dados	52
5.3.2.2.	Análise descritiva dos dados do inquérito	53
5.3.3.	Entrevistas aos docentes	53
5.3.3.1.	Definição das categorias de análise das entrevistas	54
5.4.	Apresentação e discussão dos resultados	59

5.4.1. Conceção de avaliação da instituição	59
5.4.2. Conceções sobre avaliação dos docentes	62
5.4.3. Triangulação de dados	68
5.4.3.1. Situações de avaliação que privilegiam o desempenho, a autenticidade e a realidade	69
5.4.3.2. Quadro de referentes: aprendizagens multidimensionais	79
5.4.3.3. Funções da avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa	94
5.4.3.4. Relação professor/aluno	110
5.4.3.5. Autoavaliação	121
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A - Guião de construção do inquérito por questionário aos alunos	149
Anexo B - Validação do inquérito por questionário	151
Anexo C - Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação	153
Anexo D - Questionário aplicado aos alunos do 3º e 4º ano de escolaridade	154
Anexo E - Guião de construção da entrevista aos docentes	161
Anexo F - Transcrição da entrevista nº1	164
Anexo G - Transcrição da entrevista nº2	177
Anexo H - Transcrição da entrevista nº3	185
Anexo I - Transcrição da entrevista nº4	209
Anexo J - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos docentes	228

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Domínios e dimensões do CLASS (Pianta, La Paro & Hamre, 2006)	7
Quadro 2 – Definição das dimensões do domínio: Apoio ao Nível da Instrução (Cadima & Leal, 2008, p. 2179)	11
Quadro 3 – Natureza, funções e características mais relevantes da AFA, adaptado de Fernandes (2008, pp. 356-357)	29
Quadro 4 – Caracterização das situações de avaliação de desempenho autênticas e realistas	33
Quadro 5 – Caracterização das aprendizagens multidimensionais	33
Quadro 6 – Função da avaliação formativa	34
Quadro 7 – Caracterização da relação professor/aluno	34
Quadro 8 – Caracterização da autoavaliação	35
Quadro 9 - Áreas e relações privilegiadas de investigação para a construção de uma teoria de avaliação formativa (Fernandes, 2006, p.37)	38
Quadro 10 – Categorias definidas para análise de conteúdo das entrevistas	58
Quadro 11 - Perfis definidos no âmbito do SGQ: índice de desenvolvimento da turma (adaptado de grelha de avaliação da supervisão da ESEPF, 2011)	81

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Cotação do CLASS (Pianta, La Paro & Hamre, 2008, p.17)	9
Tabela 2. Dados recolhidos no 1º ciclo de observação na totalidade das salas do 1º CEB	10

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gráfico das médias globais obtidas nos quatro domínios do CLASS	10
Gráfico 2 - Modelo de avaliação/intervenção	12
Gráfico 3 – Relações essenciais a considerar na construção de uma teoria da avaliação formativa (Fernandes, 2006, p.42)	40
Gráfico 4 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Na aula fazemos trabalhos de grupo que apresentamos à turma”.	70
Gráfico 5 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Na aula, resolvemos muitas situações problemáticas.”	71
Gráfico 6 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Posso responder a uma pergunta ou a um problema usando palavras, esquemas ou desenhos.	72
Gráfico 7 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor(a) pede-me que responda pelas minhas próprias palavras”.	72
Gráfico 8 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor(a) relaciona o que aprendemos com experiências da nossa vida”.	74
Gráfico 9 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Os alunos fazem experiências relacionadas com o que aprendem”.	77
Gráfico 10 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Antes de começar um tema novo, o(a) professor(a) recorda com os alunos conhecimentos anteriores.”	77
Gráfico 11 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “As atividades que o (a) professor (a) propõe fazem-me pensar bastante”.	88
Gráfico 12 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Nas aulas, para ter sucesso, não basta decorar as matérias.”	89

Gráfico 13 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor(a) ajuda-me a saber estudar”.	89
Gráfico 14 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor(a) ajuda-nos a pesquisar, organizar e tratar informação”.	90
Gráfico 15 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Nas aulas aprendemos a trabalhar em grupo”.	91
Gráfico 16 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Todas as atividades contam para a minha avaliação”.	91
Gráfico 17 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor(a) preocupa-se em ajudar-nos a melhorar o nosso comportamento.”	92
Gráfico 18 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor(a) diz-me quando estou a ter dificuldade na aprendizagem”	103
Gráfico 19 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Os alunos recebem elogios do(a) professor(a) ”.	104
Gráfico 20 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor(a) dá pistas que nos ajudam a responder às suas perguntas durante a aula”	105
Gráfico 21 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor(a) faz muitas perguntas para verificar se aprendemos”.	105
Gráfico 22 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor(a) explica-me por que é que a minha resposta está correta ou incorreta”.	106
Gráfico 23 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Na resolução de um problema, o(a) professor(a) pede-me para explicar como descobri a solução”.	107
Gráfico 24 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor(a) pergunta aos alunos qual o caminho que seguiram para descobrir a resposta a uma pergunta ou a um problema.”	107

Gráfico 25- Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Na minha turma há uma boa relação entre professor(a) e aluno(a).”	116
Gráfico 26 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor(a) preocupa-se com os alunos e ajuda-os quando têm dúvidas.”	116
Gráfico 27 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Os alunos sentem-se à vontade para colocar dúvidas e para participar nas aulas.”	117
Gráfico 28 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor(a) mantém a atenção dos alunos através do entusiasmo, do humor e do ritmo de aula.”	117
Gráfico 29 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor dá oportunidade para que todos os alunos respondam.”	118
Gráfico 30 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor(a) dá importância às minhas opiniões	118
Gráfico 31 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Na aula, os alunos podem sugerir algumas atividades.”	119
Gráfico 32 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor(a) pede-me para dizer o que penso sobre o meu trabalho”.	126
Gráfico 33 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor(a) conversa comigo sobre a minha avaliação”.	127
Gráfico 34 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Aprendo muito quando avalio o meu trabalho”	127
Gráfico 35 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Em geral, os alunos sabem o que devem fazer para que os trabalhos sejam muito bons “	128
Gráfico 36 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Os alunos sabem bem o que o(a) professor(a) espera da qualidade dos seus trabalhos”.	129
Gráfico 37 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Na maior parte dos casos, eu sei por que razão cometi erros.”	130

Gráfico 38 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: O(a) professor(a) explica-nos como somos avaliados.”

130

1. INTRODUÇÃO E DESIGNAÇÃO DO PROJETO

A escolha da temática da avaliação como tema central do projeto que agora apresentamos resulta, em primeiro lugar, de uma motivação pessoal e profissional. No exercício da profissionalidade docente, a avaliação das aprendizagens sempre nos suscitou interrogações, dada a complexidade teórica e processual que a envolve e as respetivas implicações no desenvolvimento das práticas pedagógicas, bem como o seu real impacto no percurso escolar dos alunos.

Em Portugal, as discussões em torno da avaliação deixaram de estar circunscritas ao contexto escolar e passaram ao domínio público: discutem-se as políticas educativas e as reformas do sistema educativo que a partir dos anos oitenta se foram sucedendo; esgrimem-se argumentos em torno de modelos de avaliação de escolas, de docentes e de alunos.

Fala-se da necessidade de políticas educativas promotoras da igualdade que possibilitem o acesso de todos à educação e que esta, por sua vez, lhes permita a plena integração na sociedade, mas este discurso é muitas vezes ensombrado por expressões nada abonatórias (facilitismo, falso sucesso, sucesso estatístico...), abrindo assim portas à descredibilização, à desconfiança e à desvalorização do papel da escola.

A verdade é que o nosso sistema educativo continua a revelar dificuldades na concretização de “práticas de ensino e de avaliação que contribuam para que as crianças e jovens desenvolvam as competências indispensáveis para prosseguirem livremente as suas vidas escolares” (Fernandes, 2005, p.19) e que lhes permitam vivenciar um percurso educativo bem-sucedido, assegurando, posteriormente, uma integração plena na sociedade.

Apesar da investigação realizada nos últimos trinta anos, no âmbito das teorias da aprendizagem e das conceções e práticas avaliativas; das inovações introduzidas nos currículos escolares e nos normativos legais, parece persistir alguma dificuldade na sua implementação no quotidiano da escola:

“... continuam a prevalecer modelos que dão ênfase ao ensino de procedimentos rotineiros que pouco mais exigem do que a reprodução de informação previamente transmitida. Continuam a prevalecer modelos de avaliação pouco integrados no ensino e na aprendizagem, mais orientados para a atribuição de classificações do que para a análise do que os alunos sabem e fazem, para a compreensão das suas dificuldades e para a ajuda à sua superação.” (Fernandes, 2005, p.15)

Em nosso entender, consideramos fundamental e urgente a apropriação e a clarificação conceitual, fruto da construção teórica e a respetiva implementação prática no quotidiano escolar. Acreditamos que há muito trabalho a desenvolver no seio da própria escola, partindo da reflexão, da partilha e do autoconhecimento dos professores, enquadrado numa perspetiva de supervisão colegial, sustentado num processo simultaneamente auto e hetero-supervisivo onde “todos têm a função de se entretajudarem e de contribuírem para uma escola melhor.” (Alarcão, 2009, p.121)

Importa, sobretudo, conhecer as práticas e estratégias avaliativas, através da recolha de dados, no próprio contexto, para depois definir caminhos de mudança.

A investigação tem apontado, de forma cada vez mais insistente, para uma mudança de paradigma. O papel a desempenhar pela avaliação não pode ser reduzido a uma “apreciação de conhecimentos e competências após determinado período de estudos” (Serpa, 2010, p.15). A avaliação deverá implicar-se de forma consistente na melhoria das aprendizagens, revestindo-se de uma função eminentemente formativa:

“ (...) quer para o professor que, a partir da análise da informação obtida, pode reorganizar as suas práticas, quer para o aluno que se torna mais consciente das suas capacidades, dificuldades, motivações, o que lhe confere uma maior autonomia, ao mesmo tempo que lhe atribui uma maior responsabilidade relativamente a todo o processo de aprendizagem.” (Martins, 2008, p.8)

A segunda motivação prende-se com uma necessidade específica do contexto, onde se realizou o trabalho empírico e que se tornou patente aquando da aplicação de um instrumento de observação em sala de aula, no âmbito da elaboração de um diagnóstico de necessidades de formação (DNF). Os resultados obtidos evidenciaram algumas fragilidades no domínio “Apoio ao

Nível da Instrução” que contempla as seguintes dimensões: Desenvolvimento de Conceitos; Qualidade do Feedback; Modelação da Linguagem.

Consideramos que o problema detetado está, na nossa perspetiva, diretamente relacionado com a avaliação e com a sua função formativa. Esta nossa convicção sai reforçada pelo paralelismo que nos parece ser possível estabelecer, entre o problema concreto do contexto e o conceito de avaliação formativa alternativa.

Pretendemos com este trabalho: **“Estratégias avaliativas de um contexto educativo: Um estudo exploratório sobre avaliação no 1º Ciclo EB”**, numa primeira fase, a definição de um quadro conceptual balizado no referencial teórico da Supervisão e da Avaliação.

Assim, é nosso objetivo contextualizar a avaliação à luz de diferentes correntes teóricas, de diferentes paradigmas, da sua evolução e da significação atribuída às suas diferentes funções: diagnóstico, formativa e sumativa e consequentemente analisar estratégias avaliativas utilizadas, num contexto específico, por docentes de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Através do estudo empírico que nos propomos realizar, esperamos recolher dados que nos permitam conhecer e caracterizar as estratégias avaliativas utilizadas no contexto em estudo. Parece-nos pertinente efetuar uma análise documental, mas consideramos fundamental para o conhecimento da realidade, a recolha de informação junto de professores e alunos, com recurso a diferentes instrumentos.

Esperamos alcançar um conhecimento da realidade que nos permita conhecer: os processos e estratégias de avaliação; os papéis de docentes e discentes nestes processos; as dinâmicas e ambientes de avaliação deste contexto.

“Hoje sabemos que pode estar ao alcance das escolas, dos professores e dos alunos melhorar o que se aprende e, mais importante ainda, como se aprende. A avaliação formativa não sendo a panaceia para os males dos sistemas educativos, é com certeza, um processo pedagógico essencial para apoiar milhões de crianças que, ano após ano, experimentam a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão. É por isso que temos forçosamente que desbravar e aprofundar a ideia de avaliar para aprender se quisermos enfrentar as questões mais prementes e urgentes da educação contemporânea.” (Fernandes, 2006, p.43)

2. FUNDAMENTAÇÃO, RAZÃO DE SER E OBJETIVOS

“Toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora.”
(Pacheco, 1995, p.67)

A escolha da temática da avaliação prende-se, como já anteriormente referimos, com um interesse suscitado pela prática profissional ao nível da docência no 1º Ciclo e com o reconhecimento da necessidade de aprofundar conhecimentos neste domínio:

- A avaliação formativa está presente no quotidiano da escola e no discurso dos professores, mas será que faz efetivamente parte da vida pedagógica?
- Será a avaliação um processo transparente para os seus principais intervenientes (professores e alunos)?
- Qual a verdadeira intenção da avaliação? Medir para aferir o cumprimento de objetivos ou avaliar para melhorar a aprendizagem?
- Qual o grau de rigor que é possível atribuir ao processo avaliativo?
- De que forma é regulada a avaliação: estratégia e avaliação ou estratégias com avaliação?

O interesse por este tema prende-se não só com uma motivação pessoal, mas com a necessidade de tentar dar resposta a um problema concreto da instituição onde se pretende desenvolver o trabalho. Trata-se de um estabelecimento de ensino particular e cooperativo com paralelismo pedagógico, situado na área metropolitana do Porto, com dois níveis de ensino: Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta instituição iniciou o processo de implementação do Sistema de Gestão de Qualidade (SGQ) em 2008/09, de acordo com a norma NP EN ISO 9001 de 2008, com o objetivo final de alcançar a Certificação de Qualidade, após avaliação externa por uma entidade certificadora credível e devidamente credenciada para o efeito.

A certificação reconhece o esforço da organização em assegurar a conformidade dos seus produtos e/ou serviços, a satisfação dos seus clientes e a melhoria contínua dos seus processos.

O colégio iniciou então o processo de certificação, contando com o apoio de um consultor externo e com a colaboração da Comunidade Educativa, pois uma das componentes essenciais do SGQ é o envolvimento efetivo desta, na promoção da qualidade, estimulando a sua competência e consciência profissional, para se alcançar uma melhoria no desempenho global.

A implementação do SGQ foi concluída com sucesso em julho de 2009, após um ano de intenso trabalho, que envolveu todos os colaboradores da instituição na implementação de novas metodologias para garantir a aplicação da norma à gestão dos seus processos e recursos, e sobretudo, num trabalho de reflexão/formação sobre as práticas desenvolvidas, tendo como objetivo a melhoria de desempenho e a identificação de áreas de melhoria.

A realização de auditorias internas, com presença de um auditor externo e, posteriormente, as auditorias externas realizadas pelos auditores da entidade certificadora, asseguraram que a instituição cumpria os requisitos da norma NP EN ISO 9001 e conseqüentemente, reunia as condições para a atribuição da Certificação de Qualidade com o seguinte âmbito: “Educação pré-escolar, ensino básico (1.º Ciclo) e atividades extracurriculares, no domínio das artes, música, desporto e enriquecimento curricular e fornecimento de alimentação aos utentes”.

A preocupação com a avaliação dos processos e dos procedimentos envolvidos na implementação do SGQ é uma realidade, nomeadamente no que diz respeito ao desempenho dos recursos humanos do colégio e, de forma particular, o desempenho docente e discente.

Um dos elementos chave do sistema é a formação dos colaboradores. Assim, procedeu-se à elaboração de uma matriz de competências de todos os elementos da equipa e, posteriormente, foi elaborado um diagnóstico de necessidades de formação (DNF).

Com a tónica centrada na promoção da qualidade do desempenho da instituição, fazia todo o sentido promover formação sustentada nas

necessidades deste contexto específico. Se, por um lado, se procurava identificar necessidades formativas dos docentes, por outro, surgia a preocupação de que da formação resultasse progressão, reflexão, mudança e que os seus resultados se traduzissem numa melhoria da qualidade.

“Pretende-se que a organização e o conjunto de profissionais formem uma organização apta à aprendizagem (Barroso, 1997) ou uma comunidade aprendente em que “os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham”, diz Canário (1994) referido por Barroso (1997:74). Deste modo acontece uma integração entre a dimensão da formação e a dimensão da organização que leva a uma articulação das situações de formação com as situações de trabalho” (Barroso, 1997, citado por Craveiro, 2007, pp.25-26)

2.1. Avaliação da Qualidade de Sala de Aula

A necessidade de elaboração de um DNF que correspondesse às características anteriormente mencionadas, esteve na origem da apresentação de uma proposta por parte do Gabinete de Psicologia da instituição: avaliar a qualidade da sala de aula, utilizando o Classroom Assessment Scoring System - CLASS (Pianta, La Paro & Hamre, 2006).

“Teaching is an extraordinarily hard job, and managing the complex and dynamic classroom environment can be overwhelming. What we do is provide tools to give teachers a frame for working in that environment and a sense of the various ways that they can impact the countless interactions that make up their day in a way that maximizes learning opportunities for every student.” (Pianta, 2011)

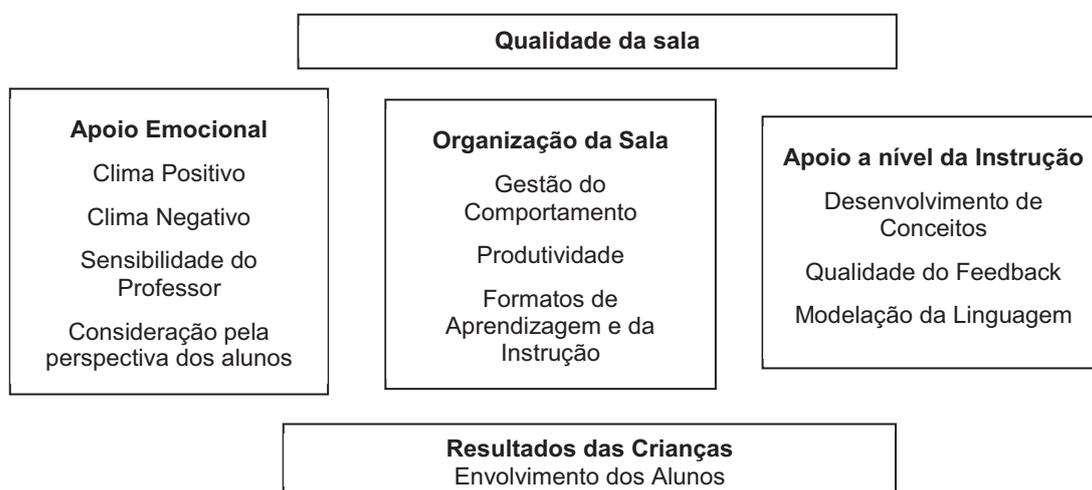
O CLASS é um instrumento de observação desenvolvido pelos investigadores supracitados com o intuito de avaliar a qualidade da sala, no ensino pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo por base as interações entre os professores e os alunos, em contexto de sala de aula.

A utilização deste instrumento permite a criação de uma linguagem e uma métrica comuns que possibilitam a descrição de diversos aspetos da qualidade das interações desenvolvidas na sala de aula (Pianta, La Paro & Hamre, 2008) com o intuito de:

- Fornecer aos professores um feedback sobre as suas práticas na sala de aula;

- Possibilitar a obtenção de uma grelha objetiva de análise e compreensão dos resultados obtidos a partir da observação;
- Viabilizar a formação em contexto, na medida em que permite um apoio flexível, individualizado, permanente e colaborativo para melhoria das interações na sala de aula.

Na abordagem do CLASS, as interações entre os professores e os alunos podem ser agrupadas em quatro domínios: Apoio Emocional, Organização da Sala, Apoio ao Nível da Instrução e Resultados das Crianças. No quadro 1 são apresentados os domínios e as dimensões avaliadas pelo CLASS:



Quadro 1 - Domínios e dimensões do CLASS (Pianta, La Paro & Hamre, 2006)

A necessidade de avaliar e refletir sobre a qualidade dos contextos escolares advém do reconhecimento de que o desenvolvimento de competências depende significativamente da qualidade das experiências que são proporcionadas aos alunos. (Pianta, La Paro & Hamre, 2006)

O CLASS tem sido utilizado em projetos de investigação a nível internacional e foi recentemente traduzido para português sob a designação *Sistema de Observação das Interações na Sala de Aula*, no âmbito de um projeto de dissertação de doutoramento. (Cadima & Leal, 2008).

Os resultados obtidos neste trabalho de investigação permitiram concluir que “o CLASS é um instrumento adequado e sensível às interações professor-criança nas salas portuguesas, apresentando bons índices de fidelidade e permitindo a recolha de informação de forma fiável e sistematizada.” (Cadima, Leal & Cancela, 2011, p.24)

“Além disso, num estudo realizado no âmbito de um mestrado, foi elaborado um paralelismo entre o CLASS e a organização curricular do 1º CEB, tendo-se verificado existir uma afinidade entre os princípios orientadores da ação pedagógica no 1º CEB e as dimensões do CLASS em especial nas relativas à instrução.” (Idem, p.24)

Este instrumento permite uma recolha de dados avaliativos centrados no contexto de sala de aula e nas interações que aí se estabelecem, que caracterizará pontos fortes e pontos fracos, em cada sala de aula e abre a possibilidade ao colégio e a cada docente de refletir, de mobilizar esforços e recursos individuais e coletivos, no sentido de melhorar a qualidade do contexto.

Partindo deste diagnóstico, há a possibilidade de adequar a formação às reais necessidades da organização. O DNF realizado a partir desta metodologia assenta em objetivos claros e precisos, definidos pelo próprio instrumento de observação/avaliação, que fornece dados concretos a cerca das diferentes dimensões avaliadas em cada sala de aula.

2.1.1. Aplicação do CLASS no contexto

O CLASS é um sistema de observação multifacetado e requer formação e treino específicos que permitam uma correta utilização do instrumento, garantido assim, a obtenção de dados confiáveis. Uma vez que a psicóloga possuía a formação e o treino adequados para trabalhar com o referido instrumento, todo o processo de observação foi conduzido pelo Gabinete de Psicologia deste contexto educativo.

Iniciou-se um ciclo de observação em cada uma das oito salas de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico, utilizando para o efeito a escala Classroom Assessment Scoring System - CLASS (Pianta, La Paro & Hamre, 2006).

Em cada sala, foi preenchida pela observadora uma folha de cotação, tendo por referência os indicadores e descritores de cada dimensão. A cotação é atribuída com base “na frequência, na intencionalidade, ou no tom dos comportamentos interpessoais e individuais durante o período de observação” (Pianta, La Paro & Hamre, 2008, p.9) sendo atribuída uma pontuação a cada uma das dimensões, numa escala de um a sete pontos, tendo por referência a descrição da tabela seguinte:

Baixo		Médio			Alto	
1	2	3	4	5	6	7
A descrição do intervalo de pontuação baixo caracteriza muito bem a sala/professor. A totalidade ou a maioria dos indicadores relevantes estão presentes.	A maioria da descrição do intervalo de pontuação baixo caracteriza a sala/professor, mas há um ou dois indicadores do intervalo médio.	A maioria da descrição do intervalo de pontuação médio caracteriza a sala/professor, mas há um ou dois indicadores do intervalo baixo.	A descrição do intervalo de pontuação médio caracteriza muito bem a sala/professor. A totalidade ou a maioria dos indicadores relevantes estão presentes.	A maioria da descrição do intervalo de pontuação médio caracteriza a sala/professor, mas há um ou dois indicadores do intervalo alto.	A maioria da descrição do intervalo de pontuação alto caracteriza a sala/professor, mas há um ou dois indicadores do intervalo médio.	A descrição do intervalo de pontuação alto caracteriza muito bem a sala/professor. A totalidade ou a maioria dos indicadores relevantes estão presentes.

Tabela 1. Cotação do CLASS (Pianta, La Paro & Hamre, 2008, p.17)

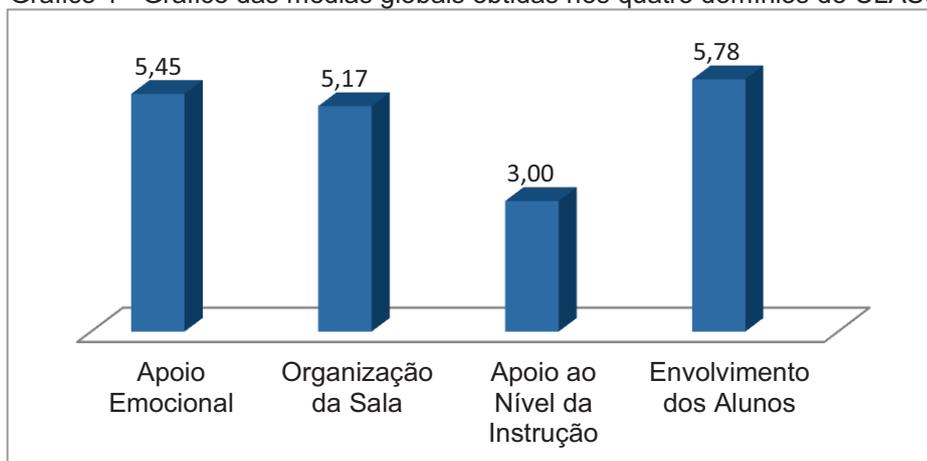
A folha de cotação foi preenchida com base na observação, na descrição dos intervalos de pontuação e nos indicadores definidos no instrumento para cada dimensão, relativos aos quatro domínios definidos.

No final do ciclo de observação que contemplou as oito salas do 1º CEB obtiveram-se os seguintes resultados:

Distribuição das médias obtidas nos 4 domínios do CLASS por sala observada (num total de oito)								
	Sala 1	Sala 2	Sala 3	Sala 4	Sala 5	Sala 6	Sala 7	Sala 8
Apoio Emocional	5,31	5,25	5,38	6,25	5,88	3,81	5,50	6,19
Organização da Sala	5,67	3,08	4,83	5,25	6,50	4,33	5,50	6,17
Apoio a nível da instrução	2,58	2,92	3,57	3,83	4,67	1,42	1,67	3,33
Envolvimento dos alunos	6	4,25	5	5,5	6,75	5	7	6,75

Tabela 2. Dados recolhidos no 1º ciclo de observação na totalidade das salas do 1º CEB

Gráfico 1 - Gráfico das médias globais obtidas nos quatro domínios do CLASS



Uma vez analisados os resultados, identificou-se claramente, um défice no domínio Apoio a Nível da Instrução, uma vez que a média dos resultados obtidos nas oito salas se encontrava claramente abaixo, quando comparada com as médias obtidas nos restantes domínios.

O domínio, identificado como deficitário, inclui as dimensões: Desenvolvimento de Conceitos; Qualidade do Feedback; Modelação da Linguagem.

Apoio ao Nível da Instrução

- **Desenvolvimento de Conceitos:**

Mede a utilização por parte do professor de discussões e de atividades para a promoção de competências de elevado nível cognitivo e de raciocínio, em contraste com a instrução mecânica/factual.

- **Qualidade do Feedback:**

Mede o grau com que o fornecimento de feedback por parte do professor se centra na expansão da aprendizagem e da compreensão (avaliação formativa), e não na correção ou no produto final (avaliação sumativa).

- **Modelação a Linguagem:**

Capta a qualidade e a quantidade de utilização, por parte do professor, de técnicas de estimulação e de facilitação da linguagem, nomeadamente questões abertas, repetição, expansão/extensão durante as interações com os alunos.

Quadro 2 – Definição das dimensões do domínio: Apoio ao Nível da Instrução (Cadima & Leal, 2008, p. 2179)

Voltando aos dados recolhidos e às anotações realizadas pela observadora, neste 1º ciclo de observação, foi possível verificar que durante esse período: a maioria dos professores despendeu mais tempo, no ensino de competências básicas e pouco tempo na promoção de competências de elevado nível cognitivo e, por isso, mais exigentes em termos de raciocínio.

Verificou-se ainda que os professores tendiam a controlar a maior parte do decurso da aula, criando poucas oportunidades para os alunos expressarem as suas ideias. Foi também possível concluir que o feedback distribuído pelos alunos era orientado sobretudo para a correção, era pouco diversificado, por vezes superficial e dirigido maioritariamente ao grupo, registando-se pontualmente, a individualização do mesmo.

Estava, assim, claramente identificada uma necessidade formativa deste contexto específico: melhorar o desempenho docente no domínio - Apoio ao Nível da Instrução.

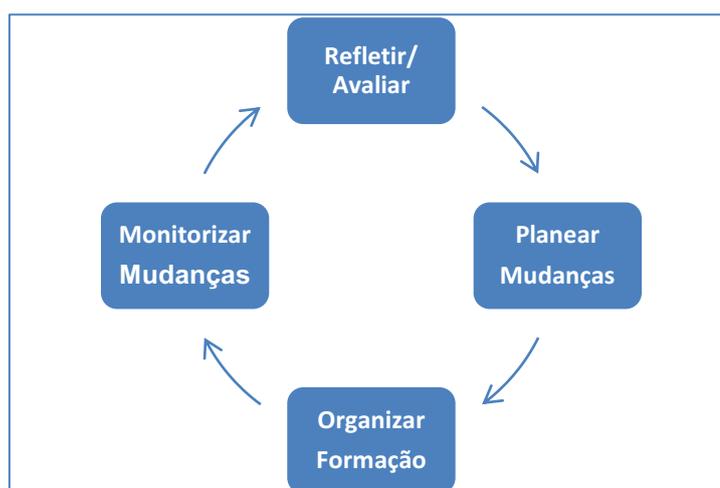
2.1.2. Formação em contexto

Este trabalho motivou uma reflexão sobre os resultados obtidos no domínio deficitário e levou ao questionamento sobre algumas das estratégias utilizadas pelos docentes, no contexto de sala de aula.

Com base neste diagnóstico, elaborou-se posteriormente um plano de formação que, na nossa perspetiva, se enquadra na ótica de formação em contexto preconizada por Craveiro (2007, p.25):

“A formação em contexto de trabalho desenvolve dinâmicas formativas que facilitam a transformação das experiências vividas no quotidiano profissional, em aprendizagens a partir de um processo auto formativo, encaminhado pela reflexão e a pesquisa, a nível individual e coletivo. É esta articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) que torna possível a realização simultânea de mudanças individuais e coletivas.”

Gráfico 2 - Modelo de avaliação/intervenção



O gráfico 2 reflete a dinâmica do modelo de formação levado a cabo no contexto, centrado “nas práticas, pois parte do levantamento das necessidades da prática (...) para a planificação da formação que conduza à mudança dessas mesmas práticas”. (Craveiro, 2007, p.38). O modelo de formação que se implementou partiu de uma real necessidade, ou seja, era necessário refletir sobre o resultado obtido e como consequência impunha-se a melhoria do mesmo, dado que em nosso entender, o domínio: Apoio ao Nível da Instrução e as respetivas dimensões configuram um dos elementos chave do sucesso do processo de ensino/aprendizagem.

A etapa seguinte exigia reflexão para alcançar a mudança. Era necessário melhorar o desempenho neste domínio específico e para isso foi elaborado um plano de formação em contexto. O objetivo era a realização de formação para que desta resultasse mudança, ou seja, que impulsionasse mudança nas práticas que se traduziriam, posteriormente, numa melhoria de resultados no ciclo de observação seguinte.

A formação realizada pelos docentes no ano letivo 2009/10 incidiu nas dimensões deficitárias: Desenvolvimento de Conceitos, Qualidade do Feedback, Modelação da Linguagem, tendo sido concretizadas quatro sessões de formação, duas no do 2º período e outras duas já no decurso do 3º período.

O plano formativo enquadrou-se numa perspectiva de formação aberta, participada, centrada nas práticas pedagógicas quotidianas do grupo de docentes envolvidos, orientada para a reflexão, a partilha, a mudança/transformação. Nas sessões realizadas, procurou-se “ estabelecer um clima propício ao desenvolvimento, onde (...) se partilhem ideias e experiências, e onde haja oportunidade para clarificá-las, negociá-las e confrontá-las.” (Leite, C. 2000, p. 7).

No final das sessões de formação, estava programada a realização de um segundo ciclo de observação, com recurso ao mesmo instrumento (CLASS) com o objetivo de recolher indícios de uma possível transformação /mudança na sequência desta formação em contexto.

Constrangimentos de ordem organizacional e temporal (multiplicidade de tarefas a realizar, aliadas ao final do ano letivo) acabaram por inviabilizar o novo ciclo de observação, ficando este adiado para o início do ano letivo seguinte. Não era esta a solução ideal, pois envolvia um lapso temporal considerável que poderia de alguma forma condicionar a própria observação e os respetivos resultados, mas era a possível dadas as circunstâncias. Uma vez que o corpo docente se manteria estável no ano letivo seguinte e apesar dos condicionalismos já referidos, foi decidido a adiamento.

No entanto, novo obstáculo surgiu com a saída inesperada, já no início do ano letivo seguinte, da psicóloga que possuía formação específica para a aplicação do instrumento de observação. Este facto impossibilitou a

concretização do segundo ciclo de observação, mas serviu de motivação para o projeto que agora apresentamos, numa tentativa de procurar respostas para um problema que é real, neste contexto educativo específico.

O diagnóstico realizado a partir da aplicação do instrumento CLASS permitiu identificar uma “fragilidade” do contexto que também ajuda a justificar a escolha da temática deste projeto, uma vez que se enquadra, na nossa opinião, no âmbito da investigação sobre avaliação formativa, segundo a perspetiva de Fernandes:

“Em particular, na última década, tem havido a preocupação em investigar práticas de avaliação formativa para que, a partir da sua compreensão, se possa analisar as suas relações com as aprendizagens dos alunos, com os processos de regulação e de autorregulação que utilizam ou com a natureza do feedback distribuído pelos professores.” (2009, p. 91)

Esta afirmação despertou-nos para a possibilidade de estabelecer algumas pontes entre a avaliação da qualidade das interações realizada a partir CLASS e a conceção de avaliação formativa deste autor.

Desde logo, sobressaia a qualidade do feedback que “mede o grau com que o fornecimento de feedback por parte do professor se centra na expansão da aprendizagem e da compreensão (avaliação formativa) e não na correção ou no produto final (avaliação sumativa).” (Cadima & Leal, 2008, p. 2179)

Este era, sem dúvida, um ponto de união, mas outros paralelismos foram surgindo de que daremos conta posteriormente, no capítulo reservado ao enquadramento teórico.

2.1.3. Conceções e práticas avaliativas de um contexto: definição do objeto de estudo

A partir da definição de qualidade de feedback e da constatação da relação deste com a avaliação, decidimos tentar, através deste estudo, promover uma reflexão sobre as conceções e as práticas avaliativas de um determinado contexto e sobre a forma como docentes e discentes se posicionam em relação à avaliação que aí se pratica. Este pareceu-nos um

desafio interessante, pois acreditamos que a mudança e a progressão só se poderão verificar a partir de um conhecimento efetivo da realidade.

Este foi o ponto de partida para a implementação de uma prática investigativa que procura detetar problemas na escola, que visa implementar uma reflexão séria e, ao mesmo tempo, tenta dar resposta, colmatando lacunas, melhorando processos e estratégias de avaliação. Esse é, em nossa opinião, um dos papéis de um supervisor que se envolve de forma ativa, no quotidiano da sua escola.

É precisamente este exercício que nos propomos com este trabalho de projeto, pôr em prática uma metodologia investigativa que, balizada pelo enquadramento teórico e pelos dados recolhidos através do trabalho empírico, possa promover melhorias significativas no contexto escolar.

Definimos como objeto de estudo a avaliação, particularmente na sua dimensão formativa e a análise de estratégias avaliativas de um grupo de professores do 1º Ciclo de um contexto específico, tendo em conta a centralidade da noção de competência e a emergência de metas de aprendizagem.

A escolha desta temática prende-se também com algumas das leituras efetuadas durante a pesquisa bibliográfica efetuada, nomeadamente no âmbito da supervisão e da avaliação.

Podemos mesmo acrescentar que foi determinante a leitura de alguns textos de Domingos Fernandes (2005, 2006, 2007, 2008, 2009) sobre avaliação formativa alternativa (AFA) que abordaremos, mais à frente, no enquadramento teórico.

O autor defende a necessidade de investigação empírica, realizada nos contextos educativos, uma vez que estes são “temperados por múltiplos processos cognitivos, metacognitivos e sociais que interagem entre si tais como o feedback, a regulação feita pelos professores e alunos, a autorregulação e a autoavaliação” e que permita responder às seguintes questões sugeridas pelo autor:

- *“De que formas é que professores e alunos integram os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação formativa?”*
- *Como se poderão relacionar e caracterizar as concepções e as práticas dos professores no âmbito das disciplinas, do seu ensino e da avaliação formativa?*
- *Que critérios de avaliação utilizam os professores e como os articulam com desenvolvimento das aprendizagens estruturantes que os alunos têm que realizar?*
- *Como se poderão caracterizar os papéis dos alunos e dos professores nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação?*
- *Como é que o feedback é utilizado por professores e alunos? Qual a sua natureza? De que formas é distribuído pelos alunos?*
- *Como é que alunos e professores regulam os processos de ensino e de aprendizagem? Que estratégias são mais utilizadas? Qual a sua natureza?” (Fernandes, 2006, p.41)*

A pergunta de partida deste estudo empírico é, assim, a seguinte:

- Em que medida os docentes do 1º Ciclo deste contexto educativo integram, na sua prática pedagógica, a dimensão formativa nas suas estratégias avaliativas?

Tendo por base o objeto de estudo e a questão de partida, formulámos os seguintes objetivos:

- Consensualizar o conceito de estratégia de avaliação;
- Conhecer as principais tendências formatadoras das estratégias avaliativas de aprendizagens;
- Analisar, à luz dessas tendências, as práticas educativas dos docentes de 1º Ciclo de uma determinada instituição educativa;
- Identificar/conhecer instrumentos, quadros de referentes, indicadores e metodologias de avaliação das aprendizagens;
- Identificar eventuais dificuldades/constrangimentos no processo avaliativo e a forma como são percecionados pelos diferentes intervenientes (professores e alunos);
- Promover a autoanálise das estratégias avaliativas utilizadas pelos docentes;
- Perspetivar ações de melhoria, no âmbito de uma dinâmica de supervisão colaborativa.

O trabalho de investigação realizado neste contexto educativo foca, em nossa opinião, de forma especial a avaliação formativa com o objetivo de descrever, analisar e interpretar um amplo conjunto de relações, de fenómenos e de realidades associados a esta modalidade avaliativa. (Fernandes, 2006)

A sala de aula constitui a principal unidade de análise “para que seja possível compreender de forma mais sistémica, integrada e profunda, as práticas de avaliação dos professores e, sobretudo as mudanças que podem ocorrer na sala de aula”. (Fernandes, 2009, p.87)

3. REVISÃO DA LITERATURA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO

3.1. Introdução

A sociedade em que vivemos é extremamente complexa e é sob este paradigma de complexidade que temos de analisar o papel da escola e dos seus professores nos dias de hoje. A escola não é uma entidade isolada, sofre influências do mundo que a rodeia aos mais diversos níveis e não pode viver entre os muros da sala de aula, alheada ou indiferente ao que se passa no mundo exterior.

O ideal democrático preconiza a construção de uma escola para todos que assegure a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso educativo, mas que respeite a individualidade de cada um. Assim, espera-se que a escola possa dar resposta a todos, ou seja “ é-lhe exigido que seja tudo para todos e, ao mesmo tempo, seja o que convém a cada um” (Oliveira - Formosinho, 2002, p.9). Ora esta não é tarefa que se afigure facilmente alcançável.

A sociedade exige à escola que assegure a educação de todos e pede-lhe que se empenhe no combate à exclusão social, criando uma estrutura que combata o insucesso e o abandono escolar, reivindicando ao mesmo tempo, uma educação de excelência com elevados padrões de exigência, de forma a

poder corresponder às demandas da uma sociedade globalizada, movida pela competitividade.

A escola vive atualmente no epicentro da discussão social:

“Nessa discussão, para além dos argumentos usados, exprimem-se, explícita ou implicitamente, ideologias e diferentes visões das funções da escola na sociedade e concepções éticas diferentes de justiça social que defendem uma justiça meritocrática da distribuição de bens ou uma justiça democrática, (...) que admite a desigualdade e a discriminação positiva, quando se trata de compensar os mais desfavorecidos.” (Estrela, 2010, p.13)

Com efeito, temos vindo a assistir a uma preocupação crescente com a melhoria da qualidade da educação e um dos atuais desafios que se coloca à escola é a clarificação dos processos pedagógicos que nela ocorrem. Subjacente a esta clarificação está a avaliação da escola enquanto instituição e do próprio sistema educativo ou seja, a avaliação é a peça central da modernidade escolar (Nóvoa, 2005).

As inúmeras mudanças do sistema educativo e a crescente pressão social para uma avaliação permanente das escolas, dos professores e dos alunos podem condicionar e contaminar o processo avaliativo, criando instabilidade e contribuindo para a descredibilização do próprio sistema e do papel dos diferentes agentes educativos.

Torna-se, por isso, urgente trabalhar para uma cultura de avaliação mais inteligente. Uma avaliação que se identifique com as pedagogias da modernidade; ativas, participativas e cooperativas. (Perrenoud, 2003).

A avaliação é uma prática quotidiana na escola e importa conhecer, para além do seu enquadramento legislativo, no quadro conceptual das políticas educativas definidas, a montante pela tutela, os mecanismos que a sustentam, no contexto de sala de aula.

Concordamos com Perrenoud (1999a) que considera que mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola e impõe-se, em nosso entender, uma reflexão sobre as práticas avaliativas alargada a toda a comunidade educativa, uma vez que a forma como se avalia tem repercussões diretas no trabalho de docentes, no percurso escolar dos alunos, tem impacto na vida familiar e na qualidade educativa global de uma instituição.

A discussão sobre as questões da avaliação tem ocorrido sobretudo fora da própria escola e importa que esta ocorra junto dos seus principais atores ou seja na escola. (Estrela, 2010)

Consideramos que a supervisão poderá dar um contributo muito significativo para que se promova uma reflexão séria e participada sobre as práticas educativas e avaliativas uma vez que, qualquer mudança que se pretenda significativa tem de ser suscitada a partir do interior da escola.

3.2. A supervisão e o papel do supervisor

Neste subcapítulo, pretendemos definir alguns conceitos relativos à supervisão e à relevância da mesma, como instrumento de mudança e inovação face aos novos desafios educativos que o professor enfrenta.

O trabalho do professor implica uma multiplicidade de funções pelo que não pode ficar limitado ao isolamento do trabalho na sala de aula ou na sua turma “ ele é membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrado”. (Alarcão, 2001, p.18)

É neste contexto que surge a necessidade de promover o desenvolvimento qualitativo da escola e de todos os elementos da comunidade educativa que a constituem.

O conceito de supervisão não é, em si mesmo, uma novidade, pois há mais de duas décadas que vem sendo utilizado, ainda que num sentido mais restrito. As primeiras abordagens desta palavra em contexto educativo, no nosso país, reportam-se à década de 80, época em que se utilizava como alternativa à designação de “orientação da prática pedagógica”. A supervisão era assim sobretudo pensada em função da formação inicial dos professores e do seu desempenho pedagógico na sala de aula.

O seu campo de ação é, nos dias de hoje muito mais vasto, não se aplica apenas à sala de aula, mas a toda a escola. Deste enfoque decorre a principal função da supervisão:

“... fomentar ou apoiar contextos de formação que traduzindo-se numa melhoria de escola, se repercutem num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem.” (Alarcão, 2001a, p.19)

Este é o âmbito da supervisão que nas palavras de Alarcão (2001a, p.7) “deve ser entendida como ação facilitadora e mobilizadora do potencial de cada um e do coletivo dos seus membros e simultaneamente, responsabilizadora pela manutenção do percurso institucional, traçado pelo Projeto Educativo da Escola”.

A conceção de supervisão de que pretendemos falar assenta nas perspetivas defendidas por Vieira (1993), Alarcão e Sá-Chaves (1994), Alarcão e Tavares (2003), nas quais está presente a noção de desenvolvimento profissional e a defesa de uma constante reflexão sobre o já experimentado, para a reconstrução de novas experimentações, num caminhar para um tipo de ação cada vez mais eficaz e positivo.

Fruto desta conceção de supervisão, o papel do supervisor assume uma nova dimensão, “surge como líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se constrói o seu futuro e qualifica os seus membros”. (Alarcão, 2001a, p.19)

A sua ação aplica-se no âmbito da formação inicial de professores, na profissionalização dos docentes que se preparam para serem professores de pleno direito e deve alargar-se à formação contínua e em contexto, aproveitando as competências supervisivas (técnicas e humanas) para dar apoio “à elaboração de projetos, à gestão curricular, à resolução colaborativa de problemas, à aprendizagem em grupo e à reflexão formativa que deve acompanhar este processo de monitorização, ao pensamento sistémico sobre os contextos de formação e sobre o que é ser Escola.” (Ibidem)

Surge aqui implícito o conceito de Escola Reflexiva, criado um pouco por analogia a um outro conceito muito difundido, o de Professor Reflexivo de inspiração schöniana.

A Escola Reflexiva, na ótica de Alarcão (2001a), introduz uma nova perspetiva, fruto da constatação amplamente reconhecida de que a escola, tal como a conhecemos, não tem conseguido responder às atuais demandas da

sociedade. Assim, propõe uma nova escola que se pensa e avalia em relação ao projeto pedagógico e à sua missão social, constituindo-se uma organização aprendente, que qualifica não só os que nela aprendem, mas também os que nela ensinam, além de todos os que apoiam professores e alunos.

A supervisão na Escola Reflexiva considera a escola como um todo e faz uma análise situacional, numa atitude de investigação-ação em que mobiliza todos os saberes e todos os atores que a integram, num compromisso coletivo de melhorar a qualidade. Deste compromisso resulta a formação por aprendizagem experiencial e o desenvolvimento em situação de trabalho.

Neste contexto, cabe ao supervisor fomentar e apoiar o processo reflexivo e formativo da escola, trabalhando em íntima ligação com os intervenientes no processo, assumindo:

“ (...) a responsabilidade de colaborar na conceção do projeto de desenvolvimento da escola e de, percebendo o que se pretende atingir, compreender o papel que devem desempenhar os vários intervenientes, a fim de que saiba incentivar iniciativas, propostas ou mobilizar os atores necessários, mas também a responsabilidade de colaborar no processo de autoavaliação institucional e de analisar as suas implicações.” (Alarcão, 2001a, p.20)

Importa fomentar uma formação centrada nas escolas e desenvolvida num ambiente de reflexão partilhada, dando voz aos professores e gestores pedagógicos que estão no terreno.

É então necessário, nas palavras de Idália Sá-Chaves e Maria João Amaral, “inventar no dia-a-dia, uma cultura de escola em que a supervisão coordene, sistematize, oriente e ampare os subsistemas nela existentes.” (2001, p.83) E referem ainda as autoras:

“Essa cultura de escola funda-se através da formação de professores aprofundada, recriada e supervisionada no seio da relação comunidade-escola, decorrente da análise das necessidades reais de cada um e realizada com o contributo de todos, respeitando e rendibilizando os saberes e as diferenças existentes no interior da mesma.” (Ibidem)

Uma vez definido o papel do supervisor como um profissional que se situa num sistema organizativo institucional e que tem como missão compreender e estimular o desenvolvimento e a aprendizagem da entidade coletiva que é a escola, não esquecendo a repercussão que o processo (que

se quer evolutivo e positivo) deverá ter no progresso e no sucesso dos alunos, questiona-se a forma de fazer supervisão e quem deverá assumir o papel de supervisor na escola do séc. XXI.

Num artigo publicado em 2009, Alarcão defende que a supervisão deverá ter duas características essenciais: a democraticidade e a liderança com visão. Democraticidade porque deve ser “baseada na colaboração entre professores, em decisões participadas, e na prática reflexiva, visando profissionais (...) autónomos” e sustentada por uma liderança com visão que se traduza no desenvolvimento de programas supervisivos com “impacto na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem”. (Alarcão, 2009, p. 120)

A autora defende um modelo supervisivo colegial ou seja, uma supervisão colaborativa assente num processo auto e hetero-supervisivo onde todos têm “a função de se entretajudarem e de contribuírem para uma escola melhor.” (Idem, p.121)

Esta é também a nossa convicção: a escola deve então empenhar-se, no quotidiano da sua atividade, “num processo heurístico, simultaneamente avaliativo do funcionamento da escola e formativo” (Alarcão, 2001b, p.35), através de uma monitorização que deve incluir a supervisão e a avaliação.

Acreditamos que este projeto enquadra esta conceção de supervisão: é fruto de uma avaliação que identifica um problema no seio da escola e parte em busca de respostas, investigando, auscultando opiniões, envolvendo os agentes (professores e alunos) e procurando com eles encontrar uma solução ou um caminho que se traduza numa melhoria da própria escola.

3.3. A avaliação

“A avaliação é, por natureza, uma disciplina complexa, influenciada por contributos teóricos da pedagogia, da didática e da psicologia cognitiva e social, mas também da sociologia, da antropologia e da ética.” (Fernandes, 2005, p. 19)

Os benefícios da educação das crianças dependem, sobretudo, da qualidade da educação que lhes é oferecida. Volvida a primeira década do século XXI, a sociedade é cada vez mais convocada a assumir um papel

relevante na ação que as escolas e professores desenvolvem junto dos alunos, das famílias e das comunidades educativas onde estão inseridas.

O investimento político e económico que atualmente existe na educação, enfatiza a avaliação, pois considera-se que os contextos das salas de aula devem ser responsáveis por contribuir para o desenvolvimento pessoal, social e académico das crianças.

A organização do currículo assenta no pressuposto de que constituem conteúdos curriculares “todas as aprendizagens que se consideram socialmente necessárias e que a escola está mandatada para garantir: esses conteúdos incluem conhecimentos, relações, processos, bem como atitudes e valores.” (Roldão, 2010, p.67)

A investigação realizada nas últimas décadas tem referido insistentemente a necessidade de mudar e de melhorar as práticas de avaliação das aprendizagens “que estão claramente desfasadas das exigências curriculares e sociais com que os sistemas educativos estão confrontados.” (Fernandes, 2005, p.23)

Continua a persistir a função classificativa e certificativa em detrimento de práticas que visem a melhoria das aprendizagens, ignorando-se nesta perspetiva, uma série de fatores ligados à organização curricular e às dinâmicas pedagógicas, nomeadamente a qualidade dos projetos, a articulação curricular, a relação pedagógica aluno-professor e sobretudo a dimensão formativa da avaliação. (Fernandes, 2007)

Um dos atuais desafios da avaliação escolar prende-se com a definição de estratégias que integrem práticas avaliativas estruturadas e consistentes que clarifiquem o ato pedagógico e que se traduzam numa melhoria das situações de aprendizagem, não se limitando à sua função de seleção.

“A necessidade de se assegurar que todos os alunos sejam bem-sucedidos tem consequências óbvias na forma de se conceber a avaliação. Esta para além de implicar a apreciação de conhecimentos e competências (...) terá de centrar-se no processo de ensino/aprendizagem, nas ações desenvolvidas no âmbito da avaliação formativa e na forma como se ensina e aprende.” (Serpa, 2010, p.15)

O ato pedagógico de que falamos implica “uma ação especializada de promover intencionalmente a aprendizagem de alguma coisa por outros.”

(Roldão, 2010, p.55) Toda a ação desenvolvida pelo professor pressupõe um planeamento estratégico “desde a conceção e planificação, ao desenvolvimento didático e à regulação e avaliação do aprendido” (Idem, p.56).

A ação pedagógica e didática do professor deve implicar a mobilização do conhecimento de forma a “orientar, conceber e fundamentar a sua ação de ensinar, como uma ação estratégica centrada na melhoria das aprendizagens.” (Idem, p.66) Este desiderato só é alcançável se na génese da conceção ou planificação das estratégias de ensino se contemplar a previsão de momentos e de modos de avaliação.

A avaliação é indispensável e assume neste contexto uma dupla funcionalidade. É elemento fundamental no planeamento estratégico da atividade docente, pois deve permitir aferir da validade e adequação da estratégia previamente planificada, quer em termos de processo, quer em termos de resultados de aprendizagem.

O sistema educativo português tem feito importantes progressos no domínio do enquadramento legislativo da avaliação nos últimos trinta anos: “de uma avaliação quase exclusivamente associada à classificação e à certificação passou-se gradualmente, para uma avaliação mais associada à melhoria e ao desenvolvimento das aprendizagens e do ensino.” (Fernandes, 2007, p. 588). Incluindo um sistema de avaliação que “a muitos títulos se pode considerar progressista, consistente com recomendações decorrentes da leitura de investigação e até inovador.” (Idem, p. 598)

As referências à avaliação formativa na legislação educativa remontam, pelo menos a 1992, e têm sido constantes desde então. Estes documentos apontam claramente para o predomínio da avaliação formativa, em contexto de sala de aula, e identificam-na como a principal modalidade de avaliação do ensino básico, devendo assumir um carácter contínuo e sistémico, com recurso a instrumentos de recolha de informação diferenciados.

Referem ainda que esta modalidade avaliativa permite a obtenção de informação pertinente, para docentes e discentes, sobre o desenvolvimento de aprendizagens e das competências, com o intuito de melhorar os processos de trabalho.

A existência de um enquadramento legal que valoriza a dimensão formativa da avaliação, não é garantia suficiente da sua efetiva implementação. A forma como as escolas e os seus docentes aplicam, no quotidiano, os normativos legais sobre avaliação das aprendizagens, condiciona as práticas educativas e avaliativas porque “os diferentes professores interpretam essas propostas através de racionalidades diferentes, construídas, por exemplo, através de vivências, de hábitos profundamente arraigados (...)” (Cortesão e Torres, 1994, p.156).

A “avaliação formativa” é uma expressão que tem sido bem recebida tanto no plano teórico como no discurso dos docentes.

“Quando se fala de avaliação formativa, há uma certa unanimidade em se considerar que se está a tratar de uma avaliação que ocorre a qualquer momento do ensino, com a finalidade diretamente formativa, ou pelo menos, não conscientemente seletiva. Esta unanimidade, ao basear-se em considerações gerais e equivocadas, pode, no entanto, conduzir à defesa de algo que não se sabe muito bem o que é, mas com que todos concordam e em cujos benefícios acreditam.” (Serpa, 2010, p. 15)

Importa clarificar o conceito, pois “mudar e melhorar práticas de avaliação formativa implica que o seu significado seja claro para os professores.” (Fernandes, 2006, p.22)

3.4. Evolução das concepções de avaliação formativa

Nos anos 60 e 70 do século XX, o conceito de avaliação formativa surge em oposição ao de avaliação sumativa, enunciado por Scriven em 1967 e posteriormente retomado por Bloom, Hastings e Madaus (1971) com o objetivo de aproximar o processo de avaliação dos processos de ensino aprendizagem, “centrada em objetivos comportamentais e nos resultados dos alunos, pouco interativa e, por isso, normalmente realizada após um dado período de ensino e de aprendizagem.” (Fernandes, 2006, pp.22-23)

A avaliação formativa de que se fala na atualidade, preconizada por (Perrenoud, 1999a, 1999b; Scallon, 2004) pouco tem a ver com a conceptualização inicial, tal como refere Fernandes (Idem, p.23): “trata-se de

uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens.”

Esta perspetiva destaca-se precisamente por integrar na sua génese “duas realidades que tradicionalmente se encontravam separadas: aprender e avaliar. Aprender era uma coisa, avaliar o aprendido era outra”. (Gouveia, 2010, p.228)

Os contributos de mais de três décadas de estudo, no domínio das teorias da aprendizagem, permitiram a identificação de diferenças substanciais entre as duas conceções de avaliação formativa, referidas anteriormente.

No entanto, parece haver dificuldades de apropriação conceptual (que talvez resultem da utilização da mesma designação para nos referirmos a conceções significativamente diferentes), uma vez que prevalecem as práticas associadas à primeira definição.

Num esforço de clarificação, têm surgido, na literatura, novas terminologias associadas ao conceito de avaliação formativa e que são utilizadas pelos seus autores para se referirem a um tipo de avaliação, cujo principal propósito parece ser o de melhorar o ensino e as aprendizagens. São disso exemplo, as seguintes expressões coligidas e citadas por Fernandes (2006, p.24): *avaliação autêntica* (Tellez, 1996; Wiggins, 1989); *avaliação contextualizada* (Berlak, 1992); *avaliação formadora* (Nunziati, 1990; Abrecht, 1991); *avaliação reguladora* (Allal, 1986; Perrenoud, 1988); *regulação controlada dos processos de aprendizagem* (Perrenoud, 1998); *avaliação educativa* (Gipps, 1994; Gipps & Stobart, 2003; Wiggins, 1998).

Independentemente das particularidades das diferentes terminologias e do respetivo referencial teórico, todas elas pretendem designar uma avaliação que, simultaneamente, “ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar” (Perrenoud, 1999a, p.173). É uma avaliação mais orientada para a promoção das aprendizagens do que para as classificar, pois, como refere Guerra (2003, p.16) “uma coisa é a avaliação e outra muito diferente é a classificação. Uma coisa é a medição e outra é a avaliação.” Pressupõe uma maior contextualização da atividade avaliativa e uma crescente “valorização da

participação dos atores, com um incremento de dispositivos autoavaliativos” (Alves & Machado, 2008, p. 12).

Têm ainda, como traço comum, o corte com a avaliação formativa de inspiração behaviorista “entendida e aplicada como um processo de controlo de aquisição dos objetivos pretendidos, (...) realizada pontualmente, após pequenos períodos de ensino e de aprendizagem ” (Ferreira, 2008, p.58).

Os novos tipos de avaliação referidos anteriormente emergiram de conceções construtivistas, cognitivistas e/ou socioculturais da aprendizagem cujo contributo permitiu alargar o horizonte de avaliação formativa.

“Começou a considerar-se que a observação e avaliação quotidianas das atividades de cada aluno assumem um papel chave no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem, pela adequação dos objetivos e das atividades às características dos alunos (numa lógica de ensino diferenciado), podendo inclusive, promover a sua autonomia e a regulação da sua aprendizagem.” (Ferreira, 2008, p.59)

Estes pressupostos motivaram uma mudança no paradigma de avaliação formativa que passou a ser concebida como um processo integrado na dinâmica de ensino-aprendizagem, que ocorre no decurso das atividades e no quotidiano da sala de aula. (Ferreira, 2008)

Partindo desta mesma matriz, Fernandes (2005) propõe a designação de avaliação formativa alternativa (AFA) que caracteriza da seguinte forma:

“ (...) é 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.” (Fernandes, 2005, p.65)

No entanto, esta matriz conceptual tarda em ser aplicada, de forma consistente, nos contextos educativos. Perdura ainda, nas escolas, um certo tipo de avaliação formativa que Fernandes (2006) designa como “avaliação de vontade formativa” e que pouco tem a ver com a conceção apresentada anteriormente.

A falta de apropriação e de implementação do modelo conceptual é um facto inegável e de entre as explicações possíveis para justificar a situação, destacamos uma que nos parece particularmente relevante para este estudo, e

que é a existência de concepções errôneas ou no mínimo pouco claras, dos professores sobre a avaliação formativa, que em parte poderá ser atribuída a limitações da sua própria formação, mas não só.

Para garantir uma efetiva regulação das aprendizagens, o professor deveria dispor de “informações pertinentes e confiáveis, interpretá-las corretamente, em tempo hábil, imaginar constantemente uma intervenção apropriada e conduzi-la de forma eficaz...” (Perrenoud, 1999b, p.80)

Estamos perante um processo de grande complexidade, pois o exercício da profissionalidade docente centra-se numa constante interação que exige resposta em tempo real e que está condicionado por prescrições curriculares, por imposições institucionais... Estes fatores têm forçosamente de ser tidos em conta, quando se pretende compreender por que razão a prática reflete ainda um distanciamento considerável da concepção de avaliação formativa supracitada.

Uma outra razão que poderá explicar esse distanciamento é “a falta de clareza conceptual e de um sólido referencial teórico em que as práticas de avaliação formativa se possam apoiar.” (Fernandes, 2006, p.39)

Propõe, por isso, a designação de avaliação formativa alternativa com o intuito de vincar a diferença face a outras concepções.

“ (...) estamos a falar de uma avaliação realmente formativa, alternativa quer à avaliação formativa de matriz psicométrica, behaviorista e algo técnica, quer a todo o tipo de avaliações ditas formativas que, na verdade, não passam de avaliações de intenção ou de vontade formativa.” (Ibidem)

A avaliação formativa alternativa pressupõe uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores em matéria de avaliação e regulação de aprendizagens, define claramente funções de docentes e discentes, regendo-se pelos seguintes princípios: qualidade do feedback; interação entre professor e aluno; envolvimento no processo de ensino aprendizagem; seleção e diversificação de tarefas e ambiente de avaliação na sala de aula.

O quadro 3 apresenta, de forma sistematizada, a abrangência desta concepção avaliativa:

Pressupostos	Características	Função/Objetivo
Qualidade do feedback	Avaliação sustentada por um feedback inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade.	Apoiar e orientar os alunos na regulação da aprendizagem. Ativar, nos alunos, processos cognitivos e metacognitivos que regulam e controlam os processos de ensino-aprendizagem. Aumentar os níveis de motivação e autoestima.
Interação entre professor e alunos	A natureza da interação e da comunicação entre professor e alunos assume particular relevo no processo de ensino-aprendizagem.	Estabelecer pontes entre as aprendizagens escolares e o complexo “mundo” dos alunos.
Envolvimento no processo de ensino-aprendizagem	Os alunos são envolvidos de forma deliberada, ativa e sistematicamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.	Responsabilizar os alunos pelas suas próprias aprendizagens; Criar oportunidades para os alunos elaborarem as suas respostas e partilharem o que e como compreenderam. Promover a autoavaliação.
Seleção e diversificação de tarefas	As tarefas propostas aos alunos são simultaneamente de ensino, de avaliação e de aprendizagem refletindo uma estreita relação entre as didáticas específicas das áreas curriculares e a avaliação que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem.	Selecionar e diversificar tarefas, representativas dos domínios estruturantes do currículo; Ativar os processos mais complexos do pensamento como: analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar.
Ambiente de avaliação na sala de aula	O ambiente na sala de aula sustentado no princípio de que todos os alunos podem aprender.	Induzir uma cultura positiva de sucesso.

Quadro 3 – Natureza, funções e características mais relevantes da AFA, adaptado de Fernandes (2008, pp. 356-357)

A análise do quadro sintetiza a natureza, as funções e as características da AFA que, segundo o seu autor, se assume como uma avaliação **para** a aprendizagem. Revemos, neste enquadramento, três ideias-chave que devem caracterizar as abordagens avaliativas atuais:

- *“incluir tarefas contextualizadas e problemas complexos, promovendo utilização funcional de conhecimentos dos conteúdos disciplinares;*
- *contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem, através de um feedback de qualidade e oportuno, apenas possível se fizer parte integrante do processo de aprendizagem;*
- *incluir a autoavaliação.” (Gouveia, 2010, p. 229)*

3.5. Avaliação e competências

A adoção de um quadro de referentes, centrado em competências, por parte de muitos sistemas educativos e designadamente do português, veio trazer novos desafios em matéria de avaliação.

Esta abordagem educativa orientada para o desenvolvimento de competências implica a elaboração de programas de estudo que “preparem os alunos para a utilização dos seus conhecimentos e capacidades em situações autênticas, realistas, ou seja em situações comparáveis às da vida real”. Scallon, 2004, p. 15)

“Independentemente do conceito de competência adotado, há consenso em torno da ideia de que as competências consistem na integração de saberes e recursos, o que as configura como um conjunto complexo de elementos estruturados e combinados entre si em interação dinâmica.” (Gouveia, 2010, p. 229)

Este enquadramento, remete-nos para a avaliação de situações complexas que implicam a mobilização do saber ser e do saber fazer em situações variadas (Scallon, 2004; Gouveia, 2010), uma vez que as competências poderão reportar-se a uma única disciplina ou assumir um carácter transversal. Consequentemente surgiu a necessidade de se conceber uma metodologia avaliativa que permita a observação do aluno sob diferentes perspetivas, valorizando a sua progressão e não apenas o produto final.

A avaliação implica “ a ideia de continuidade: não se trata mais de analisar uma sucessão de atos isolados, mas sim de adotar um conjunto de procedimentos complementares de coleta de informação.” (Scallon, 2004, p. 2)

Para designar o conjunto de procedimentos anteriormente referidos, o autor aponta a expressão *assessment*, muito utilizada por autores anglo-saxónicos e que etimologicamente significa “sentar-se com...” (Gouveia 2010, p. 228). De acordo com Scallon (2004), na terminologia dos especialistas, surgem ainda expressões como *performance assessment* (apreciação de desempenho) ou *authentic assessment* (apreciação autêntica).

Na perspetiva de Scallon (2004), o desempenho constitui a base da conceção avaliativa atual e pressupõe uma nova abordagem metodológica que inclui as características que passamos a especificar:

Situações de desempenho: as tarefas ou problemas exigem do aluno a construção de uma resposta elaborada (o aluno deve construir a sua própria resposta ou propor mais do que uma solução para o problema, integrando a respectiva justificação);

Situações autênticas e realistas: os problemas são realistas e significativos, ligados ao quotidiano;

Interatividade entre avaliador e avaliado: a avaliação é um processo de comunicação entre avaliado e avaliador: o primeiro pode fazer comentários ou pedir esclarecimentos que o auxiliem na resolução de um problema; o segundo pode socorrer-se de sub-questões que lhe permitam um maior entendimento, uma vez que *assessment* significa conhecer em profundidade;

Aprendizagens multidimensionais: a observação é contextualizada, ou seja, integra situações que permitem a observação do avaliado sob diferentes perspetivas, a partir da elaboração de um perfil que reflita diferentes aspetos de um desempenho ou competência;

Existência de exigências, expectativas ou *standards*: a avaliação é realizada à luz de *standards*, partindo da explicitação dos objetivos de aprendizagem ou seja, da descrição das expectativas a atingir por cada um, em cada nível do processo de formação;

Importância atribuída ao julgamento: valoriza-se o julgamento, entendido como apreciação, sustentado pela elaboração de um perfil de progressão individual;

Valorização do processo e do produto: interessa o resultado obtido em termos de produto final, mas valoriza-se também o modo como o faz e/ou o percurso que seguiu para demonstrar uma determinada competência ou habilidade;

Integração da avaliação na aprendizagem: a avaliação integra o processo de aprendizagem. Numa perspetiva de avaliação formativa, utilizam-se exercícios de verificação com o objetivo de fornecer feedback adequado, no decurso da aprendizagem;

Participação do aluno e autoavaliação: o aluno pode participar na avaliação quotidiana das suas aprendizagens. Essa participação abarca

diferentes situações: a autocorreção realizada a partir do feedback obtido; a autoavaliação que desenvolve a autonomia do aluno e ainda a regulação das aprendizagens, através da escolha dos meios que se revelem mais adequados à melhoria.

“A avaliação é uma forma de comunicação, um espaço de diálogo entre formador e formandos, no âmbito do qual se explicitam metas, se constroem caminhos, se eliminam escolhos, se fazem pontos de situação e se redefinem orientações e processos” (Gouveia, 2010, p.233)

O conjunto de características que explicitámos relativamente às conceções avaliativas atuais, tomando por referência Fernandes (2008) e Scallon (2004) e as respetivas abordagens de um modelo de avaliação que consideram alternativo, poderá constituir um excelente ponto de partida, para que os docentes realizem um processo de auto e heteroavaliação das estratégias que utilizam. Acreditamos que a síntese que tentámos construir poderá facilitar essa tarefa e talvez possa induzir uma reflexão que se traduza, posteriormente, numa melhoria das práticas avaliativas.

3.6. Definição do quadro de referentes do estudo

A definição do quadro de referentes que sustenta este estudo partiu do enquadramento teórico sobre avaliação já explicitado.

No entanto, procurámos estabelecer uma abordagem diferente que resultou do cruzamento do referencial teórico de Scallon (2004), nomeadamente da caracterização das estratégias avaliativas, com o instrumento de avaliação da qualidade da sala de aula, o CLASS (2008).

A partir da conceção de Scallon de avaliação formativa (designada pelo autor como apreciação autêntica) que aponta um conjunto de nove dimensões que caracterizam as práticas avaliativas emergentes, definimos cinco que resultaram da fusão de algumas dessas dimensões. Posteriormente, tentámos estabelecer um paralelismo entre estas e algumas das dimensões avaliadas pelo CLASS que permitisse a caracterização das estratégias avaliativas:

1. Situações de avaliação de desempenho autênticas e realistas	
Perspetiva de Scallon (2004)	Perspetiva CLASS (2008)
A avaliação de desempenho implica o recurso a tarefas ou problemas que exigem do aluno a construção de uma resposta relativamente elaborada, fundamentando as opções de resposta. As situações de avaliação devem aproximar-se da realidade e têm relação com o quotidiano dos alunos.	A dimensão desenvolvimento de conceitos inclui a utilização de atividades que promovem a utilização de pensamento de elevado nível cognitivo e o raciocínio em contraste com a utilização mecânica e factual. As atividades exigem que o aluno inclua a análise, o raciocínio e a compreensão nas suas respostas. Os problemas têm uma relação com o quotidiano e com a vida real dos alunos.

Quadro 4 – Caracterização das situações de avaliação de desempenho autênticas e realistas

2. Aprendizagens multidimensionais	
Perspetiva de Scallon (2004)	Perspetiva CLASS (2008)
O carácter multidimensional da aprendizagem envolve o desenvolvimento de competências, de conhecimentos, de atitudes e valores, de motivação e autoconfiança (...) Este grau de abrangência implica que as estratégias de avaliação utilizadas integrem: <ul style="list-style-type: none"> - a mobilização do saber ser e do saber fazer em situações variadas; - a observação do aluno sob diferentes perspetivas; 	<p>Desenvolvimento de conceitos:</p> <p>Utilização de estratégias que impliquem análise, síntese, raciocínio e a criatividade para criar novas ideias.</p> <p>Utilização de estratégias que envolvam: experimentação; predição; comparação, classificação; planificação e avaliação para estabelecer ligações entre diferentes conceitos.</p> <p>Gestão da sala: Existência de expectativas e regras claras aplicadas com consistência.</p>

Quadro 5 – Caracterização das aprendizagens multidimensionais

3. Funções da avaliação	
Perspetiva de Scallon (2004)	Perspetiva CLASS (2008)
<p>A utilização de avaliação formativa implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integração da avaliação no processo de aprendizagem: através da utilização de exercícios e atividades de verificação para fornecer feedback ao aluno, no decurso da aprendizagem - Preocupação com o processo e o produto: interessa o que o aluno sabe fazer, mas valoriza-se o modo e o caminho que seguiu. 	<p>Qualidade do feedback- mede o grau com que o feedback do professor se centra na expansão da aprendizagem, da compreensão e na motivação para a participação e inclui:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio aos alunos; - Questionamento; - Clarificação; - Reforço positivo; <p>O professor leva os alunos a explicar o seu raciocínio e a fundamentar as respostas e ações.</p>

Quadro 6 – Função da avaliação formativa

4. Relação professor/aluno	
Perspetiva de Scallon (2004)	Perspetiva CLASS (2008)
<p>A avaliação é um processo de comunicação entre avaliado e avaliador.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interatividade entre avaliador e avaliado: a partir de uma determinada situação, cada um deles pode introduzir alterações, ajustes, delimitando a tarefa a cumprir ou especificando a resposta a dar. 	<p>Consideração pelas perspetivas dos alunos - avalia o nível de interação entre professor e alunos na realização de atividades centradas nos interesses, motivações e pontos de vista dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidade do professor para incluir as ideias dos alunos; <p>Sensibilidade do professor – Analisa o conhecimento e responsividade do professor relativamente às necessidades académicas e emocionais dos alunos</p> <p>Envolvimento dos alunos - capta o grau com que os alunos estão concentrados e participam nas atividades.</p>

Quadro 7 – Caracterização da relação professor/aluno

5. Autoavaliação	
Perspetiva de Scallon (2004)	Perspetiva CLASS (2008)
<p>O aluno participa na avaliação das suas aprendizagens:</p> <p>Integração da autoavaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autocorreção a partir do feedback do professor; - Implica maior autonomia do aluno, reflexão e participação na regulação da aprendizagem. <p>Existência de exigências, expectativas ou standards</p> <p>Implica a definição clara dos níveis de desempenho a alcançar, nas diferentes etapas do processo de aprendizagem.</p>	<p>Qualidade do feedback;</p> <p>O professor promove a autonomia e a responsabilidade do aluno, estimulando a participação;</p> <p>Valorização do esforço do aluno para aumentar o grau de envolvimento do aluno nas tarefas de aprendizagem.</p> <p>Gestão da sala</p> <p>Implica a existência de expectativas claras e positivas e a definição explícita de regras permite um maior envolvimento dos alunos nas situações de aprendizagem.</p>

Quadro 8 – Caracterização da autoavaliação

Este enquadramento que acabámos de explicitar orientou a metodologia de investigação deste estudo e que desenvolveremos no capítulo seguinte.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Uma investigação é, por definição algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.31)

Neste capítulo, definimos a metodologia de investigação utilizada neste estudo. Num primeiro momento, é apresentado o paradigma investigativo no qual se insere o presente trabalho, procurando enquadrar o percurso seguido e fundamentando as opções efetuadas recorrendo a um referencial teórico que as poderá validar. Posteriormente, descrevemos os métodos e as técnicas utilizadas no decurso da investigação e que considerámos como as mais

adequadas, por se tratar de um estudo essencialmente descritivo de uma realidade específica e do modo como são trabalhadas as questões da avaliação, pelos diferentes atores que nela participam.

4.1. Abordagem metodológica

Em investigação educacional, existem diversas possibilidades e opções metodológicas. A problemática formulada, o respetivo enquadramento teórico e a disponibilidade para o trabalho empírico (tempo, recursos humanos e materiais) conduzem à escolha de um determinado percurso metodológico. Este é, por definição, o conjunto de métodos e técnicas que se utilizam no processo de investigação, com o objetivo de alcançar um maior entendimento sobre o problema em estudo.

A metodologia de investigação utilizada enquadra-se, na nossa perspetiva, no modelo de investigação qualitativa que se revela útil quando se pretende desenvolver a compreensão holística de um determinado problema ou nas palavras de Fernandes (1991, p. 65) “... a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está ‘por trás’ de certos comportamentos, atitudes ou convicções.” Trata-se por isso, de uma investigação do tipo qualitativo associado a um paradigma de investigação reflexiva.

O modelo de investigação utilizado neste estudo enquadra-se na conceção de investigação qualitativa preconizada por Bogdan e Blikem (1994) que aceita que as “questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.” (idem, p. 16).

Segundo estes autores, a investigação qualitativa reveste-se de características particulares que acreditamos estarem presentes na conceção metodológica utilizada neste estudo e que passamos a enunciar: (idem, pp 48-50)

- A fonte dos dados é o ambiente natural, ou seja, o investigador qualitativo procede à recolha de dados, sempre que possível, no próprio contexto e contacta diretamente com a realidade que pretende estudar porque assume “que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre.”
- Trata-se de uma investigação eminentemente descritiva onde se procura efetuar a análise dos “dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos.” Os dados tendem a ser analisados de forma indutiva e não se traduzem na confirmação ou infirmação de hipóteses previamente elaboradas.
- Valoriza-se sobretudo o processo de análise dos dados que na opinião dos autores se assemelha a uma espécie de funil: “as coisas estão abertas no início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo.”
- Na investigação qualitativa, o investigador define estratégias e procedimentos que lhe permitem “tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” pelo que o processo investigativo se vai construindo, sustentado pela interatividade entre investigador e sujeito.

