

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

RELATÓRIO DE ATIVIDADE PROFISSIONAL
(AO ABRIGO DA RECOMENDAÇÃO CRUP)

- VERSÃO DEFINITIVA -

***A avaliação das aprendizagens:
uma prática refletida no 1.º Ciclo do Ensino Básico***

***The evaluation of learning:
a practice reflected in the Primary Education***

Mestranda: Isaura Marieta de Lima Nogueira Sá Pereira N.º 15227

Orientador científico: Professor Doutor Carlos Alberto Alves Soares Ferreira



Vila Real, janeiro de 2019

O Relatório de Atividade Profissional foi elaborado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo e do Ensino Básico
(Ao Abrigo da Recomendação CRUP)

A avaliação das aprendizagens:
uma prática refletida no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Mestranda: Isaura Marieta de Lima Nogueira Sá Pereira N.º 15227

Orientador científico: Professor Doutor Carlos Alberto Alves Soares Ferreira

Composição do Júri:

Presidente - Sónia Catarina Gomes Coelho

Vogal - Ana Maria de Matos Ferreira Bastos

Vogal - Carlos Alberto Alves Soares Ferreira

Vila Real, janeiro de 2019

“Vocês são belas, mas são vazias”, prosseguiu, “ninguém iria morrer por vocês. De facto, um transuente qualquer poderia pensar que a minha rosa se parece muito com vocês... Mas ela, apenas ela, é mais importante do que todas vocês, pois foi somente ela a rosa que eu reguei; foi somente ela a rosa que eu coloquei numa redoma de vidro; foi somente ela que eu protegi; foi somente por ela que eu matei as larvas (exceto as duas ou três que salvei para que se tornassem borboletas). E foi somente ela que eu tive paciência de escutar, enquanto se queixava ou gabava, ou mesmo quando não dizia absolutamente nada. Pois ela é a minha rosa.”

E assim ele retornou e se dirigiu à raposa: “Adeus”, disse ele.

“Adeus”, disse a raposa. “E agora, como prometido, aqui vai o meu segredo: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos... Os homens esqueceram essa verdade, mas tu não a deves esquecer. Tu tornas-te eternamente responsável por aquilo que cativas.”

(Antoine de Saint-Exupéry)

Este percurso só faz sentido pelos meus alunos, parte integrante da aprendizagem e experiência do percurso; pelo Nuno, companheiro de projetos; pela Maria, Leonor, Inês e pequena Benedita. A eles devo uma grande parte daquilo que sou.

Agradecimentos

Ciente da impossibilidade de mencionar todos os que, de modo diferenciado, contribuíram para a realização desta etapa da minha formação académica e pessoal, aqui expresso o meu reconhecimento a algumas entidades e pessoas em particular.

A *Deus*, a minha absoluta gratidão pela vida e pelos caminhos percorridos, sob a Sua direção e proteção.

À Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e à Professora Doutora Ana Maria de Matos Ferreira Bastos, pela possibilidade que me concederam de concretizar este objetivo, acreditando em mim, apesar dos constrangimentos profissionais e pessoais inerentes.

Toda a minha consideração e apreço ao Professor Doutor Carlos Alberto Ferreira, não só por ter aceite orientar este trabalho, mas sobretudo pela forma paciente e disponível com que o fez, pela solicitude, clareza, objetividade e rigor no conhecimento científico transmitido e pelas suas opiniões e críticas construtivas.

Aos meus pais, pela sua generosidade na entrega e pelo seu exemplo de luta e integridade de vida.

À minha família, pelo apoio, incentivo e compreensão nas ausências.

À Marta e Isabel pela motivação, alegria e amizade constante.

Índice

Índice	I
Índice de Figuras	III
Lista de Acrónimos e Abreviaturas	IV
Resumo	V
Abstract.....	VI
Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento teórico	4
Capítulo 1 – O conceito e a prática da avaliação da aprendizagem	5
1 – O conceito de avaliação da aprendizagem.....	5
2 – A prática da avaliação da aprendizagem	10
2.1 - As etapas da prática	10
2.2 – O referente e o referido.....	14
Capítulo 2 – As funções pedagógicas da avaliação das aprendizagens	20
1 – A avaliação diagnóstica e a função de orientação	22
2 – A avaliação formativa e a função de regulação da aprendizagem	23
3 – A avaliação sumativa e a função de certificação	32
Capítulo 3 – As técnicas e os instrumentos de recolha de informações sobre as aprendizagens dos alunos	35
1 – As fichas/testes	36
2 – A observação instrumentada.....	41
2.1 – A lista de verificação	43
2.2 – A grelha de observação.....	43
2.3 – A escala de graduação	44
2.4 – O diário de bordo.....	44
3 – O portefólio	45

Capítulo 4 – As orientações normativas para a avaliação das aprendizagens no ensino básico	47
1 – As orientações do Decreto-Lei n.º 139/2012	47
2 – As orientações do Despacho Normativo n.º 1-F/2016	51
Parte II - A experiência profissional em avaliação das aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico	56
Capítulo 1 – Caracterização do contexto da prática profissional	57
1 - Funções exercidas na prática profissional	57
2 – Caracterização do meio envolvente	60
2.1 – Caracterização do espaço/sala	61
2.2 – Caracterização sociocultural, afetiva e cognitiva dos alunos	62
Capítulo 2 - A prática da avaliação da aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico	65
1 – A prática da avaliação da aprendizagem: etapas, referente e referido	66
2 - A prática da avaliação diagnóstica	72
3 - A prática da avaliação formativa	74
3.1 - Técnicas e instrumentos de avaliação formativa	75
3.2 - A regulação da aprendizagem através da individualização / diferenciação do ensino	79
3.3 – A regulação da aprendizagem pela remediação	82
3.4 - A avaliação formativa pontual e a avaliação formativa contínua	84
3.5 - A autoavaliação regulada da aprendizagem pelo aluno	87
4 - A “sumativização da avaliação formativa”	95
5 - A avaliação aferida	100
Capítulo 3 - Considerações finais sobre as práticas da avaliação	102
Conclusão	113
Referências Bibliográficas	116
ANEXOS	118

Índice de Figuras

Figura 1 - Principais características das didáticas tradicionais e das didáticas ativas (Pais & Monteiro, 1996, p.35)	8
Figura 2 - Os subconjuntos do sistema de avaliação (Alves, 2004, p. 54)	11
Figura 3 - Condicionantes que delimitam a definição dos objetivos da aprendizagem.....	12
Figura 4 - Fatores que influenciam as concepções e as práticas de avaliação (Alves, 2004, p.55).....	15
Figura 5 - Elementos de modelo de referência do avaliador (Alves, 2004, p.50)	17
Figura 6 - Avaliação como meio de regulação no seio de um sistema de formação (Allal, 1986, p.178)	20
Figura 7 - Orgânica da avaliação formativa (Allal, 1986, p. 221).....	24
Figura 8 - Características da avaliação formativa e formadora (Pais & Monteiro, 1996)	26
Figura 9 - Exemplo de organização prática (Allal, 1986).....	29
Figura 10 - Escola EB1 de Caldelas	60
Figura 11 - Explicação de conceitos e tarefas	93
Figura 12 - Momento de heteroavaliação, após a execução de projeto	93

Lista de Acrónimos e Abreviaturas

AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
ATL	Atividades de Tempos Livres
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEI	Currículo Específico Individual
DL	Decreto-Lei
EB1	Escola Básica do 1.º Ciclo
EE	Educação Especial
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PAPI	Plano de Apoio Pedagógico Individual
PEA	Prova Extraordinária de Avaliação
PEI	Programa Educativo Individual
PIT	Plano Individual de Trabalho
RAP	Relatório de Atividade Profissional
RC	Relatório Circunstanciado
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UTAD	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Resumo

Nos países democráticos desenvolvidos a educação assume um fator determinante para o futuro do País. Almejando um ensino eficaz e de qualidade que proporcione a formação de cidadãos qualificados, a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, além de certificadora de aprendizagens, tem sido oficialmente valorizada enquanto função reguladora e pedagógica de especial relevância no processo educativo.

Numa sociedade em constante mudança, o professor enfrenta hoje desafios constantes e, simultaneamente, surgem questões e inquietações prementes que fazem repensar as práticas pedagógicas da educação contemporânea. As mudanças que vem ocorrendo obrigam à redefinição de caminhos pedagógicos, com vista à busca de novos sentidos e à consolidação de práticas assertivas no ensino e na aprendizagem. Neste contexto, a temática da avaliação tem ganho centralidade na investigação empírica, nos debates nos meios académicos e na sociedade em geral, contribuindo para a construção de uma teoria da avaliação formativa que apoia as práticas de professores e de alunos nas salas de aula. Está ao alcance da escola, dos professores e dos alunos melhorar o que se aprende e como se aprende.

Através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos, a avaliação formativa constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar. Entendida numa vertente de diagnóstico contínuo e sistemático das aprendizagens, a avaliação apresenta a função pedagógica na medida em que, através do acompanhamento do professor ao aluno, são detetados atempadamente os erros, as dificuldades e as suas causas, fornecendo aos diferentes intervenientes do processo informação sobre a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades e atitudes, o que viabiliza a revisão e alteração de comportamentos e procedimentos no processo de ensino e de aprendizagem.

O presente projeto de relatório profissional enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, organizado pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e tem por objetivo central descrever e refletir, à luz das ideias teóricas apresentadas, a experiência profissional da autora como professora titular de turma no Agrupamento de Escolas de Fiães nos últimos cinco anos de serviço, referentes aos anos letivos de 2011 a 2013 e de 2014 a 2017, dando especial enfoque ao processo avaliativo das aprendizagens na sua prática docente.

Palavras-chave: avaliação das aprendizagens; 1.º Ciclo do Ensino Básico; prática profissional

Abstract

In the developed democratic countries, education is a determining factor for the future of the country. Aiming for effective and quality education that provides the training of qualified citizens, evaluation of the teaching and learning process, as well as certification of learning, has been officially valued as a regulatory and pedagogical function of special relevance in the educational process.

In a constantly changing society, the teacher faces constant challenges today, and at the same time there are pressing questions and concerns that rethink the pedagogical practices of contemporary education. The changes that are taking place require the redefinition of pedagogical paths, with a view to the search for new meanings and to the consolidation of assertive practices in teaching and learning. In this context, the theme of evaluation has gained centrality in empirical research, in debates in academic circles and in society in general, contributing to the construction of a theory of formative evaluation that supports the practices of teachers and students in classrooms. It is within the reach of the school, teachers and students to improve what you learn and how you learn.

Through the verification of the acquired knowledge and the capacities developed in the students, the formative evaluation is a regulating process of the teaching, guiding the school course. Understood in a continuous and systematic diagnosis of learning, evaluation presents the pedagogical function to the extent that, through the monitoring of the teacher to the student, errors, difficulties and their causes are detected in a timely manner, providing the different actors of the process with information on the acquisition of knowledge and the development of abilities and attitudes, which makes it possible to review and change behaviours and procedures in the teaching and learning process.

The present draft professional report comes under the scope of the Master's Degree in Pre-School and Secondary Education, organized by the University of Trás-os-Montes e Alto Douro and temporally central objective to describe and reflect, in the light of ideas the professional experience of the author as teacher of the class in the School Group of Fiães in the last five years of service, referring to the academic years of 2011 to 2013 and 2014 to 2017, giving special focus to the evaluation process of the learning in its teaching practice.

Key words: learning evaluation; Primary Education; professional practice

Introdução

Na conjuntura do mundo hodierno, em que a democratização da educação se assume como fator determinante para o futuro do País, cabe à Escola criar as condições pedagógicas que possibilitem uma igualdade de oportunidades, quer no seu acesso, quer no que diz respeito ao sucesso educativo dos alunos, promovendo a integração de cidadãos esclarecidos, ativos, qualificados e socialmente responsáveis (Ferreira, 2007). Neste sentido, a avaliação das aprendizagens pode desempenhar um papel importante, especialmente a prática da avaliação formativa.

Alunos desigualmente preparados para seguirem o mesmo ensino, devido às diferenças de cultura, de desenvolvimento de personalidade e de domínio de pré-requisitos escolares, veem essas desigualdades transferidas para a aprendizagem e para o sucesso, implicando esta heterogeneidade uma diferenciação do ensino no âmbito da avaliação, de forma a promover o sucesso escolar, a esbater as desigualdades sociais, preparando cidadãos globalmente desenvolvidos e qualificados para um futuro que se prevê tão exigente como desafiante.

Deste modo, corroboramos com Fernandes, quando afirma que,

“[...] na sociedade em que vivemos exige-se que se aprenda ao longo de toda a vida, e é bom que todos estejamos preparados para sermos avaliados em permanência, para podermos evoluir, para que haja justiça nas relações de trabalho, para sermos uma sociedade meritocrática e não uma sociedade clientelar onde uma boa cunha vale mais do que uma competência comprovada” (Fernandes, 2000, citado por Cortesão, 2002, p.1).

O processo de ensino-aprendizagem está intimamente relacionado com o processo de avaliação, isto é, educação e avaliação são conceitos interligados, sendo difícil falar de um sem referir o outro. A justiça, defendida pela autora, só pode ser alcançada pela oportunidade dada a cada um, no sentido de atingir a qualidade.

Deste ponto de vista, a avaliação no ensino básico é decisiva na vida dos alunos, não só ao certificar o fracasso ou a promover o sucesso, mas também pela regulação que exerce em todo o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação deverá, assim, assentar numa conceção formativa destinada a melhorar e regular sistemática e deliberadamente o ensino e a aprendizagem.

De modo a promover a aprendizagem dos alunos, a avaliação formativa deve assentar no pressuposto da adequação do processo de ensino-aprendizagem às necessidades,

interesses e características dos alunos, informando os vários intervenientes sobre o processo de aprendizagem e regulando no tempo certo e adequado às características do referido processo.

Considerando que um adequado desempenho da prática docente implica uma aprendizagem permanente, a atualização sistemática da sua formação, consciente dessa realidade, a autora propôs-se à realização do mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico na UTAD, que culminará com a elaboração do Relatório de Atividade Profissional (RAP), intitulado *A Avaliação de Aprendizagens: uma prática refletida no 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

A escolha do tema recaiu sobre a avaliação da aprendizagem, pois esta constitui um dos aspetos mais pertinentes do processo de ensino e de aprendizagem, que importa melhor conhecer, analisar e refletir, de forma a melhorar a prática educativa e potenciar um efetivo sucesso escolar.

Dada a relevância da temática da avaliação das aprendizagens é objetivo deste trabalho explanar a vasta bibliografia sobre os aspetos teóricos dos fundamentos e procedimentos desta prática.

O presente trabalho está organizado em duas partes estruturantes: a primeira constitui a componente teórica e conceptual, que tem por base uma componente científica e empírica da avaliação da aprendizagem, que nos levou à compreensão da temática; a segunda parte é dedicada à descrição e análise, à luz do enquadramento teórico apresentado, da experiência profissional da autora em avaliação das aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

No que concerne à primeira parte, relativa à fundamentação teórica, esta está dividida em quatro capítulos. Nestes abordamos o conceito da avaliação da aprendizagem; são referidas as suas etapas; é definido o referente e o referido do processo; são referidas as funções da modalidade diagnóstica, formativa e sumativa da avaliação da aprendizagem; mencionadas técnicas e instrumentos de recolha de informações sobre as aprendizagens dos alunos, nomeadamente as fichas/testes, a observação instrumentada e o portfólio e, no quarto e último capítulo desta parte, para melhor compreensão das pretensões sociais e educativas da avaliação dos alunos do ensino básico em Portugal, são explanadas as orientações normativas para a avaliação das aprendizagens no ensino básico, particularmente o Decreto-Lei n.º 139/2012 e o Despacho Normativo n.º 1-F/2016.

A segunda parte do presente relatório é dedicada à descrição e análise, à luz dos conceitos e ideias delimitadas, da experiência profissional da autora em avaliação das aprendizagens no 1.º CEB, nos anos de referência, de 2011 a 2013 e de 2014 a 2017. A partir de uma breve caracterização do contexto da sua prática profissional, descrever-se-ão os

procedimentos por si adotados na avaliação das aprendizagens e refletir-se-á em que medida o seu percurso profissional traduziu as orientações resultantes da investigação empírica e preconizadas pelo Ministério da Educação neste domínio.

O corpo do trabalho termina com breves considerações tecidas pela autora sobre a temática aprofundada.

Parte I – Enquadramento teórico

Capítulo 1 – O conceito e a prática da avaliação da aprendizagem

1 – O conceito de avaliação da aprendizagem

A avaliação é um termo polissêmico, complexo e controverso, que deve ser contextualizado científico-tecnicamente, social e politicamente. A avaliação pode, portanto, assumir diferentes sentidos e ser aplicada em diferentes situações do quotidiano, tanto na esfera da vida humana, como na social, onde se enquadra a educação.

No entender de Valadares e Graça (1998), a avaliação é inerente à atividade humana desde os primórdios da civilização. É tão remota que já no início da era cristã os chineses selecionavam os mandarins para o serviço civil através de exames e, em finais do século XIX, nos países ocidentais, se introduziram processos de medição sistemática com algum rigor nas práticas educacionais.

Para os referidos autores, a avaliação é considerada atualmente como um aspeto decisivo e indissociável do processo de ensino-aprendizagem. O carácter singular e simultaneamente plural da avaliação confere-lhe uma complexidade e uma abrangência que implicam múltiplas escolhas em diferentes domínios.

A avaliação da aprendizagem dos alunos na sala de aula começou a ser conceptualizada em moldes modernos nos anos 30 do século passado, em grande parte devido aos trabalhos do pedagogo Ralph Tyler, que considerava a avaliação como uma das três principais componentes fundamentais e indissociáveis do processo de aprendizagem do aluno: objetivos, experiências de aprendizagem e atividades de avaliação. Neste contexto, Valadares e Graça (1998, p.201) referem que,

“ao formularem-se os objetivos, deve ter-se em conta as experiências de aprendizagem que a eles irão conduzir, bem como os processos de verificar se os alunos os atingiram ou não. Por sua vez, as próprias experiências de aprendizagem e as atividades de avaliação devem conduzir à crítica dos objetivos e a um refinamento dos mesmos”.

A avaliação, na perspetiva Tyleriana, é um conjunto de processos sistemáticos que permitem revelar em que medida as experiências de aprendizagem levam os alunos a alcançar os objetivos propostos. Não é um fim, mas um meio para se alcançarem os fins da educação – os objetivos da aprendizagem. Para tal, torna-se necessário que os objetivos sejam formulados em termos de capacidades, habilidades ou resultados de aprendizagem observáveis.

Na educação, a avaliação adquire finalidades e funções distintas, incidindo sobre objetos diversificados, como: o currículo, o processo de ensino-aprendizagem, os projetos e atividades desenvolvidas na escola, os manuais escolares, as próprias escolas como instituições... Porém, na vertente educativa, poderá sempre definir-se como a emissão de um juízo de valor, com vista a uma tomada de decisões, de modo a que se cumpram as finalidades e as funções impostas política, social e economicamente à avaliação (Ferreira, 2007).

Perrenoud (1986, p.28) define o conceito de avaliação como o “julgamento social de desvio ou conformidade em relação a uma norma de excelência escolar”, não puramente intuitiva, mas “apoiada em instrumentos técnicos e fundamentos psicométricos mais ou menos rigorosos”.

Segundo Crahay (1999, citado por Ferreira, 2007, p.12),

“a avaliação das aprendizagens sempre constituiu uma das principais funções exigidas pela sociedade à escola. (...) A ideia de que a função da avaliação predomina na escola sobre a da aprendizagem justifica-se pela frequência das avaliações, pelo seu carácter normativo e pela grande importância que lhe é atribuída pelos pais, professores e pela sociedade em geral”.

Constitui normalmente uma resposta a pedidos sociais, por isso, a forma como a avaliação é encarada e as funções que assume estão dependentes da evolução da própria sociedade e dos seus valores.

Intimamente associada ao processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação foi sofrendo mutações no sistema educativo. Ao longo do tempo, têm sido apresentadas diferentes concepções de aprendizagem de acordo com o conhecimento que se vai obtendo sobre a forma como o homem aprende. Há perspetivas centralizadas na figura do professor e no ato de ensinar e perspetivas que valorizam a figura do aluno e a aprendizagem. Nem sempre tem havido consenso sobre o tipo de conhecimentos que a escola deve valorizar, outrora valorizava-se a aquisição de conteúdos, atualmente privilegia-se o desenvolvimento de competências (Alves, 2004). Vem-se assistido, assim, a uma evolução das teorias da aprendizagem, como o Behaviorismo, o Cognitivismo e o Construtivismo e, na atual era da informática, o Conetivismo.

Durante a primeira metade do século XX predominava a avaliação como medida, muito associada ao uso de exames, que permitiam validar a avaliação e medir as aprendizagens de modo a introduzir um fator de justiça na avaliação dos alunos. Para Pacheco (1996), a avaliação encarada neste sentido relaciona-se com uma medição de resultados de aprendizagem do aluno, a que corresponde uma valorização traduzida numa descrição

quantitativa equivalente a uma medida, isto é, a uma classificação, grau ou nota, numa escala específica, procedendo-se, deste modo, à hierarquização dos alunos.

Todavia, esta era uma perspectiva tradicionalista e redutora da avaliação, associada a um ensino em que o professor se assumia como o transmissor de saberes determinados oficialmente e assumidos como verdades absolutas, que o aluno passivamente deveria assimilar, memorizar. As provas eram estandardizadas e supostamente permitiam a medição rigorosa do nível de proficiência do aluno, porém, incidiam essencialmente nos conhecimentos e nas capacidades do domínio cognitivo (Ferreira, 2006). O erro era punido e não objeto de análise para adoção de estratégias de intervenção individualizada e superação de dificuldades e o professor tinha total controlo sobre o processo de ensino-aprendizagem e total poder de decisão na avaliação (Ferreira, 2007).

Em finais da década de 60 surge uma outra abordagem teórica de avaliação, integrada no paradigma qualitativo, que assume a avaliação como congruência entre os objetivos e o desempenho dos alunos, ou seja, um processo de comparação entre os objetivos pré-estabelecidos e o estado em que o aluno se encontra no cumprimento dos mesmos. Para Ferreira (2007) “[...] esta perspectiva emergente de avaliação baseia-se nos pressupostos de compreensão e intersubjetividade, coloca a ênfase no processo e nos resultados a longo prazo, bem como nas situações concretas e singulares”, passando então a ser entendida como um juízo de valor e uma das várias componentes do processo de ensino-aprendizagem.

Posto isto, a partir dos anos 70, a avaliação como valoração vai ganhando dimensão, sendo a avaliação encarada como um processo de limitar, obter e providenciar informação útil para ponderar possíveis decisões. Já mais recentemente, influenciada pela perspectiva construtivista, segundo a qual a aprendizagem assenta na interação entre os vários intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, a avaliação é encarada como um processo de interação social, considerando-se que o poder de avaliar deve ser partilhado com os alunos.

No final do século XX, sob influência do construtivismo na avaliação da aprendizagem, foi-se valorizando a autonomia do aluno e o desenvolvimento de competências (cognitivas, de carácter procedimental e atitudinal), considerando-se a competência como um saber em uso que se desenvolve com a vivência de experiências de aprendizagem significativas e adequadas, integrando conhecimentos, capacidades, atitudes, valores. Foi-se, portanto, gradualmente valorizando a autonomia do aluno e o professor foi abandonado o papel de mero transmissor de conhecimentos, para assumir cada vez mais o papel de orientador das aprendizagens. Neste contexto, não se pode apenas ensinar sem que o aluno esteja

ativamente implicado no processo e, por sua vez, o processo de aprendizagem é também ele conduzido por alguém que orienta o aprendiz.

A aprendizagem vem sendo, deste modo, encarada como um processo em que se dá sentido e significado à realidade, isto é, que implica compreender, relacionar e sentir para poder aplicar e agir, cabendo à escola o papel de proporcionar a aquisição de competências e atitudes essenciais para aprender a aprender e para lidar com a mudança, colaborando e participando na melhoria da sociedade.

Segundo Zabalza (1992), a avaliação das aprendizagens facilita “informações sobre o modo como está funcionando cada um dos componentes desse sistema e o conjunto de todos eles como totalidade sistêmica”, pois,

“permite a verificação do que se passa nos processos de ensino e de aprendizagens com vista à sua regulação [...] regular e monitorizar a adequação e persistência das decisões adotadas sobre as diferentes dimensões curriculares e organizativas, que possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem de qualidade” (Alonso, 2002, p.19, citado por Ferreira, 2007).

Pais e Monteiro (1996) distinguem as práticas tradicionais das didáticas ativas através do seguinte esquema.

	DIDÁTICA TRADICIONAL	DIDÁTICA ATIVA
Papel do aluno	passivo, aluno padrão receptor de conhecimento	ativo, diferenciado, construtor da sua própria aprendizagem
Papel do professor	essencialmente transmissor	essencialmente facilitador e organizador de atividades
Comunicação	biunívoca e convergente no professor	cruzada e definida por todos os protagonistas
Relação com o saber	acabado, previamente definido, programado, fragmentado, livresco, desligado da vida, uniforme, disciplinar	construído, inacabado, integrado, ligado à vida e a experiências quotidianas, diversificado, interdisciplinar
Práticas	ensino coletivo para um aluno médio, tarefas idênticas, sincronizadas, isoladas, a mesma solução, relativa facilidade das tarefas, predomínio da expressão escrita	ensino individualizado, trabalho cooperativo, ritmos diferentes, soluções diversificadas, tarefas complexas, valorização de diversas expressões
Disciplina	imposta, consentida, coerciva	negociada, partilhada, autoconcentada
Relações	Hierarquizadas	cooperação, entreaajuda, partilha
Avaliação	essencialmente sumativa e feita pelo professor	essencialmente formativa, interativa, partilhada (auto, hétero e coavaliação)

Figura 1 - Principais características das didáticas tradicionais e das didáticas ativas (Pais & Monteiro, 1996, p.35)

Neste sentido, a avaliação é encarada como um processo de interação social, considerando-se que o poder de avaliar deve ser partilhado com os alunos, que têm, assim, um papel ativo e dinâmico na construção significativa da aprendizagem e onde as práticas de ensino preveem a individualização de tarefas e o trabalho cooperativo, o que implica a “diferenciação das estratégias de ensino em função dos ritmos, das necessidades e dos interesses dos alunos” (Ferreira, 2007, p.9). Numa vertente bastante menos ampla e profícua apresenta-se o ensino tradicional, baseado na mera transmissão de conteúdos pelo detentor do conhecimento, o professor, e, por conseguinte, pela assimilação (memorização) da informação pelo aluno, cujos conhecimentos eram validados por um teste ou exame.

Deste modo, pode-se definir a avaliação como “um processo de construção diária de juízos de valor, pelo professor, realizado na sala de aula (...) que visam a tomada de decisões para que sejam cumpridas as finalidades e as funções (implícitas ou explícitas) impostas política, social e economicamente à avaliação” (Ferreira, 2007, p. 10).

A avaliação das aprendizagens tem sempre como foco de atenção as capacidades, interesses, necessidades, expectativas, o ritmo de trabalho, o percurso de aprendizagem e os resultados obtidos pelo aluno, onde, após se verificar e situar o objeto, a situação, se procederá ao seu julgamento. Contudo, há a considerar que “a avaliação não pode só centrar-se nos resultados do domínio cognitivo, mas em todas as aprendizagens feitas e nos processos de construção dessas aprendizagens” (Ferreira, 2007, p.10).

Do ponto de vista teórico, a avaliação é considerada de carácter sistemático e contínuo, baseando-se na recolha, pelo professor, de dados relativos aos vários domínios de aprendizagem que evidenciam os conhecimentos e as competências adquiridas pelos alunos, bem como as capacidades e as atitudes por eles desenvolvidas. Deste modo, a recolha de informação permite não só regular o processo de aprendizagem dos alunos, como também tomar decisões adequadas às respetivas necessidades e capacidades.

Na perspetiva de Ferreira (2014a), independentemente das funções inerentes à avaliação no e para o ensino e a aprendizagem – de orientação, regulação e de certificação – a avaliação deverá ser um processo que permite consolidar, desenvolver ou redirecionar essa mesma aprendizagem. Comparando as informações recolhidas, pela observação das tarefas, com os critérios, *standards* de avaliação das mesmas, previamente definidos, o professor elabora o diagnóstico necessário sobre os percursos de aprendizagem dos diferentes alunos, proporcionando, oralmente ou por escrito, o respetivo *feedback*. O *feedback*, atempado e descritivo, permitirá ao aluno envolver-se na atividade e assumir um papel ativo na regulação da sua própria aprendizagem, isto é, reajustar procedimentos ou corrigir aspetos na tarefa em que se encontra envolvido.

O autor preconiza ainda o valor intrínseco da prática da avaliação formativa na melhoria do ensino e do desenvolvimento profissional do docente, na medida em que, através de diagnósticos contínuos sobre os processos de aprendizagem dos alunos, o professor é estimulado a refletir sobre as estratégias e os recursos usados na sua prática letiva, indagando alternativas para responder às necessidades dos seus alunos, numa perspetiva de aprendizagem profissional contínua.

Em suma, corroboramos com a síntese efetuada por Valadares e Graça (1998, p. 46) acerca do processo de avaliação, que refere que esta:

“É intrinsecamente um processo contínuo, sistemático, subjetivo e prescritivo.

Depende dos objetivos e do contexto em que decorre.

É multiforme (testes, listas de classificação, escalas de graduação, entrevistas, questionários, portefólios, mapas conceptuais, vês de Gowin, ...).

Adapta-se às mais diversas finalidades (curriculares, de ensino, de seleção, de classificação, de colocação, pessoais, etc.)”.

2 – A prática da avaliação da aprendizagem

2.1 - As etapas da prática

Na escolaridade básica, onde a avaliação assume um carácter eminentemente formativo, favorecendo a progressão pessoal e a autonomia do aluno como interveniente ativo e responsável no processo de aprendizagem, deverão admitir-se diferentes ritmos na aquisição de conceitos, capacidades, atitudes e valores, não se exigindo que todos os alunos atinjam o mesmo nível ao mesmo tempo, nem que se trabalhe todos os tópicos curriculares de forma homogénea, independentemente da sua relevância (Santos, 2016). Por conseguinte, uma avaliação com as características referidas – formativa, contínua e sistemática – contemplando todos os domínios da aprendizagem e respeitando o ritmo do aluno, implica uma mudança na escolha de técnicas e instrumentos de avaliação e deverá prestar especial atenção à recolha de dados que deve ser regular e diversificada.

O processo de avaliação na sala de aula deve privilegiar uma vertente pedagógica para ter um papel decisivo na melhoria da aprendizagem dos alunos. Deste modo, a avaliação não tem unicamente o intuito de ser feita aos alunos, mas para os alunos, no sentido de os orientar e melhorar a sua aprendizagem, pois, esta tenderá a refletir o que se pretende que os alunos saibam e o que são capazes de produzir, devendo centrar-se no seu conhecimento, na sua compreensão, bem como na sua destreza na execução de procedimentos.

Podemos, neste sentido, recorrer ao contributo de Alves (2004) que, sinteticamente nos apresenta no seguinte esquema os fatores inerentes ao processo da avaliação, que contribuem para a delimitação das etapas do processo de avaliação.

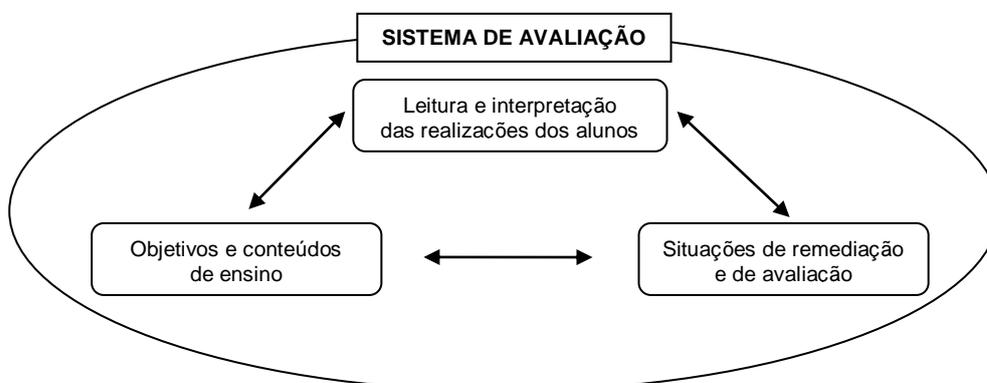


Figura 2 - Os subconjuntos do sistema de avaliação (Alves, 2004, p. 54)

Como temos vindo a sustentar, as etapas da avaliação do processo de ensino e de aprendizagem interrelacionam-se. Da leitura e interpretação das realizações dos alunos, traduzida através da recolha e análise dos dados conferidos pelas técnicas e instrumentos da avaliação prognóstica, planifica-se o ensino e o respetivo processo avaliativo, definindo-se os itens, os objetivos e os parâmetros de avaliação. A partir da formulação de juízos de valor e dado o *feedback* ao aluno, procede-se à tomada de decisões no âmbito de situações de remediação e de avaliação, ocorrendo estas fases ciclicamente, num processo integrado e sistemático.

Valadares e Graça (1998) e Santos (2016), encaram a avaliação como um processo contínuo e sistemático que, independentemente da função pedagógica com que é realizada, envolve as seguintes fases:

- 1ª etapa - planificação da avaliação, onde são tomadas decisões pré-ativas sobre o para quê avaliar, o quê avaliar, como avaliar, quem avaliar e quando avaliar;
- 2ª etapa - recolha de informações através de técnicas e instrumentos previamente construídos;
- 3ª etapa - interpretação da informação recolhida e a formulação de juízos de valor;
- 4ª etapa - tomada de decisões para o processo de ensino e de aprendizagem, no sentido do desenvolvimento de uma ação fundamentada.

Relativamente à primeira fase do processo, entendida como a planificação do processo de avaliação, esta constitui condição necessária para que a avaliação esteja integrada no ensino-aprendizagem e possa dar um efetivo contributo na melhoria da forma como os alunos aprendem. Nesta fase é particularmente relevante definir o que vamos avaliar, quais as informações que pretendemos, qual o tipo de referenciação que vamos usar (normativa, criterial ou de autorreferenciação)¹ e quais as técnicas ou instrumentos que vamos usar para obter as informações. Especificando com muita clareza os objetivos que se pretende avaliar, definir-se-ão os objetivos consequentes e escolher-se-ão as técnicas de avaliação mais adequadas a cada objetivo e ao contexto em que decorre a avaliação. No que respeita à consecução dos objetivos, para recolher os mais variados dados significativos é importante escolher uma variedade ampla de técnicas de avaliação, tendo em conta as características e as limitações de cada uma.

Os objetivos do currículo devem ser operacionalizados em termos de resultados de aprendizagem, avaliáveis através dos mais variados instrumentos que dispomos. Para tal, os objetivos devem

“ter em conta alguns critérios de seleção: incluir todos os resultados importantes que se procurou alcançar com o ensino; estarem em sintonia com os princípios importantes da aprendizagem; serem realistas em termos de capacidades dos alunos, de tempo de aprendizagem e das condições em que esta decorre; serem variados, não se cingindo apenas ao domínio cognitivo, mas entrando também pelos domínios afetivo e psicomotor” (Valadares & Graça, 1998, p. 204).

Os autores sintetizam esta ideia através do seguinte esquema:

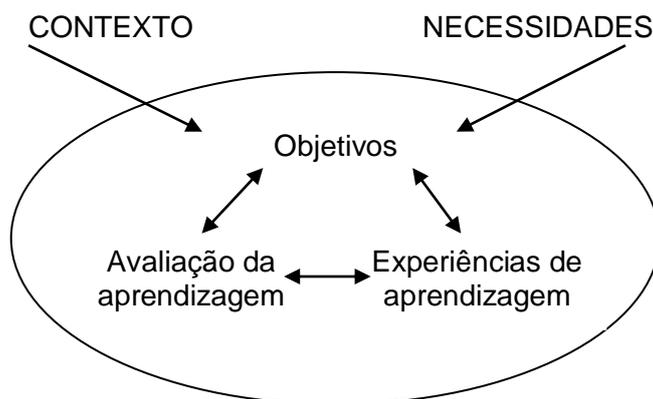


Figura 3 - Condicionantes que delimitam a definição dos objetivos da aprendizagem (Valadares & Graça, 1998, p. 59)

¹ Referenciação relativa ao desempenho de cada aluno que é avaliado: na referência normativa tem-se como referência o desempenho do grupo; na referência criterial os critérios são relativos ao que se pretende avaliar e na autorreferenciação o

Para os autores, são as necessidades e é o contexto em que decorre a aprendizagem que determinam o tipo de objetivos a formular, os quais se relacionam com as experiências de aprendizagem e com a avaliação.

Os objetivos deverão assegurar o rigor e o aprofundamento de conhecimentos em que assenta a aprendizagem, ter em vista a promoção das capacidades do domínio cognitivo, afetivo e psicomotor, ir de encontro aos interesses do aluno e promover a sua capacidade de reflexão e de meta-aprendizagem. Na seleção do tipo de objetivos deve-se ter em atenção o conteúdo a avaliar, o tipo e as finalidades da avaliação.

Tendo estabelecido os objetivos, a finalidade da avaliação e as necessidades do aluno a nível instrucional (o que e para que avaliar), procede-se à decisão do melhor momento para avaliar (quando avaliar) e planeia-se o instrumento de avaliação de acordo com os objetivos e a finalidade (como avaliar) (Valadares & Graça, 1998).

Na segunda fase do processo de avaliação procede-se à recolha de informação, que pode ser obtida através de um conjunto de técnicas e instrumentos, tais como: o questionamento oral, testes escritos, questionários, entrevistas, observação com listas de verificação, com grelhas de observação, com escalas de graduação, com o diário de bordo e portefólio, fornecendo cada uma destas técnicas e instrumentos informação de índole diferente. A recolha de informação destina-se à formulação de determinados juízos pelo professor com base nos quais ele toma as decisões necessárias no sentido de melhorar a aprendizagem do aluno e permitem orientar o processo educativo, sugerir estratégias de aprendizagem e comunicar as intenções do ensino aos diferentes intervenientes do processo educativo.

O professor tem à sua disposição uma grande variedade de modos e instrumentos de avaliação, relativamente aos quais terá que optar de acordo com as orientações que dá ao processo de ensino-aprendizagem e com as prioridades que vai estabelecendo quanto ao tipo de informações que pretende obter. Cabe ao professor fazer as opções que considerar mais oportunas relativamente aos referidos instrumentos, considerando as finalidades, o objeto e os intervenientes da avaliação (Ferreira, 2005).

Tendo em consideração que cada instrumento tem as suas vantagens, mas também as suas limitações, de forma a induzir a juízos fidedignos o professor deverá diversificar a sua utilização (Ferreira, 2007).

No subcapítulo seguinte apresentaremos alguns desses instrumentos, especificando as suas principais características.

A terceira fase do processo de avaliação refere-se à análise das informações recolhidas e, conseqüentemente, à formulação de juízos de valor que, como referido, é tanto maior quanto mais rica e variada for a recolha de dados, o que pressupõe a utilização de uma ampla gama de técnicas e de instrumentos de recolha de informação. Torna-se necessário definir os procedimentos (parâmetros, critérios e modos de fazer) que se adequem ao que pretende avaliar, que atendam à natureza das tarefas de avaliação propostas e que lhe permitam interpretar as informações recolhidas.

No entender de Valadares e Graça, é importante atender ao sentido global da resposta do aluno e não ao grau de aproximação de uma resposta específica, valorizando não só a sua pertinência e viabilidade, mas o grau de compreensão e reflexão do aluno, a estratégia usada, o poder da comunicação e a qualidade da argumentação, a capacidade de formular, testar e criticar conjeturas e de fazer generalizações, entre outros aspetos significativos considerados nos parâmetros previamente estipulados. Seja qual for o tipo de trabalho a executar pelo aluno, as orientações do professor devem ser claras e discutidas entre ambos, pode, por exemplo, ser facultado um guião de orientação e podem tecer-se comentários, escritos ou orais, num trabalho similar, como versão preliminar a servir de referência ao aluno.

A quarta e última fase do processo refere-se à tomada de decisões, tendo por base os juízos de valor formulados através da recolha e análise da informação. Esta fase, eminentemente didática, mas também com implicações administrativas, curriculares ou até financeiras, surge recorrentemente no dia-a-dia da sala de aula, tendo em vista a superação de determinados obstáculos detetados, manifestando-se, portanto, decisiva no sentido de melhorar o ensino do professor e a aprendizagem do aluno (Valadares & Graça, 1998).

2.2 – O referente e o referido

É eminente o caráter indissociável do processo de ensino e da avaliação das concepções do próprio professor, assim como o papel preponderante que o modelo de referência do avaliador e os elementos que o constituem assumem na atividade do ensino.

Consideremos, a este respeito, os fatores que, segundo Alves (2004), condicionam as concepções e as práticas de avaliação:

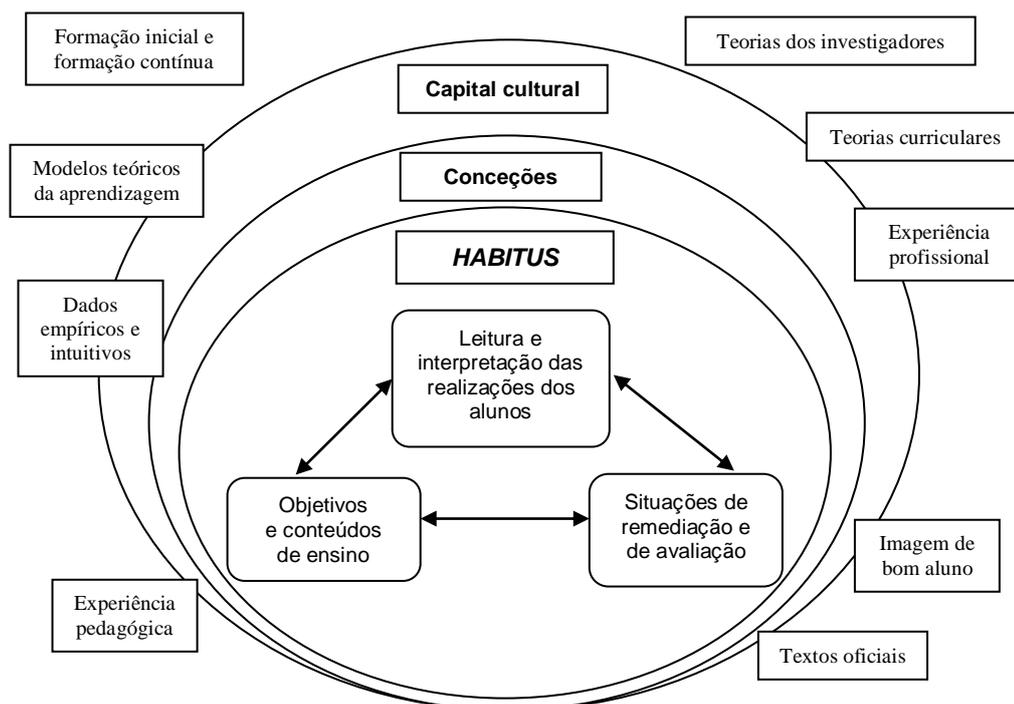


Figura 4 - Fatores que influenciam as concepções e as práticas de avaliação (Alves, 2004, p.55)

Pela análise da figura, verifica-se que são inúmeros e complexos os fatores que influenciam a avaliação, formalizada a partir de um capital cultural, de concepções e de um *habitus* que lhe é intrínseco e indissociável ao avaliador.

Neste sentido, há, pois, a considerar que não existe uma norma, mas várias, mediante a especificidade do aluno, a subjetividade do professor e até ainda a função, a finalidade, o momento e a situação concreta a que reportam.

Tendo em conta que avaliar e regular as aprendizagens é resistir a uma observação espontânea sob pena de aumentar a diferença entre as intenções e decisões, avaliar obriga, assim, àquele que emite um juízo de valor a precisar as normas e os critérios sobre os quais se apoia para se pronunciar sobre a qualidade das *performances* escolares dos alunos. Adquirir informação sobre a atividade dos alunos é, neste sentido, anteciper sobre a análise dos dados recolhidos, é criteriar a observação, definindo o que se tem direito a esperar do objeto avaliado (Alves, 2004).

Segundo Ferreira (2007), a avaliação só apresenta rigor, objetividade e valorização da dimensão formadora, se os professores e órgãos das escolas estabelecerem formas justas de julgar o que os alunos fazem na escola. Os critérios marcam, por isso, a forma de julgar as informações recolhidas sobre a aprendizagem dos alunos, de atribuir-lhes um valor, devendo ser comunicados aos alunos e encarregados de educação, para que entendam a avaliação como um ato de responsabilidade e de utilidade educativa e social. Daí que,

“são os critérios que possibilitam a recolha estruturada e sistematizada da informação, a sua análise orientada, reflexiva e o mais objetiva possível, ainda que a avaliação assuma uma certa subjetividade, porque é mediatizada pelos valores, crenças e conhecimento prático do professor” (Ferreira, 2007, p.36).

A Administração central estabelece os parâmetros globais de ação dos professores, através do currículo nacional. Numa perspetiva de autonomia organizacional e curricular, operacionaliza-se a ação educativa. De forma a contornar a subjetividade intrínseca à avaliação das aprendizagens, num compromisso plural e num trabalho colaborativo de equipa, os professores discutem a problematização dos critérios, formulando referenciais comuns divulgados aos diversos intervenientes, nomeadamente aos alunos e encarregados de educação (Pacheco, 2002).

As diferentes modalidades de avaliação constituem fases distintas do mesmo trabalho, embora com posturas e propósitos distintos. Todavia, o ato de julgar não se pode realizar no abstrato, mas em relação a um referencial, ou seja, pressupõe a existência de critérios de avaliação (Santos, 2016).

De forma a atender à produção de um juízo de valor ou valoração que se pressupõe justa, torna-se necessário definir critérios, princípios, utilizados para julgar, apreciar e comparar o referido, isto é, o estado atual e real do objeto ou da situação a avaliar, com o referente, ou seja, o conjunto de parâmetros, normas, o modelo desejável, um ideal, um objetivo perseguido ou ideais de comparação, nomeado referente (Valadares & Graça, 1998).

É imperioso que essas normas, critérios de avaliação, sejam negociados, discutidos, conhecidos e apropriados por professores, alunos e encarregados de educação, para que todos os intervenientes participem e se sintam implicados no processo.

Pacheco (2002) entende a avaliação como um ato comunicacional em que se clarificam os objetivos e as competências, negociam os critérios, os instrumentos de avaliação e os juízos de valor formulados a partir dos critérios específicos e transmitem os resultados da avaliação. Em nome da “transparência” do processo de avaliação e com o intuito de tornar a avaliação um ato de responsabilidade e de utilidade educativa e social, após a definição dos critérios, estes devem ser clarificados e explicitados em termos de conteúdos (domínio cognitivo), atitudes, valores e competências, mas também da mobilização dos saberes para o domínio de competências académicas.

O autor valoriza o papel dos critérios, no sentido de que “são referenciais comuns que exigem a partilha de ideias e práticas sobre a prossecução de objetivos de aprendizagem e o domínio de competências pelos alunos” (Pacheco, 2002, p.60), a elucidar professores, alunos

e encarregados sobre o objeto de avaliação, a atender num processo de formação e autoavaliação.

Atendendo à conversão dos resultados, para que a avaliação seja objetiva deve-se explicitar a função, os componentes e seus respectivos pesos da avaliação sumativa e formativa; clarificar o significado dos símbolos e termos utilizados na avaliação, de modo a que seja acessível a alunos e encarregados de educação; ser de fácil implementação; ser homogênea na forma como todos os professores interpretam e valorizam os dados obtidos e ser assumida como uma convergência de indícios (Pacheco, 2002).

Acerca da credibilidade da avaliação, Pacheco (2002, p. 63) defende que os critérios de avaliação se apresentam como um “código de conduta e de postura ética”, que viabilizam uma avaliação útil, exequível, ética e rigorosa. Constituem marcadores de orientação de um complexo processo a funcionar com regras estabelecidas entre professores e alunos, que permitam conhecer as exigências de cada etapa e por em prática a autonomia curricular relativa concertada num equilíbrio do projeto de escola e o preconizado a nível nacional (Pacheco, 2002).

Atendamos aos elementos do modelo de referência do avaliador proposto por Alves (2004, p. 50):

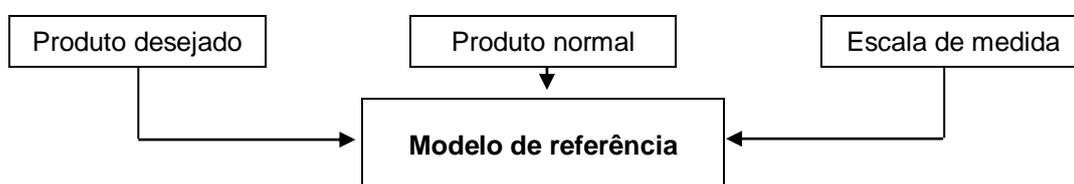


Figura 5 - Elementos de modelo de referência do avaliador (Alves, 2004, p.50)

Atendendo ao proposto por Alves (2004), o produto normal tende a convergir no modelo de referência, que se assume como o produto desejado e a escala de medida. No entender da autora,

“a avaliação conceber-se-á num termo de comparação de vários elementos em interação: o produto norma, que é a realização perfeita da tarefa; o produto desejado, isto é, o tipo de produção em que se apoia o avaliador a partir das informações de que dispõe sobre os alunos e a escala de medida que se traduz por orientações escolhidas pelo avaliador” (Alves, 2004, p.49).

De acordo com Ferreira (2007), “a avaliação das aprendizagens é formulada através da medição ou confrontação/comparação entre a distância do referido e do referente e incidem

sobre a prestação, a *performance*, os resultados dos alunos, assim como sobre os processos de aprendizagem.

Para Barbier (1985, referido por Ferreira, p.33), não sendo o objeto real apreendido na sua totalidade, importa delimitar partes mais significativas do mesmo que servem de referências, indicadores e se apresentam como índices, critérios, características que servirão de controlo, de comparação e de reflexão. A formulação de objetivos fundamenta os critérios de avaliação que servirão de base à recolha, ao tratamento e à emissão do juízo de valor, que se traduz na avaliação da aprendizagem.

Os critérios de avaliação permitem que cada etapa da avaliação se possa realizar adequadamente, numa perspetiva formadora e construtiva, como parte integrante de um trabalho global, que se deseja cada vez melhor e mais gratificante. É com base nestes critérios, que se fundamentam nas capacidades e competências a desenvolver, nos objetivos a propor, nas normas emanadas institucionalmente e que se verificam em documentos de referência – check-list, que é possível avaliar o processo de aprendizagens dos alunos e construir um juízo avaliativo, justo e credível. Comparando as respostas dos alunos com uma resposta ideal é, então, possível proceder à regulação do processo de ensino e de aprendizagem.

Para que a avaliação seja o mais objetiva, fiável e credível possível, os critérios impõem a construção de um referencial com o qual se comparam os resultados obtidos pelos alunos. Constituindo a avaliação um meio e não um fim, é de todo desejável explicitar, discutir, esclarecer e negociar os objetivos e critérios de avaliação que vão ser objeto de apreciação, que devem ser claros e bem entendidos por todos os intervenientes, para tomar decisões e encontrar soluções e orientar a ação do professor e a aprendizagem do aluno (Pais & Monteiro, 1996). As autoras recorrem aos contributos de Nunziati (1990) que aponta basicamente dois tipos de critérios: os critérios de realização e os critérios de sucesso.

“Os primeiros indicam concretamente o que se espera dos alunos, visam a regulação da aprendizagem e permitem a sua reorientação. Quando se encara a avaliação como componente da aprendizagem, são de especial importância estes critérios, orientando não só o aluno, mas também o professor.

Os critérios de sucesso referem-se aos produtos da aprendizagem. São critérios de incidência sumativa, pois incidem mais sobre os produtos que sobre os processos” (Pais & Monteiro, 1996, p.47).

A avaliação das aprendizagens recorre a critérios distintos, mas que se articulam, os critérios de realização e os critérios de sucesso. Os critérios de realização devem indicar claramente ao aluno os procedimentos a adotar durante a realização de uma tarefa. Já os

critérios de sucesso referem-se às características finais que uma tarefa deve assumir para ser considerada sucedida ou com êxito. (Rodrigues & Ferreira, 2014).

No que concerne aos critérios de avaliação utilizados nas diferentes modalidades com propósitos distintos, Santos (2016, p. 641) refere que,

“A avaliação formativa toma em linha de conta o indivíduo e a sua especificidade, combinando os critérios de realização com os critérios referenciados ao aluno (por exemplo, o professor pode tomar em linha de conta dificuldades específicas de um dado aluno, o esforço que fez, a evolução que apresenta) (Harlen; James, 1997). A avaliação somativa considera os critérios de sucesso referenciados à norma (seja relativa a um dado grupo, seja relativa à aprendizagem desejada), desaparecendo o indivíduo enquanto pessoa (Vial, 2012)”.

Perrenoud (1986) afirma que pelo seu caráter essencialmente comparativo, a avaliação revela diferenças; mas essas diferenças são utilizadas em larga escala para situar cada indivíduo em relação à média do grupo, que se impõe como norma. Aquilo a que o professor dá atenção, é a uma certa dispersão dos resultados e não à distância que existe entre o que cada um sabe e o que deveria saber. A partir do momento em que se traduzem as “performances” individuais por notas, quantificam-se as diferenças entre os alunos, o que não denota qualquer implicação no seu sucesso nem nas suas aquisições reais. Só uma avaliação de referência criterial, confrontando as aquisições de cada aluno com aquilo que deveria saber, permitiria tomar consciência das distâncias reais entre os alunos e mais ainda entre a situação de cada um e o objetivo.

Pais e Monteiro (1996) definem critérios como indicadores de sucesso ou de mérito e norma como o desempenho comparativo dos alunos num grupo-turma, na realização da mesma tarefa. Neste contexto, importa distinguir a avaliação normativa da avaliação criterial. Segundo Pais e Monteiro, (1996, p.47),

“Do ponto de vista da primeira [...] toma-se como referência o grupo-turma e é em comparação com o seu desempenho médio que se mede o desempenho do aluno. [...] do ponto de vista criterial o mais importante é discutir e definir critérios com os alunos para que eles saibam que caminho percorrer. [...] Resumindo, podemos dizer que a competição com os outros é uma das implicações com a avaliação normativa; a competição consigo mesma é própria da avaliação criterial”.

São as concepções pedagógicas do professor que o levam a privilegiar uma ou outra destas perspetivas avaliativas; estas não se excluem, interligam-se, com frequência complementam-se e, na prática, cruzam-se (Pais & Monteiro, 1996).

Capítulo 2 – As funções pedagógicas da avaliação das aprendizagens

À questão “Para quê avaliar?”, De Ketele (1986, p. 211) responde com uma sucinta e interessante definição: “avalia-se para tomar uma *decisão* em função de um *objetivo* que orienta a sua *ação*”.

Recorrendo aos contributos de Allal (1986, p. 176), as modalidades de avaliação adotadas por um sistema de formação têm sempre uma função de regulação, o que significa que “têm como finalidade assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação, por um lado, e as características do sistema de formação, por outro”.

De Ketele (1986, p.211) corrobora a ideia anteriormente sustentada por Allal (1986), que refere que se avalia para orientar, para fazer o balanço e certificar, para regular o ensino e a aprendizagem, correspondendo a cada uma destas premissas um determinado momento da prática pedagógica, isto é, antes de um ciclo de aprendizagem, depois de uma sequência mais ou menos longa e durante a aprendizagem, para ajustar respetivamente a sua ação (Cardinet, referido por De Ketele, 1986).

A propósito da complexa e controversa questão da avaliação, Abrantes (2001, p.9) afirma que,

“a avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas. Além disso, tem influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino, assim como na confiança social quanto ao funcionamento do sistema educativo”.

Como se pode constatar pela análise da figura 6, este meio de regulação pode tomar formas distintas, variando, por conseguinte, o momento em que é aplicado, a função que desempenha e as decisões que permite adotar no processo de ensino e de aprendizagem.

<i>Formas de regulação</i>	<i>Momento</i>	<i>Função da avaliação</i>	<i>Decisão a tomar</i>
Assegurar que as características dos alunos correspondam às exigências do sistema	No início de um ciclo de formação	Prognóstica	Admissão, orientação
	No fim de um período de formação	Sumativa	Certificação intermediária ou final
Assegurar que os meios de formação correspondam às características dos alunos	Durante um período de formação	Formativa	Adaptação das atividades de ensino/aprendizagem

Figura 6 - Avaliação como meio de regulação no seio de um sistema de formação (Allal, 1986, p.178)

Allal (1986) apresenta na figura 6 a avaliação de aprendizagens como forma de regulação que consiste em assegurar que as características dos alunos correspondem às exigências pré-estabelecidas do sistema de formação, como meio de controlo da progressão do aluno à entrada, ao longo e à saída do sistema. Para a autora, a função de regulação é inerente à avaliação de aprendizagens de um sistema formativo e, sendo aplicada em diferentes momentos do processo de ensino e de aprendizagem, assume diferentes funções a que correspondem determinadas decisões: a função prognóstica, que permite controlar o acesso e a orientar o referido processo; a função formativa que viabiliza o ajustamento das atividades e métodos de ensino-aprendizagem e, por último, a função sumativa que se refere à certificação de aprendizagens.

A avaliação exigida à escola tem como finalidade a seleção/orientação de dificuldades e percursos de ensino e de aprendizagem, a regulação do processo educativo e a certificação do sucesso escolar dos alunos, o que, desempenhando a avaliação neste último sentido uma função social e de controlo, se pode associar a uma certa hierarquização e seleção dos alunos (Perrenoud, 1998).

Valadares e Graça (1998) ressaltam que no processo de avaliação se podem destacar dois objetivos fundamentais e em permanente interação, quanto à função pedagógica: ajudar os alunos e aperfeiçoar o ensino. Em termos sociais, a avaliação permite efetuar uma acreditação do sistema de ensino e o controlo das aprendizagens que esse sistema propicia.

Os autores categorizam a avaliação em cinco categorias ou modalidades, segundo o papel que desempenha no ensino:

“Avaliação prévia – para determinar onde cada estudante deve ser integrado ao iniciar uma nova fase de aprendizagem.

Avaliação de diagnóstico – para diagnosticar dificuldades de aprendizagem do estudante no decorrer desta.

Avaliação formativa – para aquilatar acerca do processo de aprendizagem do estudante no decorrer desta.

Avaliação formadora – contribui para que o aluno aprenda melhor.

Avaliação sumativa – para avaliar a consecução do estudante no final de uma fase da sua aprendizagem” (Valadares & Graça, 1998, p. 47).

A evolução das várias perspetivas sobre a avaliação permitiu definir as principais funções que a avaliação assume, geralmente associadas a uma modalidade ou a um tipo de avaliação. Numa lógica de progressão do aluno ao longo de um ciclo, a avaliação das aprendizagens compreende a modalidade de avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa, que aparecem associadas pela complementaridade das suas funções,

que seguidamente passaremos a explicitar, apresentando diferentes perspetivas dos especialistas neste domínio.

1 – A avaliação diagnóstica e a função de orientação

A avaliação diagnóstica, segundo Cortesão (2002), tem lugar no início de uma fase de trabalho e verifica as condições do aluno para desempenhar determinada tarefa ou seguir determinado curso. Ocorre geralmente no início de cada ano de escolaridade ou sempre que se considere oportuno, por exemplo no início de uma nova matéria ou na introdução de um novo conteúdo. As informações recolhidas podem evidenciar os conhecimentos ou competências já dominadas pelos alunos, assim como as suas dificuldades. Para a autora, esta modalidade de avaliação pretende “colocar o aluno num grupo ou nível de aprendizagem e/ou prever o que muito provavelmente virá a decorrer na sequência das situações educativas desenvolvidas” (Cortesão, 2002, p.39).

De acordo com Ketele (1986), a avaliação prognóstica, como aliás qualquer uma das restantes, pressupõe um conhecimento prévio válido daquilo que se exige e, aplicada antes de um ciclo de aprendizagem, tem por base as aptidões gerais ou específicas do aluno em determinada matéria a lecionar, os pré-requisitos em termos de saber ou saber-fazer, os interesses, as motivações, as atitudes, etc.

Surge, assim, não no sentido de rotular o aluno, mas de caracterizar o nível a partir do qual professor e aluno desenvolverão o seu trabalho (Cortesão, 2002). De igual modo, possibilita fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional. Visa, portanto, facilitar a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino. Neste sentido, pode-se considerar uma modalidade muito útil, pois permite ao professor orientar o processo e selecionar as atividades mais adequadas às características iniciais dos alunos (Santos, 2016).

Leite (2002), a propósito da avaliação diagnóstica, refere que se justifica sempre que se pretende identificar o ponto de partida, quer seja em relação ao contexto em que se insere a escola e a aprendizagem, em relação às características da turma e dos alunos, quer sobre os conhecimentos que possuem relativamente a determinado conteúdo curricular. Será a partir desse diagnóstico que serão estruturados os procedimentos curriculares seguintes, isto é, delineadas estratégias de diferenciação pedagógica, selecionados instrumentos para o desenvolvimento do currículo e definidos momentos e procedimentos de avaliação.

Para Allal (1986), a avaliação designada de diagnóstica pode assumir uma natureza prognóstica, quando se trata de controlar o acesso a um ciclo ou a um ano de escolaridade, na medida em que permite a tomada de decisões referentes à admissão ou à orientação.

2 – A avaliação formativa e a função de regulação da aprendizagem

Segundo Allal (1986), o conceito de avaliação foi introduzido nos trabalhos “neo-behavioristas”, que concebiam a avaliação como uma estratégia de pedagogia de mestria ou de tentativa de individualização do ensino. Ainda de acordo com a autora, a expressão avaliação formativa foi introduzida por Scriven em 1967, que compreendia os processos de avaliação formativa enquanto ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo currículo, manual ou método de ensino.

Atualmente este conceito consiste essencialmente num projeto pedagógico que, ao assegurar que os meios de formação propostos pelo sistema estão adaptados às características dos alunos, assume uma função formativa reguladora, porque “a sua finalidade é a de fornecer informações que permitam uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem” a ocorrer muito antes da atribuição de uma nota ou da orientação posterior, ou seja, a avaliação tem de ocorrer necessariamente durante o período de tempo consagrado à unidade de aprendizagem (Allal, 1986, p.177).

Trata-se, na perspetiva de Dokic (1986),

“de uma interpretação dos comportamentos observados. Com efeito, já não se trata de avaliar para classificar, selecionar ou punir, trata-se de avaliar para melhor ajudar a criança no seu percurso escolar e melhor controlar a ação pedagógica ao nível do material apresentado ao aluno, da relação docente-discente, do coletivo da turma numa perspetiva dinâmica” (1986, p.259).

A avaliação formativa assume um carácter contínuo e sistemático no processo de ensino e da aprendizagem. Esta modalidade de avaliação recorre a uma diversidade de instrumentos que, como nos transmite Cortesão (2002, p.38), permitem “colher dados para a reorientação do processo de ensino-aprendizagem (na sala de aula ou no processo de desenvolvimento de um currículo)”. De igual modo, a avaliação informa os diferentes intervenientes do processo educativo sobre o desenvolvimento da aprendizagem, tendo em vista a adequação das medidas pedagógicas de acordo com as características (ritmos e necessidades) dos alunos e a aprendizagem a desenvolver. Paralelamente e, transcrevendo da mesma fonte, poder-se-á

dizer que funciona como uma “bússola orientadora” (Cortesão, 2002, p.39), que ajuda a apontar falhas, aprendizagens ainda não conseguidas, aspetos a melhorar, proporcionando o ajustamento de processos e estratégias com o intuito de proporcionar condições pedagógicas apropriadas ao sucesso educativo do maior número de alunos possível. Neste cenário, a avaliação formativa não deve exprimir-se através de uma nota, mas por meio de um comentário ou apreciação. Esta modalidade de avaliação remete-nos para a função reguladora do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que ocorre durante o percurso e que permite obter as informações necessárias para verificar a eficácia do mesmo, conduzindo à introdução das alterações consideradas pertinentes.

Linda Allal (1986, p.221) sintetiza a avaliação formativa no seguinte esquema:

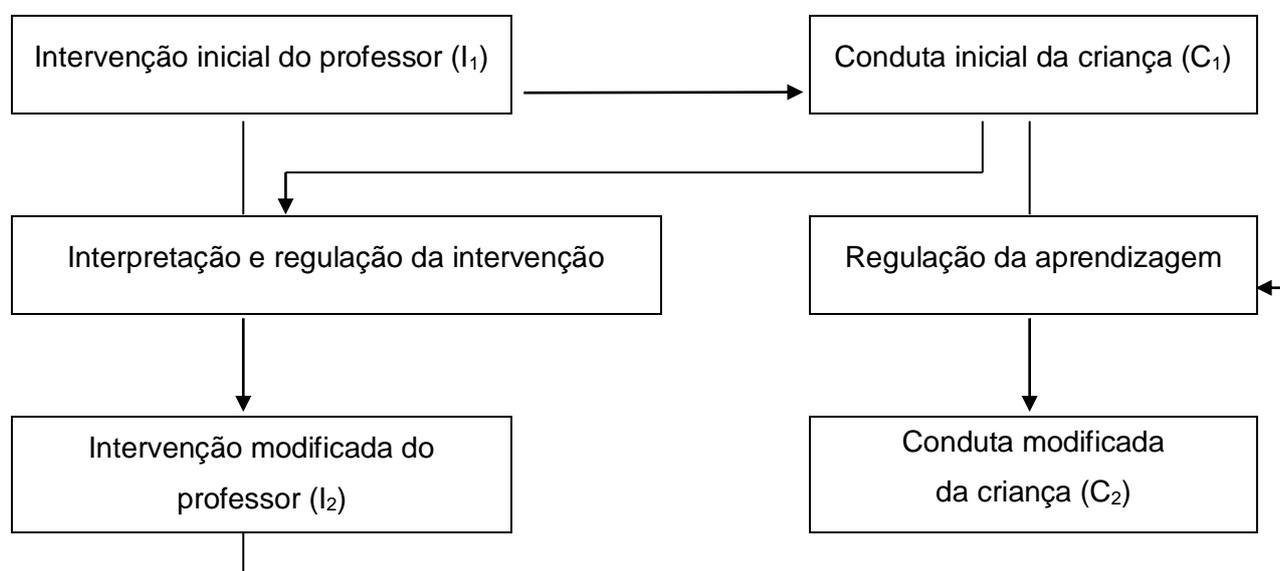


Figura 7 - Orgânica da avaliação formativa (Allal, 1986, p. 221)

Através da análise da figura 7, podemos referir que a autora evidencia a moderação do comportamento do professor a partir da natureza e da interpretação das informações recolhidas sobre a conduta inicial do aluno. Comparando as informações recolhidas, pela observação das tarefas, com os critérios *standards* previamente definidos, o professor elabora o diagnóstico necessário sobre os percursos de aprendizagem dos diferentes alunos, proporcionando, oralmente ou por escrito, o respetivo *feedback*. O *feedback*, atempado e descritivo, permitirá ao aluno envolver-se na atividade e assumir um papel ativo na regulação da sua própria aprendizagem, isto é, alterar procedimentos ou condutas, mais ajustadas aos objetivos pedagógicos pré-definidos.