No trabalho de pesquisa de natureza qualitativa, o conhecimento emerge a partir da recolha, análise, descrição e interpretação de dados recolhidos ou seja, privilegia-se “a compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação”. (Craveiro, 2007, p.203)

“Cada investigação é uma experiência única, que utiliza caminhos próprios, cuja escolha está ligada a numerosos critérios, como sejam a interrogação de partida, a formação do investigador, os meios de que dispõe ou o contexto institucional em que se inscreve o seu trabalho.” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.191)

A abordagem metodológica utilizada numa investigação depende do enquadramento teórico da temática estudada e das características específicas do contexto, onde decorre a investigação.

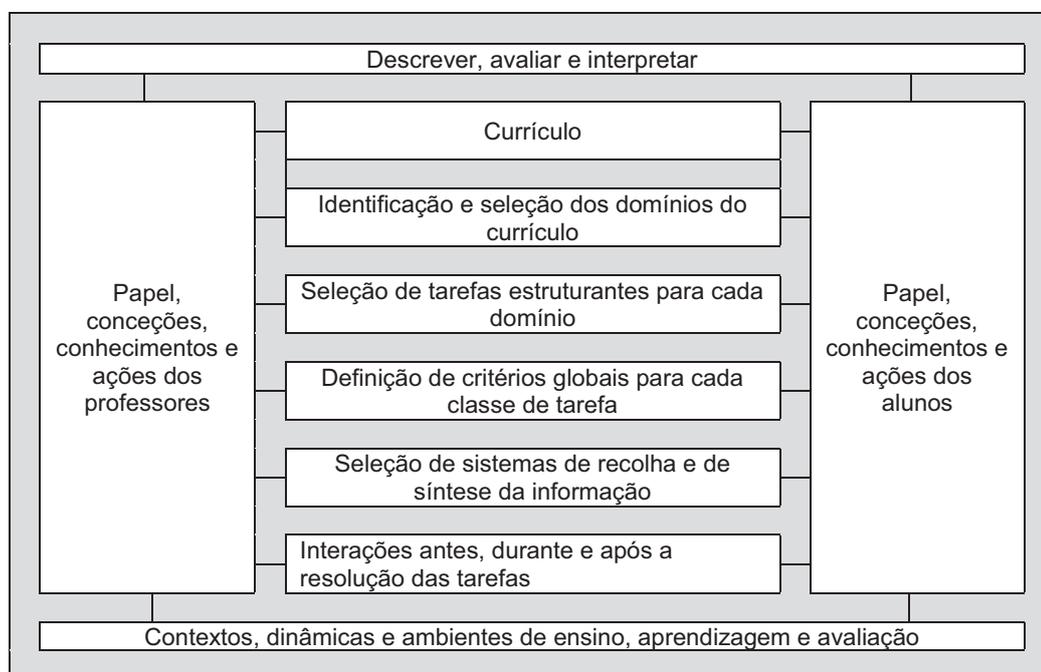
O estudo empírico desenvolvido tem como objeto de estudo a avaliação, particularmente na sua dimensão formativa, e a análise de estratégias

avaliativas de um grupo de professores do 1º Ciclo de um contexto específico. O objetivo era a recolha de dados que nos permitissem obter informação sobre:

- “a) a compreensão dos processos de desenvolvimento do currículo nas salas de aula e a sua relação com os processos de avaliação;*
- b) a compreensão dos papéis de alunos e professores nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação;*
- c) a compreensão dos contextos, dinâmicas e ambientes de ensino, aprendizagem e avaliação nas salas de aula.” (Fernandes, 2006, p.36)*

Para a consecução do objetivo supracitado, e tal como já referimos, recorreremos a uma abordagem metodológica eminentemente qualitativa. Era necessário compreender a realidade do contexto, através das vozes dos protagonistas (alunos e professores), bem como a realidade refletida pelos documentos da instituição.

No estudo que desenvolvemos, considerámos apenas algumas das áreas e relações privilegiadas para a construção de uma “teoria da avaliação” referidas por Domingos Fernandes e que autor resume de forma esquemática no quadro 9, dadas as limitações de tempo para a concretização do projeto e a diversidade de metodologias utilizadas.



Quadro 9 - Áreas e relações privilegiadas de investigação para a construção de uma teoria de avaliação formativa (Fernandes, 2006, p.37)

O inquérito por questionário, a utilização de entrevista semiestruturada e a análise documental foram as abordagens metodológicas utilizadas nesta investigação de natureza descritiva, analítica e interpretativa.

A metodologia investigativa utilizada enquadra-se, em nosso entender, numa perspetiva de investigação-ação em que “os investigadores agem como cidadãos que pretendem influenciar o processo de tomada de decisão através da recolha de informações.” (Bogdan & Blikem, 1994, p.266). O objetivo é a promoção de uma mudança a operar num contexto específico, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional dos atores envolvidos.

“Entende-se por investigação-ação um dispositivo onde os processos de ação educativa e investigação se produzem mutuamente, pelo que a investigação acompanha a ação e a ação surge como um dos processos de investigação para a construção de uma compreensão/conhecimento sobre a ação e contextos, sendo este conhecimento reinvestido na própria ação, pois visa a sua regulação/transformação. Trata-se, pois, de um processo de investigação na ação, pela ação e para a ação, onde os próprios atores/autores da ação participam ativamente na pesquisa desde a sua fase de conceção, até à fase de síntese/formalização.” (Caetano, 2004, p. 99).

A escolha desta abordagem metodológica justifica-se pelo facto de este método permitir abordar a complexidade do contexto real, referindo-se a uma multi-referencialidade teórica.

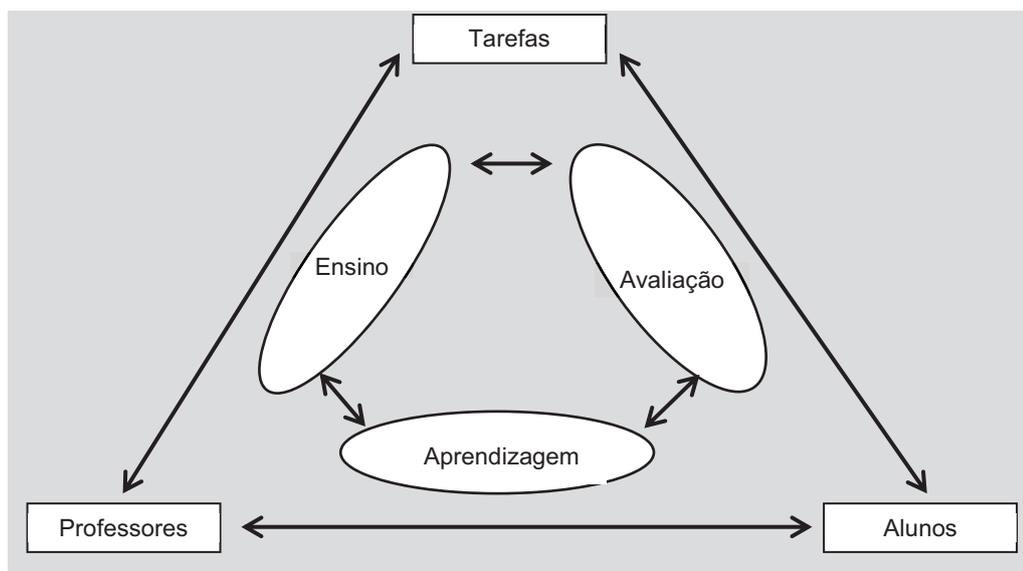
Adequa-se ao nosso interesse, pois permite responder às nossas preocupações e, simultaneamente, prossegue o intuito de viabilizar um processo de mudança ou de melhoria da realidade: permite conhecer, analisar, esquematizar e generalizar aspetos de processos de construção de novos conhecimentos e de novas práticas; e pôr a descoberto espaços e mecanismos, assim como, as dificuldades diversas que daí possam provir, reconhecendo-as como questões reais e pertinentes.

No caso particular, deste trabalho, consideramos que o poderemos caracterizar como um estudo exploratório e descritivo, na medida em que se procura o conhecimento das dinâmicas avaliativas de um contexto escolar específico e se procura descrever essas mesmas dinâmicas.

Consideramos que a utilização das diferentes metodologias (inquérito por questionário, entrevista e análise documental) permitirá o cruzamento de

dados, no sentido de conferir ao trabalho realizado, validade interna e que estas metodologias se inscrevem na configuração de construção teórica retratada no gráfico 3.

Gráfico 3 – Relações essenciais a considerar na construção de uma teoria da avaliação formativa (Fernandes, 2006, p.42)



Uma vez delineado o percurso metodológico, detalharemos seguidamente as técnicas de recolha, tratamento e análise de dados. Salientamos, no entanto, que a construção dos instrumentos utilizados seguiu a linha do enquadramento teórico explicitado anteriormente, com especial destaque para a definição de estratégias de avaliação que contemplem as características do modelo que adaptámos de Scallon (2004) e o paralelismo que estabelecemos entre este e as algumas das dimensões contempladas pelo CLASS (2008).

4.2. Técnicas de recolha, tratamento e análise de dados

Referimos já anteriormente, que este trabalho se inscreve num modelo de investigação qualitativa, por considerarmos que se trata de “uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real.” (Yin, 2005, p.13).

Para este estudo, mobilizámos diferentes métodos e técnicas que detalharemos mais à frente, mas dos quais destacamos: o inquérito por questionário aplicado aos alunos de 3º e 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e a entrevista semiestruturada dirigida a um grupo de docentes do 1º Ciclo, com o objetivo de compreender que perspetivas têm alunos e docentes relativamente ao processo avaliativo.

Com o intuito de reforçar o conhecimento da realidade avaliativa do contexto em estudo, recorreu-se à análise documental, efetuada à luz do enquadramento teórico e que incidiu sobre os seguintes documentos da instituição: Missão e Visão Educativa (ideário da instituição), Projeto Curricular de Escola; Projeto Educativo; Regulamento Interno; Projetos Curriculares das turmas e respetivas planificações.

4.2.1. Análise documental

A análise documental é uma técnica de pesquisa que permite a recolha de dados por processos que não implicam a recolha direta de informação a partir dos sujeitos investigados. (Ozga, 2000, citado por Pacheco, 2006, p.20)

No âmbito desta investigação, procedemos à recolha de dados a partir da análise de diferentes documentos da instituição em estudo. A recolha de informação com recurso à análise documental consiste numa “operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação” (Chaumier, 1974, citado por Sousa, 2005, p. 262). Este tipo de análise aplica-se a documentos, geralmente textos, e consiste em retirar o máximo de informações pertinentes, de forma a sintetizar os conteúdos para responder aos objetivos da investigação (idem).

O modo como se realiza a análise de um documento está dependente do objetivo traçado para o estudo a que se destina: conhecer as práticas e estratégias avaliativas, através da recolha de dados, no próprio contexto, para depois definir caminhos de mudança. Assim, através da análise documental

efetuada aos documentos interessava-nos, essencialmente, contrastar e comparar as constatações empíricas com as bases da fundamentação teórica.

Sousa (idem) distingue dois tipos de estrutura de análise: a sequencial e a descritiva. A primeira remete-nos para uma sequência de acontecimentos e a segunda descreve modos de funcionamento. No nosso percurso de investigação, optámos por uma análise que, em nossa opinião, se poderá denominar como descritiva, uma vez que pretendemos descrever as práticas avaliativas do contexto em estudo.

Este projeto tem como objeto de estudo a avaliação, particularmente a sua dimensão formativa e a análise de estratégias avaliativas de um grupo de professores do 1º Ciclo deste contexto educativo.

A pesquisa documental foi efetuada tendo como objetivo a recolha de todas as referências à avaliação das aprendizagens entendida como:

(...todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos são capazes de fazer numa diversidade de situações. Normalmente, este processo permite a formulação de apreciações por parte dos diferentes intervenientes (incluindo os próprios alunos), acerca do mérito ou valor do trabalho desenvolvido pelos estudantes, o que, em última análise, deverá desencadear ações que regulem os processos de aprendizagem e de ensino. Ou seja, ações que contribuam decisivamente para que os alunos ultrapassem eventuais dificuldades e aprendam com mais gosto e mais autonomia. Ações que ajudem os alunos a desenvolver processos de autoavaliação e de autorregulação, relativamente ao que é necessário aprenderem. Assim, neste sentido amplo, a avaliação das aprendizagens inclui a avaliação de conhecimentos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes, de procedimentos ou de processos mais ou menos complexos de pensamento. Se quisermos, trata-se da avaliação de competências, ou da avaliação de saberes em utilização... (Fernandes, 2005, p. 16)

Partindo desta ampla definição de avaliação das aprendizagens, decidimos que seriam objeto de análise, todas as unidades de conteúdo relativas à temática da avaliação, constantes no conjunto de documentação da instituição. Ou seja, foram consideradas para efeito de análise, todas as referências implícitas ou explícitas encontradas nos documentos e que pudessem ser consideradas como conceções e/ou práticas avaliativas da instituição.

Seriam ainda consideradas nesta pesquisa as dimensões que resultaram da definição do quadro de referentes deste estudo, construídas a

partir do cruzamento da matriz conceptual de Scallon (2004) e do CLASS (2008):

- Situações de avaliação: estratégias avaliativas utilizadas pelos docentes que privilegiam o desempenho, a autenticidade e a realidade;
- Quadro de referentes: aprendizagens multidimensionais;
- Funções da avaliação: diagnóstica; formativa e sumativa;
- Interatividade entre avaliador e avaliado;
- Autoavaliação

O objetivo desta análise documental é a recolha de informação que nos permita conhecer as práticas e estratégias avaliativas, através da recolha de dados no próprio contexto, considerando preferencialmente as dimensões anteriormente referidas.

4.2.2. A entrevista

A entrevista é uma das técnicas de recolha de informação utilizada no âmbito da investigação qualitativa e é definida como uma conversa com objetivo e pressupõe “um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinadas, implicando a presença de um profissional e de um leigo.” (Ghiglione & Matalon, 2005, p.64)

Esta técnica revela-se particularmente útil, quando se pretende conhecer, o que de facto, as pessoas pensam sobre determinado assunto. Através do contacto direto estabelecido com o entrevistado é possível aceder, de forma quase imediata, a um vasto conjunto de informação.

A entrevista é aqui entendida como uma conversa que é especialmente orientada para captar a opinião do entrevistado sobre determinado tema em estudo e permite que, para além das perguntas que sucedem de modo natural, “se efetuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes.” (Sousa, 2005, p. 247)

Neste estudo, optámos por realizar uma entrevista que consideramos semiestruturada ou semi-diretiva, se preferirmos adotar a terminologia e a definição de Ghiglione e Matalon:

“ (...) 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 deixadas ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista.” (2005, p. 64)

A opção pela realização de entrevistas é sustentada pela nossa convicção de que esta seria a forma mais adequada para recolher informação pertinente junto das docentes, deste contexto educativo, que nos permitisse conhecer as suas conceções sobre as estratégias avaliativas que utilizam e a forma como integram a dimensão formativa da avaliação, na sua prática pedagógica.

O guião, utilizado nas entrevistas (Anexo E), foi construído com base no cruzamento do referencial teórico de Scallon (2004), com o instrumento de avaliação da qualidade da sala de aula, o CLASS (2008), e serviu essencialmente para orientação do entrevistador, para que, no decurso da mesma não se perdesse o rumo, garantindo a existência de uma espécie de fio condutor da conversa, ainda que com um certo grau de liberdade:

“Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível, “deixará andar” o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.194)

Assim, o guião teve uma dupla funcionalidade, por um lado, “levantar uma série de tópicos” (Bogdan & Bliken, 1994, p.135) e por outro, orientar e manter o foco, para que não se fugisse demasiado ao tema.

O grupo de entrevistados era constituído por quatro docentes da instituição onde se realizou o estudo que lecionavam o 3º e 4º ano de escolaridade, tratando-se, por isso de uma amostra intencional, tendo em conta o objetivo do estudo. O grupo foi escolhido por se considerar que poderiam fornecer informação pertinente sobre as estratégias de avaliação do contexto

educativo em estudo. Prevaleceu aquilo que consideramos poder constituir uma vantagem: o estudo com algum grau de profundidade da realidade avaliativa, em detrimento da possibilidade de generalização dos dados e das conclusões que é completamente inviável num estudo com estas características.

Posteriormente, todas as entrevistas forma transcritas e submetidas a análise de conteúdo, entendida como um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos para o tratamento da informação previamente recolhida. Analisar o conteúdo pressupõe a realização de operações de disjunção e conjunção com vista “ao entendimento da organização estrutural dos documentos para, a partir daí efetuar inferências que levem ao real conteúdo manifesto e não apenas ao aparente.” (Sousa, 2005, p.265)

Segundo Bardin (1995) o processo de análise de conteúdo organiza-se em três fases distintas: a pré-análise; a exploração do material e, por último, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

O procedimento de análise de conteúdo levado a cabo será descrito com maior detalhe, no capítulo 5, referente à descrição e análise de dados.

4.2.3. O inquérito por questionário

O inquérito por questionário é um instrumento de investigação que visa a recolha direta de informações junto de um grupo de sujeitos, através da inquirição, normalmente realizada por escrito e que, posteriormente, se “convertem em dados suscetíveis de serem analisados”. (Sousa, 2005, p. 204)

É comum, neste tipo de instrumento, o recurso a questões previamente codificadas, para que os inquiridos possam optar entre uma série de respostas que lhe são propostas. (Quivy & Campenhoudt, 2003)

O recurso ao inquérito por questionário apresenta algumas vantagens que podem constituir uma mais-valia para a investigação: aplicabilidade a um grande número de sujeitos; garantia do anonimato dos inquiridos; obtenção dos

dados para análise de forma relativamente rápida e ausência de influências externas no momento da resposta. (Sousa, 2005)

Neste estudo, pareceu-nos pertinente recolher informação junto dos alunos, sobre as perspetivas que estes têm sobre o seu próprio contexto escolar e sobre o processo avaliativo, com o objetivo de melhor compreender o seu papel nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

Considerando a faixa etária da população que pretendíamos inquirir e o número de crianças (cerca de cem alunos do 3º e 4º ano de escolaridade), pareceu-nos que a forma mais adequada de o fazer seria através de um inquérito por questionário.

Na elaboração das questões, foram consideradas algumas precauções, nomeadamente: a inteligibilidade das questões relativamente à linguagem e à ausência de ambiguidade. Houve igualmente cuidado com o número de questões a colocar, para que este fosse equilibrado, isto é, que incluísse todas as dimensões consideradas pertinentes, mas que ao mesmo tempo fosse tão reduzido quanto possível. De referir ainda, a preocupação com a elaboração de instruções de preenchimento claras, onde era claramente mencionado o anonimato e o carácter confidencial das informações recolhidas.

A construção deste instrumento, partiu do referencial teórico já apresentado e que esteve subjacente a todo o percurso metodológico.

As questões foram redigidas de forma a contemplarem as cinco dimensões definidas no enquadramento teórico construídas a partir caracterização das situações de avaliação adaptadas de Scallon (2004) e as dimensões correspondentes, selecionadas a partir do CLASS (2008), a que já aludimos anteriormente.

5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1. Contexto de estudo

O contexto onde se desenvolveu o projeto é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo, situado na área metropolitana do Porto.

Trata-se de uma escola católica centenária, sem fins lucrativos, propriedade de uma congregação religiosa, que desde a sua fundação se dedicou ao ensino. A concessão do respetivo Alvará remonta a Dezembro de 1936 e a atribuição de paralelismo pedagógico, pelo Ministério da Educação data de 1977, tendo na década de 90, o mesmo sido concedido pela tutela, por tempo indeterminado.

Na atualidade, nesta instituição funciona um externato misto, frequentado por cerca de trezentas crianças do Ensino Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, provenientes de famílias com nível socioeconómico médio/alto.

O corpo docente é constituído por três educadoras de infância, oito professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico, um professor de Expressão e Educação Musical, um professor de Expressão e Educação Físico-Motora e vários docentes que lecionam as áreas extracurriculares.

A população escolar compreende, como já foi referido, dois níveis de ensino: no ensino Pré-escolar existem três grupos de crianças constituídos de acordo com as idades: três, quatro e cinco anos e no 1º Ciclo do Ensino Básico existem oito turmas, duas em cada ano de escolaridade.

5.2. Destinatários do estudo

Este projeto decorreu no ano letivo 2010/2011 e envolveu um grupo de quatro docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico da instituição, bem como um grupo constituído por cem alunos, oriundos de quatro das oito turmas

existentes que frequentam o 3º e 4º ano de escolaridade, neste contexto escolar.

Optámos por incluir apenas os alunos do 3º e 4º ano de escolaridade, por considerarmos que estariam mais aptos a fornecer dados mais consistentes sobre as suas perspetivas de avaliação e por serem estes, os alunos aos quais se aplica formalmente a autoavaliação, no âmbito do enquadramento legislativo vigente.

5.3. Descrição da abordagem metodológica do estudo

A realização deste projeto, tal como tivemos já ocasião de explicitar, implicou a mobilização de diferentes métodos e técnicas para recolha de informação, no contexto educativo onde decorreu o estudo. A recolha de dados incluiu a análise de documentos da instituição, o recurso ao inquérito por questionário, aplicado aos alunos de 3º e 4º ano e a realização de entrevistas a um grupo de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tivemos já ocasião de fundamentar as nossas escolhas relativamente ao percurso metodológico e é chegado o momento de descrever a forma como foram aplicadas no contexto.

Optámos por apresentar em primeiro lugar os procedimentos, deixando a apresentação e o cruzamento de dados para uma fase posterior. Uma vez que a abordagem metodológica parte de um referencial comum, considerámos que o trabalho poderia ganhar maior coerência e interesse, se a apresentação dos dados se organizasse a partir das dimensões definidas.

Assim, segue-se a descrição das diferentes metodologias utilizadas, fazendo especial referência ao planeamento e aplicação das mesmas.

5.3.1. Análise dos documentos da Instituição

Salvaguardadas as devidas autorizações por parte da direção do contexto educativo, o passo seguinte foi a recolha da documentação.

Dado o cariz do trabalho que pretendíamos realizar, pareceu-nos pertinente a consulta dos seguintes documentos: Ideário da Instituição – “Missão e Visão Educativa” (MiVE); Projeto Curricular de Escola; Projeto Educativo; Regulamento Interno; Projeto Curriculares das turmas de 3º e 4º ano de escolaridade e as planificações dos quatro docentes do 1º ciclo que aceitaram colaborar nesta investigação.

Estes documentos são considerados como orientadores e reguladores da prática educativa de uma escola, apresentando cada um deles especificidades próprias das finalidades a que se destina. No entanto, têm em comum a característica de refletirem a interpretação do próprio contexto, através da definição de opções e intencionalidades próprias, relativamente à gestão curricular e organizacional.

“O currículo torna-se projeto curricular quando a escola assume o seu conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, delineando os modos estratégicos de as pôr em prática, com o objetivo de melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos alunos – quando constrói o seu projeto curricular (que é naturalmente o principal conteúdo do seu projeto educativo). (Roldão, 2010, p.37)

O conjunto de documentação deve contemplar a definição da ação estratégica da gestão curricular da escola. Essa definição passa por estabelecer mecanismos de orientação, dinamização e regulação que possam aferir a eficácia, a partir de planeamento estratégico cujos elementos-chave são a intencionalidade, a coerência, os modos de organização e a avaliação. (Idem)

Face ao enquadramento exposto, pareceu-nos pertinente a realização da análise documental, por considerarmos que poderia ajudar a compreender as linhas orientadoras que a própria instituição define para o exercício da avaliação.

Assim, tal como referimos anteriormente, no subcapítulo relativo às técnicas de recolha, tratamento e análise de dados, foram objeto de análise todas as unidades de conteúdo relativas à temática da avaliação, constantes

no conjunto de documentação da instituição. Ou seja, foram consideradas para efeito de análise, todas as referências implícitas ou explícitas encontradas nos documentos e que pudessem ser consideradas como concepções e/ou práticas avaliativas da instituição.

Todos os documentos foram disponibilizados para consulta e o processo de análise contemplou a leitura integral dos mesmos e, posteriormente, procedeu-se à sistematização da informação recolhida sobre avaliação.

A recolha das unidades de conteúdo organizou-se a partir das cinco categorias que resultaram do cruzamento do referencial teórico de Scallon (2004), nomeadamente da caracterização das estratégias avaliativas, com o instrumento de avaliação da qualidade da sala de aula, o CLASS (2008): situações de avaliação; quadro de referentes; funções da avaliação; interatividade entre avaliador e avaliado e autoavaliação.

A consulta destes documentos da instituição permitiu, em nosso entender, captar informação pertinente relativa às concepções e práticas avaliativas utilizadas neste contexto, tendo a consciência de que estes documentos não reproduzem com fidelidade a realidade, mas refletem “a perspetiva oficial” (Bogdan e Bliken, 1994, citado por Craveiro, 2007, p.225) dessa mesma realidade.

5.3.2. Construção do inquérito por questionário

Nas últimas três décadas, dada a reconhecida necessidade de melhorar os resultados dos alunos, a investigação tem-se orientado para a construção de instrumentos de avaliação que permitam conhecer os contextos de aprendizagem, no entanto, apesar de ser “amplamente reconhecida a importância do contexto de sala de aula no 1º Ciclo do Ensino Básico, poucos são os instrumentos disponíveis para avaliação destes contextos.” (Bastos, Barbosa, Oliveira & Dias, 2009, p. 2880)

Assim, neste estudo pareceu-nos pertinente a construção de um inquérito por questionário que nos permitisse, de alguma forma, conhecer as

perspetivas dos alunos sobre o seu próprio contexto escolar e sobre o processo avaliativo, com o objetivo de melhor compreender o seu papel nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Acreditamos que a auscultação dos alunos nos poderá ajudar a compreender as dinâmicas e ambientes de ensino, aprendizagem e avaliação deste contexto específico.

A construção do inquérito por questionário teve por base a matriz conceptual sobre avaliação de Scallon (2004) que agrupámos em cinco dimensões e as dimensões do CLASS (2008) que em nossa opinião se relacionam com o tema deste estudo, ou seja a avaliação.

No capítulo referente ao enquadramento teórico, explicitámos a forma como tentámos estabelecer um paralelismo entre as duas referências teóricas que posteriormente permitiram a construção do guião do questionário (Anexo A).

Para cada uma das cinco dimensões foram formulados sete itens que, em nossa opinião, poderiam permitir a recolha de informação pertinente sobre o referencial teórico, anteriormente mencionado.

A lista de itens sofreu algumas alterações fruto da reflexão e da opinião de peritos e docentes do 1º Ciclo que consultámos. Essas alterações prenderam-se com a clarificação da linguagem, no sentido de encontrar vocabulário mais adequado à faixa etária e que não fosse passível de suscitar dúvidas quanto ao significado. Foi ainda sugerida a substituição de algumas questões por forma a obter uma maior coerência com o referencial teórico. (Anexo B)

Antes da aplicação do questionário, reunimos um pequeno grupo de alunos do 3º e 4º ano para refletir informalmente sobre as questões e assim apurarmos, se alguma delas lhes suscitava dúvidas quanto à compreensão do seu significado.

Na construção da listagem final de questões foram consideradas todas as opiniões recolhidas e tentámos integrar as sugestões apresentadas.

No final deste processo, obtivemos um conjunto de trinta e cinco questões, sete para cada uma das dimensões a avaliar, maioritariamente formuladas pela positiva.

Procedemos então à construção do questionário a apresentar aos alunos, partindo dos itens do guião final obtido, mas com o cuidado de distribuir e misturar as questões para tornar a estrutura do questionário menos transparente. Acrescentámos à lista final, mais duas questões onde se solicitava ainda informação relativa à idade e ao ano de escolaridade frequentado. Para as respostas, optámos por uma escala de Likert de quatro pontos - *nada verdadeiro* (1), *pouco verdadeiro* (2), *verdadeiro* (3) e *mesmo verdadeiro* (4) - para evitar a tendência central.

O objetivo central deste questionário é a recolha de informação, junto dos alunos, sobre avaliação. A aplicação do questionário enquadra-se numa perspetiva de estudo exploratório e não teve, neste estudo, qualquer preocupação com a significância estatística. Assumimos a limitação das conclusões a que chegámos, mas consideramos, mesmo assim, a pertinência de as partilharmos.

5.3.2.1. Procedimento de recolha de dados

A recolha de dados decorreu no final do ano letivo 2010/11, na instituição onde decorreu o estudo, depois de obtida autorização por parte da direção do estabelecimento de ensino. Procedeu-se à aplicação do questionário de forma coletiva, na sala da respetiva turma, num período de tempo cedido pelos docentes das turmas para o efeito. A aplicação decorreu em dias e horas diferentes e foi sempre levada a cabo pela investigadora que explicava em linhas gerais e de forma simples o objetivo do estudo e sublinhava o carácter voluntário da participação, para além de transmitir a garantia de anonimato e confidencialidade das respostas. A esta breve introdução, seguia-se a aplicação do questionário aos alunos.

Convém referir que dos cem alunos do 3º e 4º ano que frequentam o estabelecimento de ensino, oitenta e quatro entregaram, em tempo útil, o pedido dirigido aos encarregados de educação, solicitando a sua autorização formal para participar no estudo (Anexo C). A aplicação dos questionários (Anexo D) teve uma duração aproximada de 30 minutos e o

processo decorreu com normalidade, não tendo sido observadas dificuldades no seu preenchimento.

As respostas foram posteriormente codificadas e analisadas no programa de tratamento estatístico SPSS, versão 17.

5.3.2.2. Análise descritiva dos dados do inquérito

O inquérito por questionário foi aplicado a 84 alunos ($n= 84$) da instituição, sendo que 48,8% dos inquéritos correspondem a alunos do 3º ano ($n= 41$) e 51,2% a alunos do 4º ano ($n= 43$), ($Mo= 2$). A idade dos sujeitos inquiridos varia entre os 8 e os 10 anos e distribui-se da seguinte forma: 23,8% ($n=20$) têm 8 anos; 48,8% ($n=41$) têm 9 anos e 27,4% ($n=23$) têm 10 anos, ($M= 9$, $DP=.71$).

A apresentação, análise e interpretação dos dados relativos a cada questão será efetuada a partir dos resultados obtidos, tendo por referência a dimensão em que se enquadram e não a ordem pela qual foram apresentadas no questionário.

5.3.3. Entrevistas aos docentes

As entrevistas realizaram-se no mês de Julho, na própria instituição, no tempo que as docentes disponibilizaram para o efeito, depois de lhes terem sido dados a conhecer os objetivos e a finalidade do trabalho. Aceitaram colaborar, sem qualquer reserva, depois de lhes ter sido garantido que as informações recolhidas seriam apenas utilizadas no âmbito do trabalho de investigação, e que seriam, ainda, salvaguardados o anonimato e a confidencialidade. (Sousa, 2005)

A duração das entrevistas oscilou entre os 30 e os 70 minutos, tendo sido gravadas na íntegra, o que permitiu registar tudo o que os entrevistados diziam, possibilitando que a atenção do entrevistador fosse dirigida para a condução da entrevista propriamente dita.

Posteriormente, todas as entrevistas foram integralmente transcritas e submetidas a análise de conteúdo.

5.3.3.1. Definição das categorias de análise das entrevistas

A construção do guião das entrevistas semiestruturadas (anexo E) facilitou a definição das categorias de análise, uma vez que a sua elaboração se organizou em torno das cinco dimensões previamente definidas para o estudo e que orientaram também a construção do guião do inquérito (anexo A) por questionário aplicado aos alunos, bem como a análise documental realizada.

Partindo da matriz conceptual sobre metodologias de avaliação de Scallon (2004), definimos cinco dimensões: situações de avaliação; quadro de referentes; funções da avaliação; relação professor/aluno e autoavaliação. Posteriormente, estabelecemos um paralelismo entre estas e algumas das dimensões do CLASS (2008) que, em nossa opinião, estão diretamente relacionadas com a avaliação e que justificámos, no capítulo referente ao enquadramento teórico.

A definição das categorias e respetivas subcategorias obedeceu a alguns princípios (Esteves, 2006) que passamos a explicitar:

- Exclusão mútua: cada unidade de registo só pode ser integrada numa única categoria;
- Homogeneidade: a definição da categoria é orientada por um único princípio de classificação;
- Exaustividade: a categorização permite a inclusão e a codificação de todas as unidades pertinentes para o objeto de estudo;
- Pertinência: consideramos as categorias pertinentes porque emergiram do referencial teórico;
- Objetividade: a definição do conjunto de categorias e subcategorias preenche este requisito, pois em nosso entender,

partindo da grelha de categorização, outro investigador chegaria a resultados semelhantes de categorização.

Chegámos, assim, à categorização que a seguir apresentamos:

Categoria A - Situações de avaliação - Nesta categoria, pretendemos enquadrar todas as unidades de registo das entrevistas que reflitam a importância atribuída pelos docentes à previsão de momentos e modos de avaliação, como elemento indispensável para a regulação das aprendizagens em termos de processo e produto final. Pretendemos ainda, recolher informação sobre as estratégias de avaliação e sistematizar um conjunto de eventuais ações de melhoria apontadas por este grupo de professores, resultante da autoanálise das suas estratégias. Tentaremos igualmente perceber se este grupo de docentes integra, na sua prática avaliativa, situações de avaliação que privilegiem:

- o desempenho: as tarefas ou problemas exigem do aluno a construção de uma resposta elaborada;
- a autenticidade e a realidade: ligadas ao quotidiano.

Categoria B - Quadro de referentes - Esta categoria integra as referências encontradas nas entrevistas, sobre o carácter multidimensional da aprendizagem que implica a mobilização do saber ser e do saber fazer em situações variadas e a observação do aluno sob diferentes perspetivas (cognitiva; socio-afetiva e psicomotora).

Perante o enfoque multidimensional da aprendizagem, incluímos nesta categoria a recolha de indícios que nos permitam conhecer critérios de avaliação, indicadores e instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes e ainda a forma como perspetivam a relação entre objetivos de aprendizagem e avaliação.

Categoria C – Funções da avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa - Partindo do pressuposto de que as estratégias avaliativas variam consoante a função atribuída: diagnóstica, formativa e sumativa. Integramos,

nesta categoria, as unidades de registo que, nas entrevistas, caracterizam a relação entre as estratégias de avaliação utilizadas e as diferentes funções avaliativas, procurando simultaneamente aferir qual das funções assume maior relevo na prática profissional das entrevistadas.

Sustentados na sua experiência profissional, procuramos ainda auscultar de que forma estas docentes integram a avaliação no processo de aprendizagem (através da valorização do que o aluno sabe fazer, do modo e do caminho que seguiu), bem como a importância que atribuem ao feedback.

Integramos ainda nesta categoria, por nos parecer pertinente, na sequência da reflexão sobre as funções e o processo de avaliação, a identificação de eventuais dificuldades ou constrangimentos que apontariam ao processo avaliativo.

Categoria D - Relação Professor/Aluno - A categoria que agora descrevemos pretende contemplar todas as referências, feitas pelas entrevistadas, relativas à importância que atribuem à relação que se estabelece entre professor e aluno e à forma como esta poderá condicionar o desempenho do aluno. Registam-se igualmente as unidades de conteúdo que refletem a opinião, deste grupo, face ao papel que a interatividade entre avaliador e avaliado assume no quotidiano escolar. Por último, enquadram-se ainda nesta categoria, as referências à importância atribuída pelas docentes à participação dos alunos para manifestarem as suas próprias perspetivas, isto é, até que ponto é que o professor é flexível e inclui as ideias dos alunos, criando oportunidades para os alunos se expressarem e dialogarem.

Categoria E – Autoavaliação - Nesta categoria, procuramos aferir, através dos registos das entrevistas, a importância que estes docentes atribuem à autoavaliação e recolher informação sobre a forma como a integram na sua prática profissional. Integramos, ainda, nesta categoria de análise a recolha de dados que permitam perceber a opinião destas professoras relativamente ao conhecimento que os seus alunos possuem da existência de exigências, expectativas ou *standards*.

O processo de definição de categorias incluiu ainda a definição de subcategorias que nos permitiriam uma análise mais pormenorizada. Foi então construída uma primeira grelha e com ela iniciámos o processo de análise qualitativa dos materiais recolhidos nas entrevistas: definição das unidades de registo e respetiva codificação.

Verificou-se, posteriormente, a necessidade de ajustar a grelha de análise, uma vez que durante o processo, nos apercebemos que tínhamos inicialmente considerado demasiadas subcategorias e que algumas delas eram demasiado próximas, em termos de significação ou revelavam-se mesmo desnecessárias.

Procedemos então a uma redefinição das subcategorias e, à medida que se avançava na análise, fomos ajustando a nossa grelha até chegar à versão final que de seguida apresentamos:

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
A. Situações de avaliação	A.1. Importância atribuída à previsão de momentos e modos de avaliação como elemento indispensável para a regulação das aprendizagens em termos de processo e produto final		
	A.2. Ações de melhoria resultantes da autoanálise das estratégias avaliativas utilizadas pelos docentes		
	A.3 Estratégias de avaliação utilizadas pelos docentes		
	A.4.Situações de avaliação que privilegiem o desempenho		
	A.5. Situações de avaliação que privilegiem: a autenticidade e a realidade		
B. Quadro de referentes	B.1 Mobilização de aprendizagens multidimensionais em situações variadas, integrando a observação do aluno sob diferentes perspetivas;		
	B.2 Relação entre objetivos de aprendizagem e avaliação		
	B3 Definição de critérios e indicadores de avaliação		
C. Funções da avaliação: diagnóstica; formativa e sumativa	C.1 Relação entre as estratégias utilizadas e as diferentes funções avaliativas		
	C.2 Integração da avaliação no processo de aprendizagem com recurso a atividades de verificação para fornecer feedback ao aluno.		
	C.3 Eventuais constrangimentos do processo avaliativo		
D. Relação Professor /aluno	D1. Importância atribuída à interatividade entre professor/aluno		
	D2. Consideração pelas perspetivas dos alunos		
E. Autoavaliação	E1. Integração da autoavaliação		
	E2. Existência de exigências, expectativas ou standards		

Quadro 10 – Categorias definidas para análise de conteúdo das entrevistas

O processo de seleção das unidades de registo, a partir das transcrições das entrevistas realizadas, foi um processo complexo, pela extensão dos documentos objeto de análise, e revelou-se bem mais demorado do que inicialmente se supunha.

Na definição das unidades de registo, foi tido em conta o princípio de que estas seriam significativas por si só, uma vez retiradas do seu contexto inicial.

A codificação das unidades realizou-se a partir do número da entrevista, do número da resposta e da respetiva página onde se encontrava originalmente. Assim, o código E2R15P7 significa que a unidade de registo pertence à entrevista número 2, corresponde à resposta número 15 que se encontra na página 7. A transcrição das entrevistas (Anexos F a I) e a respetiva grelha de análise de conteúdo (Anexo J) foram incluídas no separador destinado aos anexos, no final deste trabalho.

5.4. Apresentação e discussão dos resultados

5.4.1. Conceção de avaliação da instituição

Este estudo foi elaborado com o intuito de encontrar resposta para a seguinte questão: *“Que estratégias avaliativas são utilizadas pelos docentes do 1º Ciclo deste contexto educativo e de que forma integram a dimensão formativa da avaliação na sua prática pedagógica?”*

A tentativa de encontrar uma resposta motivou o percurso metodológico que apresentámos anteriormente. Tentaremos, agora, a explicitar os resultados obtidos através da análise documental e pela recolha de dados, durante a realização deste trabalho.

Pareceu-nos pertinente começar esta apresentação de resultados, partilhando a conceção de avaliação desta instituição que resultou da análise documental efetuada.

A consulta do ideário “Missão e Visão Educativa da Instituição” revelou que este documento representa o conjunto de ideias, princípios, características e valores sobre os quais se constrói toda a estrutura e atividades da Escola, definindo assim as linhas gerais para a elaboração do Projeto Educativo.

No que diz respeito à avaliação, as referências encontradas neste documento são breves e integram um capítulo adaptado do “Modelo Europeu para a Avaliação da Qualidade das Escolas” que assenta nos seguintes princípios: liderança; missão e visão; gestão das pessoas; recursos; processos; satisfação de alunos e pais, satisfação de professores e pessoal auxiliar; relação com a sociedade e avaliação de resultados.

A avaliação dos resultados atingidos pela Escola permite “saber em que medida conhecemos a nossa Missão e Visão educativa, e é ao mesmo tempo, o melhor método de renovação e atualização dos nossos objetivos.” (MiVE, 2001, p. 57) Nesse sentido, o ideário defende que a escola deve promover: a autoavaliação “de todos e por todos” os elementos da comunidade educativa e a realização de uma avaliação “construtiva, continua e sistemática” para uma “redefinição de objetivos, estratégias e compromissos”.

A análise dos documentos orientadores da instituição incluiu ainda, os seguintes documentos reguladores da prática educativa da instituição: Regulamento Interno (RI), Projeto Educativo (PE), Projeto Curricular de Escola (PCE) e Projetos Curriculares de Turma (PCT) do 3º e 4º ano de escolaridade.

Em matéria de avaliação das aprendizagens dos alunos do 1º CEB, encontram-se referências a normativos legais que regulam o processo avaliativo; concretamente apontam-se: o Decreto-Lei n.º 1/2005, de 5 de janeiro, no Despacho Normativo n.º 50/2005 e com o Despacho Normativo nº6/2010, de 19 de fevereiro.

Cumprindo os requisitos da legislação em vigor que não se circunscreve apenas aos diplomas legais anteriormente referidos e, no âmbito da elaboração do PCE, os órgãos competentes deste estabelecimento de ensino (Conselho Pedagógico, Conselho Escolar e equipas docentes) definem, através de documentos próprios, um conjunto de processos e critérios a seguir, em matéria de avaliação e de articulação entre níveis de ensino.

No Regulamento Interno da instituição, existe um capítulo específico dedicado ao tema, onde é possível encontrar a definição e âmbito da avaliação, que é entendida como um “elemento integrante e regulador do processo educativo” que permite “uma recolha sistemática de informações, que serão objeto de reflexão, no sentido de analisar, reformular e tomar decisões adequadas à promoção da qualidade desse processo.” (RI, 2011 p.28)

Neste mesmo documento, assume-se que o processo avaliativo tem como finalidade:

- *“Apoiar o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de sustentar o sucesso de todas as crianças, possibilitando o reajustamento do Projeto Curricular do CBE e de Turma, nomeadamente, no que se refere à seleção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos.*
- *Certificar o desenvolvimento das diversas competências adquiridas pelo aluno, no final do 1º CEB, através da avaliação sumativa interna e externa.”*

Nos diferentes documentos analisados, a avaliação é caracterizada como um processo sistemático, regulador das práticas educativas e certificador dos saberes adquiridos que “permite aos professores descobrir o que os alunos aprendem e como o fazem”, possibilitando-lhes ainda “determinar a extensão da aquisição dos objetivos educacionais pelos alunos”.

A conceção de avaliação subscrita pela instituição assenta nos seguintes princípios:

- *“Consistência entre os processos de avaliação e competências a desenvolver, através de modos e instrumentos de avaliação diversificados, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem;*
- *Primazia da avaliação formativa, com valorização dos processos de autoavaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa;*
- *Valorização da evolução do aluno;*
- *Transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adotados;*
- *Diversificação dos instrumentos e dos intervenientes no processo de avaliação.” (RI, 2011 p.29)*

5.4.2. Concepções sobre avaliação dos docentes

A realização das entrevistas às docentes permitiu auscultar as suas opiniões sobre avaliação. Remetemos a análise e a discussão da maioria dos dados que recolhidos para o subcapítulo destinado à triangulação.

Em nosso entender, faz sentido analisar as respostas dadas a três das questões colocadas, com o objetivo de recolher informação, a partir de uma breve autoanálise da concepção de avaliação e das estratégias utilizadas. Os resultados que evidenciamos resultam da análise de conteúdo das entrevistas realizadas.

- Importância atribuída à previsão de momentos e modos de avaliação, como elemento indispensável para a regulação das aprendizagens, em termos de processo e produto final.

Analisando as unidades de registo das entrevistas, é possível concluir que há uma certa unanimidade por parte das entrevistadas, ao considerar a avaliação como um elemento central da ação pedagógica, tal como podemos constatar pelas expressões:

“Avaliar acima de tudo é importante e é crucial em todo o ensino-aprendizagem de cada aluno.” (Entrevista 1, R1, p.1).

“Na minha opinião a avaliação é mesmo um elemento central da ação pedagógica.” (Entrevista 2, R1, p.1)

“Pronto, na minha opinião, de facto, a avaliação é um elemento central na ação pedagógica e que está presente ao longo de todo o ano letivo, portanto acaba se desenrolar num processo”. Entrevista 3, R1, p.1)

É referido que a avaliação permite a perceção, aos professores e aos alunos, *“de que os conteúdos estão a ser assimilados”* (Entrevista 1, R1, p.1).

Encontram-se referências que permitem concluir que, para estas docentes, a avaliação assume um papel orientador que permite ao professor regular a sua prática pedagógica, no sentido de ir ajustando o seu trabalho, às reais necessidades dos alunos:

“Portanto, essa afirmação faz de facto sentido, é por aí que nós nos (...) nos ajuda, também ajuda, a ter noção de que podemos melhorar aqui, podemos melhorar ali, afinal o aluno não está a perceber isto, ou determinado conteúdo e podemos assim tentar que se colmate essas situações.” (Entrevista 1, R1, p.1)

A previsão de momentos e de formas de avaliação assume, no entender destas docentes, um duplo papel em termos avaliativos: a avaliação do trabalho desenvolvido pelos docentes e a avaliação do trabalho realizado pelos alunos. Estas duas vertentes da avaliação são extremamente importantes para se aferir, quer o nível de conhecimentos dos alunos, quer para delinear estratégias de progressão como, de resto, fica patente nas palavras proferidas por uma das entrevistadas:

“(...) a definição de momentos e das estratégias que definimos para avaliar o trabalho que desenvolvemos, quer o trabalho que queremos desenvolver com as crianças, quer o trabalho realizado por elas, é extremamente importante para percebermos quer aquilo que eles já sabem, quer aquilo que temos que definir para que eles possam progredir.” (Entrevista 2, R2, p.1)

- Estratégias de avaliação utilizadas pelos docentes

Este grupo de docentes aponta como estratégias de avaliação a observação direta e indireta, com recurso ao preenchimento de grelhas de avaliação que utilizam, como prática quotidiana, de uma avaliação a que chamam “contínua”:

“Mas também acho que a avaliação, antes de mais, para ter/fazer todo o sentido tem que ser contínua e não só aqueles momentos específicos em que há avaliação sumativa, acho que acima de tudo a avaliação contínua.” (Entrevista 1, R1, p.1)

“Lá está, por observação direta, por observação indireta através desses momentos de avaliação que, ao fim e ao cabo, são todos os dias.” (Entrevista 1, R9, p.4)

Apontam como exemplos concretos, a utilização de grelhas para avaliação da leitura, do comportamento, da participação, do domínio de

conceitos ou de conteúdos, do trabalho de grupo ou de pares, da resolução de problemas, do trabalho de casa.

“Claro que há momentos, em que tem de ser registada, nós escolhemos uma atividade, para avaliar nas tais grelhas que são formativas, seja a leitura, seja o grupo, seja os problemas, seja até um tema qualquer de Estudo do Meio que exigiu pesquisa e por isso...há sempre momentos que «a gente avalia através de grelhas».” (Entrevista 4, R12, p.7)

“Pronto, também as fichas de avaliação, mas num momento mais sumativo, fichas de trabalho, os trabalhos de casa, porque nisto dão uma perceção mais concreta da aprendizagem. (Entrevista 4, R11, p.7)

Referem a importância de efetuar registos ainda que afirmem, em alguns casos, que nem sempre os fazem.

“Depois, a observação que fazemos deles, durante o dia, que não registamos sempre, nem diariamente, mas registamos quando alguma coisa merece ser registada ou pela positiva ou pela negativa, mas que merece ser registada.” (Entrevista 4, R11, p.7)

Apontam a própria interatividade da sala de aula e o questionamento como uma estratégia de avaliação, referindo concretamente, as perguntas que colocam aos alunos, bem como as que os próprios discentes colocam, as solicitações ao quadro, as solicitações espontâneas...

Salientam ainda, a importância que atribuem ao facto de os alunos não saberem que estão a ser avaliados, pois em sua opinião, a formalidade dos momentos avaliativos condiciona o desempenho do aluno.

“Normalmente faço grelhas, por exemplo, de leitura para avaliação da leitura, em que o aluno muitas vezes sem saber, está a ser avaliado, eu estou a avaliá-lo, estou a colocar cruces na grelha e quando um aluno está ler normalmente um texto pedido durante a aula, precisamente para os alunos não ficarem preocupados: só aquilo é que conta, só naquele momento é que fui avaliado...” (Entrevista 1, R2, p.1)

“Nos momentos de avaliação sumativa, ou mesmo não sendo sumativa, mas que eles sabem que estão a ser avaliados, acho que condiciona sempre um bocadinho”. (Entrevista 4, R3, p.2)

Mencionam o próprio trabalho de casa, como uma estratégia de avaliação, assim como a realização de fichas de trabalho. Para a concretização

de uma avaliação mais formal, de caráter sumativo, os docentes apontam a realização de fichas de avaliação, os testes sumativos.

Referem que as estratégias vão sendo usadas de acordo com a aprendizagem e que é esta adequação que lhes permite regular o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que nem todos os alunos têm o mesmo ritmo, o que implica, por parte do professor, a utilização de estratégias diferenciadas, por forma a potenciar o desempenho de cada aluno.

“Pronto e aqui eu acho que entra um bocadinho isso: o ritmo das aprendizagens, está muito ligado às estratégias de avaliação que também nós usamos.” (Entrevista 3, R10, p.6)

Há referência à heteroavaliação e à autoavaliação ainda que para a última, não se encontre nenhuma referência de exemplos concretos, ao nível das estratégias que planificam e implementam, no contexto de sala de aula.

Da análise de conteúdo das entrevistas, parece emergir uma certa confusão no discurso, relativamente a conceitos ligados à avaliação, parecendo que, algumas vezes, se confundem estratégias com instrumentos de avaliação ou com funções avaliativas.

Considerando que toda a ação pedagógica pressupõe uma planificação “desde a conceção e planificação, ao desenvolvimento didático e à regulação e avaliação do aprendido” (Roldão, 2010, p.55), analisando as respostas das entrevistadas, constata-se que não há referências consistentes que evidenciem a existência planeamento estratégico da avaliação.

Consideramos que esta ausência de planeamento fragiliza e compromete o processo avaliativo, permitindo que este “navegue” um pouco ao sabor das circunstâncias, como parecem comprovar as afirmações que a seguir reproduzimos:

“Que em termos de estratégias acho que, pronto, também fazemos um bocadinho, tanto em termos do contexto de sala de aula, com observação, trabalhos de casa, as próprias questões que as crianças colocam também nos vão dando algum feedback da sua aprendizagem, portanto, acho que as estratégias vão sendo usadas de acordo com a aprendizagem. Pronto, o que nos permite regular esse processo de ensino-aprendizagem.” (Entrevista 3, R1, p.1)

“Ora bem, estratégias de avaliação (...) Nós, no início do ano planejamos mais ou menos os momentos avaliativos sumativos, também os formativos com grelhas de avaliação e se corre tudo bem, seguimo-nos por isso, pelo que está planejado, quando há imprevistos, ou porque um aluno tem mais dificuldade nalgum conteúdo ou nalgum trabalho faz-se, cria-se um momento de avaliação próprio, de acordo com essas dificuldades que vamos sentindo. Se não, seguimos mais ou menos o que está planejado no início do ano que é: momentos mensais de avaliação sumativa, momentos de avaliação formativa, normalmente a meio de cada período em diversas tarefas, avaliação da leitura, avaliação do trabalho de grupo.” (Entrevista 4, R2, p.1)

Adaptando a noção de estratégia de ensino, apresentada por Roldão (2010), para a definição de estratégia de avaliação; consideramos que o elemento definidor desta última: “é o seu grau de concepção intencional e orientador de um conjunto organizado de ações” com vista à eficácia do processo avaliativo, como elemento regulador das aprendizagens. Este planeamento implica uma rigorosa definição de objetivos de aprendizagem, exige planificação e seleção de estratégias avaliativas adequadas, alicerçadas em indicadores de desempenho e critérios de avaliação, passando pela construção de instrumentos adequados ao propósito avaliativo.

- Ações de melhoria resultantes da autoanálise das estratégias avaliativas utilizadas pelos docentes

“O reflexo seria um melhor desempenho por parte dos alunos.” (Entrevista 2, R5, p.2)

Relativamente a esta categoria, destaca-se a contundência da afirmação acima transcrita. Assume-se que a autoanálise das estratégias avaliativas pelos docentes teria como reflexo, a melhoria de desempenho dos alunos e que este processo, só poderia trazer benefícios:

“Ou seja, o próprio docente fazer a autoanálise. Eu acho que isso só pode trazer vantagens, sinceramente.” (Entrevista 4, R6, p.4)

A autoanálise está presente no discurso destes docentes, assumindo características diferentes. Refere-se uma autoanálise imediata, isto é, realizada em “tempo real”, no decurso da atividade letiva, em que procedem ao ajuste das estratégias, em função do feedback dos próprios alunos, no decurso da aula.

“E este momento, lá está, de avaliação, é imediato porque através da reação dos alunos, nós percebemos quais é que já dominam, quais é que têm algumas ideias, os outros não, o que nos vai, automaticamente, fazer planificar uma nova estratégia, pronto, em que podemos até solicitar aos alunos que já dominam, participação para partilhar o que sabem.” (Entrevista 3, R8, p.4)

Uma outra, realizada, *a posteriori*, revestida de um carácter reflexivo, ainda que num registo informal, onde se tentam identificar pontos fortes e pontos fracos da atividade realizada com os alunos.

É referido ainda, que na dinâmica de sala de aula, é frequente escaparem alguns pormenores, devido ao número de alunos e às inúmeras solicitações a que o docente é sujeito. Muitos desses detalhes são posteriormente recuperados, graças à autoanálise feita pelo docente que tenta, no dia seguinte, implementar uma estratégia de remediação, a partir da identificação da dificuldade e das eventuais causas que despoletaram a situação.

“Muitas vezes, na aula, na dinâmica da aula, nós deixamos passar «pequenos pormenores» porque são tantas crianças, são tantas, às vezes, as perguntas, as próprias dinâmicas que se criam, que eu, só neste momento, às vezes, de autoavaliação já em casa, sozinha é que percebo. E então a minha primeira preocupação é chegar, no dia seguinte, e tentar repor para perceber o que é que realmente falhou, se realmente a criança tinha dificuldades, se não percebeu, pronto.” (Entrevista 3, R25 p.19)

Está também explícito no discurso de alguns docentes, a informalidade deste processo de autoanálise, referindo que se faz “nem que seja de forma mais inconsciente e menos formal.” (Entrevista 4,R6, p.4)

É referido também, o carácter individual desta análise e apontada como uma possível mais-valia a partilha das reflexões, fruto da autoanálise, com outros docentes, afirmando-se que este poderia ser um contributo interessante.

“Acho que, se calhar, fazemos sem ter a consciência de que estamos a fazer uma autoanálise, mas fazemos essa autoanálise e se calhar mais até individualmente do que em grupo. Mas em grupo também é vantajoso, agora se calhar, era haver momentos em que pudéssemos partilhar essas experiências e ganhávamos um bocadinho todos, não é?” (Entrevista 4, R6, p.4)

Uma das docentes afirma mesmo que considera fundamental “a auto e heteroavaliação de estratégias, não digo tanto dos conteúdos em si, mas das estratégias.” (Entrevista 3, R8, p.5)

É ainda apontada, por uma das docentes como uma ação de melhoria para este contexto educativo específico, a supressão das provas de aferição internas que se realizam no 3º ano de escolaridade, porque, em sua opinião, deve prevalecer a avaliação contínua. Apesar de reconhecer a necessidade de momentos de avaliação sumativa, manifesta que os alunos não devem ser sobrecarregados com esses momentos. (Entrevista 1, R4, p.3)

Em síntese, da análise das respostas, emergem algumas fragilidades relacionadas com a própria conceção de avaliação, que se traduzem na ausência de um planeamento estratégico de avaliação consistente e coerente. Salientamos, a importância que atribuem à análise das estratégias avaliativas, referindo-se a auto e heteroavaliação de estratégias a realizar entre pares. Interpretamos esta alusão, como uma clara referência à supervisão colaborativa a que aludimos no enquadramento teórico e que, em nossa opinião, poderá dar um importante contributo, para a melhoria do processo avaliativo, tanto em termos conceptuais, como na sua implementação prática.

5.4.3. Triangulação de dados

Numa tentativa de conferir maior coerência estrutural, a triangulação dos dados que aqui procuramos realizar, de forma sintética, terá por base as cinco dimensões de análise definidas e que, de forma transversal, orientaram todo o processo de recolha de dados.

5.4.3.1. Situações de avaliação que privilegiam o desempenho, a autenticidade e a realidade

Nos documentos analisados, nomeadamente nos PCT do 3º e 4º ano de escolaridade, encontram-se referências à necessidade de “criar situações de aprendizagem estimulantes e adaptadas à realidade, em que a abertura aos problemas, o confronto de opiniões, a pesquisa de soluções e a partilha de saberes estejam sempre presentes”.

Defende-se a valorização dos saberes de que os alunos são portadores e pretende-se que o aluno observe e questione a realidade observada, identificando e articulando saberes e conhecimentos, de modo a compreender a situação ou o problema. Por isso, devem ser adotadas estratégias de avaliação que incluam a resolução de situações problemáticas, a seleção de informação, a organização de estratégias criativas e o debate sobre a pertinência das mesmas.

Relativamente a esta dimensão, da análise de conteúdo das entrevistas emergiram duas subcategorias, cujo conteúdo passamos a explicitar e que tentaremos cruzar com os dados resultantes da aplicação do questionário.

- Situações de avaliação que privilegiem o desempenho

Nesta subcategoria é referido o recurso “a estratégias que promovem a aplicação de conhecimentos já adquiridos a novas situações.” (Entrevista 2, R3 p.1) Referindo concretamente a produção de textos “(...) sejam relacionados com a Língua Portuguesa ou com o Estudo do Meio, sobre um tema, até um tema livre ou uma visita de estudo” (Entrevista 3, R5, p.3), a realização de trabalhos que envolvam alguma pesquisa a executar individualmente ou em grupo, a resolução de problemas ou desafios matemáticos.

Refere-se que a resposta de um aluno, neste tipo de situações, poderá contemplar o recurso a conhecimentos que correspondem a diferentes áreas de aprendizagem.

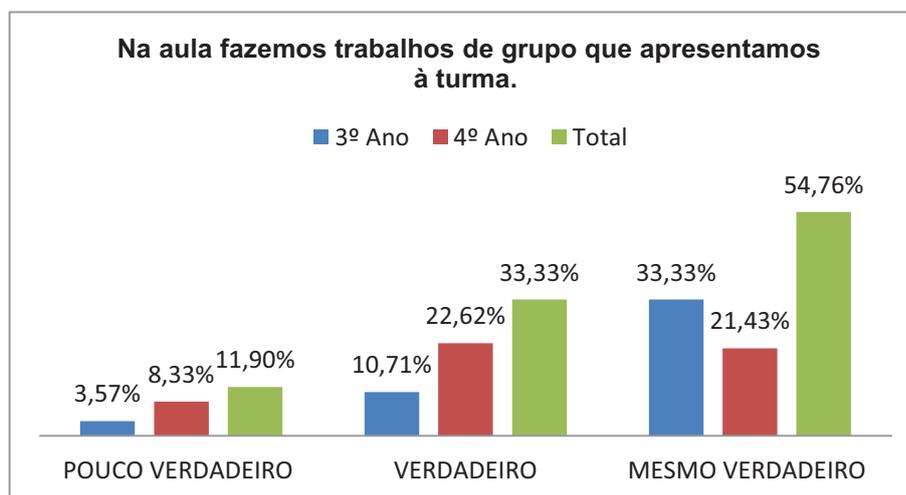
“Acho que a própria avaliação a partir de um trabalho pode-nos dar respostas para diferentes áreas.” (Entrevista 3, R5, p.3)

São ainda referidos alguns exemplos de situações relacionadas com a área de matemática, cujo objetivo seria o desenvolvimento do raciocínio, o questionamento, a colocação de hipóteses de solução e a discussão das mesmas, estimulando assim a troca de argumentos entre os alunos. De referir ainda, que a estes desafios matemáticos se associava, por vezes, uma componente um pouco mais lúdica, como forma de motivação.

“Por exemplo, nós fizemos, este ano, uns desafios matemáticos que eram... (Eles chamavam-lhes “comprimidos para o cérebro”, na brincadeira) que eram uns problemas matemáticos, mas de uma forma lúdica, ou seja, não era um simples problema em que se olhava e tinha de se descobrir qual a operação a fazer e dar a resposta, não. Era um problema que tinha imensas ratoeiras, que muitas vezes até se resolvia, sem uma operação.” (Entrevista 4, R3, p.2)

Relativamente a esta dimensão, as respostas dos alunos corroboram as afirmações das docentes, tal como podemos constatar pela análise das suas respostas:

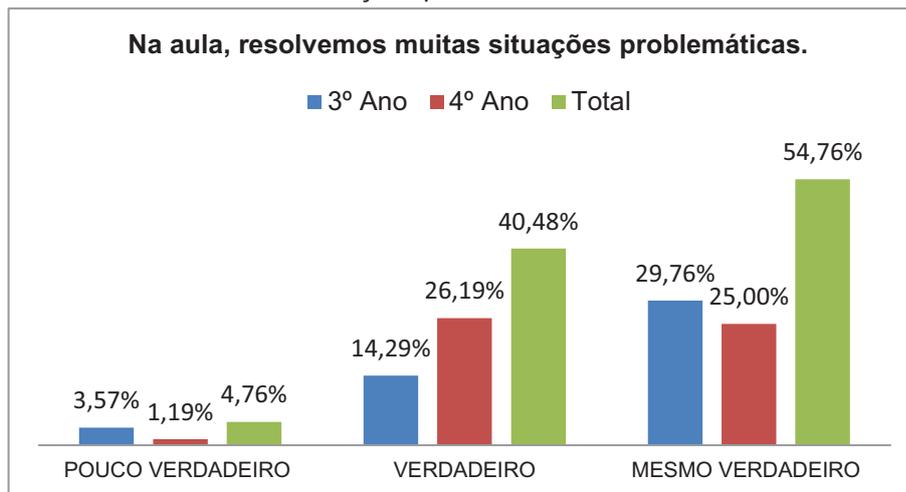
Gráfico 4 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Na aula fazemos trabalhos de grupo que apresentamos à turma”.



Analisando o gráfico 4, é possível concluir que para a maioria dos alunos inquiridos, esta é uma atividade que faz parte das suas rotinas escolares. Se considerarmos que a realização de trabalhos de grupo implica a realização de

pesquisa e seleção de informação e que a sua posterior apresentação, envolve a discussão de ideias e resultados, podemos concluir que os dados que agora cruzamos são reveladores da existência de alguma consistência relativamente a esta questão.

Gráfico 5 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Na aula, resolvemos muitas situações problemáticas.”

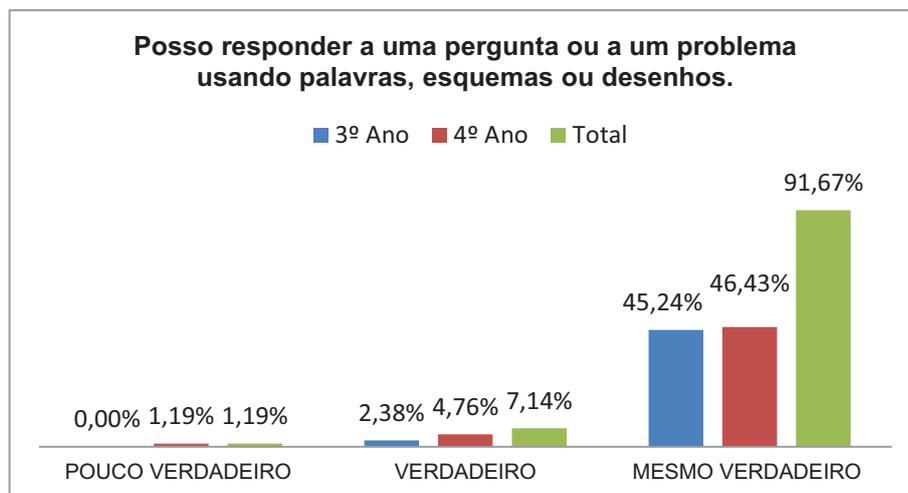


A resolução de situações problemáticas é entendida como uma situação de avaliação que privilegia o desempenho e emergiu na análise documental, no discurso das docentes e fica agora patente, através das respostas dos alunos, a sua utilização, em contexto de sala de aula.

Este tipo de atividade implica a explicitação do raciocínio, a colocação de hipóteses de solução e a discussão das mesmas, segundo a perspetiva das docentes.

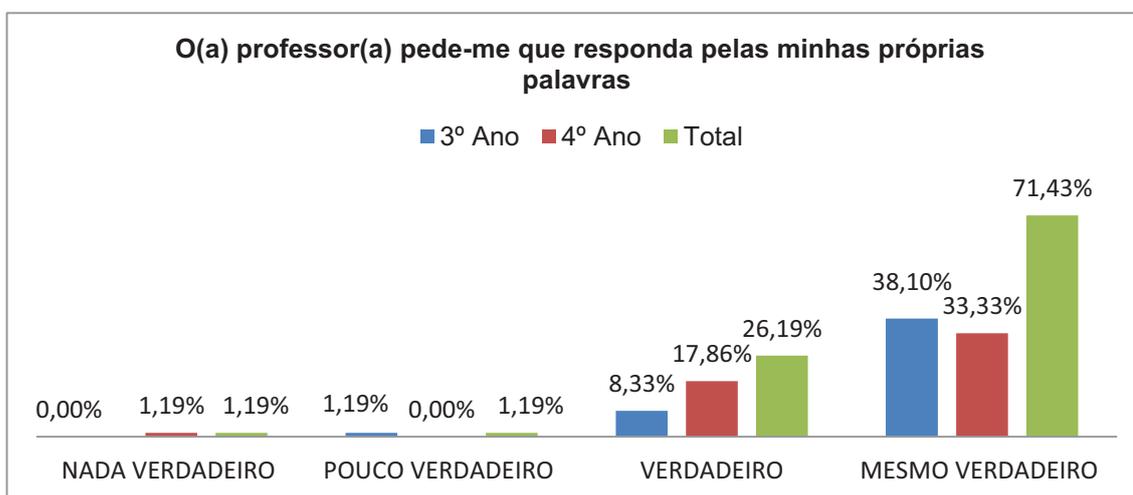
Nestas situações, os alunos podem responder a perguntas ou problemas usando palavras, desenhos ou esquemas. Se considerarmos os resultados obtidos, representados no gráfico 6, é possível inferir que esta é uma prática transversal às quatro turmas inquiridas.

Gráfico 6 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Posso responder a uma pergunta ou a um problema usando palavras, esquemas ou desenhos.”



Os resultados, evidenciados no gráfico 7, permitem concluir que a generalidade dos alunos considera que os professores preferem que respondam às questões, utilizando as suas próprias palavras, em detrimento de expressões memorizadas.

Gráfico 7 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor(a) pede-me que responda pelas minhas próprias palavras”.



Considerando os resultados obtidos na análise documental, nas entrevistas e questionários relativos a situações de avaliação que privilegiam o desempenho é possível concluir que, as estratégias de avaliação incluem

algumas situações de desempenho. Porém, as referências encontradas na documentação são demasiado genéricas e não nos permitem perceber como e quando são efetivamente utilizadas, não são esclarecedoras quanto ao grau de intencionalidade, nem quanto à sua importância, no processo avaliativo.

Da análise global das entrevistas, parece-nos poder concluir que apesar das docentes identificarem a partir das suas práticas, situações de avaliação de desempenho, estas deverão assumir maior relevo no quotidiano avaliativo, em detrimento de outras práticas mais direcionadas para a reprodução/memorização de conceitos que nem sempre verbalizaram, mas que poderemos considerar implícitas nos seus discursos.

Os dados dos questionários permitem-nos concluir que, na perspetiva dos alunos, as estratégias de avaliação incluem algumas situações de desempenho, ou seja, podemos concluir que, pelo menos parte, das tarefas ou dos problemas propostos poderão exigir do aluno, a construção de uma resposta elaborada. As respostas dadas pelos alunos poderão ser, em nossa opinião, consideradas como indicadores que apontam no sentido de conferir alguma consistência a este requisito. São exemplo disso, a resolução de situações problemáticas, a realização de trabalhos de grupo para apresentar à turma, a possibilidade de resposta através de palavras, desenhos ou esquemas e a motivação para que o aluno utilize as suas próprias palavras, indiciando assim, em nosso entender, um maior nível de apropriação do conhecimento.

Em jeito de síntese, deste cruzamento de resultados, consideramos que há algumas evidências que permitem estabelecer uma relativa aproximação das situações de avaliação de que demos conta, com o referencial teórico de Scallon (2004). O autor define como situações de desempenho, a realização de tarefas ou problemas que exigem do aluno a construção de uma resposta relativamente elaborada, podendo ser consideradas como aceitáveis ou possíveis, várias respostas diferentes.

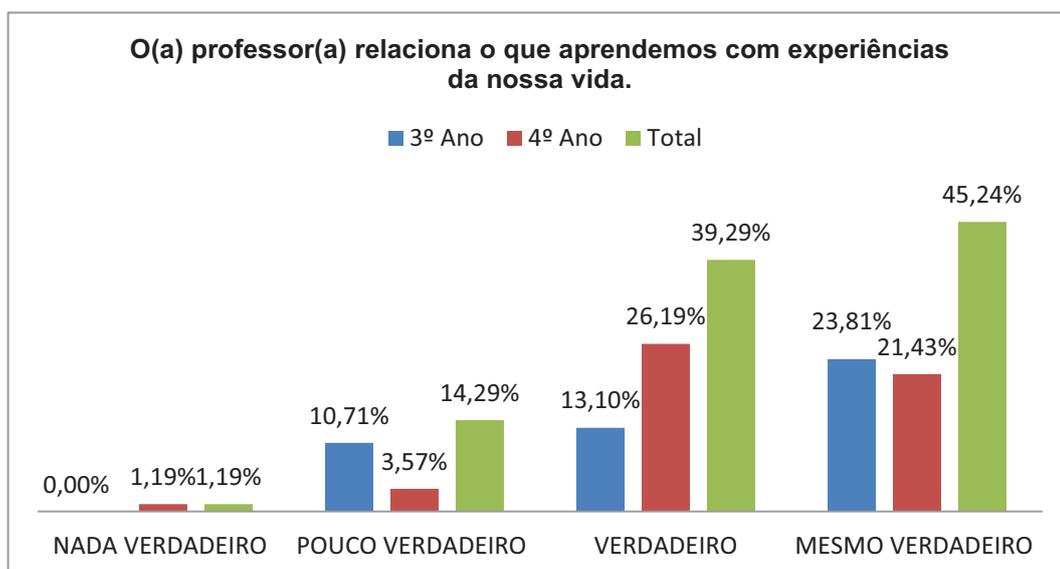
No entanto, os resultados obtidos, reforçam a nossa convicção de que há, ainda, caminho a percorrer no sentido de aprimorar as estratégias de avaliação que privilegiam o desempenho.

- Situações de avaliação que privilegiem: a autenticidade, a realidade e o desenvolvimento de conceitos

Em sede de análise documental, encontrou-se referência à valorização dos saberes de que os alunos são portadores e afirma-se que o aluno deve observar e questionar a realidade, identificando e articulando saberes e conhecimentos, de modo a compreender a situação ou o problema. Esta afirmação é corroborada pelas docentes entrevistadas que consideram importante a ligação entre as aprendizagens efetuadas e a realidade: “situações da realidade, ligadas ao quotidiano.” (Entrevista 2, R4, p.1)

No mesmo sentido, apontam os dados recolhidos no inquérito: os alunos consideram que o professor relaciona as aprendizagens com o seu quotidiano e com a vida real.

Gráfico 8 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor(a) relaciona o que aprendemos com experiências da nossa vida”.



De forma geral, as entrevistadas fazem uma associação da autenticidade e da realidade às aprendizagens concretas, às atividades de sala de aula, mas nem sempre estabelecem uma associação direta com a avaliação.

Consideram importante que o aluno estabeleça ligações dos conteúdos trabalhados na escola, com o seu quotidiano e com o mundo exterior.

“Sim, eu acho que é muito importante quando um aluno aprende um conteúdo e consegue relacionar com o mundo exterior. Pronto, eu acho que isso é bastante significativo porque é um ponto de partida para outro tipo de aprendizagens, para outra postura na vida. Pronto, e quando o aluno na sua aprendizagem já extravasa um pouco isto, quando há relação com o quotidiano, aquilo que eu posso ficar é muito satisfeita porque, de facto, vejo que houve interesse e a aprendizagem foi consolidada e portanto, deu-lhe ponto de partida para outras coisas.” (Entrevista 3, R7, p.4)

Referem a associação das aprendizagens com a realidade como um indicador de que uma aprendizagem foi consolidada e que, por isso, servirá de base para novas aprendizagens. Uma das docentes vai um pouco mais longe e afirma de forma perentória que “considera impossível, nos dias de hoje, ensinar e avaliar sem ter em conta tudo, o que se passa à volta dos alunos no dia-a-dia” (Entrevista 4, R4, p.3), dada a quantidade de informação, ao alcance dos alunos.

Assim, considera uma inevitabilidade a ligação com a realidade, com o quotidiano e, para além disso, considera que, em termos avaliativos, não há melhor resposta do que a demonstração, por parte do aluno, de que domina os conceitos e de que, a partir destes, consegue fazer a extrapolação para a realidade.

“Eu acho que tem que haver sempre, é impossível que não haja. Para já quando estamos a desenvolver algum conteúdo, tem que estar sempre relacionado com alguma coisa que eles já sabem, não é? Portanto, é inevitável. Acho que é inevitável, eles trazerem sempre alguma aprendizagem do dia-a-dia porque hoje em dia há tanta informação, tanta, que é impossível não estar sempre interligada. Ou seja há sempre uma novidade que alguém traz, que aprendeu a fazer assim ali, ou porque lhe explicaram de outra maneira, ou porque viu não sei onde de outra maneira...Isso consegue-se ligar tudo e construir ou desenvolver de uma forma mais rica um conteúdo.” (Entrevista 4, R4, p.3)

As situações de avaliação autênticas e realistas aparecem, na perspetiva de algumas destas docentes, associadas a uma avaliação mais informal, em que o aluno não tem consciência de que está a ser avaliado e que, por essa razão, poderá responder de forma mais genuína, possibilitando o que consideram ser uma avaliação “mais verdadeira.”

“Em relação à avaliação mais realista ligada à autenticidade e ao cotidiano, eu acho que isso no dia-a-dia, quando nós temos uma grelha de observação, seja para a leitura, seja para o trabalho de grupo, seja para a resolução de problemas, se temos uma aula planejada nesse sentido e estamos com o intuito de observar e eles não sabem, portanto acho que aí vai ser mais autêntica, mais realista.” (Entrevista 4, R3, p.2)

“Não é nos momentos de avaliação sumativa, por exemplo, em que eu, às vezes, vejo que o aluno errou porque não conseguiu interpretar a pergunta de forma correta e eu tenho a certeza de que ele domina aquele conceito porque já, por outras situações autênticas e reais em sala de aula, ele conseguiu demonstrar que o dominava.” (Entrevista 3, R6, p.4)

Relativamente ao “desenvolvimento de conceitos”, as docentes afirmam que este é potenciado pela ligação entre as aprendizagens efetuadas e a realidade, pela dinâmica de partilha de conhecimentos e de experiências que se desenvolve na exploração dos conteúdos curriculares, tal como podemos constatar pelas afirmações, que a seguir transcrevemos:

“Isso é importante porque muitas das vezes, a partir de um tema que até se está a trabalhar porque até é do programa, surgem outros que não constam do programa, mas são extremamente enriquecedores. E isso é importante, às vezes saímos daquela linha orientadora e enriquecermos um bocadinho mais com um assunto qualquer e criar um trabalho de grupo que é até extremamente importante para eles e que os enriquece um bocadinho mais e não é perda de tempo.” (Entrevista 2, R23, p.5)

“Ou seja há sempre uma novidade que alguém traz, que aprendeu a fazer assim ali, ou porque lhe explicaram de outra maneira, ou porque viu não sei onde de outra maneira...Isso consegue-se ligar tudo e construir ou desenvolver de uma forma mais rica um conteúdo.” (Entrevista 4, R4, p.3)

A análise das respostas dadas ao inquérito permitem, de certa forma, confirmar a afirmação anterior, pois atestam a realização de experiências relacionadas com as aprendizagens e a ligação destas com conhecimentos prévios, tal como se pode constatar, através da análise dos gráficos que a seguir se apresentam:

Gráfico 9 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Os alunos fazem experiências relacionadas com o que aprendem”.

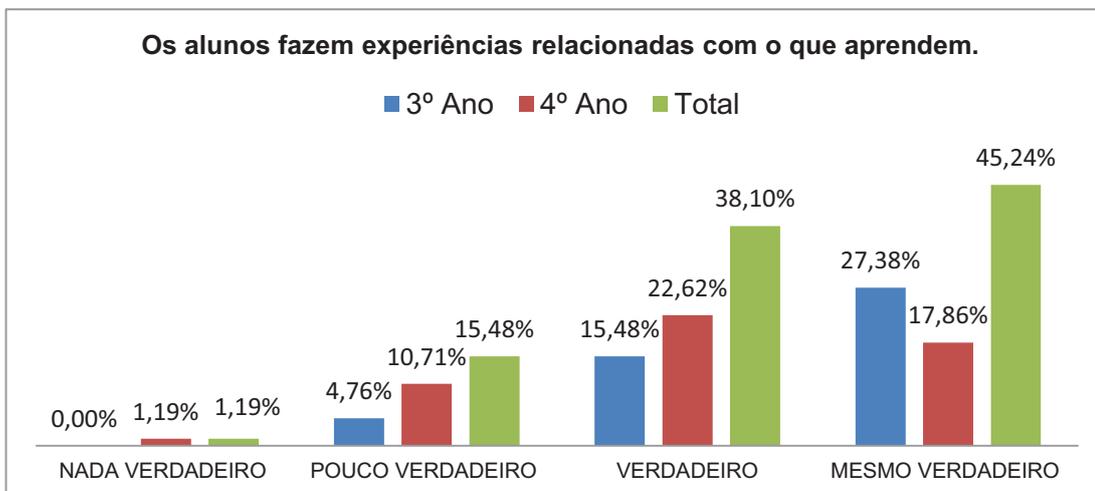
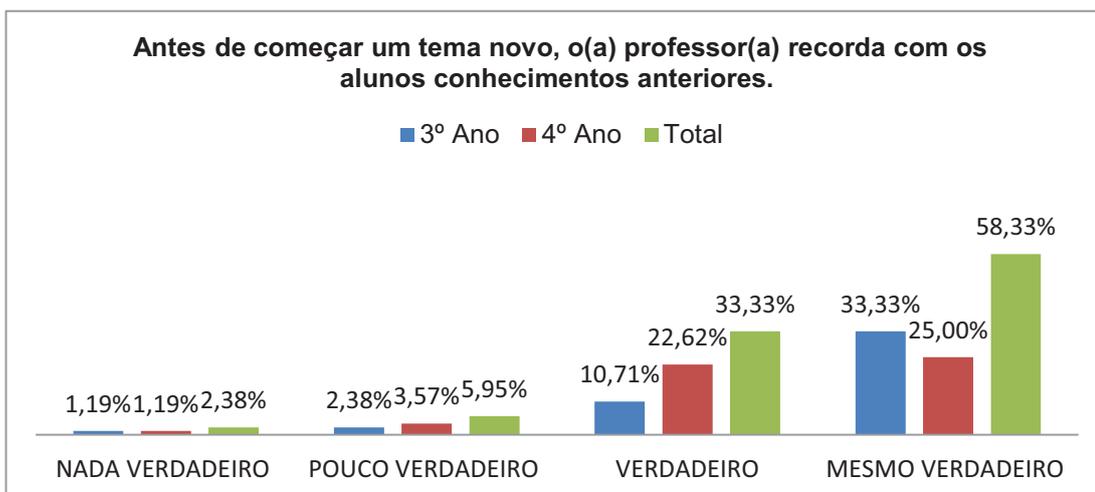


Gráfico 10 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Antes de começar um tema novo, o(a) professor(a) recorda com os alunos conhecimentos anteriores.”



Em síntese, é possível concluir que as opiniões recolhidas nas entrevistas não refletem a abrangência conceptual de avaliação autêntica e realista da perspectiva de Scallon (2004), que aponta concretamente que as situações de avaliação se devem aproximar da vida real, através da resolução de problemas com significado, o que, por sua vez, implica que os procedimentos de observação e de medida adquiram um carácter de

autenticidade. As referências das entrevistadas não explicitam estratégias ou modos de avaliação que se enquadrem nesta perspetiva.

No conjunto de documentação analisado, foram encontradas referências que consubstanciam a necessidade e a valorização deste tipo de situações de avaliação, tal como de resto demos conta. No entanto, as referências encontradas são de carácter genérico e não podemos deixar de constatar que, nas planificações das docentes, estas situações de avaliação não são mencionadas.

A análise das entrevistas permitiu constatar que as docentes identificam, a partir da sua prática, situações de avaliação de desempenho (resolução de problemas ou desafios matemáticos, produção de textos, trabalhos de pesquisa...) autênticas e realistas (relacionadas com a realidade quotidiana dos alunos). Facto, aliás, passível de corroborar pelas respostas dos alunos ao inquérito e já explicitadas anteriormente.

No entanto, não deixa de nos suscitar alguma apreensão, a ausência de um planeamento estratégico que inclua de forma intencional e consistente esta dimensão da avaliação, o que contrasta com a perspetiva avaliativa expressa nos documentos da instituição, que defendem que a avaliação não deverá incidir apenas nas aprendizagens realizadas, mas também nas competências desenvolvidas pelos alunos.

Relativamente a esta dimensão, da análise do discurso das docentes, parece ser possível concluir que valorizam, sobretudo, a aplicabilidade desta dimensão, no âmbito do desenvolvimento curricular, mas não se encontra especial evidência de que esta encontre uma correspondência consistente, em sede de planeamento do processo avaliativo. A associação à autenticidade e à realidade parece emergir da exploração de conceitos que, posteriormente, o aluno relaciona com o seu quotidiano, ou de uma avaliação considerada mais autêntica, por ser menos formal.

Daqui resulta, em nosso entender, a necessidade de se considerar, tal como refere Fernandes (2008), que as tarefas propostas aos alunos são simultaneamente de ensino, de avaliação e de aprendizagem, refletindo uma estreita articulação entre áreas curriculares e avaliação.

Consideramos, portanto, que há ainda caminho a percorrer, no sentido de aproximarmos as situações de avaliação da conceção de avaliação autêntica e realista da perspetiva de Scallon (2004), que sugere que as situações de avaliação se devem aproximar da vida real, através da resolução de problemas com significado o que, por sua vez, implica que os procedimentos de observação e de medida adquiram um carácter de autenticidade.

Revela-se necessário conferir consistência e intencionalidade na integração desta dimensão, na definição das metodologias avaliativas a utilizar, estabelecendo pontes entre as aprendizagens escolares e o complexo “mundo” dos alunos (Fernandes, 2008), criando oportunidades para os alunos elaborarem as suas respostas e partilharem o que e como compreenderam.

5.4.3.2. Quadro de referentes: aprendizagens multidimensionais

Nesta categoria, inserem-se as alusões encontradas na documentação da instituição que refiram a mobilização do saber ser e do saber fazer, em situações variadas, bem como, a observação do aluno, sob diferentes perspetivas.

No PCE, afirma-se que o processo avaliativo exige ao professor e à equipa docente uma planificação rigorosa, onde deverão ser contemplados: “os objetivos e as finalidades da educação, as modalidades, as metodologias, as técnicas e instrumentos adequados, assim como, os critérios através dos quais, se vai interpretar e tratar os dados recolhidos”, de forma a garantir a validação dos processos e dos resultados. (PCE, 2011, p. 39)

Este documento aponta, ainda, que a avaliação deverá ter em conta:

“...as atitudes e valores, tais como a autonomia, o sentido de responsabilidade, o interesse/empenho e o relacionamento interpessoal (sentido de cooperação e ajuda; respeito pelos outros e respeito por normas de convivência e trabalho); o desenvolvimento de aptidões, bem como a aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos e conceitos específicos e essenciais de cada disciplina ou área disciplinar; a utilização

de diversas fontes de informação no seu dia-a-dia e o aperfeiçoamento do ritmo e dos métodos de trabalho.” (PCE, 2011, p.40)

A consulta da documentação permite, ainda, constatar que, na opinião da equipa docente, a avaliação incide não só sobre as aprendizagens, mas também, sobre as competências adquiridas pelos alunos. A avaliação não deve centrar-se unicamente nos resultados e no produto final do processo de aprendizagem; deve considerar o desenvolvimento integral das crianças, ao longo do percurso escolar.

Refere-se que a avaliação é realizada “sob uma atitude crítica e renovadora, servindo como aperfeiçoamento dos processos de ensino/aprendizagem, com momentos de reflexão/ação, elementos de feedback e estratégia metacognitiva”. (PCE, 2011, p.40)

Na consulta efetuada aos PCT das diferentes turmas, verificou-se que são considerados, na prática pedagógica, os seguintes instrumentos de avaliação:

- Fichas de trabalho;
- Questionários;
- Grelhas de observação;
- Listas de verificação;
- Fichas de avaliação sumativa, cuja informação conduz à atribuição de uma menção qualitativa numa escala, com a seguinte correspondência: Muito Bom (90% a 100%), Bom (80% a 89%), bom (66% a 79%), Satisfaz (50% a 65%) e Não Satisfaz (0% a 49%);
- Registos de avaliação descritiva (apreciação global do desempenho do aluno, no final de cada período);
- Relatório/síntese sobre a prestação e evolução da turma, durante cada período letivo.

É ainda referido que, no final de cada período, são elaboradas e preenchidas grelhas de parâmetros, definidos a partir dos objetivos de aprendizagem, traçados para cada trimestre. Este procedimento “permite uma

análise qualitativa e quantitativa” (que se traduz no apuramento dos níveis percentuais de desenvolvimento máximo, médio, mínimo da turma e respetivo desvio-padrão), enquadrando os alunos nos seguintes perfis:

<u>Perfil D/E (1/2)</u>	<p>Aluno que não desenvolveu as competências previstas para esse período. Apresenta regularmente insegurança nos conteúdos/domínios curriculares. Manteve um perfil de aluno em linha reta desde o início até ao final do período, com poucas variações. Não mobiliza os recursos mínimos necessários para a consecução de todo o processo de ensino-aprendizagem. Demonstra uma postura insegura em momentos do processo de ensino-aprendizagem. Apresenta dificuldades na gestão de situações imprevistas.</p>
<u>Perfil C (3)</u>	<p>Aluno que desenvolveu as competências previstas para esse período, de forma satisfatória. Apresenta ainda alguma insegurança nos conteúdos/domínios curriculares. Manteve um perfil de aluno em linha reta desde o início até ao fim, mas com algumas variações ascendentes. Mobiliza os recursos mínimos necessários para a consecução de todo o processo de ensino-aprendizagem. Demonstra uma postura mais segura em momentos do processo de ensino-aprendizagem. Apresenta ainda algumas dificuldades na gestão de situações imprevistas.</p>
<u>Perfil B (4)</u>	<p>Aluno que desenvolveu as competências previstas para esse período, de forma bastante satisfatória e evolutiva. Apresenta segurança nos conteúdos/domínios curriculares. Manteve um perfil de aluno em linha ascendente. Demonstra uma postura segura em todo o processo de ensino-aprendizagem. Mobiliza os recursos necessários para a consecução de todo o processo de ensino-aprendizagem. Gere, de forma satisfatória, as situações imprevistas, quer na planificação dos trabalhos/estudo, quer na execução em sala de aula.</p>
<u>Perfil A (5)</u>	<p>Aluno que atingiu as competências previstas para esse período, de forma significativa, evolutiva e interiorizada. Apresenta bastante segurança nos conteúdos/domínios curriculares. Manteve um perfil de aluno em linha ascendente. Demonstra uma postura madura e interiorizada, na interação e dinamização de todo o processo de ensino-aprendizagem. Mobiliza-se de forma autónoma no processo de ensino-aprendizagem. Gere com desenvoltura as situações imprevistas, quer na planificação dos trabalhos /estudo, quer na execução em sala de aula.</p>

Quadro 11 - Perfis definidos no âmbito do SGQ: índice de desenvolvimento da turma (adaptado de grelha de avaliação da supervisão da ESEPF, 2011)

No âmbito da análise documental, foram ainda consultadas as planificações elaboradas pelas quatro docentes que lecionavam o 3º e 4º ano de escolaridade. As referidas planificações são elaboradas em conjunto pelo par pedagógico, que disponibilizou para análise as respetivas planificações anuais e mensais. Foram analisadas duas planificações anuais, onde não foi encontrada qualquer referência à avaliação, e dezoito planificações mensais.

A organização das planificações mensais obedece a uma estrutura comum, onde se especificam as áreas, temas e conteúdos a trabalhar; se definem os objetivos e os processos de operacionalização e, por último, a avaliação.

Nestas planificações, foram encontradas as seguintes referências, aí classificadas, como estratégias de avaliação:

- *“Observação direta e indireta do aluno, durante as abordagens para a mobilização de conhecimentos, a nível de: interesse, participação, empenho”;*
- *“Aplicação dos conhecimentos adquiridos em fichas de trabalho individuais e coletivas (na área de Expressão e Educação Plástica a criatividade e a motricidade fina) ”;*
- *“Resolução de fichas de avaliação sumativa, cotadas de acordo com uma grelha de classificação.”*

Menciona-se, ainda, nas diferentes planificações, a implementação de uma *“avaliação contínua”*, concretizada a partir de práticas avaliativas, com as seguintes características:

- *“Permitam questionar-se permanentemente”;*
- *“Sejam abertas, flexíveis, não estáticas e se cruzem mutuamente”.*
- *“Derivem, necessariamente, da abordagem comunicativa e se adaptem aos diferentes destinatários, interessando-os e cativando-os”.*
- *“Favoreçam a aprendizagem individualmente e em cooperação”.*
- *“Incentivem a aula de debate”.*
- *“Privilegiem trabalhos a partir de focos de interesse identificados pelos alunos”.*
- *“Utilizem as tecnologias de informação e da comunicação (TIC) em atividades de pesquisa, escrita, trabalho de grupo e de projetos.”*

As referências encontradas nestes documentos traduzem, em nossa opinião, a ausência de um planeamento estratégico da avaliação, onde se definam explicitamente: estratégias, critérios, indicadores e instrumentos de avaliação.

A análise de conteúdo realizada, a partir das respostas das docentes relativas a esta dimensão, organizou-se a partir de três subcategorias, tal como tivemos já ocasião de explicitar.

- Mobilização de aprendizagens multidimensionais em situações variadas integrando a observação do aluno sob diferentes perspetivas (cognitiva; socio-afetiva e psicomotora)

Nas entrevistas realizadas, as docentes reconhecem a importância da mobilização do saber ser e do saber estar para o desenvolvimento integral do aluno. Consideram que o professor não deve centrar-se apenas no domínio cognitivo e afirmam que também tem de transmitir outro tipo de saberes (que incluam dimensões como: o saber ser, o saber estar, o saber fazer).

“Completamente, desde o saber ser, saber estar, saber fazer, completamente. Eu acho que tudo isso é que ajuda no crescimento de uma criança no desenvolvimento integral do aluno.” (Entrevista 1, R8, p.4)

“E depois também é assim, um professor de 1º Ciclo, em monodocência, que passa com eles tantas horas, não consegue transmitir só saberes, só conteúdos. Tem que transmitir também outro tipo de saberes: o saber ser, o saber estar...” (Entrevista 4, R7, p.4)

Refere-se que a observação do aluno, sob diferentes perspetivas, é realizada a partir da avaliação do comportamento, da aquisição e aplicação de regras, da capacidade de observação dos alunos e da forma como integram a informação no discurso, da capacidade de formar opinião, do respeito pelo outro, da capacidade de ajuda, da forma como se posicionam face ao trabalho, da participação...

Analisando as unidades de registo, verifica-se uma certa unanimidade das entrevistadas, quando consideram que os domínios: cognitivo, socio-afetivo e psicomotor estão interligados e que todos são importantes.

“Todos. Sinceramente, não destaco nenhum. Todos são importantes porque uns acabam por ajudar noutros, por desenvolver outros.” (Entrevista 1, R7, p.3)

No entanto, as opiniões dividem-se quando lhes é pedido para apontar os domínios que mais se preocupem em promover. Uma das docentes é perentória, respondendo que não destaca nenhum de forma especial: “Todos, acho que nenhum de forma especial” (*Entrevista 1, R6, p.3*), mas os registos das outras entrevistadas acabam por evidenciar maior preocupação com os domínios: cognitivo e socio-afetivo. Referem que a dimensão socio-afetiva é fundamental, destacando, de forma particular, a importância da componente afetiva na relação professor aluno e o facto de que este domínio constitui uma base para o desenvolvimento cognitivo.

“Ora bem, socio-afetivo, eu acho que é daqueles primordiais porque acho que a parte afetiva que se estabelece entre professor e aluno é quase como uma base para tudo o resto.” (Entrevista 2, R7, p.2)

“Ora bem, eu acho que qualquer professor tem de se preocupar com o cognitivo, obviamente.” (Entrevista 4, R7, p.4)

O domínio cognitivo acaba por merecer maior destaque, na opinião de duas das entrevistadas. Esse destaque é justificado pela necessidade de cumprir um currículo:

“Obviamente que o cognitivo é aquele que nós nos agarramos porque temos um currículo a cumprir, não é? E portanto, esse, apesar de estar um bocadinho mais definido como fundamental e como, se calhar, ponto de partida para tudo, eu acho que nós só o conseguimos atingir quando as outras dimensões estão, quando os outros domínios de aprendizagem estão, (...) estão semitrabalhados, não é?” (Entrevista 3, R11, p.7)

Apenas uma das entrevistadas estabelece uma relação entre estes domínios e a avaliação. Refere que, nos momentos de avaliação, o domínio cognitivo sobressai:

“Portanto, acho que eles estão interligados. Mas é natural, pelo menos nos momentos de avaliação, que “a gente” se debruce um bocadinho mais sobre os cognitivos. Mas há uma série de aprendizagens que eles fazem e que não são avaliadas, não é?” (Entrevista 4, R7, p.4)

Relativamente aos restantes domínios, afirma que há uma série de aprendizagens que os alunos fazem que não são avaliadas ou que são “avaliadas informalmente”, na turma:

“Tudo o resto é avaliado em turma ou seja, se uma atitude errada aconteceu, se tornar a acontecer, se calhar tem de se pensar: “ se está a tornar a acontecer, se já falámos várias vezes sobre isto e torna a acontecer, vamos ter que arranjar estratégias diferentes.” Entrevista 4, R8, p.5)

O domínio psicomotor é o menos referido explicitamente; apenas uma das entrevistadas o menciona, mas não manifesta uma preocupação concreta. Afirma que a componente motora não será assim tão relevante, a menos que algum dos alunos tenha grandes limitações motoras, e revela alguma preocupação com a “componente psicológica”.

“A nível psicomotor também penso que é fundamental, apesar de que, pronto, à partida se não tivermos crianças com grandes limitações a nível motor...pronto, o psicológico é, à partida, uma coisa que nós podemos dar mais a volta.” Entrevista 3, R11, p.6)

Em nossa opinião, nas afirmações proferidas nas entrevistas, apesar de refletirem preocupações das docentes com o carácter multidimensional da aprendizagem, não encontramos referências concretas a estratégias ou instrumentos de avaliação que contemplem de forma clara, eficaz e coerente essa multidimensionalidade e que integrem os vários diferentes domínios de aprendizagem. Estaremos, por isso, a falar de uma avaliação demasiado focada ou orientada para a mobilização do domínio cognitivo, sendo este mais valorizado, nos momentos de avaliação.

- Relação entre objetivos de aprendizagem e avaliação

A este respeito, é referida a necessidade de uma interligação entre ambos, ou seja, que a avaliação tem que ser feita com base nos objetivos de aprendizagem. A avaliação permite uma aferição, relativamente ao nível de cumprimento dos objetivos pré-estabelecidos, em sede de planificação do trabalho letivo, e estes são formulados, em função da consecução das metas de aprendizagem definidas.

Uma das entrevistadas defende que é importante “haver momentos de avaliação em que as crianças percebam se atingiram, ou não, aquilo que é

pretendido e é importante que eles percebam o que é que é preciso atingir” (Entrevista 2, R9, p.2).

Considera-se, assim, essencial que cada aluno tenha consciência do que conseguiu atingir e das eventuais dificuldades que possa ou não ter, para se definir um plano de superação das mesmas.

A relação entre objetivos de aprendizagem e avaliação deve revestir-se de alguma flexibilidade, por se considerar importante, em determinadas situações, proceder a adaptações e à criação de novos momentos de avaliação e/ou à definição de novos objetivos para determinada criança, em função do seu desempenho.

“Portanto, eu acho que eles estão, têm que estar interligados e a avaliação tem que ser feita com base nos objetivos de aprendizagem. Acho é que também tem de ser sempre flexível porque se não aprender naquele período de tempo, temos que, se calhar, adaptar à criança e criar novos momentos de avaliação ou novos objetivos para essa criança.” (Entrevista 4, R9, p.6)

É ainda referida a importância da criação de instrumentos de avaliação adequados, que permitam perceber se determinado objetivo de aprendizagem foi ou não alcançado.

“Objetivos de aprendizagem e avaliação. Eu acho que a avaliação é feita mediante os objetivos que nós temos de aprendizagem, ou seja, se ao fim de um determinado período, a criança tem que saber (não é falando no meu caso, que eles estavam no 4º ano), mas tem que saber os números até vinte, por exemplo e para ser um exemplo mais fácil, claro que eu tenho de avaliar, ou seja, tenho que criar um instrumento de avaliação que me permita saber se esse objetivo (que era saber os números até vinte) foi concretizado.” (Entrevista 4, R9, p.6)

- Critérios e instrumentos de avaliação

Nesta subcategoria, uma das entrevistadas refere que transmite aos alunos os critérios de avaliação: “os critérios são explicitados minimamente aos alunos” (Entrevista 1, R29 p.12). E dá como exemplos, os casos das áreas de Língua Portuguesa ou de Expressão Plástica:

“ (...) a correção ortográfica, o respeitar as margens, a organização das ideias, a construção de um texto com princípio, meio e fim; na área de Matemática a correção das respostas, na Expressão Plástica: o pintar de acordo com a natureza e de acordo com a realidade, não borrar e a apresentação do trabalho que é transversal”. (Entrevista1, R29, p.7)

As restantes docentes referem-se aos critérios de forma um pouco ambígua, não explicitando se estes são do conhecimento dos alunos. Referem-se aos critérios como sendo: “de natureza (...) não descritiva, não formais e não necessariamente estabelecidos, mas que são encadeados no meio das atividades” (Entrevista 2, R7, p.2) ou ainda, que nem sempre são definidos de forma “taxativa”, mas que, quando o são, auxiliam o professor na avaliação.

A definição de critérios de avaliação surge ainda referenciada como algo para uso exclusivo do professor, especialmente útil, para a construção de grelhas de avaliação.

“Isto a nível de critérios, claro que muitas vezes não conseguimos defini-los de forma taxativa numa grelha, pronto, mas que quando conseguimos fazer, permite-nos avaliar se o aluno teve esse tipo de comportamento, se não teve. E pronto, por aí, acho que conseguimos avaliar.” (Entrevista 3, R12, p.8)

No que diz respeito aos instrumentos de avaliação utilizados, surgem referências às grelhas de observação, tabelas de leitura, fichas de trabalho, tabelas de trabalho de grupo, fichas sumativas, grelhas de avaliação trimestral, autoavaliação oral e escrita.

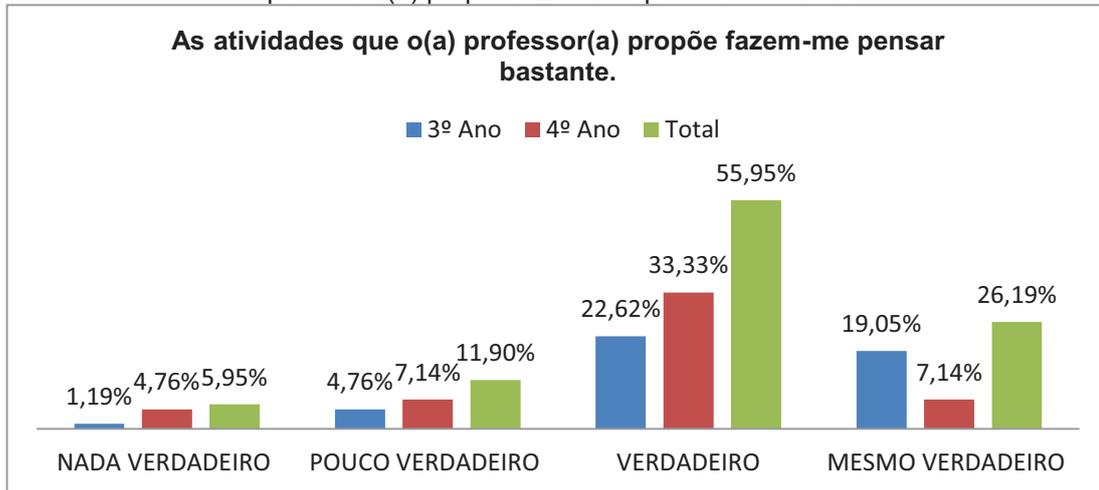
“Instrumentos de avaliação formal, temos estes: as grelhas de observação, temos as fichas sumativas, temos a grelha de avaliação trimestral (que fazemos trimestralmente), temos a autoavaliação que fazemos no fim de cada período, sendo que por escrito é apenas no fim do 3º período, mas oral, eles fazem todos os períodos, no fim de cada período. E de resto, não temos assim mais nenhum instrumento formal de avaliação, não temos.” (Entrevista 4, R10, p.6)

Uma das entrevistadas refere, ainda, que alguns destes instrumentos de avaliação são utilizados em “momentos informais de autocorreção” (Entrevista 2, R7,P.13).

A dimensão 2 “Quadro de referentes” requer a utilização de estratégias de avaliação de aprendizagens multidimensionais que implicam a mobilização

do saber ser e do saber fazer, em situações variadas, sendo para isso necessária a observação do aluno sob diferentes perspectivas. Na análise das respostas dos alunos aos questionários, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 11 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “As atividades que o (a) professor (a) propõe fazem-me pensar bastante”.

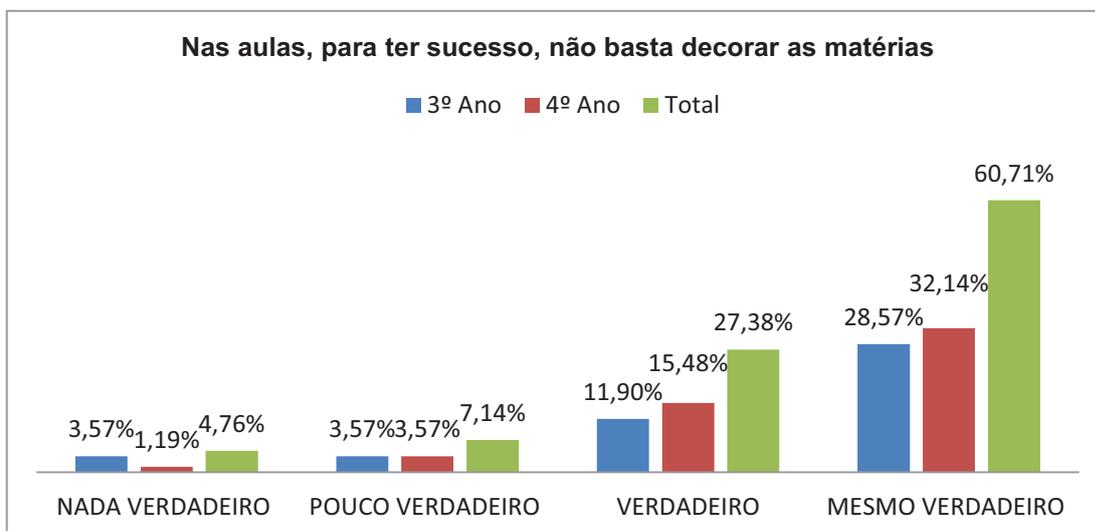


As respostas a esta questão apresentam uma maior dispersão de resultados, sendo que os alunos do 4º ano assumem uma postura mais crítica.

Parece assim possível concluir que, relativamente a esta afirmação, o nível de exigência das situações de avaliação, no sentido de promover competências de um nível de pensamento mais elevado, se situa um pouco aquém da expectativa dos próprios alunos.

As atividades propostas exigem ao aluno algum esforço, ao nível do raciocínio e da mobilização de conhecimentos, ficando, em nosso entender, patente pelas respostas dos alunos que, a este nível, a fasquia poderia ser mais elevada.

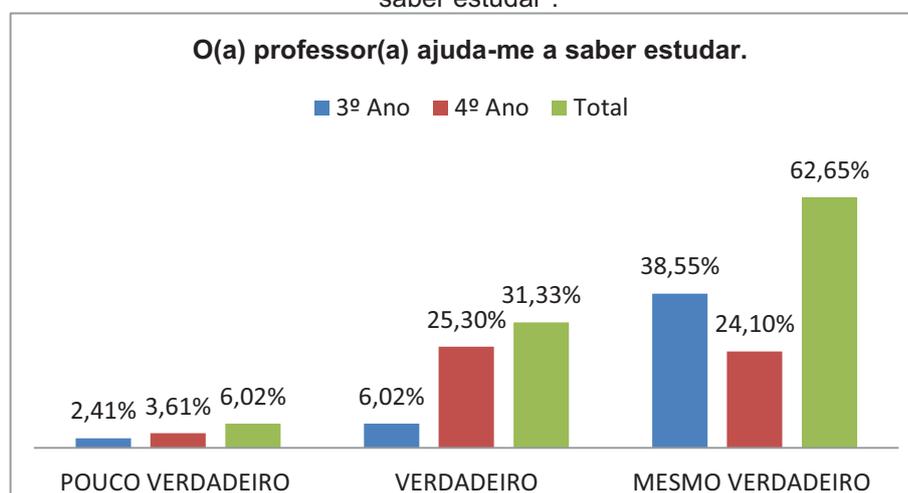
Gráfico 12 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Nas aulas, para ter sucesso, não basta decorar as matérias.”



Relativamente a esta proposição, é possível afirmar-se que os alunos consideram que para terem sucesso não basta, de facto, decorar as matérias, como fica patente pelos resultados do gráfico; é necessário estabelecer relações e compreender.

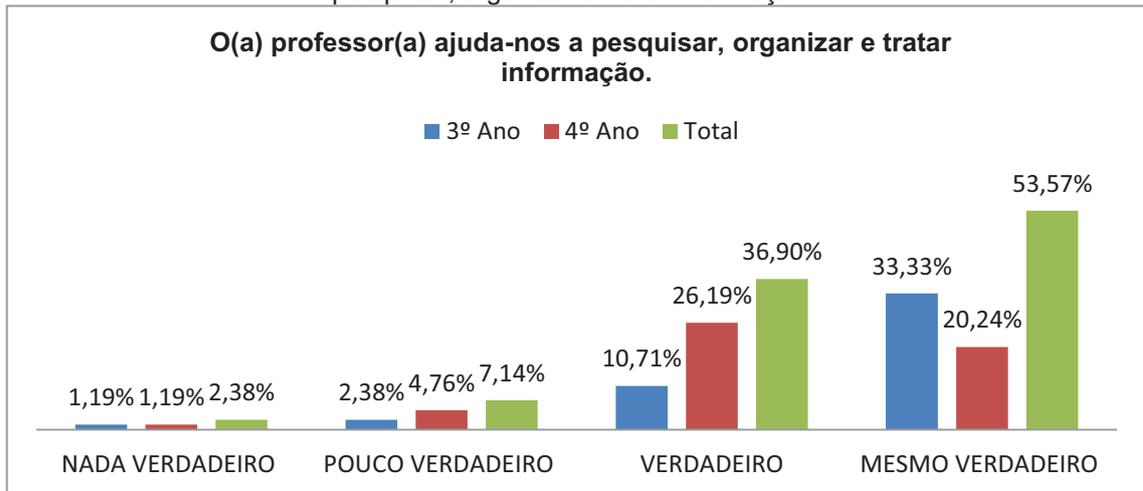
Isto implica o recurso a diferentes níveis de compreensão efetiva das matérias, para a construção das respostas a dar individualmente ou em grupo. Pressupõe a utilização de estratégias que impliquem análise, síntese, raciocínio e a criatividade para desenvolver novas ideias. Implica mobilizar a experimentação e a predição; a comparação e classificação; a planificação e a avaliação, para estabelecer ligações, entre diferentes conceitos.

Gráfico 13 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor(a) ajuda-me a saber estudar”.



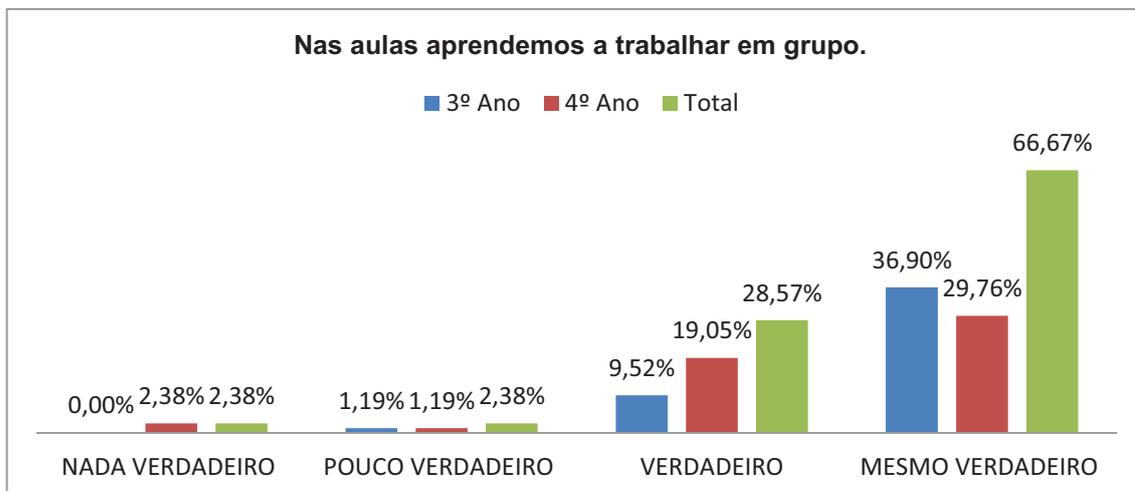
Os valores encontrados permitem concluir que os respondentes consideram que, de facto, o(a) professor(a) os ajuda a saber estudar. Isto pressupõe, por parte do professor, uma atenção individualizada, no sentido de ajudar o aluno a encontrar as estratégias de estudo, que se revelem mais adequadas às suas necessidades.

Gráfico 14 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor(a) ajuda-nos a pesquisar, organizar e tratar informação”.



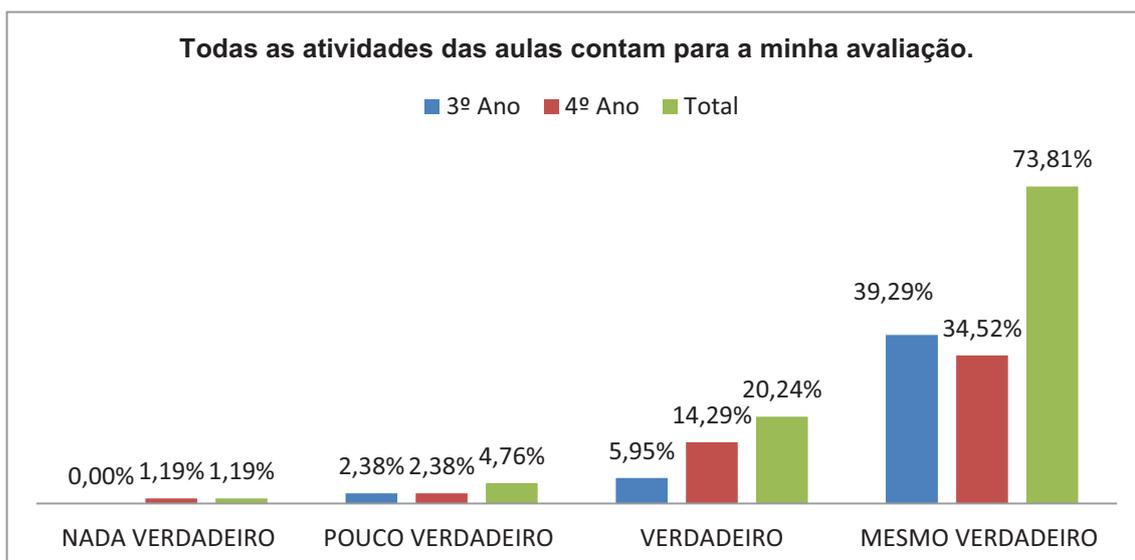
As respostas dos alunos mostram que estes consideram que o professor tem, também, um papel relevante na orientação de atividades de pesquisa, organização e tratamento de informação, bem como no desenvolvimento de competências de trabalho em grupo, tal como mostram os gráficos 14 e 15.

Gráfico 15 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Nas aulas aprendemos a trabalhar em grupo”.



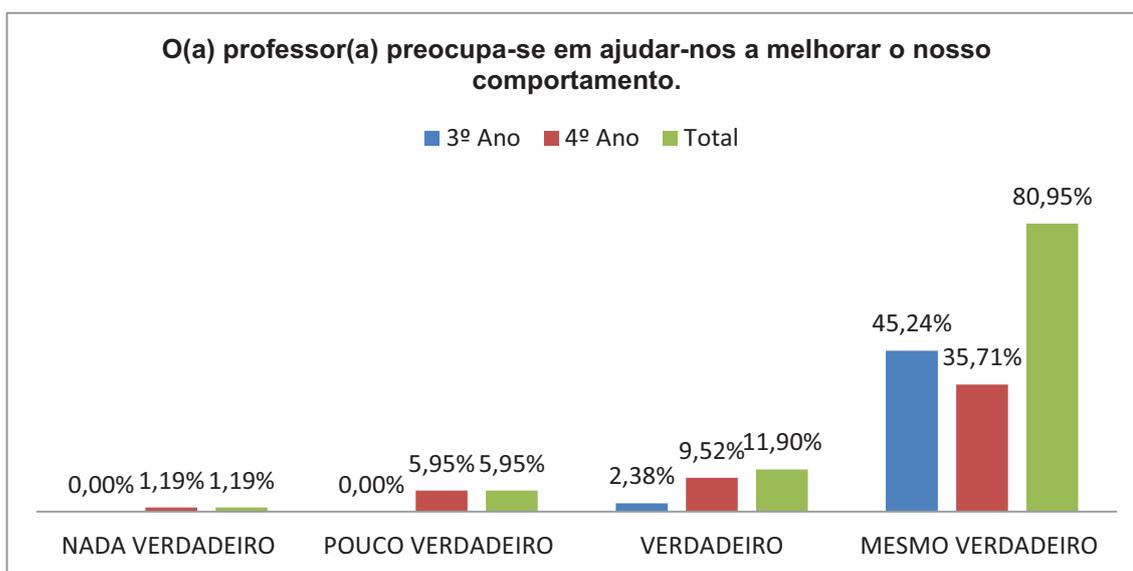
A questão da avaliação registra um consenso bastante abrangente: a maioria dos alunos considera que todas as atividades realizadas, na sala de aula, são importantes para a sua avaliação. Esta constatação permite considerar que a avaliação formativa assume um papel importante na dinâmica avaliativa.

Gráfico 16 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Todas as atividades contam para a minha avaliação”.



É manifestada a convicção de que todas as tarefas realizadas contam para a avaliação, deixando implicitamente antever nas suas respostas que acreditam que aquela não depende apenas dos testes realizados, ou seja, da avaliação sumativa.

Gráfico 17 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor(a) preocupa-se em ajudar-nos a melhorar o nosso comportamento.”



Os dados, relativos a esta questão, permitem concluir que a maioria dos alunos considera que o(a) professor(a) procura ajudar os seus pupilos, a melhorar o comportamento. Isto significa que os alunos reconhecem que o professor se preocupa com o saber ser; ou seja, o desenvolvimento de atitudes e valores integra o quotidiano escolar. Este reconhecimento, por parte dos alunos, pressupõe que, nas suas salas de aula, estão claramente definidas regras e que estas são aplicadas com consistência.

Em síntese, analisando os contributos provenientes da auscultação da opinião dos alunos, verificamos que, relativamente a esta dimensão, fazem uma apreciação bastante positiva, na resposta às sete questões colocadas, com a intenção de obter a sua perceção a respeito da multidimensionalidade

da aprendizagem. A partir da análise das entrevistas às docentes, podemos constatar que estas reconhecem a importância da mobilização do saber ser e do saber estar, para o desenvolvimento integral do aluno.

A consulta da documentação permite concluir que esta dimensão é tida em conta, do ponto de vista institucional, e encontram-se referências que, de alguma forma, enquadram a mobilização do saber ser e do saber fazer em situações variadas, implicando, por isso, a observação do aluno sob diferentes perspetivas. Mas constata-se alguma discrepância entre o suporte teórico institucional e a aplicação prática, no quotidiano avaliativo.

Na documentação institucional, construída a partir de normativos legais, refere-se que a avaliação de aprendizagens multidimensionais requer uma planificação rigorosa que contemple “os objetivos e as finalidades da educação, as modalidades, as metodologias, as técnicas e instrumentos adequados, assim como, os critérios, através dos quais, vai interpretar e tratar os dados recolhidos” (PCE, 2011, p. 39), de forma a garantir a validação dos processos e dos resultados.

Mas quando questionadas relativamente a estratégias, indicadores; critérios e instrumentos de avaliação revelam alguma dificuldade na nomeação de exemplos concretos ou, então, fazem algumas referências que, do nosso ponto de vista, podem ser classificadas como demasiado vagas. Um exemplo evidente do que acabamos de afirmar é o facto de existir um conjunto de perfis de avaliação definidos, que integra alguns dos documentos da instituição e que nenhuma das entrevistadas menciona.

Em nossa opinião, deverá haver em esforço no sentido de clarificar os conceitos, para daí poder resultar uma integração coerente dos mesmos, no processo avaliativo.

Intuímos, nas respostas das entrevistadas, uma maior preocupação com o domínio cognitivo, uma vez que invocam a necessidade de cumprir um currículo e a necessidade de “prestação de contas” relativamente a este, apesar de reconhecerem a importância dos domínios socio-afetivo e psicomotor.

A conceção de multidimensionalidade da aprendizagem é reconhecida e enquadrada, no plano teórico, patente nos documentos da instituição e no discurso das docentes, mas a aplicabilidade prática apresenta algumas fragilidades.

Na perspetiva de Scallon (2004), o carácter multidimensional da aprendizagem envolve o desenvolvimento de competências, de conhecimentos, de atitudes e valores, de motivação e autoconfiança (...) Este grau de abrangência implica um planeamento assertivo e cuidado em termos de avaliação, para que o resultado desta não traduza uma interpretação redutora, de carácter unidimensional, centrada na perspetiva cognitiva.

5.4.3.3. Funções da avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa

Relativamente à categoria “funções da avaliação”, as referências encontradas, nos documentos consultados, apontam para a “primazia da avaliação formativa, com valorização dos processos de autoavaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa.” (RI, 2011, p.29)

No PCE e nos Projetos Curriculares das Turmas que analisámos, é transversal a ideia de que a avaliação das aprendizagens deve integrar as três modalidades da avaliação: diagnóstica, sumativa e formativa, referindo-se, a cada uma delas, da seguinte forma:

- A avaliação diagnóstica deve realizar-se “no início do ano letivo, mas também, sempre que se revele necessária, nomeadamente antes de abordar um novo conteúdo.” (PCE, 2011, p. 39)
- A avaliação sumativa surge “em momentos específicos e serve para fazer balanços, utilizando a informação recolhida nas fichas de avaliação e que, de acordo com o Decreto-lei n.º 6/2001, se traduz «na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos».” (PCE, 2011, p. 39)

- A avaliação formativa processa-se ao longo de todo o ano e “assume um caráter contínuo e sistemático, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação (grelhas, escalas, relatos...)”. Uma das suas principais funções consiste na “regulação do ensino e da aprendizagem” e, por isso, é uma modalidade de avaliação “que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar”. (PCE, 2011, p. 39)

- Relação entre as estratégias utilizadas e as diferentes funções avaliativas

Analisando as entrevistas realizadas, verifica-se que as docentes referem a utilização, na sua prática pedagógica, das três funções avaliativas - diagnóstica, formativa e sumativa - consoante o objetivo que se pretende alcançar, em determinado momento avaliativo.

*“Eu acho que todas têm funções diferentes e todas são importantes.”
(Entrevista 4, R13, p. 8)*

“Para mim a que tem mais importância, por ordem é a formativa; a diagnóstica também tem e por fim a sumativa.” (Entrevista 2, R14, p. 3)

“Eu, se calhar, centrar-me-ia na que eu acho... eu penso que todas são importantes, como é óbvio.” (Entrevista 3, R15, p. 10)

Concretamente, em relação à avaliação diagnóstica, referem que é utilizada com maior frequência, no início do ano letivo, após um período prolongado de férias, com o propósito essencial de fazer um ponto de situação de aprendizagens anteriores, como forma de aferir se estão ou não consolidadas e, posteriormente, definir um ponto de partida. Isto permite que o professor faça adaptações ao seu trabalho, em função das lacunas detetadas, contemplando os conteúdos que necessitem de maior reforço.

“A avaliação diagnóstica, costumo utilizar no início do ano letivo para ver até que ponto é que as crianças chegam, depois das férias, como elas chegam à escola depois de um período...Porque eles muitas vezes fazem os trabalhos que são sugeridos pelos professores e até que ponto é que eles fizeram os trabalhos e depois pararam com a matéria e aquilo ficou esquecido. Então, começo por aí e mais ou menos estabeleço uma linha e a partir daí recupero a matéria.” (Entrevista 2, R13, p. 3)

A avaliação diagnóstica é também importante para se conhecer o aluno:

“Se calhar, num primeiro momento, pronto, uma avaliação diagnóstica é sempre importante para nós conhecermos o aluno, principalmente num primeiro ano ou até no retomar de ano letivo em que, muitas vezes, as aprendizagens já não estão tão consolidadas, nem se sentem tão concretas.” (Entrevista 2, R2, p. 1)

Algumas docentes mencionam, também, a sua utilização ao longo do ano letivo, nomeadamente, quando ficaram conteúdos pendentes de um período para outro e que é necessário retomar, posteriormente.

“A diagnóstica é importante para eu saber em que pé é que as coisas estão, digamos assim, para também adaptar o meu trabalho, o que é que eu tenho de reforçar mais e o que é que não tenho.” (Entrevista 4, R13, p. 8)

Apontam como estratégias de avaliação diagnóstica, a realização de fichas de trabalho, de questionários, a realização de jogos, a produção de textos/resumos sobre um determinado conteúdo, a realização das fichas de “revisões”, incluídas nos manuais escolares.

“Pronto, se calhar uma avaliação diagnóstico, no início, através de fichas, através de perguntas, de jogos até, em que conseguimos perceber se a criança domina aquele conceito, se comete erros se é um conteúdo mais lato, pronto, se domina ou não.” (Entrevista 3, R2, p. 2)

“A avaliação diagnóstica que se faz no início do ano, eu acho que se faz através daquelas fichas sempre de revisões que aparecem sempre nos manuais ou feitas por nós.” (Entrevista 4, R11, p. 6)

A avaliação formativa é apontada pelas entrevistadas como a função mais utilizada e surge, em alguns registos, referenciada como avaliação contínua.

“A formativa é a base praticamente durante todo o ano.” (Entrevista 2, R13, p. 3)

“Mas a formativa, é aquela que me serve, um bocadinho de leme ao dia-a-dia, pronto.” (Entrevista 3, R15, p.7)

“Mas eu acho que esta avaliação formativa é feita quase diariamente.” (Entrevista 4, R12, p.7)

“Mas também acho que a avaliação, antes de mais, para ter/fazer todo o sentido tem que ser contínua e não só aqueles momentos específicos em que há avaliação sumativa, acho que acima de tudo a avaliação contínua.” (Entrevista 1, R1, p. 1)

A avaliação formativa é, nas palavras destas docentes, uma função que faz parte do quotidiano escolar e que permite recolher dados avaliativos, sem os constrangimentos da avaliação sumativa (a título de exemplo, é referida a ansiedade que alguns alunos manifestam e que condiciona o seu desempenho).

“Pois, era como eu dizia, acabo por estar a repetir-me um bocadinho, mas eu dou mais valor à avaliação formativa, à avaliação contínua do que à avaliação sumativa porque eu vejo os melhores alunos, supostamente os melhores alunos que participam mais numa sala de aula, que vão ao quadro têm tudo correto, fazem uma ficha de trabalho, conseguem perfeitamente fazer uma ficha de trabalho praticamente com toda a autonomia, praticamente sem ajuda e com bons resultados e depois chegam a uma ficha de avaliação e ficam nervosos, acabam por não ter os resultados esperados, acabo mesmo por dar mais valor à formação.” (Entrevista 1, R11, p. 5)

Trata-se de uma avaliação constante e sempre presente e que permite, ao docente, o reajuste do processo de ensino à progressão dos alunos.

“Acho que a formativa acaba por estar presente no dia-a-dia e na avaliação das diferentes aprendizagens através de diferentes estratégias, pronto.” (Entrevista 3, R15, p. 17)

Referem, ainda, que é uma avaliação menos formal do que a sumativa e apontam como estratégias a observação direta, o questionamento, a realização de fichas de trabalho, a “ida ao quadro”.

“Bem, no meu caso, a avaliação contínua dá-se quando mando um aluno ao quadro, quando eles estão a fazer uma ficha de trabalho, passar pela beira deles (...) isso é avaliação contínua” (Entrevista 1, R2, p. 1)

“A nível da formativa todas as fichas de trabalho, seja tarefas no livro, seja tarefas mesmo fora da aula que às vezes temos esses momentos, em que eles vão fazer uma desenho lá para fora, vão observar a natureza, vão observar isto ou aquilo, num passeio escolar, tudo isso é avaliação formativa, tudo isso é avaliação contínua.” (Entrevista 1, R10, p. 4)

“Pronto, portanto, a formativa, eu acho que acaba por abarcar momentos de avaliação um bocadinho pontuais, mas que estão presentes diariamente, através da observação direta, através das fichas, penso que acontece isso.” (Entrevista 3, R15, p. 7)

Quanto à avaliação sumativa, é referido o carácter formal de que esta se reveste; acontece com uma periodicidade mensal e trimestral e traduz-se na realização de fichas de avaliação, às quais é atribuída uma classificação.

“E depois tem os momentos das fichas de avaliação que normalmente são mensais e depois há as trimestrais. As mensais, é sobre os conteúdos abordados naquele mês e depois há as trimestrais que fazem um resumo do que foi dado naquele trimestre, são os momentos mais formais.” (Entrevista 1, R10, p. 4)

Considera-se que se trata de uma avaliação estanque e com algumas limitações.

“(…) e a sumativa, são aqueles momentos, pronto, que são mensais quase praticamente, em que realizamos, nas diversas áreas, uma ficha com nota e sem qualquer tipo de ajuda, nem qualquer tipo de autocorreção” (Entrevista 2, R13, p. 3)
“Pronto, mas que lá está, não são mais do que um momento avaliação estanque.” (Entrevista 3, R27, p. 21)

As entrevistadas referem que todas as funções são importantes, mas são unânimes ao manifestar a sua predileção pela avaliação formativa. Fundamentam essa preferência na convicção de que permite uma apreciação mais consistente e fiel do desempenho do aluno.

“Voltando só um bocadinho à formativa, a formativa que eu já falei, eu vejo-a constante e sempre presente para avaliar todas as aprendizagens, pronto.” (Entrevista 3, R15, p. 7)

É também referido que esta função permite ajudar a formar, permite que o aluno possa autorregular a sua aprendizagem, tendo uma perceção do que já consegue fazer e de quais são as suas dificuldades.

“Porque acho que a formativa ajuda por ser formativa, acho que ajuda a formar ou seja, não é aquela questão de «ter a nota porque», é a questão «eu errei, mas tenho a oportunidade de melhorar» ou então «não errei e na realidade, até sei e tenho este objetivo que consegui atingir».” (Entrevista 2, R15, p. 3)

“E acho que há uma (...) a própria criança autorregula-se ou seja, tem a noção que conseguiu e não é aquela coisa: “tive mal” e está mal, ponto final.” (Entrevista 2, R15, p. 3)

Este processo de reflexão do aluno é um dos fatores que permite regular e melhorar as aprendizagens.

- Integração da avaliação no processo de aprendizagem com recurso a atividades de verificação para fornecer feedback ao aluno.

Nas entrevistas realizadas, as docentes referem vários exemplos que, no seu entender, retratam a integração da avaliação no processo de aprendizagem. Uma das formas apontadas é a resolução de exercícios ou a realização de trabalhos individuais, seguida de correção, por parte do professor.

“Muitas vezes, nos trabalhos individuais, em que eu estou a corrigir na sala de aula, eu acabo, depois de corrigir a ficha, chamo um aluno à minha beira e digo: “ Olha”, tento que ele perceba por que é que eu corriji aquilo daquela forma, clarifico qual era a resposta, o que é que devia ter escrito, por que é que a resposta está incompleta e tenho feedback do aluno, se ele percebeu, de facto o que é que eu queria dizer, se ele tem dúvidas (...) é uma das formas dos alunos (...) E logicamente os reforços positivos que vão surgindo ao longo das aulas.” (Entrevista 1, R15, p. 6)

É essencial que, após a correção, o professor possa dar feedback ao aluno sobre o seu desempenho, para que este possa melhorar.

O feedback poderá passar pelo esclarecimento da correção efetuada, pela clarificação, pela utilização de reforços positivos. Este pode assumir, na perspetiva das docentes, vários formatos: um feedback dialogado; um pequeno

comentário escrito; um autocolante (dependendo das idades dos alunos, em causa).

Através do diálogo estabelecido com o aluno, dá-se alguma orientação para este melhorar o seu desempenho, estimula-se a autoconfiança, o conhecimento das suas capacidades e a autonomia. Este processo de integração da avaliação é também uma mais-valia para o professor, porque lhe permite um conhecimento mais aprofundado dos seus alunos e da sua evolução, em termos de aprendizagem.

Uma das vantagens apontadas é o facto de esta integração permitir uma maior adequação da avaliação às reais necessidades dos alunos.

“A noção de como é que está o seu processo de ensino-aprendizagem, se realmente está no bom caminho, se está a ter sucesso, se precisa de estudar mais um bocadinho, se não precisa e sobretudo motivar a criança, não é?” (Entrevista 1, R16 p. 6)

É um processo que está integrado na própria aprendizagem, que exige ao professor um trabalho de verificação constante, de grande interação, para poder ajudar o aluno a regular o seu processo de aprendizagem, mantendo-o motivado, com recurso a estratégias diversificadas.

“O feedback é imediato, ou seja, quer seja numa leitura, quer seja num trabalho de grupo, mal esteja terminado, é imediato. E o propósito essencial desta atitude, é exatamente possibilitar ao aluno a noção de “eu consigo” porque cada criança tem a capacidade de fazer mais e melhor, independentemente da dificuldade que possa ter, consegue avançar sempre um bocadinho mais e é nesse sentido que eu faço essa prática.” (Entrevista 2, R18, p. 4)

“Sim, sim, no sentido de motivar, do reforço positivo sempre.” (Entrevista 2, R19, p. 4)

As entrevistadas afirmam que interessa valorizar sobretudo o processo, uma vez que o sucesso, em termos de resultado ou produto final, depende da forma como se desenrola todo o processo de aprendizagem.

“Exatamente, durante o percurso para chegar ao produto final, exatamente. Eu acho que para termos sucesso no produto final, temos mesmo que dar muita importância a todo o processo, acho que sim.” (Entrevista 1, R13 p. 5)

Relativamente ao feedback, as docentes parecem concordar com a ideia de que este deve ser dado ao aluno de forma imediata, adequada ao tipo de tarefa e assumindo um carácter construtivo.

“O feedback não pode ser: “Está mal, ponto final”. Não pode ser, senão, não é construtivo e tem que ser, se não mais vale não dizer nada, digo eu.” (Entrevista 4, R17, p. 10)

Referem que o propósito do feedback é possibilitar que o aluno tenha a noção de que é capaz de melhorar, independentemente das dificuldades. A ideia fundamental é orientar e, sobretudo, motivar.

- Eventuais dificuldades ou constrangimentos do processo avaliativo

Na opinião destas docentes, há ideias pré-concebidas em torno da avaliação, que constituem por si só um sério constrangimento ao processo avaliativo; particularmente, aquelas que atribuem à avaliação uma função certificadora, associada à formulação de juízos de valor, em que apenas a nota final conta.

“A verdadeira intenção da avaliação não é aquela verdadeira intenção que eu tenho. A verdadeira intenção da avaliação é de dar, digamos assim, dar à criança um nome, um valor, uma certificação, uma nota, chamemos-lhe o que quiser, um juízo de valor.” (Entrevista 2, R16, p. 4)

Através das suas afirmações, demarcam-se desta avaliação e desvalorizam a formalidade da avaliação sumativa, pois consideram que esta também condiciona o desempenho dos alunos, nomeadamente, dos mais ansiosos.

“Nos momentos de avaliação sumativa, ou mesmo não sendo sumativa, mas que eles sabem que estão a ser avaliados, acho que condiciona sempre um bocadinho.” (Entrevista 4, R3, p. 2)

Referem que é importante que existam momentos de avaliação sumativa, mas defendem que não devem ser sobrevalorizados. Devem valorizar-se os momentos de avaliação diária e estimular o empenho, na realização das atividades do quotidiano escolar.

“Eu acho que os constrangimentos surgem quando se dá valor demais às fichas de avaliação, aos momentos formais de avaliação, mas a partir do momento que se vai desvalorizando, ao longo dos anos esses momentos, eu acho que os alunos entendem melhor que é preciso, por que é que são precisos esses momentos e acabam por desvalorizar e como tal empenham-se mais diariamente e não só naqueles dias em que têm uma ficha de avaliação. É isso que eu tento cada vez promover mais.” (Entrevista 1, R20, p. 9)

É referido também, no decurso das entrevistas, que há um conjunto de constrangimentos ao processo avaliativo que decorre de um acréscimo de tarefas burocráticas, atribuídas aos docentes, e que lhes retira tempo que deveria ser utilizado na preparação de estratégias de avaliação e na construção de instrumentos avaliativos. Outro dos condicionalismos apontados ao processo avaliativo prende-se com o número de alunos por turma.

“De facto, no dia-a-dia, era o que eu dizia há bocadinho, no dia-a-dia e como as responsabilidades dos professores são cada vez maiores, a burocracia a que o professor está sujeito é cada vez maior, há momentos da aula que nós não conseguimos usufruir da forma como tanto gostaríamos.” (Entrevista 3, R17, p. 11)

“Eu acho que isso é um dos grandes constrangimentos do processo avaliativo: o tempo, a burocracia e também o nº de meninos que nós temos numa sala de aula. (Entrevista 3, R17, p. 12)

Surge ainda, na entrevista nº 3, uma referência à falta de adequação de instrumentos de avaliação, que, na opinião da entrevistada, é fruto da falta de tempo para a preparação dos mesmos. Afirma ainda que “os professores deviam ter uma maior consciência da importância da avaliação, mas de uma forma concreta.” (Entrevista 3, R30 p. 24)

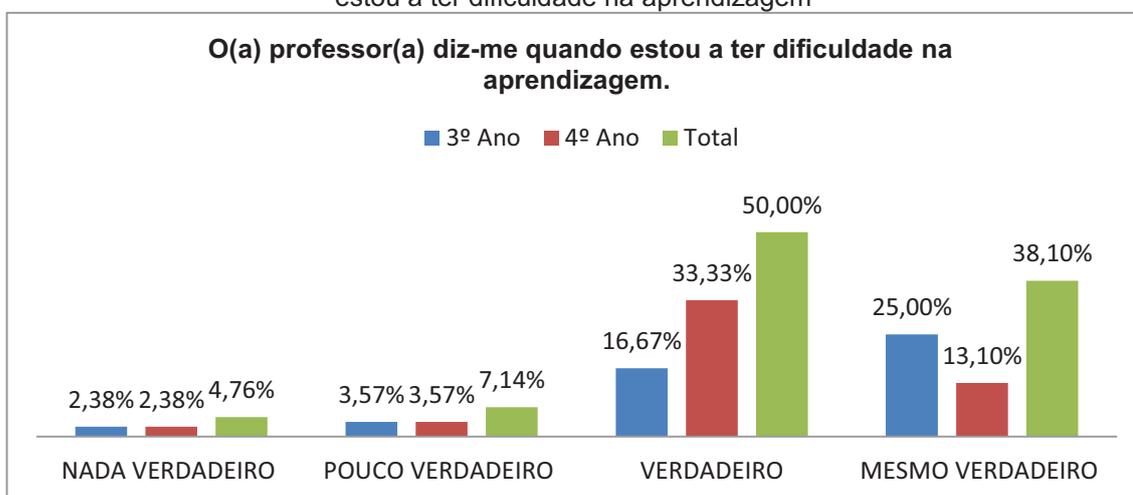
Considera que faltam aos docentes instrumentos de avaliação realmente adequados aos seus alunos, o que condiciona o processo avaliativo e o torna incompleto e, por vezes, pouco rigoroso, devido ao carácter informal dos registos efetuados, que poderá comprometer a validade, a pertinência do feedback e o rigor do processo avaliativo.

A análise dos resultados obtidos nos questionários, na dimensão 3, “Funções da avaliação” permitiu concluir que, apesar dos resultados

evidenciados pelas respostas dos alunos se considerarem positivos, não podemos deixar de apontar algumas oportunidades de melhoria.

Como já referimos anteriormente, esta dimensão integra a avaliação, no processo de aprendizagem, através da utilização de exercícios e atividades de verificação com o objetivo de fornecer feedback ao aluno. Isto implica que, para além do produto final obtido, em termos de avaliação, se valorize o processo utilizado para chegar ao resultado final.

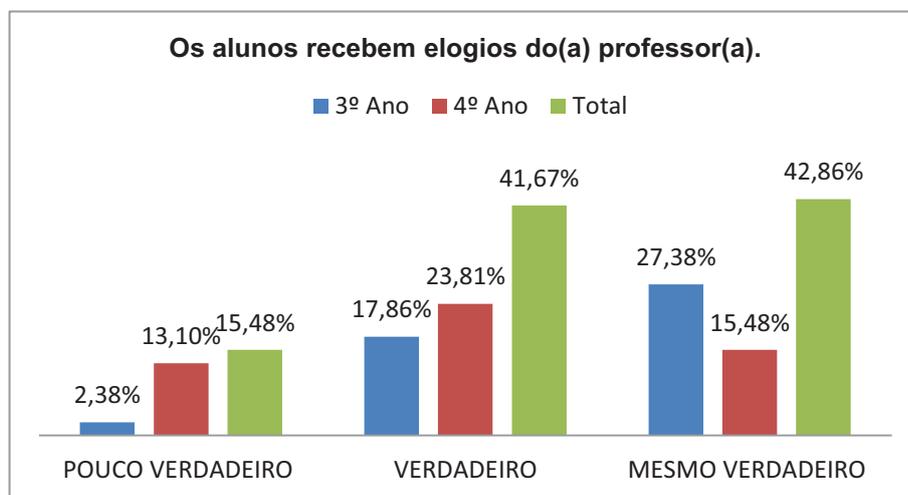
Gráfico 18 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: "O(a) professor(a) diz-me quando estou a ter dificuldade na aprendizagem"



Relativamente a esta questão, os resultados da análise das respostas obtidas permitem concluir que há comunicação, por parte do professor, quando surgem dificuldades, mas uma vez mais se regista um posicionamento mais crítico, por parte dos alunos do 4º ano.

Os resultados obtidos indicam que a maioria dos alunos considera que, de facto, o professor conversa com eles sobre as suas dificuldades, mas consideramos que deverá haver um esforço, no sentido de melhorar essa comunicação, para que esta contemple todos os alunos, principalmente aqueles que revelam uma opinião mais negativa. Esse esforço deverá passar pelo reforço de estratégias de fornecimento de feedback ao aluno.

Gráfico 19 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Os alunos recebem elogios do(a) professor(a) ”.

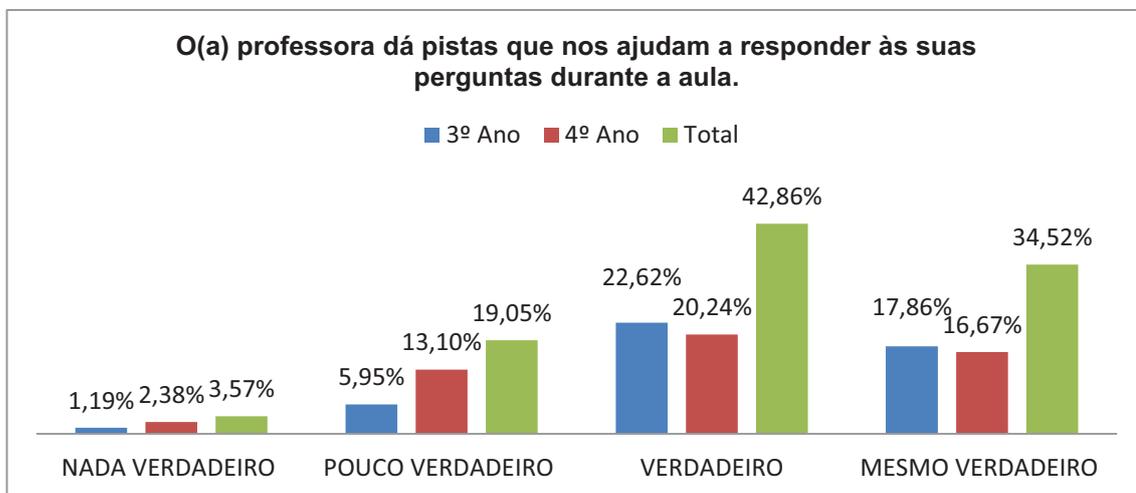


As respostas obtidas permitem afirmar que os alunos recebem elogios do professor. No entanto, não podemos deixar de mencionar o facto de 15,48% dos alunos considerarem que esta afirmação é pouco verdadeira. Apesar de este grupo ser constituído por um número mais reduzido de alunos, parece indicar, em nosso entender, a necessidade de reflexão a respeito da qualidade do feedback fornecido aos alunos, nomeadamente ao nível do reforço positivo.

A análise dos gráficos 18 e 19 permite concluir que é necessário reforçar a comunicação entre professor e aluno, para identificar dificuldades individuais e formas de superação. Evidencia, ainda, a necessidade de melhoria da qualidade do feedback fornecido ao aluno individualmente, no sentido de o orientar de forma eficaz e consistente no processo de aprendizagem.

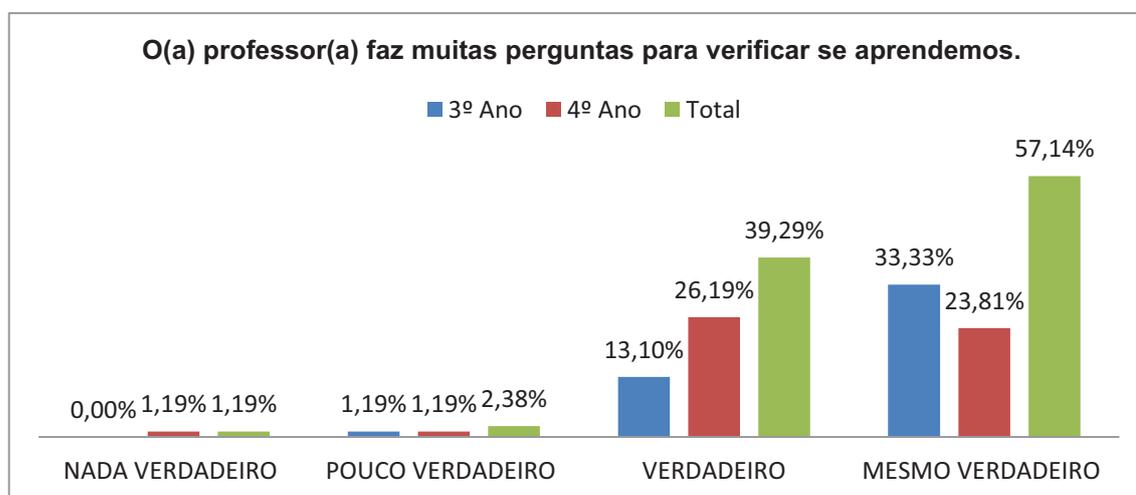
Globalmente, os alunos referem que o reforço positivo é utilizado, mas importa, sobretudo, que este seja utilizado de forma adequada, às necessidades de cada um dos indivíduos.

Gráfico 20 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor(a) dá pistas que nos ajudam a responder às suas perguntas durante a aula”



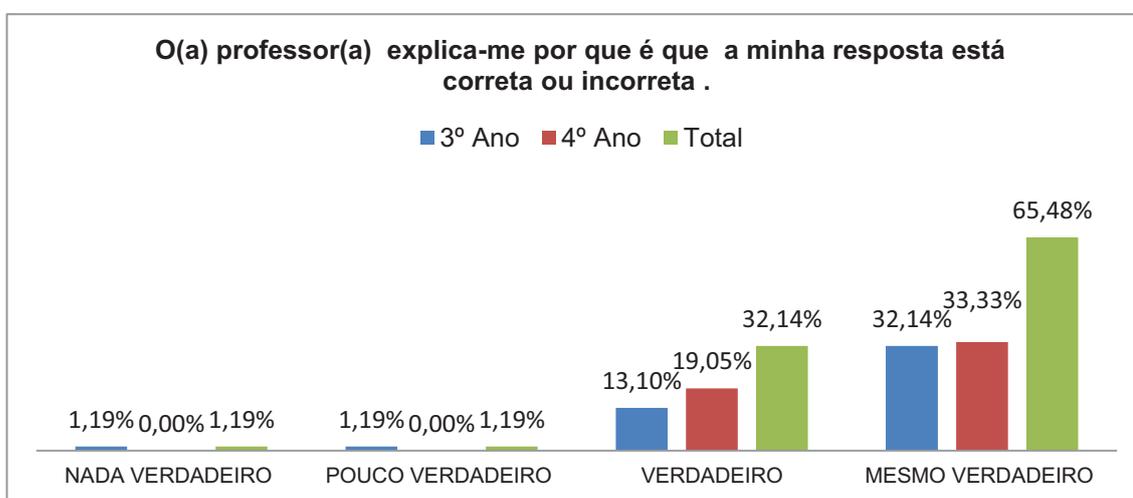
Os resultados relativos a esta questão parecem indicar a necessidade de melhorar a interação, durante a realização de exercícios e atividades de verificação para fornecer feedback ao aluno, nomeadamente, no apoio aos alunos, com particular atenção, para a clarificação de conceitos e questões que poderão fornecer alguma orientação, na formulação das respostas.

Gráfico 21 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor(a) faz muitas perguntas para verificar se aprendemos”.



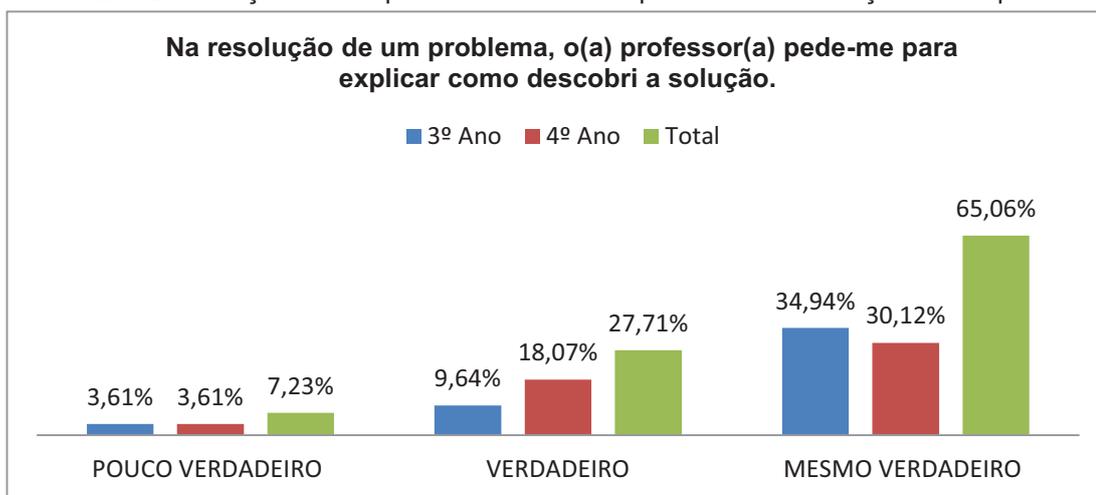
Os resultados, evidenciados neste gráfico, permitem concluir que, na perspetiva dos alunos, o questionamento, para verificação das aprendizagens realizadas, parece ser consistentemente utilizado. Foi possível constatar, através da análise do gráfico seguinte, que, na opinião dos alunos, os professores procuram clarificar, junto deles, as razões pelas quais consideram as respostas como certas ou erradas.

Gráfico 22 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor(a) explica-me por que é que a minha resposta está correta ou incorreta”.



As questões seguintes procuram aferir se é perceptível, para os alunos, uma das características mais importantes da avaliação formativa e que se prende com a preocupação com o processo e o produto. Procura-se perceber se, para além da valorização do que sabem fazer, os alunos sentem que o professor valoriza o modo e o caminho que seguiram, para alcançar o resultado final.

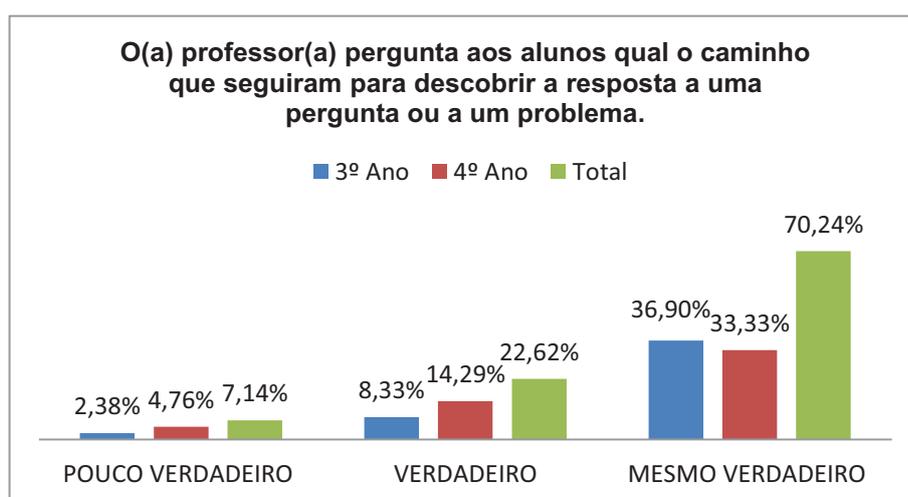
Gráfico 23 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Na resolução de um problema,



o(a) professor(a) pede-me para explicar como descobri a solução”.

Na opinião dos inquiridos, o professor pede aos alunos que explicitem o modo como chegaram a solução de um problema. Assim, podemos constatar que esta é uma estratégia utilizada pelo docente, em contexto de sala de aula, e constitui um indício de que, de facto, há uma preocupação com o processo e que vai para além, da simples constatação, de que o resultado está certo.

Gráfico 24 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor(a) pergunta aos alunos qual o caminho que seguiram para descobrir a resposta a uma pergunta ou a um problema.”