Santos (2016, p. 640) sustenta a ideia que a avaliação da aprendizagem “num propósito formativo, o objetivo é fornecer evidência fundamentada e sustentada de forma a agir para apoiar o aluno na sua aprendizagem”, o que implica uma intervenção ativa do aluno, num processo de autorregulação despoletado pelo professor, que medeia o conhecimento e o aluno. O erro não é assim perspetivado de uma forma contabilística, como na avaliação sumativa, mas,

“[...] é encarado como um fenómeno inerente ao processo de aprendizagem (só erra quem aprende) e o erro constitui uma fonte essencial para uma ação conseqüente, sustentada na sua interpretação. Dado não se ter acesso ao que se passa “dentro da cabeça do aluno”, o erro é muitas vezes a forma mais promissora de compreender de que modo o aluno está a pensar e como podemos ajudá-lo a reorientar o seu raciocínio ou a tomar consciência do seu conceito erróneo” (Santos, 2016, p.646).

A propósito desta modalidade de avaliação, Rodrigues e Ferreira (2014) defendem que a avaliação das aprendizagens, realizada de uma forma contínua, sistemática e integrada no processo de ensino e de aprendizagem, diagnostica atempadamente as aprendizagens realizadas pelo aluno, as suas dificuldades e os seus erros, possibilitando, através do acompanhamento do professor ao aluno, compreender as causas que estão na sua origem. Neste sentido, ao fornecer aos diferentes intervenientes do processo educativo informação sobre a evolução dos percursos de aprendizagem e pelo *feedback* dado pelo professor ao aluno, que o orienta e apoia, a avaliação das aprendizagens assume um cariz *regulador* e pedagógico, na medida em que possibilita a revisão e alteração de estratégias e procedimentos no processo de ensino e de aprendizagem, adaptadas aos diferentes ritmos e necessidades dos alunos. Criadas, então, as condições pedagógicas propícias à realização das aprendizagens formalmente definidas, verificadas as aprendizagens realizadas e as competências desenvolvidas pelo aluno, são certificadas as aprendizagens e é orientado o percurso escolar do aluno no âmbito da avaliação sumativa. A avaliação sumativa, com funções sociais e de controlo, procede à hierarquização, certificação e como que a uma seleção dos alunos (Sobrinho, referido por Ferreira, 2007).

No que concerne à regulação contínua da aprendizagem e da avaliação, a este propósito Pais e Monteiro (1996) corroboram com a ideia de Scriven, que afirma que a avaliação é simultaneamente formativa e formadora. Estas características distintas, mas complementares da função reguladora da avaliação são reportadas do seguinte modo:

**AVALIAÇÃO SOB TODAS AS SUAS FORMAS,
É A VIA REAL DA FORMAÇÃO**

AVALIAÇÃO FORMATIVA <i>(Pedagogia por Objetivos – Scriven, 67)</i>	AVALIAÇÃO FORMADORA <i>(Bonuiol y Nunziati – 74 – 77)</i>
<p>Explicitação de critérios de avaliação reguladora e da responsabilidade do professor</p> <p>Informação sobre processos de produção</p> <p>Adaptação do dispositivo pedagógico à realidade das aprendizagens</p> <ul style="list-style-type: none"> . regulação da progressão pedagógica (valor relativo da nota) . reforço de sucesso . gestão do erro <p>A avaliação formativa é para o professor, porque o obriga:</p> <ul style="list-style-type: none"> a atualizar os seus conhecimentos didáticos a procurar coerência entre os seus critérios e as escolhas didáticas a relativizar o peso da sua pessoa no comportamento do avaliador 	<p>Apropriação pelos alunos dos critérios de avaliação dos professores</p> <p>Representação correta pelos alunos da finalidade dos trabalhos</p> <p>Domínio dos instrumentos de antecipação e de planificação da ação</p> <p>Transformação do trabalho pedagógico em seqüências de aprendizagem</p> <p>Criação de planos de remediação progressiva do erro em que o aluno joga um papel fundamental</p> <p>Recurso sistemático à autoavaliação – <i>démarche</i> pessoal de realização das práticas, dos seus modelos de formação (autocontrole/ autorregulação)</p> <p>A avaliação formadora constitui um percurso de avaliação conduzido por aquele que aprende e é um instrumento de construção dos conhecimentos que o aluno precisa de adquirir</p>

Figura 8 - Características da avaliação formativa e formadora (Pais & Monteiro, 1996)

Pela análise do esquema apresentado verificamos que a avaliação formativa se direciona mais ao professor, no sentido de o orientar na adequação e individualização dos processos às características dos alunos. Todavia, além de formativa, a avaliação denota também uma vertente formadora, no sentido que, como sustenta Nunziati (citado por Pais & Monteiro, 1996, p.44), “constitui um percurso de avaliação conduzido por aquele que aprende e é um instrumento de construção dos conhecimentos que o aluno precisa adquirir”. A este respeito, Perrenoud (citado por Pais & Monteiro, 1996) refere que uma avaliação só é formativa se regular a ação pedagógica ou das aprendizagens:

“O professor que constata que uma noção não foi entendida, que as suas instruções não são compreendidas ou que as atitudes e os métodos de trabalho propostos não resultam, retomará

o problema desde o início, renunciará a determinados objetivos de desenvolvimento para se debruçar sobre os fundamentos, modificará a sua planificação diária, etc.” (Perrenoud, citado por Pais e Monteiro, 1996, p.45).

Segundo o autor, embora a avaliação formativa revista um caráter subjetivo, derivado das circunstâncias e dos intervenientes que a suportam, esta induz a informações mais precisas que pressupõem transformações no ensino, na gestão da turma e de uma atenção especial aos alunos com dificuldades.

Ao apontar para a função reguladora da avaliação, as várias perspetivas teóricas remetem para a avaliação formativa, que tem como objetivo ajudar o aluno a progredir e a ultrapassar as suas dificuldades e ajudar o professor a definir as melhores estratégias para orientar o aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, a avaliação formativa influencia o modo como o próprio processo de ensino e de aprendizagem se desenvolve, visando uma avaliação para as aprendizagens, de caráter essencialmente pedagógico, contribuindo para uma escola mais democrática, que promove o sucesso do maior número de alunos e o desenvolvimento das suas competências.

Por seu turno, Zabalza (1992, p. 223), considera que a avaliação das aprendizagens facilita “informações sobre o modo como está funcionando cada um dos componentes desse sistema e o conjunto de todos eles como totalidade sistémica”, pois, continua, “permite a verificação do que se passa nos processos de ensino e de aprendizagem com vista à sua regulação” (Ferreira, 2007, p.25). Desta forma, coincidimos com Alonso (2002, p.19), quando afirma que “permite regular e monitorizar a adequação e persistência das decisões adotadas sobre as diferentes dimensões curriculares e organizativas, que possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem de qualidade”. Esta função reguladora é preponderante pela intervenção face às dificuldades dos alunos e pela conseguinte análise feita pelo professor das estratégias de ensino usadas.

Já no entender de Perrenoud (1986, p.65), “uma avaliação verdadeiramente formativa, diagnosticando de forma analítica os modos de funcionamento, as dificuldades específicas, os interesses, os ritmos individuais, conduziria a um impasse total num ensino de tipo coletivo”, uma vez que o professor não dispõe de meios suficientes para proporcionar a individualização da avaliação, podendo ser geradora de contradições no seio do sistema pedagógico, conflito entre um grau de diferenciação das ações, frustração.

O autor defende que avaliação formativa necessita de objetivos pedagógicos suficientemente claros que situem os “alunos e a sua evolução em relação às finalidades globais conferidas. Isso pressupõe uma especificação dos programas e planos de estudos

atuais num sistema de objetivos graduados que permitam seguir a progressão do aluno e modificar o seu campo de experiência em função dos progressos observados (Perrenoud, 1986, p.113)”. Alunos, pais e professores deverão ter conhecimento das capacidades e conhecimentos esperados no final da formação. Esses objetivos devem assumir-se como um projeto de formação significativo, mobilizador para o aluno e inteligível para os pais, viabilizando a ação pedagógica individualizada em situações de aprendizagem globais. Trata-se de criar condições de aprendizagem que permitam ao aluno progredir ao seu ritmo e pelas vias que lhe convêm, recorrendo a atividades, individuais ou coletivas, ou a condições de aprendizagens individuais diferenciadas. Perrenoud (1986, p. 114) afirma que este modo de

“intervenção pressupõe instrumentos de avaliação individualizados que permitam uma avaliação de diagnóstico que não vise classificar os alunos uns em relação aos outros, mas sim conduzir cada um a cada escolha das situações de aprendizagem suscetíveis de o fazer progredir. Trata-se, pois, de uma avaliação formativa tendo uma função de regulação da aprendizagem e não de sanção das aquisições. [...] A avaliação-regulação, quer seja a avaliação pelo professor ou ainda melhor e sempre que possível, a autoavaliação, quer pelo sucesso constatado, quer pela consideração pessoal da reação dos parceiros, é indispensável para o desenvolvimento harmonioso das aprendizagens”.

Embora a avaliação formativa incida sempre sobre uma vertente das aquisições, deve-se dar igual importância às formas de aprendizagem, às estratégias do aluno face aos novos problemas, ao funcionamento da interação educativa, os problemas de comunicação, de representação dos objetivos da formação, aos bloqueios afetivos, ao grupo, à relação com os professores, etc. Por outras palavras, não basta medir as lacunas ou os atrasos de um aluno no domínio específico, é ainda preciso captar os mecanismos de ordem cognitiva, sócio afetiva, relacional. Para os captar e neutralizar é preciso, obrigatoriamente, alargar a noção de avaliação à noção de observação, de conhecimento do meio familiar e da personalidade do aluno.

Quanto à natureza dos processos da avaliação, embora haja autores que considerem que a avaliação formativa pode ser formal ou informal, estando a informalidade do processo relacionada com uma prática da sala de aula que surgiu de uma forma espontânea, sem ter sido alvo de uma planificação prévia (Santos, 2016), reforçamos, contudo, a perspetiva de Perrenoud (1986) que afirma que a avaliação não pode ser deixada inteiramente à improvisação, e requer alguns instrumentos teóricos, por exemplo testes ou provas ditos de “referência criterial”, que situem o aluno em relação a um certo número de critérios que correspondem aos domínios visados.

Para se tornar possível uma pedagogia diferenciada sensível às diferenças socioculturais, são necessários meios de ensino diversificados. A realização e utilização desses meios necessitam de recursos humanos, de espaços e de tempo. Tais recursos não podem ser individuais e exigem uma abordagem interdisciplinar agrupando professores, especialistas e investigadores, para a sua realização e experimentação e necessitam também de uma grande colaboração entre professores para a sua implementação (Perrenoud, 1986).

A este respeito Allal (1986, p.209) exemplifica uma organização prática desta modalidade de avaliação através da seguinte tabela:

Cada aluno aborda a situação proposta Papel do professor: - Verificar quais os objetivos que foram atingidos e por quem; - Fornecer um primeiro apoio aos alunos em dificuldade; - Detetar causas de dificuldade individuais ou coletivas.	Enriquecimento: - Atividades complementares ou de aprofundamento; - Atividades de outra natureza ou livres.
	Remediação: - Nova abordagem dos aspetos problemáticos com cada aluno ou pequenos grupos de alunos, adoção de modalidades que permitam ao aluno atingir o objetivo visado.

Figura 9 - Exemplo de organização prática (Allal, 1986)

Esta perspetiva de Allal coaduna-se com o preceituado por Perrenoud, na medida em que prevê a individualização da construção do próprio conhecimento numa vertente dinâmica de cooperação entre professor-aluno e entre pares, onde as estratégias de reorientação, reforço e remediação desempenham um papel relevante no *feedback* corretivo a conferir ao aluno.

Não havendo receitas nesta matéria, a tarefa do professor consiste em construir uma estratégia de avaliação formativa que se adegue à sua turma. Neste sentido, a avaliação formativa, fundada nas contribuições teóricas, que se baseiam na investigação empírica sobre a aprendizagem e pelo seu próprio contexto pedagógico e institucional, compreende duas modalidades distintas – a avaliação pontual de regulação retroativa e a avaliação contínua de regulação interativa.

A este respeito Barreira, Boavida e Araújo (2006) corroboram com a Allal (1986), ao sustentar a ideia que, na avaliação pontual após um período de tempo consagrado a atividades que visam o cumprimento do processo de ensino e de aprendizagem, geralmente a acontecer no final de uma unidade de conteúdos, o professor organiza uma prática avaliativa, vulgarmente sob a forma de controlo escrito, aplicando uma ficha formativa, um exercício a

toda a turma ou usando para o efeito uma grelha de observação, a incidir sobretudo nos objetivos comportamentais predefinidos, usualmente do domínio cognitivo (Ferreira, 2006), a que se segue a verificação do grau de cumprimento dos objetivos por cada aluno. Numa segunda etapa, em função do perfil dos resultados obtidos pelo aluno, procede-se à adaptação do ensino e da aprendizagem, através da definição e aplicação de estratégias de remediação, eventualmente a uma reavaliação a que sucede uma readaptação. Este tipo de avaliação formativa pontual limita-se a uma verificação das performances do aluno relativas aos objetivos pedagógicos traçados. Não se verifica, portanto, o diálogo nem a interação entre o professor e o aluno, que possibilitem compreender o raciocínio e diagnosticar as causas que estiveram na origem das suas dificuldades ou do insucesso, nem sendo produzido o desejado *feedback* para a sua superação. A adaptação das atividades pedagógicas é estandardizada, não tendo em conta os diferentes desempenhos dos alunos (Allal, 1986). Não sendo identificadas *in loco* as dificuldades do aluno, a função de regulação exercida pela avaliação formativa assume, deste modo, a natureza retroativa. Este retorno conferido pelo professor, geralmente no final de uma unidade de ensino não permite diagnosticar as causas das dificuldades ou dos erros dos alunos e estes não são envolvidos na avaliação e na regulação da aprendizagem (Ferreira, 2014b). No entanto, tendo em conta a perspetiva cognitivista, embora esta modalidade da avaliação formativa constitua a prática genérica da avaliação sumativa e prognóstica instituída oficialmente em muitas escolas, que pelo elevado número de alunos por turma, pela rigidez dos programas e dos horários escolares, pela escassez de material diversificado... limitam a prática pedagógica à avaliação formativa com as características enunciadas, a implementação da prática de avaliação pontual, de regulação retroativa, por si só representa já um progresso, contudo, este não é ainda o desejável.

A respeito da avaliação formativa pontual, de regulação retroativa, Rodrigues e Ferreira (2014) referem que só após a correção do teste ou do exercício escrito é identificado o cumprimento ou não dos objetivos e realizado o respetivo retorno ou retroação, pelo que as estratégias corretivas ou de remediação aplicadas à *posteriori*, que, para Ferreira (2007), se restringem frequentemente à repetição dos mesmos conteúdos, à realização de exercícios idênticos aos que manifestaram dificuldade, ao estudo suplementar e ao reforço das aprendizagens feitas, não se manifestam tão vantajosas para a proficiente intervenção no processo de ensino e da aprendizagem.

Numa modalidade de avaliação contínua de regulação interativa, de natureza cognitivista, o professor acompanha, pela observação do aluno durante a realização de tarefas de aprendizagem na totalidade do tempo consagrado ao ensino de determinada

unidade de formação, os processos de avaliação que estão integrados nas atividades de ensino e de aprendizagem. Ao longo da realização das atividades o professor, desempenhando o papel de “observador-animador”, circula pela sala e identifica os alunos que não estão a conseguir avançar na tarefa proposta. Através de estimulantes interações vão-se questionando, testando diferentes hipóteses, fornecendo suposições, propondo diferentes materiais, reorganizando as atividades propostas, desenvolvendo formas de colaboração entre pares, recorrendo a material interativo e adaptativo, que ajudem o aluno na construção do seu próprio conhecimento.

Assim, para Perrenoud (1986), a verdadeira individualização do ensino consiste na orientação individualizada da aprendizagem e na adaptação diferenciada das atividades pedagógicas, na medida em que permite intervir mais adequadamente durante o processo de ensino-aprendizagem e não no final.

Ferreira (2014) preconiza o valor intrínseco da prática da avaliação formativa na melhoria do ensino e do desenvolvimento profissional do docente, na medida em que, através de diagnósticos contínuos sobre os processos de aprendizagem dos alunos, o professor é estimulado a refletir sobre as estratégias e os recursos usados na sua prática letiva, indagando alternativas para responder às necessidades dos seus alunos, numa perspetiva de aprendizagem profissional contínua.

Na opinião de Barreira, Boavida e Araújo (2006), através da produção de materiais de correção que possam ser utilizados pelo aluno ao longo do processo, com o apoio efetivo do professor, a avaliação contínua de regulação interativa, como meio de reflexão por parte do aluno, promove a autoavaliação do aluno nas situações educativas. Todavia, não tem sido fácil ao professor desenvolver esta postura e adotar estes procedimentos de forma sistemática e contínua, limitando-se a propô-la pontualmente aos seus alunos, no final de cada período letivo. No entender dos autores, urge implementar a avaliação formativa, há muito prevista nos normativos-legais, mas ainda não evidenciada na *praxis* educativa generalizada, na medida em que esta²:

Promove a motivação;

Promove o seu estatuto de capacidade profissional a dominar;

Promove a centralidade na prática educativa;

Promove a necessidade da planificação da prática docente;

Promove um espírito crítico sensível e construtivo;

Promove o reconhecimento de todo o esforço e aquisição de aprendizagem;

² Os pressupostos referenciados têm por base a versão original *Assesment Reform Group* (Leaflet, 2002). Estes foram adaptados por Barreira, Boavida e Araújo (2006, pp.102-120), onde podem ser consultados de forma mais desenvolvida do que aqui mencionada.

Promove a autoavaliação;
Promove a compreensão dos objetivos e critérios;
Promove o apoio à melhoria do trabalho do aluno,
Promove a(s) consideração da(s) forma(s) como os alunos aprendem.

3 – A avaliação sumativa e a função de certificação

O termo avaliação sumativa (súmula),

“pretende ajuizar um processo realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o ensino [...] acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado” (Ribeiro, 1992, citado por Pais & Monteiro, 1996, p.49).

No entender de Pais e Monteiro (1996), a avaliação sumativa assume-se como um balanço final de resultados no final de um segmento de ensino e de aprendizagens, podendo, neste sentido, dizer-se que complementa um ciclo de avaliações e, no decurso do processo de ensino-aprendizagem, ela tem uma função formativa, dado que permite adaptar os resultados recolhidos na avaliação formativa, indicando se os objetivos foram ou não atingidos, e, por sua vez, reajustar o ensino às necessidades dos alunos, proporcionando um *feedback* que se refletirá nas aprendizagens seguintes. No final de cada ciclo de ensino ela assume a função sumativa realmente preponderante, servindo para avaliar produtos finais e classificar os resultados, que se materializa nos testes realizados ao longo do ano e nos finais de período e atribui-se mais a função de classificar e não de avaliar, no sentido de analisar cuidadosamente as aprendizagens realizadas face aos objetivos definidos, às aprendizagens planeadas e dificuldades sentidas pelos alunos.

Segundo Pais e Monteiro (1996), a avaliação sumativa deve exprimir uma interpretação criterial, tão rigorosa quanto possível das informações recolhidas durante o processo de ensino-aprendizagem, que confronta o aluno e os demais intervenientes com as aprendizagens realizadas e os progressos alcançados. Embora devendo assumir um carácter objetivo, é, contudo, evidente que continua a revestir-se da subjetividade inerente aos sujeitos e contextos que a conferem.

No entender de Santos (2016, p.640),

“num propósito somativo, o objetivo é o de descrever e dar conta do que o aluno aprendeu e é capaz de fazer num certo momento (Harlen; James, 1997), a fim de hierarquizar, selecionar, orientar e certificar. Esta informação dirige-se sobretudo a entidades externas aos alunos, como seja aos encarregados de educação, à comunidade escola (professores e órgãos de direção), ao mundo do trabalho. É uma avaliação caracterizada por uma dimensão social é essencialmente externa ao aluno” (Santos, 2008).

Ao contrário da avaliação formativa, que ocorre dia-a-dia, prossegue a autora afirmando que a avaliação sumativa, de natureza essencialmente retrospectiva, sumariza o que o aluno aprendeu ou não no final de um ciclo de aprendizagem, com o intuito da tomada de decisões, como seja o percurso escolar seguinte do aluno.

Para Allal (1986) a avaliação sumativa ocorre no final de um período ou ciclo de estudos e desempenha a função de certificação, ao atribuir uma nota ou conferir um diploma. No sentido classificativo compara e seria os resultados dos alunos que servem de base a decisões relativas à promoção ou não dos alunos no sistema escolar. Neste contexto, associa-se à função certificativa, que funciona como garantia das aprendizagens, como validação externa dos conhecimentos e competências adquiridos, especialmente no final de um ciclo de estudos. “Pretende representar um sumário, uma apreciação ‘concentrada’ de resultados obtidos numa situação educativa [e] tem lugar em momentos específicos, por exemplo no fim de um curso, de um ano, de um período letivo ou de uma unidade de ensino” (Cortesão, 2002, p.38).

Tem como finalidade traduzir a distância a que ficou de uma meta e exprime-se numericamente, de acordo com uma escala escolhida, ou por uma expressão qualitativa, traduzindo-se na formulação de um juízo global descritivo sobre a aprendizagem realizada pelos alunos. Esta modalidade de avaliação inclui a avaliação sumativa interna, da responsabilidade do professor e da escola, enquanto órgão de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, e a avaliação sumativa externa, que compreende a realização de uma prova/exame, da responsabilidade dos serviços e entidades do Ministério da Educação designados para o efeito. Além da classificação do aluno em cada uma das disciplinas e áreas disciplinares, a avaliação sumativa permite também a tomada de decisões relativamente à sua transição no final de cada ano, à aprovação ou renovação de matrícula no final de cada ciclo e, por último, certifica a conclusão do ensino básico.

Na perspetiva de Ferreira (2014a), independentemente das funções inerentes à avaliação no e para o ensino e a aprendizagem, de orientação, regulação e de certificação, o processo avaliativo deverá ser um processo contínuo e integrado, que permite consolidar, desenvolver ou redirecionar essa mesma aprendizagem.

Não sendo os instrumentos de avaliação que diferenciam o tipo de modalidade de avaliação praticada, mas a finalidade e o uso que se dá às informações recolhidas (Ferreira, 2014a), os instrumentos de avaliação usados no processo de ensino e de aprendizagem são, contudo, fulcrais para a melhoria dos resultados. Atendendo à necessidade de diversificar e complementar a recolha da informação referente ao ensino e à aprendizagem, dedicaremos o próximo capítulo à explanação das técnicas e instrumentos de avaliação mais usuais na prática letiva do 1.º CEB.

Capítulo 3 – As técnicas e os instrumentos de recolha de informações sobre as aprendizagens dos alunos

Tendo em conta que as situações de aprendizagem são muitas e as turmas heterogéneas, compostas por alunos de diferentes níveis etários, das mais variadas proveniências socioculturais e com as mais diversas competências, convém proporcionar ambientes equitativos e desafiadores e diversificar os procedimentos e os materiais de avaliação de forma a, ao recolher as informações necessárias à análise e formulação de um juízo, se obter uma avaliação global dos alunos, o que deve implicar sempre, para bom rigor, a devida estruturação e instrumentação por parte do docente, de forma a garantir o sucesso e a qualidade da aprendizagem.

Nem só de testes é feita a avaliação, existe uma diversidade de técnicas e de instrumentos de avaliação, alguns dos quais pouco utilizados neste processo, que permitem recolher informação sobre a realidade que se vai elaborar e a formulação de juízos de valor sobre a própria realidade, a partir dos dados obtidos e em função de critérios predeterminados. São exemplo disso a observação do que o aluno faz (e da sua evolução) em diferentes momentos e em diversos contextos, a que se relaciona o registo de incidentes críticos, as listas de verificação, as escalas de classificação e as grelhas de observação; a entrevista; o debate; os trabalhos; os relatórios escritos referentes a projetos ou à resolução de situações problemáticas; as tarefas; atividades; exercícios; fichas/testes; o dossier; o portfolio; o questionário oral e/ou escrito; o diário de bordo... que além de constituírem meios de consolidação e de prova daquilo que o aluno vivenciou ou aprendeu durante as atividades letivas, ao acompanharem a sua aprendizagem têm a função de mobilizar experiências e saberes prévios, acionar estratégias cognitivas, estimular a reflexão, o questionamento e o conhecimento.

A propósito da avaliação das aprendizagens no ensino básico, Abrantes (2001), ressalva que nenhum instrumento aplicado na avaliação do ensino e da aprendizagem se manifesta por si só suficiente para, de forma global, equitativa, justa e rigorosa, captar todos os alguns aspetos da aprendizagem. Importa, portanto, recorrer a modos e instrumentos de avaliação diversificados que se complementem e avaliem significativamente os resultados, mas também os processos de aprendizagem. A título de exemplo, pode-se solicitar aos alunos a realização de tarefas orais ou escritas, realizadas em grupo, a pares ou autonomamente, de âmbito teórico ou prático, podendo-se selecionar as mais representativas. Esses diferentes instrumentos fornecem dados e informação essencial para o

professor e para o aluno e podem, então, ser usados para que professor e alunos façam uma reflexão periódica sobre as aprendizagens em curso.

Neste sentido, avaliar implica o uso de uma gama variada de instrumentos e procedimentos de avaliação adequados às finalidades, à diversidade e à natureza das aprendizagens e aos intervenientes na avaliação, com o objetivo de obter informação permanente e/ou periódica sobre os progressos conseguidos pelos alunos.

No entender de Pais e Monteiro, a recolha de informação poderá ser realizada, por exemplo, “através de atividades cuja avaliação seja feita informalmente. O principal problema reside no facto de a avaliação informal não estar, na maior parte das vezes, devidamente estruturada, embora influencie e determine as decisões do professor” (Pais & Monteiro, 1996, p.53). Contudo, e ainda segundo os mesmos autores, há a considerar que apesar do rigor imputado pelo professor na construção de instrumentos de avaliação válidos e fidedignos, estes carecem sempre de um teor relativamente subjetivo e, portanto, falível, o que determina a necessidade da sua diversificação, como forma de controlar a subjetividade inerente ao objeto e aos sujeitos envolvidos no processo interpretativo da avaliação.

Posto isto, seguidamente procederemos à descrição de algumas das técnicas e dos instrumentos vulgarmente utilizados em meio escolar, pelo que o nosso enfoque recairá sobre as fichas/testes, a observação instrumentada e, por último, no portfólio.

1 – As fichas/testes

Recorrendo ao contributo de Valadares e Graça, Ferreira (2007) refere que, sob a influência das correntes behaviorista e a massificação do ensino, a aplicação de testes tem sido tradicionalmente usada no ensino como instrumento privilegiado na avaliação das aprendizagens. “[...] A investigação realizada em Portugal tem demonstrado que a prática da avaliação formativa se tem resumido, genericamente, à atribuição de fichas ou de testes aos alunos, após a lecionação de períodos curtos de ensino-aprendizagem” (Ferreira, 2005, p.5). Corroborando com esta ideia, Pais e Monteiro (1996) referem que há muitos professores que recorrem frequentemente aos testes e muitos alunos que estudam apenas na véspera da sua realização, sendo que destes procedimentos resulta uma avaliação classificativa, traduzida numa nota, frequentemente concretizada na média do (dois) testes aplicados por período (Pais & Monteiro, 1996). Os testes são respondidos pelos alunos após realizarem a aprendizagem, o que não permite o diagnóstico atempado das suas dificuldades e dos seus

erros e só proporciona informações sobre o domínio de conhecimentos e de capacidades cognitivas básicas dos alunos (Ferreira, 2007, Ferreira, 2014a).

Fernandes (2001), acerca dos métodos de avaliação pedagógica, refere que o recurso aos testes tem sido sobrevalorizado, muito em parte devido à semelhança e preparação para os exames, de que resulta uma avaliação quantitativa exposta através dos *rankings* nacionais das escolas, anunciados pelos *media*.

Todavia a autora reconhece diversas vantagens na utilização dos testes:

“melhoram a capacidade de atenção do aluno, a retenção da matéria estudada, ativam o processamento dos conteúdos e ajudam a consolidar as aprendizagens, [...] podem funcionar como orientadores da aprendizagem, chamando a atenção do aluno para o que é considerado essencial” (Fernandes, 2001, p.68).

A aplicação de testes não se destina a anular outros procedimentos, mas antes a complementar e a suplementar os métodos informais que conferem informação acerca do aluno. Os testes permitem verificar o grau de cumprimento dos programas, assim como diagnosticar as dificuldades dos alunos e os erros cometidos. A partir do *feedback* dado ao aluno e do aluno ao professor é possível regular o processo de ensino e de aprendizagem, de modo a que as dificuldades detetadas sejam ultrapassadas.

Para que a interpretação dos resultados obtidos no teste seja válida e fiável, há que ser cuidadoso no conteúdo e na ponderação da pontuação no momento da sua construção, isto é, dever-se-á atender à relação entre a quantidade e o “peso” das questões formuladas, no que diz respeito aos objetivos fixados, à importância dos temas (por exemplo se são pré-requisitos) e o tempo/esforço dedicado ao estudo de cada item, sendo ainda que a cotação das perguntas e a pontuação das respostas dependerão da planificação e dos métodos adotados ao longo do processo de ensino-aprendizagem (Pais & Monteiro, 1996).

Usando não apenas aprendizagens simples, referentes à memorização de teorias ou conceitos, mas aprendizagens mais profundas e articuladas, os testes empregam um caráter formativo na medida em que

“facilitam uma ligação clara aos objetivos; produzem dados escritos para referência posterior; podem melhorar o desempenho dos alunos; podem informar, diagnosticar, motivar, disciplinar e conduzir ao sucesso; são práticos, objetivos, consistentes com as expectativas dos alunos e dos pais; são uma afirmação pública e concreta de competência” (Valadares & Graça, 1998, p.127).

Porém os autores também lhes reconhecem desvantagens:

“são da iniciativa exterior ao aluno; estão, na maioria dos casos, desgarrados dos processos de aprendizagem; promovem a memorização; não avaliam, na maioria dos casos, a capacidade de pensar criticamente; diminuem a autoestima; causam stress e ansiedade; não acrescentam muito mais àquilo que o professor já sabe acerca de cada aluno; estão sujeitos a ‘distorção’ pelas diferentes capacidades de leitura e por condições físicas adversas” (Valadares & Graça, 1998, p.69-70).

Devendo ser um dos vários instrumentos de avaliação a serem usados pelo aluno no processo de avaliação das suas aprendizagens, Valadares e Graça (1998) tecem algumas recomendações importantes para a elaboração das fichas de avaliação formativas, tais como: haver uma concertação entre a sua aplicação e o que se pretende avaliar; variar o tipo, o tamanho e a frequência dos mesmos; obedecer a critérios de validade e fidelidade; proporcionar informação significativa, útil; na sua conceção dever-se-á ter presente os conteúdos e os objetivos da aprendizagem, assim como a finalidade da avaliação; a amostra dos itens a avaliar deverá ser representativa; deve implicar tarefas claras e fazer uso de uma linguagem acessível ao aluno. O teste deve ainda conter uma amostra significativa do conteúdo relevante do(s) domínio(s) objeto de avaliação.

As questões do teste que remetem para respostas curtas incidem sobre itens objetivos e induzem o aluno a uma resposta breve alicerçada na sua memorização. São exemplo deste tipo de perguntas os itens de completamento, as questões verdadeiro/falso, itens de associação e itens de escolha múltipla. Este tipo de perguntas de resposta curta é de mais difícil construção para o professor, mas apresentam-se geralmente materiais válidos e fiáveis, na medida em que medem os objetivos e os conteúdos predefinidos e não induzem em erro, uma vez que colocam os alunos nas mesmas condições. Todavia, para os seus resultados serem fidedignos a sua construção tem que obedecer a critérios rígidos e, devido à natureza da questão, o aluno tem mais facilidade em adivinhar a resposta.

Já nos itens não objetivos ou de composição ou de ensaio o aluno tem liberdade total para estruturar a resposta ou procede a uma resposta orientada por parâmetros que lhe são fornecidos e permitem ao professor avaliar a capacidade do aluno selecionar, organizar, integrar, relacionar e avaliar informação mais ampla que traduzem aprendizagens e/ou raciocínios mais complexos. As questões de ensaio, por conferirem total liberdade ao aluno na sua resposta, para garantirem alguma validade e fiabilidade implicam a formulação de um modelo de resposta que considere os aspetos, conteúdos importantes a incidir.

O teste de perguntas fechadas, realizado em tempo limitado, não responde aos princípios orientadores que delimitam o processo de aprendizagem e da avaliação, uma vez que não permite a inclusão de questões suficientemente ricas e abertas; não facilita uma

utilização produtiva do erro; e não estimula a apresentação de raciocínios, interpretações e argumentos em situações complexas e reais. Para além disso, não é um instrumento que permita ao professor recolher evidências suficientemente ricas sobre os aspetos relacionados com a predisposição em relação à disciplina, nem que favoreça o desenvolvimento de competências de autoavaliação por parte do aluno.

Os diversos autores em estudo (Valadares & Graça, 1998; Pais & Monteiro, 1996; Ferreira, 2005) apontam várias vantagens na utilização das fichas com questões objetivas:

- Podem ser corrigidas com facilidade;
- É menor a probabilidade de praticar a injustiça ou o favorecimento, na medida em que as questões são objetivas, têm respostas certas e já previstas;
- Permitem avaliar maior número de itens, abarcando se desejável toda a matéria em análise;
- Não entra o fator subjetivo na correção, como acontece nas provas descritivas, pois, nestas pode ocorrer uma discrepância em termos de atribuição de notas, podendo depender do estado de espírito ou do momento em que o professor as corrige.

Já os testes com questões abertas e de cariz mais subjetivo permitem ao aluno descrever a resposta, que não se exige tão categórica (clara e precisa), o que permite uma certa flexibilidade. Este tipo de teste é usado para verificar o raciocínio do aluno e muitas vezes a mesma questão pode ter respostas diferentes, sem, no entanto, ser considerada errada.

Segundo os autores (Valadares & Graça, 1998; Pais & Monteiro, 1996; Ferreira, 2005) este tipo de prova também possui algumas vantagens:

- Exige do aluno a capacidade de compreensão, organização e estruturação das suas ideias;
- Permite avaliar a capacidade de análise, de crítica, de apreciação e de síntese;
- Possibilita verificar a criatividade do aluno.