Esta questão é muito semelhante à anterior, mas apesar de aparecerem juntas para efeitos de análise, no questionário tal não acontecia. Analisando os resultados das duas questões verifica-se que a variação da percentagem de respostas “pouco verdadeiro” é pouco significativa.

Existe uma pequena variação nas outras duas respostas, sendo que a percentagem de respostas que a classificam como “mesmo verdadeira” aumentou, situando-se agora nos 70,24%. Acreditamos que este facto se pode dever à forma como a questão foi redigida; a primeira utiliza uma formulação na primeira pessoa, logo, a resposta dirigia-se à experiência concreta de cada um, e a segunda pedia uma opinião relativamente ao grupo.

Assim, alguns alunos podem considerar que, no seu caso específico, o professor lhe pede com menos frequência a explicação sobre a solução do problema, podendo, ainda assim, considerar que, em termos de grupo, esse questionamento acontece com maior frequência.

Em síntese, a análise dos documentos e das entrevistas permitiu concluir que no processo avaliativo se contemplam as diferentes funções avaliativas (diagnóstica, formativa e sumativa) e apontam, definitivamente, para a primazia da segunda, através da valorização dos processos de autoavaliação regulada e da sua articulação, com os momentos de avaliação sumativa.

Esta afirmação aponta uma das fragilidades detetadas, neste contexto educativo, e que se prende com a utilização pouco consistente de processos de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens, tendo em conta as evidências recolhidas.

A própria conceção de avaliação formativa que emerge das entrevistas às docentes, parece coadunar-se mais com uma “avaliação de vontade formativa” que designam como “avaliação contínua”, do que com uma perspetiva efetivamente formativa, se considerarmos a abrangência da definição de Fernandes (2006): “trata-se de uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens.

No discurso das docentes, encontram-se referências à valorização da integração da avaliação no processo de aprendizagem (utilizam-se exercícios e

atividades de verificação para fornecer feedback ao aluno); manifesta-se preocupação com o processo e o produto (interessa o que o aluno sabe fazer, valoriza-se o modo e o caminho que seguiu); defende-se a qualidade do feedback fornecido aos alunos. Porém, emerge da análise, alguma falta de coerência entre a matriz teórica e a evidência da implementação prática, intencional e sustentada das características que acabámos de referir.

Esta apreciação não resulta apenas da nossa inferência; é mencionada também no decurso das entrevistas, aquando da identificação de eventuais dificuldades ou constrangimentos do processo avaliativo: “os professores deviam ter uma maior consciência da importância da avaliação, mas de uma forma concreta.” (Entrevista 3, R30 p. 24)

Considera-se que faltam, aos docentes, instrumentos de avaliação (e planeamento estratégico, acrescentamos nós) realmente adequados aos seus alunos, o que condiciona o processo avaliativo e o torna incompleto e, por vezes, pouco rigoroso, devido ao carácter informal dos registos efetuados que poderá comprometer a validade, a pertinência do feedback e o rigor do processo avaliativo.

Os resultados evidenciados pelas respostas dos alunos ao questionário, apesar de evidenciarem resultados que consideramos globalmente positivos, apontam a necessidade de haver um reforço no apoio individual do professor que contemple especificamente a motivação e reforço positivo, a clarificação de dúvidas e comunicação consistente e orientadora; ou seja, um feedback construtivo orientado para a superação de dificuldades.

Esta convicção sai reforçada pela análise da base de dados e das respostas dadas por cada aluno: verifica-se que há alguma consistência nas respostas menos positivas e percebe-se que, em alguns casos, estas pertencem aos mesmos indivíduos, o que nos poderá indicar que são alunos que se sentem menos apoiados pelo professor.

5.4.3.4. Relação professor/aluno

Na documentação consultada, relativamente a esta categoria, foram encontradas referências que apontam para a necessidade de o docente “cultivar a arte do diálogo pedagógico, pois dela depende a boa relação professor/aluno, fundamental para o sucesso da ação educativa.” (PE, 2011, p. 20)

Refere-se ainda que, na sala de aula, deve existir um ambiente aberto, “assente na amizade e no diálogo, mas também na responsabilidade, no respeito e na disciplina.” (PE, 2011, p. 22)

Defende-se que o êxito dos alunos depende da capacidade da escola dar respostas através da identificação de erros, sugestões e contra sugestões, explicações complementares e revisão das noções de base, uma vez que os alunos não têm ritmos iguais e trabalham por ensaios, tentativas, erros, hipóteses, recuos e avanços. (PCE, 2011, p. 39)

Caberá a cada docente estimular a interatividade, fomentando o aperfeiçoamento dos processos de ensino/aprendizagem, através da reflexão, da crítica construtiva, de elementos de feedback e estratégia metacognitiva. (PCE, 2011, p. 40)

- Importância atribuída à Interatividade entre avaliador e avaliado

As entrevistadas consideram que a relação que se estabelece entre o professor e o aluno tem um papel determinante, no sucesso dos alunos.

“Eu acho que se houver, logicamente, uma boa relação entre o professor e o aluno tudo é mais fácil. Se o aluno também tiver e perceber bem as indicações logicamente que vai, digo eu, ter mais sucesso.” (Entrevista 1, R17, p.7)

No decurso das entrevistas, as docentes nomearam algumas das principais características de que se deve revestir: a empatia; a verdade; o respeito; a amizade; a clareza; a transparência; a confiança; a espontaneidade; a cumplicidade; e a compreensão.

Defendem que o professor deve conhecer bem os seus alunos, para os poder ajudar a progredir e a ultrapassar dificuldades que, por vezes, transcendem a própria escola. O apoio que o professor deve dar ao aluno vai para além dos conteúdos e das aprendizagens escolares, reveste-se, por vezes, de um suporte emocional e motivacional. É necessário transmitir ao aluno, a ideia de que é capaz de ultrapassar dificuldades, de que consegue suplantar limitações como a insegurança, a timidez ou a falta de sucesso.

“E depois perceber as necessidades do aluno, também respeitar as dificuldades do aluno, respeitar os métodos do aluno, respeitar também o tempo de aprendizagem de cada aluno e portanto, a partir daí também se torna mais fácil o processo de ensino-aprendizagem.” (Entrevista 1, R17, p.7)

“Acho que a vantagem é a cumplicidade desta relação. Pronto, que permite que (...) Eu acho que há alunos que através do seu comportamento, da sua reação, eu estou a perceber se estão a conseguir acompanhar ou não.” (Entrevista 3, R29, p.23)

Refere-se, ainda, a necessidade de existirem regras previamente estabelecidas e que a estas estejam associadas contingências que devem ser estabelecidas pelo professor e pelo grupo de alunos:

“Todos em conjunto é que fazemos as regras, estão afixadas na sala de aula, portanto face a qualquer dúvida podem-se levantar e ver a regra, ver a contingência associada ao não cumprimento daquela regra.” (Entrevista 1, R30, p.13)

Considera-se que esta definição contribui para a existência de uma boa relação no grupo, reforçando o espírito de coesão e o respeito mútuo.

No discurso destas docentes, evidencia-se a importância da existência de uma relação de confiança e amizade que proporcione apoio e segurança, sem que, contudo, se perca de vista a imagem de autoridade do professor, pois é seu dever ensinar e exigir.

“Por vezes, se a relação não for, na minha opinião, se não for uma relação dita saudável ou seja, que não haja confiança, que não haja bem-estar entre professor e o aluno, poderá o aluno sentir-se constrangido em fazer uma pergunta, colocar uma dúvida e aquilo anda ali tudo meio enrolado.” (Entrevista 2, R20, p.4)

Não quer dizer que não haja momentos em que a pessoa tem de se zangar, ou tem de pôr um travão. Claro, são crianças e há momentos em que eles, se calhar, estão mais também...fora das regras, digamos assim. (Entrevista 4, R25, p.17)

As docentes consideram que a interatividade entre avaliador e avaliado é extremamente importante no processo de ensino-aprendizagem, pois permite perceber as reais necessidades do aluno. Referem que a esse conhecimento deve estar associado o respeito pelas dificuldades e pelos métodos do aluno, bem como pelo ritmo de aprendizagem de cada um.

“Qualquer dúvida também, a qualquer momento, a professora mostra-se sempre disponível e flexível nesse aspeto, se for oportuno, logicamente. Portanto, eles têm toda a abertura possível, têm sempre uma amiga com quem contar, logo que de facto haja respeito entre todos, têm autonomia, têm muita honestidade da minha parte, muita transparência, falamos abertamente de vários assuntos para mostrar que somos um grupo unido e que ninguém faz pouco de ninguém, toda a gente se respeita: os ritmos de cada um de trabalho, etc.” (Entrevista 1, R30, p.13)

A interatividade possibilita a troca de ideias e permite um enriquecimento e uma aprendizagem que aporta mais-valia para docentes e discentes.

Refere-se que, no 1º Ciclo, “a avaliação acaba por estar muito entrosada na dinâmica de sala de aula, principalmente no 1º Ciclo, porque há um trabalho muito estreito professor/aluno.” (Entrevista 3, R2, p.2)

Considera-se que a avaliação está presente no decurso da interação, na sala de aula, através das solicitações que o professor faz aos alunos ou da participação espontânea, por parte destes.

“O professor aqui, portanto na interação da aula, a nível de solicitação, a nível mesmo da própria participação espontânea por parte do aluno, acho que consegue avaliá-lo, acho que consegue ter na mesma o papel de avaliador, mas, se calhar até de uma forma muito ao de leve. O aluno, acho, que nem percebe.” (Entrevista 3, R23, p.17)

Esta avaliação tem uma dupla intencionalidade: permite a regulação das aprendizagens, através da recolha de informação relativa à progressão do

aluno e à identificação de dificuldades; e possibilita, ao professor, ajustar as suas estratégias, em função da evolução e do desempenho dos alunos.

“Agora há aprendizagens que são fundamentais, a nível por exemplo da leitura, a nível da noção do nº (...) e que aqui eu acho que o professor, quando estas aprendizagens acontecem e verifica que o aluno está com algumas dificuldades, tem que interagir imediatamente com o aluno. Vai tentar perceber o que é que está a falhar, se é uma estratégia do professor, se é uma dificuldade de aprendizagem do aluno e aí o professor, pronto, vai avaliar isso através de mudança de estratégia, pronto e esta avaliação vai-lhe permitir perceber se o aluno está a precisar de um apoio extra sala de aula, por exemplo, ou se, simplesmente, estratégias diferentes que o vão fazer desenvolver rapidamente este conteúdo.” (Entrevista 3, R19, p.13)

Trata-se de uma tarefa que exige ao professor uma atenção constante, uma perspicácia apurada, para detetar os indícios que lhe permitam fazer um diagnóstico adequado à situação evolutiva da turma, em termos individuais e coletivos.

As docentes referem ainda que os alunos não têm consciência de que estão a ser avaliados, no decurso desta interação, e que, por esse motivo, não se sentem condicionados.

“É claro que no dia-a-dia, eu acho que isso não se nota, na parte avaliativa, não se nota, digo eu. Eu, pelo menos, acho que (...) eu, no dia-a-dia, estou a avaliá-los, eles não têm noção de que eu estou a pensar: “isto correu mal”, “não teve dificuldade nisto, teve naquilo.” Não têm essa noção. Estão a trabalhar e têm que fazer o que o professor manda e fazer tudo o melhor possível, mas de resto não têm essa noção.” (Entrevista 4, R20, p.12)

Apontam, como mais-valia, o facto de a interatividade possibilitar a deteção precoce de dificuldades e de assim se poderem colmatar, de constituir uma forma de motivação dos alunos, através do reforço positivo e de permitir uma apreciação mais real, por se caracterizar por uma certa informalidade, que potencia a desinibição dos alunos, para que se sintam à-vontade para colocar dúvidas.

Ou seja, se se desconstruir um bocado este papel está de que aquele está sempre a dizer respostas erradas ou de que aquele está sempre a ter tudo certo. Se conseguirmos, em grupo, falar disso e desconstruir esta ideia de que não importa se está assim ou se está assado, eles acabam por

crescer como pessoas e acabam por, a nível de aprendizagem, ter mais à vontade para tirar dúvidas e para aprender, para pedirem para repetir e para ajudar o outro. (Entrevista 4, R21, p.13)

Afirmam que esta interatividade se deve caracterizar pela flexibilidade, pelo apoio, pela desconstrução de situações potencialmente inibidoras do esclarecimento e da evolução, pela confiança, pela motivação, pela naturalidade.

- Consideração pelas perspetivas dos alunos

Nas entrevistas, encontram-se unidades de registo através das quais as docentes referem que, nas suas práticas pedagógicas, atribuem importância às perspetivas dos alunos.

“Todos os dias na minha sala de aula eu fomento a participação e acima de tudo a opinião dos alunos, valorizando-a, dando-lhe todo o crédito e é a opinião de cada um, muito bem, vamos aceitar. Isso parte desde quando se faz o brainstorming, quando se vai abordar um novo conteúdo, faz-se o brainstorming e aí tenta-se que haja feedback da parte dos alunos que participem, que se motivem a participar, que sejam livres e estejam à vontade na sala de aula.” (Entrevista 1, R3, p.2-3)

De forma geral, afirmam que nas suas salas de aula há espaço para os alunos sugerirem atividades e manifestarem as suas opiniões e preferências.

“E portanto, se me dão a sugestão de fazer esta atividade ou aquela, muitas vezes sou eu que a peço, outras vezes são eles que trazem ideias, muito bem, por que não? Quando houver um bocadinho de tempo vamos fazer.” (Entrevista 1, R19, p.8)

Referem a importância de valorizar e respeitar as sugestões dos alunos, para que estes se sintam reconhecidos e motivados, mas referem também que, apesar de haver uma certa flexibilidade para incluir atividades sugeridas pelas crianças, a inclusão das mesmas obedece a critérios de equilíbrio e pertinência que o professor define.

“Agora e sempre lhes dei a liberdade total, mas total neste sentido, ou seja, total e aceitei muitas ideias deles, desde que eles percebessem que tinham que sugerir e não impor. Porque a dada altura, quando eu comecei

a aceitar algumas propostas, eles achavam que depois todas as propostas que eram dadas tinham que ser aceites. Portanto, eles têm que perceber que sim, que têm um papel importante e que as sugestões que dão são válidas, ou podem ser válidas, mas também que, às vezes, podem não ser. Pronto e acho que se gerir bem isso, acho que se pode e deve aceitar com, lá está, com este equilíbrio.” (Entrevista 4, R22, p.13)

Promove-se o diálogo e a troca de ideias, sem perder de vista o respeito pelo outro, e isto acontece na realização de trabalhos de grupo, no *brainstorming* que antecede a apresentação de um novo conteúdo, na realização de pequenos projetos, na sala de aula, e encontra-se ainda referência à importância da partilha de opiniões e pontos de vista, por parte dos alunos, em momentos de auto e heteroavaliação.

“Livros que eles trazem, fazem-se imensos pequenos projetos dentro da sala de aula e dou o exemplo mais (...) o último exemplo que mostra bem essa situação, que descreve bem essa situação: é que para o passeio de final de ano, eu tinha-lhes pedido opinião, onde é que haveríamos de ir e montes deles, montes dos alunos trouxeram ideias e isso é valorizar a opinião deles, não é? É pedir-lhes que participem no próprio processo de aprendizagem.” (Entrevista 4, R22, p.13)

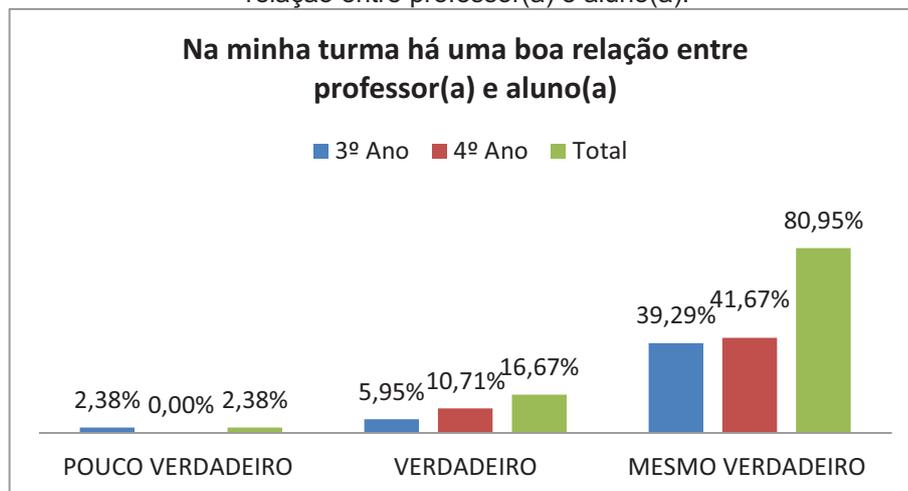
“Portanto, eu acho que isto acaba por ser muito importante. Eu acho que os momentos de conversa espontânea, mas também os momentos de auto e heteroavaliação tanto em termos de grelhas como em termos de conversa são fundamentais.” (Entrevista 3, R24, p.19)

Através da aplicação dos inquéritos, nesta dimensão, procurámos avaliar a perspectiva que os alunos têm relativamente à interatividade entre avaliador e avaliado, existente na sua sala de aula.

Como indicadores de referência, incluímos a consideração do professor pelas perspectivas dos alunos, a flexibilidade manifestada pelo docente para incluir ideias dos alunos, o incentivo ao diálogo e à participação ativa, bem como a importância atribuída à relação.

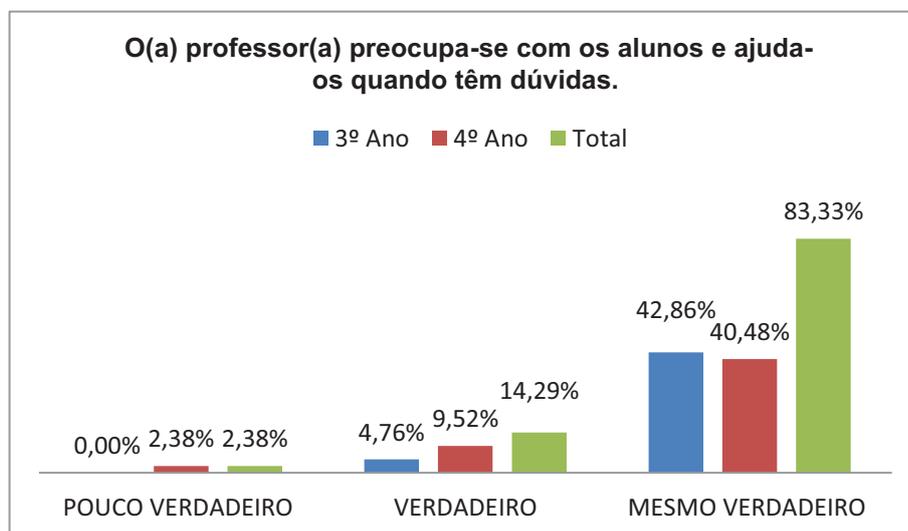
Os resultados das respostas, expressas no gráfico 25, refletem que existe uma boa relação entre o professor e os alunos da turma e consideramos que este é um fator determinante para aumentar o sucesso dos discentes.

Gráfico 25- Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Na minha turma há uma boa relação entre professor(a) e aluno(a).”



Essa boa relação é também evidenciada pelas respostas às questões seguintes. Se analisarmos as respostas representadas nos gráficos 26 e 27, verificamos que estas corroboram a existência dessa relação.

Gráfico 26 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor(a) preocupa-se com os alunos e ajuda-os quando têm dúvidas.”



Relativamente a esta afirmação, podemos concluir que, na opinião da generalidade dos alunos, o professor é atento e solícito na ajuda aos alunos, para superação das dificuldades. E a maioria dos alunos afirma que não sente qualquer inibição, quando procura o esclarecimento de dúvidas ou quando participa nas tarefas escolares.

Gráfico 27 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Os alunos sentem-se à vontade para colocar dúvidas e para participar nas aulas.”

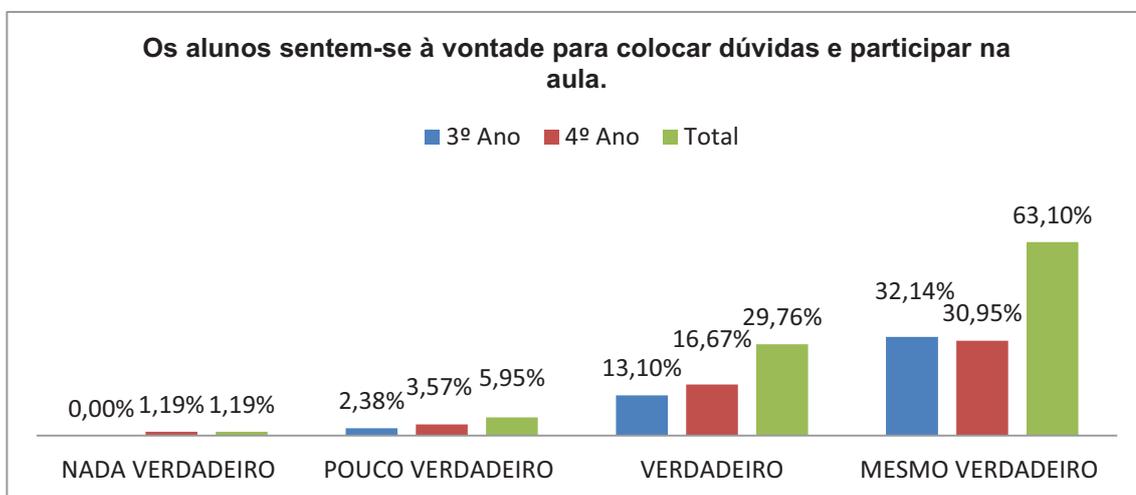
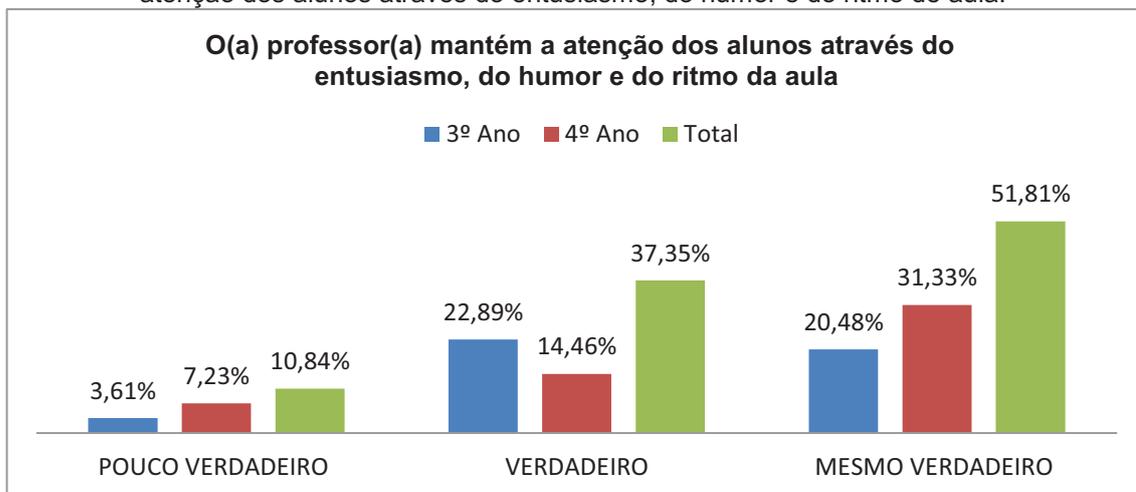


Gráfico 28 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor(a) mantém a atenção dos alunos através do entusiasmo, do humor e do ritmo de aula.”



As respostas dos alunos situam-se maioritariamente, entre o *verdadeiro* e o *mesmo verdadeiro*, significando, por isso, que os docentes procuram captar e manter a atenção e motivação da turma, recorrendo a variações no ritmo da aula, manifestando o entusiasmo que sentem, na partilha de conhecimento e no exercício profissional e socorrendo-se do sentido de humor, com o intuito de distender o ambiente de aprendizagem.

O facto de considerarem que a interatividade é sustentada pela manutenção de um bom ambiente de aprendizagem é, em nosso entender, uma mais-valia, no sentido de que motivará os alunos a implicar-se nas tarefas, o que poderá proporcionar a obtenção de melhores resultados, no processo avaliativo. A este sucesso, podemos associar um indicador bastante positivo que é a constatação, por parte da maioria deste grupo de alunos, de que os docentes que com eles trabalham manifestam uma preocupação efetiva com a sua progressão, criando oportunidades de participação, alargadas a todos os alunos, tal como fica patente no gráfico 29:

Gráfico 29 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor dá oportunidade para que todos os alunos respondam.”

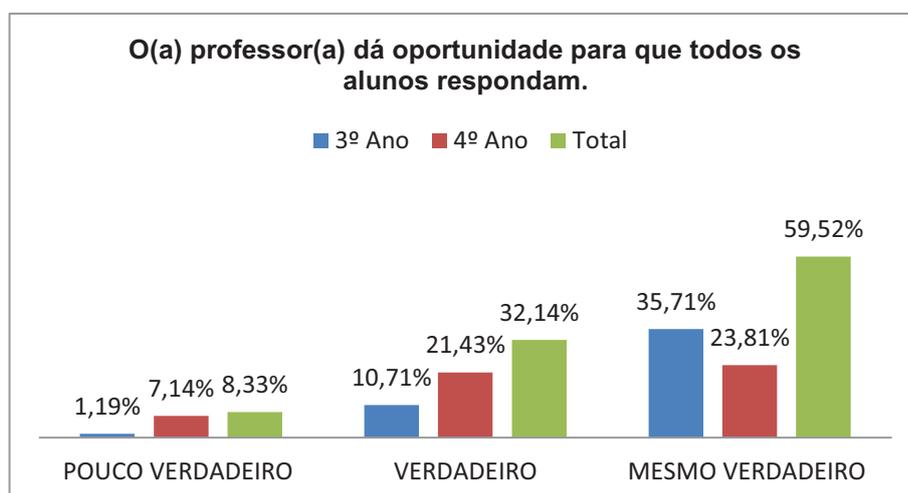
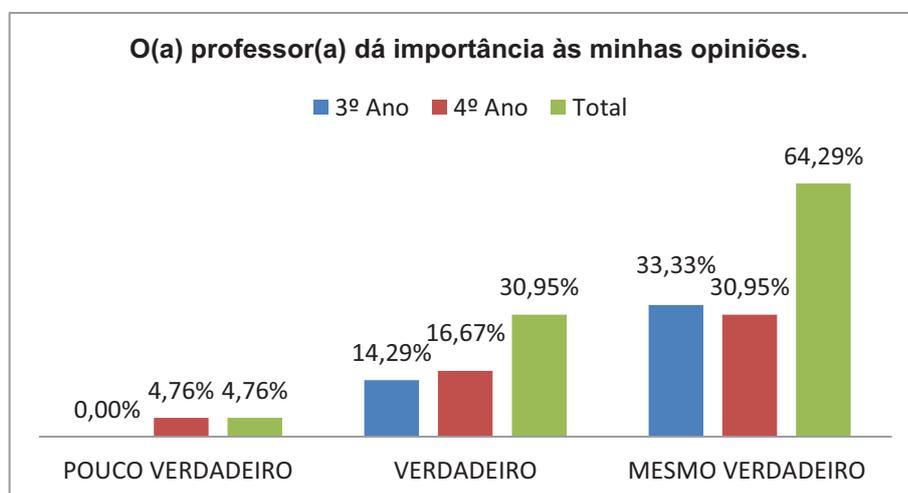
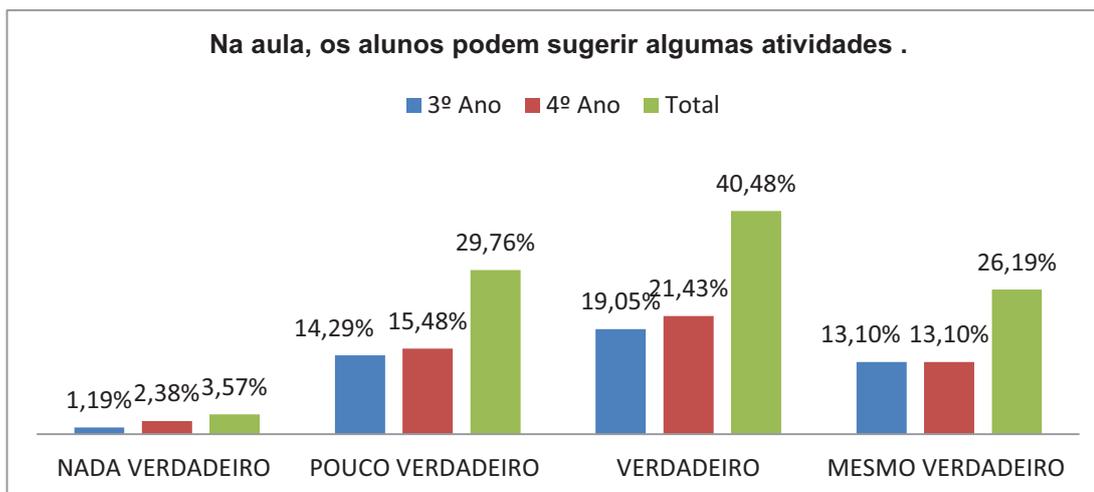


Gráfico 30 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor(a) dá importância às minhas opiniões”



As respostas dos alunos permitem concluir que, para a maioria, são criadas oportunidades na aula para os alunos se expressarem e dialogarem, considerando que o professor valoriza as suas opiniões e estimula a sua participação.

Gráfico 31 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Na aula, os alunos podem sugerir algumas atividades.”



Esta questão permitiu perceber até que ponto é que os alunos consideram que lhes é possível sugerir atividades para realizar na sala de aula. Analisando as respostas, verificamos que há uma maior dispersão dos resultados, comparativamente com outras questões.

Através do cruzamento das duas variáveis, verificamos que não há variação significativa dos resultados entre os alunos do 3º e 4º ano. Mas não podemos deixar de referir que, para um número considerável de alunos, esta afirmação lhes suscita dúvidas em termos de veracidade. Os resultados parecem sugerir que os docentes têm alguma relutância na inclusão de atividades sugeridas pelos alunos.

Em jeito de conclusão, apresentam-se seguintes reflexões:

Os dados recolhidos, no decurso da análise da documentação da instituição relativos a esta dimensão, são de alguma forma escassos; no entanto, apontam a existência de uma boa relação entre professor e aluno como fator determinante para o sucesso educativo.

A existência de uma boa relação entre professor e aluno tem um papel determinante no sucesso dos alunos, esta premissa é transversal ao conjunto de entrevistas realizadas. As ideias-chave que resultam da análise das entrevistas aproximam-se da concepção de interatividade entre avaliador e avaliado de Scallon (2004).

As docentes consideram que a avaliação está presente no decurso da interação na sala de aula. Esta avaliação tem uma dupla intencionalidade: permite a regulação das aprendizagens, através da recolha de informação relativa à progressão do aluno e à identificação de dificuldades, e possibilita, ao professor, ajustar as suas estratégias em função do desempenho e das necessidades dos alunos.

Esta interatividade caracteriza-se pela flexibilidade, pelo apoio, pela desconstrução de situações potencialmente inibidoras do esclarecimento e da evolução, pela confiança e pela motivação.

As respostas dadas pelos alunos permitem concluir que, do seu ponto de vista, existe uma boa relação entre professor e aluno, motivada pela dinâmica e ambiente de trabalho em sala de aula e pelo apoio prestado pelos professores.

Integramos, nesta dimensão, uma subcategoria proveniente do CLASS -: “consideração pelas perspetivas dos alunos” - por considerarmos que a interatividade deve também pressupor flexibilidade, por parte do professor, para incluir as ideias dos alunos.

As respostas aos questionários indicam que os alunos têm a perceção de que professor valoriza as suas opiniões e estimula a sua participação; no entanto, parecem sugerir que os docentes têm alguma relutância na inclusão de atividades sugeridas pelos alunos.

Este dado parece ser corroborado pelos docentes que afirmam que, nas suas salas de aula, há espaço para os alunos sugerirem atividades e manifestarem as suas opiniões e preferências. Manifestam alguma flexibilidade para incluir atividades sugeridas pelas crianças, mas a inclusão das mesmas obedece a critérios de equilíbrio e pertinência que o professor define.

5.4.3.5. Autoavaliação

As referências a respeito da autoavaliação constam dos Projetos Curriculares de Turma e defendem que o aluno deve ter um papel ativo através da autoavaliação das aprendizagens, de modo a confrontar o conhecimento produzido com os objetivos visados. “A avaliação é importante para o aluno, na medida, em que o ajuda a ter consciência do que sabe e das suas dificuldades, por isso, deve ser crítico e capaz de se autoavaliar.” (PCT 3º e 4º ano p.121)

Como estratégia de autoavaliação, aponta-se o preenchimento de grelhas de autoavaliação referidas nos PCT e no RI, respondendo a um requisito legal que prevê a inclusão, no processo individual do aluno, de um documento de autoavaliação, no final dos 3º e 4º anos de escolaridade.

– Integração da autoavaliação

Nas entrevistas, as docentes referem que a autoavaliação é importante, pois esta permite aos alunos uma reflexão sobre as aprendizagens realizadas e sobre o seu nível de desempenho. Afirmam que a autoavaliação contribui para o “desenvolvimento da autonomia e da autoconsciência”. (Entrevista 1, R25, p.11)

“Em termos de alunos, a sua autoavaliação, a autoavaliação deles, eu acho que é muito importante porque eles próprios têm noção da sua aprendizagem. Pronto, não só a nível do domínio dos conteúdos, mas também a nível do domínio das próprias competências mais essenciais, pronto.” (Entrevista 3, R25, p.19)

A autoavaliação ocorre em diferentes momentos e surgem referências de que esta pode acontecer no final de uma unidade temática, ou no final de qualquer tarefa diária, mas referem que é mais utilizada no 3º e 4º anos de escolaridade, particularmente no final dos trimestres ou no final do ano letivo.

“E eu acho que é fundamental, os alunos terem consciência das dificuldades deles e surge muitas vezes, nos manuais deles, ao fim de um tema, de uma unidade temática, muitas vezes surgem esses momentos de autoavaliação e é interessante vê-los interessados em perceber o que é que realmente aquela pergunta quer dizer e terem consciência de que, acima de tudo, eu não vou criticar aquilo que eles fizeram, eles (...) é a opinião, mais uma vez é uma opinião deles e como tal eles têm que tentar

ser sinceros ao máximo para saber o que é que eles precisam de melhorar.” (Entrevista 1, R21, p.9)

“Mas uma autoavaliação mais formal decorre normalmente com recurso a grelhas que surgem, por vezes nos manuais, mas também, nós aqui também fazemos uma autoavaliação no final do 3º e do 4º ano, já a nível também de conteúdos específicos em cada área curricular.” (Entrevista 3, R25, p.20)

Para a realização da autoavaliação, apontam o recurso a grelhas ou questionários construídos para o efeito ou a utilização de fichas destinadas a esse fim que existem nos manuais escolares:

“E normalmente, este momento de autoavaliação, eu faço, por vezes por grelhas, se calhar no fim dos conteúdos. Hoje em dia, até os manuais trazem muito, as grelhas de autoavaliação, a nível de conteúdos. Mas também eu gosto de fazer a nível das áreas não curriculares.” (Entrevista 3, R25, p.20)

Referem ainda a autoavaliação oral, mais ou menos orientada pelo professor, cujo objetivo é desenvolver no aluno a capacidade de refletir sobre o trabalho realizado, para assim identificarem dificuldades e definir áreas de melhoria.

“Eles precisam deste situar, ou seja se nós os deixarmos falar livremente, sem os situar: foi bom, muito bom ou excelente, eles perdem-se um bocadinho. Se dissermos vários tópicos: tens que falar do comportamento, desta área ou daquela, seguindo um guiãozinho, oralmente desenvolvem melhor do que sendo livremente. E tendo esse guiãozinho no quadro: «fala do comportamento; fala do que aprendeste, do que gostaste mais, o que é que correu melhor, o que é que mudavas (...)» Eles com essa orientação falam e falam, desenvolvem porque não se perdem. Se não pusermos esse tal guião, muitos não dizem, muitos perdem-se e muitos dizem o que o colega anterior disse porque como se faz em grande grupo, muitos repetem. (Entrevista 4, R23, p.14)

Encontram-se alusões à autorregulação da aprendizagem, partindo da autoavaliação que se caracteriza por uma reflexão partilhada; isto é, as docentes consideram importante que haja orientação do professor (para manter o aluno focado no que, de facto, é essencial e real, aproveitando a autenticidade característica das crianças), mas procurando que esta reflexão

dialogada ou escrita não seja contaminada por apreciações excessivas ou deficitárias por parte do aluno.

“Normalmente os alunos começam por dar mesmo a opinião deles, é mesmo a autoavaliação deles e depois, muitas vezes, sou eu, de facto que dou o feedback.” (Entrevista 1, R24, p.10)

“Acho que contribui imenso para a autonomia deles, para o desenvolvimento, para a autoconsciência também. Só assim é que eles podem evoluir no...” (Entrevista1, R27, p.11)

“Não conseguimos fazer em todos, conseguimos fazer no geral, mas não conseguimos depois ir buscar todos aqueles parâmetros que disseram, mas há feedback e pergunta-se. Só que eu acho que às vezes é um bocado (...) é fazê-los pensar. É porque muitos, há muitos que têm excesso de confiança. Há outros que mesmo tendo boas bases e sendo bons alunos, não se sentem muito confiantes. E depois há outros que até, eu acho que têm medo de acharem que conseguem evoluir, ou seja, que conseguem fazer melhor e por isso dizem que estão um bocado mais abaixo do que na realidade estão, na autoavaliação, pelo menos acontece-me muito, quanto mais crescidos mais acontece. Quanto mais crescidinhos mais acontece.” (Entrevista4, R24, p.14)

O objetivo da autoavaliação é despertar nos alunos o espírito crítico e a assertividade face ao seu próprio desempenho, de forma a suscitar uma “autorregulação da aprendizagem”, ainda que pautada por algum grau de “informalidade.” (Entrevista 2, R11, p.2)

– Existência de exigências, expectativas e *standards*

Relativamente a esta subcategoria, as docentes referem, de forma particular, as expectativas que os próprios alunos criam relativamente ao seu sucesso escolar. Faz-se referência à existência de uma competição, por vezes exagerada, muito ligada às classificações atribuídas nas tarefas escolares, muito centrada na necessidade de que os resultados finais da avaliação sejam muito bons.

São ainda apontadas, por algumas docentes, as expectativas que alguns pais criam relativamente ao percurso escolar dos seus filhos e fazem referência

concreta a práticas que consideram menos corretas, como sejam a exigência de que os filhos sejam os melhores e de que têm de ser muito bons.

“Infelizmente, penso eu, no processo educativo há uma grande (...) há uma grande consciência destas exigências e expectativas de aprendizagem. E, não é muito por parte dos alunos, é mais por parte dos pais que acabam por passar aos alunos.” (Entrevista 2, R11, p.2)

“Há pais que promovem mais isso em casa, às vezes de uma forma menos positiva, de uma forma desmotivante «porque tens que tirar aqueles resultados, porque tens de ser o melhor». Ainda acontece isso e eu acho que isso não é bom para a criança.” (Entrevista 1, R28, p.11)

Consideram que isto pode ter uma influência negativa no desempenho escolar, pelo que as expectativas dos pais devem revestir-se de alguma prudência, no sentido de estimular as crianças a desenvolverem as suas potencialidades de forma mais completa possível, mas sem exigências desproporcionadas.

Na análise das entrevistas, encontra-se referência a que os alunos não têm um conhecimento explícito das expectativas ou que estas não são dadas a conhecer aos alunos formalmente. Menciona-se, em alguns casos, a definição de um percurso que é do conhecimento dos alunos e que, para atingirem determinado fim, têm de ultrapassar, com sucesso, algumas etapas para alcançar determinados “objetivos” ou “metas”:

“É assim, eles não têm conhecimento como metas, ou seja que existem, da minha parte, pelo menos, eu não digo que existem estas metas para o 1º ciclo, eu vou-lhes dando, digamos, como objetivos a atingir, digamos assim. (...) Ou seja, eu apresento-lhes aquilo como um desafio, não é? Não como uma coisa formal, mas como um desafio a atingir e eles agarram aquilo como o desafio. (...) Eu acho que é importante eles saberem com que sentido é que estão a trabalhar.” (Entrevista 2, R26, p.6)

Uma docente refere que os alunos têm noção das expectativas porque estas são verbalizadas por si, através da explicitação dos critérios de avaliação, com maior frequência no 3º e 4º anos e com a eminência da realização das provas de aferição:

“Agora, eu penso que os alunos ao longo do tempo, pelo facto de estarem envolvidos no processo de ensino-aprendizagem vão ter noção das

expectativas e desses critérios que o professor usa porque eles são verbalizados muitas vezes em sala de aula (acho que nunca os leram em lado nenhum, sinceramente, pelo menos os meus alunos nunca os leram).” (Entrevista 3, R28, p.23)

Menciona que as expectativas variam de professor para professor e que os alunos tentam corresponder às exigências e metas definidas pelo docente.

“Porque acho que todos os professores têm as suas, podem é não ser as mesmas, não é? Mas acho que no processo de ensino-aprendizagem todos os professores têm expectativas.” (Entrevista 3, R28, p.22)

“Pronto, eu penso que a vantagem tanto para o aluno como para o professor é mesmo ter noção real da sua aprendizagem porque quando o professor cria expectativas e o aluno vai tentando corresponder a essas expectativas, se o aluno souber quais são as expectativas, ele vai tentar ir sempre de encontro àquilo que o professor quer.” (Entrevista 3, R29, p.23)

Aponta-se que, no trabalho quotidiano, no desenrolar do processo de ensino-aprendizagem, se deve motivar os alunos a ir além da obtenção de resultados ou notas:

“E eu acho que eles conseguem, ou seja, têm de perceber que são bons e que têm de conseguir sempre o melhor para eles e que isso implica, claro, boas notas e a passagem de ano e tudo mais (...) Mas porque o sabem com prazer de aprender e de as coisas serem duradouras, não é: “Só vou ter uma boa nota porque a minha mãe me vai dar uma prenda, só vou ter uma boa nota que é para não parecer mal”. (Entrevista 4, R25, p.16)

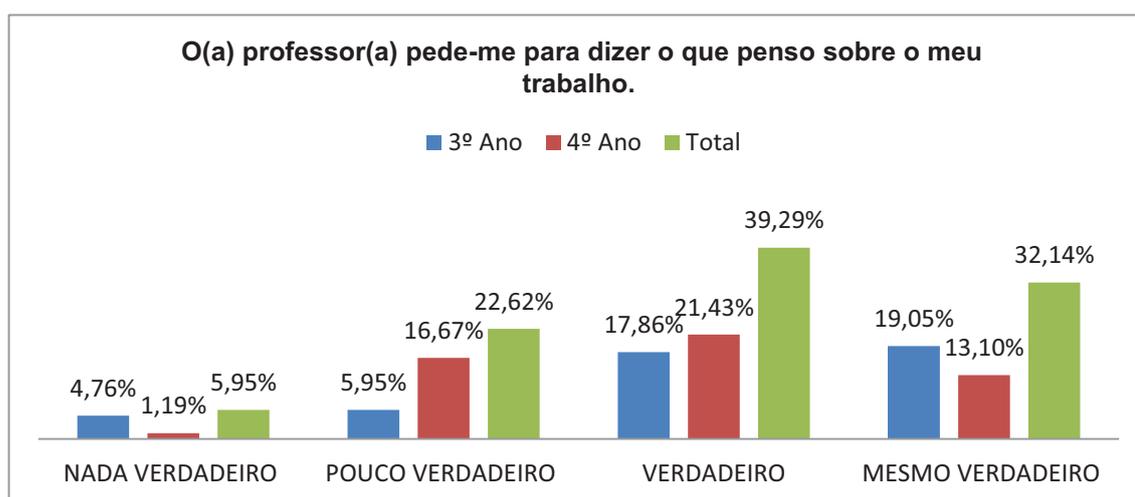
O objetivo final deverá ser a construção de um conhecimento devidamente sustentado numa boa relação professor-aluno e na responsabilidade mútua.

“É preciso, se calhar fazer um plano do dia, mais ou menos com eles, para que eles consigam entrar um bocadinho (...) Chega uma altura em que isso não é necessário, não é necessário porque é o que eu dizia há bocado: nós conhecemo-los desde o 1º ano, à partida, obviamente, só os largamos no 4º ano, portanto, cria-se uma relação de proximidade e de cumplicidade tal que eu não preciso de estar sempre a dizer as regras da sala, que eu não preciso estar sempre a dizer as regras do trabalho, nem de fazer os planos do dia (o que é que vamos fazer, o que é que não vamos fazer) porque eles sabem. Sabem o que é necessário para fazer um bom trabalho.” (Entrevista 4, R25, p.17)

Nesta dimensão, a realização do inquérito visou a recolha de indícios, junto dos alunos, que comprovem a integração da autoavaliação com o intuito de estimular a prática da autocorreção, a partir do feedback do professor. Este processo implica maior autonomia, mais responsabilidade e uma maior participação, por parte do aluno, na regulação da sua própria aprendizagem.

Ainda nesta dimensão, procurámos respostas no sentido de apurar se os alunos conhecem as exigências, expectativas ou *standards*, uma vez que consideramos esse conhecimento indispensável à autorregulação das aprendizagens.

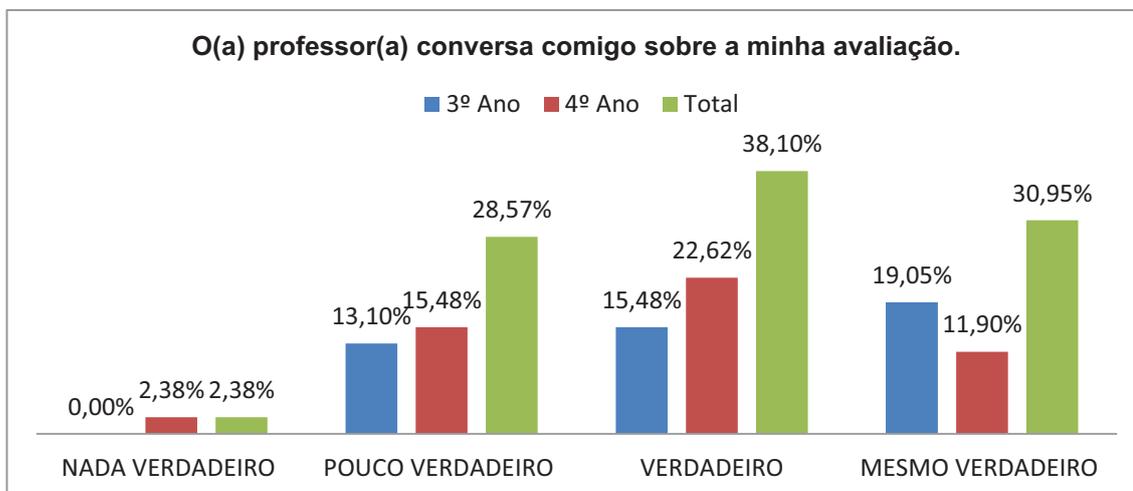
Gráfico 32 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor(a) pede-me para dizer o que penso sobre o meu trabalho”.



Esta questão pressupõe a existência de um diálogo entre professor e aluno sobre o seu trabalho, o que constitui uma forma de autoavaliação.

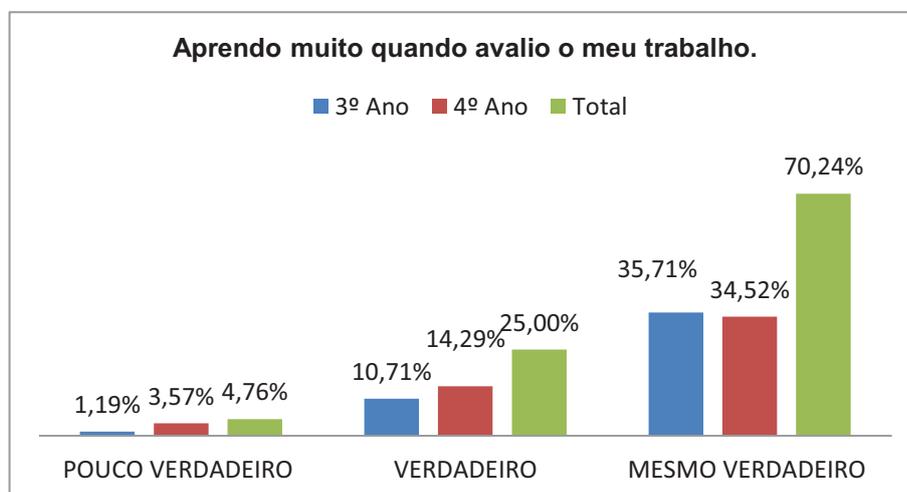
Consideramos que estes resultados indiciam a necessidade de reforço da comunicação entre professor e aluno sobre o trabalho produzido. Este diálogo poderá orientar a reflexão do aluno sobre o seu desempenho, ajudando-o a identificar pontos fortes e a definir áreas e processos de melhoria, permitindo o desenvolvimento de competências de autorregulação.

Gráfico 33 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “O(a) professor(a) conversa comigo sobre a minha avaliação”.



Os dados relativos a esta questão, reproduzidos no gráfico 33, são de alguma forma coerentes com as respostas relativas à afirmação anterior. Apresentando ligeiras variações, genericamente apontam, igualmente, para a necessidade sentida, por parte de alguns alunos, de incrementar o diálogo individual sobre avaliação. Este diálogo poderá ser importante para que ambos possam ajustar estratégias com vista à melhoria, principalmente para aqueles alunos que carecem de maior apoio.

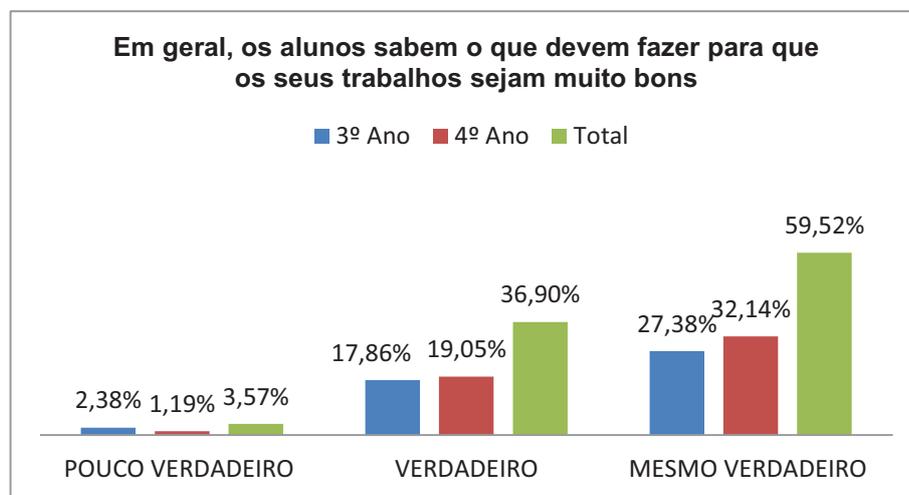
Gráfico 34 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Aprendo muito quando avalio o meu trabalho”



Os resultados apresentados evidenciam que os próprios alunos reconhecem a autoavaliação como um mecanismo de melhoria das suas aprendizagens.

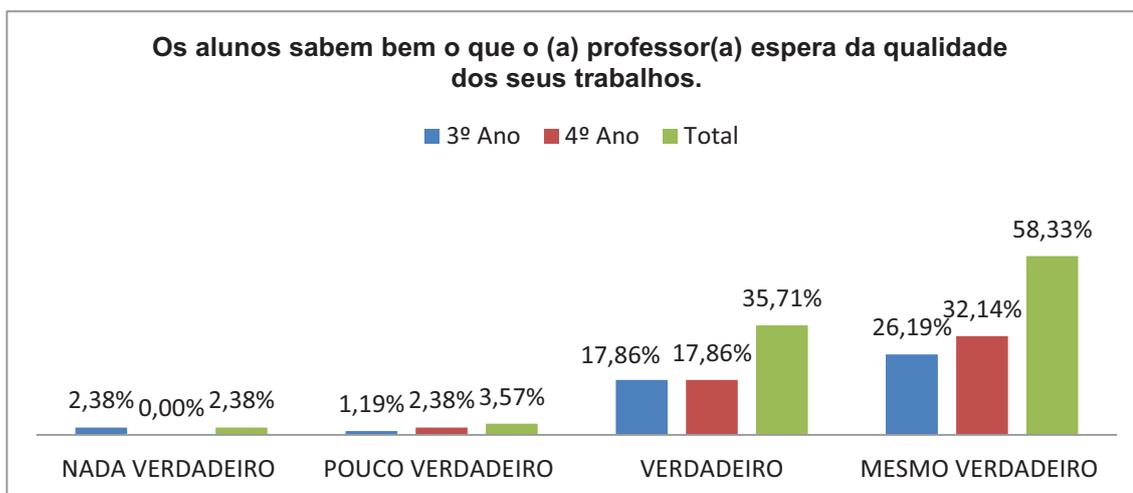
Esta constatação implica que os alunos reconhecem a importância da reflexão e da autocorreção na regulação da aprendizagem.

Gráfico 35 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Em geral, os alunos sabem o que devem fazer para que os trabalhos sejam muito bons “



As respostas a esta questão mostram que os alunos consideram que sabem, de forma geral, o que fazer, para que os seus trabalhos sejam muito bons. Os resultados percentuais parecem evidenciar um conhecimento real do nível de desempenho necessário para obter resultados muito bons. Isto implica que as expectativas do professor sejam claras para os alunos e pressupõe o conhecimento do nível de exigência determinado, para cada tarefa.

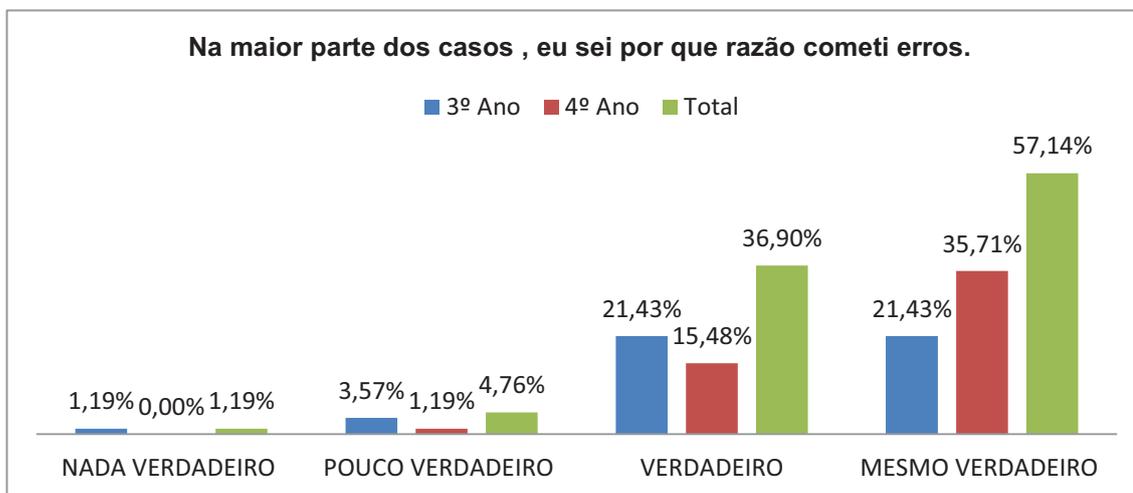
Gráfico 36 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Os alunos sabem bem o que o(a) professor(a) espera da qualidade dos seus trabalhos”.



Se compararmos os resultados expressos no gráfico 35 com os dados patentes no gráfico 36 e que dizem respeito à questão: “os alunos sabem bem o que o(a) professor(a) espera da qualidade dos seus trabalhos”, constata-se que estes vêm sublinhar a conclusão anterior. Ou seja, os alunos não só consideram saber o que fazer para que os seus resultados sejam muito bons, como afirmam que conhecem as expectativas do professor, em relação à qualidade dos seus trabalhos.

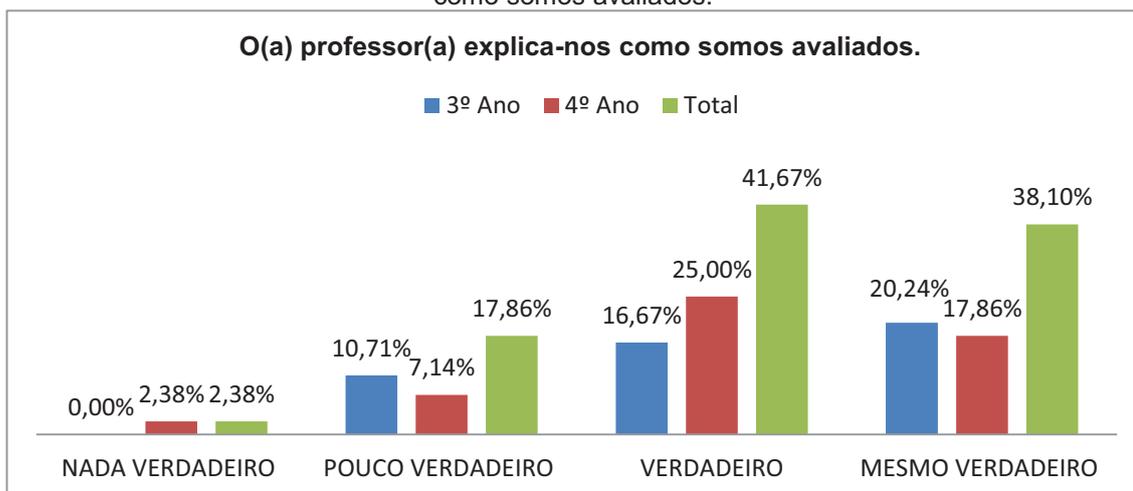
Estes resultados causam alguma estranheza, sobretudo, após a análise de conteúdo das entrevistas, onde ficou patente a fragilidade do processo avaliativo, por justamente carecer da existência de uma definição clara dos níveis de desempenho a alcançar, nas diferentes etapas do processo de aprendizagem.

Gráfico 37 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Na maior parte dos casos, eu sei por que razão cometi erros.”



Nesta questão, procuramos indícios de que os alunos autoavaliam o seu trabalho e refletem sobre os erros cometidos. De facto, os resultados obtidos quando se submeteu à consideração dos alunos a afirmação: “na maior parte dos casos, eu sei por que razão cometi erros” parecem evidenciar que é feita, pelo aluno, uma análise sobre o trabalho realizado.

Gráfico 38 - Distribuição das respostas dos alunos à questão: O(a) professor(a) explica-nos como somos avaliados.”



Os resultados obtidos permitem concluir que os alunos consideram que os professores partilham alguma informação sobre o processo avaliativo, mas não deixa de merecer reflexão, o facto de parte dos alunos considerar a proposição como “pouco verdadeira”.

Em síntese, a análise documental permitiu perceber que, do ponto de vista institucional, há referência à “valorização dos processos de autoavaliação.” (RI, 2011, p.29)

Nos Projetos Curriculares de Turma, explicita-se que o aluno deve ter um papel ativo através da autoavaliação das aprendizagens, de modo a confrontar o conhecimento produzido com os objetivos visados, “na medida, em que o ajuda a ter consciência do que sabe e das suas dificuldades, por isso, deve ser crítico e capaz de se autoavaliar.” (PCT 3º e 4º ano p.121)

Relativamente a esta dimensão, os resultados dos questionários evidenciam alguma prática autoavaliativa, quando identificam como “verdadeiras” ou “mesmo verdadeiras” afirmações como: “aprendo muito quando avalio o meu trabalho” e “na maior parte dos casos, eu sei por que razão cometi erros”.

Assumindo a perspetiva de Scallon (2004) e Fernandes (2006), a existência de autoavaliação pressupõe a participação do aluno na avaliação e a regulação das suas aprendizagens, através da autocorreção realizada a partir do feedback do professor. Por isso, o facto de se encontrar, nos documentos analisados, uma única estratégia de autoavaliação e que passa pelo preenchimento de grelhas de autoavaliação, suscita alguma apreensão.

A este respeito, as entrevistas realizadas permitiram constatar que as docentes reconhecem a importância da autoavaliação, pois permite, aos alunos, uma reflexão sobre as aprendizagens realizadas e sobre o seu nível de desempenho, contribuindo ainda para o “desenvolvimento da autonomia e da autoconsciência.” Acresce, relativamente à análise documental, o facto de afirmarem que a autoavaliação ocorre em diferentes momentos - no final de uma unidade temática ou de qualquer tarefa diária, ainda que seja também referido que é mais utilizada no final dos trimestres ou no final do ano letivo.

Para a realização da autoavaliação, apontam o recurso a grelhas ou questionários construídos para o efeito, a utilização de fichas destinadas a esse fim que existem nos manuais escolares e a autoavaliação oral.

Em virtude desta caracterização genérica, podemos concluir que a promoção da autoavaliação não é formal e intencionalmente planeada. Esta convicção é reforçada pelo facto de as docentes afirmarem que os seus alunos não têm conhecimento das exigências e expectativas, relativas aos níveis de desempenho a alcançar no processo de aprendizagem (Scallon, 2004). Este desconhecimento inviabiliza uma autoavaliação séria e impossibilita a autorregulação das aprendizagens, comprometendo, por isso, parte significativa da avaliação formativa de que temos vindo a falar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo final deste trabalho de projeto destina-se, em primeiro lugar, à explicitação de algumas conclusões e por uma questão de coerência do trabalho desenvolvido, consideramos pertinente, nesta fase, retomar os objetivos traçados inicialmente:

- Consensualizar o conceito de estratégia de avaliação;
- Conhecer as principais tendências formatadoras das estratégias avaliativas de aprendizagens;
- Analisar, à luz dessas tendências, as práticas educativas dos docentes de 1. Ciclo de uma determinada instituição educativa;
- Identificar/conhecer instrumentos, quadros de referentes, indicadores e metodologias de avaliação das aprendizagens
- Identificar eventuais dificuldades/constrangimentos no processo avaliativo e a forma como são percecionados pelos diferentes intervenientes (professores e alunos);
- Promover a autoanálise das estratégias avaliativas utilizadas pelos docentes;

- Perspetivar ações de melhoria, no âmbito de uma dinâmica de supervisão colaborativa.

A definição destes objetivos resultou de uma necessidade do contexto, tal como explicitámos anteriormente, e de uma motivação pessoal, decorrente do exercício profissional, relacionada com a avaliação e de forma particular, com a sua função formativa. O percurso realizado, a partir da formulação dos objetivos, permitiu-nos as seguintes conclusões:

O trabalho desenvolvido permitiu constatar a importância que a definição de estratégias assume na conceção atual de avaliação: “trata-se de uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens.” (Fernandes, 2006.p.23), centrada na melhoria das aprendizagens.

Avaliar pressupõe um planeamento estratégico que oriente o processo, definindo, de forma clara e inequívoca, o que se avalia, como se avalia e para que se avalia. A validade do processo avaliativo depende claramente da pertinência das estratégias utilizadas, o que pressupõe que estas sejam planeadas, em ordem à efetiva regulação e avaliação do aprendido (Roldão, 2010).

O conceito de estratégia de avaliação de que falamos implica uma ação planeada para promover intencionalmente a avaliação de alguma coisa. Este sentido de planeamento estratégico deve ser transversal aos diferentes momentos e modos de avaliação, desde a conceção e planificação das estratégias, ao processo de operacionalização e, posteriormente, na interpretação dos resultados, para aferir a validade e adequação da estratégia previamente planificada, quer em termos de processo, quer em termos de produto.

A análise das metodologias avaliativas utilizadas à luz do quadro de referentes, resultante do cruzamento da matriz conceptual de Scallon (2004) e do CLASS (2008) evidenciou a fragilidade do planeamento estratégico da avaliação, no contexto onde foi realizado.

Dado a âmbito restrito da sua realização, não podemos extrapolar ou generalizar conclusões, no entanto, não podemos ignorar a ideia de que a realidade deste contexto poderá não ser muito diferente de outros contextos educativos. Esta nossa convicção é sustentada pelas opiniões de autores como Cortesão e Torres (1994), Fernandes (2006) e Serpa (2010), que consideram que persistem nas escolas práticas avaliativas pouco consistentes, reveladoras de alguma falta de apropriação da matriz conceptual de avaliação formativa atual preconizada por Perrenoud (1999a, 1999b), Scallon (2004) e Fernandes (2006).

Do exercício da profissionalidade docente, decorre uma grande familiarização com a terminologia avaliativa. Definir indicadores e critérios de avaliação, selecionar e construir instrumentos de avaliação, planificar estratégias de aprendizagem e de avaliação são atividades que fazem parte do quotidiano de uma escola e disto não temos qualquer dúvida.

A grande questão que se levanta prende-se com o planeamento eficaz da avaliação; isto é, será que são definidos, selecionados, planificados em função da efetiva regulação e avaliação da aprendizagem?

A literatura consultada sugere o reforço de articulação e de intencionalidade, em sede de planificação da avaliação, a bem da coerência do processo avaliativo. Este trabalho permitiu-nos verificar que o planeamento da avaliação nem sempre cumpre os requisitos acima explicitados, isto é, parece sustentado numa definição pouco clara dos objetivos, dos critérios e dos instrumentos de avaliação. Pelo menos, é esta a perceção transmitida pela análise das entrevistas e pela análise de documentos da instituição.

Parafraseando Fernandes (2008), “a avaliação não é uma disciplina exata (...), no entanto, não sendo exata pode e deve basear-se em sólidas e significativas evidências e, neste sentido, não será uma simples questão de convicção, crença ou persuasão.” Estabelecendo uma analogia entre a significação exata/ não exata e objetividade/subjetividade, entendemos que a avaliação enquadrará sempre as duas perspetivas; no entanto, isto não configura um impedimento a que a avaliação obedeça a um planeamento tão

rigoroso quanto possível, integrando uma clara definição de objetivos, estratégias, indicadores, critérios e instrumentos de avaliação.

A identificação de eventuais dificuldades ou constrangimentos no processo avaliativo e a forma como são percebidos pelos diferentes intervenientes (professores e alunos) constitui um dos objetivos do projeto que não conseguimos avaliar em toda a sua abrangência.

Recolhemos a percepção dos professores, através das entrevistas realizadas, e recorremos à análise de conteúdo, identificando assim, no seu discurso, os constrangimentos que passamos a explicitar:

- Ideias pré-concebidas em torno da avaliação, particularmente aquelas que atribuem à avaliação uma função certificadora, associada à formulação de juízos de valor, em que apenas a nota final conta, com excessiva valorização da avaliação sumativa;
- Inadequação de instrumentos de avaliação, o que condiciona o processo avaliativo, tornando-o incompleto e, por vezes, pouco rigoroso, devido ao carácter informal dos registos efetuados, o que poderá comprometer a validade e a pertinência do feedback;
- Acréscimo de tarefas burocráticas atribuídas aos docentes e consequente falta de tempo para a preparação de estratégias de avaliação e na construção de instrumentos avaliativos.

A estes constrangimentos, mencionados explicitamente pelos docentes, acrescentamos outros, resultantes da nossa interpretação dos dados recolhidos no contexto, à luz do referencial teórico anteriormente explicitado.

Partindo da conceção de avaliação formativa, preconizada por Fernandes (2006, p. 23), que a define como: “uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens”, foi possível constatar:

- A existência de fragilidades ao nível da apropriação conceptual da dimensão formativa da avaliação, em toda a sua abrangência.
- Ausência de evidências da existência de um planeamento consistente do processo avaliativo que se traduz numa articulação

deficitária das práticas avaliativas, constatando-se alguma discrepância entre o suporte teórico institucional e a aplicação prática no quotidiano avaliativo.

- Encontram-se referências à valorização da integração da avaliação no processo de aprendizagem; manifesta-se preocupação com o processo e o produto; defende-se a qualidade do feedback fornecido aos alunos. Porém, emerge da análise alguma falta de coerência entre a matriz teórica e a evidência da implementação prática, intencional e sustentada das características que acabámos de referir.
- Constatou-se que a autoavaliação não é formal e intencionalmente planeada. Esta convicção é sustentada pelo facto de as docentes reconhecerem que os seus alunos não têm conhecimento das exigências e expectativas relativas aos níveis de desempenho a alcançar no processo de aprendizagem. Consideramos que este desconhecimento inviabiliza uma autoavaliação séria e impossibilita a autorregulação das aprendizagens, comprometendo, por isso, parte significativa da conceção de avaliação formativa de que temos vindo a falar.

Relativamente aos alunos, a apreciação da sua perceção sobre os constrangimentos do processo avaliativo baseou-se, exclusivamente, na análise das respostas ao questionário.

Consideramos que, genericamente, a apreciação dos alunos inquiridos relativamente ao processo avaliativo é bastante positiva. No entanto, foi possível, em nosso entender, identificar algumas oportunidades de melhoria que poderão reforçar a autonomia, a reflexão e a regulação da aprendizagem por parte do aluno.

Retomando a identificação de eventuais dificuldades ou constrangimentos no processo avaliativo e a forma como são percecionados pelos diferentes intervenientes, sintetizamos algumas inferências que consideramos pertinentes, resultantes da consulta aos alunos:

- É fundamental a implementação de estratégias que promovam o reforço da qualidade do feedback fornecido ao aluno, ajustando-o às suas necessidades específicas, no sentido de o orientar de forma eficaz e consistente, no processo de aprendizagem e na superação de dificuldades.
- É necessário aumentar o nível de comunicação entre professor e aluno, em torno da avaliação e do próprio processo de ensino-aprendizagem. A explicitação aos alunos das exigências e das expectativas que clarifiquem o que é esperado que alcancem, em termos de desempenho, é um elemento fulcral para a regulação das aprendizagens e para um processo avaliativo mais rigoroso e transparente.
- Urge a implementação de uma autoavaliação verdadeiramente eficaz que promova a reflexão, a responsabilização e a autorregulação. Esta autoavaliação tem de ser efetivamente valorizada e estrategicamente planeada, considerando a sua mais-valia no desenvolvimento das aprendizagens e da sua posterior avaliação. A sua utilização não pode continuar a pautar-se pela informalidade ou ficar circunscrita a uma aplicação meramente esporádica e circunstancial, sem consistência e intencionalidade.

Em síntese, podemos afirmar que é necessário aumentar o nível de comunicação entre professor e aluno, de forma a potenciar a autonomia, a reflexão e a participação na regulação da aprendizagem, por parte do aluno.

Consideramos que a recolha de dados, junto dos alunos, poderia ser mais profícua, se tivéssemos considerado a possibilidade de que estes fundamentassem as suas respostas. Teria sido interessante conversar com os alunos sobre esta questão, recorrendo ao *focus group*. Esta técnica poderia dar um contributo importante a este trabalho. Constrangimentos que se prendem com a gestão de tempo para a concretização do projeto inviabilizaram essa possibilidade. Fica registada a limitação e a recomendação para que futuros estudos a contemplem.

Aproveitando o ensejo, deixamos ainda outra recomendação que poderia enriquecer este estudo e que poderá ser considerada em trabalhos futuros: trata-se da inclusão da observação na metodologia investigativa. Uma vez que o quadro de referentes utilizado parte do cruzamento do referencial teórico de Scallon e do instrumento de avaliação da qualidade da sala de aula, o CLASS (2008), a observação, em contexto de sala de aula, com recurso ao CLASS, poderia suscitar a recolha de dados interessantes. Apesar de inicialmente prevista, em sede de pré-projeto, limitações temporais inviabilizaram a sua concretização.

Retomando um dos objetivos centrais deste trabalho - perspetivar ações de melhoria, no âmbito da dinâmica de supervisão colaborativa - consideramos que qualquer ação de melhoria deverá incluir um trabalho muito próximo com os docentes e incluir a autoanálise das estratégias avaliativas. Acreditamos que a mudança deve ser alicerçada num conhecimento efetivo da realidade avaliativa e só se consegue implicando os docentes no processo. Tal com refere Fernandes (2008, p. 347), “mudar e melhorar as práticas de avaliação implica que o seu significado seja claro para os diferentes intervenientes e, muito particularmente, para professores e investigadores.”

Acreditamos que a supervisão poderá assumir um papel determinante no processo de mudança, estabelecendo pontes entre a construção teórica da avaliação no domínio das aprendizagens e a avaliação desenvolvida na escola para alcançar pontos de confluência, alavancando um processo de renovação sustentada das práticas avaliativas.

Esta perspetiva enquadra-se na definição das novas tendências supervisivas defendidas por Alarcão e Roldão (2008), que valorizam a reflexão e a aprendizagem colaborativa como forma de potenciar o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e autoaprendizagem. Destacam “a capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente que é capaz de criar condições de desenvolvimento e de aprendizagem” (Alarcão e Roldão, 2008, p.19), num processo eminentemente formativo dos seus docentes.

Enquadrado nesta perspectiva de supervisão, este projeto poderá constituir um ponto de partida, para induzir alguma mudança nas práticas avaliativas do contexto estudado e que constitui a principal razão de ser deste trabalho.

Acreditamos que este trabalho poderá, agora, suscitar alguma reflexão no contexto educativo onde foi realizado, uma vez que quando propusemos a sua realização, assumimos o compromisso de partilhar o resultado final. Esta partilha poderá constituir o mote para uma autoavaliação sobre as estratégias avaliativas utilizadas e acreditamos que o passo seguinte será a implementação de um plano de ação, perspectivado numa ótica de formação em contexto.

É nossa convicção que este trabalho poderá constituir a base de trabalho a partir da qual se possa conceber um planeamento estratégico de avaliação mais rigoroso, alicerçado no enquadramento teórico que aqui referimos, e efetivamente orientado para a regulação e melhoria das aprendizagens.

No sentido de dar cumprimento ao objetivo de perspetivar ações de melhoria, no âmbito da dinâmica de supervisão colaborativa, deixamos algumas sugestões que consideramos pertinentes:

A primeira delas vai no sentido de reforçar a reflexão, a discussão e o planeamento estratégico da avaliação por parte da equipa docente, aproveitando as estruturas e órgãos de decisão existentes na própria escola, nomeadamente, o conselho pedagógico e o conselho de docentes.

Importaria conferir a estes órgãos colegiais uma dinâmica mais orientada para uma supervisão interna e colaborativa da avaliação que permitisse definir as metas a alcançar e os respetivos processos de monitorização. Isto passaria pela criação de um espaço, em cada reunião, reservado à análise e planeamento de estratégias, à preparação e discussão de critérios e instrumentos de avaliação, ajustados em função das metas definidas e dos resultados obtidos.

Acreditamos que esta dinâmica contribuiria para garantir uma maior articulação e consistência entre a conceção de avaliação definida nos

documentos orientadores e reguladores da instituição e a sua aplicabilidade prática.

O planeamento estratégico da avaliação de que falamos pressupõe uma construção colaborativa, centrada na definição de estratégias que integrem práticas avaliativas estruturadas e consistentes que clarifiquem o próprio processo avaliativo.

Esse planeamento passará por estabelecer as metas a alcançar, em sede de desenvolvimento de competências; pela definição dos critérios de avaliação e de níveis de desempenho, bem como, pela previsão de momentos e modos de divulgação dos mesmos, junto dos alunos. Pressupõe, ainda, a articulação entre os objetivos de aprendizagem definidos e as estratégias que avaliarão a consecução desses mesmos objetivos, bem como a construção de instrumentos de avaliação ajustados em função do que se pretende avaliar.

Faz para nós todo o sentido que as reuniões de conselho, para além de toda a carga burocrática que lhes está associada, sejam um espaço de discussão e de reflexão, centradas na melhoria das aprendizagens. Acreditamos que possam funcionar como espaços aglutinadores de esforços e orientadores por poderem proporcionar uma base de sustentação do processo avaliativo na escola, permitindo a construção de uma matriz avaliativa comum, que o professor adequará, em sede de elaboração do PCT e das respetivas planificações, à sua turma e às necessidades de cada aluno.

Uma outra sugestão que nos parece pertinente prende-se com a formação de docentes. Neste contexto, há evidências de algum trabalho formativo realizado a partir das necessidades detetadas na própria instituição.