As fichas de avaliação poderão ser muito válidas no sentido em que sendo aplicadas de forma contínua, de correção rápida e implicando, se possível, o aluno na correção das suas respostas, cumprem a função de regulação interativa, uma vez que através do diálogo estabelecido entre o professor e o aluno permitem compreender o funcionamento cognitivo do aluno, o seu raciocínio. Deste modo, é possível intervir nas suas dificuldades através de adaptações individualizadas ou diferenciadas das atividades pedagógicas. À interação entre o aluno e o professor corresponde um *feedback* que dissipa dificuldades e orienta o processo de aprendizagem. Neste sentido, as fichas de avaliação são formativas, pedagógicas e reguladoras do processo de ensino e de aprendizagem no sentido em que implicam a

reorganização dos procedimentos de desenvolvimento do currículo e didáticos e a utilização de estratégias e atividades que melhor se adequam aos diferentes ritmos e necessidades dos alunos.

2 – A observação instrumentada

No cotidiano das nossas aulas, são inúmeras as situações em que o professor atribui tarefas, atividades ao aluno e que observa a forma como este a executa, recolhendo desses momentos impressões, que se traduzem em informação sobre o desempenho do aluno, as suas atitudes e as destrezas desenvolvidas (Valadares & Graça). Todavia, a observação tem sido uma prática essencialmente espontânea, intuitiva, superficial e pouco profícua para a intenção formativa com que é levada a cabo, pois não é, como desejável, planeada, sistemática nem tão pouco estruturada, na medida em que não define nem clarifica previamente as finalidades específicas e as tarefas em que vai incidir, nem as informações que lhe precedem são por norma registadas, de forma neutra e contextualizada, tão rápido quanto possível, de modo a evitar esquecimentos e deturpações (Ferreira, 2005).

Acerca da avaliação de competências, que reflitam as boas práticas didáticas, mas também a competência do professor, Peralta (2001) é defensora da individualidade da pessoa que executa as tarefas, logo, da diferenciação na realização das mesmas por sujeitos diferentes.

A observação realizada em contexto de ensino-aprendizagem apresenta-se como uma técnica flexível, abrangente, e justa de avaliar os alunos, que incide sobre as várias componentes da aprendizagem (cognitiva, sócio afetiva e psicomotora). Esta técnica, permite perceber, através de atividades *fechadas*, mais *abertas* ou de cariz *investigativo*, realizadas individualmente ou em grupo, como o aluno constrói o conhecimento, seguindo de perto todos os passos desse processo adequando-o à maneira de aprender do aluno e ao(s) objetivo(s) proposto(s). Sendo integrada no processo de ensino-aprendizagem permite a identificação imediata das dificuldades concretas de cada aprendente e a resposta às suas necessidades. Deste modo, a planificação será também ela de mais fácil aplicação, porque está adaptada à realidade. A sua estruturação cinge-se a instrumentos compostos por critérios ou indicadores, que se exprimem por comportamentos, por ações ou procedimentos observáveis que os alunos devem levar a cabo numa tarefa (Ferreira, 2014a).

A técnica da observação implica algum esforço e tempo, quer a nível da planificação quer do registo, e deverá ser realizada com certa frequência, em contextos diversificados e ser cuidadosamente estruturada, para evitar erros e permitir a recolha das evidências relacionadas com cada um dos critérios contidos na definição dos objetivos.

A observação instrumentada deve ser aplicada num momento cuidadosamente escolhido, durante curtos períodos, a um grupo de alunos de cada vez e considerando um pequeno número de critérios (práticos e realistas, exequíveis), para que efetivamente se

recolha informação válida de comportamentos significativos do aluno. Ou seja, a estruturação da observação implica primeiramente a definição de objetivos a atingir, do conhecimento de todos, a seleção dos alunos a observar e da informação a recolher e, por último, a escolha de um instrumento de fácil registo. Este instrumento pode ser utilizado pelos próprios alunos, possibilitando modificar comportamentos e facilitar a autoavaliação (Pais & Monteiro, 1996).

A este propósito, Ferreira (2005, p. 37) refere que

“os itens ou critérios de avaliação que vão compor o instrumento são definidos em função desses objetivos, devendo ser descritos de forma clara e precisa em termos de comportamentos ou de ações observáveis a realizar pelo aluno, o que pressupõe a identificação de indicadores para cada item ou critério. Ainda devem ser descritos numa linguagem acessível ao utilizador, já que podem também ser usados pelos alunos no processo de auto e de heteroavaliação”.

Importa também dizer que à observação de determinada tarefa deve associar-se o questionamento oral dos procedimentos do aluno, para melhor compreensão do seu raciocínio e da dificuldade ou do erro detetado (Ferreira, 2005).

São diversos os parâmetros passíveis de observação no aluno, podemos mencionar, a título de exemplo, as suas:

- Atitudes - responsabilidade, honestidade, solidariedade, persistência...;
- Comportamento - o seu relacionamento com os outros, a sua disposição para cooperar, a forma como demonstra ser uma pessoa crítica, independente ou ao contrário, submisso, pacato, subserviente, etc.;
- Habilidades - se sabe ler com compreensão, se sabe interpretar, analisar um texto com espírito crítico, se sabe organizar os estudos, se tem a capacidade de compreender, se sabe realizar experiências e atividades que lhe forem solicitadas, se sabe trabalhar em equipa, se tem originalidade, criatividade, se sabe falar/comunicar corretamente, se sabe argumentar, entre outras;
- Interesses - as perguntas que faz, os assuntos ou livros que lê, o que gosta de fazer, o que demonstra com mais curiosidade, se se interessa pelos factos sociais e da sua comunidade;
- Atividades (exercícios e tarefas): se o aluno realiza as tarefas, se as executa com correção, se tem zelo, se é pontual no cumprimento dos prazos e das obrigações, se é capaz de aplicar conhecimentos na solução dos exercícios ou problemas práticos;
- Conhecimentos: se o aluno demonstra conhecimento quando fala, quando discute, quando faz as suas atividades, etc.

Devendo a observação da aprendizagem ser instrumentada, o docente na sua prática pedagógica dispõe de instrumentos práticos e fiáveis que lhe permitem proceder à recolha e ao registo da informação do processo de ensino e de aprendizagem: a lista de verificação, a grelha de observação, a escala de graduação e o diário de bordo. Contudo, para melhor compreensão dos raciocínios realizados que levaram o aluno à dificuldade e ao erro, estes instrumentos não dispensam o questionamento oral e a verbalização do aluno dos seus raciocínios ou pensamentos. O uso contínuo destes instrumentos permite ao professor e ao aluno constatar a evolução realizada.

2.1 – A lista de verificação

A lista de verificação possibilita orientar a observação com a recolha e o registo de informações de qualidade sobre o desempenho dos alunos, mais concretamente as suas ações, os comportamentos e os seus procedimentos durante a realização de uma tarefa. Apresenta-se um recurso formativo e formador vantajoso, de fácil aplicação e manuseamento, tanto pelo professor como pelo próprio aluno, visto só ser necessário registar a presença ou ausência de uma ação e a frequência com que ocorre. Além de permitirem um acompanhamento regular e contínuo do aluno, verificam objetivamente os erros e os progressos realizados, úteis para a verificação tanto do professor como do aluno. Ferreira (2005, p.38) consolida esta ideia, referindo que este instrumento

“língua acessível ao aluno], em termos de comportamentos ou ações observáveis, selecionados a partir dos objetivos de uma tarefa. [...] É de grande valor formativo e formador, porque permite aos alunos saber que comportamento se espera deles, quais os comportamentos que são posteriormente avaliados [...], logo] facilitam o processo de autoavaliação e de autorregulação da aprendizagem pelo aluno”.

Esta técnica é de fácil utilização, já que apenas requer assinalar os itens da lista aqueles comportamentos que se observou no aluno, e permite avaliar desempenhos complexos, devido ao número de elementos que o podem constituir e também à sua natureza (Pais & Monteiro, 1996), contudo, não possibilitam a recolha de informações a nível das interações ou da qualidade dos comportamentos.

2.2 – A grelha de observação

A grelha de observação, também composta por ações, comportamentos e procedimentos que o aluno deve demonstrar, incide na realização de uma só tarefa, realizada

individualmente ou em pequenos grupos, possibilita conhecer a frequência dos comportamentos dos alunos, registar a progressão de comportamentos que queremos promover e ver instituídos na turma e adequa-se muito bem à autoavaliação. Permite descrever o comportamento observado no contexto em que surgiu, e registar as verbalizações feitas pelo aluno aquando a realização dessa tarefa. São de fácil construção, mas requerem mais tempo para o registo e a contextualização no processo de ensino-aprendizagem, sendo, neste sentido, mais difícil a sua utilização (Ferreira, 2005).

2.3 – A escala de graduação

A escala graduada será outro instrumento a implementar pelo professor na prática da observação. Este instrumento consiste na recolha e registo de informação sobre o processo e sobre os resultados da aprendizagem. Permite registar continuamente a frequência e a qualidade de um comportamento ou um juízo resultante da observação.

É constituída por um conjunto de itens a observar e situa o aluno numa escala de graduação ou de classificação, que pode ser quantitativa, qualitativa ou qualitativo-descritiva. Esta última escala de graduação deverá ser a privilegiada pelo professor, dado que justifica e/ou enquadra o comportamento do aluno nessa valoração.

Através da observação e classificação do comportamento específico de um aluno e da comparação da mesma característica com outros alunos, este instrumento adequa-se a uma avaliação formativa que visa converter-se rapidamente em sumativa (Ferreira, 2005).

2.4 – O diário de bordo

Este material permite o registo de comportamentos, positivos ou negativos, espontâneos, não sistematizados e não contemplados noutros instrumentos de avaliação utilizados. Tratando-se de situações que evidenciam factos significativos da aprendizagem do aluno e/ou da sua relação com os colegas, quer tenham sido objeto de planificação, quer tenham ocorrido de forma esporádica ou imprevista, há que proceder ao seu registo o mais depressa possível e com o todo rigor, de forma a garantir o máximo de objetividade (Pais & Monteiro, 1996).

O professor deve ter o cuidado de identificar o(s) aluno(s), a data da ocorrência, o registo da situação, o mais fiel e neutro possível, a descrição do contexto, para melhor compreensão, e a interpretação que se faz do incidente crítico. Contudo, só se poderão tirar ilações sobre esse comportamento típico se esses acontecimentos ocorrerem algumas vezes.

Registadas e analisadas as situações, o professor procede à reflexão, com vista à compreensão dos comportamentos e das suas implicações ou relações com o processo de ensino e de aprendizagem, traçando possíveis estratégias de intervenção, com vista à regulação interativa do processo de aprendizagem nas suas diversas vertentes (Ferreira, 2005).

3 – O portefólio

Segundo Pais e Monteiro (1996), o portefólio não deve constituir um mero dossiê ou repositório de trabalhos estereotipados, arquivados cronologicamente, mas um conjunto de evidências dos processos e dos resultados de aprendizagem de natureza diversa a incluir, que podem ir desde: relatórios, composições, trabalhos de casa, testes, trabalhos individuais e em grupo, rascunhos dos alunos na realização das tarefas, cassetes vídeo e áudio que demonstrem o envolvimento, as estratégias e os raciocínios realizados pelo aluno em determinadas situações de aprendizagem e demais produções significativas do aluno. Devem ser contemplados trabalhos referentes a todos os domínios essenciais e estruturantes do currículo, que demonstrem os processos e produtos da sua aprendizagem, que exemplifiquem uma variedade de modos e processos de trabalho de natureza diversificada (escritos, visuais, audiovisuais e multimédia), e que evidenciem o envolvimento do aluno no processo de revisão, análise e seleção.

Segundo Santos (2016), o portefólio constitui um recurso reflexivo por excelência, na medida em que se apresenta uma estratégia de aprendizagem a ser desenvolvida num período suficientemente alargado no tempo, o que permitirá aos alunos repensarem e refazerem as suas produções, aliando a reflexão à avaliação, num ato de aperfeiçoamento contínuo da aprendizagem e de interação privilegiada entre o professor e o aluno. No domínio das atitudes, exige o envolvimento e a responsabilização por parte do aluno e gera oportunidades de desenvolvimento de hábitos de trabalho e persistência na procura de soluções e no esclarecimento de dúvidas. Potencia, assim, a diferenciação pedagógica através do *feedback* fornecido ao aluno, ajustado à sua situação específica, esbatendo diferenças socioeconómicas e resultando num ganho de autoconfiança para o aluno.

Para Ferreira (2018), o portefólio constitui uma coleção planeada, organizada e sistemática de trabalhos representativos da aprendizagem construída pelo aluno, com vista a uma reflexão conjunta, à avaliação partilhada e à regulação do processo de ensino e de aprendizagem, tendo em conta as características do aprendiz. A avaliação deste instrumento deve ser negociada entre o professor e o aluno, emergindo da negociação uma estratégia de

ensino e de aprendizagem que responda às necessidades dos trabalhos significativos incluídos no portefólio. Assim, para desempenhar a sua função autorreguladora o aluno terá que conhecer previamente os critérios de avaliação e, a partir destes, refletir criticamente sobre o esforço empregado, os seus progressos, as suas dificuldades e os melhoramentos a introduzir.

Ao incluir documentos datados e comentários, quer o professor quer o aluno refletem sobre o progresso, as aprendizagens e as necessidades, impressas pelo próprio ritmo do aluno. A avaliação por portefólios pode ser considerada mais autêntica, mais participada e mais reflexiva, no sentido em que professor e aluno partilham responsabilidades na tomada de decisão do que nele incluir, em que condições e com que objetivo. Partindo deste pressuposto, Ferreira (2005, p. 47) refere que este instrumento de avaliação não é estático, mas dinâmico, pois, progressivamente reelaborado e enriquecido “está em constante mudança, em função das revisões que dele o professor e o aluno vão fazendo, dos resultados que a regulação vai produzindo e da definição dos critérios de avaliação considerados prioritários num dado momento”.

É um instrumento privilegiado da avaliação formativa, uma vez que coloca a ênfase na partilha da reflexão entre o professor e o aluno e, através do desenvolvimento de competências metacognitivas no aluno, promove a contínua autoavaliação e autorregulação da aprendizagem.

O portefólio apresenta-se como um instrumento pedagógico com imensas potencialidades, pois permite uma maior relação entre o que se ensina, o que se aprende e o que se avalia, contextualizando a avaliação; avalia uma diversidade de objetos e processos de aprendizagem; viabiliza a autorregulação da aprendizagem; estimula a participação do aluno na avaliação e contribui para a sua autoestima, porque valoriza os seus progressos (a longo prazo) e não se centra nas suas dificuldades.

A acrescer a estes factos pode-se ainda dizer que a intervenção atempada e individualizada a cada aluno, através de reuniões de análise que possibilitam ao aluno a tomada de consciência do seu percurso de aprendizagem e delinear ou negociar com o professor as estratégias para o melhorar, permite, com o tempo e com a reflexão clara e precisa que se vai fazendo, desenvolver no aluno competências metacognitivas, a sua autonomia e a sua responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação.

Ao professor permite decidir sobre a intervenção pedagógica mais adequada e, procedendo o aluno a uma regulação interna, autorregulando-se, permite ao professor libertar-se para aqueles alunos que dele mais necessitam.

Capítulo 4 – As orientações normativas para a avaliação das aprendizagens no ensino básico

Em Portugal, a partir da década de 80 do século XX até à reorganização curricular em 2001, a avaliação formativa das aprendizagens foi sendo valorizada e oficialmente recomendada como prática pedagógica promotora de condições para um ensino eficaz e de qualidade e para a promoção das aprendizagens nos alunos. Os normativos que se impuseram condicionaram, desde então, a forma como os professores concebem e praticam o ensino e a avaliação (Ferreira, 2007).

Neste contexto importa, portanto, conhecer os documentos ministeriais pelos quais a avaliação exigida à escola se rege. Trata-se de normas de excelência determinadas em documentos oficiais, nomeadamente os normativos da avaliação.

Neste capítulo a autora focará a sua análise nalguns diplomas legais que regulam a avaliação das aprendizagens em Portugal no período de experiência profissional a que este relatório, especificamente no Decreto-Lei n.º 139/2012 e o Despacho normativo n.º 1-F/2016.

1 – As orientações do Decreto-Lei n.º 139/2012

O Decreto-Lei n.º 139/2012 assume a educação como fator determinante para o futuro do País, tendo como principal objetivo o aumento da qualidade do que se ensina e do que se aprende, ou seja, do sucesso escolar.

O Ministério da Educação e Ciência define princípios orientadores no sentido de reforçar o espaço de decisão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e introduz um conjunto de medidas no currículo, com vista ao rigor e excelência preconizados.

O referido normativo estabelece os princípios orientadores da organização, da gestão e do desenvolvimento dos currículos dos ensinos básico e secundário, bem como da avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelos alunos, aplicáveis às diversas ofertas curriculares do ensino básico e do ensino secundário, ministradas em estabelecimentos do ensino público, particular e cooperativo.

Confere um aumento da autonomia curricular das escolas, através de uma maior flexibilidade na organização e atribuição da carga letiva das suas atividades e de uma maior liberdade de escolha das suas ofertas formativas complementares. Atualiza a estrutura do

currículo, reduzindo a dispersão curricular e reforçando as disciplinas consideradas fundamentais, no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico o Português e a Matemática. Promove o ensino do inglês por um período de cinco anos e com a possibilidade de iniciar no 1.º CEB, ressalva o potencial das ciências experimentais, valoriza o ensino das expressões e propõe a transversalidade da educação para a cidadania (Preâmbulo).

No sentido de incrementar a igualdade de oportunidades, enfatiza o acompanhamento profícuo dos alunos, através da melhoria da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e da deteção atempada de dificuldades, possibilitando, no ensino básico, a criação temporária de grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes. As escolas deverão reforçar o acompanhamento do desempenho dos alunos e das suas necessidades de apoios específicos, nomeadamente no caso do 1.º ciclo (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 139/2012).

De forma a conceder indicadores da consecução das metas curriculares e dos conteúdos disciplinares definidos para as disciplinas e alegando a possibilidade de *obtenção de resultados fiáveis sobre a aprendizagem*, a avaliação interna culminará com a aplicação de provas e exames a versar sobre a globalidade do ensino.

De acordo com a LBSE, o ensino e a avaliação assentarão nos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino, tendo como referência os programas das disciplinas, assim como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino.

Com o intuito de promoção da melhoria da qualidade do ensino, esta iniciativa legislativa prevê a “articulação do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua um elemento de referência que reforce a sistematização do que se ensina e do que se aprende (DL 139/2012, artigo 3.º, alínea k)”, bem como a promoção do “rigor da avaliação, valorizando os resultados escolares e reforçando a avaliação sumativa externa no ensino básico (Decreto-Lei n.º 139/2012, artigo 3.º, alínea l)”.

O artigo 21º do mesmo diploma (ponto 2, alíneas a) a d)), relativo à promoção do sucesso escolar, preconiza a promoção do sucesso escolar, através da implementação de ações específicas, nomeadamente: o acompanhamento e complemento pedagógico mais eficaz face ao desempenho dos alunos, orientadas para a satisfação de necessidades específicas; a criação temporária de grupos de homogeneidade relativa em disciplinas

estruturantes; a colaboração nas áreas das expressões de professores de outros ciclos do mesmo agrupamento de escolas e recomenda a continuação do apoio ao estudo a par das outras atividades de enriquecimento.

Relativamente à avaliação da aprendizagem, no ponto 1 do Capítulo III, o normativo indica o processo de avaliação como “regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno”, tendo em vista a melhoria do ensino, prevendo a sua verificação e regulação por professores e alunos, de forma a suprir as dificuldades de aprendizagem. Prevê-se com ele, ainda, “conhecer o estado do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas aos objetivos curriculares fixados (ponto 4)”.

Compreende as modalidades e os efeitos da avaliação diagnóstica, da avaliação formativa e da avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica permite obter elementos para a fundamentação do processo de ensino e de aprendizagem, através da mobilização de informações que permitem a definição de planos didáticos e a adoção de estratégias adequadas às necessidades específicas dos alunos.

A avaliação formativa, ocorrendo contínua e sistematicamente, e recorrendo a uma diversidade de formas de recolha da informação, através da utilização de diferentes técnicas e instrumentos de avaliação, fundamenta o processo de ensino e de aprendizagem, regulando o ensino e a aprendizagem com a adoção e/ou a redefinição de estratégias pedagógicas.

A avaliação sumativa consubstancia um juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, informando o aluno e o respetivo encarregado de educação sobre o estado da aprendizagem. Permite ainda a tomada de decisão sobre o percurso escolar do aluno.

No que diz respeito especificamente à avaliação sumativa, o presente decreto introduz algumas alterações. Esta deve traduzir-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação.

A avaliação sumativa integrará a “avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas

não agrupadas” e a “avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito” (artigo 26º, ponto 1, alíneas a) e b)), numa lógica de progressão de ciclo. Deste modo, progride para o ciclo seguinte o aluno que tenha adquirido os conhecimentos e desenvolvido as capacidades definidas para cada ciclo de ensino, caso contrário fica retido ou é reorientação para outro percurso educativo.

No ponto 5 a 8 do mesmo artigo do Decreto-Lei n.º 139/2012 refere que, “em situações em que o aluno não adquira os conhecimentos nem desenvolva as capacidades definidas para o ano de escolaridade que frequenta, o professor titular de turma, no 1.º ciclo, ouvido o conselho de docentes (...) deve propor as medidas necessárias para colmatar as deficiências detetadas no percurso escolar do aluno, designadamente nos 1.º e 2.º ciclos, o eventual prolongamento do calendário escolar para esses alunos”, podendo o aluno aceder à 2.ª fase das provas finais respetivas.

Caso não se verifiquem as desejadas melhorias, manifestando o aluno dificuldades comprometedoras para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades definidos para o ano seguinte de escolaridade, pode, a título excecional, o professor titular de turma, ouvido o conselho de docentes, determinar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade. Nesse caso, o professor definirá para o aluno um plano, onde identifica os conhecimentos não adquiridos e as capacidades não desenvolvidas, a serem trabalhadas no ano escolar subsequente. Tais medidas aplicam-se nos anos não terminais de ciclo, à exceção do 1.º ano de escolaridade, em que o aluno poderá ficar retido se se verificarem as referidas dificuldades e tiver ultrapassado o limite de faltas definido.

Deste modo, a avaliação sumativa dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno (DL 139/2012, art.º 24.º, 25.º e 26.º). Esta avaliação inclui:

“a) A avaliação sumativa interna que se realiza no final de cada período letivo e é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola;

b) A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito, que compreende a realização de provas finais nos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, as quais incidem, respetivamente, sobre

os conteúdos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos nas disciplinas de Português, Matemática e na disciplina de PLNM” (Decreto-Lei n.º 319/2012, artigo 26º, ponto 1).

A respetiva informação da avaliação sumativa materializa-se descritivamente em todas as áreas curriculares, com exceção das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática no 4.º ano de escolaridade, a qual se expressa numa escala de 1 a 5.

Este diploma coloca, assim, muito a ênfase na avaliação sumativa e na avaliação externa como medição de resultados.

2 – As orientações do Despacho Normativo n.º 1-F/2016

O Despacho Normativo n.º 1-F/2016 regulamenta, atualmente, o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, tendo por referência os documentos curriculares em vigor e as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens dos alunos do ensino básico, incentivando a existência de outras que o agrupamento de escolas ou escola não agrupada, doravante designados por escola, defina no âmbito da sua autonomia.

Este Despacho Normativo procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, no sentido de redefinir os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, valorizando a avaliação formativa, contínua, integrada e potenciadora da melhoria da aprendizagem e do sucesso educativo.

Deste modo, conjuga a informação interna, recolhida sistematicamente na escola, com os dados nacionais gerados por instrumentos de avaliação externa, com a finalidade de apoio à aprendizagem, apresentando também medidas de promoção do sucesso educativo, formuladas a partir das características dos alunos e das dificuldades manifestadas.

Finaliza a aplicação das provas finais nos 4.º e 6.º anos, previstas a partir do Decreto-Lei n.º 139/2012, e, numa perspetiva de *avaliar para melhor aprender* (preâmbulo do Despacho normativo n.º 1-F/2016), introduz provas de aferição.

Este diploma institui a aplicação universal e obrigatória das provas de aferição, que se assumem como um instrumento transversal, aplicadas em fases intermédias aos diferentes ciclos de aprendizagem, isto é, no 2.º, no 5.º e no 8.º ano de escolaridade, e às diferentes

componentes do currículo. Da competência dos serviços ou organismos do Ministério da Educação, esta avaliação externa compreende não só as provas de aferição, mas também as provas finais de 3.º ciclo.

Têm como referencial de avaliação os documentos curriculares em vigor relativos aos ciclos em que se inscrevem. No caso do 2.º ano de escolaridade incluem os parâmetros relevantes das disciplinas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-motoras.

As provas de aferição permitem assegurar a complementaridade entre a informação obtida através da avaliação externa e da avaliação interna das aprendizagens e dão origem a informação sobre o desempenho do aluno, a inscrever na ficha individual do aluno e a comunicar à escola, aos próprios alunos e aos encarregados de educação, sendo objeto de análise em complemento da avaliação interna, permitindo promover a regulação das aprendizagens, a partir da concertação de estratégias específicas.

Deste modo, devolvida informação às escolas e aos alunos, estes são enriquecidos com os dados do processo de aferição, podendo atempadamente regular procedimentos, de forma a promover uma efetiva melhoria da qualidade da aprendizagem.

Este modelo realça o valor da avaliação diagnóstica e formativa, de forma a que, com rotinas de análise e tratamento da informação proveniente da avaliação, se instituem procedimentos ajustados, como referenciais de avaliação contextualizados, válidos e orientadores do processo de ensino e da aprendizagem, que envolvam e corresponsabilizem todos os intervenientes do processo, numa participação ativa e responsável no desenvolvimento de um percurso educativo de qualidade.

Enfatiza a união de esforços no sentido da promoção de medidas de intervenção, concertadas, a partir da autonomia da escola e do seu projeto educativo, que respondam às necessidades e à especificidade dos alunos, de forma a prevenir o insucesso e o abandono escolares e a melhorar as aprendizagens.

Mantêm-se as provas finais de ciclo do 9.º ano, que concluem o nível básico de ensino, avaliando o desempenho dos alunos e criando a possibilidade de prosseguimento de diferentes percursos escolares no ensino secundário e as provas de equivalência à frequência dirigidas aos três ciclos do ensino básico.

Intervêm na avaliação os professores, o aluno, os pais, encarregados de educação, o conselho de docentes, diretor, o conselho pedagógico, professores do ensino especial e outros profissionais que acompanhem o desenvolvimento do processo educativo do aluno e serviços ou organismos do Ministério da Educação.

Através da avaliação diagnóstica e formativa, o professor, implementa medidas que visam contribuir para as aprendizagens de todos os alunos; informa os diferentes intervenientes sobre o desenvolvimento da aprendizagem e reajusta as suas práticas educativas, de forma a desencadear respostas adequadas às necessidades dos alunos.

Segundo o Despacho normativo n.º 1-F/2016, até ao início do ano letivo, o conselho pedagógico da escola, define, de acordo com as orientações dos documentos curriculares e outras emanadas pelo Ministério da Educação, os critérios de avaliação. Enunciada a descrição de um perfil de aprendizagens específicas para cada ano e/ou ciclo de escolaridade, deve ser garantida a divulgação em tempo útil dos critérios de avaliação e dos resultados e desempenhos escolares junto dos diversos intervenientes, com vista à consolidação ou reajustamento de estratégias que conduzam à melhoria das aprendizagens.

Refere o ponto 5 do artigo 8.º do despacho em análise que,

“no processo de análise da informação devem valorizar-se abordagens de complementaridade entre os dados da avaliação interna e externa das aprendizagens que permitam uma leitura abrangente do percurso de aprendizagem do aluno, designadamente, face ao contexto específico da escola”.

A avaliação interna compreende as modalidades da avaliação diagnóstica, da avaliação formativa e da avaliação sumativa, e tem em vista a recolha e mobilização da informação que atenda à adoção dos procedimentos adequados.

O presente diploma enfatiza e valoriza a avaliação diagnóstica e formativa em suprimimento da avaliação sumativa, a ocorrer em final de ciclo.

No 1.º ciclo do ensino básico, a informação resultante da avaliação sumativa materializa-se na atribuição de uma menção qualitativa, sendo acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução das aprendizagens do aluno com inclusão de áreas a melhorar ou a consolidar e no 1.º ano de escolaridade, no 1.º e 2.º períodos, pode expressar-se apenas de forma descritiva em todas as componentes do currículo.

No que concerne aos efeitos da avaliação sumativa, esta possibilita a tomada de decisão relativa à transição e aprovação do aluno no final de cada ano não terminal de ciclo ou à sua aprovação ou não aprovação no final de cada ciclo e respetiva renovação de matrícula ou certificação de aprendizagens.

Revestindo a decisão de transição para o ano de escolaridade seguinte carácter pedagógico, sendo a retenção considerada medida excecional, a decisão de retenção só pode ser tomada após um acompanhamento pedagógico do aluno, em que, apesar de terem sido traçadas e aplicadas medidas de apoio face às dificuldades detetadas, o aluno continuou a manifestar dificuldade em aprendizagens essenciais para prosseguir com sucesso os seus estudos, tendo obtido a menção Insuficiente nas disciplinas de Português e de Matemática, ou nas disciplinas de Português ou Matemática e, cumulativamente, menção Insuficiente em duas das restantes disciplinas.

No 4.º ano de escolaridade do 1.º ciclo e nos 2.º e 3.º ciclos, sempre que o aluno frequentar as aulas durante um único período letivo, por falta de assiduidade motivada por doença prolongada ou impedimento legal devidamente comprovados, fica sujeito à realização de uma prova extraordinária de avaliação (PEA), considerada pelo professor titular de turma para a atribuição da menção final da disciplina.

Relativamente às medidas de promoção do sucesso educativo, o Despacho normativo n.º 1-F/2016, no artigo 32.º, recomenda a adoção de medidas de promoção do sucesso educativo, a inscrever, sempre que necessário, em planos adequados às características específicas dos alunos. Aponta para a tomada de decisões baseadas nas dificuldades manifestadas pelos alunos, com respostas pedagógicas alinhadas com a situação diagnosticada, nomeadamente no:

“a) Apoio ao estudo, orientado para a satisfação de necessidades específicas, contribuindo para um trabalho de proximidade e acompanhamento eficaz do aluno face às dificuldades detetadas;

b) Atividades de apoio ao estudo através da consolidação e desenvolvimento das aprendizagens, visando o reforço do apoio nas disciplinas com maiores níveis de insucesso e o acompanhamento da realização de trabalhos que visem a integração das aprendizagens de várias áreas disciplinares, a prática de rotinas de pesquisa e seleção de informação e a aquisição de métodos de estudo;

- c) Constituição temporária de grupos de alunos em função das suas necessidades e ou potencialidades, promovendo, num trabalho de articulação entre docentes, a superação das dificuldades e o prosseguimento do trabalho na turma;
- d) Coadjuvação em sala de aula, valorizando-se as experiências e as práticas colaborativas que conduzam à melhoria das práticas;
- e) Estabelecimento de permutas temporárias de docentes, no 1.º ciclo;
- f) Acompanhamento a alunos que progridam ao 2.º ou 3.º ciclo com menção Insuficiente ou classificação final inferior a 3 a Português ou a Matemática no ano escolar anterior;
- g) Implementação de tutorias, visando o acompanhamento com vista à melhoria das aprendizagens e ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos;
- h) Acolhimento e acompanhamento dos alunos que não têm o português como língua materna;
- i) Integração dos alunos noutra oferta formativa, mediante parecer do psicólogo escolar e concordância do encarregado de educação;
- j) Outras que a escola considere adequadas às dificuldades dos alunos” (Despacho normativo n.º 1-F/2016, no artigo 32.º, ponto 3).

Contrapondo o Decreto-Lei n.º 139/2012 com o Despacho normativo n.º 1-F/2016, podemos facilmente constatar que o primeiro coloca a tónica na avaliação sumativa, particularmente a externa, como medição de resultados, enquanto que as mais recentes orientações legislativas concebem a avaliação numa vertente formativa, contínua e sistemática, indutora de informação sobre o desenvolvimento do trabalho, permitindo a revisão e a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e a adoção de medidas de promoção do sucesso educativo, como garantia do almejado sucesso escolar.

Parte II - A experiência profissional em avaliação das aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Capítulo 1 – Caracterização do contexto da prática profissional

A segunda parte do trabalho reporta à descrição, análise e reflexão das práticas da avaliação realizadas pela mestranda, com especial enfoque para a prática da avaliação formativa da aprendizagem, decorrentes da sua formação e experiência profissional como docente titular de turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a desempenhar funções no quadro do Agrupamento Vertical de Escolas de Fiães.

O primeiro capítulo desta parte versará na contextualização do processo de ensino-aprendizagem dos últimos cinco anos da sua carreira profissional, o segundo capítulo consistirá na descrição, à luz do quadro teórico anteriormente apresentado, da prática educativa da autora e, o terceiro capítulo será dedicado à reflexão sobre as suas práticas desenvolvidas.

1 - Funções exercidas na prática profissional

O mundo da educação tenta acompanhar multidisciplinarmente os desafios e as exigências do mundo hodierno. O desempenho das funções inerentes à educação já não se restringe a ministrar e orientar informação, mas implica uma versatilidade de cargos e tarefas que o docente tem de desempenhar.

A autora principiou a sua atividade profissional no ano letivo de 2002/2003, exercendo funções docentes no ensino público. Ao longo de dezasseis anos de carreira profissional adquiriu um vasto conjunto de conhecimentos e competências, consolidados com sua formação académica, mediante Licenciatura em Ensino Básico - 1.º Ciclo, a profissionalização em serviço e uma abrangente formação complementar a que a autora se foi propondo a realizar (anexo A). De igual modo, a experiência profissional permitiu-lhe o aperfeiçoamento de aptidões pessoais e o desenvolvimento de outras proficiências, relativamente à aplicação prática dos conhecimentos apreendidos.

Nos anos letivos em análise, a sua prática letiva pautou-se pela integração de equipas e dinâmicas diversas que requereram a adoção de uma postura ativa e personalizada, que contribuiu para aperfeiçoar o seu desempenho, fomentar a capacidade de aprender e de aplicar o conhecimento, apurar o sentido de responsabilidade, assim como desenvolver o espírito de proatividade, na procura de soluções.

No que concerne ao seu desempenho como professora titular de turma exerceu as funções inerentes a este cargo, tais como:

- Analisar a situação da turma e identificar as características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e de aprendizagem;
- Definir estratégias conjuntas adequadas às necessidades identificadas, promovendo a participação e o sucesso efetivo dos alunos;
- Elaborar o Plano de Turma;
- Promover a comunicação, dinamização e coordenação de atividades/projetos, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho adequados à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno, numa dinâmica interdisciplinar da turma e de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
- Articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação, promovendo a sua participação;
- Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais (NEE) dos alunos, promovendo a articulação com o grupo de educação especial (EE), de modo a otimizar o processo de ensino-aprendizagem;
- Assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas;
- Adotar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos;
- Prestar um apoio pedagógico individualizado aos alunos para reforço e/ou desenvolvimento de competências específicas;
- Utilizar materiais didáticos adequados e/ou adaptados, assim como tecnologias de apoio;
- Elaborar e avaliar documentos decorrentes dos processos de referênciação;
- Articular com a família, professores de EE, psicólogos e outros técnicos, serviços e entidades exteriores à escola, na seleção das medidas educativas a implementar e respetiva operacionalização de alunos com NEE ou outras situações específicas;
- Promover a articulação com diferentes entidades, que se revelem adequadas e vantajosas para o enriquecimento curricular;
- Coordenar o processo de avaliação formativa das aprendizagens dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante e integrador, assim como o respeito pelos critérios de avaliação definidos pelo conselho pedagógico;
- Organizar o processo de tomada de decisões relativas à avaliação sumativa, preparando informação adequada, a ser disponibilizada aos pais e encarregados de educação;
- Organizar o processo individual dos alunos;
- Elaborar e executar planos de apoio pedagógico individuais (PAPI), programas educativos individuais (PEI) e currículos específicos individuais (CEI) para alunos com NEE;
- Aplicar e classificar Provas de Aferição;
- Organizar e concretizar atividades do departamento previstas nos Planos Anuais de Atividade;
- Colaborar na construção e/ou atualização de documentos orientadores do agrupamento;
- Participar nas estruturas de coordenação educativa;

- Apresentar à direção executiva um relatório crítico anual do trabalho desenvolvido.

Nos anos letivos de 2014 a 2017 acumulou o cargo de *Coordenadora de Ano*, onde, num trabalho proffícuo de equipa, se articularam e harmonizaram atividades, estratégias e procedimentos desenvolvidos pelas turmas daquele ano de escolaridade, nomeadamente no que diz respeito à:

- Planificação de atividades e projetos a desenvolver, anualmente, de acordo com as orientações do conselho pedagógico;
- Articulação com o Pré-Escolar e 2.º Ciclo, no sentido da troca de informação com vista ao desenvolvimento de competências dos alunos;
- Cooperação com outras estruturas de orientação educativa e com os serviços especializados de apoio educativo na gestão adequada de recursos e na adoção de medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens;
- Identificação de necessidades de formação no âmbito dos docentes daquele nível de escolaridade, no sentido de propor ao conselho pedagógico a realização de ações de formação no domínio da orientação educativa;
- Análise e seleção dos manuais escolares a adotar.

No período em questão, aquando da aplicação de provas de aferição, procedeu à sua vigilância ou coadjuvação e, no ano letivo 2011/2012 integrou a equipa do secretariado de exames nacionais do agrupamento e nos restantes anos incorporou a equipa de vigilância de exames.

Procedeu à coordenação e planificação de projetos no âmbito do plano de melhoria do agrupamento, nomeadamente no que concerne à articulação curricular entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, a versar na educação literária, intitulado “O mundo somos nós” e o Projeto de Promoção e Educação para a Saúde, em que coordenou a equipa do 1.º Ciclo na integração de estratégias de promoção da saúde, tanto no desenvolvimento do currículo, como na organização de atividades de enriquecimento curricular, favorecendo a articulação escola-família e dinamizando parcerias com entidades externas à escola, nomeadamente com o Centro de Saúde.

2 – Caracterização do meio envolvente

Seguidamente apresenta-se uma breve descrição da Escola onde lecionou ao longo dos anos letivos em referência, quem, a par dos interesses e preferências dos alunos, teve influência na escolha das estratégias adotadas no ensino.

A escola EB1 de Caldelas pertence ao Agrupamento Vertical de Escolas de Fiães, cuja escola sede é denominada de Escola Básica e Secundária Coelho e Castro e está inserida na freguesia de Caldas de S. Jorge, concelho de Santa Maria da Feira, distrito de Aveiro.

A população escolar está ligada a atividades culturais e recreativas da localidade e as principais atividades socioeconómicas da população variam essencialmente entre a indústria e o comércio, pelo que os discentes apresentam, na sua generalidade, um nível socioeconómico médio-baixo.

Os acessos à escola E.B.1 de Caldelas são razoáveis e junto a esta existe comércio, um parque desportivo, a Junta de Freguesia, uma igreja, um centro de dia e centro de atividades de tempos livres (ATL) que integra duas salas de Jardim-de-Infância.

A escola é constituída por um edifício do tipo “Plano Centenário”, remodelado recentemente, composto por: quatro salas de aulas; instalações sanitárias para professores e alunos; biblioteca e refeitório escolar; sala de professores, sala de arrumos e espaço exterior de recreio, equipado com parque desportivo, devidamente vedado.



Figura 10 - Escola EB1 de Caldelas

O corpo docente era constituído por cinco professores do Quadro de Agrupamento e o corpo não docente formado por duas Assistentes Operacionais e duas Tarefeiras para auxiliar na cantina e nas atividades extracurriculares. A população escolar era constituída por cerca de 95 alunos, distribuídos por 4 turmas, a funcionar em regime normal. Faziam também parte dos recursos técnicos e humanos da escola o Agrupamento de Escolas Coelho e Castro, a Associação de Pais, a autarquia e a comunidade em geral, entidades socioculturais e recreativas da localidade, a Biblioteca Municipal de Santa Maria da Feira, o Hospital S. Sebastião, o CAFAP “Quinta do Ribeiro” (Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Familiar), entre outros.

2.1 – Caracterização do espaço/sala

A organização da sala de aula engloba um conjunto de comportamentos e de atividades da professora, direcionado para a adequação a diferentes atividades, que promovam a criatividade, a cooperação, o envolvimento ativo e a autonomia dos alunos em todas as tarefas e momentos escolares. Constituem exemplo disso a disposição do espaço físico da sala, os procedimentos para a manutenção das regras, a organização das rotinas e das transições entre as atividades, as estratégias para manter a atenção dos alunos, ou seja, todo o conjunto de atividades que potenciem o ensino e a aprendizagem.

A sala onde a autora lecionou era composta por elementos móveis, o que permitia a sua fácil mobilidade, considerando-se que as crianças não permanecessem durante todo o dia sentadas. A sala de aula era constituída por: mesas; cadeiras; a secretária da docente; quadro branco e quadro interativo; material escolar diverso; computador; impressora; jogos; puzzles e livros (recreativos, científicos, instrutivos e de consulta). Os alunos podiam igualmente dispor de materiais não estruturados, recursos didáticos construídos pela professora e alguns pelos próprios alunos, para utilização de todos.

Os procedimentos adotados relativos à disposição espacial dos alunos na sala de aula foi uma das variáveis ecológicas que exerceu maior influência no comportamento dos alunos e até mesmo da professora. A mudança constante da disposição das mesas, consoante as atividades a realizar, foi crucial para conseguir obter a atenção necessária para realizar as diferentes atividades. Por exemplo, para que fosse proporcionado um maior contacto ocular, corporal e que os alunos interagissem convenientemente, a disposição da sala era reorganizada frequentemente, ora em pequenos grupos, por filas e, por vezes, em U, uma vez que esta disposição favorecia a minha circulação pela sala para apoiar os alunos e permitia

que todos se vissem. Para as crianças com dificuldades de aprendizagem o seu posicionamento tentou garantir o fácil apoio e a supervisão.

A sala estava organizada em pequenos “cantinhos”: o cantinho da leitura, o da matemática, o do estudo do meio, o da informática e o das atividades lúdicas, que eram utilizados pelos alunos no término das suas atividades, de modo a se divertissem e instruísem, constituindo um apoio fundamental para a aprendizagem.

A sala era decorada por cartazes coloridos, realizados pela docente e pelos alunos, que deste modo a ornamentavam e tornavam mais acolhedora, ao mesmo tempo que o seu conteúdo auxiliava os alunos em determinados conteúdos.

Num quadro preparado para o efeito registava-se as condições meteorológicas diárias e, por ordem cronológica, as datas de aniversário de cada aluno. Esta metodologia não só permitia dar conhecimento destas datas a todos os elementos da turma, como também possibilitar uma melhor compreensão da localização destes acontecimentos no tempo (estado do tempo, meses e dias).

Nos placares os alunos podiam aceder às regras de conduta estipuladas pelo grupo/turma para a sala de aula e restante espaço escolar; às regras definidas para dinamizar a Assembleia de Turma; ao Diário de Turma; a critérios de avaliação de realização e de êxito, que os orientavam e auxiliavam no processo de aquisição de algumas aprendizagens e avaliação das mesmas; ao quadro do comportamento e ao quadro das tarefas. Nos mapas de avaliação expostos constavam essencialmente os registos referentes à leitura oral individual, aos exercícios ortográficos, ao comportamento e aos trabalhos da escola e extraescolares/casa.

2.2 – Caracterização sociocultural, afetiva e cognitiva dos alunos

Informações de caráter diverso incluídas neste subcapítulo resultam da análise dos dados conferidos pelo preenchimento de um questionário (anexo B) fornecido aos pais e encarregados de educação dos alunos no início do ano letivo, de reuniões/entrevistas com os mesmos (anexo C) e de questionários orais aplicados à turma.

No que diz respeito ao domínio cognitivo, a seguinte descrição tem por base a aplicação de fichas diagnósticas (anexo D) e a observação dos alunos. Nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013 a docente lecionou na EB1 de Caldelas a uma turma do 1.º e 2.º ano, respetivamente, constituída por 24 alunos, 8 do sexo feminino e 16 do sexo masculino. Nos anos letivos de 2014 a 2017 exerceu a sua prática no mesmo estabelecimento de ensino,

onde acompanhou uma turma do 1.º ao 3.º ano de escolaridade, composta por 23 crianças, 10 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, grupos que se mantiveram homogêneos nos anos subsequentes, tendo apenas se registado, no ano letivo 2013/2014 (2.º ano), a integração na turma de uma criança holandesa.

De resto, de nacionalidade portuguesa, os alunos eram, na sua maioria, naturais e residentes na freguesia das Caldas de São Jorge, a generalidade residia com os pais biológicos, embora se constatasse alguns casos de famílias monoparentais ou crianças que viviam com os padrastos ou mães de acolhimento. Parte dos discentes almoçava no refeitório do ATL da localidade, e os restantes almoçavam na escola, usufruindo, parte do grupo, de subsídios cedidos pela autarquia. A generalidade dos alunos frequentava as atividades de enriquecimento curricular (AEC), passando muito tempo fora do ambiente familiar. Alguns alunos recorriam ainda ao serviço de acolhimento e prolongamento promovido na escola ou externo ao estabelecimento de ensino.

Era notório que a maior parte dos discentes provinha de famílias de estrato social médio ou médio-baixo: alguns pais encontravam-se desempregados, a receber o subsídio de desemprego, outros exerciam profissões que não requeriam habilitações literárias elevadas. A maioria dos progenitores tinha como habilitações literárias a escolaridade obrigatória, porém, valorizavam a escola e tentavam, na medida das suas possibilidades, colaborar na responsabilidade da educação e instrução das crianças. No escasso tempo pós laboral, o acompanhamento e apoio familiar nas atividades extra-escolares era o possível, todavia, no caso de alguns discentes com dificuldades de aprendizagem, este apresentava-se manifestamente insuficiente.

Nas suas relações interpessoais, o grupo demonstrava uma relação cordial e afável com a professora e com o restante corpo docente e não docente. Alguns alunos apresentaram-se inicialmente um pouco conflituosos, outros, porém, muito atentos e críticos ao comportamento e desempenho dos colegas.

Relativamente ao domínio cognitivo, aos seus gostos e preferências, através da análise das suas respostas nas fichas diagnósticas e questionários aplicados, assim como pelos diálogos estabelecidos com o grupo, foi possível constatar o seu gosto pela escola e pelo estudo. Os alunos manifestavam alguns hábitos de leitura e de estudo, que foram continuamente reforçados com as propostas de trabalho sugeridas pela professora. Pelo contacto com os encarregados de educação tornou-se evidente que não recorriam a instituições que dinamizam actividades culturais, preferindo o lazer ao desenvolvimento das competências escolares.

Apesar do nível etário dos alunos ser homogêneo, constatou-se a existência de alunos com maior grau de imaturidade. Na sua globalidade, os alunos frequentaram o ensino Pré-Escolar, dominando, portanto, parte dos pré-requisitos considerados essenciais para a frequência do 1.º ano de escolaridade. Todavia, um pequeno grupo evidenciava a sua ausência, nomeadamente a nível da motricidade fina, patente na pega do lápis e na pintura dentro dos contornos, nas noções de lateralidade, noções de quantidade e na atenção e concentração aquando da leitura e explicação dos enunciados.

As fichas de avaliação prognóstica e a avaliação formativa decorrente ao longo do ano evidenciou uma heterogeneidade a nível do grupo, no que concerne ao ritmo de trabalho e de aprendizagem. Verificaram-se casos específicos de alunos com dificuldades de aprendizagem essencialmente no domínio do Português e da Matemática (anexo E), resultantes da ausência de pré-requisitos fundamentais à frequência do 1.º ano de escolaridade, de hábitos de estudo e de trabalho, do diminuto poder de atenção/concentração, de memória e de autonomia, assim como, nalguns casos, falta de pontualidade e/ou assiduidade.

Um pequeno grupo de crianças era merecedor de uma atenção especial por parte da docente, pois distraíam-se com estímulos irrelevantes (com o material ou com os pares), revelavam dificuldade em realizar e concluir as tarefas com a apresentação, a qualidade e o rigor desejado. Alguns destes alunos além dos altos índices de desconcentração e empenho atípico demonstrado aquando da realização das atividades (ora comportamentalmente agitados, ora apáticos no seu desempenho), demonstravam ainda dificuldade em cuidar e organizar o seu material e os seus trabalhos, outros no cumprimento de algumas normas pré-estabelecidas para o espaço escolar pelo grupo. Embora se apresentassem crianças com capacidades, porém, ao tomarem consciência da discrepância do seu desempenho relativamente ao do restante grupo, algumas vezes se desmotivavam, manifestando uma aprendizagem inconstante.

Capítulo 2 - A prática da avaliação da aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico

Enquadrada teoricamente a avaliação e caracterizado o contexto educativo da prática profissional da autora versados nos últimos cinco anos, é momento de expor sucintamente as metodologias e estratégias mais relevantes que estruturaram a sua prática pedagógica, nomeadamente os procedimentos adotados no sentido de negociar, definir e ajustar com o aluno os objetivos e critérios de aprendizagem, fixados nos planos de aula e em planos de trabalho, o modo como foi conferido o feedback da aprendizagem e as práticas que daí resultaram. Esses procedimentos, seguidamente explanados, concorreram, direta ou indiretamente, para a motivação do aluno, para a regulação do processo de ensino e da aprendizagem e para o sucesso educativo, assumindo a avaliação neste contexto umas das suas principais funções - a função pedagógica e reguladora.

A avaliação do ensino e da aprendizagem, considerada no período em análise, baseou-se na recolha de informações e na tomada de decisões pedagógicas adequadas às necessidades e às capacidades dos alunos. Consistiu num elemento regulador da minha prática educativa, cujas finalidades se relacionaram com a seleção dos métodos e recursos, as adaptações curriculares e pedagógicas necessárias, a resposta às necessidades educativas especiais e as competências prioritárias a desenvolver.

Os alunos abrangidos por medidas educativas no âmbito da EE, com exceção daqueles que frequentaram a escolaridade com um Currículo Específico Individual (CEI), estão sujeitos ao mesmo regime de avaliação e de transição de ano escolar que os restantes alunos. Não obstante, o Decreto-Lei n.º 3/2008 prevê que estes alunos possam beneficiar de adequações no processo de avaliação, devidamente explicitadas e fundamentadas no seu Programa Educativo Individual (PEI), designadamente ao nível da alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação e do seu desempenho relativo às medidas aplicadas. Deste resulta, no término do ano letivo, a elaboração de um Relatório Circunstanciado (RC). No que concerne aos alunos que frequentam a escolaridade com um CEI, estes não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, obedecendo a avaliação ao estabelecido no respetivo PEI.

Deste modo, a seguinte descrição e análise do processo de avaliação é referente ao aluno que frequentou a escolaridade com os procedimentos de atuação comuns.

1 – A prática da avaliação da aprendizagem: etapas, referente e referido

A prática da avaliação constitui um processo planificado, integrado e sistemático, de recolha e análise da informação do processo de ensino-aprendizagem, com vista à tomada de decisões pedagógicas (Valadares & Graça, 1998, p.45). Os autores (Valadares & Graça, 1998, p.58) subentendem diferentes fases, inerentes ao processo de avaliação, suscetíveis de melhorar o ensino e ajudar o aluno a aprender melhor:

- “1.ª fase – Planificação da avaliação;
- 2.ª fase – Obtenção da informação;
- 3.ª fase – Formulação de juízos de valor;
- 4.ª fase – Tomada de decisões”.

No que concerne à primeira fase do processo de avaliação praticado pela professora, a planificação da avaliação foi concebida de forma integrada e como condição fulcral para regular o processo de ensino-aprendizagem. Primeiramente a docente definiu o objeto de avaliação, isto é, o que se pretendia avaliar, o tipo de referenciação que iria utilizar (se criterial, de autorreferenciação ou normativa)³ e a forma, as técnicas ou os instrumentos que iriam recolher essas informações.

Na medida em que não seria possível captar o objeto real na sua totalidade, tornou-se necessário delimitar aspetos representativos que serviriam de objeto de controlo, medida e reflexão ao processo de aprendizagem e de avaliação, comparando-se o referido com o referente (Ferreira, 2007).

A este respeito Figari (1996, p.48, citado por Ferreira, 2007, p.34) afirma que o referido “designa a parte da realidade escolhida como ‘material’ para reflexão ou medida; o que é constatado ou apreendido de maneira imediata, ou que é objeto de uma investigação”.

A construção de referentes, objetivos, normas e modelos de condutas necessárias e desejáveis à aprendizagem, indispensáveis ao processo de avaliação, teve em conta capacidades e competências, a formulação de objetivos, de conteúdos e normas institucionais.

³ Este tipo de referenciação, abordada no capítulo 1 da primeira parte do Relatório, refere-se a como o desempenho do aluno é avaliado, ou seja, se em termos de critérios de domínio do que se pretende avaliar (avaliação criterial), se o desempenho do aluno é comparado com as suas performances anteriores (avaliação de autorreferenciação) ou se o seu desempenho é medido e comparado em relação a um grupo (Valadares & Graça, 1998).

A partir dos critérios gerais de avaliação, propostos em Conselho de Docentes e definidos no último Conselho Pedagógico do ano, a vigorar no ano letivo seguinte, identificaram-se os critérios específicos de avaliação, a serem observados em cada disciplina.

Tendo em conta a aprendizagem e as necessidades do aluno realizou-se a referenciação, ou seja, a construção de referências para a avaliação, fixadas em objetivos do domínio cognitivo, afetivo e psicomotor precisos e claros para o aluno (nalguns casos prevalecendo a necessidade de os desconstruir e/ou explicitar em objetivos mínimos).

A título elucidativo apresentam-se seguidamente alguns exemplos de objetivos definidos e utilizados na prática do ensino e da avaliação da aprendizagem:

Domínio cognitivo:

- ✓ Aprender palavras novas;
- ✓ Associar todas as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula;
- ✓ Ler com entoação;
- ✓ Recontar uma história;
- ✓ Encontrar erros no texto e corrigi-los;
- ✓ Utilizar a pontuação;
- ✓ Descobrir palavras com significados semelhantes (sinónimos);
- ✓ Contar números até 1000;
- ✓ Fazer a leitura de números por ordens e por classes;
- ✓ Memorizar a tabuada do 6;
- ✓ Efetuar divisões exatas utilizando os termos adequados;
- ✓ Representar frações em segmentos de reta;
- ✓ Ordenar frações;
- ✓ Contar dinheiro;
- ✓ Nomear os sólidos geométricos;
- ✓ Interpretar horários e calendários;
- ✓ Saber os meses do ano;
- ✓ Reconhecer a sua identificação;
- ✓ Identificar relações familiares;
- ✓ Conhecer os sinais de trânsito;
- ✓ Distinguir freguesia, concelho, distrito e país;
- ✓ Cumprir instruções;
- ✓ Organizar informação;

Domínio procedimental:

- ✓ Construir itinerários em plantas e mapas;

- ✓ Resolver problemas;
- ✓ Manusear objetos em situações concretas;
- ✓ Comparar e agrupar materiais segundo as suas propriedades, utilidade e origem;
- ✓ Reconhecer a existência e utilidade do ar, através da realização de experiências;

Domínio psicomotor:

- ✓ Escrever de forma legível;
- ✓ Realizar atividades de pintura de expressão livre;
- ✓ Modelar usando as mãos e utensílios;
- ✓ Fazer construções a partir de representação no plano;
- ✓ Saltar à corda;
- ✓ Participar em atividades coletivas de linguagem não-verbal, verbal e gestual;

Domínio afetivo:

- ✓ Gostar de ler histórias;
- ✓ Respeitar a opinião da professora e dos colegas;
- ✓ Manifestar gostos e preferências;

Domínio comportamental:

- ✓ Ouvir os outros e esperar pela sua vez;
- ✓ Participar na aula;
- ✓ Colaborar no trabalho de grupo;
- ✓ Cumprir os prazos para a realização das tarefas;
- ✓ Manter o caderno diário organizado;
- ✓ Realizar os trabalhos de casa;

Cardinet (1986) refere-se à avaliação como um processo de verificação de objetivos, em que a produção escolar dos alunos é comparada a um modelo, contribuindo para a eficácia do ensino, na medida em que consiste na observação e interpretação dos seus efeitos, com vista à sua regulação do ensino e da aprendizagem.

Recentemente houve uma modificação nos critérios de avaliação, pretendendo-se agora conhecer não só o conhecimento adquirido pelo aluno, mas também os seus processos, reveladores de um desempenho que se espera mais aplicável e eficiente. Interessa, então, ao professor o saber, mas cabe-lhe ir muito mais além, preocupando-se com o saber fazer e o conhecer como é que os seus alunos agem, quais as suas concepções, os seus valores e

atitudes. Ao professor cabe o papel mediador de proporcionar ao aluno a possibilidade de revelar o seu conhecimento, a sua compreensão e destreza, considerando de igual modo todo o seu esforço.

Consideramos, portanto, que a avaliação da aprendizagem deve valorizar além dos conhecimentos, as destrezas de pensamento superior, como: a formulação de hipóteses, a procura de alternativas, o julgamento e a metacognição (Ferreira, 2007), esta última constituída pelo planeamento, monitorização e controlo das suas próprias estratégias de resolução de problemas. Todos estes processos são necessários para um raciocínio crítico mais eficaz, conducente à resolução de problemas do dia a dia.

Neste sentido, as estratégias de concretização e desenvolvimento operacional do currículo foram objeto de planos de atividades, integrados no Projeto Educativo, adaptados às características da turma, através de programas do Plano de Turma, desenvolvidos pela professora titular da turma em articulação com o departamento.

As planificações anuais e mensais, que programaram a ação educativa e respetiva avaliação, foram inicialmente organizadas coletivamente pelos docentes do mesmo ano, numa ação generalizada de procedimentos. Todavia, embora o currículo, a faixa etária e o ano de escolaridade fossem os mesmos, o tempo, os alunos, as motivações e os interesses eram outros, pelo que, o desajuste dos objetivos e das estratégias à especificidade do grupo levou a que de uma forma mais ou menos periódica a docente procedesse a adaptações e reestruturações dos planos. Neste sentido, estes documentos orientaram, mas não restringiram a sua ação pedagógica, na medida em que as planificações, quer as de sequência de aprendizagem quer as de aula, foram por si percebidas como documentos viáveis e abertos, não vinculativos, que mobilizaram os alunos para a aprendizagem.

A avaliação do ensino constituiu um processo planificado de recolha e análise sistemática de informação, que exigiu a comunicação entre professores e alunos, com vista à tomada de decisões das medidas e estratégias até então adotadas e da possível necessidade de reajustes nos procedimentos.

Para que a avaliação não se tornasse um processo intuitivo ou arbitrário, este implicou a construção de um juízo de valor resultante da referenciação, isto é, da comparação entre um referente e um referido. Uma vez que o objeto não pode ser apreendido no seu todo, torna-se necessário recolher indicadores, índices, critérios representativos e significativos que sirvam de controlo, comparação e reflexão (Ferreira, 2007).

A este respeito Pacheco refere que,

“[...] a formulação de critérios de avaliação exige a colaboração, o trabalho conjunto, a discussão, a problematização entre professores, por um lado, e a assunção não artificial de

competências pelos órgãos e elementos responsáveis da escola, por outro (p.57). A complexidade da avaliação da aprendizagem exige um esforço conjunto de todos os atores educativos, principalmente quando se pressupõe que a escola existe para a promoção do sucesso educativo (p.58)” (Pacheco, 2002, pp.57-58).

Neste sentido, a professora afirma que o processo da avaliação da aprendizagem não constituiu em si um ato individual, mas requereu a cooperação entre os vários professores, bem como uma interligação lógica com todas as estruturas da escola, ficando, deste modo, a tarefa de avaliar facilitada através do trabalho de equipa.

No início do ano foram estipulados horários para por em comum os problemas e as dúvidas dos docentes. Nestes momentos de partilha e discussão das práticas de ensino concretizadas, houve também lugar à troca de ideias, opiniões e materiais (construídos por si ou adaptados) e à construção de instrumentos de avaliação adequados à realidade dos grupos.

A partir das características do aluno e das dificuldades aferidas pela avaliação diagnóstica consideraram-se os critérios de avaliação para as áreas curriculares e não curriculares. Estes permitiram que cada etapa da avaliação se realizasse adequadamente, numa perspetiva formativa construtiva, como parte integrante de um trabalho global, que se desejava cada vez melhor e mais gratificante, assumindo importância capital no dispositivo da avaliação formativa e formadora do aprendente (Valadares & Graça, 1998; Pacheco, 2002; Alves, 2004; Ferreira, 2007; Rodrigues & Ferreira, 2014).

A avaliação formativa foi entendida como um processo de recolha e análise de informação, a partir de um referente, traduzido em critérios ou normas de avaliação. A valoração proferida pela docente resultou, assim, da relação do referido, do que havia sido aprendido, com o referente, o objetivo a atingir.

Os critérios de realização ou de procedimentos, que diferem dos critérios de êxito, mais associados à avaliação sumativa, assumiram uma natureza contínua e qualitativa na prática pedagógica da autora. No entender de Pais e Monteiro (1996), estes refletem os atos concretos pedidos aos alunos, ou seja, o que devem fazer para realizar um conjunto de tarefas com as quais são confrontados. São critérios assimilados a procedimentos empregues para ter êxito numa tarefa. Apoiam-se em estratégias suscetíveis de gerar ações eficazes face aos problemas colocados pela ação pedagógica.

Pacheco considera que,

“[...] a aprendizagem exige critérios bem definidos, competindo aos conselhos de docentes, aos departamentos curriculares e aos coordenadores de ciclo procurar princípios globais de ação dos professores, tornando possível que os encarregados de educação e os alunos

entendam a avaliação com um ato de responsabilidade e de utilidade educativa e social” (Pacheco, 2002, p.58).

Em conformidade com o defendido pelo autor, os objetivos e critérios que serviriam de base à avaliação do aluno, foram explicitados aos encarregados de educação, em reunião, no início do processo da aprendizagem (anexo F). Foram debatidos e ocasionalmente lembrados aos alunos, para que, do seu conhecimento, fossem interiorizados e pudessem consciente e ativamente participar na avaliação da aprendizagem.

Escolhidos os indicadores, critérios de avaliação, a partir da sua representatividade, deu-se a recolha de informação, através de técnicas e instrumentos de avaliação. O registo e a análise da informação recolhida sobre a aprendizagem dos alunos, durante as aulas abrangeu diversos domínios, nomeadamente: a expressão e compreensão oral; leitura; escrita; gramática; os números e operações; a resolução de problemas; a capacidade de pesquisa e de trabalhar em grupo; a expressividade e o comportamento do aluno - responsabilidade, participação e autonomia. Da medição e/ou confrontação do seu grau de consecução resultou numa valoração. Este juízo de valor consistiu na comparação do referido, ou seja, das prestações, *performances*, resultados do objeto real, os alunos e os seus processos de aprendizagem, com o referente, isto é, o estado final necessário ou desejável.

À formulação do juízo de valor seguiu-se a tomada de decisões do processo de ensino e da aprendizagem, que culminou o processo de avaliação da aprendizagem.

A docente assume ter cumprido, ainda que de um modo relativamente intuitivo, as etapas do processo da avaliação propostas por Valadares e Graça, de que resultou o sucesso generalizado do grupo e a satisfação e realização pessoal do discente.

Apesar da uniformidade ao nível das funções exercidas como docente do 1.º Ciclo, os procedimentos estabelecidos e a operacionalização dos normativos legais assumiram contornos distintos ao longo do período em análise. A avaliação formalizada na prática profissional da docente, decorrente no período compreendido entre o ano letivo 2011/20012 e 2015/2016 pautou-se pelas orientações normativas do Decreto Lei nº 139/2012 de 5 de julho, sucedendo-lhe, no termo do período em análise, o Despacho Normativo n.º 1-F/2016. Deste modo, tendo lecionado ao 1.º, 2.º e 3.º ano, a avaliação protagonizada pela autora no período em reflexão assentou na modalidade de avaliação diagnóstica, formativa e aferida da aprendizagem, praticadas com níveis de diversidade e intensidade diferentes.

2 - A prática da avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica consistiu na **ação inicial do processo didático-pedagógico**, através da recolha de informação e **tomada de decisões pedagógicas adequadas às necessidades, interesses e capacidades dos alunos**.

Esta avaliação ocorreu num período de avaliação inicial no início do ano letivo e em momentos menos específicos, como o início de uma unidade de ensino ou quando se pretendia introduzir uma nova aprendizagem e se considerava prudente proceder a uma avaliação deste tipo.

Teve como propósito averiguar, na fase inicial da aprendizagem, se os alunos possuíam os conhecimentos, as aptidões e as capacidades básicas para poderem iniciar novas aprendizagens (avaliação dos pré-requisitos), assim como se os alunos já possuíam determinados conhecimentos sobre a matéria a lecionar.

Esta avaliação da aprendizagem colaborou para a caracterização do grupo ou do aluno, mas também assumiu uma função prognóstica eminentemente formativa, na medida em que forneceu indicações que permitiram prever a evolução do aluno, orientando e regulando, deste modo, o processo de ensino-aprendizagem. Teve como finalidade a seleção das competências prioritárias a desenvolver, as adaptações curriculares necessárias, os métodos e recursos a utilizar e a resposta às necessidades educativas especiais.

Foi também aplicada pontualmente, para identificar as competências do aluno numa determinada fase do trabalho, de modo a adaptar o ensino às características do aprendente. Posicionando o aluno face às aprendizagens propostas, tendo em conta os pré-requisitos necessários, verificaram-se possíveis dificuldades e tomaram-se as decisões necessárias ao processo de ensino-aprendizagem. Tendo a avaliação diagnóstica diversos objetivos, a sua função principal é “determinar o grau de preparação do aluno” (Ferreira, 2007, p.24) para iniciar uma nova aprendizagem.

Partindo deste princípio, a docente analisou individualmente e em reunião de Coordenação de Ano o programa em vigor. Tendo em conta a visão geral do objeto de estudo e de trabalho, a autora recorreu a um questionário (anexo B) para auscultar os alunos, pais e encarregados de educação no início do ano, a reuniões/entrevistas com os mesmos (anexo C) e a questionamentos à aplicados à turma. Esta diversidade de instrumentos permitiu fazer o levantamento inicial dos interesses e das expectativas dos alunos e foi complementado com a aplicação de testes, que, com os critérios definidos e as matrizes de correção elaboradas

(anexo D) viabilizaram o diagnóstico dos conhecimentos e aptidões que o aluno possuía naquele determinado momento, prévio a um novo período de aprendizagem.

A análise dos dados recolhidos na modalidade de avaliação diagnóstica permitiu à docente obter uma descrição da situação sociocultural, afetiva e cognitiva do aluno e identificar os problemas, fundamentando o processo de ensino e de aprendizagem. Permitiu, de igual modo, identificar os saberes prévios e as suas necessidades, isto é, se o aluno estava capacitado para a atividade/aprendizagem e, a partir da especificidade da informação recolhida, definiu-se os planos didáticos e adotaram-se medidas adequadas no ensino às suas necessidades e características específicas do aluno, a fim de atingir os objetivos propostos.

No ano letivo 2012/2013 foi integrada na sua turma do 2.º ano de escolaridade uma aluna oriunda da Holanda. Adaptada ao novo contexto escolar e ao grupo/turma, a professora aplicou-lhe o Teste de Diagnóstico de Português Língua Não Materna para alunos do primeiro e segundo anos, a fim de diagnosticar o seu nível de proficiência relativamente à produção, compreensão e interação oral e na produção e compreensão escrita, avaliado segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas equivalentes. Através da informação obtida, a docente conferiu-lhe um trabalho específico e de apoio individualizado, ajustou estratégias e procedimentos, de forma a desenvolver a aquisição de competências e a sua autonomia no processo de aprendizagem.