A nossa sugestão passará por aproveitar a dinâmica formativa já existente e orientá-la para a temática da avaliação, com o intuito de promover a clarificação conceptual, a reflexão sobre as práticas existentes e a implementação de estratégias de melhoria, monitorizando as mudanças numa lógica de supervisão colaborativa, onde se poderia incluir a observação em contexto de sala de aula, recorrendo ao CLASS.

Consideramos que qualquer mudança só é efetivamente conseguida a partir do efetivo envolvimento dos docentes. Por isso, sublinhamos a

importância de os envolvermos na construção e discussão de mecanismos que se traduzam numa melhoria das práticas de avaliação e, neste contexto, a dinâmica formativa, anteriormente referida, poderia dar um importante contributo.

Quando, perante uma encruzilhada, escolhemos um determinado rumo, não sabemos se fizemos a opção mais adequada. Só o saberemos se, efetivamente, percorrermos o caminho, para ver onde nos leva. Toda a escolha implica um risco, mas acreditamos que valeu a pena correr o risco e percorrer o caminho.

Acreditamos que este trabalho de projeto não esgotou todas as possibilidades de estudo sobre avaliação neste contexto, nem esgotou todas as possibilidades de análise dos dados recolhidos. Ficam entreabertas outras portas, que podem constituir novos pontos de partida para novas reflexões que poderão ser suscitadas por uma análise mais fina dos dados. Referimo-nos concretamente aos dados recolhidos junto dos alunos e que poderão suscitar novas interrogações e abrir caminho a novas investigações.

Estamos, de facto, convictos da pertinência do tema escolhido, pois como refere Martins (2008), o 1º Ciclo do Ensino Básico é o nível de ensino menos estudado, pelo que aponta como prioritárias investigações sobre avaliação, a utilização de metodologias de recolha de informação “in loco” e um maior recurso ao aluno como fonte de informação.

Esperamos, com o nosso projeto, dar um pequeno contributo para a realização de investigações mais profundas no âmbito da avaliação das aprendizagens mas, sobretudo, que este possa contribuir para melhorar práticas no contexto, onde se realizou, e que conseqüentemente se traduzam numa melhoria das aprendizagens, em resultado de um processo avaliativo mais transparente e rigoroso.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, Isabel & Sá-Chaves, Idália (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspetiva ecológica. In José Tavares (Orgs.), *Para intervir em educação: Contributos dos colóquios CIDInE* (pp. 201-232). Aveiro: CIDInE.
- Alarcão, Isabel (2001a). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, Isabel (2001b). Do olhar supervisiivo ao olhar sobre a supervisão. In Mary Rangel (Orgs.), *Supervisão Pedagógica: Princípios e práticas*. (pp. 11-56). Campinas: Papiro Editora.
- Alarcão, Isabel & Tavares, José (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, Isabel & Roldão, Maria do Céu (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, Maria P. & Machado, Eusébio (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Amaral, Maria João & Sá-Chaves, Idália (2001). Supervisão Reflexiva: a passagem do 'eu solitário' ao 'eu solidário'. In Isabel Alarcão (Orgs.) *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-85). Porto: Porto Editora.
- Bardin, Laurence (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, Ana, et al (2009). Construção e Validação do Inventário de Processos de Sala de Aula. *Atas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia* (pp. 2877-2890). Braga: Universidade do Minho.
- Bloom, Benjamim, Hastings, John, Madaus, George (1971). *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caetano, Ana (2004). A mudança dos professores pela investigação-ação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (1), pp. 97-118.
- Cadima, Joana. & Leal, Teresa (2008). Observação dos Processos Interativos em Salas do 1º Ciclo do Ensino Básico. In Ana Noronha et al.

(Coords.), *Atas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* [CD] (pp. 2169-2180). Braga: Psiquilibrios.

- Cadima, Joana & Leal, Teresa, & Cancela, Joana (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1ºCEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação* 24 (1), pp. 7-34, CIEd. Universidade do Minho.
- Cortesão, Luíza & Torres, Maria A. (1994). *Avaliação pedagógica II. Mudança na escola – mudança na avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Craveiro, Clara (2007). *Formação em Contexto: Um Estudo de Caso no Âmbito da Pedagogia da Infância*. Tese de Doutoramento. IEC, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Esteves, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In Jorge Lima & José Pacheco (Orgs.) *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 106-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. Teresa (2010). Prefácio. In Margarida Serpa (2010). *Compreender a Avaliação: Fundamentos para práticas educativas* (pp 13-14). Lisboa: Edições Colibri
- Fernandes, Domingos (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa, Texto Editores.
- Fernandes, Domingos (2006). Avaliação das aprendizagens em Portugal: Investigação e teoria da atividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), (pp. 21-50), CIEd – Universidade do Minho.
- Ferreira, Carlos A., (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto, Porto Editora.
- Ghiglione, Rodolphe & Matalon, Benjamin, (1986). *O Inquérito - teoria e prática*. Lisboa, Celta Editora.
- Gouveia, João (2010). *Supervisão e avaliação da formação. Metodologias para a avaliação de competências no processo formativo*. Tese de Doutoramento, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca, Espanha.
- Guerra, Miguel (2003). *Uma seta no alvo: A avaliação como aprendizagem*. Porto: Asa Editores.

- Martins, Carla (2008). *Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens: reflexões a partir da análise de dissertações de mestrado*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Nóvoa, António (2005). Prefácio. In Domingos Fernandes (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às práticas e políticas*. (pp 11-13) Lisboa: Texto Editores.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2002). *A supervisão na formação de formadores I*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In Lima, Jorge A. & Pacheco, José A. (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Philippe. (1999a). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In Albano Estrela & António Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em educação: Novas perspetivas* (pp. 171-190). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Philippe. (1999b). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. São Paulo: Artmed.
- Perrenoud, Philippe. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In Joaquim Azevedo (Coords.), *Avaliação dos resultados escolares* (pp. 103-126). Porto: Edições Asa.
- Pianta, Robert, La Paro, Karen, Hamre, Bridget (2006). Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual: Preschool (Pre-K) version. Charlottesville, VA: University of Virginia, Center for Advanced Study of Teaching and Learning.
- Pianta, Robert, La Paro, Karen, Hamre, Bridget (2008). Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual: Preschool (Pre-K) version. Charlottesville, VA: University of Virginia, Center for Advanced Study of Teaching and Learning.
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roldão, Maria do Céu, (2010). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Scallon, Gérard (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Québec : Éditions du Nouveau pédagogique, Inc.
- Serpa, Margarida (2010). *Compreender a Avaliação: Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Scriven, Michael (1967). *The Methodology of Evaluation*. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, nº 1, Chicago IL: Rand McNally.
- Sousa, Alberto (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vieira, Flávia (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Yin, Robert (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Ed.

Sitografia

- Alarcão, Isabel (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, nº 8, (pp. 119-128). Retirado em novembro 15, 2010 de <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Fernandes, Domingos (1991). Notas sobre os Paradigmas de Investigação em Educação. *Noesis*, nº 18, (pp. 64-66). Retirado em novembro 5, 2010 de www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/AnaliseFernandes.
- Fernandes, Domingos (2007). A Avaliação das Aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Revista Educação e Pesquisa*, vol.33, nº3, (pp. 581-600). Retirado em dezembro 8, 2010 de <http://redalyc.unamex.mx>.
- Fernandes, Domingos (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, nº 41, (pp. 341-371). Retirado em dezembro 5, 2010 de: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos>.
- Fernandes, Domingos (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade. *Sifiso. Revista de Ciências de Educação*, nº 9, (pp. 87-100). Retirado em novembro 5, 2010 de <http://sifiso.fpce.ul.pt>.

Leite, Carlinda (2000). *A figura do 'amigo crítico' no assessoramento /desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes*. Retirado em Julho 9, 2007 de www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/amigocritico.doc

Leite, Carlinda (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, vol.28, nº 57, (pp. 371 – 389). Retirado em julho 19, 2007 de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/848/84805702/84805702.html>.

Pianta, Robert (2011). *What is the CLASS™ Tool?* Retirado em janeiro 15, 2011 de <http://www.teachstone.org/>.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Despacho Normativo nº 98ª/92 de 19 de Junho

Despacho Normativo nº 338/93 de 21 de Outubro

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro

Despacho Normativo nº 30/2001 de 19 de Julho

Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março

Portaria nº 550 A/2004 de 21 de Maio

Portaria nº 550 D/2004 de 21 de Maio

Despacho Normativo nº 1/2005 de 5 de Janeiro

Despacho Normativo nº 50/2005 de 9 de Novembro

Despacho Normativo nº 18/2006 de 14 de Março

Despacho Normativo nº 6/2010 de 19 de Fevereiro

Decreto-Lei nº 18/2011 de 2 de Fevereiro

ANEXOS

Anexo A - Guia de construção do inquérito por questionário aos alunos

Dimensões	SCALLON	CLASS	Perguntas do questionário
Situações de avaliação	<p>Desempenho (as tarefas ou problemas exigem do aluno a construção de uma resposta elaborada)</p> <p>Autênticas e realistas (ligadas ao quotidiano)</p>	<p>Desenvolvimento de conceitos Resolução de problemas Aplicação ao mundo real Relação com a vida dos alunos Ligação com conhecimentos prévios</p>	<p>1. Na aula resolvemos muitas situações problemáticas.</p> <p>2. Na aula fazemos trabalhos de grupo que apresentamos à turma.</p> <p>3. Posso responder a uma pergunta ou a um problema usando palavras, esquemas ou desenhos.</p> <p>4. Os alunos fazem experiências relacionadas com o que aprendem.</p> <p>5. O(a) professor(a) pede-me que responda pelas minhas próprias palavras.</p> <p>6. O(a) professor(a) relaciona o que aprendemos com experiências da nossa vida.</p> <p>7. Antes de começar um tema novo, o(a) professor(a) recorda com os alunos conhecimentos anteriores.</p>
Quadro de referentes	<p>Aprendizagens multidimensionais (mobilização do saber ser e do saber fazer em situações variadas; observação do aluno sob diferentes perspetivas;</p>	<p>Desenvolvimento de conceitos: Interligação de conceitos; Análise e raciocínio Criatividade, Planificação Predição Gestão do comportamento</p>	<p>1. As atividades que o (a) professor (a) propõe fazem-me pensar bastante</p> <p>2. Nas aulas, para ter sucesso, não basta decorar as matérias.</p> <p>3. O(a) professor(a) ajuda-me a saber estudar.</p> <p>4. Todas as atividades das aulas contam para a minha avaliação.</p> <p>5. O professor preocupa-se em ajudar-nos a melhorar o nosso comportamento</p> <p>6. O professor ajuda-nos a pesquisar, organizar e tratar informação.</p> <p>7. Nas aulas, aprendemos a trabalhar em grupo.</p>
Função da avaliação: diagnóstica; formativa e sumativa	<p>Integração da avaliação no processo de aprendizagem (utilizam-se exercícios e atividades de verificação para fornecer feedback ao aluno)</p> <p>Preocupação com o processo e o produto (interessa o que o aluno sabe fazer, valoriza-se o modo e o caminho que seguiu</p>	<p>Qualidade do feedback: Apoio aos alunos; Questionamento; Clarificação; Reforço positivo; Motivação</p> <p>O professor leva os alunos a explicar o seu raciocínio e a fundamentar as respostas e ações</p>	<p>1. O (a) professor diz-me quando estou a ter dificuldade na aprendizagem.</p> <p>2. Os alunos recebem elogios do(a) professor(a).</p> <p>3. O(a) professora dá pistas que nos ajudam a responder às suas perguntas durante a aula.</p> <p>4. O(a) professor(a) explica-me por que é que a minha resposta está correta ou incorreta.</p> <p>5. O(a) professor(a) faz muitas perguntas para verificar se aprendemos.</p> <p>6. Na resolução de um problema o(a) professor(a) pede-me para explicar como descobri a solução.</p> <p>7. O professor pergunta aos alunos qual o caminho que seguiram para descobrir a resposta a uma pergunta ou a um problema.</p>

Relação Professor/aluno	Interatividade entre avaliador e avaliado	Consideração pelas perspectivas dos alunos: O professor é flexível e inclui as ideias dos alunos; Dá oportunidades para os alunos se expressarem e dialogarem Sensibilidade do professor: O professor corresponde às necessidades académicas e emocionais dos alunos	<ol style="list-style-type: none"> 1. O(a) professor(a) dá importância às minhas opiniões. 2. Na minha turma há uma boa relação entre professor(a) e aluno(a). 3. Os alunos sentem-se à vontade para colocar dúvidas e para participar nas aulas. 4. Na aula, os alunos podem sugerir algumas atividades. 5. O(a) professor(a) preocupa-se com os alunos e ajuda-os quando têm dúvidas. 6. O(a) professor(a) mantém a atenção dos alunos através do entusiasmo, do humor e do ritmo de aula. 7. O(a) professor dá oportunidade para que todos os alunos respondam.
Dimensões	SCALLON	CLASS	Perguntas do questionário
Autoavaliação	Integração da autoavaliação: Autocorreção a partir do feedback do professor; Implica maior autonomia do aluno; reflexão e participação na regulação da aprendizagem	Qualidade do feedback; O professor promove a autonomia e a responsabilidade do aluno Gestão da sala: Expectativas claras; Expectativas positivas; Regras claras	<ol style="list-style-type: none"> 1. O(a) professor(a) pede-me para dizer o que penso sobre os meus trabalhos. 2. O(a) professor(a) conversa comigo sobre a minha avaliação. 3. Aprendo muito quando avalio o meu trabalho. 4. Em geral, os alunos sabem o que devem fazer para que os trabalhos sejam muito bons. 5. Os alunos sabem bem o que o(a) professor(a) espera da qualidade dos seus trabalhos. 6. Na maior parte dos casos, eu sei por que razão cometi erros. 7. O(a) professor(a) explica-nos como somos avaliados.
	Existência de exigências, expectativas e standards (metas)		

Anexo B – Validação do inquérito por questionário

Anexo B - Validação do inquérito por questionário

Página e

1 de 2

⚠ Esta mensagem foi reencaminhada por si em 19-02-2012 19:39.
Os anexos podem conter vírus que poderão danificar o computador. Os anexos poderão não ser apresentados correctamente.
O remetente desta mensagem solicitou um recibo de leitura. [Clique aqui para enviar um recibo.](#)

cbe.isabel

De: Ana Paula [ampaula@esepef.pt] **Enviada:** qui 02-06-2011 15:25
Para: cbe.isabel
Cc:
Assunto: RE: Validação do inquérito por questionário
Anexos:  Questionário aos alunos 3.docx(102KB)  SUMÁRIO do projecto.docx(24KB)

Olá Profª Isabel,

Estive a ver o seu questionário e a relacionar com os objectivos e propósitos da investigação. Parece-me muito bem e outra coisa não seria de esperar.

Fiz uma análise do questionário com base nos tópicos de validação que usei para o meu doutoramento. O ideal seria que fosse validado agora por uma equipa de especialistas e, posteriormente, submetido a uma dinâmica de *focus group*, mas dado o pouco tempo que dispõe, nem pensar.

De qualquer modo, deixo aqui os indicadores de análise para que tenha uma ideia e se possa organizar melhor (desculpe estar em espanhol, mas é mais rápido):

- *Idoneidad e Importancia de los diferentes bloques propuestos* – Parecem-me adequados.
- *Claridad general del lenguaje utilizado* – Adequada, verificava apenas a questão da intencionalidade do colectivo ou do individual. Não consegui perceber se foi por acaso, ou se há uma intencionalidade, de qualquer modo, como pretende uma percepção de cada um dos alunos, parece-me que, dentro do possível, as questões sejam orientadas para o individual, a não ser quando pretende a percepção do aluno sobre a turma como um todo. Desculpe, Isabel, mas esta é apenas a minha opinião, de qualquer modo, veja o que sugere o seu orientador.
- *Extensión del cuestionario en su conjunto* – Adequado para alunos do 3º e 4º ano do 1º Ciclo.
- *Facilidad de respuesta*- Adequado, percebo que eliminou a tendência mediana na escala de Likert. Parece-me muito bem, tendo em conta as idades e os condicionalismos de percepção (vão “avaliar” as actividades do próprio professor no contexto onde se passa a acção).
- *Presentación general del mismo*. Adequado.

Está um trabalho interessante e confesso que me deixou curiosa no que vai respeitar aos resultados.

Agradeço a partilha e espero ter ajudado mais do que “complicado”.

Sempre que precisar, sinta-se à vontade.

<https://webmail.netcabo.pt/exchange/cbe.isabel/A%20receber/RE:%20Valida%C3%...> 18-03-2012

Continuação de bom trabalho e ânimo.

Beijinhos,

Ana Maria Gomes

Anexo C – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação



Exmo. Encarregado/a de Educação:

Isabel M^ª Gomes Dias C. Antunes de Sá, sob orientação do Prof. Doutor João Gouveia, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre estratégias de avaliação formativa no 1^º Ciclo do Ensino Básico, para efeitos da elaboração do Trabalho de Projecto, no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no Porto.

Para a realização deste estudo é necessário proceder à recolha de informação junto dos alunos do 3^º e 4^º ano, através do preenchimento de um questionário que será aplicado no colégio, sem prejuízo da actividade lectiva e respeitando todas as normas de privacidade e sigilo (em caso algum será usado ou divulgado o nome do aluno).

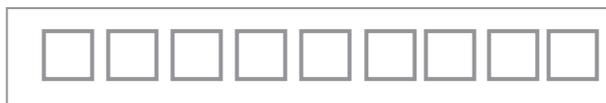
Os dados recolhidos serão utilizados na elaboração e apresentação do projecto acima referido. Neste âmbito, vimos solicitar a V. Exa. a autorização para que o seu educando participe no preenchimento do referido questionário que integrará o presente estudo.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, solicitamos o preenchimento e a devolução deste documento.

Ao dispor para qualquer esclarecimento adicional,

Eu, Encarregado/a de Educação do aluno: _____
_____, autorizo a participação
do meu educando no trabalho de investigação acima mencionado, através
do preenchimento de um questionário.

Assinatura _____



Questionário aos alunos

- ✓ A informação recolhida neste questionário destina-se a ser usada num estudo que está a ser feito na tua escola.
- ✓ Este questionário é **anónimo** e, por isso, não precisas de o assinar!
- ✓ Ao contrário de um teste, não há respostas certas nem erradas, o importante é que respondas com sinceridade.
- ✓ Lê as perguntas com atenção e responde.

Muito obrigada pela tua participação!

Ano de Escolaridade: ____º Ano

Idade: _____ anos

- Lê, com atenção, cada uma das seguintes afirmações e classifica-a de acordo com a tua opinião, assinalando com um **X** a opção que consideres mais adequada.

1. Na minha turma, há uma boa relação entre professor(a) e aluno(a).

Mesmo Pouco Nada
verdadeiro Verdadeiro verdadeiro verdadeiro

2. Na aula, fazemos trabalhos de grupo que apresentamos à turma.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Os alunos recebem elogios do(a) professor(a).

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. O(a) professor(a) conversa comigo sobre a minha avaliação.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Nas aulas, para ter sucesso, não basta decorar as matérias.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Na aula, resolvemos muitas situações problemáticas.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. As atividades que o(a) professor(a) propõe fazem-me pensar bastante.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. O(a) professor(a) diz-me quando estou a ter dificuldade na aprendizagem.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. O(a) professor(a) dá importância às minhas opiniões.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. O(a) professor(a) pede-me para dizer o que penso sobre o meu trabalho.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Posso responder a uma pergunta ou a um problema usando palavras, esquemas ou desenhos.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. O professor ajuda-me a saber estudar.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. O(a) professora dá pistas que nos ajudam a responder às suas perguntas durante a aula.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Os alunos sentem-se à vontade para colocar dúvidas e para participar nas aulas.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. O professor ajuda-nos a pesquisar, organizar e tratar informação.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Os alunos fazem experiências relacionadas com o que aprendem.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. O professor preocupa-se em ajudar-nos a melhorar o nosso comportamento

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. O(a) professor(a) explica-me por que é que a minha resposta está correta ou incorreta.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Na aula, os alunos podem sugerir algumas atividades.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Em geral, os alunos sabem o que devem fazer para que os trabalhos sejam muito bons.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. O(a) professor(a) pede-me que responda pelas minhas próprias palavras.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Nas aulas, aprendemos a trabalhar em grupo.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. O(a) professor(a) faz muitas perguntas para verificar se aprendemos.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. O(a) professor(a) mantém a atenção dos alunos através do entusiasmo, do humor e do ritmo de aula.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Os alunos sabem bem o que o(a) professor(a) espera da qualidade dos seus trabalhos.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. O(a) professor(a) relaciona o que aprendemos com experiências da nossa vida.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

27. O(a) professor(a) dá oportunidade para que todos os alunos respondam.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Na resolução de um problema, o(a) professor(a) pede-me para explicar como descobri a solução.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. O(a) professor(a) preocupa-se com os alunos e ajuda-os quando têm dúvidas.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Aprendo muito quando avalio o meu trabalho.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Na maior parte dos casos, eu sei por que razão cometi erros.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Todas as atividades das aulas contam para a minha avaliação.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. O professor pergunta aos alunos qual o caminho que seguiram para descobrir a resposta a uma pergunta ou a um problema.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. O(a) professor(a) explica-nos como somos avaliados.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35. Antes de começar um tema novo, o(a) professor(a) recorda com os alunos conhecimentos anteriores.

Mesmo verdadeiro	Verdadeiro	Pouco verdadeiro	Nada verdadeiro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Este questionário terminou aqui.

Verifica, por favor, se respondeste a todas as questões.

Muito obrigada!



Anexo E - Guião de construção da entrevista aos docentes

FASES	OBJETIVOS	QUESTÕES/ AFIRMAÇÕES	TÓPICOS	T
Acolhimento				
Agradecer e informalizar				
Enquadramento da entrevista	Explicar as finalidades do trabalho que estamos a desenvolver.	Este trabalho tem como finalidade conhecer estratégias avaliativas utilizadas pelos docentes do 1º Ciclo deste contexto educativo e a forma como integram a dimensão formativa da avaliação na sua prática pedagógica.	Caracterização de estratégias de avaliação no 1º ciclo; avaliação formativa	1'
Dimensão 1 Situações de avaliação	Promover a autoanálise das estratégias avaliativas utilizadas pelos docentes.	<p>A avaliação é um elemento central da ação pedagógica.</p> <p>A previsão de momentos e modos de avaliação (definição de estratégias de avaliação) é indispensável para a regulação das aprendizagens, quer em termos de processo, quer em termos de resultados intermédios e finais.</p> <p>Que comentários gostaria de fazer a esta afirmação?</p> <p>Que tipo de estratégias de avaliação utiliza?</p> <p>Quais as mais utilizadas?</p> <p>Que exemplos pode dar de situações de avaliação que privilegiam: o desempenho; a autenticidade e a realidade; o desenvolvimento de conceitos?</p> <p>Que ações de melhoria resultariam da autoanálise das estratégias avaliativas utilizadas pelos docentes?</p>	<p>Desempenho (as tarefas ou problemas exigem do aluno a construção de uma resposta elaborada)</p> <p>Autênticas e realistas (ligadas ao quotidiano)</p> <p>Desenvolvimento de conceitos</p> <p>Resolução de problemas</p> <p>Aplicação ao mundo real</p> <p>Relação com a vida dos alunos</p>	5'
Dimensão 2 Quadro de referentes	Conhecer estratégias avaliativas; indicadores; critérios de avaliação e instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes;	Tendo em conta os vários domínios de aprendizagem (cognitivo, socio-afetivo e psicomotor) quais os que mais se preocupa em promover?	Aprendizagens multidimensionais: (mobilização do saber ser e do saber fazer em situações variadas; observação do aluno sob diferentes perspetivas;	6'

<p>Dimensão 3 Funções da avaliação: diagnóstica; formativa e sumativa</p>	<p>Relacionar as estratégias utilizadas com as suas funções avaliativas.</p> <p>Recolher informação sobre a qualidade do feedback atribuído aos alunos.</p>	<p>relação existe entre os objetivos de aprendizagem e a avaliação? Que exemplos pode dar? Que instrumentos de avaliação utiliza?</p> <p>As estratégias avaliativas variam consoante a função atribuída: diagnóstica, formativa e sumativa.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A este respeito quer falar-me da sua experiência? 2. Que utilidade prática atribui a cada uma delas no quotidiano escolar? 3. Alguma destas funções assume maior relevo na sua prática profissional? Porquê? 4. Qual a verdadeira intenção da avaliação? 6. Quais as eventuais dificuldades /constrangimentos que apontaria ao processo avaliativo? 7. Que tipo de feedback é dado aos alunos? Quando e como? Com que propósito essencial? Quer dar-me exemplos? 	<p>6'</p> <p>Integração da avaliação no processo de aprendizagem (utilizam-se exercícios e atividades de verificação para fornecer feedback ao aluno)</p> <p>Preocupação com o processo e o produto (interessa o que o aluno sabe fazer, valoriza-se o modo e o caminho que seguiu)</p> <p>Qualidade do feedback: Apoio aos alunos; Questionamento; Clarificação; Reforço positivo; Motivação O professor leva os alunos a explicar o seu raciocínio e a fundamentar as respostas e ações</p>	
<p>Dimensão 4 Relação Professor/aluno</p>	<p>Identificar eventuais dificuldades/constrangimentos no processo avaliativo e a forma como são percecionados pelos diferentes intervenientes (professores e alunos)</p>	<p>1. De que forma a relação professor/aluno poderá condicionar o desempenho do aluno? 2. Que importância atribui, no espaço da sala de aula, à interatividade entre avaliador e avaliado? Como a pratica? Que exemplos pode dar? 3. Que características ou fatores-chave de sucesso valoriza nessa relação de interatividade? 4. Que importância atribui à participação dos alunos para manifestarem as suas próprias perspetivas? Que exemplos pode dar?</p>	<p>5'</p> <p>Interatividade entre avaliador e avaliado; Consideração pelas perspetivas dos alunos: O professor é flexível e inclui as ideias dos alunos; Dá oportunidades para os alunos se expressarem e dialogarem Incentiva</p>	

<p>Dimensão 5 Autoavaliação</p>	<p>Conhecer estratégias de integração da autoavaliação.</p>	<p>1. Que importância atribui à autoavaliação? Na sua opinião, a autoavaliação serve para quê? Como a faz? Que estratégias utiliza? Dá-me exemplos? 2. Em sua opinião que conhecimento têm os alunos da existência de exigências, expectativas e standards? Pode apontar-me alguns exemplos? 3. Quais as principais vantagens poderão que resultar desse conhecimento?</p>	<p>Integração da autoavaliação: Autocorreção a partir do feedback do professor; Implica maior autonomia do aluno; reflexão e participação na regulação da aprendizagem.</p> <p>Qualidade do feedback; Consideração pelas perspetivas dos alunos: O professor promove a autonomia e a responsabilidade do aluno Existência de exigências, expectativas e standards</p> <p>Gestão da sala: Expectativas claras; Expectativas positivas; Regras claras</p>	<p>5'</p>
		<p>Gostaria de acrescentar mais algum testemunho a esta entrevista?</p>		<p>2'</p>

Transcrição da entrevista nº1

- Muito obrigada por esta entrevista. Como sabe este trabalho tem como o objetivo conhecer o processo avaliativo, as estratégias avaliativas de professores do 1º Ciclo e é nesse âmbito que gostaria de lhe colocar algumas perguntas.

Tenho aqui uma afirmação um bocadinho longa que vou passar a ler e depois gostaria de lhe pedir um comentário:

“A avaliação é um elemento central da ação pedagógica.

A previsão de momentos e modos de avaliação (definição de estratégias de avaliação) é indispensável para a regulação das aprendizagens, quer em termos de processo, quer em termos de resultados intermédios e finais.”

P 1 - Que comentários gostaria de fazer a esta afirmação?

R 1 - Eu concordo com essa afirmação. Acho que de facto a avaliação é um momento que nos permite a nós e aos alunos ter noção de que os conteúdos estão a ser assimilados, é um facto. Mas também acho que a avaliação, antes de mais, para ter/fazer todo o sentido tem que ser contínua e não só aqueles momentos específicos em que há avaliação sumativa, acho que acima de tudo a avaliação contínua. Portanto, essa afirmação faz de facto sentido, é por aí que nós nos (...) nos ajuda também ajuda a ter noção de que podemos melhorar aqui, podemos melhorar ali, afinal o aluno não está a perceber isto, ou determinado conteúdo e podemos assim tentar que se colmate essas situações.

P 2 - Que tipo de estratégias de avaliação utiliza? Que exemplos pode dar? Quais as mais utilizadas?

R 2- Bem, no meu caso, a avaliação contínua dá-se quando mando um aluno ao quadro, quando eles estão a fazer uma ficha de trabalho, passar pela beira deles (...) isso é avaliação contínua, mas depois logicamente naqueles momentos específicos de avaliação mais sumativa, há as fichas de avaliação,

há uma...normalmente faço grelhas, por exemplo, de leitura para avaliação da leitura, em que o aluno muitas vezes sem saber, está a ser avaliado, eu estou a avaliá-lo, estou a colocar cruces na grelha e quando um aluno está ler normalmente um texto pedido durante a aula, precisamente para os alunos não ficarem preocupados: só aquilo é que conta, só naquele momento é que fui avaliado...Não, todos os minutos que estão dentro de uma sala e fora da sala de aula são de avaliação.

P 3- Que exemplos pode dar de situações de avaliação que por um lado privilegiem o desempenho, isto é que as tarefas ou problemas exijam a construção de uma resposta elaborada, que sejam autênticas e realistas, ligação ao quotidiano e por outro lado que também se preocupe com os desenvolvimento de conceitos?

R 3- Todos os dias na minha sala de aula, eu fomento a participação e acima de tudo a opinião dos alunos, valorizando-a, dando-lhe todo o crédito e é a opinião de cada um, muito bem, vamos aceitar. Isso parte desde quando se faz o brainstorming, quando se vai abordar um novo conteúdo, faz-se o brainstorming e aí tenta-se que haja feedback da parte dos alunos que participem, que se motivem a participar, que sejam livres e estejam à vontade na sala de aula. Portanto, nesses momentos de observação dessas respostas, há uma observação direta e um incentivo a que os alunos de facto participem, que mostrem que são capazes e (...) também se avalia a cultura geral, avalia-se a capacidade oral dos alunos, a comunicação, não é? Oral, avalia-se se o aluno está motivado ou não, são momentos cruciais para mim numa sala de aula, valorizar a opinião do aluno e chamá-lo a participar e nos trabalhos de grupo que, por exemplo, fomento imenso desde o 1º ano e os alunos já se respeitam uns aos outros, já mostram que de facto estão empenhados quando estão “olha mas se calhar não estás a pensar bem dessa forma” e já há ali um respeito pelo trabalho uns dos outros e isso também é uma forma de avaliar, não é? Passar pelos grupos e (...) quando fomentamos precisamente os trabalhos de grupo e outras atividades. E quem diz isso, diz num passeio qualquer que façamos, não é? Se eles sabem as regras, se eles sabem observar, se eles sabem depois falar sobre isso, se captaram a informação, tudo isso são momentos de avaliação.

P 4 - Que ações de melhoria resultariam da autoanálise das estratégias avaliativas utilizadas pelos docentes?

R 4 - Eu acho que a nível de ações de melhoria é para começar, tirar as provas de avaliação do 3º ano, as provas de aferição interna, aliás, provas de aferição do 3º ano porque eu acho que acima de tudo é a avaliação contínua dos alunos. É isso que nós devemos fomentar. Acho que uma avaliação sumativa, sim senhor, acho muito bem haver esses tempos formais de avaliação, os alunos também têm que perceber isso, habituarem-se até porque é o futuro deles enquanto estudantes. Agora, acho que sobrecarregá-los com esses momentos, acho que não. São pequeninos, estamos a falar do 1º ciclo, acho que são muito pequeninos para ter desde já esses momentos tão formais e em vez de pensarem em consolidar conteúdos, em saber, de facto, melhor isto ou aquilo, acabam por estar preocupados em fazer os testes: “Professora quando é que temos teste? Quando vamos ter (...)? E esta ficha tem nota?” E não, os alunos têm que perceber que em todos os momentos estão a ser avaliados, portanto todo o trabalho conta, todas as ações.

P 5 - Eles então não têm consciência de que todos os outros momentos são avaliação também?

R 5 - Não têm consciência (de que todos os outros momentos são avaliação também), eu tento que, muitas vezes, eles não tenham consciência disso precisamente porque não tenho que estar (...) Eu acho que é uma forma de desmotivação dos alunos, sinceramente, que de vez em quando dou-lhes nota, quando eles não contam nas fichas, não tenho que dizer que vou dar nota para eles se empenharem mais. Eles têm de se empenhar porque é o trabalho deles sempre. É assim que tento (...) e desvalorizar para eles não estarem tão nervosos nesses momentos formais de avaliação.

P 6 - Tendo em conta os vários domínios de aprendizagem (cognitivo, socioafetivo e psicomotor) quais os que mais se preocupa em promover?

R 6 – Todos, acho que nenhum de forma especial.

P 7 – Quer especificar alguma coisa em relação a cada um deles?

R 7 - Todos, sinceramente, não destaco nenhum. Todos são importantes porque uns acabam por ajudar noutros, por desenvolver outros.

P 8 - Dessa resposta pode-se concluir talvez que dá importância à multidimensionalidade das aprendizagens?

R 8 - Completamente, desde o saber ser, saber estar, saber fazer, completamente. Eu acho que tudo isso é que ajuda no crescimento de uma criança no desenvolvimento integral do aluno.

P 9 – E como é que avalia todas estas dimensões?

R 9 - Lá está, por observação direta, por observação indireta através desses momentos de avaliação que, ao fim e ao cabo, são todos os dias. Mas, logicamente, que na parte quantificável tem-se mais noção, não é? Mas ao mesmo tempo se são aqueles alunos que não têm a capacidade de se manterem calmos quando sabem que é uma ficha de avaliação, eu acho que não é a melhor altura para avaliar um aluno e sim no quotidiano: a capacidade de formar uma opinião, a capacidade de ajudar, de respeitar os outros...

P 10 - As estratégias avaliativas variam consoante a função atribuída: diagnóstica, formativa e sumativa.

A este respeito quer falar-me da sua experiência?

R 10 – A avaliação diagnóstica normalmente, ao fim de umas férias prolongadas, principalmente, ou falando entre nós ou fazendo um pequeno texto resumo ou fazendo uma ficha de trabalho com o resumo daquilo que se foi falando anteriormente, é uma forma de os avaliar a nível da avaliação diagnóstica. A nível da formativa todas as fichas de trabalho, seja tarefas no livro, seja tarefas mesmo fora da aula que às vezes temos esses momentos, em que eles vão fazer um desenho lá para fora, vão observar a natureza, vão observar isto ou aquilo, num passeio escolar, tudo isso é avaliação formativa, tudo isso é avaliação contínua. Só observar como é que eles estão no recreio, só observar como é que eles interagem entre si, como é que eles se respeitam uns aos outros ou não, como é que eles (...) estão, a maneira deles estarem num trabalho, não é? Se participam, se não participam, tudo isso nos ajuda a avaliar.

E depois tem os momentos das fichas de avaliação que normalmente são mensais e depois há as trimestrais. As mensais é sobre os conteúdos abordados naquele mês e depois há as trimestrais que fazem um resumo do que foi dado naquele trimestre, são os momentos mais formais. Genericamente é isso que faço.

P 11 - Alguma destas funções assume maior relevo na sua prática profissional? Se sim, porquê?

R 11 - Pois, era como eu dizia, acabo por estar a repetir-me um bocadinho, mas eu dou mais valor à avaliação formativa, à avaliação contínua do que à avaliação sumativa porque eu vejo os melhores alunos, supostamente os melhores alunos que participam mais numa sala de aula, que vão ao quadro têm tudo correto, fazem uma ficha de trabalho, conseguem perfeitamente fazer uma ficha de trabalho praticamente com toda a autonomia, praticamente sem ajuda e com bons resultados e depois chegam a uma ficha de avaliação e ficam nervosos, acabam por não ter os resultados esperados, acabo mesmo por dar mais valor à formação.

P 12 - Qual seria na sua opinião a verdadeira intenção de avaliar. Se pudesse formular uma teoria sobre a avaliação qual seria a verdadeira intenção de avaliar?

R 12 - Ah essa é difícil! Avaliar acima de tudo é importante e é crucial em todo o ensino-aprendizagem de cada aluno (...) e a avaliação acaba por ser o momento (tenho de tornar isto mais filosófico ...) o momento (...) É para o aluno e é para o professor, não é? São momentos muito importantes, para ter noção do que o aluno sabe, do que o aluno não sabe, até que ponto é que o aluno está motivado (...) Portanto a avaliação é mesmo um instrumento que os professores têm, mesmo para ajudar o aluno, mesmo para ajudar a criança que afinal não está a correr tudo tão bem quanto parecia, não é?

P 13 - Então aí já há talvez, não sei se estou a perceber bem, mas talvez uma preocupação para além do produto final também com o processo de aprendizagem durante o percurso?

R 13 - Exatamente, durante o percurso para chegar ao produto final, exatamente. Eu acho que para termos sucesso no produto final, temos mesmo que dar muita importância a todo o processo, acho que sim.

P 14 - E aí quase que se contempla não só a parte de trabalho do aluno e do desenvolvimento que ele tem que ter, mas também, se calhar dar alguma orientação ao próprio trabalho do aluno.

R 14 - Dar alguma orientação ao trabalho do aluno, exatamente. Mesmo com os pais, mesmo por exemplo, tentar com os pais fazer algo para que isso melhore, para que o produto final seja de facto o esperado, não é? Nosso, acima de tudo da criança para eles se sentirem bem com eles próprios, são os primeiros a ficarem tristes ou alegres com as notas deles, com o resultado final, portanto é isso que acima de tudo me preocupa e se eu e os pais podermos, de facto, ajudá-los nesse sentido, então ajudamos.

P 15 - Então basicamente aborda-se aí já de alguma maneira o facto de se envolverem os pais, o facto de encaminharmos o aluno no processo e não é possível fazer isso sem recorrer a um feedback. Que tipo de feedback é que é dado aos alunos nesse processo de ensino aprendizagem, no quotidiano?

R 15- Eu posso dar vários exemplos, à parte das fichas de avaliação que eles têm a nota, não é? Logicamente pela nota já têm uma noção disso, mas no dia-a-dia, por exemplo eu corrijo um trabalho, uma coisa é quando estamos a corrigir o trabalho no quadro, eles vão ao quadro, muito bem se acertaram, temos noção de que a criança adquiriu conhecimento, se não. Muitas vezes, nos trabalhos individuais, em que eu estou a corrigir na sala de aula, eu acabo, depois de corrigir a ficha, chamo um aluno à minha beira e digo: “ Olha”, tento que ele perceba por que é que eu corriji aquilo daquela forma, clarifico qual era a resposta, o que é que devia ter escrito, por que é que a resposta está incompleta e tenho feedback do aluno, se ele percebeu, de facto o que é que eu queria dizer, se ele tem dúvidas (...) é uma das formas dos alunos (...) E logicamente os reforços positivos que vão surgindo ao longo das aulas.

P 16 - Então o propósito essencial desse feedback é que cada aluno tenha a noção...

R 16 – A noção de como é que está o seu processo de ensino-aprendizagem, se realmente está no bom caminho, se está a ter sucesso, se precisa de estudar mais um bocadinho, se não precisa e sobretudo motivar a criança, não é? Se há alguma coisa que está a falhar, também tento falar com eles individualmente, mesmo quando, depois do horário (...) se posso ajudar de alguma forma, se o aluno está feliz na sala de aula, se o aluno está (o aluno ou a aluna), se quer que eu ajude mais de alguma forma. Que às vezes não temos noção, há alunos mais fechados acabam por não falar connosco no contexto de sala de aula, acabam por preferir falar sozinhos connosco e só assim é que conseguimos perceber que o aluno, afinal, está a precisar de mais alguma ajuda, em algum momento, e é isso que muitas vezes não permite que o aluno melhore (...)

P 17- Surgiu aqui a componente da relação, da interatividade entre avaliador e avaliado. De que forma a relação entre professor e aluno poderá condicionar o desempenho do aluno?

R 17- Ai eu acho que muito. Eu acho que se houver, logicamente, uma boa relação entre o professor e o aluno tudo é mais fácil. Se o aluno também tiver e perceber bem as indicações logicamente que vai, digo eu, ter mais sucesso. Se o professor perceber muito bem, primeiro conhecer o aluno, eu acho que é fundamental, porque há alunos mais caladitos, há alunos que não têm tanta facilidade em se expor perante um grupo e portanto, o professor conhecer o aluno, acho que é fundamental. E depois perceber as necessidades do aluno, também respeitar as dificuldades do aluno, respeitar os métodos do aluno, respeitar também o tempo de aprendizagem de cada aluno e portanto, a partir daí também se torna mais fácil o processo de ensino-aprendizagem. Logicamente se percebemos que o aluno está com algum problema pessoal, se soubermos o que é que se passa, se tentarmos, não é, de alguma forma falar com o aluno, estarmos lá quando a criança precisa, eu acho que isso também ajuda a motivar uma criança para a aprendizagem.

P 18- A pergunta seguinte vem na sequência desta interatividade entre avaliador e avaliado. Que importância atribui no espaço de sala de aula a esta interatividade. Como é que se pratica? Que exemplos pode dar?

R 18 - Eu dou-lhe um exemplo. Eu tenho uma aluna que é muito caladinha, que, lá está, perante o grupo tem muita dificuldade em se expor e uma das formas de motivá-la e dela se sentir mais capaz e de acreditar no valor que ela tem e fazer o trabalho mais perfeito, é passar pela beira dela de vez em quando e passar-lhe a mão na cabeça ou dizer-lhe, através de um reforço positivo, “muito bem, estás a ir bem, continua”. Isso para essa aluna é fundamental. Perante o grupo, se eu falo isto em voz alta, aí já é mais complicado. Não, é chegar à beira deste aluno ou daquele chamar a atenção disto ou daquilo, apoiar: “precisas de ajuda?”. E tudo isso fomenta a inter-relação, não é, entre o professor e o aluno logicamente. E muitas vezes também digo aos alunos quem precisar de falar com a professora, quem não quiser falar em frente aos colegas, depois fala com a professora e falamos sozinhos. Já aconteceu isso várias vezes. Ainda há pouco tempo também com uma aluna que andava com uns pesadelos em casa e acabou por não querer falar à frente dos outros e falou comigo, resolvemos, depois do horário. A verdade é que isso estava a condicionar, estava a limitar a aprendizagem da aluna que estava a ter resultados menos positivos e depois lá desabafou com a professora, lá se sentiu mais protegida e acabou por melhorar, a verdade é essa.

P 19 - E que importância atribui à participação dos alunos na sala, o terem espaço para manifestarem as suas próprias perspetivas, darem sugestões, ser necessário ou não ajustar uma planificação em função de contributos que eles possam dar, se estão à vontade para os dar?

R 19 - Isso é muito importante, muito, muito importante. Acima de tudo as crianças têm que se sentir bem no espaço escola, seja dentro da sala, seja fora. Logicamente mais dentro da sala de aula porque é onde eles passam mais tempo e eu acho muito importante os alunos sentirem-se felizes, sentirem-se bem nesse contexto e como tal continuo a dizer que valorizo imenso a opinião dos alunos, respeito, não crítico. “Estás certo, não estás certo...” Não. “É a tua opinião, a partir daí (...) Tanto que eu, por exemplo nas respostas, quando é de opinião, eu ponho um visto e não um certo. Porque é a opinião da criança, corrijo apenas os erros e valorizo a opinião, completamente.

E portanto, se me dão a sugestão de fazer esta atividade ou aquela, muitas vezes sou eu que a peço, outras vezes são eles que trazem ideias, muito bem, por que não? Quando houver um bocadinho de tempo vamos fazer. Livros que eles trazem, fazem-se imensos pequenos projetos dentro da sala de aula e dou o exemplo mais (...) o último exemplo que mostra bem essa situação, que descreve bem essa situação: é que para o passeio de final de ano, eu tinha-lhes pedido opinião, onde é que haveríamos de ir e montes deles, montes dos alunos trouxeram ideias e isso é valorizar a opinião deles, não é? É pedir-lhes que participem no próprio processo de aprendizagem.

P 20- Quais são, na sua opinião as eventuais dificuldades ou constrangimentos que apontaria ao processo avaliativo?

R 20 – Eu acho que os constrangimentos surgem quando se dá valor demais às fichas de avaliação, aos momentos formais de avaliação. A partir do momento que se vai desvalorizando ao longo dos anos esses momentos eu acho que os alunos entendem melhor que é preciso, por que é que são precisos esses momentos e acabam por desvalorizar e como tal empenham-se mais diariamente e não só naqueles dias em que têm uma ficha de avaliação. É isso que eu tento cada vez promover mais. Eu acho que de uma forma geral, os meus alunos acabam por se empenhar todos os dias e não só naqueles dias. Há exceções, logicamente.

P 21- Entrando agora numa dimensão um bocadinho diferente, que envolve a autoavaliação. Que importância atribui à autoavaliação?

R 21- Também acho que é fundamental, tanto que, ou oralmente ou neste caso no 3º ano também, fiz as duas coisas: autoavaliação oral de cada um e preencheram também um questionário sobre isso. E eu acho que é fundamental, os alunos terem consciência das dificuldades deles e surge muitas vezes, nos manuais deles, ao fim de um tema, de uma unidade temática, muitas vezes surgem esses momentos de autoavaliação. E é interessante vê-los interessados em perceber o que é que realmente aquela pergunta quer dizer e terem consciência de que, acima de tudo, eu não vou criticar aquilo que eles fizeram, eles (...) é a opinião, mais uma vez é uma

opinião deles e como tal eles têm que tentar ser sinceros ao máximo para saber o que é que eles precisam de melhorar.

P 22 - E são vários momentos em que se realiza a autoavaliação, não é apenas aquela autoavaliação no final do ano para constar no processo?

R 22 - Não, ao longo do ano há vários momentos. Há momentos, ao fim de uma unidade, ao fim de um jogo, ao fim de uma qualquer outra atividade há imensas vezes, se não for mais, a nível oral, há imensas vezes essa chamada para que os alunos percebam por que é que falharam, qual é a forma de melhorarem. Há imensas vezes e portanto, é muito importante também.

P 23 - Implica que nessa autoavaliação há quase que uma autocorreção feita a partir do feedback ou da conversa, no caso de ser avaliação oral, se a autoavaliação for oral há um feedback que neste caso se vai dando para que eles se irem situando...

R23- Sim.

P 24 – (...) em termos de clareza, de justeza, se é justo ou não aquilo que eles estão a dizer se...

R 24- Normalmente os alunos começam por dar mesmo a opinião deles, é mesmo a autoavaliação deles e depois, muitas vezes, sou eu, de facto que dou o feedback. Às vezes prefiro não dar, às vezes deixo-os só falar e prefiro não dar o meu parecer. Há outros momentos que acho importante e então dou o meu feedback. Logicamente, se eles me pedirem, dou logo, mas outros momentos, acho importante, outros não.

P 25 - Mediante a situação depois decide se é importante dar ou não dar...

P 25 - É. Isto para não cair no erro de parecer que de facto não é a opinião deles, não estou a valorizar a opinião deles. Se eu vou dar o meu parecer: “não, não concordo com nada disso” parece que não estou a valorizar a opinião deles e como tal digo: “não, concordo contigo ou não concordo, muito bem, tu achas isso, eu também acho ou eu também não acho” e explico as razões. Mas não faço sempre isso precisamente para não cair nessa ideia de que estou a ajudá-los.

P 26 - Essa autoavaliação, acha que contribui de alguma maneira para uma maior autonomia do aluno, para desenvolver o aspecto da reflexão, da participação, da regulação do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estamos a falar de crianças tão pequenas?

R 26 - Contribui, contribui. Acho que contribui imenso para a autonomia deles, para o desenvolvimento, para a autoconsciência também. Só assim é que eles podem evoluir no...

P 27- E se eu pedisse para me apontar...

R 27- Em qualquer tarefa diária, deles, acho que isso é fundamental. Eles perceberem que muito bem é a opinião deles e conta, lá está...

P 28 - Que benefícios pode advir do conhecimento, isto é de os alunos conhecerem que existem expectativas, que existe um nível de exigência, que existem metas a atingir. Acha que poderiam daí resultar benefícios ou não? Acha que, de facto, os alunos têm essa noção, de que existem e têm conhecimento delas? E aí já se entra um bocadinho no saber o que é esperado de nós, para onde caminhamos, como é que lá chego, conhecer critérios de avaliação ou não...

R 28 - Grosso modo aquilo que eu sinto é que as meninas têm mais depressa essa consciência, desenvolvem mais depressa essa consciência, normalmente são mais maduras no ciclo de que estamos a falar. E portanto, estão sempre, de uma forma geral, estão sempre preocupadas em, de facto, agradar aos pais, agradar à professora. Mas aquilo que eu tento promover é que eles tentem agradar a eles próprios. São eles que têm de querer melhorar, são eles que têm de perceber que o bem é para eles e são eles que ganham em saber mais, em crescer a nível cognitivo, a nível psicomotor, etc., (aquelas várias vertentes de que se falou). Os meninos vão aos bocadinhos, de uma forma geral, são mais imaturos e como tal vão desenvolvendo essa consciência um bocadinho mais tarde. Apesar de eu achar também que também tem a ver com a educação que têm em casa. Há pais que promovem mais isso em casa, às vezes de uma forma menos positiva, de uma forma desmotivante “porque tens que tirar aqueles resultados, porque tens de ser o melhor”. Ainda acontece isso

e eu acho que isso não é bom para a criança. Por acaso, na minha turma, de uma forma geral, acho que criam expectativas q.b. Tentam mesmo dar a entender à criança que os resultados positivos são para o bem do futuro dela, são para bem do desenvolvimento integral dela e como tal, eu noto que a maior parte dos alunos está empenhado naquilo que está a fazer, está interessado em que de facto (...) em melhorar e tem consciência que falhou nisto ou falhou naquilo porque, lá está, isso é fomentado desde o 1º ano.

P 29 - E dá a conhecer quais os critérios de avaliação, o nível de desempenho para, por exemplo fazerem um bom texto?

R 29 – Sim. Quem fala de um bom texto, fala de outros exemplos. Desde sempre digo aos alunos que para terem a nota máxima, para terem um sorriso lá colado nas fichas, quais são os critérios, precisamente. O não dar erros, o respeitar as margens, as ideias, o texto tem que ter princípio, meio e fim. Quem fala nisso, fala numa ficha de matemática, em que isto tem que estar, a nível de apresentação, e em qualquer trabalho tem que ser melhor. E pronto, e acima de tudo as respostas corretas, logicamente. Dou um exemplo, até talvez mais flagrante, a nível de um desenho que às vezes não se tem tanto a noção do que é que eu tenho que preciso de fazer para tirar boa nota ou para agradar e então eu explico-lhes: primeiro não deixar (...) não pode ficar nada em branco, a não ser alguma coisa que seja efetivamente branca, muito bem fica em branco. Mas não borrar, ter o cuidado de pintar de acordo com a natureza, de acordo com aquilo que de facto é a realidade e não inventar que as nuvens são cor-de-rosa e essas coisas não é? Portanto, os critérios são explicitados minimamente aos alunos.

P 30 - Em termos de gestão de sala de aula, como é que as coisas funcionam? Que conhecimento têm eles de regras, do que é suposto fazer-se em termos de rotinas e depois da gestão do processo de ensino?

R 30 – Acima de tudo na minha sala de aula há muita transparência e eu não trato os meus alunos como bebés. Não, acima de tudo, dou-lhes toda a autonomia, tento lhes mostrar que têm toda a liberdade, cumprindo as regras que foram determinadas entre mim e eles no início do ano. Todos em conjunto é que fazemos as regras, estão afixadas na sala de aula, portanto face a

qualquer dúvida podem-se levantar e ver a regra, ver a contingência associada ao não cumprimento daquela regra. Qualquer dúvida também, a qualquer momento, a professora mostra-se sempre disponível e flexível nesse aspeto, se for oportuno, logicamente. Portanto, eles têm toda a abertura possível, têm sempre uma amiga com quem contar, logo que de facto haja respeito entre todos, têm autonomia, têm muita honestidade da minha parte, muita transparência, falamos abertamente de vários assuntos para mostrar que somos um grupo unido e que ninguém faz pouco de ninguém, toda a gente se respeita: os ritmos de cada um de trabalho, etc. E tenta-se sempre ajudar a que quem está mais atrasado termine ou de alguma forma, por exemplo, um aluno termina o trabalho, vai ajudar outros que estão mais atrasados. Portanto, acima de tudo amizade, respeito e clareza, muita transparência, muita amizade.

P 31 - Não sei se quer acrescentar mais alguma coisa em relação a estas ideias que fomos aqui abordando e que pareça importante em termos de avaliação?

R 31 – Acho que está tudo dito. A avaliação é mesmo crucial, acho que não se pode é fazer um bicho-de-sete-cabeças. E isso não ajuda ao desenvolvimento de nenhuma criança: tornar os momentos de avaliação tão formais. São precisos, muito bem, eles existem, dá-los a conhecer, aos pais e aos alunos, muito bem acho que sim, mas não com tanta rigidez.

P 32 - Poderia concluir que a dimensão, a função a privilegiar seria...

R 32 - A continua, formativa, acima de tudo, tem mais valor.

Muito obrigada!

Transcrição da entrevista nº2

- Em primeiro lugar quero agradecer-lhe por estar aqui presente e me dar a possibilidade de realizar esta entrevista. O trabalho que estou a realizar neste momento tem como finalidade perceber quais são as estratégias de avaliação que os professores do 1º ciclo, no caso, utilizam em contexto de sala de aula e de forma especial a dimensão formativa da avaliação.

Sendo “A avaliação é um elemento central da ação pedagógica. A previsão de momentos e modos de avaliação (definição de estratégias de avaliação) é indispensável para a regulação das aprendizagens, quer em termos de processo, quer em termos de resultados intermédios e finais.”

P 1 - Que comentários gostaria de fazer a esta afirmação?

R 1- Na minha opinião a avaliação é mesmo um elemento central da ação pedagógica. E também a previsão de momentos e a forma como avaliamos, ou seja, a definição de momentos e das estratégias que definimos para avaliar o trabalho que desenvolvemos, quer o trabalho que queremos desenvolver com as crianças, quer o trabalho realizado por elas, é extremamente importante para percebermos quer aquilo que eles já sabem, quer aquilo que temos que definir para que eles possam progredir.

P 2 - Que tipo de estratégias de avaliação utiliza? Que exemplos pode dar? Quais as mais utilizadas?

R 2 - A avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. No início do ano diagnóstica e formativa e ao longo do ano formativa basicamente e em pontos específicos sumativa.

P 3 - Que exemplos pode dar de situações de avaliação que privilegiem, no quotidiano, situações de desempenho?

R 3 - Mais do tipo de avaliação formativa (...) do desempenho quer fichas de trabalho, trabalhos de grupo, pares. Estratégias que promovam a aplicação de conhecimentos já adquiridos, em novas situações,

P 4 - Estamos a falar, em termos de desempenho, de situações que envolvem a construção elaborada, de problemas, de situações autênticas e realistas e também da ligação ao quotidiano dos alunos?

R 4 - Sim, sim. Situações da realidade, ligadas ao quotidiano.

P 5 - Que ações de melhoria resultariam da autoanálise das estratégias avaliativas utilizadas pelos docentes?

R 5 – As ações de melhoria da autoanálise das estratégias era uma (...) ou seja, se nós somos capazes de autoanalisar as nossas estratégias, ou seja, o reflexo seria um melhor desempenho por parte dos alunos.

P 6 - Tendo em conta os vários domínios de aprendizagem (cognitivo, socio-afetivo e psicomotor) quais os que mais se preocupa em promover, portanto estamos a falar de aprendizagens multidimensionais?

R 6 – Cognitivo e socio-afetivo.

P 7 – Como o faz?

R 7 – Ora bem, socio-afetivo, eu acho que é daqueles primordiais porque acho que a parte afetiva que se estabelece entre professor e aluno é quase como uma base para tudo o resto. E o cognitivo leva (...) ou seja, estando a base feita quase tudo o resto se consegue construir.

R 8 – Que critérios é que utiliza?

R 8 – Para estas duas, ou seja, os critérios que utilizo são critérios de natureza (...) são momentos muitas vezes não descritos, não formais e não necessariamente estabelecidos, mas que são encadeados no meio das atividades.

P 9 – Que relação existe entre os objetivos da avaliação e a aprendizagem?

R 9- Dos objetivos, da avaliação da aprendizagem (...) ou seja, haver, digamos, um paralelismo entre o que se pretende como meta e é importante haver momentos de avaliação em que as crianças percebam se atingiram ou não aquilo que é pretendido e é importante que eles percebam o que é que é preciso atingir.

P 10 – Que exemplos pode dar relativamente a situações dessas?

P 10 – Por exemplo, eu se explico às crianças que determinado objetivo, é preciso estudar determinado objetivo, ou seja, determinado objetivo que é preciso que eles saibam... e eles próprios percebem se conseguem responder a esse objetivo ou então se ainda têm alguma dificuldade em lá chegar. E se têm alguma dificuldade em lá chegar e se têm, vamos lá a esta, se não, pronto.

P 11 – Digamos que existe aí quase um mecanismo de autorregulação?

R 11- Autorregulação da aprendizagem, mas é informal.

P 12 – Que instrumentos de avaliação utiliza com mais frequência?

R 12 – Instrumentos de avaliação (...) faço por vezes tabelas de leitura, fichas de trabalho, tabelas de trabalho de grupo, em que eles próprios se auto-avaliam como grupo, em que eu entro como fator exterior e que depois concordo ou não (discordo), mas eu sou sempre a última em avaliar e depois há as fichas de trabalho, há os momentos informais de autocorreção em que eu assinalo que determinado exercício não está correto, mas que eles próprios tentam chegar ao correto, à resposta certa e depois há as fichas de avaliação sumativa.

P 13 - Entramos agora na dimensão da função da avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. A este respeito quer-me falar da sua experiência?

R 13 - A avaliação diagnóstica, costumo utilizar no início do ano lectivo para ver até que ponto é que as crianças chegam, depois das férias, como elas chegam à escola depois de um período...Porque eles muitas vezes fazem os trabalhos que são sugeridos pelos professores e até que ponto é que eles fizeram os trabalhos e depois pararam com a matéria e aquilo ficou esquecido. Então, começo por aí e mais ou menos estabeleço uma linha e a partir daí recupero a matéria. A formativa é a base praticamente durante todo o ano e a sumativa, são aqueles momentos, pronto, que são mensais quase praticamente, em que realizamos, nas diversas áreas, uma ficha com nota e sem qualquer tipo de ajuda, nem qualquer tipo de autocorreção.

P 14- Que utilidade prática atribui a cada uma delas no quotidiano escolar?

R 14 – Para mim a que tem mais importância, por ordem é a formativa; a diagnóstica também tem e por fim a sumativa.

P 15 – Alguma destas funções assume maior relevo (já me disse que sim) na sua prática profissional, tem vindo a referir a formativa, quer acrescentar mais alguma razão ou explicar-me porquê?

P 15 – Porque acho que a formativa ajuda por ser formativa, acho que ajuda a formar ou seja, não é aquela questão de “ter a nota porque”, é a questão “eu errei, mas tenho a oportunidade de melhorar” ou então “não errei e na realidade até sei e tenho este objetivo que consegui atingir.” E acho que há uma (...) a própria criança autorregula-se ou seja, tem a noção que conseguiu e não é aquela coisa: “tive mal” e está mal, ponto final.

P 16 – Em sua opinião, qual a verdadeira intenção da avaliação?

P 16 – A verdadeira intenção da avaliação não é aquela verdadeira intenção que eu tenho. A verdadeira intenção da avaliação é de dar, digamos assim, dar à criança um nome, um valor, uma certificação, uma nota, chamemos-lhe o que quiser, um juízo de valor.

P 17 – Quais as eventuais dificuldades ou constrangimentos apontaria ao processo avaliativo, tal com agora existe e está implementado?

R 17 – É exatamente isso, as dificuldades e constrangimentos que provoca às crianças, é exatamente isso: determinado sítio só aceita determinadas crianças porque têm determinada nota, se não tiver então é encostado para o lado e as crianças não são propriamente uma nota.

P 18 - Que tipo de feedback é dado aos alunos, isto é, no quotidiano e nessa prática de avaliação formativa que privilegia qual o tipo de feedback, como e quando é que é dado, qual a intenção essencial ou primordial ao atribuí-lo, que exemplos me pode dar?

R 18 – O feedback é imediato, ou seja, quer seja numa leitura, quer seja num trabalho de grupo, mal esteja terminado é imediato. O feedback pode ser uma exposição oral da minha parte, pode ser uma troca entre os grupos, pode ser um símbolo, uma partilha de um sorriso num trabalho que fez. Mesmo seja uma

coisa que não esteja bem-feita, pode ser uma nota: “podes fazer melhor” e não há a cruzinha, nem o mal, nem coisa do género; a criança sabe que pode apagar e fazer de novo. E o propósito essencial desta atitude, é exatamente possibilitar ao aluno a noção de “eu consigo” porque cada criança tem a capacidade de fazer mais e melhor, independentemente da dificuldade que possa ter, consegue avançar sempre um bocadinho mais e é nesse sentido que eu faço essa prática.

P 19 - Mas é no sentido de motivar, do reforço positivo, tanto a título individual como de grupo

R19 – Sim, sim, no sentido de motivar, do reforço positivo sempre.

P 20 – Já há bocadinho se disse alguma coisa sobre a relação afetiva, a relação entre professor e aluno, a interatividade entre os dois. De que forma a relação professor/aluno poderá condicionar a evolução, o percurso, o desempenho do aluno?

R 20 – Por vezes, se a relação não for, na minha opinião, se não for uma relação dita saudável ou seja, que não haja confiança, que não haja bem-estar entre professor e o aluno, poderá o aluno sentir-se constrangido em fazer uma pergunta, colocar uma dúvida e aquilo anda ali tudo meio enrolado. Se o professor não for perspicaz em perceber que há ali uma dúvida, há um entrave qualquer ou seja, aquilo vai ser tipo bola de neve e depois vai-se notar, não atempadamente que há ali qualquer pedrinha, no desempenho da criança.

P 21 - Que importância atribui, no espaço de sala de aula, à interatividade entre avaliador e avaliado? De que forma se pratica e que exemplos me pode dar?

R 21 - É extremamente importante a interatividade entre avaliador e avaliado, eu vou trocar o avaliador e avaliado: entre professor e o aluno e o aluno e professor porque muitas vezes também há aquela troca, não é? Acho que é extremamente importante esta interatividade constante em que há troca de ideias, em que se calhar se está sempre a aprender, quer de um lado, quer do outro, em que há uma achega, em que há uma pergunta que surge e que nos pede ou a um lado ou a outro, uma pesquisa maior sobre um assunto ou outro.

P 22 - Isso implica, se calhar, algumas características especiais do professor?

R 22 – Sim, uma abertura.

P 23 - Que características ou fatores chave de sucesso valoriza nessa relação de interatividade? E já agora relacionamos com a pergunta a seguir: que tem a ver com a importância atribuída à participação dos alunos para manifestarem as suas próprias perspectivas, isto é, se há incentivo ao diálogo, se há oportunidades para serem eles a fazerem propostas e a professora tem flexibilidade para se ajustar às propostas deles e se lhe parece importante?

R 23 – Isso é importante porque muitas das vezes, a partir de um tema que até se está a trabalhar porque até é do programa, surgem outros que não constam do programa, mas são extremamente enriquecedores. E isso é importante, às vezes saímos daquela linha orientadora e enriquecermos um bocadinho mais com um assunto qualquer e criar um trabalho de grupo que é até extremamente importante para eles e que os enriquece um bocadinho mais e não é perda de tempo. Ganhamos tempo e sabedoria, um bocadinho mais, ou seja, lembro-me perfeitamente de um dos exemplos que foi: falamos de um assunto qualquer, foi da numeração romana, pesquisámos sobre numeração egípcia e chegámos a Tutankamon e então, quer dizer, dali surgiu um trabalho. Pronto, não tinha nada a ver com nada, mas foi-se, a partir dali construindo outro conhecimento.

P24 - Que importância atribui à autoavaliação? Se faz sentido? Para que serve? Quais as estratégias que utiliza? Gostaria que me apontasse alguns exemplos.

P24 – É o seguinte, eu fui habituando aos pouquinhos este grupo, desde o início do 3º ano, a autoavaliar o trabalho, em alguns trabalhos e de início senti alguma dificuldade: achavam, de início que estava tudo bem ou então, alguns estava tudo mal, quando não batia certo. Pronto, alguns lá iam, não era tudo bem, nem tudo mal, mas pronto. Mais para o final do 3º ano já eram capazes de emitir opiniões mais adequadas sobre o trabalho que estavam a desenvolver e eram capazes de mediante o trabalho dizer: “eu tenho dificuldade nisto”. Ou seja na autoavaliação, já eram capazes de dizer: “eu não consigo fazer determinadas coisas”, ou seja, já eram capazes de voltar atrás

naquilo que diziam no início do ano, por exemplo, tinham dificuldade a produzir um texto mais elaborado e diziam: “eu utilizava muitas vezes depois e agora já não utilizo tanto”. Já eram capazes até de recuar no tempo e dizer que, na altura escreviam textos até bastante elaborados e chegavam à conclusão de que afinal não porque escreviam muitas vezes “e depois”.

P 25 - Em sua opinião, que conhecimento têm os alunos da existência de exigências, expectativas e standards (metas)? Pode apontar-me alguns exemplos?

R 25 – É assim, eles não têm conhecimento como metas, ou seja que existem, da minha parte, pelo menos, eu não digo que existem estas metas para o 1º ciclo, eu vou-lhes dando, digamos, como objetivos a atingir, digamos assim. É como se fosse um percurso que temos de caminhar e temos de chegar até aqui: Não lhe chamo metas, mas um percurso que temos de caminhar para chegar até aqui.

É importante, na minha opinião, que eles saibam que têm de chegar até ali. Eles esforçam-se em chegar até ali porque para eles é um desafio.

P 26 – Uma vez que isso acontece, eles têm de facto conhecimento, quando realizam um trabalho, da exigência que é esperada para aquele trabalho, qual é a expectativa, quais as normas que têm de seguir para atingir determinada meta. Quais as vantagens que vê nesse conhecimento?

R 26 – Eu acho que é importante eles saberem com que sentido é que estão a trabalhar. Ou seja, “se nós não sabemos para que é que estamos a trabalhar, estamos a trabalhar porque a professora manda, ok”. Mas se a professora nos diz que é para este objetivo e eu sei exatamente para o que é, ou para esta meta, chamemos-lhe assim, para este caminho que temos que percorrer, até podemos vir de vários pontos para lá chegarmos, ou seja, nem que eu oriente mais um bocadinho e divida aquela meta em vários pontinhos e sabemos que temos de dar aquelas passadas todas, eles já entendem que há aquele caminho e temos que chegar ali. Ou seja, a vantagem é exatamente eles (...) talvez a própria idade, ajude um bocadinho nisso. Ou seja, eu apresento-lhes aquilo como um desafio, não é? Não como uma coisa formal, mas como um

desafio a atingir e eles agarram aquilo como o desafio. Ou seja, é algo que eu tenho que atingir e atinjo como o melhor.

P27 – Como é que se faz essa orientação pelo caminho?

R27 – Quando os vejo, alguns com mais facilidade do que outros, quando os vejo a desviar um bocadinho mais para o lado, dou um “encontrãozinho” mais para seguirem um caminho, isto no início. Eles não têm autonomia total. No início era completamente impossível a autonomia ser total. Agora, alguns já vão o caminho quase todo, sozinhos, quase, outros não. Outros precisam muito do arranque inicial, da presença do professor, arrancam e depois a meio do caminho precisam novamente de orientação e depois lá vão, uns melhor, outros pior, mas lá vão.

P28 – Considera, então, que todas essas indicações em que vai orientando, reorientando, constituem, um bocadinho, aquilo que é o processo de feedback, se eu bem entendo, do que falámos atrás sobre o processo de feedback.

R 28 – Sim, sim.

P29 – Antes de lhe perguntar se gostaria de acrescentar mais alguma coisa, em relação a esta entrevista, gostava de perceber o que pensa em relação às expectativas que um professor tem de um aluno.

R29 – As expectativas...é assim, podem condicionar se nós estivermos, virmos o aluno como um (...) algo ali que já não (...) pode estar barrado. Se nós virmos o aluno como alguém que pode crescer, nem que seja subir mais um degrau, nem que seja, se ele for só capaz de subir mais um degrau e nós não lhe barrarmos a subida de mais um degrau, é sempre importante. Se partirmos do princípio: “ah, só mais um degrau, vamos parar por aqui”, aí estamos a impedir que ele cresça mais um bocadinho.

P 30- Quer acrescentar mais alguma coisa?

R 30 – Não.

Muito obrigada!

Transcrição da entrevista nº3

Muito obrigada por responder às perguntas que tinha para lhe fazer no âmbito do trabalho que estou a realizar e que pretende estudar, conhecer, averiguar quais são as estratégias de avaliação que são utilizadas no 1º ciclo.

Sendo “A avaliação é um elemento central da ação pedagógica. A previsão de momentos e modos de avaliação (definição de estratégias de avaliação) é indispensável para a regulação das aprendizagens, quer em termos de processo, quer em termos de resultados intermédios e finais.”

P 1 - Que comentários gostaria de fazer a esta afirmação?

R 1 - Pronto, na minha opinião, de facto, a avaliação é um elemento central na ação pedagógica e que está presente ao longo de todo o ano lectivo, portanto acaba se desenrolar num processo. Pronto, se calhar falando assim um bocadinho de avaliação mais (...) de uma avaliação mais formativa em que os elementos a usar são diferentes de acordo com o (...) de acordo com o momento em que estamos. Pronto, se é um momento mais inicial, vamos usar um tipo de avaliação, se é um momento já de avaliação mais sumativa, outro. Pronto aquele tipo de avaliação diária, não é? Que em termos de estratégias acho que, pronto, também fazemos um bocadinho, tanto em termos do contexto de sala de aula, com observação, trabalhos de casa, as próprias questões que as crianças colocam também nos vão dando algum feedback da sua aprendizagem, portanto, acho que as estratégias vão sendo usadas de acordo com a aprendizagem. Pronto, o que nos permite regular esse processo de ensino-aprendizagem.

P2 - Que tipo de estratégias de avaliação utiliza?

R2- Se calhar, num primeiro momento, pronto, uma avaliação diagnóstica é sempre importante para nós conhecermos o aluno, principalmente num primeiro ano ou até no retomar de ano lectivo em que, muitas vezes as aprendizagens já não estão tão consolidadas, nem se sentem tão concretas. Pronto, se calhar uma avaliação diagnóstica, no início, através de fichas, através de perguntas, de jogos até, em que conseguimos perceber se a criança domina aquele conceito, se comete erros se é um conteúdo mais lato, pronto, se domina ou não. Pronto, também as fichas de avaliação, mas num momento

mais sumativo, fichas de trabalho, os trabalhos de casa, porque nisto dão uma perceção mais concreta da aprendizagem. Pronto, acho que no desenrolar de toda a aula: as perguntas que nós lhes colocamos, as que eles nos colocam, as solicitações ao quadro, as solicitações espontâneas. Acho que a avaliação acaba por estar muito entrosada na dinâmica de sala de aula, principalmente no 1º Ciclo porque há um trabalho muito estreito professor/aluno. Pronto, e também claro que estas estratégias se prendem também com o registo. Acho que é muito importante, nós como professores temos a capacidade de nos irmos apercebendo da aprendizagem do aluno, mas se não fizermos um registo também muitas vezes, já não nos lembramos de como é que tudo começou. Pronto, e acho que são muito importantes as grelhas de observação, pronto, tanto a nível de comportamento, como a nível do domínio do conceito ou do conteúdo.

P 3 - Quanto às situações de avaliação em si envolvem diferentes tipos de resposta do aluno. Que exemplos pode dar de situações de avaliação que privilegiem o desempenho do aluno?

R 3 - É assim, em termos de autenticidade, por exemplo, eu acho que são muito mais validas aquelas estratégias que são usadas no momento, de sala de aula em que a criança não tem a noção que está a ser avaliada, pronto, através da observação, muitas vezes através da sua participação, da solicitação que nós fazemos e que os está a avaliar sem ele se aperceber ou também da naturalidade com que ele expressa e relaciona determinados conteúdos. Pronto e acho que em termos de desempenho, de entrega do aluno, de (...) Portanto, se a criança domina ou não também podemos verificar isso em termos de ficha de trabalho em sala de aula e não de trabalho de casa que muitas vezes faz com que eles tenham trabalho de pesquisa e nós não sabemos se eles realmente dominavam aquele conteúdo à partida ou se só em casa de forma autónoma ou apoiados é que conseguiram atingi-lo.

P 4 - Mas esse trabalho de pesquisa seria enquadrado ou poderá ser enquadrado numa situação de desempenho?

R 4 - Sim, mas muitas vezes também não é impulsionado por eles, é impulsionado por outros, em casa.

P 5 - Mas neste caso aqui, quando se fala em desempenho está-se a falar numa abordagem de resposta elaborada, isto é, dando um exemplo concreto,

através de um texto, da explicação de um raciocínio na resolução de um problema...Quando fazia a pergunta em relação ao desempenho, era para ver que tipo de estratégias ou que tipo de situações se preveem no quotidiano da sala, mesmo não sendo avaliação formal, em que se contemplam atividades que exijam do aluno algo mais do que resposta mecânica, memorização...

R 5 - Sim, principalmente na 2ª fase do 1º Ciclo acho que isso é muito importante e eles fazem, pronto, uma pesquisa a nível da internet...pronto em que vai para casa ou até mesmo, em sala de aula, fazer trabalho de grupo em que os alunos têm de procurar nos livros, nos seus manuais ou até em livros que tragam. Porque já aconteceu, às vezes, surgir um tema que não está, pronto, não é preciso esmiuçar em termos de programa, mas como acaba por prender a atenção de todos e a motivação de todos e alguém fala que tem uma enciclopédia ou que tem aqueles dicionários ilustrados e a partir daí até é interessante fazer trabalhos de grupo e verificar de que forma é que o aluno se empenha nesse trabalho de procura, não é? De conhecimento.

Pronto, em termos de avaliação, a forma como eu avalio claro que é a forma como eles procuram esse conhecimento, que estratégia é que eles próprios utilizam para descobrir, pronto. Isto claro que vai muito da observação direta, não há um registo. Pronto, agora em termos de trabalho, por exemplo de grupo, quando já há partilha, aí já acho que é fundamental haver um registo e fazer a avaliação: se sabe colaborar, se sabe participar no trabalho para com os outros, pronto. E acho que este trabalho de desenvolvimento, de desempenho, a avaliação de desempenho aqui é um bocadinho, no 1º ciclo, acho que é um bocadinho difícil ainda de fazer, a não ser em momentos mesmo isolados, pronto. Mas eu acho que eles estão numa fase em que este trabalho de pesquisa mais profundo ou que leva a um trabalho mais longo acaba por ser um bocadinho mais desenvolvido em trabalhos de grupo. Agora, claro que a produção de textos, sejam relacionados com a Língua Portuguesa ou com o Estudo do Meio, sobre um tema, até um tema livre ou uma visita de estudo, pronto, isso também exige muito deles. Não só a atenção que tiveram numa visita que também nos permite ver se realmente eles estiveram atentos e outros. Acho que a própria avaliação a partir de um trabalho pode-nos dar respostas para diferentes áreas.

P 6 – Muito bem, penso que há bocadinho se falou já um bocadinho da dimensão autêntica e realista, não sei se quer acrescentar mais alguma coisa? E caso não queira passávamos para o desenvolvimento de conceitos.

R 6 – Pronto, eu acho que, de facto, são importantes (...) Os momentos de avaliação autêntica e realista em contexto, acho que são muito importantes porque são na realidade aquilo que dá o feedback ao professor, pelo menos a mim. Não é nos momentos de avaliação sumativa, por exemplo, em que eu, às vezes, vejo que o aluno errou porque não conseguiu interpretar a pergunta de forma correta e eu tenho a certeza de que ele domina aquele conceito porque já, por outras situações autênticas e reais em sala de aula, ele conseguiu demonstrar que o dominava.