Como referido, a avaliação diagnóstica foi realizada no início do ano letivo e sempre que a docente considerou oportuno, por exemplo, no início de uma aula ou na introdução de uma unidade nova de ensino, através da aplicação de uma ficha ou de exercícios diagnósticos de carácter essencialmente escrito. Tentou que o diagnóstico não incidisse sobre um núcleo muito grande de objetivos, para efetivamente verificar se cada um dos pré-requisitos tinha sido realmente atingido. Como defendido por Cortesão (2002), a docente teve a preocupação de garantir que esta avaliação prognóstica não servisse para rotular o aluno. Para tal, consciencializou os diferentes intervenientes do processo da avaliação do carácter temporário desta, que serviria apenas de ponto de partida para iniciar a aprendizagem. Do mesmo modo, o diagnóstico não preveu qualquer tipo de nota ou classificação, uma vez que dizia respeito à matéria anterior e só tinha como finalidade a tomada de decisões didáticas para o processo de ensino e de aprendizagem.

Os resultados da avaliação diagnóstica do início do ano letivo permitiram conhecer e orientar a situação de cada aluno, isto é, diagnosticar as suas disposições, interesses e expectativas em relação à nova aprendizagem, tomar conhecimento das suas aptidões e dos pré-requisitos necessários face aos objetivos definidos, colocá-los num nível de

aprendizagem (não vinculativo) e adotar as estratégias e formas de atuação mais adequadas para conjuntamente atingirem o sucesso.

Esta serviu de base à elaboração do Plano de Turma, que se assumiu como um documento orientador que forneceu indicações sobre as estratégias de diferenciação pedagógica e de superação de dificuldades prioritárias dos alunos, facilitando a integração escolar e o apoio à orientação escolar. A partir da análise da informação relevante para o processo de aprendizagem foram selecionadas as estratégias, os métodos e os recursos didático-pedagógicos, tendo em conta os objetivos da formação e as características de cada aluno em particular, na perspetiva de garantir a articulação concertada, global e integrada da aprendizagem.

Esta modalidade de avaliação foi considerada o ponto de partida para o aluno e para a professora, pois permitiu perceber as dificuldades iniciais do aprendente e adaptar o método de ensino aos níveis iniciais de aprendizagem e às suas especificidades.

Este foi o primeiro feedback, que serviu de base à elaboração de projetos e à adaptação dos planos/programações, respeitando o equilíbrio entre os diversos domínios e o peso relativo aos respetivos conteúdos, com propostas viáveis e abertas, suscetíveis de concretização, de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento e o Plano Anual de Atividades, como parte constituinte do Plano de Turma.

3 - A prática da avaliação formativa

De acordo com o quadro teórico apresentado, as perspetivas construtivistas da aprendizagem têm vindo a ganhar relevância e têm enfatizado a utilização da avaliação formativa como instrumento de acompanhamento e de regulação do ensino e da aprendizagem, no sentido em que ajuda a compreender o funcionamento cognitivo do aluno face a determinada aprendizagem ou a uma dada situação, para que se possa intervir adequadamente.

Reportando-nos às palavras de Perrenoud (1986, p.50),

“há avaliação, no sentido lato em que é entendida aqui, logo que se forma no espírito do professor um juízo de valor sobre a competência do aluno, a sua inteligência, a sua personalidade, o seu comportamento [...] ultrapassando a submissão a uma prova escolar ou a um teste, ou a uma prova oral formal, e que de modo algum implica a atribuição de uma nota ou de uma apreciação qualitativa”.

A avaliação formativa, para cumprir os objetivos definidos, assumiu um caráter contínuo e sistemático e recorreu a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorreram, permitindo, deste modo, à professora, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias (Art.º 24 do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho), quer ao nível de desenvolvimento do currículo como didático.

3.1 - Técnicas e instrumentos de avaliação formativa

As mais recentes concepções da avaliação rejeitam a avaliação referida à norma e privilegiam a avaliação referenciada ao critério, realçando o indivíduo em transformação. Para esse fim utilizam instrumentos específicos, construídos em função dos objetivos e centrados em indicadores pedagógicos concretos.

Perante esta nova perspetiva da avaliação, exige-se hoje uma diversificação de procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação, que tenham em consideração outro tipo de conhecimentos, de capacidades, de atitudes e de valores. Pretende-se valorizar competências transversais de organização, de comunicação e de resolução de problemas e a adoção de instrumentos de avaliação alternativos, como por exemplo a avaliação oral e o portefólio.

Para que esta avaliação alternativa seja então viável, Fernandes (2006) defende que é necessário realçar o que os alunos sabem, diversificar os instrumentos de avaliação, assegurar que a avaliação seja concordante com o currículo, as estratégias e as metodologias de ensino, devendo existir coerência entre as tarefas de aprendizagem e a avaliação.

Tendo em conta que a avaliação é o resultado de uma seleção pessoal e parcial de aprendizagem, suscetível a diferentes leituras e interpretações, logo, tendencialmente subjetiva, no processo de avaliação realizado pela professora esta valorizou o rigor da avaliação através da seleção e definição de critérios claros e precisos, a nível de coordenação de ano e de docentes. Do mesmo modo, o recurso a técnicas e instrumentos variados permitiu recolher concreta e objetivamente informação. De forma a exponenciar a quantidade e qualidade dos dados obtidos das aprendizagens dos alunos, foi seu objetivo ampliar as fontes de recolha de dados sobre a aprendizagem do aluno, da forma mais aprofundada e rica possível, no sentido de comparar a informação recolhida com o referente.

Não se restringindo exclusivamente à utilização dos testes de papel e lápis, a autora tentou adaptar instrumentos diversos às diferentes situações de ensino e a cada aluno em particular, fazendo uso da observação instrumentada no diário de bordo (anexo G); nas listas de verificação (anexo H) e grelhas de observação (anexo I).

A generalidade das técnicas e instrumentos diversificados incidiram sobre a observação do comportamento e desempenho do aluno em diferentes tarefas e para avaliar diferentes objetivos, tais como: a articulação, entoação e ritmo da leitura de textos; o gosto/participação demonstrada aquando da audição de textos literários; a interpretação e organização da informação essencial de um texto lido ou escutado; a produção de frases ou textos com coerência, criatividade e pontuação; o domínio do conhecimento específico da língua; os cálculos aritméticos; a organização e tratamento de dados; capacidades transversais como a resolução de problemas, nomeadamente o raciocínio matemático demonstrado e a comunicação matemática revelada; a colaboração e a apresentação oral de trabalhos de grupo e/ou de pesquisa; a sua expressividade; participação; responsabilidade; autonomia e organização.

Houve, no entender da docente, prevalência do registo e análise de informação referente a tarefas e objetivos do domínio cognitivo e procedimental, descurando-se o domínio psicomotor e afetivo.

A observação direta e diária dos comportamentos, atitudes, aplicação de conhecimentos e valores foi determinante em todo este processo. Realizou também entrevistas e questionários, aplicados geralmente no início do ano letivo, para averiguar os interesses, as expectativas e os hábitos de trabalho dos alunos. Integradas na observação da tarefa, por exemplo aquando da resolução de um problema, as entrevistas orais permitiram-lhe compreender processos de pensamento mais complexos que expressavam o raciocínio do aluno, possibilitando-lhe pedir e obter explicações mais pormenorizadas. Ao adotar uma postura de observadora-animadora, a professora escutava os testemunhos do aluno, as suas respostas e explicações verbais, os seus desenhos, esquemas ou textos escritos, o seu comportamento enquanto resolvia a tarefa, as discussões no grupo de trabalho, questionando, dando pistas ou soluções para o apoiar nas suas dificuldades. O diálogo e as suas produções serviam para indagar ou inferir os seus pensamentos, sentimentos, pretensões e os seus conhecimentos, sendo que todas as situações de comunicação eram reguladoras do ensino e da aprendizagem, na medida em que compreendendo as causas da dificuldade tornava-se possível ajustar procedimentos com vista à superação das dificuldades.

Por seu turno, os questionários orais e escritos aplicados em qualquer altura, permitiram-lhe formular perguntas para identificar a opinião dos alunos a seu respeito, sobre o

seu desempenho, as características que os alunos mais apreciavam em si, as matérias preferidas ou onde sentiam mais dificuldade, possibilitando, deste modo, ajustar procedimentos de forma a potenciar o ensino e a aprendizagem. O facto de se garantir o anonimato ou a confidencialidade, se colocarem as questões de uma forma clara e de o aluno ter conhecimento da sua finalidade, permitiu assegurar a qualidade da informação recolhida, vantajosa para a regulação do processo e para a adoção de estratégias.

A técnica da observação, aliada ao questionário e à reflexão sobre a natureza da tarefa e as dificuldades evidenciadas, facilitou, na ótica da autora, a identificação das aprendizagens realizadas pelo aluno e a redefinição de estratégias e procedimentos.

No que diz respeito ao uso do diário de bordo, este consistiu em breves anotações da professora, que descreviam e contextualizavam, o mais fielmente possível, referências relevantes não contempladas nos restantes instrumentos e que poderiam ser válidas para a compreensão do processo de aprendizagem do aluno. Tendo em conta os objetivos e os critérios da avaliação, este foi revisto com alguma periodicidade, no sentido de verificar as ocorrências que se mantinham e o que, entretanto, se havia alterado no progresso do aluno.

Foi intenção da docente analisar o mais objetivamente possível não só os comportamentos do aluno, mas as suas condutas, que expressam além do comportamento observável, o processo da aprendizagem realizada, isto é, os raciocínios e as representações que o aluno efetuou, que se depreendem pelo seu comportamento e pelo diálogo estabelecido com este. A partir dessa análise tornou-se possível ajuizar e valorizar o percurso do aluno no sentido de obter orientações de ação úteis a ambos.

No processo de avaliação da aprendizagem a docente fez igualmente uso do portefólio. Relativamente a este recurso, deu-se lugar à análise do seu conteúdo, quer pela docente quer pelos alunos, porém raramente em momentos previamente e formalmente definidos e calendarizados para o efeito com os alunos. Assim sendo, a docente admite não ter tirado deste recurso o devido proveito no sentido de planear com o aluno a sua observação e avaliação periódica, o que o implicaria mais na organização e construção das aprendizagens realizadas e aí evidenciadas. Todavia, considera muito válidas as informações que a observação do portefólio lhe possibilitou verificar, como a diversidade, organização e originalidade dos trabalhos realizados, as estratégias utilizadas pelo aluno na resolução das tarefas, o domínio e a aplicação de conceitos, as dificuldades detetadas no processo de aprendizagem (evidenciadas nas anotações da professora), o cumprimento das fases de uma experiência, entre outras.

As fichas/testes formativos foram aplicadas com frequência, em conformidade com as conclusões dos estudos empíricos apresentados:

“O recurso significativo dos professores ao teste para a prática da avaliação explica-se não só pela tradição avaliativa, mas também pela facilidade da sua utilização em turmas com um elevado número de alunos, pela ligação imediata aos objetivos, por proporcionarem um registo escrito para referência posterior, por serem mais consistentes com as expectativas dos professores, dos alunos e pais e por permitirem um *feedback* sobre os aspetos a ensinar e a aprender” (Fernandes, 2005; Valadares & Graça, 1998, citados por Ferreira, 2007, p.127).

Nas fichas formativas a docente incluía exercícios relativos aos conteúdos programáticos lecionados e privilegiava ocorrências do momento, como, por exemplo, o texto escolhido para a ficha de Português estar em consonância com uma festividade a ocorrer nessa época do ano e os exercícios de Matemática e os trabalhos de pesquisas irem de encontro não apenas às matérias lecionadas, mas também aos interesses e vivências dos alunos.

Na preparação dos testes escritos atendeu-se à sua estrutura e composição, de forma a que estes proporcionassem à professora informações sobre as estratégias usadas pelo aluno nas suas respostas e sobre aprendizagens mais complexas, diversificando o tipo de itens e de questões, integrando questões mais abertas, como problemas ou questões que permitissem ao aluno selecionar, relacionar, analisar e sintetizar informação.

As questões que incluíam variavam entre questões objetivas e não objetivas. As questões objetivas, de resposta curta, de complemento, de verdadeiro/falso ou de associação, eram de mais difícil execução para a professora, mas eram de fácil correção, não levantando problema na interpretação da resposta e permitindo aferir se os objetivos e critérios definidos eram alcançados. As questões não objetivas ou de composição implicavam a redação de uma resposta padrão, a partir da qual se elaborava a segmentação da resposta e a valoração a atribuir a cada um dos elementos. Esta resposta modelo realizada previamente permitia orientar claramente a professora na correção e evitar o fator subjetividade inerente à imagem que tinha do aluno, aquando da correção da sua resposta.

A correção e cotação dos exercícios era realizada com a máxima brevidade pela docente e coletiva e/ou individualmente com o aluno, aproveitando a participação questionada de todos, a exposição dos seus raciocínios, esclarecendo-se dúvidas, comentando respostas, dando-se relevância às questões onde o aprendente manifestou mais dificuldade. A correção da ficha participada pela turma constituiu momentos de *feedback* enriquecedores e motivadores para o aluno, na medida em que lhe permitiram tomar consciência das suas

dificuldades, colaborando na procura de estratégias para as superar, sentindo-se, deste modo, mais envolvido e participativo na aprendizagem.

Num procedimento comum de atuação institucionalizado, para efeitos da avaliação intercalar e de final de período, definiram-se em reunião de Coordenação de Ano as datas da aplicação das fichas de avaliação, os conteúdos sujeitos à avaliação e o tipo de prova/exercícios a aplicar. A delimitação dos critérios de avaliação das respostas permitia relacionar o referido com o referente, o que possibilitava a formulação de um juízo de valor qualitativo e/ou quantitativo para o aluno, dependendo da avaliação a que se referia. Relativamente à cotação das respostas, esta era formulada através da subdivisão dos parâmetros a avaliar em cada resposta. Apesar deste procedimento institucionalizado da quantificação da avaliação formativa formalizada através deste instrumento, que tinha como intuito o posicionamento do aluno com a turma e principalmente consigo próprio, constatando de uma forma mais rigorosa e objetiva a sua evolução em determinados aspetos, essencialmente do domínio cognitivo, as fichas de avaliação de conhecimentos não eram por si percebidas como instrumentos para selecionar ou penalizar os alunos, mas como instrumentos de verificação de conhecimentos e de *feedback* útil para o aluno e para a professora, integrados numa estratégia de progresso.

3.2 - A regulação da aprendizagem através da individualização / diferenciação do ensino

“A finalidade da avaliação formativa é o otimismo de conduzir os alunos ao sucesso educativo, pelo cumprimento dos objetivos terminais, mesmo que por vias diferenciadas, criando os meios pedagógicos para o fazer em função das características individuais dos alunos e dos seus processos de aprendizagem” (Ferreira, 2007, p.78).

Numa escola que se designa de multi e intercultural, integradora de todos os alunos, não se pode sujeitar alunos com características diferentes a tratamentos iguais. O sucesso educativo preconizado por Ferreira (2007) alcança-se pela via da diferenciação pedagógica, a que Fernandes (2006) denomina de diferenciação positiva. Mecanismos de diferenciação do ensino terão de ser acompanhados de mecanismos de *diferenciação da avaliação* para grupos de alunos claramente diferenciados.

Melhorar a significatividade e a funcionalidade das aprendizagens, de forma a que os alunos integrassem o saber com o saber fazer, o pensar e o agir com sentido, desenvolvendo

competências para a vida, levou a docente a diversificar e diferenciar os processos de ensino-aprendizagem, isto é, as metodologias, a interação pedagógica, a organização do espaço e do tempo, os materiais, diversificando também os contextos e as formas de avaliação.

Centrando-se o processo de ensino no aluno, métodos e técnicas de ensino como o trabalho de grupo, de pesquisa, de projeto e tarefas de aprendizagem diversificadas começaram a ser mais utilizadas.

No que concerne ao processo pedagógico e didático, isto é, às estratégias/atividades de aprendizagem e aos conteúdos em estudo, por exemplo no que diz respeito ao nível das práticas da leitura, a docente interrogava-se sobre a oportunidade de demorar mais tempo numa questão vocabular ou em determinados itens gramaticais, escolhendo uma formulação adequada aos alunos a que se dirigia, selecionando textos de acordo com o nível de leitura dos alunos; disponibilizava material suplementar; fornecia referenciais ou ferramentas organizacionais para apoio aos alunos; explorava a interdisciplinaridade das noções e dos conceitos, encorajando por exemplo a utilização dos números; proporcionava oportunidades de trabalho de grupo; ensinava ou consolidava conceitos de base depois da avaliação diagnóstica; propunha a realização da tarefa com diferentes materiais e diversificava a estrutura do ensino-aprendizagem, isto é, da organização da aula.

Relativamente aos processos de aprendizagem, tentou proporcionar um nível adequado de apoio (pelo adulto ou pelos pares); estabelecer atividades de reinvestimento em centros de aprendizagem; manter um ritmo de aprendizagem que permitisse dar atenção aos alunos, principalmente aos que manifestavam dificuldades; colocar questões que ajudassem a desenvolver as capacidades superiores do pensamento; apelar à metacognição; recuperar as aprendizagens e/ou estratégias eficazes já utilizadas; favorecer as trocas de ideias e de opiniões; variar o tempo determinado para cada tarefa (oportunidade de um apoio suplementar para os alunos com dificuldades e encorajar os alunos que desejassem aprofundar um tema).

No que diz respeito às produções dos alunos, a professora procurava enunciar os objetivos específicos a atingir; permitir produções variadas com diversos níveis de complexidade; dar ao aluno a possibilidade de mostrar a sua compreensão de diversas formas e utilizar modalidades de avaliação por gradação das competências.

Quanto à estruturação do trabalho em contexto de aula, esta passou pela organização do tempo e do espaço, repensando a sala de aula (disposição das carteiras, acessibilidade aos recursos), facilitando o trabalho em grupos.

Fez igualmente parte da sua conduta uma preocupação constante pelo conhecimento dos alunos, não se detendo necessariamente sobre os mais fracos; o domínio do programa de formação, a diferenciação dos conteúdos e a ocasional definição com os alunos diferentes modalidades de trabalho, permitindo que estivessem mais ativos ou calmos, de acordo com as situações e os alunos.

A individualização e diferenciação pedagógica deu-se antes, durante e após a introdução de uma noção. Antes, ao testar os conhecimentos prévios de alguns alunos; a recuperar os conhecimentos úteis aos ensinamentos que se iriam seguir e preparando certos alunos para uma atividade. Durante as aprendizagens, ao apoiar os alunos em consonância com o seu nível de competência; ao adaptar as condições de realização de uma tarefa (planeamento das instruções, das exigências, da quantidade de trabalho, do tempo atribuído à realização da tarefa) e ao avaliar formativamente algum aluno cuja progressão pudesse estar em causa. A diferenciação depois do ensino de uma matéria deu-se na exercitação, com intuito de consolidar os automatismos; ao rever os elementos não adquiridos e ao avaliar, adaptando a avaliação.

Deste modo, as rotinas de ensino estabelecidas previam alguma flexibilidade, favorecendo o sucesso e a diferenciação do processo de ensino-aprendizagem de inúmeras formas: concedendo mais ou menos tempo aos alunos para executarem as tarefas; graduando a dificuldade do trabalho à volta de uma mesma noção com exercícios diferentes; diversificando as ferramentas (por exemplo, autorizando ou não o dicionário, o caderno diário, exercícios antigos, fichas); a quantidade (mais ou menos trabalho para fazer durante o mesmo tempo); as ajudas (com ou sem ajudas do adulto ou dos colegas); a autonomia (um trabalho por etapas indicadas ou não); a organização (tempo de trabalho coletivo ou individual). Aquando do trabalho coletivo em aula, para aqueles que conseguiam cumprir mais depressa seguiam-se atividades autónomas, como aprofundar o estudo com um exercício; escrever um texto livre a ser divulgado à turma; uma pesquisa para um trabalho futuro; ilustrar ou memorizar o seu poema, leitura silenciosa, realizar jogos de treino no computador, criar uma construção geométrica, ajudar os que o solicitem (sem os substituir).

Adequando o ensino e as atividades de aprendizagem propostas a cada aluno, apresentou-se uma mais valia no processo de ensino e de aprendizagem a avaliação formativa de competências essenciais, a capacidade de os alunos resolverem problemas mais ou menos complexos, mobilizando conhecimentos, procedimentos, atitudes e valores, a nível disciplinar ou transversal.

3.3 – A regulação da aprendizagem pela remediação

Tendo em conta a extensão e complexidade do currículo vigente, verificou-se a necessidade de identificar e negociar alguns conteúdos nucleares do programa. Não perdendo a esperança num grupo significativo de alunos, a docente optou por se restringirem ao essencial, de forma a evitar que os alunos com dificuldades de aprendizagem vivenciassem (sucessivamente) o insucesso, fossem “forçados” à repetição e, possivelmente mais tarde, enveredados por outras vias de ensino ou conduzidos ao abandono escolar, como frequentemente sucede.

“Num contexto formativo, errar é encarado como um fenómeno inerente ao processo de aprendizagem (só erra quem aprende) e o erro constitui uma fonte essencial para uma ação consequente, sustentada na sua interpretação. Dado não se ter acesso ao que se passa “dentro da cabeça do aluno”, o erro é a forma mais promissora de compreender de que modo o aluno está a pensar e como poderemos ajudá-lo a reorientar o seu raciocínio ou a tomar consciência do seu conceito erróneo” (Santos, 2016, p.646).

O erro foi pedagogicamente aproveitado pela docente, que procedeu à sua análise, discernindo a causa que lhe estava na origem. À reflexão sucedeu-se o ajustamento de procedimentos de ensino, procurando estratégias para as ultrapassar e prosseguir com sucesso, envolvendo nesse processo por vezes o aluno.

Considerando a especificidade do aluno, as suas dificuldades, o seu esforço e o seu progresso, combinaram-se os critérios de realização com o referencial construído. Através da avaliação contínua, que teve por base a análise dos erros cometidos pelo aluno nas tarefas e as causas que lhe estiveram na origem, o aluno obteve o feedback do seu desempenho e regulou a sua aprendizagem. A docente refletiu e reajustou as estratégias e os recursos usados, adequando-os aos ritmos e às necessidades dos alunos.

Neste sentido, e tendo em conta a condicionante do horário e da diversificação das estratégias necessária em turmas numerosas e heterogéneas, a docente elaborou alguns materiais autocorretivos, como fichas de aplicação de conhecimentos dos conteúdos em estudo. Após a leção de determinado(s) conteúdo(s), o aluno realizava posteriormente uma atividade de verificação, consolidação e/ou aprofundamento da matéria em estudo, com os exercícios, questões e situações problemáticas na frente e a respetiva resposta/resolução no verso, num exercício de autocorreção e regulação pró-ativa. A docente recorreu a este tipo de regulação intencionalmente, quando não tinha possibilidade de apoiar o aluno naquele momento ou quando pretendia proceder à remediação do erro dos alunos num outro contexto.

Durante ou imediatamente após um período de leção era brevemente explicada e aplicada uma ficha de avaliação formativa, onde, através da exemplificação e repetição dos

conteúdos em estudo, da consulta do caderno diário ou do manual, se testavam os conhecimentos e as aptidões. Circulando pela sala, a docente acompanhava a sua execução e as diferentes manifestações e intervenções dos alunos, procedendo à recolha e análise de informação sobre as aprendizagens dos alunos. Tendo em conta a curta duração da aula e a dificuldade em proceder a registos escritos, a observação não era geralmente instrumentada, todavia, possibilitava constatar as suas aprendizagens. Observando e questionando os alunos com mais dificuldades acerca das estratégias cognitivas utilizadas, e perante os critérios previamente definidos, era-lhes fornecido um *feedback* com informações precisas sobre as dificuldades manifestadas, apoiando e esclarecendo sobre a possível intervenção das mesmas.

Dado isto, procedia-se à correção individual ou coletiva do trabalho na aula, aproveitando a participação do aluno, onde este expunha as suas dúvidas e dificuldades. Explorando verbalmente os seus erros e expondo os seus raciocínios, era possível identificar se estava na origem do erro uma dificuldade no domínio de determinado conteúdo, uma lacuna comunicacional ou se se tratava de um problema afetivo ou relacional do aluno. Dado isto, redefiniam-se estratégias e adotavam-se métodos diferenciados, com vista à superação das dificuldades, pois “só com a consciencialização do aluno se torna possível a reestruturação do seu modo de funcionamento cognitivo, criando-se, assim, condições para ultrapassar efetivamente as suas dificuldades” (Ferreira, 2007, p.193).

De forma a que se tornassem mais colaborativos e autónomos neste processo da aprendizagem, foram reajustados os procedimentos, adotando-se atempadamente estratégias de remediação (anexo J) que lhes possibilitasse evoluir sustentadamente, tais como: a proposta de tarefas motivadoras e desafiantes ajustadas ao seu nível e gradualmente mais próximas do nível desejado; o apoio individualizado; estratégias diferenciadas; reforços positivos; a concretização de conteúdos com materiais estruturados e não estruturados, elaborados pela docente ou resultantes de pesquisas e aquisições por si realizadas; a aplicação de exercícios de revisão, consolidação e sistematização das matérias lecionadas; a adaptação de atividades e fichas de avaliação ao seu nível e ritmo de aprendizagem; a sinalização para o apoio pedagógico acrescido e a intervenção de valências como a Psicologia e a Terapia da Fala, entre outras. Deste modo, apesar do grau de exigência do programa de Língua Portuguesa e de Matemática nem sempre estar coadunado com o grau de maturidade de alguns alunos, promovendo-se a diversificação de procedimentos e estratégias, cada um a seu ritmo, foi gradualmente progredindo e evoluindo sustentadamente na aprendizagem.

Nesse sentido, foram planejadas atividades que viabilizaram aos discentes apresentarem soluções para alguns problemas, de forma autônoma e responsável. Assim, o início de cada aula era dedicado à instrução e demonstração de tarefas, de forma clara e explícita, comunicando os objetivos e critérios de êxito das mesmas. O restante tempo era destinado à execução de tarefas, demonstração de práticas e de raciocínios e à sua avaliação conjunta, através de uma regulação interativa.

Este recurso além de ampliar o poder de concentração do aluno e a sua capacidade de retenção da matéria em estudo, processando os conteúdos, consolidava e orientava a aprendizagem e o ensino para o essencial. Neste caso o seu intuito não era obviamente o de classificar, mas o diagnosticar continuamente, num interesse especial pelo processo de aquisição das aprendizagens, auxiliando o aluno a aprender, regulando contínua, individual e interativamente, in loco, o seu desempenho, promovendo uma aprendizagem eficaz.

O Decreto-Lei n.º 139/2012 enfatizou o acompanhamento profícuo dos alunos, através da melhoria da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e da deteção atempada de dificuldades, possibilitando, no ensino básico, a criação temporária de grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes.

Assim, procedeu-se ao reforço do acompanhamento do desempenho dos alunos e das suas necessidades de apoios específicos. Conforme recomendado no artigo 21º do mesmo diploma (ponto 2, alíneas a) a d)), foram implementadas ações específicas, como o acompanhamento e complemento pedagógico mais eficaz face ao desempenho dos alunos, orientadas para a satisfação de necessidades específicas e procedeu-se à criação temporária de grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes – Português e Matemática.

Com o intuito de promoção da melhoria da qualidade do ensino, esta iniciativa legislativa previa a “articulação do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua um elemento de referência que reforce a sistematização do que se ensina e do que se aprende (DL 139/2012, artigo 3.º, alínea k)”, bem como a promoção do “rigor da avaliação, valorizando os resultados escolares e reforçando a avaliação sumativa externa no ensino básico (Decreto-Lei n.º 139/2012, artigo 3.º, alínea l)”.

3.4 - A avaliação formativa pontual e a avaliação formativa contínua

No que se refere à frequência e regularidade do sistema avaliativo, contrapõe-se a avaliação contínua à avaliação pontual. A docente considera que, no período em análise, na avaliação formativa por si realizada pôs em prática ambas as modalidades deste sistema de

avaliação, numa regulação mista da aprendizagem, na sua vertente formal ou informal, criterial ou normativa, contínua ou pontual.

A avaliação contínua desencadeada pela docente durante a aprendizagem traduziu-se no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, de forma integrada e regular, no questionamento permanentemente das representações do aluno sobre a tarefa que estava a desenvolver, auscultando os seus raciocínios e estratégias. Interessava-lhe sobretudo compreender o funcionamento cognitivo do aluno, ocupando nesta fase os resultados da aprendizagem um papel secundário. Através da interação professora-aluno e da recolha de informações pelas técnicas e instrumentos de avaliação, os erros foram alvo de análise, de forma a orientar e diagnosticar as dificuldades e os fatores que as originaram, no sentido da tomada atempada de decisões pedagógicas ajustadas.

Em contrapartida, considera a docente que pelas diversas condicionantes institucionais e educativas que limitavam a sua ação pedagógica, tendo em conta a avaliação criterial e a individualização sistemática da aprendizagem, a docente procedeu à avaliação pontual de forma mais ou menos frequente, o que, no seu entender, se aproximou de uma avaliação contínua.

A avaliação processou-se no dia a dia de forma implícita e, em determinados momentos, de modo explícito - no início, meio e fim do processo de ensino-aprendizagem e regularmente, sempre que se tornou viável e se considerou oportuno. Dependendo do conhecimento que o aprendente possuía da situação de avaliação a que estava sujeito, a avaliação realizou-se de uma maneira formal ou tomando carácter informal, isto é, sem se terem explicitado os critérios de avaliação ao aluno, sem estes reconhecerem o momento de avaliação em que estavam implicados e sem se evidenciar o juízo de valor daí resultante.

Na avaliação criterial realizada esporadicamente pela professora, o sujeito foi comparado não com uma norma, mas com critérios pré-estabelecidos constituídos pelos objetivos do ensino, sem que houvesse comparação entre os alunos. Os critérios permitiram ao indivíduo verificar se este realizou corretamente a tarefa proposta e se o produto da sua atividade estava de acordo com o que se pretendia obter. A avaliação realizava-se, assim, comparativamente entre o valor efetivo do objeto e o valor visado.

Relativamente à avaliação formativa contínua, idealmente concebida e posta em prática nalguns contextos educativos, a professora assume ter sido sujeita a impedimentos vários que a impossibilitaram de por em prática o ensino individualizado de forma contínua e sistemática. Foram diversos os obstáculos sentidos na prática da avaliação formativa: a extensão do programa e a pressão com o seu cumprimento; o elevado número de alunos da

turma e com níveis de aprendizagem distintos; a falta de tempo e a necessidade da realização de várias tarefas no mesmo momento; a dificuldade na observação e no questionamento das estratégias e dos raciocínios utilizados pelos alunos na resolução da tarefa; em determinados momentos a escassa disponibilidade e capacidade para construir instrumentos para a recolha e análise de informações necessárias à prática da avaliação formativa contínua; a necessidade de acompanhamento e apoio quase permanente ao aprendiz e a falta de formação no âmbito da avaliação formativa, quer a conferida pela formação inicial como pela formação contínua.

Desta forma, a autora realizou uma modalidade mista da avaliação, conciliando a avaliação formativa pontual seguida de regulações retroativas, que considera ter sido a avaliação predominante, intercalando procedimentos da avaliação formativa contínua, de regulação interativa ou pró-ativa.

A avaliação formativa pontual, de regulação retroativa, integrou-se num ensino relativamente uniforme, bastante centrado no domínio cognitivo, na transmissão de conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades intelectuais mais simples. Porém, nem sempre as dificuldades do aluno foram detetadas durante o percurso da aprendizagem, tendo ocasionalmente havido algum desconhecimento das causas que estavam na sua origem. Este facto inviabilizou uma intervenção no problema mais atempada e eficaz. Apesar de ter tentado evitar a standardização das medidas educativas, nem sempre foi possível proceder a um ensino individualizado e diferenciado, com as respetivas adaptações curriculares e didáticas. Neste contexto, o papel do aluno foi mais passivo.

Reconhece igualmente que os interesses, as necessidades e o ritmo de trabalho do elevado número de alunos, conciliável com a necessidade da recolha contínua e sistemática de informações sobre o processo de ensino-aprendizagem previam da sua parte uma gestão mais flexível do programa. Todavia, condicionantes de cariz institucional e uma certa relutância à mudança de estratégias e rotinas instaladas não colaboraram nesse sentido. Na tentativa de recolha de informação sobre os processos de aprendizagem de todos os alunos com a maior frequência possível e abrangendo o máximo de tarefas, houve espaço para testagens, avanços, recuos, na perspetiva de melhor regular o ensino e a aprendizagem, conciliando estratégias de avaliação formativa contínua, de carácter interativo, com a avaliação formativa pontual, de cariz retroativo.

No que concerne à avaliação formativa da aprendizagem contínua, esta permitiu uma atividade pedagógica mais complexa, individualizada e mais autónoma para o aluno, assente numa regulação interativa estabelecida por contratos pedagógicos. Porém, esta prática, não

foi uma constante, pois a negociação e gestão partilhada entre a professora e o aluno foi realizada esporadicamente. A regulação do ensino e da aprendizagem foi realizada ora pela professora, ora pelo aluno (autoavaliação), por vezes pela professora em interação com o aluno e vice-versa (coavaliação) e mesmo mutuamente, ou seja, quando dois ou mais alunos se avaliavam conjuntamente, através de um referencial externo, o seu trabalho e as suas produções. Com este tipo de regulações o aluno sentia-se muito mais implicado, motivado e comprometido com a aprendizagem. Através da recolha sistemática de dados era possível compreender o funcionamento cognitivo do aluno, detetar o erro, conhecer as suas causas e intervir atempadamente.

Já com menor frequência realizou a avaliação da aprendizagem pró-ativa, em situações de atividades de aprofundamento e/ou enriquecimento por parte do aluno de algumas matérias, ou por impossibilidade da professora acompanhar o aluno ou como alternativa do contexto/situação da aprendizagem.

3.5 - A autoavaliação regulada da aprendizagem pelo aluno

A avaliação formativa realizou-se durante os momentos de aprendizagem desenvolvidos no quotidiano da sala de aula, pelos sinais dados pelos alunos, pela sua interpretação e ação em conformidade com as aprendizagens e dificuldades evidenciadas. Tentou-se promover contextos favoráveis para que esta atividade de regulação fosse desenvolvendo no aluno autonomia e competências que lhe permitissem autorregular a sua aprendizagem.

Nesse sentido, a docente é categórica ao afirmar que, nas suas diversas formas, como referido no ponto anterior, a avaliação da aprendizagem na sala de aula foi uma constante. Corroborando com Perrenoud (1986), todos os grupos sociais criam normas, que ele designa por normas de excelência. Em toda e qualquer situação de ensino, as hierarquias de excelência estão sempre presentes, pelo simples facto do sujeito estar continuamente exposto ao julgamento dos outros, neste caso concreto ao da professora e dos outros alunos. Desta forma, desde tenra idade, de uma forma quase que inata, os alunos observavam-se e avaliavam-se mutuamente, surgindo dessa comparação hierarquias que rapidamente se estabeleceram. Desta forma, tendo por base critérios de avaliação previamente debatidos e interiorizados, com este procedimento espontâneo da criança estabeleceu-se um processo intuitivo de auto e heteroavaliação, que a ajudou a regular natural e formativamente a sua aprendizagem.

O processo de autoavaliação realizado formalmente é um procedimento que considera essencialmente os objetivos a longo prazo, sendo o aluno orientado para desenvolver o seu

senso autocrítico em relação à sua aprendizagem. Destacando reflexivamente o desempenho do discente na aprendizagem, essa prática também estimula a sua participação no processo de ensino-aprendizagem.

Os objetivos orientadores da aprendizagem e a disponibilização do *feedback* oportuno e esclarecedor ao aluno, do nível real e do nível desejado de desempenho do aluno, concedidos através da avaliação formativa praticada pela docente, levou à ação corretiva que permitiu eliminar ou esbater essa diferença. Neste sentido, estes procedimentos constituíram estratégias identificadas pela investigação educativa de elevado impacto na aprendizagem dos conteúdos, no desenvolvimento da motivação intrínseca e de competências de avaliação (auto e heteroavaliação), na monitorização e na autonomia dos alunos perante a aprendizagem (Silva, 2017).

A planificação e a organização do trabalho para o aluno e com o aluno foram ocasionalmente alvo da sua participação, através da definição conjunta de tarefas, procedimentos, recursos, *timings* e respetiva avaliação, que verificaria a aquisição e aplicação de determinado conteúdo em estudo. Esta estratégia foi aplicada por exemplo na realização mensal (com o 1.º e 2.º ano) e semanal (com o 3.º e 4.º ano) de atividades experimentais, em que os alunos, colocada uma questão problema elaboraram o seu plano participado, desde a planificação até à avaliação, envolvendo e motivando os alunos, pois sentiam-se seus agentes e, desta forma, implicados na aprendizagem.

Também na introdução de uma nova unidade de conteúdos professora e alunos desfolhavam manuais, analisavam e discutiam o que se iria abordar. Desta forma, os alunos tinham conhecimento prévio das matérias a serem trabalhadas e algumas das atividades a desenvolver ao longo daquele período. A professora procurou que os seus alunos soubessem o que havia a fazer, quando o deviam fazer e o tempo que dispunham para atividades extra. Os alunos eram envolvidos nas tarefas, que se propunham variadas e motivadoras, com sentido para os próprios, tornando-se autores da sua própria aprendizagem.

A docente considera que a prática da avaliação da aprendizagem realizada com os seus alunos no período em análise pretendeu ser

“...uma avaliação mais orientada para melhorar as aprendizagens do que a classificar, mais integrada no ensino e na aprendizagem, mais contextualizada e em que os alunos têm um papel relevante a desempenhar” (Fernandes, 2006, p.25).

Neste sentido, tendo como um dos principais propósitos da aprendizagem o crescimento pessoal do aluno, a avaliação formativa e formadora realizada com o aluno procurou essencialmente que este competisse consigo próprio, superando-se todos os dias.

Num processo em que o aluno analisa os objetivos e verifica os progressos e sucessos alcançados, o *feedback* realizado sobre a forma de informações ao aprendiz aquando da realização das tarefas, permitiu-lhes regular continuamente a sua aprendizagem, impedindo que criasse ou reforçasse um sentimento de incompetência.

Com os alunos que manifestavam dificuldades de aprendizagem mais acentuadas, a docente elaborou um Plano Individual de Trabalho (PIT) (anexo K), com as metas a serem trabalhadas e desenvolvidas em determinada etapa de aprendizagem, analisado e avaliado, conjunta e periodicamente, pelos intervenientes.

Pela análise do seu percurso de aprendizagem, dos objetivos alcançados e das metas a serem trabalhadas, este plano de trabalho possibilitou ao aluno, através dos *feedbacks* fornecidos pelo professor, verificar as aprendizagens realizadas e o cumprimento ou não do plano que se propôs realizar, gerindo e avaliando, de acordo com o seu ritmo, esse processo em que era simultaneamente implicado e agente ativo. A professora auxiliou e facilitou o seu trabalho na gestão das necessidades do aluno e individualização do ensino.

A autora entende que os alunos devem aprender a gerir o tempo, a prever, a organizar e a avaliar o seu próprio trabalho, responsabilizando-se e respeitando progressivamente compromissos, o que pressupõe uma verificação e autoavaliação, num ganho gradual de autonomia. Partindo deste pressuposto, os planos de trabalho e contratos (anexo L) simples e diversificados que a docente foi elaborando e que a eles recorreu nas suas aulas integraram os seus métodos e estratégias de ensino. Os planos de trabalho eram analisados com alguma frequência e o aluno refletia sobre os objetivos que se comprometer a atingir, o que cumpriu, o que ficou por realizar e qual o motivo pelo incumprimento. Pontualmente os pais/encarregados de educação também intervieram nesses compromissos conjuntos, tomando conhecimento e assinando os termos de responsabilidade.

No início do ano letivo os alunos foram convidados a participar no regulamento da aula, pedindo-lhes que enunciassem ou escrevessem o que deveriam ou não fazer para manter a harmonia convidativa à racionalidade da aprendizagem (anexo M), assim como o modo como o professor devia ou não proceder; este procedimento ajudou a definir e a ajustar as regras de conduta. Com a discussão das suas ideias, os alunos foram informados de que as normas por si negociadas e definidas tinham efetivamente de ser assumidas. Deste modo, negociando-se e definindo-se os critérios de sucesso atitudinais e comportamentais, promoveu-se mais facilmente a aceitação e a cooperação do aluno (Anexo N). Prevendo-se a necessidade de algum ajuste pontual, procedeu-se ao registo, no quadro do comportamento (anexo O), do cumprimento ou não cumprimento das normas estabelecidas. Esta conduta contínua, realizada diariamente no término de cada dia de aulas, onde se dedicava tempo à

reflexão da conduta do aluno, estava íntima e funcionalmente relacionada com a prática da autoavaliação, autorregulação e da heteroavaliação, realizada em cooperação entre alunos e entre aluno e professora.

Através deste procedimento e instrumento pedagógico-didático, que promove a interação entre pares e entre aluno-professor, suscitaram-se situações de confronto de opiniões e ideias, “conflitos sociocognitivos” (Leite & Fernandes, 2002, referidos por Ferreira, 2007, p.113). Como nos menciona Ferreira (2007, p.83),

“é necessário que o professor crie situações de confronto, de troca de ideias com os alunos, que os levem a explicar-se, a justificar, a argumentar, a proporem ideias e a darem informações ou receberem-nas, com vista à tomada de decisões em conjunto”.

Estes confrontos que induzem o aluno à autorregulação consciente e responsável, constituem momentos privilegiados de reflexão sobre a situação em que o aluno se encontrava envolvido, promovendo-se, assim, uma ação intencional e um saber-fazer refletido, consciente sobre os efeitos dos seus atos, concordante com a prática de avaliação formativa criterial preconizada (Ferreira, 2007).

No diário de turma (anexo P) o aluno tinha oportunidade de democraticamente manifestar os seus interesses, necessidades e aquilo a que aspirava (sugestões e propostas), divulgando nas colunas *gostamos*, *não gostamos* e *o que desejamos*. Este instrumento permitiu desenvolver uma atitude crítica no aluno e promover, além da reflexão e do debate, a autoavaliação e autorregulação social e moral do mesmo. Paralelamente anexou-se uma tabela onde os alunos tinham oportunidade de expressar, registando anonimamente ou não, os conteúdos em que sentiam mais dificuldades nas diferentes áreas curriculares.

Outra estratégia adotada que surtiu efeito a nível da regulação de comportamentos, nomeadamente da disciplina e organização do aluno na aula, foi o quadro das tarefas (anexo Q), que orientava o aluno para a participação ativa e ordeira em diferentes dinâmicas da manutenção da sala de aula e outras funções negociadas e desempenhadas pelo aluno.

Estes procedimentos protagonizados pela docente proporcionaram situações que possibilitaram ao aluno refletir sobre o seu comportamento, atitudes, valores e aprendizagem e, ao mesmo tempo, envolvê-lo em processos de auto e heteroavaliação.

A autora construiu fichas de autoavaliação (anexo R), tendo por base os critérios de avaliação pré-definidos do conhecimento dos alunos, que diziam respeito aos diversos domínios do programa, não só os do foro cognitivo, mas também do atitudinal e comportamental, tal como o cuidado, a apresentação e a organização demonstrada no seu caderno diário, as suas condutas no trabalho de pesquisa e de grupo, o consumo de lanches

saudáveis (com o incentivo à fruta), entre outras. Dessa forma, era dada oportunidade aos alunos de realizarem uma apreciação crítica ao seu trabalho e comportamento.

Embora se tratando de um processo complexo e de elevada carga moral, considerando-se a faixa etária em questão, mas sobretudo as inúmeras vantagens pedagógicas, a docente proporcionou momentos de heteroavaliação (anexo S), em que os alunos opinavam. Através do referencial externo discutido, negociado e interiorizado, o aluno procedia continuamente ao autoquestionamento e à regulação da sua aprendizagem. Implementou-se também a “avaliação mútua” (Ferreira, 2007, p.110) entre pares com estatutos semelhantes ou em confronto com um aluno modelo, que servia de referencial ao aluno e promoveu-se a “coavaliação” (idem, ibidem), através do confronto da autoavaliação do aluno com a avaliação da docente.

Estes momentos foram formulados, por exemplo, aquando da leitura individual oral do aluno à turma, após serem explorados e afixados, para melhor memorização, os critérios de realização da atividade (anexo T), ou mesmo do comportamento registado durante aquele dia, onde o próprio e/ou os colegas identificavam e analisavam os sucessos alcançados e os erros cometidos uns pelos outros e se indagavam conjuntamente soluções adequadas ou alternativas. Através do confronto dos produtos obtidos com o esperado procedeu-se à planificação de novas tarefas de aprendizagem a desenvolver.

Estes procedimentos implementados evidenciaram práticas de avaliação formativas e formadoras da aprendizagem do aluno, uma vez que possibilitavam ao aluno gerir e regular, em função dos objetivos explicitados, o seu percurso de aprendizagem, desencadeando, no final da realização da tarefa e principalmente ao longo desta, as mudanças necessárias das estratégias e dos seus procedimentos de aprendizagem. Consciente que a organização, segurança e responsabilidade do professor passam para o aluno, a docente adotou estas metodologias, uma vez que transmitiam segurança às crianças, pois sabiam atempadamente o que iriam fazer e o que se esperava delas, diluindo, assim, a sua expectativa, crescendo em autonomia e responsabilidade e regulando a sua própria aprendizagem.

Na perspetiva de que a aprendizagem constitui uma série de ensaios, recuos e avanços, hipóteses, tentativas, erros, o papel da professora, dos pares e do aluno no processo de ensino e de aprendizagem e na avaliação formativa foi fulcral no sentido de fornecerem ao aluno respostas e regulações, sob diversas formas: identificação de erros, sugestões e contra sugestões, explicações complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa ou autoconfiança, num percurso de observação, intervenção e regulação, recorrendo ora à intuição, ora à instrumentação, numa lógica de

resolução de problemas que rompe com a equidade formal da avaliação certificativa (Perrenoud, 1992, referido por Pais & Monteiro, 1996).

O erro, pedagogicamente entendido como natural na aprendizagem, foi aproveitado para conferir informação tanto à professora como ao aluno, contribuindo a sua gestão para a avaliação formativa. Através da sua análise pode-se diagnosticar as dificuldades e suas causas e procurar formas adequadas à sua superação. Isto só foi possível através da apropriação dos critérios de avaliação por parte do aluno e da tomada de consciência dos processos de aprendizagem. Desse modo, foi-lhe possível compreender quando errou e porque errou, num processo de autoavaliação, corrigindo os erros cometidos.

Com algum apoio inicial da professora, também os materiais autocorretivos proporcionados pela docente ao aluno permitiram desenvolver competências de autoavaliação e autoregulação da aprendizagem. Sendo o erro revelador das estratégias cognitivas do aluno, através da sua análise o aluno consciencializa-se sobre o seu processo de aprendizagem e são tomadas medidas de adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem, que contribuem para a superação das dificuldades (Barreira, Boavida & Araújo, 2006).

A avaliação formativa pautou-se particularmente pela observação dos processos de aprendizagem, métodos de aprendizagem e métodos de trabalho, as atitudes e a integração na turma. Os alunos ao executarem as tarefas identificaram as dificuldades evidenciadas e diagnosticaram-se os fatores que estavam na sua origem (Ferreira, 2007), incentivando os discentes à sua execução, proporcionando situações de aprendizagem conducentes à promoção do autoconceito e da autoconfiança.

Após a demonstração e execução de pequenas tarefas, realizadas pela professora no início da aula (figura n.º 11), os alunos executavam diversas atividades, entre as quais fichas de trabalho guiadas que realizavam ocasionalmente. Em aulas posteriores optou-se também pelo desenvolvimento de pequenos projetos (figura n.º 12) que, concluídos, seriam apresentados ao grupo turma e submetidos a avaliação (auto e heteroavaliação).



Figura 11 - Explicação de conceitos e tarefas



Figura 12 - Momento de heteroavaliação, após a execução de projeto

Os dados recolhidos, através da observação dos alunos nestas situações práticas, permitem-nos afirmar que estas atividades foram desenvolvidas, num ambiente saudável e cooperativo. Na verdade, as atividades criavam algum impacto nos destinatários, que logo demonstravam interesse em participar. Consideramos também que os contratos pedagógicos implícitos ou explícitos potenciaram aprendizagens ativas, significativas, integradoras e funcionais, deveras motivadoras e enriquecedoras para o aprendiz, na medida em que dotaram o aluno de uma maior responsabilidade e autonomia e evidenciaram claros benefícios ao nível do desenvolvimento da organização e partilha de conhecimentos com os pares e com o adulto.

A autoavaliação e a heteroavaliação foram realizadas frequente e informalmente ao longo do processo de ensino e de aprendizagem e, num procedimento institucionalizado, formalmente no final de cada período trimestral de avaliação para os alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade, através do preenchimento de uma ficha de autoavaliação (anexo U) proposta e aprovada pelos docentes em reunião de Coordenação de Ano, num processo de crítica construtiva e de aperfeiçoamento pessoal.

A autoavaliação e a heteroavaliação contrariaram, no entender da autora, a prática solitária da avaliação tradicionalmente assumida pelo professor. De poderoso valor educacional, a autoavaliação e a heteroavaliação apresentaram características da avaliação formativa, visto que regularam o processo de aprendizagem, ajudando o aluno a identificar problemas e a procurar soluções. Esta prática permitiu alcançar objetivos pedagógicos diversos e, utilizada desde cedo, preveniu comportamentos de indisciplina, através do envolvimento do aluno em tarefas com sentido para o próprio. Ao aluno foi proporcionada a possibilidade de constatar a relação dos processos e dos resultados da aprendizagem com os seus comportamentos. Era importante que o discente dominasse não só os conteúdos, mas também os objetivos das tarefas e os critérios de avaliação, permitindo-se a apropriação dos utensílios de avaliação dos professores.

No processo de ensino-aprendizagem e da avaliação por si praticada a docente teve também a preocupação que as dinâmicas de sala de aula por si veiculadas se evidenciassem contemporâneas, condizentes com a sociedade tecnológica e digital a que os alunos têm acesso. Como tal, fez uso especial das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e da internet. Estas ferramentas apresentaram-se uma mais-valia na preparação das suas aulas; na organização, articulação e apresentação de conteúdos curriculares (manual digital e Escola Virtual); na realização de trabalhos de pesquisas na *Web* sobre diferentes temáticas; na utilização de programas e ferramentas digitais com a turma e para apoio às aulas (PowerPoint, Word e Excel); na apresentação de alguns trabalhos realizados; na audição de músicas; na visualização de vídeos, imagens, mapas, manuais digitais e páginas da Internet e no apoio em projetos e parcerias com entidades/instituições, sessões de esclarecimento e exposições.

Estes apelativos recursos contribuíram para uma maior valorização dos conteúdos e dos recursos educativos, para a crescente motivação dos alunos no desempenho de determinada atividade, facilitaram e potenciaram o processo de ensino-aprendizagem, auxiliando o trabalho colaborativo e eficaz da docente.

As TIC e o recurso à Internet foram usados na avaliação formativa da aprendizagem, reconstruindo e adaptando por vezes os instrumentos e as estratégias de avaliação ditas “tradicionais”, por exemplo aquando da visualização e correção coletiva de exercícios de expressão escrita digitalizados, relativos ao aperfeiçoamento de textos redigidos pelos alunos; na demonstração dos seus raciocínios nas tarefas/testes; na resolução de exercícios e tarefas promovidos pela Escola Virtual; na realização de fichas/testes disponibilizados *on-line* na plataforma e Webquests das temáticas em estudo. A avaliação promovida nestes moldes surgiu como uma tarefa mais motivante, organizada e facilitada, que permitiu favorecer a

autonomia do aprendente, dotando-o de competências que lhe possibilitaram regular interativamente a sua própria aprendizagem, constituindo simultaneamente uma mais-valia inegável para a professora. O aluno pode, deste modo, ter o *feedback* imediato em relação ao trabalho que desenvolvia no (e fora do) espaço formal da aprendizagem.

A professora, através desta diversificação dos instrumentos de avaliação, assegurou um processo mais transparente e partilhado e o aluno sentiu a sua aprendizagem e desempenho alvo de uma apreciação célere, rigorosa e visível e teve oportunidade de regular e ser coautor do caminho percorrido.

4 - A “sumativização da avaliação formativa”

Analisando o seu percurso pedagógico e didático à luz do quadro teórico apresentado, a docente conclui haver uma tendência generalizada para a “sumativização da avaliação formativa” (Ferreira, 2007), classificadora de desempenhos, através da atribuição de notas.

No processo da avaliação tornou-se necessária a cooperação entre os vários professores do seu grupo de trabalho e as restantes estruturas da escola. Foram estipulados dias para divulgar práticas concretizadas em contexto de sala de aula, procurando, em grupo, novos instrumentos de avaliação adequados à realidade da turma, definindo-se critérios rigorosos, objetivos e suscetíveis de serem quantificados.

Para a avaliação formativa de final de período contribuiu a realização de testes formativos, que tiveram como base os critérios de êxito, que dizem respeito aos resultados das operações e fixam o limiar da aceitabilidade, uma vez que não se pede a mesma *performance* no início e no fim da aprendizagem (Ferreira, 2007). Estes associam-se a dados de tipo quantitativo, permitindo à professora e aos alunos medir os resultados do ensino e da aprendizagem.

Assemelhando-se à avaliação sumativa, os testes formativos de final de período avaliaram os conhecimentos mais relevantes de um grande conjunto de objetivos. A partir dos critérios de sucesso definidos em coordenação de ano, ou seja, do modelo de resposta ou de ação a ser idealmente atingido pelo aluno, procedeu-se à comparação do desempenho do aluno com os critérios de realização, o que permitiu a ambos situar-se na tarefa em questão, na aprendizagem. Esse resultado serviu de síntese das aprendizagens que, conjunta e complementarmente com a informação fornecida pelos restantes instrumentos de avaliação, comunicou, em jeito de balanço parcial, a evolução do processo de ensino e aprendizagem.

A professora procurou que no processo da avaliação formativa da aprendizagem a classificação não constituísse uma fonte privilegiada de informação a partir da qual o aluno, os encarregados de educação e a escola se relacionassem, porém, há a considerar que o carácter simples, rápido e ágil de comunicação de resultados, informando o aluno do seu valor relativo no sistema escolar e social e do seu grau de sucesso nas aprendizagens contribui certamente para este procedimento estandardizado.

Ao realizar uma síntese global que permitia comparar com simplicidade o desempenho do aluno, este pode situar-se face a ele próprio e aos outros, considerando a docente que este facto não penalizasse, mas incentivasse o trabalho, funcionando como uma forma de recompensa extrínseca, que influenciou, mais positiva que negativamente, a motivação do aluno.

Todavia, reconhece como desvantagem desta “sumativização da avaliação formativa” (Ferreira, 2007) o facto da classificação dos resultados do desempenho dos alunos se traduzir numa nota de carácter pouco esclarecedor e temporário, não considerando de forma pormenorizada e descritiva os processos e esforços investidos.

De igual modo admite que a classificação desenvolveu alguns sentimentos de competição precoce, na medida em que constituía, para alguns alunos era entendida como a principal preocupação da aprendizagem, levando à luta pela nota e a práticas negativas como o copiar, memorizar as matérias ou tentar iludir a professora. Todavia afirma que esta reação foi esporádica, não gerando situações de conflito na relação professor-aluno, concluindo, assim, que esta prática, formalizada não por sua iniciativa, mas institucionalmente, acabou por ser apresentar resultados salutareos no ensino e na aprendizagem.

Mensalmente, em reunião de Coordenação de Ano, e no término de cada período escolar, em reunião de Conselho de Docentes, a docente procedeu à análise e reflexão do dispositivo pedagógico. Informada dos efeitos do seu trabalho pedagógico e de forma a garantir o desenvolvimento dos alunos e a progressão das suas aprendizagens, ajustou a sua ação às necessidades, definindo, quando necessário, modos de atuação e medidas de remediação/recuperação ou estratégias de ensino individualizadas. Deste modo, alertada pela distância entre o referido e o referente, a docente procedeu ao reajustamento das estratégias e dos procedimentos da sua prática com medidas de remediação.

O poder político exige que no final de cada período letivo se formalize, de modo descritivo qualitativo, a avaliação formativa. Aproveitando toda a informação recolhida foi possível sistematizá-la e organizá-la, no sistema informático do agrupamento, preenchendo um registo estruturado da avaliação (anexo V). Este registo assumiu a forma de um perfil do

aproveitamento, traduzido na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento integral do aluno, tendo em conta as competências curriculares mínimas, tanto definidas centralmente, como as definidas nos Critérios Gerais de Avaliação de Ciclo e nos Critérios Gerais de Avaliação de Ano. O registo de informação transmitiu aos alunos e encarregados de educação, de forma acessível e clara, informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno em todas as disciplinas e as dificuldades detetadas. Tais registos integraram o processo individual do aluno e forneceram a informação necessária à escolha dos meios mais adequados à construção das aprendizagens posteriores.

No registo de avaliação veiculado ao aluno e aos encarregados de educação sistematizou-se o que se ensinou e o que se aprendeu (DL 139/2012, artigo 3.º, alínea k). Este traduziu-se pela formulação de um juízo global sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes dos alunos, tendo em conta os objetivos curriculares mínimos. Os resultados da avaliação formativa foram expressos de modo qualitativo e descritivo, salientando-se os conhecimentos do aluno, bem como o que ele era capaz de fazer e assinalando-se as dificuldades de aprendizagens. Esta avaliação destinou-se a fazer balanços parciais sobre o que os alunos sabiam e eram capazes de fazer e ocorreu em momentos específicos – no final de período ou do ano letivo - determinando o progresso do aluno, o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos e traduzindo a distância entre estes e os resultados efetivamente obtidos. Permitiu igualmente a tomada de decisão sobre os apoios e complementos educativos e o regime de progressão do aluno, visto a docente ter lecionado ao primeiro, segundo e terceiros anos de escolaridade.

A informação referente à avaliação sumativa das diferentes áreas curriculares foi institucionalizada como uma prática generalizada entre docentes na realização da avaliação formativa de final de período. Esta avaliação integrou a apreciação de domínios relativos aos conhecimentos, às capacidades, às atitudes e valores, de acordo com os seguintes critérios definidos em Conselho Pedagógico (anexo F):

📖 Conhecimentos – 40% (Aquisição e aplicação) avaliados essencialmente em testes ou fichas de avaliação.

📖 Capacidades – 40% (Capacidade de pesquisa, de relacionar saberes, de autoavaliação ...)

📖 Atitudes e Valores – 20% (Responsabilidade, empenho, organização e autonomia).

Procedeu-se ao registo dos resultados utilizando a seguinte nomenclatura:

De 0 a 50% Insuficiente

De 50 a 69% Suficiente

De 70 a 89%	Bom
De 90 a 100%	Muito Bom

Nas áreas curriculares não disciplinares, expressou-se de forma descritiva conduzindo também à atribuição da menção qualitativa supracitada.

Valorizando as aquisições, o desempenho e os esforços investidos do aluno na evolução da aprendizagem, no final de ano a informação expressa traduziu-se numa descrição da aprendizagem realizada e das dificuldades apresentadas pelo aluno, indicando-se as medidas e/ou recomendações para a sua superação, a menção qualitativa atribuída a cada área curricular e não curricular e o resultado final que se expressou na designação "Transita"/"Não Transita", tratando-se, neste caso, de anos intermédios.

À semelhança do preconizado para a realização da avaliação sumativa, este tipo de avaliação realizou-se com a finalidade da tomada de decisão sobre os apoios e complementos educativos e o regime de progressão do aluno, considerando essencialmente os critérios específicos para a transição dentro de ciclo.

No término de cada período, com base no percurso da aprendizagem do aluno, preenchi, para análise interna no agrupamento, uma grelha gerada de avaliação (Anexo W), que assumiu o nível de cada aluno nas diferentes áreas curriculares e não curriculares. Formulei uma grelha de avaliação que compilou os diferentes níveis do grupo (anexo W) e redigi um relatório de apreciação global da turma. Esta avaliação teve como objetivo a análise e reflexão sobre o conhecimento real da turma e individual dos alunos e articulou estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de dificuldades, de facilitação, de integração e desenvolvimento dos conhecimentos, das capacidades, das atitudes e valores do aluno.

Quer nas componentes obrigatórias, quer nas componentes facultativas do currículo, foi atribuído ao desempenho do aluno as nomenclaturas qualitativas anteriormente referidas. Todavia, embora a avaliação sumativa interna realizada pela autora no período em análise tenha sido formalizada em turmas do 1.º, 2.º e 3.º anos de escolaridade, seguindo orientações do órgão de gestão e direção do agrupamento, esta avaliação assumiu não só um carácter descritivo, mas também quantitativo. Na perspetiva da autora esta conduta permitiu comparar os resultados entre os alunos, posicionando-os numa escala de classificação formalmente adotada, expressa numa escala de 1 a 5, o que, no seu entender conduziu precocemente à hierarquização dos alunos, tendo em conta que se tratava de anos iniciais e intermédios de ciclo de ensino. Contudo, tal procedimento não deixou transparecer implicações de maior a nível motivacional, nem comprometimentos a nível do desempenho do aluno.

Com os esforços investidos por todos os intervenientes, o desejado sucesso escolar foi, no entender da autora, sobejamente atingido, à exceção de um aluno que frequentou o 1.º ano de escolaridade. Devido à sua falta de assiduidade e pontualidade, derivadas de um escasso apoio e acompanhamento escolar por parte dos progenitores, e apesar do acompanhamento pedagógico do aluno e das medidas de apoio traçadas e aplicadas, o aluno continuou a manifestar dificuldade em aprendizagens essenciais para prosseguir com sucesso os seus estudos, tendo obtido a menção Insuficiente nas disciplinas de Português e de Matemática e, cumulativamente, em algumas das restantes disciplinas.

Uma vez que o aluno ultrapassou o limite de faltas e face às dificuldades detetadas, comprometedoras para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades definidos para o ano seguinte de escolaridade, a título excepcional a professora titular de turma propôs a sua retenção e, ouvido o conselho de docentes, determinou-se a sua retenção no mesmo ano de escolaridade. Foi definido um plano adequado às características específicas do aluno. No seu Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAPI) (Anexo X) identificaram-se os conhecimentos não adquiridos e as capacidades não desenvolvidas, apontando para a tomada de decisões baseadas nas dificuldades manifestadas, com respostas pedagógicas alinhadas com a situação, a serem trabalhadas no ano escolar subsequente.

Deste modo, a avaliação formativa “sumativizada” (Ferreira, 2007) promovida pela docente foi usada não como um produto acabado, mas como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem. Utilizada de forma produtiva pela professora, aluno e encarregado de educação, esta reverteu as classificações em ações educativas, orientando e informando os intervenientes sobre a eventual necessidade de alteração do trabalho.

Deste modo, a avaliação formativa realizada foi usada não como um produto que promoveu a seleção ou que se reverteu num produto acabado, mas como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem. Utilizada de forma produtiva pela professora, aluno e encarregado de educação, esta reverteu as informações geradas em ações educativas, orientando e informando os intervenientes sobre a eventual necessidade de alteração do trabalho, retribuindo a excelência escolar e convidando ao trabalho e ao esforço do aluno.

5 - A avaliação aferida

As finalidades avaliativas analisadas anteriormente são consideradas *internas*, ou seja, realizadas na escola pelos professores ou técnicos da mesma. Para além da avaliação interna ao aluno, a avaliação pode ser realizada por agentes exteriores à escola, referindo-se à *avaliação externa, na qual se inclui a avaliação aferida*.

A *avaliação aferida* é construída por especialistas e destina-se ao controlo da qualidade do sistema de ensino e à avaliação das aprendizagens escolares. No contexto atual do sistema educativo, a avaliação aferida não tem efeitos sobre o percurso escolar dos alunos e não influencia as suas classificações, tem a finalidade de conhecer e regular o funcionamento do próprio sistema educativo e pode constituir um elemento de regulação da aprendizagem do aluno.

A avaliação aferida é constituída por provas estandardizadas ou padronizadas, isto é, as mesmas tarefas foram apresentadas nas mesmas condições e as respostas corrigidas com os mesmos procedimentos e critérios. As tarefas são construídas por especialistas, experimentadas previamente e posteriormente aplicadas a uma amostra representativa de alunos, procedendo-se à correção da prova e garantindo elevado grau de fidelidade e validade, de rigor avaliativo, sendo a intervenção dos contextos minimizada ou anulada. A avaliação aferida pode ser *normativa ou criterial*; normativa se centrada sobre o desempenho de um dado grupo de alunos e criterial se focaliza o domínio de um conjunto particular de objetivos.

No ano letivo 2015/2016 os docentes do Agrupamento de Escolas Coelho e Castro foram consultados relativamente ao seu interesse em aplicarem experimentalmente nas suas turmas as Provas de Aferição nas disciplinas de Português e de Matemática, articuladas com os conteúdos programáticos de Estudo do Meio. Lançado o repto, abraçamos o desafio da avaliação externa, prevista no Despacho Normativo n.º 1/F/2016 a vigorar obrigatória e universalmente no ano letivo seguinte. As provas de aferição foram, então, aplicadas nos 2.º, 5.º e 8.º anos, isto é, numa fase intermédia do processo de ensino e de aprendizagem.

A análise e o tratamento da informação proveniente desta avaliação externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito, envolveram e corresponsabilizaram todos os intervenientes do processo, numa participação ativa e responsável no desenvolvimento de um percurso educativo de qualidade e suplementaram a informação da avaliação interna.

Pondo em prática uma série de procedimentos atípicos no cotidiano das crianças, percebeu-se o “peso” da avaliação externa num acréscimo nervoso miudinho, todavia, este não condicionou o seu desempenho na realização das provas. Devolvida informação às escolas e aos alunos, das capacidades e competências evidenciadas, todos foram enriquecidos com os dados do processo de aferição. Realizou-se um proveitoso exercício de autoanálise, que se traduziu na valorização de todos os esforços investidos e no atempado ajustamento de alguns procedimentos, como referenciais de avaliação contextualizados, válidos e orientadores do processo de ensino e da aprendizagem, promovendo-se uma efetiva melhoria da qualidade da aprendizagem. Os resultados obtidos foram objeto de análise e reflexão em reunião de Coordenação de Ano e Coordenação de Docentes, seguindo a informação para o Conselho Pedagógico, no sentido de detetar fragilidades nos alunos e nos procedimentos, desencadear ações de melhoria, potenciar a qualidade do serviço prestado.

A avaliação aferida a que os seus alunos foram sujeitos revelou-se profícua, uma vez que versou a globalidade do ensino, permitiu conceder indicadores da consecução das metas curriculares e dos conteúdos disciplinares definidos para as disciplinas e conferiu resultados fiáveis sobre a aprendizagem.

Capítulo 3 - Considerações finais sobre as práticas da avaliação

A forma como o professor se concebe enquanto profissional e as crenças que mantém sobre o ensino e a aprendizagem, que se materializa na forma como privilegia o que os seus alunos aprendem, na forma como os avalia e como possibilita que estes interajam, é, sem dúvida, o principal fator extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e o seu sucesso (Silva, 2014).