P 7 - E a ligação das aprendizagens e da própria avaliação à realidade do aluno, isto é, ao modo de vida, aos exemplos de vida, às experiências que ele tem no quotidiano. Parece-lhe importante na construção da aprendizagem?

R 7 - Sim, eu acho que é muito importante quando um aluno aprende um conteúdo e consegue relacionar com o mundo exterior. Pronto, eu acho que isso é bastante significativo porque é um ponto de partida para outro tipo de aprendizagens, para outra postura na vida. Pronto, e (...) claro que aí a avaliação depois, já nós estamos, num primeiro momento, centramo-nos sempre numa avaliação um bocadinho mais concreta, no que nós queremos observar. Pronto, e quando o aluno na sua aprendizagem já extravasa um pouco isto, quando há relação com o quotidiano, aquilo que eu posso ficar é muito satisfeita porque, de facto, vejo que houve interesse e a aprendizagem foi consolidada e portanto deu-lhe ponto de partida para outras coisas. Mas acho que depois, a partir daí a avaliação já não tem aquele efeito, acho que quando passa a avaliação dos conteúdos concretos que nós temos que abordar, depois também já não há o aspecto tão formal da avaliação.

P 8 - Que ações de melhoria resultariam da autoanálise das estratégias avaliativas utilizadas pelos docentes?

R 8 - A avaliação tem um papel fundamental porque nós podemos planificar uma aula e automaticamente ao apresentarmos à turma o próprio conteúdo através de uma motivação, por vezes até já notamos que uma grande parte da turma pode já dominar o conteúdo e até já outras informações e outras crianças não. E este momento, lá está, de avaliação, é imediato porque através

da reação dos alunos, nós percebemos quais é que já dominam, quais é que têm algumas ideias, os outros não, o que nos vai, automaticamente, fazer planificar uma nova estratégia, pronto, em que podemos até solicitar aos alunos que já dominam, participação para partilhar o que sabem. E tentamos experimentar ali, um momento mais de partilha e não de exposição por parte do professor, pronto, agora é óbvio que este momento avaliativo está sempre presente porque no dia-a-dia, ao apresentarmos os conteúdos, acabamos por ter este tipo de processo como eu acabei de referir.

Mas também o facto de, por exemplo, marcarmos um trabalho de casa, no próprio dia em que demos e abordamos um conteúdo e no dia seguinte verificamos que uma grande parte da turma já o domina ou que alguns meninos ainda não o dominam, permite-nos saber se vamos continuar a ter que trabalhar determinado conteúdo ou de que forma é que podemos trabalhar para chegar aos outros alunos.

Eu lembro-me, por exemplo, no 1ºano, no momento de aprendizagem de leitura e escrita, isto é muito válido porque a avaliação está sempre presente, logo num primeiro momento em que nós apresentamos a letra. Porque há meninos que já dominam o quadro silábico até e nós temos que a esses dar uma motivação diferente. A avaliação vai-se logo diferenciar de aluno para aluno, desde o primeiro momento, mas é uma avaliação, lá está, de observação.

P 9 – Essa diferenciação resulta já de uma autoanálise, depois de um conhecimento prévio dos alunos?

R 9 – Sim e até é muito interessante, eu já tive essa hipótese, quando as crianças têm mais consciência do conhecimento, na 2ª fase do 1º Ciclo acho que isso é muito válido, quando o conteúdo de Estudo do Meio acaba por se tornar mais concreto, fazer uma autoavaliação e uma heteroavaliação. Porque eles próprios (...) É muito bom, eles terem noção de que aprenderam determinado conteúdo de uma forma porque a estratégia, utilizada pelo professor, foi mais motivadora. Eu acho que isto para nós tem uma mais-valia porque o próprio ritmo da aula acaba por ir mais de encontro àquilo que eles querem. Portanto, eu acho que a avaliação em si, não é só avaliar o que é nós aprendemos, mas como aprendemos. Pronto, claro que num 1º ano ou 2º ano, nós tentamos fazer isto, mas o ritmo de trabalho é mais lento. Pronto, e por exemplo, eu acho engraçado no 4º ano, se nós pusermos à apreciação global,

eles são capazes de dizer que aprenderam determinado conteúdo porque tivemos uma conversa (...) Portanto, eles próprios avaliam o processo de ensino-aprendizagem e isso é muito interessante para o professor porque, por vezes, não temos essa noção, pronto e prendemo-nos (...)

P 10- Não há percepção daquilo que foi realmente apreendido pelos alunos e do que é que marcou?

R 10 - Exato. Porque eles têm noção mesmo do processo avaliativo do trabalho de casa, por exemplo, (é uma das coisas que às vezes entra um bocadinho em discussão: a importância do trabalho de casa) mas eu acho que eles próprios têm a noção que há determinados trabalhos de casa aos quais eles conseguem responder de forma correta, vai determinar se nós vamos continuar a trabalhar naquele conteúdo ou se podemos mudar para outro. Eles próprios já têm essa noção. Pronto e aqui eu acho que entra um bocadinho isso: o ritmo das aprendizagens, está muito ligado às estratégias de avaliação que também nós usamos.

P 11- Tendo em conta os vários domínios de aprendizagem (cognitivo, socio-fetivo e psicomotor) quais os que mais se preocupa em promover, (saber ser, saber fazer...)? E como o faz?

R11 – Preocupam-me todos porque para uma aula poder correr de uma forma bastante rica para todos a dimensão socio-afetiva é fundamental. Tanto entre professores/alunos, como alunos/alunos porque nem todos os alunos têm o mesmo ritmo, porque o professor dentro da sala de aula tem de usar estratégias diferentes para os seus alunos, isso requer que todos os alunos estejam em harmonia e é muito importante que todos consigam estar direcionados e motivados para a aprendizagem.

A nível psicomotor também penso que é fundamental, apesar de que, pronto, à partida se não tivermos crianças com grandes limitações a nível motor (...) pronto, o psicológico é, à partida, uma coisa que nós podemos dar mais a volta. Apesar de por vezes podermos ter crianças com NEE e temos que saber-nos posicionar e saber o que podemos esperar desses alunos, mas mais uma vez vai entrar fundamentalmente a dimensão socio-afetiva. Porque se esse aluno se sentir bem com o grupo e se ele próprio não tiver noção das suas limitações, o grupo vai interagir com ele e o momento de avaliação, eu sei que vou avaliá-lo tendo em conta aquilo que ele pode dar. E o próprio grupo (também que é

uma coisa muito interessante de verificar nas crianças), é que eles podem não perceber porquê mas sabem que aquele colega tem (...) determinada postura e, portanto, ele para aprender precisa que a professora esteja com ele de uma determinada forma e isso é muito interessante. Obviamente que o cognitivo é aquele que nós nos agarramos porque temos um currículo a cumprir, não é? E portanto, esse, apesar de estar um bocadinho mais definido como fundamental e como se calhar ponto de partida para tudo eu acho que nós só o conseguimos atingir quando as outras dimensões estão, quando os outros domínios de aprendizagem estão, (...) estão semitrabalhados não é? Porque depois há um trabalho a ser, vai decorrer ao longo do ano. Pronto, agora em termos de aprendizagem é assim, obviamente que o cognitivo é aquele que nos preocupa porque tentamos sempre passar o currículo para as crianças, não é? Mas depois a nível de estratégias acho que nos direcionamos mais para o socio-afetivo porque há crianças que lidam melhor com uma estratégia, outras com outra e pronto. E também porque há aprendizagens que são fundamentais a nível de socio-afetivo não é? Como formação cívica, é por isso que muitas vezes os professores dizem que acaba por estar inerente a todas as áreas curriculares, pronto, porque acaba sempre por haver essa dimensão na aprendizagem.

P12- Que critérios utiliza? Como?

R12- Pronto, a nível de critério, eu acho que cada um destes domínios de aprendizagem define à partida alguns critérios, pronto e que são visíveis que conseguimos, pronto, a nível cognitivo normalmente vamos sempre avaliar as aprendizagens do conteúdo em si que estamos a tentar abordar, a nível socio-afetivo é a relação com o outro, com o professor na sala de aula, a forma como o aluno se posiciona na sala de aula e dá resposta, pronto a participação. Eu sei que há crianças que têm dificuldade na participação espontânea, mas isso é uma das coisas que nos dá muita visibilidade a nível da avaliação: saber se o aluno está a acompanhar ou não a aprendizagem. E a nível do psicomotor também, não é? Porque há situações em que a forma como o aluno (...), a sua resposta a nível físico, aquelas próprias reações, a maior empatia, a maior abertura, a espontaneidade, dão-nos também algum feedback, pronto. Isto a nível de critérios, claro que muitas vezes não conseguimos defini-los de forma taxativa numa grelha, pronto, mas que quando conseguimos fazer, permite-nos

avaliar se o aluno teve esse tipo de comportamento, se não teve. E pronto, por aí, acho que conseguimos avaliar

P 13 - Que relação existe entre os objetivos de aprendizagem e a avaliação? Que exemplos pode dar?

Em termos de objetivos de aprendizagem e avaliação, pronto, aquilo que normalmente eu faço, no dia-a-dia, cada aula tem um plano de aula, para o qual normalmente são definidos alguns objetivos de aprendizagem. A avaliação se, se pode dizer diária, faço através de grelhas, por exemplo. Eu acho que há anos de escolaridade em que nós nos prendemos mais com determinadas competências, pronto, se calhar preocupamo-nos mais com determinada competência num 1º ano e depois num 2º ano (...) pronto. E por exemplo, se calhar numa fase inicial, batalhamos imenso na leitura e por isso uso grelhas de leitura que me permitem através de alguns itens que eu defini à partida, permitem perceber se a criança já consegue ler a palavra de uma só vez, se já consegue ler a frase com entoação, pronto. Determinados critérios que eu fui definindo para a construção dessas grelhas.

P 14 -Que instrumentos de avaliação utiliza?

R 1 4- Lá está, eu acho que em termos de objetivos de aprendizagem está muito preso sempre, de acordo com a estratégia que nós temos. O trabalhos de casa, o facto de eu os corrigir no dia seguinte e de lhos entregar no dia seguinte, permite-me saber se a criança conseguiu dar resposta ou não ao objetivo de aprendizagem. Pronto, os trabalhos de casa, a observação direta, as fichas sumativas que acontecem sempre, e as próprias fichas de trabalho. As fichas de avaliação, as fichas sumativas, eu acho que apesar de ser sempre um momento muito especial, eu acho que no 1º ciclo não têm que ser um fator determinante, pronto, e eu tento muito passar esta imagem, porque acho que há crianças que lidam muito mal com a formalidade com que elas por vezes decorrem. E, às vezes, não conseguindo perceber logo o que querem, ficam ansiosas e não conseguem dar resposta. Enquanto, se às vezes for um momento em que nós estamos a avaliar, mas que eles nem sequer estão a perceber que estão a ser avaliados, a resposta deles vai muito mais de encontro aos objetivos de aprendizagem que nós queremos, na realidade averiguar.

P 15 - As estratégias avaliativas variam consoante a função atribuída: diagnóstica, formativa e sumativa. Qual a utilidade prática que atribui a cada uma delas? A este respeito quer falar-me da sua experiência?

R 15 - Eu, se calhar, centrar-me-ia na que eu acho (...) eu penso que todas são importantes, como é óbvio. Mas a formativa, é aquela que me serve, um bocadinho de leme ao dia-a-dia, pronto. Porque a formativa, eu acho que acaba por traduzir a avaliação num processo, em que nós realmente, ao avaliarmos, vamos reajustando o nosso processo de ensino e de aprendizagem das crianças. Pronto, portanto, a formativa, eu acho que acaba por abarcar momentos de avaliação um bocadinho pontuais, mas que estão presentes diariamente, através da observação direta, através das fichas, penso que acontece isso. Enquanto, por exemplo, a avaliação diagnóstica, na minha experiência, pronto, no meu dia-a-dia, eu uso-a muito mais, tal como já referi, num início de ano lectivo, ou quando, por exemplo ficaram conteúdos pendentes de um período para o outro e aí eu quero retomar e preciso de perceber o que é que as crianças ainda se lembram, pronto.

A sumativa (...) se calhar (...) Voltando só um bocadinho à formativa, a formativa que eu já falei, eu vejo-a constante e sempre presente para avaliar todas as aprendizagens, pronto. Acho que a formativa acaba por estar presente no dia-a-dia e na avaliação das diferentes aprendizagens através de diferentes estratégias, pronto,

A diagnóstica, eu vejo-a, se calhar como uma avaliação muito estanque, de perceber o que é que a criança sabe acerca de algo que já foi trabalhado, pronto. E aqui penso que pode ser feito também através de determinadas estratégias, mas sempre um bocadinho direccionada para uma aprendizagem concreta e que já foi...e que à partida já foi feita, pronto. E que normalmente, no meu caso prático, é feita através de ficha, pronto uma ficha de trabalho ou até um texto, mediante aquilo que eu quero averiguar, o que eu quero que a criança me faça transparecer, me faça crer o que ela sabe. Pronto, são a nível de competências, mais a nível de desempenho e não de conteúdos pronto, aí se calhar, uma aula diferente, de postura em que exija que a criança tenha uma postura e uma dimensão mais direccionada para um conteúdo, eu aí posso usar a avaliação diagnóstica, mas sempre concretamente em relação a aprendizagens que já tenham sido feitas.

Em relação à sumativa, pronto, eu penso que ocorre mais num momento e se calhar, posso estar a dizer um grande disparate, mas eu também integro um pouco dentro da formativa porque como eu vejo a formativa como um processo, a formativa acontece muitas vezes de uma forma mais formal, nós vamos dar uma ficha ao aluno e a partir dali, daquele momento nós vamos saber se o aluno adquiriu aquela, pronto, aquelas competências, competências não, conteúdos programáticos que nós definimos e elaboramos uma ficha de avaliação para ver se o aluno atingiu aqueles conteúdos. Se atingiu, à partida vamos avançar, pronto. E a avaliação sumativa, eu acho que surge um bocadinho nesse ponto e muitas vezes condiciona, ou melhor não condiciona, mas acaba por não favorecer a avaliação formativa, portanto e eu, lá está, como eu valorizo mais a avaliação formativa. A avaliação sumativa, eu faço-a, é óbvio, porque é um bocadinho um compromisso no processo de aprendizagem, cada vez mais porque existem provas de aferição, existem momentos que são oficiais, de avaliação oficial, mas não dou, eu enquanto professora, avaliadora, corrijo, tenho critérios de avaliação definidos, pronto, e grelhas, mas não, mas para mim não é essa avaliação sumativa que vai espelhar o que o aluno sabe. Pronto e aquela que eu privilegio de todas é a formativa, embora use todas, não é?

P 16 - Ia perguntar precisamente isso: qual das funções assume maior relevo na sua prática profissional e porquê? Mas penso que está respondido... e agora perguntava: Qual é a verdadeira intenção de avaliar? Há uma verdadeira preocupação com o aluno, com o processo, há certificação, há atribuição de uma nota...qual a sua opinião?

R 16 - Para mim aquilo que me dá mais prazer perceber quando avalio e não sendo uma situação formal é perceber que a criança aprendeu o conteúdo e o interligou com o seu (...) com a realidade. Muitas vezes nós estamos a ensinar os conteúdos e que no dia seguinte ou passado uma semana ou um mês, meses, eles vêm ter connosco e dizem: “aquilo que nós aprendemos está relacionado com isto”. Isto para mim é a maior satisfação em termos de avaliação, pronto. Porque se eu, por um lado, percebi que ele até adquiriu aquele conhecimento, por outro, não há melhor resposta a nível avaliativo do que eu perceber que domina tão bem esse conteúdo que o conseguiu relacionar com a sua vida, pronto. E portanto, interessa-me perceber que o

aluno sabe, domina esse assunto e sabe (...) sabe fazer (se estivermos a falar de outro tipo de competências, mais práticas porque também existem a nível da expressão plástica, da expressão dramática que são áreas que muitas vezes nós não conseguimos desenvolver da forma que tanto queríamos porque temos de, o horário não privilegia tanto tempo para isso, mas que relacionadas com as áreas curriculares como na língua portuguesa é muito interessante perceber que havia crianças que na leitura tinham alguma dificuldade na leitura, mas o facto de aliarmos a expressão dramática faz com que a leitura acabe por se desenvolver de uma forma mais rápida e muito mais natural). Portanto também isto acaba por fomentar uma dimensão do aluno a nível do saber estar, do saber fazer que, lá está, nós não conseguimos avaliar de uma forma bastante concreta, através de grelhas, mas a nível da observação ao longo do tempo, a avaliação formativa uma vez mais, acho que nos dá maior satisfação porque não foi o momento, mas foi o professor perceber que há um processo e que ao longo desse processo cada criança teve o seu desenvolvimento, não é?

P 17- Quais as eventuais dificuldades ou constrangimentos apontaria ao processo avaliativo?

R 17- De facto, no dia-a-dia, era o que eu dizia há bocadinho, no dia-a-dia e como as responsabilidades dos professores são cada vez maiores, a burocracia a que o professor está sujeito é cada vez maior, há momentos da aula que nós não conseguimos usufruir da forma como tanto gostaríamos.

Eu penso que se eu tivesse outro tipo de preparação a nível avaliativo, *a priori*, eu conseguia chegar à sala de aula e ter, por vezes, grelhas que me fosse dar uma resposta imediata e de encontro à aprendizagem que o aluno está a fazer naquele momento. Pronto, o facto também de eu, às vezes, não ter tempo para preparar essas grelhas, faz com que eu, quando chego à aula, estou a observar e a analisar determinados comportamentos e que me dão respostas a nível de avaliação, a nível da avaliação de conhecimentos, mas como eu não vou registar, eu vou perdê-los e pronto. Eu acho que isso é um dos grandes constrangimentos do processo avaliativo: o tempo, a burocracia e também o nº de meninos que nós temos numa sala de aula. Porque, por exemplo, o processo de leitura, é um processo que merece avaliação, numa fase inicial, quase que diária e não há hipótese de nós fazermos um registo diário de todos

os alunos de uma turma porque, pronto, as turmas são sempre um bocadinho extensas e porque cada criança tem o seu ritmo, portanto...Porque numa 1ª fase há aprendizagens que exigem muito tempo, muita dedicação até porque sabemos que existem alunos que trabalham connosco na sala de aula e depois não há trabalho fora da sala ou seja, o processo avaliativo fica sempre dependente do trabalho que nós conseguimos desenvolver com eles na sala de aula. Portanto, a nível de dificuldades eu penso que seja mesmo o tempo, o nº de alunos...

P 18 – Se percebi, o tempo, o nº de alunos, a burocracia que tira tempo ao professor...deixam então menos espaço para pensarem a avaliação, para terem momentos de avaliação mais individualizados com as crianças e perceber os percursos de aprendizagem que cada criança vai realizar?

R 18 - Há uma coisa muito curiosa: pronto, a minha experiência profissional é de pouco tempo, são poucos os anos, aqueles que eu tenho enquanto professora, mas uma coisa muito interessante é que, por exemplo ao logo do estágio profissional, nós somos obrigados a usar grelhas para tudo e mais alguma coisa, mas não acompanhamos a aprendizagem do aluno ao longo do ano inteiro como fazemos já, ou melhor fazemo-lo no estágio, mas 3 dias por semana, ou seja, há muitas coisas que nos passam um pouco ao lado, a importância, por exemplo, dos trabalhos de casa. Quando nós assumimos uma turma enquanto nossa, somos responsáveis pelas correções e isso leva-nos, exatamente, muito tempo de trabalho de casa, nosso, há coisas que se perdem e outras coisas que se ganham, pronto. E é um bocadinho aqui, nas dificuldades e constrangimentos, que usamos muito aquela expressão: que é tudo muito lindo quando temos de fazer as grelhas para tudo e mais alguma coisa, mas, no dia-a-dia, quando assumimos uma turma e quando realmente somos responsáveis por todos os alunos que estão nesse grupo e temos outro tipo de resposta a dar a determinados alunos, sobra-nos muito pouco tempo para pensarmos na avaliação, pensamos mais até a nível de estratégias e como que inconscientemente estão presas pela avaliação é óbvio. Porque, é o que eu digo, nós fazemos a avaliação diária, mas de uma forma um pouco mais leviana, não é? Não há um registo formal e é aí que eu acho que muitas vezes o professor, depois quer dar um feedback de um processo que levou ao longo do ano, vai falhar porque tem consciência desse processo, mas não tem

por vezes, matéria, não é? Grelhas de observação, fichas de trabalho que assumam, que suportem esse processo do qual ele tem consciência.

P 19 - Pegando no feedback, que tipo de feedback é dado aos alunos, quando e como? Qual a intenção desse feedback e que exemplos pode dar da sua prática profissional?

R 19 - Em termos de (...) eu acho que existem conteúdos, a nível das áreas curriculares que são fundamentais e depois existem conteúdos que são uma aprendizagem muito estanque, fazem parte do plano curricular para aquele ano e que se o aluno não atingiu, pronto, foi por falta de estudo ou falta (...) Mas são aprendizagens muito concretas, por norma. Sei lá, por exemplo, dar um exemplo: o nome dos rios de Portugal, se ele não atingiu no 3º ano, no 4º ano ele vai voltar a falar naquilo.

Agora há aprendizagens que são fundamentais, a nível por exemplo da leitura, a nível da noção do nº...e que aqui eu acho que o professor, quando estas aprendizagens acontecem e verifica que o aluno está com algumas dificuldades, tem que interagir imediatamente com o aluno. Vai tentar perceber o que é que está a falhar, se é uma estratégia do professor, se é uma dificuldade de aprendizagem do aluno e aí o professor, pronto, vai avaliar isso através de mudança de estratégia, pronto e esta avaliação vai-lhe permitir perceber se o aluno está a precisar de um apoio extra sala de aula, por exemplo, ou se, simplesmente, estratégias diferentes que o vão fazer desenvolver rapidamente este conteúdo. Agora, este feedback deve ser dado aos alunos imediatamente. Pronto, mesmo, claro, outro tipo de conhecimento de que eu falava, um conhecimento mais concreto, mais (...) Pronto, a nível de Estudo do Meio, a nível da Língua Portuguesa, por exemplo, a nível da gramática, é muito visível isto: o aluno sabe escrever, não tem dificuldade, mas a nível de adjetivos, por exemplo, ainda não adquiriu bem a noção dos graus, então aí não há nada a fazer, é estudo! Pronto, porque há competências que já se foram desenvolvendo que lhe vão permitir perceber isso e o professor sabe que aquele aluno, só não está a atingir, só ainda não tem conhecimento dos graus dos adjetivos porque ainda não estudou e não se posicionou mesmo de uma forma...interessada.

P 20 - Então aí o feedback que lhe é dado é...

R 20 - O feedback é de que tem que estudar mais, de que pode fazer outro tipo de exercícios... E aí, por exemplo, eu uso muito, quando começo a perceber que um aluno tem determinadas dificuldades numa coisa, uso muito: eles trazem um caderninho de apoio e isto já aconteceu com alguns alunos. Por exemplo, tinha um aluno que dava imensos erros ortográficos e então todos os dias levava uma composição, todos os dias. (Houve uma altura em que já não tínhamos, nem eu, nem a mãe tínhamos ideias!) Mas passa pelo treino, porque não havia nada que nos mostrasse até aquele momento que ele tinha dificuldade em termos de reconhecimento de letras ou de casos de leitura. Portanto, era uma questão de treino, treino e concentração porque se o aluno erra numa palavra e a seguir já não erra, é uma questão de concentração, portanto passava pelo treino. Outro tipo de alunos, quando são conhecimentos, mesmo a nível da matemática (que também passam muito pela exercitação), também faço essa estratégia, trazem um caderno, marco-lhes um trabalho extra, mas que não vá tanto de encontro ao que nós fazemos na sala de aula, pronto. Também já tive o caso de uma aluna, em que tinha algumas dificuldades a nível também de leitura e escrita, e o que eu fazia eram exercícios que eu cortava de um livro que tinha mais a nível da dislexia e que obrigava mesmo a debruçar-se mais sobre a palavra e eu tirava fotocópias e fui criando um caderno dela, pronto em que lhe colava. E também com essa aluna tinha um apoio que eu lhe dava extra sala de aula. Portanto, eu penso é que o aluno tem de estar sempre consciente de que há um esforço muito grande que está a ser feito tanto dele como do professor. E isso acho que é muito importante para a criança porque cada conquista que ela faz, nós também devemos assumi-la, não é? Portanto, aqui o quando e o como, acho que nós damos o feedback no sentido de tentar ajudá-la a ter uma resposta, pronto para ele superar, tentar situá-lo no caminho a seguir. Portanto, o quando é mal nos apercebemos que há uma aprendizagem que não está a ser bem-feita, devemos falar com a criança e depois, claro, se for uma aprendizagem que exija um posicionamento diferente por parte de um adulto, do professor, ou do pai ou da mãe, nós vamos chamar o encarregado de educação e também pô-lo a par disto porque pode ser preciso um trabalho estreito entre casa e escola. Pronto, o como, lá está, usando determinadas e diferentes estratégias no sentido de questionar o porquê, o que é que se está a passar, qual o motivo

dessa dificuldade. O propósito essencial, como é óbvio, é que o aluno consiga superar e que para ele aquela aprendizagem, aquele processo não é? Este processo que agora se vai desenrolar a par da aprendizagem normal, da aprendizagem que está planificada, é muito importante que o aluno continue motivado e que não se sinta diminuído porque não percebeu aquilo ou porque ainda continua a ter dificuldade. Não, eu acho que eles têm de ter a noção de que tudo continua igual, só que eles vão ter de trabalhar um bocadinho mais numa determinada área ou num determinado conteúdo porque eles ainda têm algumas dificuldades. Pronto e claro porque, às vezes, estão um bocadinho mais preguiçosos...pronto, tentar levar por aí.

Eu acho que criança, muitas vezes, acaba por ficar motivada e quando começa a dar resposta e os professores e os pais estão alerta e realmente começam-lhe a dar valor pelas pequenas conquistas que faz porque as coisas não acontecem de um dia para o outro, não é? Acho que isso também motiva e pelo menos daquilo que eu tenho tido experiência e daquele caso do aluno de que eu falei, dos erros ortográficos, foi um aluno que superou, mesmo a nível de avaliação sumativa, por exemplo, melhorou imenso as suas notas. Porque isso reflete-se, a dificuldade na Língua Portuguesa depois vai-se refletir noutras áreas.

P 21 - Portanto em termos de feedback, é aquele feedback quotidiano que se vai dando oralmente...

R 21- Sim, pronto, só se eu vir, só se eu vir que realmente a criança precisa de um apoio diferente, aí sim, solicito a presença dos pais na escola e tentamos arranjar estratégias. Pronto, também, às vezes, há crianças que têm algumas dificuldades, algumas lacunas que já vêm de trás, quando vêm acompanhar e integram um grupo já numa fase posterior, num 3ºano ou num 4º ano e têm dificuldades a nível de competências que não estão ainda iniciadas, quer dizer, acaba por ser muito complicado para a criança. E a criança aí acaba por desmotivar, por muito que o professor tente que isso não aconteça e então o que muitas vezes os pais fazem é tentar, fora de escola, encontrar uma resposta, para tentar recuperar o trabalho que não foi, que não foi feito, consolidado. Pronto, agora eu acho que é muito importante é realmente o professor tentar manter os alunos alerta para isto, pronto conscientes de qual é a sua dificuldade, que não é nada de especial, que eles vão conseguir,

tentando motiva-los e dando um reforço positivo, pronto, que eu acho que é muito importante. Mesmo a própria estratégia que nós temos usado: o caderno. Por exemplo, eu lembro-me que o nome do caderno: nós usamos o “caderno mágico”, acho que isso motiva os alunos. Pronto, mesmo o facto de eles usarem outro tipo de livros que há livros de exercícios que focam mais aprendizagens, não é? A dificuldade que ele tem. E nós podemos dizer: “sabes, este livro é muito melhor porque é mais específico, está mais de encontro àquilo que tu queres”. Eles começam a ter mais motivação. É que se for mais do mesmo, o próprio aluno não vai dar, não vai dar resposta.

P 22 - De que forma a relação professor/aluno poderá condicionar o desempenho do aluno?

R 22 - Em muito, acho que pode condicionar em muito o desenvolvimento do aluno porque é assim: eu, no meu caso, penso que a empatia que nós criamos com um aluno desde o primeiro momento, é algo fundamental. Eu levei agora um grupo, os quatro anos seguidos e foi muito interessante, numa aula, no final do ano, termos falado do 1º dia de aulas. Curiosamente, todas as crianças se lembravam que só uma menina é que teve dificuldade em ficar e inclusive chorou. E essa menina é uma criança que de facto, dela, não é expansiva, não é muito comunicativa. Portanto, agradou-me perceber que todos os alunos acabam por estabelecer, desde o 1º momento, uma relação de empatia para comigo que se foi desenrolando como é uma relação de confiança, de amizade, sempre gerindo a imagem de autoridade que o professor deve ter, mas também de apoio e de segurança, porque eu acho que o professor deve ensinar, deve exigir dos seus alunos, mas também deve servir um bocadinho como porto de abrigo. E esta relação condiciona, de facto, o desempenho dos alunos porque nós se criamos uma empatia com eles fazemo-los crer que tudo é possível, que eles são capazes de tudo porque eles têm-nos um bocadinho como modelo e então acreditam em tudo o que nós dizemos. Nós dizemos. “tu vais ser capaz, tu és capaz de fazer assim” e por muito que nós nos zanguemos, apaguemos as coisas e os obriguemos a fazer, eles vão fazer porque acreditam em nós. Portanto, eu acho que (...) E isso que eu estava a dizer dessa aluna, curiosamente, o facto de ela ser assim que eu acredito que não tenha sido nem sala de aula porque pelo que a mãe diz que ela é assim em todo o lado onde está. Pronto, fez de facto, condicionar um pouco o seu

desempenho porque como ela se fecha para ela, não expõe as suas dúvidas. Por exemplo, só mesmo em avaliação formal é que eu tenho muitas vezes noção porque por muito que a solicite, por muito que ela vá ao quadro, vai sempre de uma forma muito envergonhada, de uma forma que não espelha diretamente o que ela sabe ou até as suas dúvidas. Portanto, esta relação, eu acho que é fundamental para o desenvolvimento dos alunos.

P 23 - Que importância atribui, no espaço de sala de aula, à interatividade entre avaliador e avaliado? Como a pratica e que exemplos pode dar?

R 23 - Portanto, em termos de sala aula, eu acho que é muito importante o professor interagir com o aluno, portanto, neste caso, não é, avaliador/avaliado. Mas também não...porquê? Pronto, a importância é que de facto, ao nós estarmos a interagir e se houver uma boa relação, como eu disse na pergunta anterior, se houver uma boa relação, o aluno vai acabar por desenvolver para conosco uma relação de confiança. Ou seja, ele vai tentar demonstrar-nos sempre o que está a aprender e quais as suas dúvidas porque confia. Confia no avaliador, pronto. E muitas vezes, até tem dúvidas, não sabe e não tem medo de perguntar. Portanto, esta importância assume exatamente esse papel, esta relação assume esse papel porque o professor só se pode valer, a nível de avaliação, desta relação porque se o aluno tiver dúvidas e as colocar é sinal de que confia no professor e que não o está a ver só como um avaliador, só como um “bicho mau”. Portanto eu acho que sim, esta interactividade é muito importante, pronto. Como a pratico? Lá está, acho que já fui dando um bocadinho essa ideia, mas todas as aulas... Acho que a relação, acho que o professor não pode chegar à sala, cada vez menos isso pode acontecer, o professor não pode chegar à sala, apresentar o conteúdo e pôr os alunos a trabalhar. Acho que isso é impossível. Primeiro, numa 1ª fase porque há muitas aprendizagens novas e o professor deve estar a atuar de imediato. Portanto, tem que estar sempre a rodar pelo grupo para verificar se essa aprendizagem está a ser feita de uma forma concreta, pronto. Claro que numa fase posterior, em que o aluno já é mais autónomo e vai fazendo a sua aprendizagem e consolida-a. O professor aqui, portanto na interação da aula, a nível de solicitação, a nível mesmo da própria participação espontânea por parte do aluno, acho que consegue avaliá-lo, acho que consegue ter na mesma o papel

de avaliador, mas, se calhar até de uma forma muito ao de leve. O aluno acho que nem percebe.

P 23 - Que características ou fatores chave de sucesso valoriza nessa relação de interatividade?

R 23 - Eu acho que a espontaneidade é muito importante, mas também acima de tudo é muito importante que o professor tenha ideia do que é que quer ser, do que é que quer ser perante os seus alunos. Porque é assim: nós temos uma postura fora da sala de aula enquanto indivíduo, mas dentro da sala de aula nós temos de ter uma postura de modelo, mas também de modelo em quem as crianças possam confiar. Porque, pronto, acho que quando nós mostramos que dominamos os conteúdos, quando eles percebem que o facto, de nós sabermos coisas que transcendem a aprendizagem dos conteúdos, eles olham para nós e acham que nós sabemos tudo. Nós sabemos que não corresponde à verdade, mas acho que estas características que o professor tem, pronto, a nível de ser espontâneo, compreensivo. Acho que sim, porque acho que eles também têm de perceber que o professor os compreende, por exemplo: às vezes não fazem o trabalho de casa, uma vez porque estavam com dores de barriga ou por isto ou por aquilo. Claro que era fundamental que eles fizessem o trabalho de casa, mas há momentos em que, pronto, se compreende que eles não o tenham feito. Portanto, eu acho que aqui as características do professor: tem de ser sempre um professor modelo, com regra para os seus alunos, independentemente daquilo que é fora da sala de aula.

P 24 - Que importância atribui à participação dos alunos para manifestarem as suas próprias perspetivas? Que exemplos pode dar? Há espaço para eles se manifestarem e darem sugestões?

R 24- Há muito espaço, Eu sou muito faladora e então, na sala de aula, para além dos momentos de aprendizagem, há muito espaço para a conversa, há. Tanto de, portanto, assuntos do dia-a-dia que até acabam por fazer perceber que houve aprendizagens que eles já relacionaram com o quotidiano, pronto. E eu acho que esta participação dos alunos, ao mostrarem a sua própria perspetiva... Era um bocadinho o que eu falava há bocado: eles são os primeiros a dizer: “ó professora, eu adorei aquela aula que tu deste desta maneira, porque percebi logo.” Porque de facto, os alunos estão sempre à espera de estratégias novas, de se sentirem motivados, pronto. E aqui, para

mim, também é muito importante que eles o façam porque, por vezes não dou tanto valor à estratégia que usei, à forma como abordei aquele assunto, mas eles sim, eles dão e dizem. Por isso é que eu dizia há bocado que a autoavaliação e a heteroavaliação, não digo tanto dos conteúdos em si, mas das estratégias é fundamental. Porque eles dizem por exemplo, quando vamos ao quadro interativo, nem tem tanto que ver o programa em si que nós estamos a usar no quadro interativo mas, o facto de estarmos a usar o quadro interativo, o facto de eles virem ao quadro interativo, o facto de eles irem ao quadro normal, fazerem as suas atividades, para eles desperta-lhes logo a atenção e motiva-os. Portanto, eu acho que isto acaba por ser muito importante. Eu acho que os momentos de conversa espontânea, mas também os momentos de auto e heteroavaliação tanto em termos de grelhas como em termos de conversa são fundamentais.

P 25 - Que importância atribui à autoavaliação? Como é que se pode fazer? Que estratégias utiliza e qual a sua utilidade?

R 25 - Eu curiosamente faço uma autoavaliação minha, diária porque é muito interessante. Pronto, eu saio da escola, a escola fica para trás, mas é muito interessante chegar à noite, quando me vou deitar e pensar no dia. E, às vezes, saltam-me assim ideias do género: “Ai, eu acho que este aluno, por esta resposta, por aquele comportamento, se calhar não percebeu bem. Muitas vezes, na aula, na dinâmica da aula, nós deixamos passar pormenores porque são tantas crianças, são tantas, às vezes, as perguntas, as próprias dinâmicas que se criam, que eu, só neste momento, às vezes, de autoavaliação já em casa, sozinha é que percebo. E então a minha primeira preocupação é chegar, no dia seguinte, e tentar repor para perceber o que é que realmente falhou, se realmente a criança tinha dificuldades, se não percebeu, pronto. Em termos de alunos, a sua autoavaliação, eu acho que é muito importante porque eles próprios têm noção da sua aprendizagem. Pronto, não só a nível do domínio dos conteúdos, mas também a nível do domínio das próprias competências mais essenciais, pronto. Porque para mim, quando eles fazem a autoavaliação, a nível das aprendizagens concretas, a nível dos conteúdos, eu acho que as crianças são muito genuínas, muito verdadeiras: quando eles dizem que é “mais ou menos” é porque eles não dominaram mesmo. Porque eles todos têm muita necessidade de pôr no bom, numa escala em que o bom seja o máximo,

eles querem todos pôr, mas sabem que o professor, como sabe tudo, vai ter a noção que eles não sabem. Portanto, eles são muito corretos a fazer essa gestão das escalas, a nível de grelhas de autoavaliação, pronto. E normalmente, este momento de autoavaliação, eu faço, por vezes por grelhas, se calhar no fim dos conteúdos. Hoje em dia, até os manuais trazem muito, as grelhas de autoavaliação, a nível de conteúdos. Mas também eu gosto de fazer a nível das áreas não curriculares. Porque, por exemplo, na Expressão Plástica é uma área em que há crianças que adoram dedicar-se ao seu trabalho, ao produto final do seu trabalho e outras crianças que não, não se preocupam. E a autoavaliação é um bom ponto de partida para nós. Porque quando eles põem lá um “mais ou menos” no recorte, só é mais ou menos porque eles querem, não é? Porque nós à partida, sabemos que não há limitações a nível psicomotor que as façam... Portanto, estes momentos de autoavaliação podem ocorrer a nível de, pronto, dia-a-dia, podem, muito bem. Quando eu pergunto, se calhar questiono a criança no momento em que está a fazer aquele trabalho, se ela costuma fazer assim, se tem realmente dificuldade e ela faz a introspeção dela e vai-me dar a sua resposta. Mas uma autoavaliação mais formal decorre normalmente com recurso a grelhas que surgem, por vezes nos manuais, mas também, nós aqui também fazemos uma autoavaliação no final do 3º e do 4º ano, já a nível também de conteúdos específicos em cada área curricular.

P 26- Em sua opinião, que conhecimento têm os alunos da existência de exigências e expectativas? Pode apontar-me alguns exemplos?

R 26 - Infelizmente, penso eu, no processo educativo há uma grande (...) há uma grande consciência destas exigências e expectativas de aprendizagem. E, não é muito por parte dos alunos, é mais por parte dos pais que acabam por passar aos alunos. Isto começa logo no 1º ano, em que os pais começam, muitas vezes, a fazer comparações entre alunos de escolas diferentes, de grupos diferentes. Porquê? Porque os pais pensam sempre: se um aluno ainda não aprendeu, será que é pela professora, será que é pelo ritmo dele? Pronto e isto passa para as crianças, isto acaba por passar para as crianças. E claro que numa fase inicial, eu acho que nós tentamos contornar e em termos dos alunos isto até acaba por se diluir um pouco, num 1º, num 2º ano. Mas quando as crianças abrem um manual e veem que, de facto, existem conteúdos que

estão diretamente relacionados com aquilo a que eles estão sujeitos na avaliação como é o caso das tabuadas. Quando começa o martírio das tabuadas, eles sabem que têm de saber aquilo porque é obrigatório, é quase como se fosse uma coisa instaurada e a partir daí, no 2º ano, acho que se começa a fomentar muito essa consciência. Principalmente, com as provas de aferição que eles começam a avistá-las no fim do 1ºCiclo e começam a ter consciência de que eles têm de saber porque vão prestar provas a nível nacional e que todos os meninos estão sujeitos àquilo. E portanto, eu acho que as crianças começam desde muito cedo a ter noção de que há uma expectativa por parte dos pais e do professor para que eles deem determinada resposta. Depois a exigência, é assim, eu acho que vai muito do professor e dos pais porque as crianças vão até onde nós quisermos que elas vão, é um bocado assim. Se o professor tem um grupo homogéneo, acho que vai tentar definir metas iguais para todos os alunos. Agora, todo o processo que se vai desenrolar, ao longo desse caminho, vai depender muito desta cumplicidade entre os três: professor, aluno e pais. Portanto agora, que as crianças têm noção, têm. E eu vi isso a nível da preparação para as provas de aferição porque havia crianças que faziam trabalho aqui, faziam trabalho em casa. E portanto, há uma expectativa muito grande da própria criança.

Pronto, eu penso que num 1º, num 2º ano isso ainda não se nota tanto. Apesar de que os pais têm muito esta noção e as próprias crianças fazem muito este trabalho de casa com os pais, numa fase mais, já mais, pronto, final do 1º ciclo. Porque têm muito aquela noção de que vai haver um momento em que vão ser avaliadas todas as competências trabalhadas ao nível do 1º Ciclo. Pronto, mas que lá está, não são mais do que um momento avaliação estanque.

P 28 - Vamos pegar na ideia das expectativas, das exigências e vamos transportá-la para o quotidiano do trabalho escolar. Por exemplo, há um trabalho que foi pedido à criança. Ela sabe quais são as regras que tem de seguir, ela sabe qual a expectativa que a professora tem, sabe o que é esperado para cumprir com sucesso determinada tarefa?

R 28 - Eu penso que é assim, o professor cria sempre uma expectativa e os alunos têm consciência dessa expectativa. Mas para cada fase de desenvolvimento, para cada ano de escolaridade, as expectativas vão-se alterando. E numa 1ª fase acho que o aluno (...) por exemplo, num 1º ano, os

alunos têm muito a noção que o facto de fazerem as coisas com uma letra muito direitinha, de uma forma muito organizada, é fundamental. Pronto, aí ainda não é muito aquela exigência do professor, de verificar o resultado porque ainda passa muito pelo treino. Pronto, e a criança vai ganhando já esta consciência de que a expectativa inicial do professor tem sempre a ver com a apresentação e com a organização.

Numa fase posterior, isto já foi adquirido: a apresentação e a organização, a criança vai transportar essas exigências já para uma fase posterior, o professor vai começar a avaliar o seu empenho, tanto a nível de conhecimento como a nível de organização de frase, da preocupação...E isto vai sendo uma bola de neve, ele vai tendo consciência destes critérios ao longo do tempo.

Agora, eu penso que todo o grupo que acompanha um professor do 1º ao 4º ano tem consciência disto. De facto, os alunos que vêm integrar o grupo a meio, muitas vezes têm essa dificuldade porque como não conhecem o professor, têm muitas mais dificuldades porque não sabem quais as expectativas daquele professor e aí sim, nós, às vezes damos como adquiridos já alguns “critérios” e por exemplo num 3º ano, preocupamo-nos muito mais com o conteúdo, com a organização textual, com a pontuação que são, não é? Objetivos de aprendizagem que foram adquiridos com o tempo e estes alunos através de uma avaliação diagnóstico, nós percebemos que ainda têm algumas lacunas, mas nós tentamos falar com eles num primeiro momento, mas o que é facto é que as aprendizagens vão-se começar a acumular. Estes alunos muitas vezes até têm noção da expectativa do professor, que este professor tem, mas como se calhar o outro professor tinha outras. Porque acho que todos os professores têm as suas, podem é não ser as mesmas, não é? Mas acho que no processo de ensino-aprendizagem todos os professores têm expectativas. Este aluno vai ter muitas dificuldades e mesmo nós, enquanto professores vamos ter, porquê? Porque vamos tentar sujeitá-los sempre aos nossos critérios, às nossas expectativas e eles vão ter sempre dificuldades. Agora, eu penso que os alunos ao longo do tempo, pelo facto de estarem envolvidos no processo de ensino-aprendizagem vão ter noção das expectativas e desses critérios que o professor usa porque eles são verbalizados muitas vezes em sala de aula (acho que nunca os leram em lado nenhum, sinceramente, pelo menos os meus alunos nunca os leram). Mas acho que o facto de terem ouvido

com clareza da exigência que eu quero no trabalho de a, b ou c. Também há um trabalho de grupo que se vai fazendo numa fase inicial, todos ouvem, todos ouvem a leitura quando é um trabalho de grupo e vão ganhando essa consciência.

P 29 - Quais as principais vantagens que poderão resultar desse conhecimento?

R 29 - Eu penso que a vantagem tanto para o aluno como para o professor é mesmo ter noção real da sua aprendizagem porque quando o professor cria expectativas e o aluno vai tentando corresponder a essas expectativas, se o aluno souber quais são as expectativas, ele vai tentar ir sempre de encontro àquilo que o professor quer. E eu acho e de acordo com algumas coisas até que tenho estudado, isto varia muito de professor para professor. Portanto, isto aqui demonstra-me verdadeiramente que o facto de o aluno ter consciência das expectativas que o seu professor tem são muito importantes porque vai direccionar o seu trabalho. O aluno vai trabalhar sempre de acordo com a exigência que o seu professor tem, ou seja, há aqui uma relação muito simbiótica entre professor e aluno. Porque estão todos a trabalhar sempre para o mesmo fim e para a expectativa, não só para a promoção da aprendizagem e do objetivo de aprendizagem, mas também porque a própria relação de aprendizagem acaba por estar muito relacionada com o aluno, mas também com o professor. Acho que a vantagem é a cumplicidade desta relação. Pronto, que permite que (...) Eu acho que há alunos que através do seu comportamento, da sua reacção, eu estou a perceber se estão a conseguir acompanhar ou não. Há aquele olhar em que eles sabem qual é a minha expectativa e não estão a conseguir dar resposta. Aquele olhar está-me a mostrar que não estão a conseguir dar resposta. Mas eles sabem o que é que eu quero. Podem saber os conteúdos, muitas vezes acontece isso nas respostas directas, por exemplo: eles sabem, desde o 1º ano, que a resposta tem de ter uma introdução. Quando eles não fizeram essa introdução, eu olho, com um ar mais de reprovação, eles olham para a sua resposta e veem o que é que falta lá. Eu acho que isto é uma vantagem para esta relação que se cria entre professor e aluno e claro, para o processo de ensino-aprendizagem ter sucesso.

P30- Gostaria de acrescentar mais algum testemunho a esta entrevista?

R30- Eu penso que a nível de avaliação, acho que, de facto, os professores deviam ter uma maior consciência da importância da avaliação, mas de uma forma concreta. Porque eu acho que todos nós temos consciência de que ela é importante, de que ela existe e de que nós a desenvolvemos, mas acho que falta muito aos professores terem instrumentos concretos de avaliação.

Porque é assim, hoje em dia existe material, há imensas grelhas que já estão criadas, pronto, só que a burocracia, a falta de tempo, muitas vezes não permite que o professor defina os instrumentos e os trabalhos de acordo com o seu grupo e eu acho que, às vezes, o processo de avaliação acaba por ficar um bocadinho incompleto por essas falhas.

- Muito obrigada!

Entrevista nº 4

Muito obrigada por esta entrevista. O objetivo principal, é conhecer as estratégias avaliativas utilizadas por docentes do 1º Ciclo neste contexto educativo e a forma como integram a dimensão formativa na sua prática pedagógica. “A avaliação é um elemento central da ação pedagógica. A previsão de momentos e modos de avaliação (definição de estratégias de avaliação) é indispensável para a regulação das aprendizagens, quer em termos de processo, quer em termos de resultados intermédios e finais.”

P 1 - Que comentários gostaria de fazer a esta afirmação?

R 1 - Ora bem, eu concordo, obviamente, com esta afirmação. Acho que a avaliação é muito importante e planificar essa avaliação, os modos como se avalia e quando é que se avalia é importante para depois ficarmos, desde o início (desde o fazer a avaliação diagnóstica, depois a avaliação dos testes, avaliação formativa, sumativa) com uma estrutura mais ou menos... nem que depois tenhamos de fazer adaptações.

P 2 - Que tipo de estratégias de avaliação utiliza?

R 2 - Ora bem, estratégias de avaliação (...) Nós, no início do ano planificamos mais ou menos os momentos avaliativos sumativos, também os formativos com grelhas de avaliação e se corre tudo bem, seguimo-nos por isso, pelo que está planificado, quando há imprevistos, ou porque um aluno tem mais dificuldade nalgum conteúdo ou nalgum trabalho faz-se, cria-se um momento de avaliação próprio, de acordo com essas dificuldades que vamos sentindo. Se não, seguimos mais ou menos o que está planificado no início do ano que é: momentos mensais de avaliação sumativa, momentos de avaliação formativa, normalmente a meio de cada período em diversas tarefas, avaliação da leitura, avaliação do trabalho de grupo.

P 3 - São essas então as estratégias de avaliação mais utilizadas. Que exemplos pode dar de situações de avaliação que privilegiem o desempenho, a autenticidade, a realidade e o desenvolvimento de conceitos?

R 3 - Ora bem, para o desenvolvimento de conceitos, se calhar a avaliação sumativa que se faz, pronto. Em relação à avaliação mais realista ligada à

autenticidade e ao cotidiano, eu acho que isso no dia-a-dia, quando nós temos uma grelha de observação, seja para a leitura, seja para o trabalho de grupo, seja para a resolução de problemas, se temos uma aula planejada nesse sentido e estamos com o intuito de observar e eles não sabem, portanto acho que aí vai ser mais autêntica, mais realista. Nos momentos de avaliação sumativa, ou mesmo não sendo sumativa, mas que eles sabem que estão a ser avaliados, acho que condiciona sempre um bocadinho. E eles, não sabendo que é o caso das grelhas de avaliação que fazemos. Eles não sabendo, acabamos por nos aperceber melhor quais as dificuldades e eles estão mais à vontade, tiram mais dúvidas e acho que acaba por ser mais autêntica. E nós se calhar acabamos por ter a noção que afinal se calhar aquele sozinho ou quando não sente que está a ser observado, até tem mais à vontade, até se esforça mais do que numa situação em que sente que está a ser avaliado e se calhar fica mais condicionado, ou pelo sistema nervoso ou... Pelo menos há casos assim na minha sala. Acho que quando sabem que estão a ser avaliados ficam mais tensos.

P 3 - De qualquer maneira se pudesse concretizar um bocadinho mais em relação a formas de avaliar que envolvam o desempenho, isto é que impliquem a resolução de problemas ou a construção de uma resposta mais elaborada por parte do aluno...

R 3 - Por exemplo, nós fizemos, este ano, uns desafios matemáticos que eram... (Eles chamavam-lhes “comprimidos para o cérebro” na brincadeira) que eram uns problemas matemáticos, mas de uma forma lúdica, ou seja, não era um simples problema em que se olhava e tinha de se descobrir qual a operação a fazer e dar a resposta, não. Era um problema que tinha imensas ratoeiras, que muitas vezes até se resolvia sem uma operação. São problemas de raciocínio em que eles tinham que estar... e fazíamos isso tipo jogo, ou seja o problema era lançado, individualmente eles tinham tempo para ler, para tentar resolver e depois iam lançando as ideias e a resposta ou solução nunca era logo dita. Ou seja, eles tinham que estar ali a lançar e eu ou alguém com essa função (no início era eu, depois já era outra pessoa, já era um aluno) dizíamos: “Mas será que é assim?” Questionávamos: “Mas por que será que é assim?” “Não podes dizer que é assim sem justificar o porquê?” “Mas porquê?” E a hipótese estava correta, eu sabia que estava correta, mas continuava a

questionar: “Mas olha, se calhar o que o colega está a dizer, também tem razão de ser. Ora pensa lá por que é que é assim e não é assim.” E eles iam e estavam ali muito entusiasmados e divertidos porque levavam aquilo como uma brincadeira. Eles estavam a levantar várias hipóteses para um problema e a descobrir por que é que tinha de ser assim ou não ser assim. Eles próprios é que chegavam à conclusão se era ou não era, muitas vezes descobrimos até várias formas de chegar porque não eram problemas de resolução, às vezes com operações, eram só de interpretação de português, ou seja havia ratoeiras a nível de linguagem, dava para interpretar de várias formas e chegámos a várias respostas, tudo a partir de um jogo e de conversa. Por exemplo, acho que isso é um bom exemplo de descobrir como é que eles resolvem as situações e como é que dão a volta.

P4- A nível de desenvolvimento de conceitos, há a preocupação de os ligar às aprendizagens já efetuadas; à realidade que eles conhecem da sua vida extraescola?

R4- Eu acho que tem que haver sempre, é impossível que não haja. Para já quando estamos a desenvolver algum conteúdo, tem que estar sempre relacionado com alguma coisa que eles já sabem, não é? Portanto, é inevitável. Acho que é inevitável, eles trazerem sempre alguma aprendizagem do dia-a-dia porque hoje em dia há tanta informação, tanta, que é impossível não estar sempre interligada. Ou seja há sempre uma novidade que alguém traz, que aprendeu a fazer assim ali, ou porque lhe explicaram de outra maneira, ou porque viu não sei onde de outra maneira... Isso consegue-se ligar tudo e construir ou desenvolver de uma forma mais rica um conteúdo.

Às vezes, é difícil estar a explicar isto no abstrato, quando estou a explicar isto, tenho de estar sempre a pensar num exemplo de sala de aula que me venha à memória, mas basicamente é isso. Acho que é impossível, hoje em dia, ensinar ou avaliar sem ter em conta um bocadinho tudo isto que se passa à volta deles no dia-a-dia, ou o que trouxeram do ano passado, ou da mesma matéria (eles muitas vezes recorrem: “já aprendemos isto no outro ano”) e percebem que agora é ensinado ou aprofundado de outra forma mais completa. Eu acho que eles vão buscar muito isso.

P 5- Então reconhece que há vantagens nessa interligação?

P 5 - Acho que sim, sem dúvida.

P6 – Que ações de melhoria resultariam da autoanálise das estratégias avaliativas utilizadas pelos docentes?

R6- Ou seja, o próprio docente fazer a autoanálise. Eu acho que isso só pode trazer vantagens, sinceramente. E eu acho que qualquer docente (mesmo que não o faça de forma formal, por escrito ou uma coisa assim...) mas faz essa autoanálise, tem que fazer, nem que seja, às vezes, um simples comentário que lhe vem: “isto não correu bem para este ou correu bem só para o grupo”. Acho que, se calhar, fazemos sem ter a consciência de que estamos a fazer uma autoanálise, mas fazemos essa autoanálise e se calhar mais até individualmente do que em grupo. Mas em grupo também é vantajoso, agora se calhar, era haver momentos em que pudéssemos partilhar essas experiências e ganhávamos um bocadinho todos, não é?

Mas esta autoanálise, acho que cada professor faz, nem que seja de forma mais inconsciente, menos formal, mas acho que faz: “o que é que correu mal aqui, o que é que não correu?” Eu faço, no sentido de ajustar, exatamente. Muitas vezes, com o caso que tinha na minha sala (um aluno que tinha necessidades especiais) muitas vezes tive que fazer. E tive que fazer segundos momentos avaliativos, sem ele perceber que eram momentos avaliativos, sem o resto da turma perceber que estava a fazer, por causa desse tal aluno. Portanto, tivemos que criar muitos momentos extra ao que estava planificado precisamente por causa dessa autoanálise: “isto aqui correu mal e não posso deixar passar, tenho de voltar atrás e ver o que posso fazer”.

P7 - Tendo em conta os vários domínios da aprendizagem: cognitivo, socio-afetivo e psicomotor. Quais os que mais se preocupa em promover?

R7- Ora bem, eu acho que qualquer professor tem de se preocupar com o cognitivo, obviamente. Mas o afetivo também é sem dúvida, o socio-afetivo, também é, sem dúvida, muito importante até porque se eles estão bem, se também crescem nesse nível, também crescem muito melhor, se calhar, no nível cognitivo. E depois também é assim, um professor de 1º Ciclo, em monodocência, que passa com eles tantas horas, não consegue transmitir só saberes, só conteúdos. Tem que transmitir também outro tipo de saberes: o saber ser, o saber estar... Portanto, acho que eles estão interligados. Mas é natural, pelo menos nos momentos de avaliação, que “a gente” se debruce um bocadinho mais sobre os cognitivos. Mas há uma série de aprendizagens que

eles fazem e que não são avaliadas, não é? Porque quando nós lhes ensinamos o saber estar e o saber agir, se calhar não avaliamos isso de forma formal. Avaliamos porque chegamos ao fim de um grupo e dizemos assim: “ não, esta criança cresceu em saberes, em valores, está uma criança que sabe distinguir o bem do mal, o que é correto, sabe fazer escolhas que nós julgamos ser as acertadas”. Mas isso não se avalia, se calhar, ou seja de forma formal, pelo menos.

P8- Pensando um bocadinho nessas aprendizagens multidimensionais: o saber ser, o saber fazer, como faz a avaliação? Que critérios e que estratégias utiliza na avaliação dessas aprendizagens multidimensionais?

R8- Pois, as cognitivas, de que falávamos, o saber, mais a nível cognitivo, são as avaliações formais: os testes sumativos, as grelhas e isso de que falámos anteriormente. O resto, nós vamos gerindo, temos jogos que fazemos muitas vezes em que eles têm que partilhar um bocadinho da vida deles, quando há conflitos na turma não se ignoram, quando são pertinentes e quando alguém pode aprender, traz para a turma e não se dá importância a mais, mas também não se pode desvalorizar completamente, tem que se gerir da mesma forma que, se calhar, eles também gerem em casa. Ou seja, se alguma coisa corre mal em casa de certeza que os pais atuam em conformidade. Aqui fazemos um bocadinho isso, ou seja, o que eles aprendem, o saber cognitivo é avaliado de uma forma formal e sumativa e grelhas, isso tudo. Tudo o resto é avaliado em turma ou seja, se uma atitude errada aconteceu, se tornar a acontecer, se calhar tem de se pensar: “ se está a tornar a acontecer, se já falámos várias vezes sobre isto e torna a acontecer, vamos ter que arranjar estratégias diferentes.” Ainda este ano aconteceu, as queixas de alguns dispartes no recreio serem muito frequentes e o que é que nós fizemos? Criámos uma equipa de... (já não me recordo do nome que eles deram, mas foram eles até que deram o nome) era uma equipa...Eles distribuíram-se por vários sectores do recreio, ou seja, uns organizavam-se para tomar conta disto, outros organizavam-se para apanhar o lixo...Porque foi uma forma de sentirem que tinham que contribuir. Uma vez que estavam sempre em causa os mesmos elementos por questões de futebol ou de coisas normais de crianças, mas que estavam a gerar alguns conflitos, eles próprios sentiram necessidade de assumir isso. De certa forma, era para se redimirem e ao mesmo tempo tinham

tarefas que eram construtivas. E tive eu inclusive que ser eu a pôr um travão nisso porque eles estavam tão entusiasmados que a dada altura já não era tipo uma penalização fazer aquilo, mas estavam a fazer aquilo divertidos porque realmente perceberam que... E eu, entretanto, desconcentrei-me um bocadinho...

P 9 – Que relação existe entre os objetivos de aprendizagem e a avaliação? Que exemplos pode dar?

R 9- Objetivos de aprendizagem e avaliação. Eu acho que a avaliação é feita mediante os objetivos que nós temos de aprendizagem, ou seja, se ao fim de um determinado período, a criança tem que saber (não é falando no meu caso, que eles estavam no 4º ano), mas tem que saber os números até vinte, por exemplo e para ser um exemplo mais fácil, claro que eu tenho de avaliar, ou seja, tenho que criar um instrumento de avaliação que me permita saber se esse objetivo (que era saber os números até vinte) foi concretizado. Portanto, eu acho que eles estão, têm que estar interligados e a avaliação tem que ser feita com base nos objetivos de aprendizagem. Acho é que também tem de ser sempre flexível porque se não aprender naquele período de tempo, temos que, se calhar, adaptar à criança e criar novos momentos de avaliação ou novos objetivos para essa criança.

P10- Já foi falando de alguns instrumentos de avaliação, falou de grelhas, das fichas de avaliação sumativa. Há outros exemplos que queira apontar?

R 10- Instrumentos de avaliação formal, temos estes: as grelhas de observação, temos as fichas sumativas, temos a grelha de avaliação trimestral (que fazemos trimestralmente), temos a autoavaliação que fazemos no fim de cada período, sendo que por escrito é apenas no fim do 3º período, mas oral eles fazem todos os períodos, no fim de cada período. E de resto, não temos assim mais nenhum instrumento formal de avaliação, não temos.

P 11- E informal?

R 11- Informal, temos muitos. Já temos no início do ano, quando fazemos aquelas...A avaliação diagnóstica que se faz no início do ano, eu acho que se faz através daquelas fichas sempre de revisões que aparecem sempre nos manuais ou feitas por nós. Portanto, isso serve para nós vermos se as férias fizeram esquecer muita coisa ou se até não estava bem consolidada e por isso é que se esqueceu ou se foi só o tempo. Pronto, conseguimos perceber no

início do ano, através dessas fichas de trabalho, se eles (...) como é que estão, digamos assim, é a avaliação diagnóstica. Depois, a observação que fazemos deles, durante o dia, que não registamos sempre, nem diariamente, mas registamos quando alguma coisa merece ser registrada ou pela positiva ou pela negativa, mas que merece ser registrada. Por isso, observação direta, fazemos sempre, é inevitável não o fazer e tomar nota daquilo que nos parece pertinente. E de resto, temos fichas que fazemos de revisões que são formativas, ou seja, não têm nota, mas servem para a gente perceber se eles realmente estão preparados com a proximidade de um teste sumativo ou não. Mas basicamente é isso.

P12- As estratégias avaliativas vão variando consoante as funções da avaliação. Já falou sobre a avaliação diagnóstica. Em relação, à avaliação formativa e sumativa. Quer falar-me da sua experiência?

R12- Olha, formativa, acho que fazemos mais do que a sumativa, se calhar não lhe damos é tanto formalismo ou tanto...como na sumativa. Mas eu acho que esta avaliação formativa é feita quase diariamente. Claro que há momentos, em que tem de ser registrada, nós escolhemos uma atividade, para avaliar nas tais grelhas que são formativas, seja a leitura, seja o grupo, seja os problemas, seja até um tema qualquer de Estudo do Meio que exigiu pesquisa e por isso...há sempre momentos que “a gente avalia através de grelhas”.

É o que eu falava há bocado, as revisões que fazemos quando se aproximam os testes sumativos, os questionários. E mesmo a ida ao quadro, sempre lhes dá uma certa...uma coisa é eles estarem no lugar a trabalhar e empenham-se, como é óbvio. Mas quando vão ao quadro, eu acho que exige ali ... eles esmeram-se um bocadinho mais porque gostam de mostrar. Enquanto que no lugar, há um trabalho mais individual, que depois faz-se a correção oralmente, mas eles partilham a parte que querem partilhar, ou seja, o que se sentem mais à vontade. Se fizermos um sistema rotativo de ida ao quadro, nas revisões, em que todos sabem que vão, ou seja, não é: “olha, vai aquele ou aquele” ou “vão sempre os mesmos”, não. Em que todos sabem que vão porque é uma altura de revisões, em que todos vão ter que fazer pelo menos uma coisinha, claro que eles estão ali muito mais empenhados na sala e isso vê-se quando têm esses momentos mais “expositivos” na turma.

De resto, acho que a nível de avaliação formativa, é o que eu digo, faz-se muita, mas se calhar não se regista tanto.

P12- E na avaliação formativa, a preocupação é mais com o resultado dos alunos ou o processo em si?

R12- Na formativa é o processo, sem dúvida. Quando nós estamos a fazer revisões ou a trabalhar com eles no dia-a-dia e os estamos a avaliar de forma formativa, mesmo nas grelhas, o que importa é se eles estão a conseguir ou não, porque não estamos a pensar em resultados. É claro que depois esse trabalho vai-se transformar em resultados quando tivermos que dar as tais notas, não é? A tal avaliação sumativa dos conteúdos que estivemos a trabalhar de forma, se calhar, mais formativa.

P13- Destas três funções da avaliação, qual a que assume maior relevo na sua prática profissional e porquê?

R13- Destas três: a formativa, a sumativa e a diagnóstica? A que assume maior importância? A que mais valorizo? Deixe-me pensar...É assim, não é... Eu acho que todas têm funções diferentes e todas são importantes. A diagnóstico é importante para eu saber em que pé é que as coisas estão, digamos assim, para também adaptar o meu trabalho, o que é que eu tenho de reforçar mais e o que é que não tenho. A formativa é sem dúvida nenhuma, se calhar, a mais importante, por ser a mais utilizada, por ser a que eu uso todos os dias. Lá está mesmo que não se registre de forma muito formal, mas essa avaliação formativa, é a que a gente faz no nosso dia-a-dia.

É claro que também não faz sentido (nem para nós, nem para eles, porque acho que também é uma motivação) não haver a avaliação sumativa ou seja, porque se estamos num processo em que eles se estão a formar e que diariamente são corrigidos e são... (A tal avaliação formativa em que aprende-se aqui, melhora-se ali). Claro que toda agente gosta de ver resultados, ou porque são bons e ficam contentes, ou porque, se calhar, não são bons, mas sentem que conseguem sempre fazer... Desde que “a gente” lhes vá dando sempre a noção de que eles conseguem fazer melhor, mesmo quem já consegue bem, se consegue fazer melhor e quem não conseguiu muito bem desta vez, vai conseguir fazer melhor para a próxima. Eu acho que faz todo o sentido haver uma avaliação sumativa, no fim, tipo prémio, mesmo que, se calhar não consigam ser os resultados que eles tanto querem, mas que

percebam que conseguem ir sempre melhorando e chegando lá. Portanto, acho que a que posso atribuir mais peso seja a formativa, mas acho que todas têm um papel importante.

P14- Surgiu no decurso desta resposta uma referência à informação que é dada aos alunos sobre o seu percurso. Portanto, à medida que eles vão fazendo a sua caminhada diária, vai-lhe sendo fornecido algum feedback sobre a forma como estão a evoluir nas aprendizagens?

R14- Claro, ou a progredir ou que podem fazer melhor, sem dúvida.

P15- Quando e como?

R15- Lá está, acho que vou responder um bocadinho da mesma forma neste sentido, se calhar, este feedback que nós lhes damos não é por escrito porque se calhar eles só têm noção de que é ...

P16- Mas acontece no dia-a-dia haver esse feedback escrito?

P16. Não, no dia-a-dia, não acontece muito. Pode eventualmente haver ali um “parabéns” porque há alguma coisa que se destaca, mas eu não costumo muito fazer isso. Eu prefiro dar-lhes um feedback dialogado, ou seja, que eles percebam que fizeram muito bem, que estão de parabéns, que se empenharam no trabalho de casa ou que se empenharam no trabalho da escola, na tarefa que lhes era proposta. Ou então dizer-lhes: “fizeste muito bem, mas neste ponto aqui podias ter feito melhor” ou então “olha, os trabalhos de casa ou os trabalhos que fizeste agora na escola não esteve bem, tens que fazer melhor”. Eles valorizam muito mais essa frase que eu digo e muitas vezes, quando eu não digo por algum motivo, vêm-me perguntar quando toca: “Mas estive bem? Mas fiz bem? Gostaste do trabalho que fiz?” Ou seja, acho mais importante este diálogo constante, este opinar constante, que depois, quando eu não faço, eles vêm procurar, do que propriamente, às vezes, um “parabéns” ou outro, ou um autocolante a dizer: “congratulations” ou não sei quê, que há muitas vezes nos cadernitos. Porque depois, é assim, isso dá uma ideia de que eles...”Olha, eu também estive bem e tu não puseste” porque nem sempre pomos, ou então “o outro teve e eu não tive”. Eu não opto muito pelo “parabéns” e pelo... Acho que é mais...Também depende das idades, se calhar num 1º ano, lá vou fazendo umas carinhas sorridentes ou coisas assim, que os motivem. Mas a partir de uma dada altura, 2º, 3º, 4º ano, em que eles começam já a perceber que a escola é uma coisa mais... Acho que nada melhor, (ainda por cima a

relação que a gente tem com eles, em que pega no 1º ano e só os deixa no 4º ano, a relação que a gente cria com eles) do que dialogar, conversar, como se faz em casa. Eu vejo isto, um bocado, como se faz em casa. É importante dizer: “está tudo bem”, “olha, fizeste bem”, “arrumaste bem”, “estiveste bem”. Sentirem que é...Porque os pais de certeza que também não põem parabéns, um post-it com parabéns. Portanto, acho que se nós queremos uma relação muito próxima com eles porque realmente estamos com eles quatro anos, faz muito mais sentido ser assim, através destas frases e do diálogo que eles próprios procuram, do que propriamente um ter e outro não ter, um dia pus e outro dia já não pus...Assim é mais, parece-me mais igual, digamos assim, mais correto.

P17- Então o propósito desse feedback é ajudá-los a orientarem-se...

R17 – Ajudá-los, sem dúvida, a orientarem-se na aprendizagem que fazem das coisas, acho que sim. Não é tanto como...eles ficarem contentes porque ouviram um “está tudo bem”, mas porque sentiram que fizeram um trabalho bem. Ou seja, não é: “Que bom, a professora disse-me isto”. Não, é: “ Que bom, eu fiz o meu trabalho bem.”

P18- E no caso desse trabalho não ter sido bem conseguido?

R18- Perceber o que é que não estava bem que era para fazer melhor para a próxima. Acho que é um bocadinho por aí. Não está bem, mas não é só dizer: “não está bem”; é dizer: “não está bem” e apontar o caminho. Ou seja, não é dizer: “fizeste mal” e ponto final. Não. “Fizeste mal porque isto aqui não era assim, assim; agora vais ter que fazer desta forma assim, assim, assim...és capaz?” Dar-lhes os passos seguintes para fazer bem.

O feedback não pode ser: “Está mal, ponto final”. Não pode ser, senão, não é construtivo e tem que ser, se não mais vale não dizer nada, digo eu.

P19- De que forma a relação professor/aluno poderá condicionar o desempenho do aluno?

R19- Eu acho que pode condicionar, mas acho que não deve condicionar. Eu acho que aí depende da postura do professor: se o professor tiver uma postura mais distante do aluno, mais austera, mais...assustadora, digamos assim, causar aquele medo, os nervos na criança. Eu acho que aí, se calhar, condiciona e não devia. Se o professor tiver uma relação próxima em que os ponha à vontade, porque há crianças que já, só de si, quando sentem que é um

momento avaliativo ficam mais nervosas. Se nós conseguirmos descomplicar um bocadinho esse nervosismo, eu acho que elas se sentem mais à vontade e as coisas correm melhor. Se não conseguirmos desconstruir esse nervosismo inerente à avaliação, eu acho que, se calhar a criança pode ser condicionada. Se calhar há crianças a quem isso não afecta, mas há outras que até afecta e será sempre condicionada.

Eu acho que se a criança estiver à vontade e se perceber: “mesmo que eu falhe, o professor não vai ser severo comigo, vai ajudar-me a fazer melhor”. Ou seja, ele não vai ouvir um raspanete porque não teve uma boa nota, mas vai perceber que o professor, em vez de estar zangado, está é triste e por isso vai criar com ele estratégias para isso não tornar a acontecer. Acho que é um bocado por aí, portanto, condicionar, condiciona, mas não devia. Depende um bocado da postura e da relação que se tem.

P20- Que importância atribui, no espaço de sala de aula, à interatividade entre avaliador e avaliado? Como a pratica e que exemplos pode dar?

R 20- A interatividade entre o avaliador e a criança? Ou seja, a criança desde que entra para a escola sabe sempre...Eu acho que a criança a partir do momento em que entra para a escola, aquele discurso: “Tens de fazer tudo o que o professor manda”, “tens que obedecer ao professor”, “tens de fazer tudo direitinho”, “tens de ter boas notas”...Portanto, eu acho que a partir do momento em que a criança entra para a escola primária, para o 1º ciclo, automaticamente tem connosco uma relação de: “Eu tenho de fazer o que tu dizes, eu tenho de aprender o que tu ensinas”. Portanto, eu acho que tem que haver sempre alguma interatividade. E quer a gente queira, quer não, o avaliador tem sempre uma posição de: “Sou eu que digo, sou eu que faço, sou eu que avalio” e a criança tem essa noção. Por muito que a relação do professor com a criança seja próxima, eu acho que o aluno sente sempre que está a ser avaliado porque está na escola e o professor sente sempre um bocado essa função de avaliador.

É claro que isto, no dia-a-dia, no trabalho diário, passa tão despercebido que eu acho que só realmente nos momentos em que nós chamamos sumativos é que a criança sente um bocadinho isso, porque de resto, esta interatividade dá-se de forma tão natural desde o 1º dia. Ou seja, há coisas que eles sabem que nós estamos lá para avaliar, apesar da gente não dizer diariamente e por isso

eles nem notam. Eles só sabem é que ... é o discurso que têm de ir para lá, fazer o que o professor manda, fazer tudo direitinho e isso já é uma forma... Ou seja, já está de certa forma a condicionar a relação. É claro que no dia-a-dia, eu acho que isso não se nota, na parte avaliativa, não se nota, digo eu. Eu, pelo menos, acho que... eu, no dia-a-dia, estou a avaliá-los, eles não têm noção de que eu estou a pensar: “isto correu mal”, “não teve dificuldade nisto, teve naquilo.” Não têm essa noção. Estão a trabalhar e estão a trabalhar e têm que fazer o que o professor manda e fazer tudo o melhor possível, mas de resto não têm essa noção.

P 21 - Que características ou fatores-chave de sucesso valoriza nessa relação de interatividade?

R 21- Eu acho que essencialmente é: as crianças, os alunos têm que ter à vontade: tenham o feitio que tiverem, sejam mais reservados, mais tímidos, mais nervosos... Têm de ter à vontade com o professor para saber, para poder tirar dúvidas, ou seja, eles têm que estar na sala de aula com à vontade que lhes permite: “Eu não sei e levanto o dedo e digo não sei com a mesma naturalidade com que levanto o dedo para dar uma resposta que sei que está certa.”

Portanto, é claro que já sabemos que uns mais que os outros e por isso é que a gente os vai conhecendo e se calhar no 1º ano não se consegue fazer grande coisa, mas depois já os vamos conhecendo melhor e dando a volta à questão... Eu por exemplo tinha um aluno que tinha pânico de ir ao quadro e não o deixei de chamar por causa disso, mas tive foi que aprender a chamá-lo nas alturas certas para o medo ir desaparecendo. Portanto, eu acho que é um bocado assim, ou seja, eles têm que estar à vontade na sala de aula para ficar contentes com o que sabem e mostrar o que sabem e também não terem vergonha, nem do grupo, nem da professora. Vergonha e medo, obviamente, de dizer e de perguntar quando precisam de ouvir uma segunda vez ou uma terceira vez e se for preciso uma quarta. Por exemplo, o colega está com dúvida, vamos fazer mais um exercício e não é “que chatice”, é a turma toda entrar no espírito de que estamos todos a aprender. Se o grupo, se desde o início, claro que isto nos primeiros tempos não é fácil, mas vai-se construindo, se o grupo ficar assim unido a esse ponto, como fazíamos. Por exemplo, no meu caso, eu tinha o caso do meu aluno, em que muitas vezes eles percebiam

que nós estávamos a fazer ali mais coisas, mas ninguém dizia nada, ninguém reclamava. Eles percebiam que, às vezes, tínhamos de trabalhar mais para dar a volta ou fazer o jogo de determinada maneira, quando era aquela questão dos rapazes/raparigas, que ele não aceitava muito bem isso, então eles percebiam que não podíamos fazer o jogo da mesma maneira e tínhamos que ser a pares rapaz/rapariga que eles queriam separar. E com esse meu aluno não dava e fomos nos adaptando. E acho que havendo esse à vontade, essa flexibilidade no próprio grupo, se o grupo se sentir como um grupo...E são crianças, já se sabe, e depois muitas vezes dizem: “é este o melhor, é aquele...” porque há sempre estes comentários, infelizmente. Desde que dou aulas que há: “tu é que és o melhor”, “mas quem é que disse que és o melhor?” “Porque tens sempre tudo muito bons”

Ou seja, se se desconstruir um bocado este papel está de que aquele está sempre a dizer respostas erradas ou de que aquele está sempre a ter tudo certo. Se conseguirmos, em grupo, falar disso e desconstruir esta ideia de que não importa se está assim ou se está assado, eles acabam por crescer como pessoas e acabam por, a nível de aprendizagem, ter mais à vontade para tirar dúvidas e para aprender, para pedirem para repetir e para ajudar o outro.

P22- Que importância atribui à participação dos alunos para manifestarem as suas próprias opiniões e as suas perspetivas? Pedia também alguns exemplos.

R22- Dou-lhes espaço, é claro que lhes dou espaço, aliás porque tinha um grupo, para te dar exemplo, eu tinha este ano, um grupo que o difícil era pô-los sem participar e quietos porque queriam sempre dar ideias: “E se fizéssemos desta maneira?” Tinha ali um grupinho fantástico.

Agora e sempre lhes dei a liberdade total, mas total neste sentido, ou seja, total e aceitei muitas ideias deles, desde que eles percebessem que tinham que sugerir e não impor. Porque a dada altura, quando eu comecei a aceitar algumas propostas, eles achavam que depois todas as propostas que eram dadas tinham que ser aceites. Portanto, eles têm que perceber que sim, que têm um papel importante e que as sugestões que dão são válidas, ou podem ser válidas, mas também que, às vezes, podem não ser. Pronto e acho que se gerir bem isso, acho que se pode e deve aceitar com, lá está, com este equilíbrio.

P23- Falou-se há bocadinho de autoavaliação. Que importância atribui a esta autoavaliação?

R23- Olha, eu acho que é importante, às vezes, até é mais importante a que eles fazem oralmente do que a que fazem por escrito. Porque por escrito, eles estão ali a pôr a cruzinhas para despachar, ou é uma frase que, às vezes, está elaborada de uma forma que eles não percebem bem o que aquilo quer dizer, mas têm de pôr uma cruz e põem. Ou então perguntam-nos o que é que quer dizer aquela frase e nós temos de estar a (...) Às vezes a oral é mais importante do que a que têm de preencher. Agora também tem que ser um bocadinho orientada porque quando eu lhes peço: “Como é que correu este período?”, “O que têm a dizer, o que gostaram mais, o que gostaram menos?”, “Se tivessem que atribuir, diriam que foi bom, foi muito bom?” Eles precisam deste situar, ou seja se nós os deixarmos falar livremente, sem os situar: foi bom, muito bom ou excelente”, eles perdem-se um bocadinho. Se dissermos vários tópicos: tens que falar do comportamento, desta área ou daquela, seguindo um guiãozinho, oralmente desenvolvem melhor do que sendo livremente. E tendo esse guiãozinho no quadro: “fala do comportamento; fala do que aprendeste, do que gostaste mais, o que é que correu melhor, o que é que mudavas...” Eles com essa orientação falam e falam, desenvolvem porque não se perdem. Se não pusermos esse tal guião, muitos não dizem, muitos perdem-se e muitos dizem o que o colega anterior disse porque como se faz em grande grupo, muitos repetem. Mas acho que, apesar de tudo, é mais produtiva a que eles fazem oralmente do que a que fazem por escrito, com o sistema de cruzinhas que normalmente é o que se faz para tentar que eles se autoavaliem em todas...

P 24 - E nessa autoavaliação, o professor intervém, dá feedback para o aluno refletir, reformular?

R 24- Muitas vezes o que acontece é que eles põem abaixo daquilo que estão, ou seja, os alunos de muito bom, normalmente, acham sempre que são bons e mesmo os alunos que andam ali mais periclitantes...normalmente quando têm que se definir e enquadrar eles põem-se todos como bons. Ou seja, mesmo os que têm mais dificuldades, como acham que as vão conseguindo superar, com altos e baixos, enquadram-se sempre no bom e os que até são um bocadinho melhores que o bom, digamos assim, isto só para tentar enquadrar, também

nunca têm aquela coisa de dizer muito bom, põem sempre no bom. Andamos sempre ali à volta do bom e eu tenho que gerir e perguntar assim: “Mas achas que isto aqui é bom, não podias fazer melhor? Não sentes que fazias melhor?” E eles dizem que sim. E os outros, eu digo: “Olha, mas bom, mas tu até conseguiste. “É, mas se calhar, posso fazer melhor.”

Portanto, andamos ali um bocadinho, às vezes, que estamos sempre naquele nível médio/bom porque eu acho que e vamos falando nos aspetos...quando eu sei que tenho de puxar por algum digo: “Mas acho que podias fazer melhor ou achas que assim está bem?” Todos me dizem: “Podia fazer melhor.”

E depois, se calhar, no período seguinte, até há um momento ou outro que conseguimos, não conseguimos dar continuidade (...) as coisas que nos parecem e que a eles, na autoavaliação, lhes parecem menos bem, há um parâmetro ou outro que no período seguinte conseguimos pegar e falar e até fazer referência: “Lembraste que até disseste assim e depois melhoraste”.

Não conseguimos fazer em todos, conseguimos fazer no geral, mas não conseguimos depois ir buscar todos aqueles parâmetros que disseram, mas há feedback e pergunta-se. Só que eu acho que às vezes é um bocado...é fazê-los pensar. É porque muitos, há muitos que têm excesso de confiança. Há outros que mesmo tendo boas bases e sendo bons alunos, não se sentem muito confiantes. E depois há outros que até, eu acho que têm medo de acharem que conseguem evoluir, ou seja, que conseguem fazer melhor e por isso dizem que estão um bocado mais abaixo do que na realidade estão, na autoavaliação, pelo menos acontece-me muito, quanto mais crescidos mais acontece. Quanto mais crescidinhos, mais acontece.

P 25 - Em sua opinião que conhecimento têm os alunos da existência de exigências, expectativas, standards, metas? Daquilo que é esperado deles para terem sucesso na realização de um trabalho, para ter sucesso no ano escolar...

R25- Eu acho que hoje (eu falo um bocado pela minha experiência), mas eu acho que hoje as crianças já nascem com o facto de terem de ser bons e terem que ser os melhores quase em tudo o que dão. Eu acho que, eu não sei mas acontece, eu senti que aconteceu um bocado isso, ou seja...A escola que dantes tinha um papel (dantes e tem que ter e tem de continuar a ter); mas que

tem um papel em que tem que os puxar, tem que pôr a fasquia alta e dizer: “Tu és capaz, tu consegues.”

O objetivo não é só a passagem de ano, é o estar no ano o melhor possível, o fazer as aprendizagens o melhor possível e não tem que aprender para passar de ano. Eu acho que aqui não acontece isso, ou seja, eles aqui não estão a trabalhar para passar de ano, pelo menos eu acho que eles têm a noção de que não é isso que é importante. O importante é aprenderem, é terem boas notas porque é bom ter boas notas e porque se sentem bem com o ter boas notas, não porque vão ter prémios (estou a falar da escola). Eu sinto, é que eu, sou eu que tenho, às vezes que refrear um bocado, hoje em dia, com esta geração. Do género, nós é que temos de ter esse papel de dizer assim: “Não que importa é tu saberes, se tu tiveres algum bom, mas porque foi um deslize, mas eu sei que tu sabes tudo. É melhor esse bom, tem mais significado esse bom, do que um muito bom em que tu fizeste só de memória porque memorizaste as coisas e despejaste-as para lá. Ou seja, eu prefiro um bom em que tu compreendas do que...”

Eu sinto que a escola, hoje em dia, e eu, pelo menos, tenho que refrear um bocado os ânimos porque as crianças vêm, desde muito novas, com a ideia de que têm de ser bons e que têm que ter sempre o melhor possível e têm que ser sempre melhor que os outros, nem que isto não lhes seja dito de forma muito clara, é-lhes dito isto ou em casa ou na sociedade. É, porque eles vêm com um espírito muito competitivo, há um espírito competitivo muito grande. E nós aqui...eu tenho muitas vezes que lhes dizer: “Eu prefiro um satisfaz ou um bom em que tenha sido o teu esforço e que daqui a um mês saibas na mesma tudo, que um trabalho de memória, em que ele memorizou os conceitos todos, despejou, mas passado uma semana não os sabe.” E eu acho que eles conseguem, ou seja, têm de perceber que são bons e que têm de conseguir sempre o melhor para eles e que isso implica, claro, boas notas e a passagem de ano e tudo mais...Mas porque o sabem com prazer de aprender e de as coisas serem duradouras, não é: “Só vou ter uma boa nota porque a minha mãe me vai dar uma prenda, só vou ter uma boa nota que é para não parecer mal”.

Acho que, eu pelo menos senti isso um bocado aqui, as crianças vêm cada vez mais competitivas, com noção de que têm que ter boas notas porque têm que

ter, porque é bom, porque vão receber o prêmio ou porque o outro também tem e eu tenho que ser o melhor. Mas não, eu aqui tive que dar algumas vezes para trás, como se costuma dizer, e eles perceberem que o importante da boa nota, não é o que vão receber, não é porque querem ser os bons da turma. É porque, o prazer do que aprendeu e do que aplicou ali, vai servir pela vida fora. E acho que é um bocadinho isso, e se calhar há grupos que uma pessoa nem nota tanto, nem tem de fazer tanto este discurso. Eu, neste grupo, por acaso, tive que fazer um bocado este discurso.

P 26- E em relação à gestão da sala de aula, o trabalho do quotidiano, os alunos têm noção daquilo que é esperado deles? Se as regras da sala são claras, se sabem, para fazerem um bom trabalho, quais são os passos que têm de realizar?

R 26- Aí, eu acho que sim e acho que isso vai evoluindo um bocadinho com os anos, ou seja, eu acho que se calhar, num 1º ano, obviamente, sem dúvida, no 1º e ainda no 2º, é preciso definir as regras. É preciso, se calhar fazer um plano do dia, mais ou menos com eles, para que eles consigam entrar um bocadinho...Chega uma altura em que isso não é necessário, não é necessário porque é o que eu dizia há bocado: nós conhecemo-los desde o 1º ano, à partida, obviamente, só os largamos no 4º ano, portanto, cria-se uma relação de proximidade e de cumplicidade tal que eu não preciso de estar sempre a dizer as regras da sala, que eu não preciso estar sempre a dizer as regras do trabalho, nem de fazer os planos do dia (o que é que vamos fazer, o que é que não vamos fazer) porque eles sabem. Sabem o que é necessário para fazer um bom trabalho. Quando eu tenho de chamar a atenção, às vezes, chamo a, atenção sem palavras, basta olhar e dizer assim: “Como é?” “Está bem, professora, tens razão.” Porque eles próprios acabam por, eles interiorizam tão bem e percebem tão bem como é que se deve trabalhar e também sabem que há momentos em que eu fecho os olhos e esses momentos também já são esperados. E eles conseguem perceber até onde é que podem ir, quando é que devem parar. Não quer dizer que não haja momentos em que a pessoa tem de se zangar, ou tem de pôr um travão. Claro, são crianças e há momentos em que eles, se calhar, estão mais também...fora das regras, digamos assim. Mas, de resto, não é preciso nada de tantos formalismos, neste caso em que eles são realmente muito próximos de nós. E que estamos a

corrigir e já nem precisamos de ver o nome porque já sabemos quem estamos a corrigir, já sabemos como é que... É claro que isto é todo um trabalho que se faz ao longo do 1º ano, para os conhecermos bem, mas depois...

P27 Quais as principais vantagens que poderão resultar do conhecimento das expectativas, das regras, dessa gestão toda da sala de aula?

R27- Acho que o trabalho flui muito melhor, muito melhor. Não é preciso haver o aluno do mês ou o aluno do dia ou o responsável do dia, acho que isso faz sentido quando eles são mais pequeninos e na infantil faz todos o sentido porque eles vêm todos contentes porque é o dia deles, de serem responsáveis. A partir do momento em que entram na primária, eles têm que ser todos os dias responsáveis e não tem que haver sempre, só um a fazer recados, só um com aquela tarefa... Acho que o distribuir-se sempre tudo de forma normal, natural, como vai surgindo e como vamos gerindo no dia-a-dia acaba por ser e porque nos conhecemos, esta tal cumplicidade, que não é preciso. Só tem que correr tudo, acho eu, muito naturalmente. Lá está, é a segunda vez que menciono um bocado o exemplo de casa, mas é um bocado assim que tem que ser: eles, em casa, têm deveres, têm direitos, têm tarefas, têm obrigações. Aqui é um bocado assim, ou seja, temos que trabalhar, há momentos em que temos de descontrair, há momentos em que um, se calhar, vai fazer uma tarefa e outro vai fazer outra e por que não doutra vez mudar, quer dizer... Tem que se gerir isto como se gere as relações, porque, neste caso, eu estou cá para transmitir conhecimentos, como é óbvio, mas não só. E tenho momentos, os grandes momentos do dia são a transmitir conhecimentos, realmente, mas tem que haver um bocadinho de tudo. E acho que é isso que faz com que eles, realmente, depois já saibam as regras. Assim acho que tudo corre muito melhor, tudo flui muito melhor, acho eu.

P28- E daí resulta uma maior autonomia, maior responsabilidade?

R28- Sem dúvida, sem dúvida. E no 3º ano, é o ano em que eles começam a ser mais autónomos, tem que ser. E no 4º ano é só um continuar do 3º, eles têm que fazer os trabalhos, eles têm que ter um momento, aliás eu pelo menos, não sei se faço bem ou mal, mas pelo menos é o que eu faço há muitos anos. Eu, a partir do 3º, 4º ano, eles têm uma ficha para fazer, têm um trabalho para fazer: "Têm que fazer esta ficha, vamos pensar, cada um faz sozinho, têm dúvidas, chamam e eu vou ao lugar, mas cada um tem que pensar sozinho."

Porque se fazemos sempre os trabalhos em grande grupo, há muitas dúvidas que vão ficar, que nós não nos vamos aperceber. Porque se estamos a fazer tudo em grande grupo, no quadro, quem não apanhou, apanha porque vai um fazer: “Olha, por sorte, não fui eu o chamado e a resposta já está dada ali, eu vou só copiá-la.” Se houver aquele momento: “Vocês têm este tempo para fazer” e a partir do 3º ano, faz sentido porque eles sabem o tempo, sabem as horas, portanto. É claro que nós dizemos dez minutos e depois não damos dez minutos, se dizemos vinte minutos eles também já sabem que não são os vinte minutos, que a professora vai dar sempre mais. Mas é: “vamos ter este tempo para fazer, vamos trabalhar, dúvidas levantam o dedo, tornam a ler, mas antes de levantar o dedo quero que tornem a ler, tentar fazer sozinhos.” Muitos, às vezes, dizem-me assim: “Tens razão, já li segunda vez e agora à segunda vez já percebi.” Portanto, é ver se eles começam, aos poucos a fazer sozinhos. É claro que no fim disso vai haver uma correção conjunta, e que nessa correção conjunta quando se vê aqueles meninos a apagar, dizer: “Por que é que apagaste, o que é tinhas feito? Mas explica-nos, se estava mal é porque não percebeste, explica lá.”

Portanto, acho que há um trabalho individual, sozinho que tem que haver e que a partir do 3º ano é essencial. E depois esse trabalho individual, claro que vai ser corrigido, vai ser trabalhado, vai ser... Mas tem que começar a haver, a partir do 3º ano e muito mais no 4º, trabalho autónomo. Eu acho que sim, na sala de aula.

P29-Gostaria de acrescentar mais algum testemunho a esta entrevista?

R29- Não porque eu falo muito. Mas acho que é interessante pensarmos nisto, sinceramente acho. E acho que deve ser um trabalho interessante o que estás a fazer, trabalhoso mas interessante.

Anexo J – Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos docentes

Anexo J - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos docentes

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	U.C.
A- Situações de avaliação	A.1. Importância atribuída à previsão de momentos e modos de avaliação como elemento indispensável para a regulação das aprendizagens em termos de processo e de produto final.	Eu concordo com essa afirmação. Acho que de facto a avaliação é um momento que nos permite a nós e aos alunos ter noção de que os conteúdos estão a ser assimilados, é um facto.	E1R1P1
		Portanto, essa afirmação faz de facto sentido, é por aí que nós nos (...) nos ajuda, também ajuda, a ter noção de que podemos melhorar aqui, podemos melhorar ali, afinal o aluno não está a perceber isto, ou determinado conteúdo e podemos assim tentar que se colmate essas situações.	E1R1P1
		Avalia-se se o aluno está motivado ou não, são momentos cruciais para mim numa sala de aula,	E1R3P2
		São pequeninos, estamos a falar do 1º ciclo, acho que são muito pequeninos para ter desde já esses momentos tão formais e em vez de pensarem em consolidar conteúdos, em saber, de facto, melhor isto ou aquilo, acabam por estar preocupados em fazer os testes: "Professora quando é que temos teste? Quando vamos ter (...) ? E esta ficha tem nota?" E não, os alunos têm que perceber que em todos os momentos estão a ser avaliados, portanto todo o trabalho conta, todas as ações.	E1R4P3
		Avaliar acima de tudo é importante e é crucial em todo o ensino-aprendizagem de cada aluno.	E1R12P5
		É para o aluno e é para o professor, não é? São momentos muito importantes, para ter noção do que o aluno sabe, do que o aluno não sabe, até que ponto é que o aluno está motivado... Portanto a avaliação é mesmo um instrumento que os professores têm, mesmo para ajudar o aluno, mesmo para ajudar a criança que afinal não está a correr tudo tão bem quanto parecia, não é?	E1R12P5
		Na minha opinião a avaliação é mesmo um elemento central da ação pedagógica.	E2R1P1
		Pronto, na minha opinião, de facto, a avaliação é um elemento central na ação pedagógica e que está presente ao longo de todo o ano letivo, portanto acaba se desenrolar num processo.	E3R1P1
		E também a previsão de momentos e a forma como avaliamos, ou seja, a definição de momentos e das estratégias que definimos para avaliar o trabalho que desenvolvemos, quer o trabalho que queremos desenvolver com as crianças, quer o trabalho realizado por elas, é extremamente importante para percebermos quer aquilo que eles já sabem, quer aquilo que temos que definir para que eles possam progredir.	E2R1P1

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
A- Situações de avaliação	A.1. Importância atribuída à previsão de momentos e modos de avaliação como elemento indispensável para a regulação das aprendizagens em termos de processo e de produto final.	Pronto, se calhar falando assim um bocadinho de avaliação mais (...) de uma avaliação mais formativa em que os elementos a usar são diferentes de acordo com o (...) de acordo com o momento em que estamos. Pronto, se é um momento mais inicial, vamos usar um tipo de avaliação, se é um momento já de avaliação mais sumativa, outro. Pronto aquele tipo de avaliação diária, não é?	E3R1P1
		Ora bem, eu concordo, obviamente, com esta afirmação.	E4R1P1
		Acho que a avaliação é muito importante e planificar essa avaliação, os modos como se avalia e quando é que se avalia é importante para depois ficarmos, desde o início (desde o fazer a avaliação diagnóstica, depois a avaliação dos testes, avaliação formativa, sumativa) com uma estrutura mais ou menos... nem que depois tenhamos de fazer adaptações.	E4R1P1
	A2. Estratégias de avaliação utilizadas pelos docentes	Normalmente faço grelhas, por exemplo, de leitura para avaliação da leitura, em que o aluno muitas vezes sem saber, está a ser avaliado, eu estou a avaliá-lo, estou a colocar cruzes na grelha e quando um aluno está ler normalmente um texto pedido durante a aula, precisamente para os alunos não ficarem preocupados: só aquilo é que conta, só naquele momento é que fui avaliado...	E1R2P1
		Lá está, por observação direta, por observação indireta através desses momentos de avaliação que ao fim e ao cabo são todos os dias.	E1R9P4
		Mais do tipo de avaliação formativa do desempenho quer fichas de trabalho, trabalhos de grupo, pares.	E2R3P1
		Que em termos de estratégias acho que, pronto, também fazemos um bocadinho, tanto em termos do contexto de sala de aula, com observação, trabalhos de casa, as próprias questões que as crianças colocam também nos vão dando algum feedback da sua aprendizagem, portanto, acho que as estratégias vão sendo usadas de acordo com a aprendizagem. Pronto, o que nos permite regular esse processo de ensino-aprendizagem.	E3P1P1
		Pronto, também as fichas de avaliação, mas num momento mais sumativo, fichas de trabalho, os trabalhos de casa, porque nisto dão uma perceção mais concreta da aprendizagem.	E3R2P2
		Pronto, e acho que são muito importantes as grelhas de observação, pronto, tanto a nível de comportamento, como a nível do domínio do conceito ou do conteúdo.	E3R2P2

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
A- Situações de avaliação	A2. Estratégias de avaliação utilizadas pelos docentes	Pronto, acho que no desenrolar de toda a aula: as perguntas que nós lhes colocamos, as que eles nos colocam, as solicitações ao quadro, as solicitações espontâneas	E3R2P2
		A avaliação se, se pode dizer diária, faço através de grelhas, por exemplo.	E3R13P8
		Isto claro que vai muito da observação direta, não há um registo.	E3R5P3
		Pronto, agora em termos de trabalho, por exemplo de grupo, quando já há partilha, aí já acho que é fundamental haver um registo e fazer a avaliação: se sabe colaborar, se sabe participar no trabalho para com os outros, pronto.	E3R5P3
		Sim e até é muito interessante, eu já tive essa hipótese, quando as crianças têm mais consciência do conhecimento, na 2ª fase do 1º Ciclo acho que isso é muito válido, quando o conteúdo de Estudo do Meio acaba por se tornar mais concreto, fazer uma autoavaliação e uma heteroavaliação.	E3R9P5
		Pronto e aqui eu acho que entra um bocadinho isso: o ritmo das aprendizagens, está muito ligado às estratégias de avaliação que também nós usamos.	E3R10P6
		Tanto entre professores/alunos, como alunos/alunos porque nem todos os alunos têm o mesmo ritmo, porque o professor dentro da sala de aula tem de usar estratégias diferentes para os seus alunos, isso requer que todos os alunos estejam em harmonia e é muito importante que todos consigam estar direcionados e motivados para a aprendizagem.	E3R11P6
		Sim, pronto, só se eu vir, só se eu vir que realmente a criança precisa de um apoio diferente, aí sim, solicito a presença dos pais na escola e tentamos arranjar estratégias.	E3R21P15
		Pois, as cognitivas, de que falávamos, o saber, mais a nível cognitivo, são as avaliações formais: os testes sumativos, as grelhas e isso de que falámos anteriormente.	E4R8P5
		Aqui fazemos um bocadinho isso, ou seja, o que eles aprendem, o saber cognitivo é avaliado de uma forma formal e sumativa e grelhas, isso tudo.	E4R8P5
		Depois, a observação que fazemos deles, durante o dia, que não registamos sempre, nem diariamente, mas registamos quando alguma coisa merece ser registada ou pela positiva ou pela negativa, mas que merece ser registada.	E4R11P7
Por isso, observação direta, fazemos sempre, é inevitável não o fazer e tomar nota daquilo que nos parece pertinente.	E4R11P7		

Categories	Subcategories	Units of Record	U.C.
A- Situações de avaliação	A2. Estratégias de avaliação utilizadas pelos docentes	E de resto, temos fichas que fazemos de revisões que são formativas, ou seja, não têm nota, mas servem para a gente perceber se eles realmente estão preparados com a proximidade de um teste sumativo ou não.	E4R11P7
		Claro que há momentos, em que tem de ser registrada, nós escolhemos uma atividade, para avaliar nas tais grelhas que são formativas, seja a leitura, seja o grupo, seja os problemas, seja até um tema qualquer de Estudo do Meio que exigiu pesquisa e por isso...há sempre momentos que "a gente avalia através de grelhas".	E4R12P7
		É o que eu falava há bocado, as revisões que fazemos quando se aproximam os testes sumativos, os questionários.	E4R12P7
		E mesmo a ida ao quadro, sempre lhes dá uma certa...uma coisa é eles estarem no lugar a trabalhar e empenham-se, como é óbvio. Mas quando vão ao quadro, eu acho que exige ali ... eles esmeram-se um bocadinho mais porque gostam de mostrar.	E4R12P7
		Ora bem, estratégias de avaliação (...) Nós, no início do ano planificamos mais ou menos os momentos avaliativos sumativos, também os formativos com grelhas de avaliação e se corre tudo bem, seguimo-nos por isso, pelo que está planificado, quando há imprevistos, ou porque um aluno tem mais dificuldade nalgum conteúdo ou nalgum trabalho faz-se, cria-se um momento de avaliação próprio, de acordo com essas dificuldades que vamos sentindo. Se não, seguimos mais ou menos o que está planificado no início do ano que é: momentos mensais de avaliação sumativa, momentos de avaliação formativa, normalmente a meio de cada período em diversas tarefas, avaliação da leitura, avaliação do trabalho de grupo.	E4R2P1
		Enquanto que no lugar, há um trabalho mais individual, que depois faz-se a correção oralmente, mas eles partilham a parte que querem partilhar, ou seja, o que se sentem mais à vontade.	E4R12P7
		Se fizermos um sistema rotativo de ida ao quadro, nas revisões, em que todos sabem que vão, ou seja, não é: "olha, vai aquele ou aquele" ou "vão sempre os mesmos", não. Em que todos sabem que vão porque é uma altura de revisões, em que todos vão ter que fazer pelo menos uma coisinha, claro que eles estão ali muito mais empenhados na sala e isso vê-se quando têm esses momentos mais "expositivos" na turma.	E4R12P7

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
A- Situações de avaliação	A3 Ações de melhoria resultantes da autoanálise das estratégias avaliativas utilizadas pelos docentes	Eu acho que a nível de ações de melhoria é para começar, tirar as provas de avaliação do 3º ano, as provas de aferição interna, aliás, provas de aferição do 3º ano porque eu acho que acima de tudo é a avaliação continua dos alunos. É isso que nós devemos fomentar.	E1R4P3
		Acho que uma avaliação sumativa, sim senhor, acho muito bem haver esses tempos formais de avaliação, os alunos também têm que perceber isso, habituarem-se até porque é o futuro deles enquanto estudantes. Agora, acho que sobrecarregá-los com esses momentos, acho que não.	E1R4P3
		O reflexo seria um melhor desempenho por parte dos alunos.	E2R5P2
		A avaliação tem um papel fundamental porque nós podemos planificar uma aula e automaticamente ao apresentarmos à turma o próprio conteúdo através de uma motivação, por vezes até já notamos que uma grande parte da turma pode já dominar o conteúdo e até já outras informações e outras crianças não.	E3R8P4
		E este momento, lá está, de avaliação, é imediato porque através da reação dos alunos, nós percebemos quais é que já dominam, quais é que têm algumas ideias, os outros não, o que nos vai, automaticamente, fazer planificar uma nova estratégia, pronto, em que podemos até solicitar aos alunos que já dominam, participação para partilhar o que sabem.	E3R8P5
		E tentamos experimentar ali, um momento mais de partilha e não de exposição por parte do professor, pronto, agora é óbvio que este momento avaliativo está sempre presente porque no dia-a-dia, ao apresentarmos os conteúdos, acabamos por ter este tipo de processo como eu acabei de referir.	E3R8P5
		Por isso é que eu dizia há bocado que a autoavaliação e a heteroavaliação, não digo tanto dos conteúdos em si, mas das estratégias é fundamental	E3R24P18
		É assim, eu curiosamente faço uma autoavaliação minha, diária porque é muito interessante. Pronto, eu saio da escola, a escola fica para trás, mas é muito interessante chegar à noite, quando me vou deitar e pensar no dia. E, às vezes, saltam-me assim ideias do género: "Ai, eu acho que este aluno, por esta resposta, por aquele comportamento, se calhar não percebeu bem.	E3R25P19

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
A- Situações de avaliação	A3 Ações de melhoria resultantes da autoanálise das estratégias avaliativas utilizadas pelos docentes	Muitas vezes, na aula, na dinâmica da aula, nós deixamos passar “pequenos pormenores” porque são tantas crianças, são tantas, às vezes, as perguntas, as próprias dinâmicas que se criam, que eu, só neste momento, às vezes, de autoavaliação já em casa, sozinha é que percebo. E então a minha primeira preocupação é chegar, no dia seguinte, e tentar repor para perceber o que é que realmente falhou, se realmente a criança tinha dificuldades, se não percebeu, pronto.	E3R25P19
		Ou seja, o próprio docente fazer a autoanálise. Eu acho que isso só pode trazer vantagens, sinceramente.	E4R6P4
		E eu acho que qualquer docente (mesmo que não o faça de forma formal, por escrito ou uma coisa assim...) mas faz essa autoanálise, tem que fazer, nem que seja, às vezes, um simples comentário que lhe vem: “isto não correu bem para este ou correu bem só para o grupo”.	E4R6P4
		Acho que, se calhar, fazemos sem ter a consciência de que estamos a fazer uma autoanálise, mas fazemos essa autoanálise e se calhar mais até individualmente do que em grupo. Mas em grupo também é vantajoso, agora se calhar, era haver momentos em que pudéssemos partilhar essas experiências e ganhávamos um bocadinho todos, não é?	E4R6P4
		Mas esta autoanálise, acho que cada professor faz, nem que seja de forma mais inconsciente, menos formal, mas acho que faz: “o que é que correu mal aqui, o que é que não correu?”	E4R6P4
		Eu faço, no sentido de ajustar, exatamente. Muitas vezes, com o caso que tinha na minha sala (um aluno que tinha necessidades especiais) muitas vezes tive que fazer. E tive que fazer segundos momentos avaliativos, sem ele perceber que eram momentos avaliativos, sem o resto da turma perceber que estava a fazer, por causa desse tal aluno.	E4R6P4
		Portanto, tivemos que criar muitos momentos extra ao que estava planificado precisamente por causa dessa autoanálise: “isto aqui correu mal e não posso deixar passar, tenho de voltar atrás e ver o que posso fazer”.	E4R6P4
	A.4. Situações de avaliação que privilegiem o desempenho	Estratégias que promovam a aplicação de conhecimentos já adquiridos, em novas situações.	E2R3P1

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
A- Situações de avaliação	A.4.Situações de avaliação que privilegiem o desempenho	Pronto e acho que em termos de desempenho, de entrega do aluno, de (...) Portanto, se a criança domina ou não também podemos verificar isso em termos de ficha de trabalho em sala de aula e não de trabalho de casa que muitas vezes faz com que eles tenham trabalho de pesquisa e nós não sabemos se eles realmente dominavam aquele conteúdo à partida ou se só em casa de forma autónoma ou apoiados é que conseguiram atingi-lo.	E3R3P2
		Sim, principalmente na 2ª fase do 1º Ciclo acho que isso é muito importante e eles fazem, pronto, uma pesquisa a nível da internet (...) pronto, em que vai para casa ou até mesmo, em sala de aula, fazer trabalho de grupo em que os alunos têm de procurar nos livros, nos seus manuais ou até em livros que tragam.	E3R5P3
		Mas eu acho que eles estão numa fase em que este trabalho de pesquisa mais profundo ou que leva a um trabalho mais longo acaba por ser um bocadinho mais desenvolvido em trabalhos de grupo.	E3R5P3
		Agora, claro que a produção de textos, sejam relacionados com a Língua Portuguesa ou com o Estudo do Meio, sobre um tema, até um tema livre ou uma visita de estudo, pronto, isso também exige muito deles. Não só a atenção que tiveram numa visita que também nos permite ver se realmente eles estiveram atentos e outros.	E3R5P3
		Acho que a própria avaliação a partir de um trabalho pode-nos dar respostas para diferentes áreas.	E3R5P3
		Por exemplo, nós fizemos, este ano, uns desafios matemáticos que eram... (Eles chamavam-lhes “comprimidos para o cérebro” na brincadeira) que eram uns problemas matemáticos, mas de uma forma lúdica, ou seja, não era um simples problema em que se olhava e tinha de se descobrir qual a operação a fazer e dar a resposta, não. Era um problema que tinha imensas ratoeiras, que muitas vezes até se resolvia sem uma operação.	E4R3P2

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
A- Situações de avaliação	A.4. Situações de avaliação que privilegiem o desempenho	São problemas de raciocínio em que eles tinham que estar... e fazíamos isso tipo jogo, ou seja o problema era lançado, individualmente eles tinham tempo para ler, para tentar resolver e depois iam lançando as ideias e a resposta ou solução nunca era logo dita. Ou seja, eles tinham que estar ali a lançar e eu ou alguém com essa função (no início era eu, depois já era outra pessoa, já era um aluno) dizíamos: "Mas será que é assim?" Questionávamos: " Mas por que será que é assim?" "Não podes dizer que é assim sem justificar o porquê?" "Mas porquê?" E a hipótese estava correta, eu sabia que estava correta, mas continuava a questionar: "Mas olha, se calhar o que o colega está a dizer, também tem razão de ser. Ora pensa lá por que é que é assim e não é assim."	E4R3P2
		E eles iam e estavam ali muito entusiasmados e divertidos porque levavam aquilo como uma brincadeira. Eles estavam a levantar várias hipóteses para um problema e a descobrir por que é que tinha de ser assim ou não ser assim.	E4R4P3
		Eles próprios é que chegavam à conclusão se era ou não era, muitas vezes descobrimos até várias formas de chegar porque não eram problemas de resolução, às vezes com operações, eram só de interpretação de português, ou seja havia ratoeiras a nível de linguagem, dava para interpretar de várias formas e chegámos a várias respostas, tudo a partir de um jogo e de conversa. Por exemplo, acho que isso é um bom exemplo de descobrir como é que eles resolvem as situações e como é que dão a volta.	E4R4P3
	A.5. Situações de avaliação que privilegiem: a autenticidade, a realidade	Sim, sim. Situações da realidade, ligadas ao quotidiano.	E2R4P1
		É assim, em termos de autenticidade, por exemplo, eu acho que são muito mais válidas aquelas estratégias que são usadas no momento, de sala de aula em que a criança não tem a noção que está a ser avaliada, pronto, através da observação, muitas vezes através da sua participação, da solicitação que nós fazemos e que os está a avaliar sem ele se aperceber ou também da naturalidade com que ele expressa e relaciona determinados conteúdos.	E3R3P2
		Sim, eu acho que é muito importante quando um aluno aprende um conteúdo e consegue relacionar com o mundo exterior.	E3R7P4

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
A- Situações de avaliação	A.5. Situações de avaliação que privilegiem: a autenticidade, a realidade	Pronto, eu acho que isso é bastante significativo porque é um ponto de partida para outro tipo de aprendizagens, para outra postura na vida.	E3R7P4
		Pronto, e quando o aluno na sua aprendizagem já extravasa um pouco isto, quando há relação com o quotidiano, aquilo que eu posso ficar é muito satisfeita porque, de facto, vejo que houve interesse e a aprendizagem foi consolidada e portanto deu-lhe ponto de partida para outras coisas.	E3R7P4
		Pronto, eu acho que, de facto, são importantes (...) Os momentos de avaliação autêntica e realista em contexto, acho que são muito importantes porque são na realidade aquilo que dá o feedback ao professor, pelo menos a mim.	E3R6P4
		Para mim aquilo que me dá mais prazer perceber quando avalio e não sendo uma situação formal é perceber que a criança aprendeu o conteúdo e o interligou com o seu...com a realidade.	E3R16P10
		Muitas vezes nós estamos a ensinar os conteúdos e que no dia seguinte ou passado uma semana ou um mês, meses, eles vêm ter connosco e dizem: "aquilo que nós aprendemos está relacionado com isto". Isto para mim é a maior satisfação em termos de avaliação, pronto.	E3R16P10
		Porque se eu, por um lado, percebi que ele até adquiriu aquele conhecimento, por outro, não há melhor resposta a nível avaliativo do que eu perceber que domina tão bem esse conteúdo que o conseguiu relacionar com a sua vida, pronto.	E3R16P11
		Não é nos momentos de avaliação sumativa, por exemplo, em que eu, às vezes, vejo que o aluno errou porque não conseguiu interpretar a pergunta de forma correta e eu tenho a certeza de que ele domina aquele conceito porque já, por outras situações autênticas e reais em sala de aula, ele conseguiu demonstrar que o dominava.	E3R6P4
		Tanto de, portanto, assuntos do dia-a-dia que até acabam por fazer perceber que houve aprendizagens que eles já relacionaram com o quotidiano, pronto.	E3R24P18
		Eu acho que tem que haver sempre, é impossível que não haja. Para já quando estamos a desenvolver algum conteúdo, tem que estar sempre relacionado com alguma coisa que eles já sabem, não é? Portanto, é inevitável.	E4R4P3

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
A- Situações de avaliação	A.5. Situações de avaliação que privilegiem: a autenticidade, a realidade	Acho que é inevitável, eles trazerem sempre alguma aprendizagem do dia-a-dia porque hoje em dia há tanta informação, tanta, que é impossível não estar sempre interligada.	E4R4P3
		Acho que é impossível, hoje em dia, ensinar ou avaliar sem ter em conta um bocadinho tudo isto que se passa à volta deles no dia-a-dia, ou o que trouxeram do ano passado, ou da mesma matéria (eles muitas vezes recorrem: "já aprendemos isto no outro ano") e percebem que agora é ensinado ou aprofundado de outra forma mais completa. Eu acho que eles vão buscar muito isso.	E4R4P3
		Em relação à avaliação mais realista ligada à autenticidade e ao quotidiano, eu acho que isso no dia-a-dia, quando nós temos uma grelha de observação, seja para a leitura, seja para o trabalho de grupo, seja para a resolução de problemas, se temos uma aula planificada nesse sentido e estamos com o intuito de observar e eles não sabem, portanto acho que aí vai ser mais autêntica, mais realista.	E4R3P2
		Isso é importante porque muitas das vezes, a partir de um tema que até se está a trabalhar porque até é do programa, surgem outros que não constam do programa, mas são extremamente enriquecedores.	E2R23P5
		E isso é importante, às vezes saímos daquela linha orientadora e enriquecermos um bocadinho mais com um assunto qualquer e criar um trabalho de grupo que é até extremamente importante para eles e que os enriquece um bocadinho mais e não é perda de tempo.	E2R23P5
		Ganhamos tempo e sabedoria, um bocadinho mais, ou seja, lembro-me perfeitamente de um dos exemplos que foi: falamos de um assunto qualquer, foi da numeração romana, pesquisámos sobre numeração egípcia e chegámos a Tutankamon e então, quer dizer, dali surgiu um trabalho. Pronto, não tinha nada a ver com nada, mas foi-se, a partir dali construindo outro conhecimento.	E2R23P5
		Porque já aconteceu, às vezes, surgir um tema que não está, pronto, não é preciso esmiuçar em termos de programa, mas como acaba por prender a atenção de todos e a motivação de todos e alguém fala que tem uma enciclopédia ou que tem aqueles dicionários ilustrados e a partir daí até é interessante fazer trabalhos de grupo e verificar de que forma é que o aluno se empenha nesse trabalho de procura, não é? De conhecimento.	E3R5P3

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
A- Situações de avaliação	A.5. Situações de avaliação que privilegiem: a autenticidade, a realidade	Ou seja há sempre uma novidade que alguém traz, que aprendeu a fazer assim ali, ou porque lhe explicaram de outra maneira, ou porque viu não sei onde de outra maneira...Isso consegue-se ligar tudo e construir ou desenvolver de uma forma mais rica um conteúdo.	E4R4P3
B. Quadro de referentes	B.1 Mobilização de aprendizagens multidimensionais em situações variadas integrando a observação do aluno sob diferentes perspetivas (cognitiva; socio-afetiva e psicomotora)	E quem diz isso, diz num passeio qualquer que façamos, não é? Se eles sabem as regras, se eles sabem observar, se eles sabem depois falar sobre isso, se captaram a informação, tudo isso são momentos de avaliação.	E1R3P2
		Portanto, nesses momentos de observação dessas respostas, há uma observação direta e um incentivo a que os alunos de facto participem, que mostrem que são capazes e...também se avalia a cultura geral, avalia-se a capacidade oral dos alunos, a comunicação, não é?	E1R3P2
		Completamente, desde o saber ser, saber estar, saber fazer, completamente. Eu acho que tudo isso é que ajuda no crescimento de uma criança no desenvolvimento integral do aluno.	E1R8P4
		A capacidade de formar uma opinião, a capacidade de ajudar, de respeitar os outros...	E1R9P4
		E depois também é assim, um professor de 1º Ciclo, em monodocência, que passa com eles tantas horas, não consegue transmitir só saberes, só conteúdos. Tem que transmitir também outro tipo de saberes: o saber ser, o saber estar...	E4R7P4
		Porque quando nós lhes ensinamos o saber estar e o saber agir, se calhar não avaliamos isso de forma formal. Avaliamos porque chegamos ao fim de um grupo e dizemos assim: “ não, esta criança cresceu em saberes, em valores, está uma criança que sabe distinguir o bem do mal, o que é correto, sabe fazer escolhas que nós julgamos ser as acertadas”. Mas isso não se avalia, se calhar, ou seja de forma formal, pelo menos.	E4R7P5

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
B. Quadro de referentes	B.1 Mobilização de aprendizagens multidimensionais em situações variadas integrando a observação do aluno sob diferentes perspetivas (cognitiva; socio-afetiva e psicomotora)	O resto, nós vamos gerindo, temos jogos que fazemos muitas vezes em que eles têm que partilhar um bocadinho da vida deles, quando há conflitos na turma não se ignoram, quando são pertinentes e quando alguém pode aprender, traz para a turma e não se dá importância a mais, mas também não se pode desvalorizar completamente, tem que se gerir da mesma forma que, se calhar, eles também gerem em casa.	E4R8P5
		Só observar como é que eles estão no recreio, só observar como é que eles interagem entre si, como é que eles se respeitam uns aos outros ou não, como é que eles ...estão, a maneira deles estarem num trabalho, não é? Se participam, se não participam, tudo isso nos ajuda a avaliar.	E1R10P4
		Todos, acho que nenhum de forma especial.	E1R6P3
		Todos, sinceramente, não destaco nenhum. Todos são importantes porque uns acabam por ajudar noutros, por desenvolver outros.	E1R7P3
		Cognitivo e socio-afetivo.	E2R6P2
		Ora bem, socio-afetivo, eu acho que é daqueles primordiais porque acho que a parte afetiva que se estabelece entre professor e aluno é quase como uma base para tudo o resto.	E2R7P2
		E o cognitivo leva (...) ou seja, estando a base feita quase tudo o resto se consegue construir.	E2R7P2
		Preocupam-me todos porque para uma aula poder correr de uma forma bastante rica para todos a dimensão socio-afetiva é fundamental.	E3R11P6
		Obviamente que o cognitivo é aquele que nós nos agarramos porque temos um currículo a cumprir, não é? E portanto, esse, apesar de estar um bocadinho mais definido como fundamental e como, se calhar, ponto de partida para tudo, eu acho que nós só o conseguimos atingir quando as outras dimensões estão, quando os outros domínios de aprendizagem estão, (...) estão semitrabalhados não é?	E3R11P7
		Pronto, agora em termos de aprendizagem é assim, obviamente que o cognitivo é aquele que nos preocupa porque tentamos sempre passar o currículo para as crianças, não é?	E3R11P7
Mas depois a nível de estratégias acho que nos direcionamos mais para o socio-afetivo porque há crianças que lidam melhor com uma estratégia, outras com outra e pronto.	E3R11P7		

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
B. Quadro de referentes	B.1 Mobilização de aprendizagens multidimensionais em situações variadas integrando a observação do aluno sob diferentes perspetivas (cognitiva; socio-afetiva e psicomotora)	E também porque há aprendizagens que são fundamentais a nível de socio-afetivo não é? Como formação cívica, é por isso que muitas vezes os professores dizem que acaba por estar inerente a todas as áreas curriculares, pronto, porque acaba sempre por haver essa dimensão na aprendizagem.	E3R11P7
		A nível psicomotor também penso que é fundamental, apesar de que, pronto, à partida se não tivermos crianças com grandes limitações a nível motor...pronto, o psicológico é, à partida, uma coisa que nós podemos dar mais a volta.	E3R11P6
		Apesar de por vezes podermos ter crianças com NEE e temos que saber-nos posicionar e saber o que podemos esperar desses alunos, mas mais uma vez vai entrar fundamentalmente a dimensão socio-afetiva. Porque se esse aluno se sentir bem com o grupo e se ele próprio não tiver noção das suas limitações, o grupo vai interagir com ele e o momento de avaliação, eu sei que vou avaliá-lo tendo em conta aquilo que ele pode dar.	E3R11P6
		Ora bem, eu acho que qualquer professor tem de se preocupar com o cognitivo, obviamente.	E4R7P4
		Mas o afetivo também é sem dúvida, o socio-afetivo também é, sem dúvida, muito importante até porque se eles estão bem, se também crescem nesse nível, também crescem muito melhor, se calhar, no nível cognitivo.	E4R7P4
		Portanto, acho que eles estão interligados.	E4R7P4
		Mas é natural, pelo menos nos momentos de avaliação, que "a gente" se debruce um bocadinho mais sobre os cognitivos. Mas há uma série de aprendizagens que eles fazem e que não são avaliadas, não é?	E4R7P4
		Tudo o resto é avaliado em turma ou seja, se uma atitude errada aconteceu, se tornar a acontecer, se calhar tem de se pensar: " se está a tornar a acontecer, se já falámos várias vezes sobre isto e torna a acontecer, vamos ter que arranjar estratégias diferentes."	E4R8P5
	B2. Relação entre objetivos de aprendizagem e avaliação	Relação dos objetivos com a avaliação da aprendizagem (...) ou seja, haver, digamos, um paralelismo entre o que se pretende como meta e é importante haver momentos de avaliação em que as crianças percebam se atingiram ou não aquilo que é pretendido e é importante que eles percebam o que é que é preciso atingir.	E2R9P2

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
B. Quadro de referentes	B2. Relação entre objetivos de aprendizagem e avaliação	Por exemplo, eu se explico às crianças que determinado objetivo, é preciso estudar determinado objetivo, ou seja, determinado objetivo que é preciso que eles saibam... e eles próprios percebem se conseguem responder a esse objetivo ou então se ainda têm alguma dificuldade em lá chegar. E se têm alguma dificuldade em lá chegar e se têm, vamos lá a esta, se não, pronto.	E2R10P2
		Agora em termos de objetivos de aprendizagem e avaliação, pronto, aquilo que normalmente eu faço, no dia-a-dia, cada aula tem um plano de aula, para o qual normalmente são definidos alguns objetivos de aprendizagem.	E3R13P8
		Objetivos de aprendizagem que foram adquiridos com o tempo e estes alunos através de uma avaliação diagnóstico, nós percebemos que ainda têm algumas lacunas, mas nós tentamos falar com eles num primeiro momento, mas o que é facto é que as aprendizagens vão-se começar a acumular.	E3R28P22
		Objetivos de aprendizagem e avaliação. Eu acho que a avaliação é feita mediante os objetivos que nós temos de aprendizagem, ou seja, se ao fim de um determinado período, a criança tem que saber (não é falando no meu caso, que eles estavam no 4º ano), mas tem que saber os números até vinte, por exemplo e para ser um exemplo mais fácil, claro que eu tenho de avaliar, ou seja, tenho que criar um instrumento de avaliação que me permita saber se esse objetivo (que era saber os números até vinte) foi concretizado.	E4R9P6
		Portanto, eu acho que eles estão, têm que estar interligados e a avaliação tem que ser feita com base nos objetivos de aprendizagem. Acho é que também tem de ser sempre flexível porque se não aprender naquele período de tempo, temos que, se calhar, adaptar à criança e criar novos momentos de avaliação ou novos objetivos para essa criança.	E4R9P6
		B3. Definição de critérios e instrumentos de avaliação	Desde sempre digo aos alunos que para terem a nota máxima, para terem um sorriso lá colado nas fichas, quais são os critérios, precisamente.
	O não dar erros, o respeitar as margens, as ideias, o texto tem que ter princípio, meio e fim		E1R29P12

Categories	Subcategories	Unidades de Registro	U.C.
B. Quadro de referentes	B3. Definição de critérios e instrumentos de avaliação	Quem fala nisso, fala numa ficha de matemática, em que isto tem que estar, a nível de apresentação, e em qualquer trabalho tem que ser melhor. E pronto, e acima de tudo as respostas corretas, logicamente.	E1R29P12
		Dou um exemplo, até talvez mais flagrante, a nível de um desenho que às vezes não se tem tanto a noção do que é que eu tenho que preciso de fazer para tirar boa nota ou para agradar e então eu explico-lhes: primeiro não deixar (...) não pode ficar nada em branco, a não ser alguma coisa que seja efetivamente branca, muito bem fica em branco. Mas não borrar, ter o cuidado de pintar de acordo com a natureza, de acordo com aquilo que de facto é a realidade e não inventar que as nuvens são cor-de-rosa e essas coisas não é?	E1R29P12
		Portanto, os critérios são explicitados minimamente aos alunos.	E1R29P12
		Os critérios que utilizo são critérios de natureza (...) são momentos muitas vezes não descritos, não formais e não necessariamente estabelecidos, mas que são encadeados no meio das atividades.	E2R7P2
		Instrumentos de avaliação (...) faço por vezes tabelas de leitura, fichas de trabalho, tabelas de trabalho de grupo, em que eles próprios se autoavaliam como grupo, em que eu entro como fator exterior e que depois concordo ou não (discordo), mas eu sou sempre a última em avaliar e depois há as fichas de trabalho, há os momentos informais de autocorreção em que eu assinalo que determinado exercício não está correto, mas que eles próprios tentam chegar ao correto, à resposta certa e depois há as fichas de avaliação sumativa.	E2R12P3
		Isto a nível de critérios, claro que muitas vezes não conseguimos defini-los de forma taxativa numa grelha, pronto, mas que quando conseguimos fazer, permite-nos avaliar se o aluno teve esse tipo de comportamento, se não teve. E pronto, por aí, acho que conseguimos avaliar	E3R12P8
		Determinados critérios que eu fui definindo para a construção dessas grelhas.	E3R13P8

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
B. Quadro de referentes	B3. Definição de critérios e instrumentos de avaliação	Instrumentos de avaliação formal, temos estes: as grelhas de observação, temos as fichas sumativas, temos a grelha de avaliação trimestral (que fazemos trimestralmente) temos a autoavaliação que fazemos no fim de cada período, sendo que por escrito é apenas no fim do 3º período, mas oral eles fazem todos os períodos, no fim de cada período. E de resto, não temos assim mais nenhum instrumento formal de avaliação, não temos.	E4R10P6
C. Funções da avaliação: diagnóstica; formativa e sumativa	C.1 Relação entre as estratégias utilizadas e as diferentes funções avaliativas	A avaliação diagnóstica normalmente, ao fim de umas férias prolongadas, principalmente, ou falando entre nós ou fazendo um pequeno texto resumo ou fazendo uma ficha de trabalho com o resumo daquilo que se foi falando anteriormente, é uma forma de os avaliar a nível da avaliação diagnóstica.	E1R10P4
		No início do ano diagnóstica e formativa...	E2R3P1
		A avaliação diagnóstica, costumo utilizar no início do ano letivo para ver até que ponto é que as crianças chegam, depois das férias, como elas chegam à escola depois de um período...Porque eles muitas vezes fazem os trabalhos que são sugeridos pelos professores e até que ponto é que eles fizeram os trabalhos e depois pararam com a matéria e aquilo ficou esquecido. Então, começo por aí e mais ou menos estabeleço uma linha e a partir daí recupero a matéria.	E2R13P3
		Se calhar, num primeiro momento, pronto, uma avaliação diagnóstica é sempre importante para nós conhecermos o aluno, principalmente num primeiro ano ou até no retomar de ano letivo em que, muitas vezes as aprendizagens já não estão tão consolidadas, nem se sentem tão concretas.	E3R2P1
		Pronto, se calhar uma avaliação diagnóstica, no início, através de fichas, através de perguntas, de jogos até, em que conseguimos perceber se a criança domina aquele conceito, se comete erros se é um conteúdo mais lato, pronto, se domina ou não.	E3R2P2
		Enquanto que, por exemplo, a avaliação diagnóstica, na minha experiência, pronto, no meu dia-a-dia, eu uso-a muito mais, tal como já referi, num início de ano letivo, ou quando, por exemplo ficaram conteúdos pendentes de um período para o outro e aí eu quero retomar e preciso de perceber o que é que as crianças ainda se lembram, pronto.	E3R15P7
		A diagnóstica, eu vejo-a, se calhar como uma avaliação muito estanque, de perceber o que é que a criança sabe acerca de algo que já foi trabalhado, pronto.	E3R15P7

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
C. Funções da avaliação: diagnóstica; formativa e sumativa	C.1 Relação entre as estratégias utilizadas e as diferentes funções avaliativas	Pronto, se calhar uma avaliação diagnóstico, no início, através de fichas, através de perguntas, de jogos até, em que conseguimos perceber se a criança domina aquele conceito, se comete erros se é um conteúdo mais lato, pronto, se domina ou não.	E3R2P2
		A avaliação diagnóstica que se faz no início do ano, eu acho que se faz através daquelas fichas sempre de revisões que aparecem sempre nos manuais ou feitas por nós. Portanto, isso serve para nós vermos se as férias fizeram esquecer muita coisa ou se até não estava bem consolidada e por isso é que se esqueceu ou se foi só o tempo.	E4R11P6
		Pronto, conseguimos perceber no início do ano, através dessas fichas de trabalho, se eles (...) como é que estão, digamos assim, é a avaliação diagnóstica.	E4R11P6
		A diagnóstico é importante para eu saber em que pé é que as coisas estão, digamos assim, para também adaptar o meu trabalho, o que é que eu tenho de reforçar mais e o que é que não tenho.	E4R13P8
		Mas também acho que a avaliação, antes de mais, para ter/fazer todo o sentido tem que ser contínua e não só aqueles momentos específicos em que há avaliação sumativa, acho que acima de tudo a avaliação contínua.	E1R1P1
		Bem, no meu caso, a avaliação contínua dá-se quando mando um aluno ao quadro, quando eles estão a fazer uma ficha de trabalho, passar pela beira deles (...) isso é avaliação contínua	E1R2P1
		Todos os minutos que estão dentro de uma sala e fora da sala de aula são de avaliação.	E1R2P2
		Mas ao mesmo tempo se são aqueles alunos que não têm a capacidade de se manterem calmos quando sabem que é uma ficha de avaliação, eu acho que não é a melhor altura para avaliar um aluno e sim no quotidiano	E1R9P4
		A nível da formativa todas as fichas de trabalho, seja tarefas no livro, seja tarefas mesmo fora da aula que às vezes temos esses momentos, em que eles vão fazer uma desenho lá para fora, vão observar a natureza, vão observar isto ou aquilo, num passeio escolar, tudo isso é avaliação formativa, tudo isso é avaliação contínua.	E1R10P4
		A contínua, formativa, acima de tudo, tem mais valor.	E1R32P13
(...) ao longo do ano formativa basicamente...	E2R3P1		

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
C. Funções da avaliação: diagnóstica; formativa e sumativa	C.1 Relação entre as estratégias utilizadas e as diferentes funções avaliativas	A formativa é a base praticamente durante todo o ano	E2R13P3
		Acho que a formativa acaba por estar presente no dia-a-dia e na avaliação das diferentes aprendizagens através de diferentes estratégias, pronto,	E3R15P7
		Mas a formativa, é aquela que me serve, um bocadinho de leme ao dia-a-dia, pronto.	E3R15P7
		Porque a formativa, eu acho que acaba por traduzir a avaliação num processo, em que nós realmente, ao avaliarmos, vamos reajustando o nosso processo de ensino e de aprendizagem das crianças.	E3R15P7
		Pronto, portanto, a formativa, eu acho que acaba por abarcar momentos de avaliação um bocadinho pontuais, mas que estão presentes diariamente, através da observação direta, através das fichas, penso que acontece isso.	E3R15P7
		Voltando só um bocadinho à formativa, a formativa que eu já falei, eu vejo-a constante e sempre presente para avaliar todas as aprendizagens, pronto.	E3R15P7
		Olha, formativa, acho que fazemos mais do que a sumativa, se calhar não lhe damos é tanto formalismo ou tanto...como na sumativa.	E4R12P7
		Mas eu acho que esta avaliação formativa é feita quase diariamente.	E4R12P7
		(...) mas depois logicamente naqueles momentos específicos de avaliação mais sumativa, há as fichas de avaliação,	E1R2P1
		E depois tem os momentos das fichas de avaliação que normalmente são mensais e depois há as trimestrais. As mensais é sobre os conteúdos abordados naquele mês e depois há as trimestrais que fazem um resumo do que foi dado naquele trimestre, são os momentos mais formais.	E1R10P4
		(...) em pontos específicos sumativa.	E2R3P1
		(...) e a sumativa, são aqueles momentos, pronto, que são mensais quase praticamente, em que realizamos, nas diversas áreas, uma ficha com nota e sem qualquer tipo de ajuda, nem qualquer tipo de autocorreção.	E2R13P3
Pronto, mas que lá está, não são mais do que um momento avaliação estanque.	E3R27P21		

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
C. Funções da avaliação: diagnóstica; formativa e sumativa	C.1 Relação entre as estratégias utilizadas e as diferentes funções avaliativas	É claro que também não faz sentido (nem para nós, nem para eles, porque acho que também é uma motivação) não haver a avaliação sumativa	E4R13P8
		Eu acho que faz todo o sentido haver uma avaliação sumativa, no fim, tipo prémio, mesmo que, se calhar não consigam ser os resultados que eles tanto querem, mas que percebam que conseguem ir sempre melhorando e chegando lá.	E4R13P8
		Pois, era como eu dizia, acabo por estar a repetir-me um bocadinho, mas eu dou mais valor à avaliação formativa, à avaliação contínua do que à avaliação sumativa porque eu vejo os melhores alunos, supostamente os melhores alunos que participam mais numa sala de aula, que vão ao quadro têm tudo correto, fazem uma ficha de trabalho, conseguem perfeitamente fazer uma ficha de trabalho praticamente com toda a autonomia, praticamente sem ajuda e com bons resultados e depois chegam a uma ficha de avaliação e ficam nervosos, acabam por não ter os resultados esperados, acabo mesmo por dar mais valor à formação.	E1R11P5
		Para mim a que tem mais importância, por ordem é a formativa; a diagnóstica também tem e por fim a sumativa.	E2R14P3
		Porque acho que a formativa ajuda por ser formativa, acho que ajuda a formar ou seja, não é aquela questão de “ter a nota porque”, é a questão “eu errei, mas tenho a oportunidade de melhorar” ou então “não errei e na realidade até sei e tenho este objetivo que consegui atingir.”	E2R15P3
		E acho que há uma (...) a própria criança autorregula-se ou seja, tem a noção que conseguiu e não é aquela coisa: “tive mal” e está mal, ponto final.	E2R15P3
		Eu, se calhar, centrar-me-ia na que eu acho... eu penso que todas são importantes, como é óbvio.	E3R15P9
		Pronto e aquela que eu privilegio de todas é a formativa, embora use todas, não é?	E3R15P10
		Portanto, acho que a que posso atribuir mais peso seja a formativa, mas acho que todas têm um papel importante.	E3R13P9
		Eu acho que todas têm funções diferentes e todas são importantes.	E4R13P8
De resto, acho que a nível de avaliação formativa, é o que eu digo, faz-se muita, mas se calhar não se regista tanto.	E4R11P8		

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
C. Funções da avaliação: diagnóstica; formativa e sumativa	C.1 Relação entre as estratégias utilizadas e as diferentes funções avaliativas	A formativa é sem dúvida nenhuma, se calhar, a mais importante, por ser a mais utilizada, por ser a que eu uso todos os dias. Lá está mesmo que não se registre de forma muito formal, mas essa avaliação formativa, é a que a gente faz no nosso dia-a-dia.	E4R13P8
	C.2 Integração da avaliação no processo de aprendizagem com recurso a atividades de verificação para fornecer feedback ao aluno.	Eu posso dar vários exemplos, à parte das fichas de avaliação que eles têm a nota, não é? Logicamente pela nota já têm uma noção disso, mas no dia-a-dia, por exemplo, eu corrijo um trabalho, uma coisa é quando estamos a corrigir o trabalho no quadro, eles vão ao quadro, muito bem se acertaram, temos noção de que a criança adquiriu conhecimento, se não.	E1R15P6
		Muitas vezes, nos trabalhos individuais, em que eu estou a corrigir na sala de aula, eu acabo, depois de corrigir a ficha, chamo um aluno à minha beira e digo: “ Olha”, tento que ele perceba por que é que eu corriji aquilo daquela forma, clarifico qual era a resposta, o que é que devia ter escrito, por que é que a resposta está incompleta e tenho feedback do aluno, se ele percebeu, de facto o que é que eu queria dizer, se ele tem dúvidas (...)é uma das formas dos alunos (...) E logicamente os reforços positivos que vão surgindo ao longo das aulas.	E1R15P6
		A noção de como é que está o seu processo de ensino-aprendizagem, se realmente está no bom caminho, se está a ter sucesso, se precisa de estudar mais um bocadinho, se não precisa e sobretudo motivar a criança, não é?	E1R16P6
		Há outros momentos que acho importante e então dou o meu feedback. Logicamente, se eles me pedirem, dou logo, mas outros momentos acho importante, outros não. . Às vezes prefiro não dar, às vezes deixo-os só falar e prefiro não dar o meu parecer.	E1R24P10
		Dar alguma orientação ao trabalho do aluno, exatamente. Mesmo com os pais, mesmo por exemplo, tentar com os pais fazer algo para que isso melhore, para que o produto final seja de facto o esperado, não é? Nosso, acima de tudo da criança para eles se sentirem bem com eles próprios, são os primeiros a ficarem tristes ou alegres com as notas deles, com o resultado final, portanto é isso que acima de tudo me preocupa e se eu e os pais podermos, de facto, ajudá-los nesse sentido, então ajudamos.	E1R14P6

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
C. Funções da avaliação: diagnóstica; formativa e sumativa	C.2 Integração da avaliação no processo de aprendizagem com recurso a atividades de verificação para fornecer feedback ao aluno.	Quando os vejo, alguns com mais facilidade do que outros, quando os vejo a desviar um bocadinho mais para o lado, dou um “encontrãozinho” mais para seguirem um caminho, isto no início. Eles não têm autonomia total. No início era completamente impossível a autonomia ser total.	E2R27P7
		Agora, alguns já vão o caminho quase todo, sozinhos, quase, outros não. Outros precisam muito do arranque inicial, da presença do professor, arrancam e depois a meio do caminho precisam novamente de orientação e depois lá vão, uns melhor, outros pior, mas lá vão.	E2R27P7
		O trabalhos de casa, o facto de eu os corrigir no dia seguinte e de lhos entregar no dia seguinte, permite-me saber se a criança conseguiu dar resposta ou não ao objetivo de aprendizagem. Pronto, os trabalhos de casa, a observação direta, as fichas sumativas que acontecem sempre, e as próprias fichas de trabalho.	E3R14P8
		Mas também o facto de, por exemplo, marcarmos um trabalho de casa, no próprio dia em que demos e abordamos um conteúdo e no dia seguinte verificamos que uma grande parte da turma já o domina ou que alguns meninos ainda não o dominam permite-nos saber se vamos continuar a ter que trabalhar determinado conteúdo ou de que forma é que podemos trabalhar para chegar aos outros alunos.	E3R8P5
		A avaliação vai-se logo diferenciar de aluno para aluno, desde o primeiro momento, mas é uma avaliação, lá está, de observação.	E3R8P5
		Enquanto, se às vezes for um momento em que nós estamos a avaliar, mas que eles nem sequer estão a perceber que estão a ser avaliados, a resposta deles vai muito mais de encontro aos objetivos de aprendizagem que nós queremos, na realidade averiguar.	E3R14P9
		Porque eles têm noção mesmo do processo avaliativo do trabalho de casa, por exemplo, mas eu acho que eles próprios têm a noção que há determinados trabalhos de casa aos quais eles conseguirem responder de forma correta, vai determinar se nós vamos continuar a trabalhar naquele conteúdo ou se podemos mudar para outro. Eles próprios já têm essa noção.	E3R10P6

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
C. Funções da avaliação: diagnóstica; formativa e sumativa	C.2 Integração da avaliação no processo de aprendizagem com recurso a atividades de verificação para fornecer feedback ao aluno.	Primeiro, numa 1ª fase porque há muitas aprendizagens novas e o professor deve estar a atuar de imediato. Portanto, tem que estar sempre a rodar pelo grupo para verificar se essa aprendizagem está a ser feita de uma forma concreta, pronto. Claro que numa fase posterior, em que o aluno já é mais autónomo e vai fazendo a sua aprendizagem e consolida-a.	E3R23P17
		Pronto, o como, lá está, usando determinadas e diferentes estratégias no sentido de questionar o porquê, o que é que se está a passar, qual o motivo dessa dificuldade.	E3R20P15
		O propósito essencial, como é óbvio, é que o aluno consiga superar e que para ele aquela aprendizagem, aquele processo não é? Este processo que agora se vai desenrolar a par da aprendizagem normal, da aprendizagem que está planificada, é muito importante que o aluno continue motivado e que não se sinta diminuído porque não percebeu aquilo ou porque ainda continua a ter dificuldade.	E3R20P15
		Não, eu acho que eles têm de ter a noção de que tudo continua igual, só que eles vão ter de trabalhar um bocadinho mais numa determinada área ou num determinado conteúdo porque eles ainda têm algumas dificuldades.	E3R20P15
		Eu acho que a criança, muitas vezes, acaba por ficar motivada e quando começa a dar resposta e os professores e os pais estão alerta e realmente começam-lhe a dar valor pelas pequenas conquistas que faz porque as coisas não acontecem de um dia para o outro, não é?	E3R20P15
		Mesmo a própria estratégia que nós temos usado: o caderno. Por exemplo, eu lembro-me que o nome do caderno: nós usamos o "caderno mágico", acho que isso motiva os alunos.	E3R21P16
		Pronto, mesmo o facto de eles usarem outro tipo de livros que há livros de exercícios que focam mais aprendizagens, não é? A dificuldade que ele tem.	E3R21P16
		E nós podemos dizer: "sabes, este livro é muito melhor porque é mais específico, está mais de encontro àquilo que tu queres. Eles começam a ter mais motivação. É que se for mais do mesmo, o próprio aluno não vai dar, não vai dar resposta.	E3R21P16

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
C. Funções da avaliação: diagnóstica; formativa e sumativa	C.2 Integração da avaliação no processo de aprendizagem com recurso a atividades de verificação para fornecer feedback ao aluno.	Porque eles dizem por exemplo, quando vamos ao quadro interativo, nem tem tanto que ver o programa em si que nós estamos a usar no quadro interativo mas, o facto de estarmos a usar o quadro interativo, o facto de eles virem ao quadro interativo, o facto de eles irem ao quadro normal, fazerem as suas atividades, para eles desperta-lhes logo a atenção e motiva-os.	E3R24P19
		Perceber o que é que não estava bem que era para fazer melhor para a próxima. Acho que é um bocadinho por aí. Não está bem, mas não é só dizer: “não está bem”; é dizer: “não está bem” e apontar o caminho.	E4R18P10
		Ou seja, não é dizer: “fizeste mal” e ponto final. Não. “Fizeste mal porque isto aqui não era assim, assim; agora vais ter que fazer desta forma assim, assim, assim...és capaz?” Dar-lhes os passos seguintes para fazer bem.	E4R18P10
		(...) porque se estamos num processo em que eles se estão a formar e que diariamente são corrigidos e são... (A tal avaliação formativa em que aprende-se aqui, melhora-se ali).	E4R13P8
		Exatamente, durante o percurso para chegar ao produto final, exatamente. Eu acho que para termos sucesso no produto final, temos mesmo que dar muita importância a todo o processo, acho que sim.	E1R13P5
		Portanto também isto acaba por fomentar uma dimensão do aluno a nível do saber estar, do saber fazer que, lá está, nós não conseguimos avaliar de uma forma bastante concreta, através de grelhas, mas a nível da observação ao longo do tempo, a avaliação formativa uma vez mais, acho que nos dá maior satisfação porque não foi o momento, mas foi o professor perceber que há um processo e que ao longo desse processo cada criança teve o seu desenvolvimento, não é?	E3R16P11
		E portanto, interessa-me perceber que o aluno sabe, domina esse assunto e sabe... sabe fazer	E3R16P11
		Pronto, em termos de avaliação, a forma como eu avalio claro que é a forma como eles procuram esse conhecimento, que estratégia é que eles próprios utilizam para descobrir, pronto.	E3R5P3
		Portanto, eu acho que a avaliação em si, não é só avaliar o que é nós aprendemos, mas como aprendemos.	E3R9P5

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	U.C.
C. Funções da avaliação: diagnóstica; formativa e sumativa	C.2 Integração da avaliação no processo de aprendizagem com recurso a atividades de verificação para fornecer feedback ao aluno.	<p>Na formativa é o processo, sem dúvida. Quando nós estamos a fazer revisões ou a trabalhar com eles no dia-a-dia e os estamos a avaliar de forma formativa, mesmo nas grelhas, o que importa é se eles estão a conseguir ou não, porque não estamos a pensar em resultados. É claro que depois esse trabalho vai-se transformar em resultados quando tivermos que dar as tais notas, não é? A tal avaliação sumativa dos conteúdos que estivemos a trabalhar de forma, se calhar, mais formativa.</p>	E4R12P8
		<p>Claro que toda a gente gosta de ver resultados, ou porque são bons e ficam contentes, ou porque, se calhar, não são bons, mas sentem que conseguem sempre fazer... Desde que "a gente" lhes vá dando sempre a noção de que eles conseguem fazer melhor, mesmo quem já consegue bem, se consegue fazer melhor e quem não conseguiu muito bem desta vez, vai conseguir fazer melhor para a próxima.</p>	E4R13P8
		<p>O feedback é imediato, ou seja, quer seja numa leitura, quer seja num trabalho de grupo, mal esteja terminado, é imediato.</p>	E2R18P4
		<p>O feedback pode ser uma exposição oral da minha parte, pode ser uma troca entre os grupos, pode ser um símbolo, uma partilha de um sorriso num trabalho que fez.</p>	E2R18P4
		<p>Mesmo seja uma coisa que não esteja bem-feita, pode ser uma nota: "podes fazer melhor" e não há a cruzinha, nem o mal, nem coisa do género; a criança sabe que pode apagar e fazer de novo.</p>	E2R18P4
		<p>E o propósito essencial desta atitude, é exatamente possibilitar ao aluno a noção de "eu consigo" porque cada criança tem a capacidade de fazer mais e melhor, independentemente da dificuldade que possa ter, consegue avançar sempre um bocadinho mais e é nesse sentido que eu faço essa prática.</p>	E2R18P4
		<p>Sim, sim, no sentido de motivar, do reforço positivo sempre.</p>	E2R19P4
		<p>Porque há situações em que a forma como o aluno (...) portanto, a sua resposta a nível físico, aquelas próprias reações, a maior empatia, a maior abertura, a espontaneidade dão-nos também algum feedback, pronto.</p>	E3R12P7
		<p>Agora, este feedback deve ser dado aos alunos imediatamente.</p>	E3R19P13

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
C. Funções da avaliação: diagnóstica; formativa e sumativa	C.2 Integração da avaliação no processo de aprendizagem com recurso a atividades de verificação para fornecer feedback ao aluno.	Portanto, eu penso é que o aluno tem de estar sempre consciente de que há um esforço muito grande que está a ser feito tanto dele como do professor. E isso acho que é muito importante para a criança porque cada conquista que ela faz, nós também devemos assumi-la, não é?	E3R20P14
		Portanto, aqui o quando e o como, acho que nós damos o feedback no sentido de tentar ajudá-la a ter uma resposta, pronto para ele superar, tentar situá-lo no caminho a seguir. Portanto, o quando é mal nos apercebemos que há uma aprendizagem que não está a ser bem-feita, devemos falar com a criança e depois, claro, se for uma aprendizagem que exija um posicionamento diferente por parte de um adulto, do professor, ou do pai ou da mãe, nós vamos chamar o encarregado de educação e também pô-lo a par disto porque pode ser preciso um trabalho estreito entre casa e escola.	E3R20P14
		O feedback é de que tem que estudar mais, de que pode fazer outro tipo de exercícios... E aí, por exemplo, eu uso muito, quando começo a perceber que um aluno tem determinadas dificuldades numa coisa, uso muito: eles trazem um caderninho de apoio e isto já aconteceu com alguns alunos.	E3R20P14
		Pronto, agora eu acho que é muito importante é realmente o professor tentar manter os alunos alerta para isto, pronto conscientes de qual é a sua dificuldade, que não é nada de especial, que eles vão conseguir, tentando motiva-los e dando um reforço positivo, pronto, que eu acho que é muito importante.	E3R21P15
		Claro, ou a progredir ou que podem fazer melhor, sem dúvida.	E4R14P9
		Lá esta, acho que vou responder um bocadinho da mesma forma neste sentido, se calhar, este feedback que nós lhes damos não é por escrito porque se calhar eles só têm noção de que é ...	E4R15P9
		Eu prefiro dar-lhes um feedback dialogado, ou seja, que eles percebam que fizeram muito bem, que estão de parabéns, que se empenharam no trabalho de casa ou que se empenharam no trabalho da escola, na tarefa que lhes era proposta. Ou então dizer-lhes: "fizeste muito bem, mas neste ponto aqui podias ter feito melhor" ou então "olha, os trabalhos de casa ou os trabalhos que fizeste agora na escola não esteve bem, tens que fazer melhor".	E4R16P9

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
C. Funções da avaliação: diagnóstica; formativa e sumativa	C.2 Integração da avaliação no processo de aprendizagem com recurso a atividades de verificação para fornecer feedback ao aluno.	Eles valorizam muito mais essa frase que eu digo e muitas vezes, quando eu não digo por algum motivo, vêm-me perguntar quando toca: “Mas estive bem? Mas fiz bem? Gostaste do trabalho que fiz?”	E4R16P9
		Ou seja, acho mais importante este diálogo constante, este opinar constante, que depois, quando eu não faço, eles vêm procurar, do que propriamente, às vezes, um “parabéns” ou outro, ou um autocolante a dizer: “congratulations” ou não sei quê, que há muitas vezes nos cadernitos.	E4R16P9
		Ajudá-los, sem dúvida, a orientarem-se na aprendizagem que fazem das coisas, acho que sim. Não é tanto como...eles ficam contentes porque ouviram um “está tudo bem”, mas porque sentiram que fizeram um trabalho bem. Ou seja, não é: “Que bom, a professora disse-me isto”. Não é: “ Que bom, eu fiz o meu trabalho bem.”	E4R17P10
		O feedback não pode ser: “Está mal, ponto final”. Não pode ser, senão, não é construtivo e tem que ser, se não mais vale não dizer nada, digo eu.	E4R17P10
		Não, no dia-a-dia, não acontece muito. Pode eventualmente haver ali um “parabéns” porque há alguma coisa que se destaca, mas eu não costumo muito fazer isso.	E4R16P9
		Também depende das idades, se calhar num 1º ano, lá vou fazendo umas carinhas sorridentes ou coisas assim, que os motivem. Mas a partir de uma dada altura, 2º, 3º, 4º ano, em que eles começam já a perceber que a escola é uma coisa mais (...) Acho que nada melhor, (ainda por cima a relação que a gente tem com eles, em que pega no 1º ano e só os deixa no 4º ano, a relação que a gente cria com eles) do que dialogar, conversar, como se faz em casa.	E4R16P9
		É importante dizer: “está tudo bem”, “olha, fizeste bem”, “arrumaste bem”, “estiveste bem”. Sentirem que é (...)	E4R16P10
		Portanto, acho que se nós queremos uma relação muito próxima com eles porque realmente estamos com eles quatro anos, faz muito mais sentido ser assim, através destas frases e do diálogo que eles próprios procuram, do que propriamente um ter e outro não ter, um dia pus e outro dia já não pus (...) Assim é mais, parece-me mais igual, digamos assim, mais correto.	E4R16P10

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
C. Funções da avaliação: diagnóstica; formativa e sumativa	C.3 Eventuais constrangimentos do processo avaliativo	Eu acho que os constrangimentos surgem quando se dá valor demais às fichas de avaliação, aos momentos formais de avaliação, mas a partir do momento que se vai desvalorizando ao longo dos anos esses momentos eu acho que os alunos entendem melhor que é preciso, por que é que são precisos esses momentos e acabam por desvalorizar e como tal empenham-se mais diariamente e não só naqueles dias em que têm uma ficha de avaliação. É isso que eu tento cada vez promover mais	E1R20P9
		Não têm consciência (de que todos os outros momentos são avaliação também) eu tento que, muitas vezes, eles não tenham consciência disso precisamente porque não tenho que estar (...) Eu acho que é uma forma de desmotivação dos alunos, sinceramente, que de vez em quando dou-lhes nota, quando eles não contam nas fichas, não tenho que dizer que vou dar nota para eles se empenharem mais. Eles têm de se empenhar porque é o trabalho deles sempre. É assim que tento (...) e desvalorizar para eles não estarem tão nervosos nesses momentos formais de avaliação.	E1R5P3
		Acho que está tudo dito. A avaliação é mesmo crucial, acho que não se pode é fazer um bicho-de-sete-cabeças. E isso não ajuda ao desenvolvimento de nenhuma criança: tornar os momentos de avaliação tão formais. São precisos, muito bem, eles existem, dá-los a conhecer, aos pais e aos alunos, muito bem acho que sim, mas não com tanta rigidez.	E1R31P13
		A verdadeira intenção da avaliação não é aquela verdadeira intenção que eu tenho. A verdadeira intenção da avaliação é de dar, digamos assim, dar à criança um nome, um valor, uma certificação, uma nota, chamemos-lhe o que quiser, um juízo de valor.	E2R16P4
		É exatamente isso, as dificuldades e constrangimentos que provoca às crianças, é exatamente isso: determinado sítio só aceita determinadas crianças porque têm determinada nota, se não tiver então é encostado para o lado e as crianças não são propriamente uma nota.	E2R17P4

Categories	Subcategories	Units of Record	U.C.
C. Funções da avaliação: diagnóstica; formativa e sumativa	C.3 Eventuais constrangimentos do processo avaliativo	As fichas de avaliação, as fichas sumativas, eu acho que apesar de ser sempre um momento muito especial, eu acho que no 1º ciclo não têm que ser um fator determinante, pronto, e eu tento muito passar esta imagem, porque acho que há crianças que lidam muito mal com a formalidade com que elas por vezes decorrem. E, às vezes, não conseguindo perceber logo o que querem, ficam ansiosas e não conseguem dar resposta.	E3R13P8
		De facto, no dia-a-dia, era o que eu dizia há bocadinho, no dia-a-dia e como as responsabilidades dos professores são cada vez maiores, a burocracia a que o professor está sujeito é cada vez maior, há momentos da aula que nós não conseguimos usufruir da forma como tanto gostaríamos	E3R17P11
		Eu penso que se eu tivesse outro tipo de preparação a nível avaliativo, à priori, eu conseguia chegar à sala de aula e ter, por vezes, grelhas que me fosse dar uma resposta imediata e de encontro à aprendizagem que o alunos está a fazer naquele momento.	E3R17P11
		Pronto, o facto também de eu, às vezes, não ter tempo para preparar essas grelhas, faz com que eu, quando chego à aula, estou a observar e a analisar determinados comportamentos e que me dão respostas a nível de avaliação, a nível da avaliação de conhecimentos, mas como eu não vou registar, eu vou perdê-los e pronto.	E3R17P11
		Eu acho que isso é um dos grandes constrangimentos do processo avaliativo: o tempo, a burocracia e também o nº de meninos que nós temos numa sala de aula.	E3R17P12
		Porque numa 1ª fase há aprendizagens que exigem muito tempo, muita dedicação até porque sabemos que existem alunos que trabalham connosco na sala de aula e depois não há trabalho fora da sala ou seja, o processo avaliativo fica sempre dependente do trabalho que nós conseguimos desenvolver com eles na sala de aula.	E3R17P12
		Portanto, a nível de dificuldades eu penso que seja mesmo o tempo, o nº de alunos (...)	E3R17P12
		Quando nós assumimos uma turma enquanto nossa, somos responsáveis pelas correções e isso leva-nos, exatamente, muito tempo de trabalho de casa, nosso, há coisas que se perdem e outras coisas que se ganham, pronto.	E3R18P12

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
C. Funções da avaliação: diagnóstica; formativa e sumativa	C.3 Eventuais constrangimentos do processo avaliativo	Pronto, e também claro que estas estratégias se prendem também com o registo. Acho que é muito importante, nós como professores temos a capacidade de nos irmos apercebendo da aprendizagem do aluno, mas se não fizermos um registo também muitas vezes, já não nos lembramos de como é que tudo começou.	E3R2P2
		E é um bocadinho aqui, nas dificuldades e constrangimentos, que usamos muito aquela expressão: que é tudo muito lindo quando temos de fazer as grelhas para tudo e mais alguma coisa, mas no dia-a-dia, quando assumimos uma turma e quando realmente somos responsáveis por todos os alunos que estão nesse grupo e temos outro tipo de resposta a dar a determinados alunos, sobramos muito pouco tempo para pensarmos na avaliação, pensamos mais até a nível de estratégias e como que inconscientemente estão presas pela avaliação é óbvio.	E3R18P12
		Pronto, também, às vezes, há crianças que têm algumas dificuldades, algumas lacunas que já vêm de trás, quando vêm acompanhar e integram um grupo já numa fase posterior, num 3ºano ou num 4º ano e têm dificuldades a nível de competências que não estão ainda iniciadas, quer dizer, acaba por ser muito complicado para a criança.	E3R21P15
		Por exemplo, só mesmo em avaliação formal é que eu tenho muitas vezes noção porque por muito que a solicite, por muito que ela vá ao quadro, vai sempre de uma forma muito envergonhada, de uma forma que não espelha diretamente o que ela sabe ou até as suas dúvidas.	E3R22P17
		Eu penso que a nível de avaliação, acho que, de facto, os professores deviam ter uma maior consciência da importância da avaliação, mas de uma forma concreta.	E3R30P24
		Porque eu acho que todos nós temos consciência de que ela é importante, de que ela existe e de que nós a desenvolvemos, mas acho que falta muito aos professores terem instrumentos concretos de avaliação.	E3R30P24
		Porque é assim, hoje em dia existe material, há imensas grelhas que já estão criadas, pronto, só que a burocracia, a falta de tempo, muitas vezes não permite que o professor defina os instrumentos e os trabalhos de acordo com o seu grupo e eu acho que, às vezes, o processo de avaliação acaba por ficar um bocadinho incompleto por essas falhas.	E3R30P24

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
C. Funções da avaliação: diagnóstica; formativa e sumativa	C.3 Eventuais constrangimentos do processo avaliativo	Porque, é o que eu digo, nós fazemos a avaliação diária, mas de uma forma um pouco mais leviana, não é? Não há um registo formal e é aí que eu acho que muitas vezes o professor, depois quer dar um feedback de um processo que levou ao longo do ano, vai falhar porque tem consciência desse processo, mas não tem por vezes, matéria, não é? Grelhas de observação, fichas de trabalho que assumam, que suportem esse processo do qual ele tem consciência.	E3R18P12
		Nos momentos de avaliação sumativa, ou mesmo não sendo sumativa, mas que eles sabem que estão a ser avaliados, acho que condiciona sempre um bocadinho.	E4R3P2
		E eles, não sabendo que é o caso das grelhas de avaliação que fazemos. Eles não sabendo, acabamos por nos aperceber melhor quais as dificuldades e eles estão mais à vontade, tiram mais dúvidas e acho que acaba por ser mais autêntica.	E4R3P2
		E nós se calhar acabamos por ter a noção que afinal se calhar aquele sozinho ou quando não sente que está a ser observado, até tem mais à vontade, até se esforça mais do que numa situação em que sente que está a ser avaliado e se calhar fica mais condicionado, ou pelo sistema nervoso ou (...) Pelo menos há casos assim na minha sala. Acho que quando sabem que estão a ser avaliados ficam mais tensos.	E4R3P2
D. Relação professor/aluno	D1. Importância atribuída à interatividade entre professor/aluno	Eu acho que se houver, logicamente, uma boa relação entre o professor e o aluno tudo é mais fácil. Se o aluno também tiver e perceber bem as indicações logicamente que vai, digo eu, ter mais sucesso.	E1R17P7
		Se há alguma coisa que está a falhar, também tento falar com eles individualmente, mesmo quando, depois do horário (...) se posso ajudar de alguma forma, se o aluno está feliz na sala de aula, se o aluno está (o aluno ou a aluna), se quer que eu ajude mais de alguma forma. Que às vezes não temos noção, há alunos mais fechados acabam por não falar connosco no contexto de sala de aula, acabam por preferir falar sozinhos connosco e só assim é que conseguimos perceber que o aluno, afinal, está a precisar de mais alguma ajuda, em algum momento, e é isso que muitas vezes não permite que o aluno melhore...	E1R16P7

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
D. Relação professor/aluno	D1. Importância atribuída à interatividade entre professor/aluno	Se o professor perceber muito bem, primeiro conhecer o aluno, eu acho que é fundamental, porque há alunos mais caladitos, há alunos que não têm tanta facilidade em se expor perante um grupo e portanto, o professor conhecer o aluno, acho que é fundamental.	E1R17P7
		Logicamente se percebemos que o aluno está com algum problema pessoal, se soubermos o que é que se passa, se tentarmos, não é, de alguma forma falar com o aluno, estarmos lá quando a criança precisa, eu acho que isso também ajuda a motivar uma criança para a aprendizagem.	E1R17P13
		Todos em conjunto é que fazemos as regras, estão afixadas na sala de aula, portanto face a qualquer dúvida podem-se levantar e ver a regra, ver a contingência associada ao não cumprimento daquela regra.	E1R30P13
		Qualquer dúvida também, a qualquer momento, a professora mostra-se sempre disponível e flexível nesse aspeto, se for oportuno, logicamente. Portanto, eles têm toda a abertura possível, têm sempre uma amiga com quem contar, logo que de facto haja respeito entre todos, têm autonomia, têm muita honestidade da minha parte, muita transparência, falamos abertamente de vários assuntos para mostrar que somos um grupo unido e que ninguém faz pouco de ninguém, toda a gente se respeita: os ritmos de cada um de trabalho, etc.	E1R30P13
		E tenta-se sempre ajudar a que quem está mais atrasado termine ou de alguma forma, por exemplo, um aluno termina o trabalho, vai ajudar outros que estão mais atrasados. Portanto, acima de tudo amizade, respeito e clareza, muita transparência, muita amizade.	E1R30P13
		Por vezes, se a relação não for, na minha opinião, se não for uma relação dita saudável ou seja, que não haja confiança, que não haja bem-estar entre professor e o aluno, poderá o aluno sentir-se constrangido em fazer uma pergunta, colocar uma dúvida e aquilo anda ali tudo meio enrolado.	E2R20P4
		Em muito, acho que pode condicionar em muito o desenvolvimento do aluno porque é assim: eu, no meu caso, penso que a empatia que nós criamos com um aluno desde o primeiro momento, é algo fundamental.	E3R22P16
		E esta relação condiciona, de facto, o desempenho dos alunos porque nós se criamos uma empatia com eles fazemo-los crer que tudo é possível, que eles são capazes de tudo porque eles têm-nos um bocadinho como modelo e então acreditam em tudo o que nós dizemos.	E3R22P16

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
D. Relação professor/aluno	D1. Importância atribuída à interatividade entre professor/aluno	Portanto, agradou-me perceber que todos os alunos acabam por estabelecer, desde o 1º momento, uma relação de empatia para comigo que se foi desenrolando como é uma relação de confiança, de amizade, sempre gerindo a imagem de autoridade que o professor deve ter, mas também de apoio e de segurança, porque eu acho que o professor deve ensinar, deve exigir dos seus alunos, mas também deve servir um bocadinho como porto de abrigo.	E3R22P16
		Nós dizemos: “tu vais ser capaz, tu és capaz de fazer assim” e por muito que nós nos zanguemos, apaguemos as coisas e os obriguemos a fazer, eles vão fazer porque acreditam em nós.	E3R22P16
		(...) a importância é que de facto, ao nós estarmos a interagir e se houver uma boa relação, como eu disse na pergunta anterior, se houver uma boa relação, o aluno vai acabar por desenvolver para connosco uma relação de confiança.	E3R23P17
		Acho que a relação, acho que o professor não pode chegar à sala, cada vez menos isso pode acontecer, o professor não pode chegar à sala, apresentar o conteúdo e pôr os alunos a trabalhar. Acho que isso é impossível.	E3R23P17
		Portanto, esta relação, eu acho que é fundamental para o desenvolvimento dos alunos.	E3R22P17
		Eu acho que se houver, logicamente, uma boa relação entre o professor e o aluno tudo é mais fácil. Se o aluno também tiver e perceber bem as indicações logicamente que vai, digo eu, ter mais sucesso.	E3R23P18
		Porque, pronto, acho que quando nós mostramos que dominamos os conteúdos, quando eles percebem que o facto, de nós sabermos coisas que transcendem a aprendizagem dos conteúdos, eles olham para nós e acham que nós sabemos tudo. Nós sabemos que não corresponde à verdade, mas acho que estas características que o professor tem, pronto, a nível de ser espontâneo, compreensivo	E3R23P18
		Acho que sim, porque acho que eles também têm de perceber que o professor os compreende, por exemplo: às vezes não fazem o trabalho de casa, uma vez porque estavam com dores de barriga ou por isto ou por aquilo. Claro que era fundamental que eles fizessem o trabalho de casa, mas há momentos em que, pronto, se compreende que eles não o tenham feito.	E3R23P18

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
D. Relação professor/aluno	D1. Importância atribuída à interatividade entre professor/aluno	Acho que a vantagem é a cumplicidade desta relação. Pronto, que permite que (...) Eu acho que há alunos que através do seu comportamento, da sua reação, eu estou a perceber se estão a conseguir acompanhar ou não.	E3R29P23
		Podem saber os conteúdos, muitas vezes acontece isso nas respostas diretas, por exemplo: eles sabem, desde o 1º ano, que a resposta tem de ter uma introdução. Quando eles não fizeram essa introdução, eu olho, com um ar mais de reprovação, eles olham para a sua resposta e veem o que é que falta lá. Eu acho que isto é uma vantagem para esta relação que se cria entre professor e aluno e claro, para o processo de ensino-aprendizagem ter sucesso.	E3R29P23
		Eu acho que pode condicionar, mas acho que não deve condicionar. Eu acho que aí depende da postura do professor: se o professor tiver uma postura mais distante do aluno, mais austera, mais (...) assustadora, digamos assim, causar aquele medo, os nervos na criança. Eu acho que aí, se calhar, condiciona e não devia.	E4R19P10
		Se o professor tiver uma relação próxima em que os ponha à vontade, porque há crianças que já, só de si, quando sentem que é um momento avaliativo ficam mais nervosas. Se nós conseguirmos descomplicar um bocadinho esse nervosismo, eu acho que elas se sentem mais à vontade e as coisas correm melhor. Se não conseguirmos desconstruir esse nervosismo inerente à avaliação, eu acho que, se calhar a criança pode ser condicionada.	E4R19P10
		Se calhar há crianças a quem isso não afecta, mas há outras que até afecta e será sempre condicionada.	E4R19P11
		Eu acho que se a criança estiver à vontade e se perceber: "mesmo que eu falhe, o professor não vai ser severo comigo, vai ajudar-me a fazer melhor". Ou seja, ele não vai ouvir um raspanete porque não teve uma boa nota, mas vai perceber que o professor, em vez de estar zangado, está é triste e por isso vai criar com ele estratégias para isso não tornar a acontecer. Acho que é um bocado por aí, portanto, condicionar, condiciona, mas não devia. Depende um bocado da postura e da relação que se tem.	E4R19P11
		Por muito que a relação do professor com a criança seja próxima, eu acho que o aluno sente sempre que está a ser avaliado porque está na escola e o professor sente sempre um bocado essa função de avaliador.	E4R20P11

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	U.C.
D. Relação professor/aluno	D1. Importância atribuída à interatividade entre professor/aluno	Portanto, eu acho que a partir do momento em que a criança entra para a escola primária, para o 1º ciclo, automaticamente tem connosco uma relação de: “Eu tenho de fazer o que tu dizes, eu tenho de aprender o que tu ensinas”.	E4R20P11
		Ou seja, há coisas que eles sabem que nós estamos lá para avaliar, apesar da gente não dizer diariamente e por isso eles nem notam. Eles só sabem é que (...) é o discurso que têm de ir para lá, fazer o que o professor manda, fazer tudo direitinho e isso já é uma forma (...) Ou seja, já está de certa forma a condicionar a relação.	E4R20P11
		Portanto, eu acho que é um bocado assim, ou seja, eles têm que estar à vontade na sala de aula para ficar contentes com o que sabem e mostrar o que sabem e também não terem vergonha, nem do grupo, nem da professora. Vergonha e medo, obviamente, de dizer e de perguntar quando precisam de ouvir uma segunda vez ou uma terceira vez e se for preciso uma quarta.	E4R21P12
		Portanto, é claro que já sabemos que uns mais que os outros e por isso é que a gente os vai conhecendo e se calhar no 1º ano não se consegue fazer grande coisa, mas depois já os vamos conhecendo melhor e dando a volta à questão (...) Eu por exemplo tinha um aluno que tinha pânico de ir ao quadro e não o deixei de chamar por causa disso, mas tive foi que aprender a chamá-lo nas alturas certas para o medo ir desaparecendo.	E4R21P12
		Por exemplo, o colega está com dúvida, vamos fazer mais um exercício e não é “que chatice”, é a turma toda entrar no espírito de que estamos todos a aprender. Se o grupo, se desde o início, claro que isto nos primeiros tempos não é fácil, mas vai-se construindo, se o grupo ficar assim unido a esse ponto, como fazíamos.	E4R21P12
		Quando eu tenho de chamar a atenção, às vezes, chamo a, atenção sem palavras, basta olhar e dizer assim: “Como é?” “Está bem, professora, tens razão.”	E4R25P17
		Não quer dizer que não haja momentos em que a pessoa tem de se zangar, ou tem de pôr um travão. Claro, são crianças e há momentos em que eles, se calhar, estão mais também...fora das regras, digamos assim.	E4R25P17

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
D. Relação professor/aluno	D1. Importância atribuída à interatividade entre professor/aluno	Mas, de resto, não é preciso nada de tantos formalismos, neste caso em que eles são realmente muito próximos de nós. E que estamos a corrigir e já nem precisamos de ver o nome porque já sabemos quem estamos a corrigir, já sabemos como é que... É claro que isto é todo um trabalho que se faz ao longo do 1º ano, para os conhecermos bem, mas depois...	E4R25P17
		Acho que o distribuir-se sempre tudo de forma normal, natural, como vai surgindo e como vamos gerindo no dia-a-dia acaba por ser e porque nos conhecemos, esta tal cumplicidade, que não é preciso. Só tem que correr tudo, acho eu, muito naturalmente.	E4R27P18
		Aqui é um bocado assim, ou seja, temos que trabalhar, há momentos em que temos de descontrair, há momentos em que um, se calhar, vai fazer uma tarefa e outro vai fazer outra e por que não doutra vez mudar, quer dizer (...) Tem que se gerir isto como se gere as relações, porque, neste caso, eu estou cá para transmitir conhecimentos, como é óbvio, mas não só. E tenho momentos, os grandes momentos do dia são a transmitir conhecimentos, realmente, mas tem que haver um bocadinho de tudo. E acho que é isso que faz com que eles, realmente, depois já saibam as regras. Assim acho que tudo corre muito melhor, tudo flui muito melhor, acho eu.	E4R27P18
		E depois perceber as necessidades do aluno, também respeitar as dificuldades do aluno, respeitar os métodos do aluno, respeitar também o tempo de aprendizagem de cada aluno e portanto, a partir daí também se torna mais fácil o processo de ensino-aprendizagem.	E1R17P7
		Eu dou-lhe um exemplo. Eu tenho uma aluna que é muito caladinha, que, lá está, perante o grupo tem muita dificuldade em se expor e uma das formas de motivá-la e dela se sentir mais capaz e de acreditar no valor que ela tem e fazer o trabalho mais perfeito, é passar pela beira dela de vez em quando e passar-lhe a mão na cabeça ou dizer-lhe, através de um reforço positivo, "muito bem, estás a ir bem, continua". Isso para essa aluna é fundamental.	E1R18P7-8
		Perante o grupo, se eu falo isto em voz alta, aí já é mais complicado. Não, é chegar à beira deste aluno ou daquele chamar a atenção disto ou daquilo, apoiar: "precisas de ajuda?". E tudo isso fomenta a inter-relação, não é, entre o professor e o aluno logicamente.	E1R18P8

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
D. Relação professor/aluno	D1. Importância atribuída à interatividade entre professor/aluno	E muitas vezes também digo aos alunos quem precisar de falar com a professora, quem não quiser falar em frente aos colegas, depois fala com a professora e falamos sozinhos. Já aconteceu isso várias vezes.	E1R18P8
		Ainda há pouco tempo também com uma aluna que andava com uns pesadelos em casa e acabou por não querer falar à frente dos outros e falou comigo, resolvemos, depois do horário. A verdade é que isso estava a condicionar, estava a limitar a aprendizagem da aluna que estava a ter resultados menos positivos e depois lá desabafou com a professora, lá se sentiu mais protegida e acabou por melhorar, a verdade é essa.	E1R18P8
		Se o professor não for perspicaz em perceber que há ali uma dúvida, há um entrave qualquer ou seja, aquilo vai ser tipo bola de neve e depois vai-se notar, não atempadamente que há ali qualquer pedrinha, no desempenho da criança.	E2R20P5
		É extremamente importante a interatividade entre avaliador e avaliado, eu vou trocar o avaliador e avaliado: entre professor e o aluno e o aluno e professor porque muitas vezes também há aquela troca, não é?	E2R21P5
		Acho que é extremamente importante esta interatividade constante em que há troca de ideias, em que se calhar se está sempre a aprender, quer de um lado, quer do outro, em que há uma achega, em que há uma pergunta que surge e que nos pede ou a um lado ou a outro, uma pesquisa maior sobre um assunto ou outro.	E2R22P5
		Acho que a avaliação acaba por estar muito entrosada na dinâmica de sala de aula, principalmente no 1º Ciclo porque há um trabalho muito estreito professor/aluno.	E3R2P2
		É muito bom, eles terem noção de que aprenderam determinado conteúdo de uma forma porque a estratégia utilizada pelo professor foi mais motivadora. Eu acho que isto para nós tem uma mais valia porque o próprio ritmo da aula acaba por ir mais de encontro àquilo que eles querem.	E3R9P5
		Portanto, em termos de sala aula, eu acho que é muito importante o professor interagir com o aluno, portanto, neste caso, não é, avaliador/avaliado.	E3R23P17
		Ou seja, ele vai tentar demonstrar-nos sempre o que está a aprender e quais as suas dúvidas porque confia. Confia no avaliador, pronto. E muitas vezes, até tem dúvidas, não sabe e não tem medo de perguntar.	E3R23P17

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
D. Relação professor/aluno	D1. Importância atribuída à interatividade entre professor/aluno	Portanto, esta importância assume exatamente esse papel, esta relação assume esse papel porque o professor só se pode valer, a nível de avaliação, desta relação porque se o aluno tiver dúvidas e as colocar é sinal de que confia no professor e que não o está a ver só como um avaliador, só como um “bicho mau”.	E3R23P17
		Portanto eu acho que sim, esta interatividade é muito importante, pronto.	E3R23P17
		O professor aqui, portanto na interação da aula, a nível de solicitação, a nível mesmo da própria participação espontânea por parte do aluno, acho que consegue avaliá-lo, acho que consegue ter na mesma o papel de avaliador, mas, se calhar até de uma forma muito ao de leve. O aluno acho que nem percebe.	E3R23P17
		Agora há aprendizagens que são fundamentais, a nível por exemplo da leitura, a nível da noção do nº (...) e que aqui eu acho que o professor, quando estas aprendizagens acontecem e verifica que o aluno está com algumas dificuldades, tem que interagir imediatamente com o aluno. Vai tentar perceber o que é que está a falhar, se é uma estratégia do professor, se é uma dificuldade de aprendizagem do aluno e aí o professor, pronto, vai avaliar isso através de mudança de estratégia, pronto e esta avaliação vai-lhe permitir perceber se o aluno está a precisar de um apoio extra sala de aula, por exemplo, ou se, simplesmente, estratégias diferentes que o vão fazer desenvolver rapidamente este conteúdo.	E3R19P13
		Eu acho que a espontaneidade é muito importante, mas também acima de tudo é muito importante que o professor tenha ideia do que é que quer ser, do que é que quer ser perante os seus alunos.	E3R23P18
		Portanto, eu acho que tem que haver sempre alguma interatividade. E quer a gente queira, quer não, o avaliador tem sempre uma posição de: “Sou eu que digo, sou eu que faço, sou eu que avalio” e a criança tem essa noção.	E4R20P11
		É claro que isto, no dia-a-dia, no trabalho diário, passa tão despercebido que eu acho que só realmente nos momentos em que nós chamamos sumativos é que a criança sente um bocadinho isso, porque de resto, esta interatividade dá-se de forma tão natural desde o 1º dia.	E4R20P11

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
D. Relação professor/aluno	D1. Importância atribuída à interatividade entre professor/aluno	É claro que no dia-a-dia, eu acho que isso não se nota, na parte avaliativa, não se nota, digo eu. Eu, pelo menos, acho que (...) eu, no dia-a-dia, estou a avaliá-los, eles não têm noção de que eu estou a pensar: "isto correu mal", "não teve dificuldade nisto, teve naquilo." Não têm essa noção. Estão a trabalhar e estão a trabalhar e têm que fazer o que o professor manda e fazer tudo o melhor possível, mas de resto não têm essa noção.	E4R20P12
		Eu acho que essencialmente é: as crianças, os alunos têm que ter à vontade: tenham o feito que tiverem, sejam mais reservados, mais tímidos, mais nervosos... Têm de ter à vontade com o professor para saber, para poder tirar dúvidas, ou seja, eles têm que estar na sala de aula com à vontade que lhes permite: "Eu não sei e levanto o dedo e digo não sei com a mesma naturalidade com que levanto o dedo para dar uma resposta que sei que está certa."	E4R21P12
		E acho que havendo esse à vontade, essa flexibilidade no próprio grupo, se o grupo se sentir como um grupo (...)	E4R21P13
		Ou seja, se se desconstruir um bocado este papel está de que aquele está sempre a dizer respostas erradas ou de que aquele está sempre a ter tudo certo. Se conseguirmos, em grupo, falar disso e desconstruir esta ideia de que não importa se está assim ou se está assado, eles acabam por crescer como pessoas e acabam por, a nível de aprendizagem, ter mais à vontade para tirar dúvidas e para aprender, para pedirem para repetir e para ajudar o outro.	E4R21P13
		Eu, a partir do 3º, 4º ano, eles têm uma ficha para fazer, têm um trabalho para fazer: "Têm que fazer esta ficha, vamos pensar, cada um faz sozinho, têm dúvidas, chamam e eu vou ao lugar, mas cada um tem que pensar sozinho."	E4R28P18
		Mas é: "vamos ter este tempo para fazer, vamos trabalhar, dúvidas levantam o dedo, tornam a ler, mas antes de levantar o dedo quero que tornem a ler, tentar fazer sozinhos." Muitos, às vezes, dizem-me assim: "Tens razão, já li segunda vez e agora à segunda vez já percebi." Portanto, é ver se eles começam, aos poucos a fazer sozinhos.	E4R28P19
		É claro que no fim disso vai haver uma correção conjunta, e que nessa correção conjunta quando se vê aqueles meninos a apagar, dizer: "Por que é que apagaste, o que é tinhas feito? Mas explica-nos, se estava mal é porque não percebeste, explica lá."	E4R28P19

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	U.C.
D. Relação professor/aluno	D1. Importância atribuída à interatividade entre professor/aluno	Porque se fazemos sempre os trabalhos em grande grupo, há muitas dúvidas que vão ficar, que nós não nos vamos aperceber. Porque se estamos a fazer tudo em grande grupo, no quadro, quem não apanhou, apanha porque vai um fazer: "Olha, por sorte, não fui eu o chamado e a resposta já está dada ali, eu vou só copiá-la."	E4R28P18
	D.2 Consideração pelas perspetivas dos alunos	Todos os dias na minha sala de aula eu fomento a participação e acima de tudo a opinião dos alunos, valorizando-a, dando-lhe todo o crédito e é a opinião de cada um, muito bem, vamos aceitar.	E1R3P2
		Isso parte desde quando se faz o brainstorming, quando se vai abordar um novo conteúdo, faz-se o brainstorming e aí tenta-se que haja feedback da parte dos alunos que participem, que se motivem a participar, que sejam livres e estejam à vontade na sala de aula.	E1R3P3
		(...) valorizar a opinião do aluno e chamá-lo a participar e nos trabalhos de grupo que, por exemplo, fomento imenso desde o 1º ano	E1R3P3
		e os alunos já se respeitam uns aos outros, já mostram que de facto estão empenhados quando estão "olha mas se calhar não estás a pensar bem dessa forma" e já há ali um respeito pelo trabalho uns dos outros e isso também é uma forma de avaliar, não é?	E1R3P3
		Isso é muito importante, muito, muito importante. Acima de tudo as crianças têm que se sentir bem no espaço escola, seja dentro da sala, seja fora.	E1R19P8
		Logicamente mais dentro da sala de aula porque é onde eles passam mais tempo e eu acho muito importante os alunos sentirem-se felizes, sentirem-se bem nesse contexto e como tal continuo a dizer que valorizo imenso a opinião dos alunos, respeito, não crítico.	E1R19P8
		"Estás certo, não estás certo..." Não. "É a tua opinião, a partir daí... Tanto que eu, por exemplo nas respostas, quando é de opinião, eu ponho um visto e não um certo. Porque é a opinião da criança, corrijo apenas os erros e valorizo a opinião, completamente.	E1R19P8
		E portanto, se me dão a sugestão de fazer esta atividade ou aquela, muitas vezes sou eu que a peço, outras vezes são eles que trazem ideias, muito bem, por que não? Quando houver um bocadinho de tempo vamos fazer.	E1R19P8

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
D. Relação professor/aluno	D.2 Consideração pelas perspetivas dos alunos	Livros que eles trazem, fazem-se imensos pequenos projetos dentro da sala de aula e dou o exemplo mais (...)o último exemplo que mostra bem essa situação, que descreve bem essa situação: é que para o passeio de final de ano, eu tinha-lhes pedido opinião, onde é que haveríamos de ir e montes deles, montes dos alunos trouxeram ideias e isso é valorizar a opinião deles, não é? É pedir-lhes que participem no próprio processo de aprendizagem.	E1R19P9
		Isto para não cair no erro de parecer que de facto não é a opinião deles, não estou a valorizar a opinião deles. Se eu vou dar o meu parecer: "não, não concordo com nada disso" parece que não estou a valorizar a opinião deles e como tal digo: "não, concordo contigo ou não concordo, muito bem, tu achas isso, eu também acho ou eu também não acho e explico as razões. Mas não faço sempre isso precisamente para não cair nessa ideia de que estou a ajudá-los.	E1R25P10
		Há muito espaço, Eu sou muito faladora e então, na sala de aula, para além dos momentos de aprendizagem, há muito espaço para a conversa, há.	E3R24P18
		E eu acho que esta participação dos alunos, ao mostrarem a sua própria perspectiva (...) Era um bocadinho o que eu falava há bocado: eles são os primeiros a dizer: "ó professora, eu adorei aquela aula que tu deste, desta maneira, porque percebi logo."	E3R24P18
		Porque de facto, os alunos estão sempre à espera de estratégias novas, de se sentirem motivados, pronto. E aqui, para mim, também é muito importante que eles o façam porque, por vezes não dou tanto valor à estratégia que usei, à forma como abordei aquele assunto, mas eles sim, eles dão e dizem.	E3R24P18
		Portanto, eu acho que isto acaba por ser muito importante. Eu acho que os momentos de conversa espontânea, mas também os momentos de auto e heteroavaliação tanto em termos de grelhas como em termos de conversa são fundamentais.	E3R24P19
		Dou-lhes espaço, é claro que lhes dou espaço, aliás porque tinha um grupo, para te dar exemplo, eu tinha este ano, um grupo que o difícil era pô-los sem participar e quietos porque queriam sempre dar ideias: "E se fizéssemos desta maneira?" Tinha ali um grupinho fantástico.	E4R22P13
		Agora e sempre lhes dei a liberdade total, mas total neste sentido, ou seja, total e aceitei muitas ideias deles, desde que eles percebessem que tinham que sugerir e não impor.	E4R22P13

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
D. Relação professor/aluno	D.2 Consideração pelas perspetivas dos alunos	Porque a dada altura, quando eu comecei a aceitar algumas propostas, eles achavam que depois todas as propostas que eram dadas tinham que ser aceites. Portanto, eles têm que perceber que sim, que têm um papel importante e que as sugestões que dão são válidas, ou podem ser válidas, mas também que, às vezes, podem não ser. Pronto e acho que se gerir bem isso, acho que se pode e deve aceitar com, lá está, com este equilíbrio.	E4R22P13
E. Autoavaliação	E1. Integração da autoavaliação	Também acho que é fundamental, tanto que, ou oralmente ou neste caso no 3º ano também, fiz as duas coisas: autoavaliação oral de cada um e preencheram também um questionário sobre isso.	E1R21P9
		E eu acho que é fundamental, os alunos terem consciência das dificuldades deles e surge muitas vezes, nos manuais deles, ao fim de um tema, de uma unidade temática, muitas vezes surgem esses momentos de autoavaliação e é interessante vê-los interessados em perceber o que é que realmente aquela pergunta quer dizer e terem consciência de que, acima de tudo, eu não vou criticar aquilo que eles fizeram, eles (...) é a opinião, mais uma vez é uma opinião deles e como tal eles têm que tentar ser sinceros ao máximo para saber o que é que eles precisam de melhorar.	E1R21P9
		Há momentos, ao fim de uma unidade, ao fim de um jogo, ao fim de uma qualquer outra atividade há imensas vezes, se não for mais, a nível oral, há imensas vezes essa chamada para que os alunos percebam por que é que falharam, qual é a forma de melhorarem. Há imensas vezes e portanto, é muito importante também.	E1R22P10
		Normalmente os alunos começam por dar mesmo a opinião deles, é mesmo a autoavaliação deles e depois, muitas vezes, sou eu, de facto que dou o feedback.	E1R24P10
		Acho que contribui imenso para a autonomia deles, para o desenvolvimento, para a autoconsciência também. Só assim é que eles podem evoluir no...	E1R25P11
		Em qualquer tarefa diária, deles, acho que isso é fundamental. Eles perceberem que muito bem é a opinião deles e conta, lá está...	E1R27P11
		Autorregulação da aprendizagem, mas é informal.	E2R11P2

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
E. Autoavaliação	E1. Integração da autoavaliação	É o seguinte, eu fui habituando aos pouquinhos este grupo, desde o início do 3º ano, a autoavaliar o trabalho, em alguns trabalhos e de início senti alguma dificuldade: achavam, de início que estava tudo bem ou então, alguns estava tudo mal, quando não batia certo.	E2R24P6
		Mais para o final do 3º ano já eram capazes de emitir opiniões mais adequadas sobre o trabalho que estavam a desenvolver e eram capazes de mediante o trabalho dizer: “eu tenho dificuldade nisto”.	E2R24P6
		Ou seja na autoavaliação, já eram capazes de dizer: “eu não consigo fazer determinadas coisas”, ou seja, já eram capazes de voltar atrás naquilo que diziam no início do ano, por exemplo, tinham dificuldade a produzir um texto mais elaborado e diziam: “eu utilizava muitas vezes depois e agora já não utilizo tanto”. Já eram capazes até de recuar no tempo e dizer que, na altura escreviam textos até bastante elaborados e chegavam à conclusão de que afinal não porque escreviam muitas vezes “e depois”.	E2R24P6
		É muito bom, eles terem noção de que aprenderam determinado conteúdo de uma forma porque a estratégia utilizada pelo professor foi mais motivadora. Eu acho que isto para nós tem uma mais valia porque o próprio ritmo da aula acaba por ir mais de encontro àquilo que eles querem.	E3R9P5
		Portanto, eles próprios avaliam o processo de ensino-aprendizagem e isso é muito interessante para o professor porque, por vezes, não temos essa noção, pronto e prendemo-nos...	E3R9P6
		Pronto, e por exemplo, eu acho engraçado no 4º ano, se nós pusermos à apreciação global, eles são capazes de dizer que aprenderam determinado conteúdo porque tivemos uma conversa (...)	E3R9P6
		Em termos de alunos, a sua autoavaliação, a autoavaliação deles, eu acho que é muito importante porque eles próprios têm noção da sua aprendizagem. Pronto, não só a nível do domínio dos conteúdos, mas também a nível do domínio das próprias competências mais essenciais, pronto.	E3R25P19
		Porque para mim, quando eles fazem a autoavaliação, a nível das aprendizagens concretas, a nível dos conteúdos, eu acho que as crianças são muito genuínas, muito verdadeiras: quando eles dizem que é “mais ou menos” é porque eles não dominaram mesmo.	E3R25P19

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
E. Autoavaliação	E1. Integração da autoavaliação	Porque eles todos têm muita necessidade de pôr no bom, numa escala em que o bom seja o máximo, eles querem todos pôr, mas sabem que o professor, como sabe tudo, vai ter a noção que eles não sabem.	E3R25P20
		Portanto, eles são muito corretos a fazer essa gestão das escalas, a nível de grelhas de autoavaliação, pronto.	E3R25P20
		E normalmente, este momento de autoavaliação, eu faço, por vezes por grelhas, se calhar no fim dos conteúdos.	E3R25P20
		Hoje em dia, até os manuais trazem muito, as grelhas de autoavaliação, a nível de conteúdos. Mas também eu gosto de fazer a nível das áreas não curriculares.	E3R25P20
		Porque, por exemplo, na Expressão Plástica é uma área em que há crianças que adoram dedicar-se ao seu trabalho, ao produto final do seu trabalho e outras crianças que não, não se preocupam. E a autoavaliação é um bom ponto de partida para nós. Porque quando eles põem lá um "mais ou menos" no recorte, só é mais ou menos porque eles querem, não é? Porque nós à partida, sabemos que não há limitações a nível psicomotor que as façam...	E3R25P20
		Portanto, estes momentos de autoavaliação podem ocorrer a nível de, pronto, dia-a-dia, podem, muito bem. Quando eu pergunto, se calhar questiono a criança no momento em que está a fazer aquele trabalho, se ela costuma fazer assim, se tem realmente dificuldade e ela faz a introspeção dela e vai-me dar a sua resposta.	E3R25P20
		Mas uma autoavaliação mais formal decorre normalmente com recurso a grelhas que surgem, por vezes nos manuais, mas também, nós aqui também fazemos uma autoavaliação no final do 3º e do 4º ano, já a nível também de conteúdos específicos em cada área curricular.	E3R25P20
		Olha, eu acho que é importante, às vezes, até é mais importante a que eles fazem oralmente do que a que fazem por escrito. Porque por escrito, eles estão ali a pôr a cruzinhas para despachar, ou é uma frase que, às vezes, está elaborada de uma forma que eles não percebem bem o que aquilo quer dizer, mas têm de pôr uma cruz e põem. Ou então perguntam-nos o que é que quer dizer aquela frase e nós temos de estar a (...) Às vezes a oral é mais importante do que a que têm de preencher.	E4R23P14

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
E. Autoavaliação	E1. Integração da autoavaliação	Agora também tem que ser um bocadinho orientada porque quando eu lhes peço: “Como é que correu este período?”, “O que têm a dizer, o que gostaram mais, o que gostaram menos?”, “Se tivessem que atribuir, diriam que foi bom, foi muito bom?”	E4R23P14
		Eles precisam deste situar, ou seja se nós os deixarmos falar livremente, sem os situar: foi bom, muito bom ou excelente”, eles perdem-se um bocadinho.	E4R23P14
		Se dissermos vários tópicos: tens que falar do comportamento, desta área ou daquela, seguindo um guiãozinho, oralmente desenvolvem melhor do que sendo livremente. E tendo esse guiãozinho no quadro: “fala do comportamento; fala do que aprendeste, do que gostaste mais, o que é que correu melhor, o que é que mudavas (...)” Eles com essa orientação falam e falam, desenvolvem porque não se perdem. Se não pusermos esse tal guião, muitos não dizem, muitos perdem-se e muitos dizem o que o colega anterior disse porque como se faz em grande grupo, muitos repetem.	E4R23P14
		Mas acho que, apesar de tudo, é mais produtiva a que eles fazem oralmente do que a que fazem por escrito, com o sistema de cruzinhas que normalmente é o que se faz para tentar que eles se autoavaliem em todas (...)	E4R23P14
		Muitas vezes o que acontece é que eles põem abaixo daquilo que estão, ou seja, os alunos de muito bom, normalmente, acham sempre que são bons e mesmo os alunos que andam ali mais periclitantes (...) normalmente quando têm que se definir e enquadrar eles põem-se todos como bons.	E4R24P14
		Ou seja, mesmo os que têm mais dificuldades, como acham que as vão conseguindo superar, com altos e baixos, enquadram-se sempre no bom e os que até são um bocadinho melhores que o bom, digamos assim, isto só para tentar enquadrar, também nunca têm aquela coisa de dizer muito bom, põem sempre no bom.	E4R24P14
		Andamos sempre ali à volta do bom e eu tenho que gerir e perguntar assim: “Mas achas que isto aqui é bom, não podias fazer melhor? Não sentes que fazias melhor?” E eles dizem que sim. E os outros, eu digo: “Olha, mas bom, mas tu até conseguiste. “É, mas se calhar, posso fazer melhor.”	E4R24P14

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
E. Autoavaliação	E1. Integração da autoavaliação	Portanto, andamos ali um bocadinho, às vezes, que estamos sempre naquele nível médio/bom porque eu acho que e vamos falando nos aspetos...quando eu sei que tenho de puxar por algum digo: "Mas acho que podias fazer melhor ou achas que assim está bem?" Todos me dizem: "Podia fazer melhor."	E4R24P14
		E depois, se calhar, no período seguinte, até há um momento ou outro que conseguimos, não conseguimos dar continuidade (...) as coisas que nos parecem e que a eles, na autoavaliação, lhes parecem menos bem, há um parâmetro ou outro que no período seguinte conseguimos pegar e falar e até fazer referência: "Lembraste que até disseste assim e depois melhoraste".	E4R24P14
		Não conseguimos fazer em todos, conseguimos fazer no geral, mas não conseguimos depois ir buscar todos aqueles parâmetros que disseram, mas há feedback e pergunta-se. Só que eu acho que às vezes é um bocado (...) é fazê-los pensar. É porque muitos, há muitos que têm excesso de confiança. Há outros que mesmo tendo boas bases e sendo bons alunos, não se sentem muito confiantes. E depois há outros que até, eu acho que têm medo de acharem que conseguem evoluir, ou seja, que conseguem fazer melhor e por isso dizem que estão um bocado mais abaixo do que na realidade estão, na autoavaliação, pelo menos acontece-me muito, quanto mais crescidos mais acontece. Quanto mais crescidinhos, mais acontece.	E4R24P14
	E2. Existência de exigências, expectativas e standards	Grosso modo aquilo que eu sinto é que as meninas têm mais depressa essa consciência, desenvolvem mais depressa essa consciência, normalmente são mais maduras no ciclo de que estamos a falar.	E1R28P11
		Mas aquilo que eu tento promover é que eles tentem agradar a eles próprios. São eles que têm de querer melhorar, são eles que têm de perceber que o bem é para eles e são eles que ganham em saber mais, em crescer a nível cognitivo, a nível psicomotor, etc., (aquelas várias vertentes de que se falou).	E1R28P11
		Os meninos vão aos bocadinhos, de uma forma geral, são mais imaturos e como tal vão desenvolvendo essa consciência um bocadinho mais tarde. Apesar de eu achar também que também tem a ver com a educação que têm em casa.	E1R28P11

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
E. Autoavaliação	E2. Existência de exigências, expectativas e standards	Há pais que promovem mais isso em casa, às vezes de uma forma menos positiva, de uma forma desmotivante “porque tens que tirar aqueles resultados, porque tens de ser o melhor”. Ainda acontece isso e eu acho que isso não é bom para a criança.	E1R28P11
		Por acaso, na minha turma, de uma forma geral, acho que criam expectativas q.b.. Tentam mesmo dar a entender à criança que os resultados positivos são para o bem do futuro dela, são para bem do desenvolvimento integral dela e como tal, eu noto que a maior parte dos alunos está empenhado naquilo que está a fazer, está interessado em que de facto (...) em melhorar e tem consciência que falhou nisto ou falhou naquilo porque, lá está, isso é fomentado desde o 1º ano.	E1R28P11
		Acima de tudo na minha sala de aula há muita transparência e eu não trato os meus alunos como bebés. Não, acima de tudo, dou-lhes toda a autonomia, tento lhes mostrar que têm toda a liberdade, cumprindo as regras que foram determinadas entre mim e eles no início do ano.	E1R30P9
		É assim, eles não têm conhecimento como metas, ou seja que existem, da minha parte, pelo menos, eu não digo que existem estas metas para o 1º ciclo, eu vou-lhes dando, digamos, como objetivos a atingir, digamos assim.	E2R25P6
		É como se fosse um percurso que temos de caminhar e temos de chegar até aqui: Não lhe chamo metas, mas um percurso que temos de caminhar para chegar até aqui.	E2R25P6
		É importante, na minha opinião, que eles saibam que têm de chegar até ali. Eles esforçam-se em chegar até ali porque para eles é um desafio.	E2R25P6
		Mas se a professora nos diz que é para este objetivo e eu sei exatamente para o que é, ou para esta meta, chamemos-lhe assim, para este caminho que temos que percorrer, até podemos vir de vários pontos para lá chegarmos, ou seja, nem que eu oriente mais um bocadinho e divida aquela meta em vários pontinhos e sabemos que temos de dar aquelas passadas todas, eles já entendem que há aquele caminho e temos que chegar ali.	E2R26P6
		Ou seja, eu apresento-lhes aquilo como um desafio, não é? Não como uma coisa formal, mas como um desafio a atingir e eles agarram aquilo como o desafio.	E2R26P7
		Eu acho que é importante eles saberem com que sentido é que estão a trabalhar.	E2R26P6

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	U.C.
E. Autoavaliação	E2. Existência de exigências, expectativas e standards	As expectativas... é assim, podem condicionar se nós estivermos, vimos o aluno como um (...) algo ali que já não (...) pode estar barrado. Se nós vimos o aluno como alguém que pode crescer, nem que seja subir mais um degrau, nem que seja, se ele for só capaz de subir mais um degrau e nós não lhe barrarmos a subida de mais um degrau, é sempre importante. Se partirmos do princípio: "ah, só mais um degrau, vamos parar por aqui", aí estamos a impedir que ele cresça mais um bocadinho.	E2R29P7
		Principalmente com as provas de aferição que eles começam a avistá-las no fim do 1ºCiclo e começam a ter consciência de que eles têm de saber porque vão prestar provas a nível nacional e que todos os meninos estão sujeitos àquilo.	E3R26P21
		Mas quando as crianças abrem um manual e veem que, de facto, existem conteúdos que estão diretamente relacionados com aquilo a que eles estão sujeitos na avaliação como é o caso das tabuadas. Quando começa o martírio das tabuadas, eles sabem que têm de saber aquilo porque é obrigatório, é quase como se fosse uma coisa instaurada e a partir daí, no 2º ano, acho que se começa a fomentar muito essa consciência.	E3R26P21
		Pronto, eu penso que num 1º, num 2º ano isso ainda não se nota tanto., apesar de que os pais têm muito esta noção e as próprias crianças fazem muito este trabalho de casa com os pais, numa fase mais, já mais, pronto, final do 1º ciclo. Porque têm muito aquela noção de que vai haver um momento em que vão ser avaliadas todas as competências trabalhadas ao nível do 1º Ciclo.	E3R27P21
		Eu penso que é assim, o professor cria sempre uma expectativa e os alunos têm consciência dessa expectativa. Mas para cada fase de desenvolvimento, para cada ano de escolaridade, as expectativas vão-se alterando.	E3R28P22
		E numa 1ª fase acho que o aluno (...) por exemplo, num 1º ano, os alunos têm muito a noção que o facto de fazerem as coisas com uma letra muito direitinha, de uma forma muito organizada, é fundamental. Pronto, aí ainda não é muito aquela exigência do professor, de verificar o resultado porque ainda passa muito pelo treino. Pronto, e a criança vai ganhando já esta consciência de que a expectativa inicial do professor tem sempre a ver com a apresentação e com a organização.	E3R28P22

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
E. Autoavaliação	E2. Existência de exigências, expectativas e standards	Numa fase posterior, isto já foi adquirido: a apresentação e a organização, a criança vai transportar essas exigências já para uma fase posterior, o professor vai começar a avaliar o seu empenho, tanto a nível de conhecimento como a nível de organização de frase, da preocupação (...) E isto vai sendo uma bola de neve, ele vai tendo consciência destes critérios ao longo do tempo. Agora, eu penso que todo o grupo que acompanha um professor do 1º ao 4º ano tem consciência disto.	E3R28P22
		De facto, os alunos que vêm integrar o grupo a meio, muitas vezes têm essa dificuldade porque como não conhecem o professor, têm muitas mais dificuldades porque não sabem quais as expectativas daquele professor e aí sim, nós, às vezes damos como adquiridos já alguns "critérios" e por exemplo num 3º ano, preocupamo-nos muito mais com o conteúdo, com a organização textual, com a pontuação que são, não é?	E3R28P22
		Este aluno vai ter muitas dificuldades e mesmo nós, enquanto professores vamos ter, porquê? Porque vamos tentar sujeitá-los sempre aos nossos critérios, às nossas expectativas e eles vão ter sempre dificuldades.	E3R28P22
		Agora, eu penso que os alunos ao longo do tempo, pelo facto de estarem envolvidos no processo de ensino-aprendizagem vão ter noção das expectativas e desses critérios que o professor usa porque eles são verbalizados muitas vezes em sala de aula (acho que nunca os leram em lado nenhum, sinceramente, pelo menos os meus alunos nunca os leram).	E3R28P23
		Mas acho que o facto de terem ouvido com clareza da exigência que eu quero no trabalho de a, b ou c. Também há um trabalho de grupo que se vai fazendo numa fase inicial, todos ouvem, todos ouvem a leitura quando é um trabalho de grupo e vão ganhando essa consciência.	E3R28P23
		Infelizmente, penso eu, no processo educativo há uma grande (...) há uma grande consciência destas exigências e expectativas de aprendizagem. E, não é muito por parte dos alunos, é mais por parte dos pais que acabam por passar aos alunos.	E3R26P20
		E portanto, eu acho que as crianças começam desde muito cedo a ter noção de que há uma expectativa por parte dos pais e do professor para que eles deem determinada resposta.	E3R26P21

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
E. Autoavaliação	E2. Existência de exigências, expectativas e standards	Depois a exigência, é assim, eu acho que vai muito do professor e dos pais porque as crianças vão até onde nós quisermos que elas vão, é um bocado assim.	E3R26P21
		Se o professor tem um grupo homogêneo, acho que vai tentar definir metas iguais para todos os alunos.	E3R26P21
		Agora, todo o processo que se vai desenrolar, ao longo desse caminho, vai depender muito desta cumplicidade entre os três: professor, aluno e pais. Portanto agora, que as crianças têm noção, têm. E eu vi isso a nível da preparação para as provas de aferição porque havia crianças que faziam trabalho aqui, faziam trabalho em casa. E portanto, há uma expectativa muito grande da própria criança.	E3R26P21
		Estes alunos muitas vezes até têm noção da expectativa do professor, que este professor tem, mas como se calhar o outro professor tinha outras.	E3R28P22
		Porque acho que todos os professores têm as suas, podem é não ser as mesmas, não é? Mas acho que no processo de ensino-aprendizagem todos os professores têm expectativas.	E3R28P22
		Pronto, eu penso que a vantagem tanto para o aluno como para o professor é mesmo ter noção real da sua aprendizagem porque quando o professor cria expectativas e o aluno vai tentando corresponder a essas expectativas, se o aluno souber quais são as expectativas, ele vai tentar ir sempre de encontro àquilo que o professor quer.	E3R29P23
		E eu acho e de acordo com algumas coisas até que tenho estudado, isto varia muito de professor para professor. Portanto, isto aqui demonstra-me verdadeiramente que o facto de o aluno ter consciência das expectativas que o seu professor tem são muito importantes porque vai direccionar o seu trabalho.	E3R29P23
		O aluno vai trabalhar sempre de acordo com a exigência que o seu professor tem, ou seja, há aqui uma relação muito simbiótica entre professor e aluno. Porque estão todos a trabalhar sempre para o mesmo fim e para a expectativa, não só para a promoção da aprendizagem e do objetivo de aprendizagem, mas também porque a própria relação de aprendizagem acaba por estar muito relacionada com o aluno, mas também com o professor.	E3R29P23
		Há aquele olhar em que eles sabem qual é a minha expectativa e não estão a conseguir dar resposta. Aquele olhar está-me a mostrar que não estão a conseguir dar resposta. Mas eles sabem o que é que eu quero.	E3R29P23

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
E. Autoavaliação	E2. Existência de exigências, expectativas e standards	Eu acho que hoje (eu falo um bocado pela minha experiência), mas eu acho que hoje as crianças já nascem com o facto de terem de ser bons e terem que ser os melhores quase em tudo o que dão.	E4R25P15
		A escola que dantes tinha um papel (dantes e tem que ter e tem de continuar a ter); mas que tem um papel em que tem que os puxar, tem que pôr a fasquia alta e dizer: "Tu és capaz, tu consegues."	E4R25P15
		O objetivo não é só a passagem de ano, é o estar no ano o melhor possível, o fazer as aprendizagens o melhor possível e não tem que aprender para passar de ano. Eu acho que aqui não acontece isso, ou seja, eles aqui não estão a trabalhar para passar de ano, pelo menos eu acho que eles têm a noção de que não é isso que é importante.	E4R25P16
		O importante é aprenderem, é terem boas notas porque é bom ter boas notas e porque se sentem bem com o ter boas notas, não porque vão ter prémios (estou a falar da escola).	E4R25P16
		Eu sinto, é que eu, sou eu que tenho, às vezes que refrear um bocado, hoje em dia, com esta geração. Do género, nós é que temos de ter esse papel de dizer assim: "Não que importa é tu saberes, se tu tiveres algum bom, mas porque foi um deslize, mas eu sei que tu sabes tudo. É melhor esse bom, tem mais significado esse bom do que um muito bom em que tu fizeste só de memória porque memorizaste as coisas e despejaste-as para lá. Ou seja, eu prefiro um bom em que tu compreendas do que (...)"	E4R25P16
		Eu sinto que a escola, hoje em dia, e eu, pelo menos, tenho que refrear um bocado os ânimos porque as crianças vêm, desde muito novas, com a ideia de que têm de ser bons e que têm que ter sempre o melhor possível e têm que ser sempre melhor que os outros, nem que isto não lhes seja dito de forma muito clara, é-lhes dito isto ou em casa ou na sociedade.	E4R25P16
		É, porque eles vêm com um espírito muito competitivo, há um espírito competitivo muito grande. E nós aqui, eu tenho muitas vezes que lhes dizer: "Eu prefiro um satisfaz ou um bom em que tenha sido o teu esforço e que daqui a um mês saibas na mesma tudo, que um trabalho de memória, em que ele memorizou os conceitos todos, despejou, mas passado uma semana não os sabe."	E4R25P16

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	U.C.
E. Autoavaliação	E2. Existência de exigências, expectativas e standards	E eu acho que eles conseguem, ou seja, têm de perceber que são bons e que têm de conseguir sempre o melhor para eles e que isso implica, claro, boas notas e a passagem de ano e tudo mais (...) Mas porque o sabem com prazer de aprender e de as coisas serem duradouras, não é: "Só vou ter uma boa nota porque a minha mãe me vai dar uma prenda, só vou ter uma boa nota que é para não parecer mal".	E4R25P16
		Acho que, eu pelo menos senti isso um bocado aqui, as crianças vêm cada vez mais competitivas, com noção de que têm que ter boas notas porque têm que ter, porque é bom, porque vão receber o prémio ou porque o outro também tem e eu tenho que ser o melhor. Mas não, eu aqui tive que dar algumas vezes para trás, como se costuma dizer, e eles perceberem que o importante da boa nota, não é o que vão receber, não é porque querem ser os bons da turma. É porque, o prazer do que aprendeu e do que aplicou ali, vai servir pela vida fora. E acho que é um bocadinho isso, e se calhar há grupos que uma pessoa nem nota tanto, nem tem de fazer tanto este discurso. Eu, neste grupo, por acaso, tive que fazer um bocado este discurso.	E4R25P16
		Aí, eu acho que sim e acho que isso vai evoluindo um bocadinho com os anos, ou seja, eu acho que se calhar, num 1º ano, obviamente, sem dúvida, no 1º e ainda no 2º, é preciso definir as regras.	E4R25P17
		É preciso, se calhar fazer um plano do dia, mais ou menos com eles, para que eles consigam entrar um bocadinho (...) Chega uma altura em que isso não é necessário, não é necessário porque é o que eu dizia há bocado: nós conhecemo-los desde o 1º ano, à partida, obviamente, só os largamos no 4º ano, portanto, cria-se uma relação de proximidade e de cumplicidade tal que eu não preciso de estar sempre a dizer as regras da sala, que eu não preciso estar sempre a dizer as regras do trabalho, nem de fazer os planos do dia (o que é que vamos fazer, o que é que não vamos fazer) porque eles sabem. Sabem o que é necessário para fazer um bom trabalho.	E4R25P17
		Porque eles próprios acabam por, eles interiorizam tão bem e percebem tão bem como é que se deve trabalhar e também sabem que há momentos em que eu fecho os olhos e esses momentos também já são esperados. E eles conseguem perceber até onde é que podem ir, quando é que devem parar.	E4R25P17

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
E. Autoavaliação	E2. Existência de exigências, expectativas e standards	A partir do momento em que entram na primária, eles têm que ser todos os dias responsáveis e não tem que haver sempre, só um a fazer recados, só um com aquela tarefa (...)	E4R27P18
		Acho que o trabalho flui muito melhor, muito melhor.	E4R27P18
F. Lixo	F.1 Unidades de registo não categorizáveis ¹	Pois, era como eu dizia, acabo por estar a repetir-me um bocadinho	E1R11P5
		e a avaliação acaba por ser o momento (tenho de tornar isto mais filosófico)... o momento...	E1R12P5
		Ah essa é difícil!	E1R12P5
		Mas, logicamente, que na parte quantificável tem-se mais noção, não é?	E1R9P4
		Eu acho que de uma forma geral, os meus alunos acabam por se empenhar todos os dias e não só naqueles dias. Há exceções, logicamente.	E1R20P9
		Não, ao longo do ano há vários momentos.	E1R22P10
		E portanto, estão sempre, de uma forma geral, estão sempre preocupadas em, de facto, agradecer aos pais, agradecer à professora.	E1R28P11
		Sim. Quem fala de um bom texto, fala de outros exemplos.	E1R28P12
		passar pelos grupos e (...) quando fomentamos precisamente os trabalhos de grupo e outras atividades.	E1R3P2
		As ações de melhoria da autoanálise das estratégias era uma (...) ou seja, se nós somos capazes de autoanalisar as nossas estratégias, ou seja...	E2R5P2
		Sim, uma abertura.	E2R23P5
		Pronto, alguns lá iam, não era tudo bem, nem tudo mal, mas pronto.	E2R24P6
		Ou seja, "se nós não sabemos para que é que estamos a trabalhar, estamos a trabalhar porque a professora manda, ok".	E2R26P6
		Ou seja, a vantagem é exatamente eles (...), talvez a própria idade ajude um bocadinho nisso.	E2R26P7
		Ou seja, é algo que eu tenho que atingir e atinjo como o melhor.	E2R26P7
		Sim, mas muitas vezes também não é impulsionado por eles, é impulsionado por outros, em casa.	E3R4P2
		(é uma das coisas que às vezes entra um bocadinho em discussão: a importância do trabalho de casa)	E3R10P6

¹ Nesta secção foram incluídas as unidades de registo que não se enquadravam na categorização estabelecida e que após análise não se tornaram relevantes de forma a suscitar a necessidade de se criar uma nova categoria. Consideramos que esta circunstância se deve à utilização de uma entrevista semiestruturada em que se permite que o entrevistado que desenvolva livremente o seu discurso, surgindo assim "um certo número de dados sem relação com o âmbito do que se está a estudar e, portanto, sem utilização em fase de tratamento." (Esteves, in Lima & Pacheco, 2006, p. 109)

Categories	Subcategories	Unidades de Registo	U.C.
F. Lixo	F.1 Unidades de registo não categorizáveis	Eu acho que há anos de escolaridade em que nós nos prendemos mais com determinadas competências, pronto, se calhar preocupamo-nos mais com determinada competência num 1º ano e depois num 2º ano...pronto.	E3R13P8
		Lá está, eu acho que em termos de objetivos de aprendizagem está muito preso sempre, de acordo com a estratégia que nós temos.	E3R14P8
		E acho que este trabalho de desenvolvimento, de desempenho, a avaliação de desempenho aqui é um bocadinho, no 1º ciclo, acho que é um bocadinho difícil ainda de fazer, a não ser em momentos mesmo isolados, pronto.	E3R5P3
		Pronto, e (...) claro que aí a avaliação depois, já nós estamos, num primeiro momento, centramo-nos sempre numa avaliação um bocadinho mais concreta, no que nós queremos observar.	E3R7P4
		Mas acho que depois, a partir daí a avaliação já não tem aquele efeito, acho que quando passa a avaliação dos conteúdos concretos que nós temos que abordar, depois também já não há o aspeto tão formal da avaliação.	E3R7P4
		Eu lembro-me, por exemplo, no 1ºano, no momento de aprendizagem de leitura e escrita, isto é muito válido porque a avaliação está sempre presente, logo num primeiro momento em que nós apresentamos a letra.	E3R8P5
		Porque há meninos que já dominam o quadro silábico até e nós temos que a esses dar uma motivação diferente.	E3R8P5
		Porque eles próprios (...)	E3R9P5
		Pronto, claro que num 1º ano ou 2º ano, nós tentamos fazer isto, mas o ritmo de trabalho é mais lento.	E3R9P6
		Porque depois há um trabalho a ser, vai decorrer ao longo do ano.	E3R11P7
		E o próprio grupo (também que é uma coisa muito interessante de verificar nas crianças), é que eles podem não perceber porquê mas sabem que aquele colega tem aquele determinado (...) determinada postura e, portanto, ele para aprender precisa que a professora esteja com ele de uma determinada forma e isso é muito interessante.	E3R11P7
		Em termos de (...) eu acho que existem conteúdos, a nível das áreas curriculares que são fundamentais e depois existem conteúdos que são uma aprendizagem muito estanque, fazem parte do plano curricular para aquele ano e que se o aluno não atingiu, pronto, foi por falta de estudo ou falta (...) Mas são aprendizagens muito concretas, por norma.	E3R19P13

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	U.C.
F. Lixo	F.1 Unidades de registo não categorizáveis	Sei lá, por exemplo, dar um exemplo: o nome dos rios de Portugal, se ele não atingiu no 3º ano, no 4º ano ele vai voltar a falar naquilo.	E3R19P13
		Eu sei que há crianças que têm dificuldade na participação espontânea, mas isso é uma das coisas que nos dá muita visibilidade a nível da avaliação: saber se o aluno está a acompanhar ou não a aprendizagem.	E3R12P7
		E a nível do psicomotor também, não é?	E3R12P7
		E para isso também existem conteúdos que estão mais direcionados e objetivos para essas competências.	E3R13P8
		pronto e que são visíveis que conseguimos, pronto,	E3R12P7
		se estivermos a falar de outro tipo de competências, mais práticas porque também existem a nível da expressão plástica, da expressão dramática que são áreas que muitas vezes nós não conseguimos desenvolver da forma que tanto queríamos porque temos de, o horário não privilegia tanto tempo para isso, mas que relacionadas com as áreas curriculares como na língua portuguesa é muito interessante perceber que havia crianças que na leitura tinham alguma dificuldade na leitura, mas o facto de aliarmos a expressão dramática faz com que a leitura acabe por se desenvolver de uma forma mais rápida e muito mais natural).	E3R16P11
		Há uma coisa muito curiosa: pronto, a minha experiência profissional é de pouco tempo, são poucos os anos, aqueles que eu tenho enquanto professora, mas uma coisa muito interessante é que, por exemplo ao logo do estágio profissional, nós somos obrigados a usar grelhas para tudo e mais alguma coisa, mas não acompanhamos a aprendizagem do aluno ao longo do ano inteiro como fazemos já, ou melhor fazemo-lo no estágio, mas 3 dias por semana, ou seja, há muitas coisas que nos passam um pouco ao lado, a importância, por exemplo, dos trabalhos de casa.	E3R18P12
		Eu sei que há crianças que têm dificuldade na participação espontânea, mas isso é uma das coisas que nos dá muita visibilidade a nível da avaliação: saber se o aluno está a acompanhar ou não a aprendizagem.	E3R12P7
		E a nível do psicomotor também, não é?	E3R12P7
		E para isso também existem conteúdos que estão mais direcionados e objetivos para essas competências.	E3R13P8
pronto e que são visíveis que conseguimos, pronto,	E3R12P7		

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	U.C.
F. Lixo	F.1 Unidades de registo não categorizáveis	se estivermos a falar de outro tipo de competências, mais práticas porque também existem a nível da expressão plástica, da expressão dramática que são áreas que muitas vezes nós não conseguimos desenvolver da forma que tanto queríamos porque temos de, o horário não privilegia tanto tempo para isso, mas que relacionadas com as áreas curriculares como na língua portuguesa é muito interessante perceber que havia crianças que na leitura tinham alguma dificuldade na leitura, mas o facto de aliarmos a expressão dramática faz com que a leitura acabe por se desenvolver de uma forma mais rápida e muito mais natural).	E3R16P11
		Há uma coisa muito curiosa: pronto, a minha experiência profissional é de pouco tempo, são poucos os anos, aqueles que eu tenho enquanto professora, mas uma coisa muito interessante é que, por exemplo ao logo do estágio profissional, nós somos obrigados a usar grelhas para tudo e mais alguma coisa, mas não acompanhamos a aprendizagem do aluno ao longo do ano inteiro como fazemos já, ou melhor fazemo-lo no estágio, mas 3 dias por semana, ou seja, há muitas coisas que nos passam um pouco ao lado, a importância, por exemplo, dos trabalhos de casa.	E3R18P12
		Acho que isso também motiva e pelo menos daquilo que eu tenho tido experiência e daquele caso do aluno de que eu falei, dos erros ortográficos, foi um aluno que superou, mesmo a nível de avaliação sumativa, por exemplo, melhorou imenso as suas notas. Porque isso reflete-se, a dificuldade na Língua Portuguesa depois vai-se refletir noutras áreas. Pronto.	E3R20P15
		E a criança aí acaba por desmotivar, por muito que o professor tente que isso não aconteça e então o que muitas vezes os pais fazem é tentar, fora de escola, encontrar uma resposta, para tentar recuperar o trabalho que não foi, que não foi feito, consolidado.	E3R21P15
		Pronto, fez de facto, condicionar um pouco o seu desempenho porque como ela se fecha para ela, não expõe as suas dúvidas	E3R22P17
		Mas também não...porquê?	E3R23P17
		Portanto, eu acho que (...) E isso que eu estava a dizer dessa aluna, curiosamente, o facto de ela ser assim que eu acredito que não tenha sido nem sala de aula porque pelo que a mãe diz que ela é assim em todo o lado onde está.	E3R22P16
		Como a pratico? Lá está, acho que já fui dando um bocadinho essa ideia, mas todas as aulas...	E3R23P17

Categories	Subcategorias	Unidades de Registro	U.C.
F. Lixo	F.1 Unidades de registro não categorizáveis	Pronto, mesmo, claro, outro tipo de conhecimento de que eu falava, um conhecimento mais concreto, mais (...)	E3R19P13
		Pronto, a nível de Estudo do Meio, a nível da Língua Portuguesa, por exemplo, a nível da gramática, é muito visível isto: o aluno sabe escrever, não tem dificuldade, mas a nível de adjetivos, por exemplo, ainda não adquiriu bem a noção dos graus, então aí não há nada a fazer, é estudo!	E3R19P13
		Pronto, porque há competências que já se foram desenvolvendo que lhe vão permitir perceber isso e o professor sabe que aquele aluno, só não está a atingir, só ainda não tem conhecimento dos graus dos adjetivos porque ainda não estudou e não se posicionou mesmo de uma forma...interessada.	E3R19P13
		Por exemplo, tinha um aluno que dava imensos erros ortográficos e então todos os dias levava uma composição, todos os dias. (Houve uma altura em que já não tínhamos, nem eu, nem a mãe tínhamos ideias!) Mas passa pelo treino, porque não havia nada que nos mostrasse até aquele momento que ele tinha dificuldade em termos de reconhecimento de letras ou de casos de leitura.	E3R20P14
		Portanto, era uma questão de treino, treino e concentração porque se o aluno erra numa palavra e a seguir já não erra, é uma questão de concentração, portanto passava pelo treino.	E3R20P14
		Outro tipo de alunos, quando são conhecimentos, mesmo a nível da matemática (que também passam muito pela exercitação), também faço essa estratégia, trazem um caderno, marco-lhes um trabalho extra, mas que não vá tanto de encontro ao que nós fazemos na sala de aula, pronto.	E3R20P14
		Também já tive o caso de uma aluna, em que tinha algumas dificuldades a nível também de leitura e escrita, e o que eu fazia eram exercícios que eu cortava de um livro que tinha mais a nível da dislexia e que obrigava mesmo a debruçar-se mais sobre a palavra e eu tirava fotocópias e fui criando um caderno dela, pronto em que lhe colava. E também com essa aluna tinha um apoio que eu lhe dava extra sala de aula.	E3R20P14
		Pronto e claro porque, às vezes, estão um bocadinho mais preguiçosos...pronto, tentar levar por aí.	E3R20P15

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	U.C.
F. Lixo	F.1 Unidades de registo não categorizáveis	Eu levei agora um grupo, os quatro anos seguidos e foi muito interessante, numa aula, no final do ano, termos falado do 1º dia de aulas. Curiosamente, todas as crianças se lembravam que só uma menina é que teve dificuldade em ficar e inclusive chorou. E essa menina é uma criança que de facto, dela, não é expansiva, não é muito comunicativa.	E3R22P16
		Portanto, eu acho que aqui as características do professor: tem de ser sempre um professor modelo, com regra para os seus alunos, independentemente daquilo que é fora da sala de aula.	E3R23P18
		Isto começa logo no 1º ano, em que os pais começam, muitas vezes, a fazer comparações entre alunos de escolas diferentes, de grupos diferentes. Porquê? Porque os pais pensam sempre: se um aluno ainda não aprendeu, será que é pela professora, será que é pelo ritmo dele? Pronto e isto passa para as crianças, isto acaba por passar para as crianças. E claro que numa fase inicial, eu acho que nós tentamos contornar e em termos dos alunos isto até acaba por se diluir um pouco, num 1º, num 2º ano.	E3R26P20
		Às vezes, é difícil estar a explicar isto no abstrato, quando estou a explicar isto, tenho de estar sempre a pensar num exemplo de sala de aula que me venha à memória, mas basicamente é isso.	E4R4P3
		Informal, temos muitos. Já temos no início do ano, quando fazemos aquelas (...)	E4R11P6
		Destas três: a formativa, a sumativa e a diagnóstica? A que assume maior importância? A que mais valorizo? Deixe-me pensar (...) É assim, não é (...)	E4R13P8
		Ou seja, se alguma coisa corre mal em casa de certeza que os pais atuam em conformidade.	E4R8P5
		Porque depois, é assim, isso dá uma ideia de que eles (...) "Olha, eu também estive bem e tu não puseste" porque nem sempre pomos, ou então "o outro teve e eu não tive". Eu não opto muito pelo "parabéns" e pelo (...) Acho que é mais (...)	E4R16P9
		Eu vejo isto, um bocado, como se faz em casa.	E4R16P10
		Porque os pais de certeza que também não põem um parabéns, um post-it com parabéns.	E4R16P10

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo	U.C.
F. Lixo	F.1 Unidades de registo não categorizáveis	Ou seja, a criança desde que entra para a escola sabe sempre (...) Eu acho que a criança a partir do momento em que entra para a escola, aquele discurso: “Tens de fazer tudo o que o professor manda”, “tens que obedecer ao professor”, “tens de fazer tudo direitinho”, “tens de ter boas notas”...	E4R20P11
		E eu, entretanto, desconcentrei-me um bocadinho...	E4R8P6
		Ainda este ano aconteceu, as queixas de alguns disparates no recreio serem muito frequentes e o que é que nós fizemos? Criámos uma equipa de (... já não me recordo do nome que eles deram, mas foram eles até que deram o nome) era uma equipa (...) Eles distribuíram-se por vários sectores do recreio, ou seja, uns organizavam-se para tomar conta disto, outros organizavam-se para apanhar o lixo (...) Porque foi uma forma de sentirem que tinham que contribuir. Uma vez que estavam sempre em causa os mesmos elementos por questões de futebol ou de coisas normais de crianças, mas que estavam a gerar alguns conflitos, eles próprios sentiram necessidade de assumir isso. De certa forma, era para se redimirem e ao mesmo tempo tinham tarefas que eram construtivas. E tive eu inclusive que ser eu a pôr um travão nisso porque eles estavam tão entusiasmados que a dada altura já não era tipo uma penalização fazer aquilo, mas estavam a fazer aquilo divertidos porque realmente perceberam que (...)	E4R8P5
		Por exemplo, no meu caso, eu tinha o caso do meu aluno, em que muitas vezes eles percebiam que nós estávamos a fazer ali mais coisas, mas ninguém dizia nada, ninguém reclamava.	P4R21P12
		Eles percebiam que, às vezes, tínhamos de trabalhar mais para dar a volta ou fazer o jogo de determinada maneira, quando era aquela questão dos rapazes/raparigas, que ele não aceitava muito bem isso, então eles percebiam que não podíamos fazer o jogo da mesma maneira e tínhamos que ser a pares rapaz/rapariga que eles queriam separar. E com esse meu aluno não dava e fomo-nos adaptando.	P4R21P13
E são crianças, já se sabe, e depois muitas vezes dizem: “é este o melhor, é aquele...” porque há sempre estes comentários, infelizmente. Desde que dou aulas que há: “tu é que és o melhor”, “mas quem é que disse que és o melhor?” “Porque tens sempre tudo muito bons”	P4R21P13		

Categories	Subcategories	Unidades de Registro	U.C.
F. Lixo	F.1 Unidades de registro não categorizáveis	Não é preciso haver o aluno do mês ou o aluno do dia ou o responsável do dia, acho que isso faz sentido quando eles são mais pequeninos e na infantil faz todos o sentido porque eles vêm todos contentes porque é o dia deles, de serem responsáveis.	E4R27P18
		Lá está, é a segunda vez que menciono um bocado o exemplo de casa, mas é um bocado assim que tem que ser: eles, em casa, têm deveres, têm direitos, têm tarefas, têm obrigações.	E4R27P18
		Se houver aquele momento: "Vocês têm este tempo para fazer" e a partir do 3º ano, faz sentido porque eles sabem o tempo, sabem as horas, portanto. É claro que nós dizemos dez minutos e depois não damos dez minutos, se dizemos vinte minutos eles também já sabem que não são os vinte minutos, que a professora vai dar sempre mais.	E4R27P19
		Portanto, acho que há um trabalho individual, sozinho que tem que haver e que a partir do 3º ano é essencial. E depois esse trabalho individual, claro que vai ser corrigido, vai ser trabalhado, vai ser (...) Mas tem que começar a haver, a partir do 3º ano e muito mais no 4º, trabalho autônomo. Eu acho que sim, na sala de aula.	E4R28P19
		Ora bem, para o desenvolvimento de conceitos, se calhar a avaliação sumativa que se faz, pronto.	E4R3P1
		Sem dúvida, sem dúvida. E no 3º ano, é o ano em que eles começam a ser mais autônomos, tem que ser. E no 4º ano é só um continuar do 3º, eles têm que fazer os trabalhos, eles têm que ter um momento, aliás eu pelo menos, não sei se faço bem ou mal, mas pelo menos é o que eu faço há muitos anos.	E4R28P18