No entender da autora (2014), nem todas as práticas educativas são iguais nem têm idênticas consequências na aprendizagem dos alunos, todavia é consensual que o que o professor faz e diz tem um impacto diferencial na sua aprendizagem. Um desenvolvimento profissional eficaz decorre num contexto de trabalho bem organizado, cuidadosamente estruturado, centrado no conteúdo a lecionar e no conhecimento pedagógico desse mesmo conteúdo. As expectativas do docente, as conceções que este tem do ensino, a abertura que manifesta para que os seus alunos o possam surpreender, a sua competência verbal e cognitiva, o conhecimento adequado das áreas do conteúdo que ensinam e a forma como as ensina são fatores de grande influência no rendimento escolar do aprendente (Silva, 2014). “O que determina a qualidade de um professor inclui atitudes e uma matriz de planeamento, organização, ensino e avaliação das competências” (Silva, 2014, p.67).

No mesmo sentido, e recorrendo às palavras de Alonso (2001, p.21),

“Se aprender é dar sentido e significado à realidade, isto é, compreender, relacionar e sentir para poder aplicar e agir, a avaliação tem que procurar caminhos e estratégias condizentes, que permitam evidenciar em que medida e de que forma os alunos vão atribuindo significado às experiências de aprendizagem”.

Face ao exposto, ao longo da sua prática letiva a docente desenvolveu rotinas de trabalho colaborativo e, no intuito de aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas e didáticas, auto propôs-se para participar na ação 6 do Plano de Melhoria do Agrupamento, relativa à coadjuvação entre pares (anexo Y). Esta foi cumprida na íntegra, favorecendo a partilha de conhecimentos e estratégias, que potenciaram as aprendizagens dos alunos.

Num anseio constante, a experiência profissional e pedagógica da mestranda foi sendo pautada pela reunião, organização e preparação de materiais em função do seu plano didático, adaptado ao momento, às aprendizagens e aos alunos em causa, projetando e guiando as suas ações por um desejo intrínseco de aperfeiçoamento da sua prática

pedagógica e do sucesso e realização dos seus alunos, num caminho de segurança e maleabilidade que se foi construindo. No entanto, houve também lugar a momentos de improvisação, onde se testaram hipóteses sobre os efeitos do seu ensino, criando-se na sala de aula um clima positivo, estimulador à aprendizagem, que espelhava o seu gosto e entusiasmo pelo ensino e pela aprendizagem e onde se reconhecia diariamente o esforço do aluno para aprender e com eles celebrar os pequenos e grandes sucessos alcançados.

A avaliação formativa da aprendizagem constituiu um meio e não um fim do seu percurso, melhorando e regulando os processos e os produtos do ensino e da aprendizagem, a que o aluno foi sendo chamado a participar. Realizada como prática do seu quotidiano, viabilizou uma maior eficácia do seu trabalho docente e, conseqüentemente, uma melhoria nos resultados académicos dos seus alunos, potenciou o espírito crítico do aprendente e desenvolveu competências cognitivas, afetivas e motoras.

Analisado e contrapondo o Decreto-Lei n.º 139/2012 com o Despacho normativo n.º 1-F/2016, facilmente constatamos que o primeiro coloca a tónica na avaliação sumativa e na avaliação externa, como medição de resultados, enquanto que as mais recentes orientações legislativas concebem a avaliação numa vertente formativa, contínua e sistemática, indutora de informação sobre o desenvolvimento do trabalho, permitindo a revisão e a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e a adoção de medidas de promoção do sucesso educativo, como garantia do almejado sucesso escolar.

A avaliação formativa alternativa integrada na perspetiva sociocognitiva e defendida por Fernandes (2006), aponta para uma prática dinâmica e interativa de regulação metacognitiva da aprendizagem, potenciadora de aprendizagens significativas, onde o aluno desempenha um papel ativo na tomada de decisão dos critérios e processos de aprendizagem e de avaliação, numa lógica de autonomia e responsabilização.

Autoanalisando a sua conduta pedagógica e didática a autora admite que a sua prática pedagógica e didática se pautou frequentemente por uma pedagogia de mestria, ainda dominada pelo controlo do ensino pela professora, tendencialmente expositivo, marcado pela observação e pelo questionamento do aluno, de forma a perceber o seu funcionamento cognitivo.

A autora assume que a avaliação formativa por si protagonizada, instrumentada ou não, acidental ou deliberada, quantitativa ou qualitativa, não foi totalmente autónoma. Por influências normativas de organização curricular, das condições em que decorre o processo de ensino-aprendizagem e das regras exigidas pelo Agrupamento, procurou-se garantir o

rigor, a objetividade e o cumprimento do plano de estudos, numa preocupação constante pela orientação do ensino e gestão eficaz do programa.

A avaliação formativa, em função dos objetivos e dos critérios definidos a serem cumpridos pelos alunos, não constituiu um itinerário forçosamente igual para todos, todavia, desejaria que o este tivesse sido dotado doutra flexibilidade, respeitado de facto a individualidade de cada aprendente, num processo de confiança, intimidade e autoanálise com cada um, em que o aluno se comparasse e competisse essencialmente consigo próprio. Neste feedback e interação constante seriam adotadas estratégias diversificadas, em função dos problemas, necessidades, dificuldades e expectativas do aluno, num percurso de aprendizagem de acordo com as particularidades das suas características e ritmo de aprendizagem, mas de reconstrução contínua, em que o aluno era realmente envolvido, consciencializado e responsabilizado na tomada de decisões, na aprendizagem.

Por uma questão prática, a professora desenvolveu a prática da avaliação baseada em manuais, exercícios, textos e fichas formativas e não tanto pela formulação e apresentação dos objetivos aos alunos, numa verdadeira conceção de avaliação criterial, onde o próprio aluno, com a sua consecução, se compara com os critérios definidos. Afirma a autora que tomou em consideração não apenas as aprendizagens objetiváveis, mas também o esforço despendido pelo aluno no percurso da sua aprendizagem, o seu histórico pessoal e académico, assim como o enquadramento escolar e institucional.

Reportando-se às palavras de Santos,

“Num propósito formativo, o objetivo é fornecer evidência fundamentada e sustentada de forma a agir para apoiar o aluno na sua aprendizagem. Dirige-se aos atores diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, professor e alunos, seja contribuindo para regular o ensino, seja para apoiar a aprendizagem. Tem, assim, uma dimensão pedagógica” (Santos, 2016, p.640).

Numa vertente formativa com função reguladora, a docente reforçou os êxitos alcançados, tentou dar resposta às necessidades educativas detetadas e aos problemas diagnosticados e respetivas causas, o que aprendeu, o que não estudou, o que não aprendeu. Desta forma, o erro, por si encarado como normal no percurso da aprendizagem, foi pedagogicamente aproveitado para conferir informação quer à professora quer ao aluno. Através da análise e compreensão do erro, numa vertente diagnóstica das causas que estariam na sua origem, procuraram-se formas adequadas para a sua superação, ajustando-se procedimentos de aprendizagem e de ensino. Contudo, a docente considera que, tendo sido esse processo genericamente controlado por si, este teria sido certamente mais formador, mais motivador e mais proveitoso se o seu papel, como mediadora da

aprendizagem, que suscita e orienta a autoavaliação e autorregulação do aprendente, tivesse efetivamente previsto uma maior partilha de poderes e de responsabilidades na aprendizagem e na avaliação. Como nos refere Ferreira (2007, p.108), através dos critérios de realização e de sucesso negociados e devidamente interiorizados, “o aluno [implicado e motivado] explicita as suas representações, reflete sobre as suas estratégias e gere a resolução das tarefas”, praticando uma efetiva regulação da aprendizagem, o que viabiliza a diferenciação do ensino e a pedagogia da autonomia. Realizando interativamente a regulação externa e interna ao sujeito, o aluno autocontrola e autoavalia a sua ação na resolução da tarefa, analisando, planificando e gerindo as estratégias e os materiais mais favoráveis à sua aprendizagem, numa atividade formadora e metacognitiva, em que o sujeito atribui um sentido ao processo de aprendizagem (Ferreira, 2007).

Tendo em vista o crescimento integral do aluno, a competição consigo próprio e a sua superação contínua, a docente elaborou Planos Individuais de Trabalho (PIT) postos em prática com os alunos com dificuldades de aprendizagem mais acentuadas. Num processo em que o aluno analisa os objetivos e verifica os progressos e sucessos alcançados, o *feedback* formativo e formador, realizado sobre a forma de informações ao aprendiz aquando da realização das tarefas, permitiu-lhes regular continuamente a sua aprendizagem, impedindo que criasse e reforçasse sentimentos de incompetência. Com as metas, definidas no PIT (anexo K), a serem trabalhadas e desenvolvidas em determinada etapa de aprendizagem, procedeu-se à análise e avaliação conjunta e periódica pelos seus intervenientes. Contudo, há a referir que estes documentos, elaborados pela docente titular de turma com a colaboração da professora do apoio educativo que acompanhava o aluno e com a participação do próprio aluno, não previu as tarefas que o sujeito alvo da ação deveria realizar para ultrapassar as dificuldades diagnosticadas na avaliação formativa.

Através da avaliação diagnóstica e formativa, a professora implementou medidas que visaram contribuir para a aprendizagem de todos os alunos; informou os diferentes intervenientes sobre o desenvolvimento da aprendizagem e reajustou as suas práticas educativas, de forma a desencadear respostas adequadas às necessidades dos alunos.

Aplicou determinadas medidas de remediação, tais como: a repetição da matéria não dominada, usando uma linguagem mais clara e simples; o recurso a exemplos concretos, leituras e tempo suplementar; o treino; a resolução de trabalhos práticos individuais, a pares ou em grupos heterogéneos de cooperação; o acompanhamento individual e o ensino tutorial promovido em interação com um aluno mais competente (sem que houvesse supremacia dum em relação ao outro) e a construção de materiais acessíveis ao aluno, sem, contudo, lhe ter

sido possível conferir o desejado ensino individualizado/diferenciado como prática contínua e generalizada a todos os alunos do grupo.

Considera ter posto em prática um processo de avaliação formativa da aprendizagem constante, embora esta tenha assumido um caráter ora formal, ora informal, isto é, decorrente de procedimentos espontâneos, geralmente menos estruturados e não instrumentados. Ao avaliar frequentemente os seus alunos, através do *feedback* fornecido, foi possível uma intervenção atempada com estratégias corretivas, que possibilitaram ao aluno superar os seus erros, dificuldades e problemas na aprendizagem.

Aquando da identificação de dificuldades comuns, procedeu-se à alteração do plano da aula, nomeadamente das estratégias e dos recursos, aplicando-se também medidas de diferenciação externa, como o recurso à biblioteca para ministrar o ensino tutorial ou o ensino por grupos de níveis. A docente considera que a interajuda entre colegas de nível mais elevado foi bastante proveitosa, uma vez que, com uma linguagem próxima do aluno, ajudou na criação de conflitos cognitivos, potenciou a responsabilidade e autonomia dos alunos e libertou a professora para outras atividades.

Relativamente às técnicas e instrumentos usados para efeito da avaliação formativa, a docente tem a assinalar que o uso do portefólio, como instrumento privilegiado de autoanálise e autoregulação, potenciador de competências metacognitivas, foi por si e pelo aluno usado basicamente como um dossier da amostra da diversidade do trabalho e das aprendizagens relevantes do aprendiz, abrangendo os diversos domínios do currículo, revelando a sua evolução progressiva, sem, contudo, ter sido proveitoso o distanciamento para a análise e reflexão dessa trajetória, uma vez que a sua análise e reflexão não teve caráter sistemático, mas periódico. Assim sendo, não sucedeu a interação formativa e formadora constante e consciente entre a professora e o aluno, nem dessa interpretação e reflexão conjunta surgiram os significativos conflitos cognitivos, as desejáveis e construtivas tomadas de decisão favorecedoras à aprendizagem.

Desta forma, o recurso ao portefólio não apresentou valor acrescido para a docente, aluno e para os pais, uma vez que não foi primeiramente explicitada e planeada com o aluno a sua organização e construção, não foi analisado com a frequência desejável, nem dele se retiraram as devidas ilações resultantes do esforço, dos processos e resultados da aprendizagem demonstrada. Perdeu-se uma mais valia em termos de ganhos de autoestima para o aluno, de suporte para a compreensão e apoio ao encarregado de educação no apoio extraescolar ao educando e tão pouco desenvolveu especiais competências metacognitivas no aluno, resultantes em ganhos na sua autonomia e responsabilidade.

Reconhece também a autora que, não descurando a relevância dos demais instrumentos e técnicas de avaliação utilizados, a utilização de testes formativos escritos acabou por ter um peso considerável na avaliação praticada.

A auto e heteroavaliação realizada informalmente via oral, pelo debate e discussão dos critérios de avaliação e a sua comparação com o comportamento, as atitudes, os valores e o desempenho do aluno, ou por escrito, em grelha própria formulada para o efeito, avaliaram o comportamento do aluno, a sua performance leitora e escritora, a organização e apresentação do seu caderno diário, e foi precedida da explicitação e discussão dos critérios e de uma reflexão conjunta e individual, facilitando a regulação da aprendizagem do aluno e o sucesso educativo.

Afirma a professora que um aluno que sabe autoavaliar-se de forma pertinente, possui, na sua opinião, um dos instrumentos base para a aprendizagem. A docente gostaria de ter proporcionado a participação do aluno na construção dos próprios instrumentos e sistemas de avaliação, favorecendo mecanismos da construção do conhecimento, a responsabilização do aluno sobre as suas próprias atividades e o desenvolvimento do autocontrolo.

Perante a presente formação, a docente possui agora uma outra consciência acerca das inúmeras vantagens da partilha da gestão e organização da aprendizagem e da avaliação, prevendo a flexibilidade do currículo e a reorganização do programa em função das características do aluno.

A valorização de estratégias de ensino e de aprendizagem diversificadas promoveram um ambiente de sala de aula agradável e contribuíram para o aumento da motivação, do envolvimento e da autonomia dos alunos perante a aprendizagem. Todavia, Marzano, Pickering e Pollock (2001, referidos por Silva, 2017), demonstraram que as estratégias realmente eficazes implicam que os alunos conheçam claramente os objetivos de aprendizagem, isto é, o que se espera que eles saibam e sejam capazes de fazer no final de uma sequência de aprendizagem. Incentivados a participar na definição dos objetivos e proporcionando-lhes o *feedback* para os ajudar a monitorizar a sua aprendizagem, realiza-se uma avaliação mais consentânea com a aprendizagem desejada, ajudando o aluno a ultrapassar as suas dificuldades, através do *feedback* fornecido (Silva, 2017). O *feedback* disponibilizado permite, assim, ao professor, adequar o ensino ao ritmo e necessidades individuais de aprendizagem do aluno e a este monitorizar os progressos e tornar-se progressivamente autónomo na aprendizagem.

Na sua prática docente a autora definiu os objetivos de aprendizagem a partir das metas curriculares (objetivos gerais) e dos descritores de desempenho (objetivos específicos),

estabelecidos pelo Ministério da Educação para as diferentes disciplinas, procurando que estes fossem explícitos, concisos, específicos, mensuráveis e desafiadores, mas também realistas e atingíveis, com metas temporais atingíveis. Os critérios de sucesso definidos estiveram ligados aos descritores de desempenho, descreveram especificamente o desempenho bem-sucedido da atividade de aula e foram indutores de aprendizagem, no sentido que facilitaram a compreensão e motivação do aluno para a tarefa.

Tendo noção de que a definição e a partilha de objetivos são essenciais para uma aprendizagem eficaz, a docente admite que os alunos poderiam ter sido ainda mais envolvidos no processo da aprendizagem, apercebendo-se das conexões das atividades realizadas na sala de aula com as aprendizagens que deveriam realizar. Certamente teria sido útil o aluno avaliar o seu ponto de partida, em relação aos objetivos de aprendizagem, e determinar o que necessitava atender para os alcançar e onde poderia precisar da ajuda do professor ou dos pares. Esta prática efetiva diminuiria certamente a ansiedade adjacente à prática da avaliação da aprendizagem, sentida por alguns alunos, e incrementaria a sua motivação, responsabilidade e autonomia no processo de aprendizagem e da respetiva avaliação.

Na prática da avaliação, fundamentalmente na avaliação formativa, a definição de objetivos de aprendizagem, com as características e a operacionalização mencionadas, otimizam a aprendizagem do aluno (Silva, 2017). Concordando com a autora, a docente reconhece que o sucesso educativo implica que o aluno seja ouvido e participe regularmente na definição dos objetivos da aprendizagem e dos critérios de avaliação, na planificação das atividades e tarefas a desenvolver e na avaliação dos processos e dos produtos. Por este motivo, a aprendizagem do aluno e *para* o aluno merecia uma participação sua mais sistemática, para que este se sentisse constantemente parte implicada e ativa no processo. A prática que a autora promoveu neste sentido privilegiou essencialmente as crianças com dificuldades de aprendizagem e com NEE, proporcionando apenas pontualmente ao grande grupo. Com esta formação a docente tomou conhecimento que estes momentos, facilmente assumidos pelo aluno, contribuem para que o aprendente mobilize as suas energias, valorize os saberes e anule possíveis resistências, conduzindo a uma crescente responsabilidade e a uma mais rápida autonomia.

A autora assume que a avaliação formativa por si protagonizada, instrumentada ou não, accidental ou deliberada, quantitativa ou qualitativa, não foi totalmente autónoma. Por influências normativas de organização curricular, das condições em que decorreu o processo de ensino-aprendizagem e das regras exigidas pelo Agrupamento, procurou-se garantir o

rigor, a objetividade e o cumprimento do plano de estudos, numa preocupação constante pela orientação do ensino e gestão eficaz do programa.

A avaliação formativa, em função dos objetivos e dos critérios definidos a serem cumpridos pelos alunos, não constituiu um itinerário forçosamente igual para todos, todavia, desejaria que este tivesse sido dotado de outra flexibilidade, respeitando de facto a individualidade de cada aprendiz, num processo de confiança, intimidade e autoanálise com cada um, em que o aluno se comparasse e competisse essencialmente consigo próprio. Neste feedback e interação constante seriam adotadas estratégias diversificadas, em função dos problemas, necessidades, dificuldades e expectativas do aluno, num percurso de aprendizagem de acordo com as particularidades das suas características e ritmo de aprendizagem, mas de reconstrução contínua, em que o aluno era realmente envolvido, consciencializado e responsabilizado na tomada de decisões, na aprendizagem.

O facto de a autora sentir particularmente uma

“...a tendência para solicitar aos alunos uma quantidade, por vezes exagerada, de trabalhos, descuidando a sua qualidade e a sua relação com o desenvolvimento dos processos mais complexos de pensamento dos alunos” (Fernandes, 2006, p.30),

levou a que o processo de ensino praticado apresentasse uma lacuna relacionada com a falta de tempo, que impediu que esta prática da avaliação formativa se concretizasse recorrentemente. Considera que, explicitando-se com mais frequência os critérios aos alunos, estes apropriar-se-iam deles e teriam uma melhor conceção das operações a mobilizar, no sentido de realizar com êxito as tarefas. De igual modo, teria implementado um ensino diferenciado e individualizado facilitador da aprendizagem significativa.

Ao longo da sua prática profissional a autora valorizou a avaliação formativa, contínua, integrada e potenciadora da melhoria da aprendizagem e do sucesso educativo. Conjugou a informação da avaliação interna, recolhida diariamente na escola, com os dados nacionais gerados por instrumentos de avaliação externa, como as provas de aferição, com a finalidade de apoio à aprendizagem, apresentando também medidas de promoção do sucesso educativo, formuladas a partir das características dos alunos e das dificuldades manifestadas.

A respeito da prática da avaliação formativa referem os investigadores que:

“Segundo León (1977), as informações recolhidas pela avaliação devem ser transmitidas a outros intervenientes na ação pedagógica: alunos e encarregados de educação para que, refletindo em conjunto, se possa encontrar formas de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. De Ketele, Paquay e León chamam a atenção para dois aspetos essenciais para a prática da avaliação formativa. Um tem a ver com o trabalho em equipa entre

professores, fundamental para a concretização prática da avaliação formativa, sobretudo no que diz respeito à avaliação de atitudes. O outro aspeto tem que ver com a participação dos alunos e encarregados de educação no processo de avaliação, isto é, com a partilha de responsabilidades entre os diferentes intervenientes educativos.” (Carreira, Boavida, Araújo, 2006, p.99)

Neste sentido, a docente realçou a avaliação diagnóstica e formativa, instituindo rotinas de análise e tratamento da informação proveniente da avaliação, procedimentos ajustados, como referenciais de avaliação contextualizados, válidos e orientadores do processo de ensino e da aprendizagem, que envolveram e corresponsabilizaram todos os intervenientes do processo, numa participação mais ativa e responsável no desenvolvimento de um percurso educativo de qualidade.

Apesar da formação inicial e contínua da autora, foi na prática diária da sala de aula, no contacto direto e permanente com os alunos, que a autora passou da teoria à prática, experimentando, diversificando e consolidando práticas de ensino e de avaliação consistentes e coerentes com a exigência do seu modo de pensar e de proceder. A avaliação da aprendizagem, geralmente “baseada na intuição dos professores e não tanto na recolha intencional de informações sobre os processos de aprendizagem” (Fernandes, 2009, referido por Ferreira, 2015, p.17), deverá consolidar-se nas suas práticas em rotinas contínuas e sistemáticas.

Ora aparentemente adaptada a uma rotina pelo tempo interiorizada e aceite, ora inquieta pelo constante anseio de melhoria do seu desempenho e do trabalho dos seus alunos, numa busca contínua de autoanálise e autoformação, percorreu caminhos distintos, adaptados às circunstâncias, mas com algumas incertezas dos trilhos percorridos.

Finda esta etapa, é tempo de reconhecer o contributo meritório desta formação a que a docente se propôs, do tempo e espaço dedicado ao estudo, à análise e à reflexão de conceitos e de procedimentos que conferem agora à autora uma outra segurança na certeza de ter implementado, até então de forma algo intuitiva, práticas condizentes com a avaliação das aprendizagens preconizadas oficialmente, que ajudaram a docente a ensinar e os seus alunos a aprender. Doravante, crê que as suas condutas, mais sólidas e assertivas, se traduzirão na garantia e no deleito do desempenho bem-sucedido, sentido e apreciado pela docente e pelos demais envolvidos.

A autora, baseando-se na sua própria experiência e pelo que foi depreendendo dos profissionais com que foi contactando ao longo destes anos e do que foi sendo veiculado pelo

poder institucional, corrobora com as palavras de Fernandes acerca da confusão geral na prática da avaliação formativa da aprendizagem:

“...a confusão entre a avaliação formativa e a avaliação certificativa ou sumativa é um problema que parece indiciar que existirão poucas práticas de avaliação genuinamente formativas e/ou que os professores estão submersos em demasiadas avaliações para responder às exigências de ambas [...], verificando-se] a tendência para comparar os alunos uns com os outros levando-os a crer que um dos propósitos principais da aprendizagem é a competição em vez do *crescimento* pessoal” (Fernandes, 2006, p.30).

E a este respeito prossegue Fernandes,

“os alunos que frequentam salas de aula em que a avaliação é essencialmente de natureza formativa aprendem significativamente mais e melhor do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é sobretudo sumativa” (Fernandes, 2006, p.39).

Conclui atendendo que a informação veiculada aos alunos é insuficiente, conseqüentemente, a sua apropriação é também ela insuficiente. Doravante gostaria de assumir um diálogo permanente com o aluno que lhe permitisse efetivamente gerir a aprendizagem com o seu apoio, esclarecimento e orientação, tendo como premissa do seu ensino a diferenciação/ individualização pedagógica, a compensação educativa, a reflexão crítica, partilha de poderes e de responsabilidades entre a professora e os seus alunos. Tendo em conta as diversas condicionantes institucionais e pedagógicas com que se confronta, será certamente um caminho que fará de forma progressiva, mas estruturada, de forma a promover iguais oportunidades de sucesso educativo nos alunos e o integral desenvolvimento de cada aprendente.

Na sua prática profissional a autora teve que superar reptos que se lhe colocavam e que iam além das competências que a sua formação inicial a tinha dotado. Assim, na perspetiva de desenvolvimento profissional e pessoal, a autora assumiu no seu quotidiano uma postura crítica e reflexiva, responsabilizando-se pela sua aprendizagem ao longo da vida e modificando a sua prática ao longo do percurso.

A frequência de inúmeras formações, nas mais diversas áreas do ramo educativo dotaram-na de saberes curriculares, científicos e didáticos que enriqueceram a sua prática profissional.

A inscrição no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na UTAD e a elaboração do Relatório de Atividade Profissional contribuíram para a atualização e enobrecimento dos conhecimentos da autora na área específica da avaliação da aprendizagem. A análise e a reflexão crítica das suas conceções e práticas avaliativas,

decorrentes da sua formação académica e da sua experiência profissional, permitiram-lhe tornar mais racionais e coerentes as suas ações neste domínio e proporcionar aos alunos aprendizagens significativas, geradoras do desenvolvimento de capacidades, atitudes, valores necessários à formação de cidadãos autónomos, esclarecidos, ativos, qualificados e socialmente responsáveis.

Neste sentido, e atendendo a que a educação exige ao professor uma constante atualização de conhecimentos, de permanente formação, para que a sua ação seja eficaz junto dos alunos que forma, educa e orienta, a professora assume o contributo meritório de reconhecidos formadores e investigadores nesta matéria. O aprofundamento do enquadramento legal das diversas questões relacionadas com a avaliação permitiu-lhe realizar uma reflexão validamente suportada e provocou na autora a necessidade de melhorar as suas futuras práticas pedagógicas, assumindo o compromisso de ser mais interveniente, mais dinâmica e mais proativa na discussão e partilha do processo de avaliação da aprendizagem com todos os intervenientes envolvidos.

Conclusão

A temática da avaliação tem ganho centralidade na investigação empírica, nos debates nos meios académicos e na sociedade em geral, contribuindo para a construção de uma teoria da avaliação formativa que apoia as práticas de professores e de alunos nas salas de aula. Está ao alcance da escola, dos professores e dos alunos melhorar o que se aprende e como se aprende.

A avaliação inclui aspetos de dimensão histórica, institucional e social; por esse motivo, desde a sua génese e na sua essência, traduz contradições relativas à sua conceção e aplicação no contexto educativo.

A avaliação formativa, entendida numa vertente psicopedagógica e sociológica leva-nos a conceções diversas. Amplamente abordada e discutida entre professores e investigadores, a sua prática pedagógica vem-se apresentando ambígua e contraditória nas práticas pedagógicas atuais das nossas salas de aula.

Perante uma panóplia de conceções de escola e de práticas de avaliação, assistimos hoje a uma crescente responsabilização da escola e dos professores no processo educativo, pelo êxito e sucesso dos seus alunos, privilegiando nas suas práticas educativas o recurso à avaliação formativa, onde ambos os intervenientes, professor e aluno, têm a possibilidade de reorientar a sua forma de atuar, melhorando o seu desempenho. Entende-se, neste contexto, a avaliação como justa e meritocrática, na medida em que contribui para que o maior número possível de alunos “saiam da escola competitivos, com capacidades de eficiência e eficácia no seu futuro desempenho” (Cortesão, 2002, p.41). Todavia, mais do que uma preocupação em se assumirem como justos ou imparciais, escola e professores apresentam-se atualmente como agentes interessados em participar conscientemente no desenrolar da educação, contribuindo para o sucesso de todos os alunos e o desenvolvimento possível das suas competências, reconhecendo, assim, a sua quota parte de responsabilidade pelos resultados que obtidos (idem, ibidem).

Assumindo o processo da avaliação da aprendizagem uma importância fulcral do ponto de vista social, educativo e didático, tem sido amplamente valorizada nos estudos realizados e têm sido alargadas as suas perspetivas, os seus contextos, objetos, finalidades e funções.

No ato de ensinar está implícito o ato de avaliar, uma vez que se formula um juízo valorativo referente ao sujeito, objeto de avaliação, e a essa atividade.

Ao longo dos tempos, tem-se atribuído diferentes significados à avaliação, assim como as suas funções têm vindo a ampliar-se, no entanto, a importância da função pedagógica da prática avaliativa no processo de ensino e da aprendizagem é unânime e indiscutível.

Não sendo a panaceia para os males do sistema educativo, a avaliação para a aprendizagem representa um processo pedagógico essencial para alunos que indefinidamente têm experienciado a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão social (Fernandes, 2006). A avaliação no ensino básico é decisiva na vida dos alunos, não só por certificar o fracasso, mas, sobretudo para promover o seu sucesso escolar, através do exercício sistemático e deliberado da regulação do processo de ensino-aprendizagem.

É, contudo, evidente que, apesar da sólida base empírica que remete para a prática da avaliação formativa das aprendizagens, as dificuldades e os constrangimentos sentidos pelos professores vêm limitando esta prática. São exemplo disso a insuficiente formação dos professores; a dificuldade na gestão do currículo; as conceções erróneas dos professores acerca da avaliação formativa; as inadequações na organização e funcionamento das escolas; a pressão da avaliação externa; a extensão dos programas escolares, assim como a falta de clareza conceptual e de um sólido referencial teórico em que as práticas formativas se possam apoiar (Fernandes, 2006).

A avaliação pressupõe, assim, uma conceção em relação ao outro e uma filosofia do avaliador-avaliado; logo, a consciência desta situação obriga a uma reflexão e a uma moderação quando se procede ao ato de avaliar. Se o importante é o resultado do aproveitamento dos alunos, as fontes de dados deverão ser analisadas tendo em conta as características do que é importante avaliar. Através da avaliação, como um processo de determinar até que ponto os objetivos educacionais são efetivamente alcançados, encontra-se a delimitação do que se entende por ensinar.

As diferentes formas de ensinar e avaliar, são aplicadas aos alunos através de processos distintos, destacando-se as diferentes modalidades de avaliação, os vários instrumentos usados na avaliação e a credibilidade da própria avaliação, que assenta em quatro condições fundamentais - na sua utilidade, na sua exequibilidade, na ética e na exatidão. Assenta também na existência de critérios que funcionam como um verdadeiro código de conduta e de postura ética, pois é pela avaliação que os alunos progredem nos diferentes anos/ciclos de escolaridade básica.

Importa, apesar dos constrangimentos que dificultam a ação do professor, dignificar o profissionalismo docente de modo mais consciente, crítico e reflexivo, investindo no sentido de analisar o contexto onde se trabalha, conhecendo melhor os alunos, articulando o seu

desempenho com o dos alunos e ajustando as suas práticas às solicitações de um mundo em constante mutação e que se globaliza a um ritmo acelerado.

Preparar o aluno para a aquisição e desenvolvimento de competências metacognitivas de saber em uso, que o capacita para a resolução de problemas do cotidiano, e do aprender a aprender, que lhe permita autoavaliar-se e autorregular-se e responder às exigências sociais educativas atuais, implica promover a autonomia e a responsabilidade do aluno, numa partilha conjunta de estratégias, onde o aluno se assume como agente ativo na construção da sua própria aprendizagem.

Ao professor cabe proporcionar ao aluno oportunidades de aprendizagem significativas e funcionais. Conciliando as didáticas tradicionais com as didáticas ativas, gerindo em contexto de sala de aula as diferenças e motivando os alunos para a aprendizagem, parece-nos a via possível para fazer crescer o aluno em responsabilidade e autonomia, com as características e competências que lhe são inerentes, num processo contínuo de desenvolvimento harmónico e global, com vista à sua integração e realização na sociedade.

Referências Bibliográficas

Allal, L. (1986). *Estratégias de Avaliação Formativa. Conceções Psicopedagógicas e Modalidades de Aplicação*. In Allal, L., Cardinte, J. & Perrenoud, P.. *A Avaliação Formativa Num Ensino Diferenciado* (p. 175- 209). Coimbra. Livraria Almedina.

Alonso, L. (2002). Integração currículo-avaliação. Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In Abrantes, P. & Araújo, F. (Coord.). *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (p. 19-23). Lisboa: Ministério da Educação.

Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspetiva integrada*. Porto Editora.

Barreira, C., Boavida, J. & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa. Novas formas de ensinar e de aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (3), 95-133.

Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. In Abrantes, P. & Araújo, F. (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (p. 37-42). Lisboa: Ministério da Educação.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, 2006, 19 (2), 21-50.

Ferreira, C. A. (2005). *Para uma Instrumentação da Avaliação Formativa*. Vila Real: UTAD-Série Didática: Ciências Sociais e Humanas, nº 58.

Ferreira, C. A. (2006). Uma leitura das práticas de avaliação formativa centradas na utilização das fichas/testes formativos. In *Atas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro)*. Centro de Investigação em Educação, 2006, Universidade do Minho, Braga. 127-139.

Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, C., Bastos, A. & Silva, M. (org.) (2014a). *Práticas educativas: Teorização e formas de intervenção*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. Acedido em: 18, julho, 2018, em: http://uadp.utad.pt/pdfs/ebook_versao_final.pdf.

Ferreira, C. A. (2014b). As fichas formativas no ensino da informática: um instrumento avaliativo que ajuda a aprender. *Edupsi-Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 1, 1-11.

Ferreira, C., Bastos, A. et al (2015). O contributo do Blogue na Avaliação Formativa. *Edupsi-Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 4, 16 – 27.

Ferreira, C. A. (2018). Instrumentos de avaliação para a melhoria do ensino e da aprendizagem. *Edupsi-Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, **8**, 12-17.

Pacheco, José A. (2002). *Critérios de avaliação na escola*. In Abrantes, P. & Araújo, F. (Coord.). *Avaliação das Aprendizagens. Das conceções às práticas* (p.55-64). Lisboa: Ministério da Educação.

Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação: Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.

Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles: De Boeck Université.

Rodrigues, H. & Ferreira, C. A. (2014). As fichas formativas no ensino da informática: um instrumento avaliativo que ajuda a aprender. *Edupsi-Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, **1**, 1-11.

Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação sumativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, **24** (92), 637-669.

Silva, M. H. (2014). O professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos. O que nos diz a investigação educativa. *Edupsi-Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, **2**, 62-81. Acedido em: 9, julho, 2018, em: http://edupsi.utad.pt/images/PDF/revistaN2/O_professor_faz_a_diferenca_no_desempenho_e_scolar_dos_seus_alunos.pdf.

Silva, M. H., Lopes, J. P. (2017). *Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback*. Acedido em: 17, julho, 2018 em: <file:///D:/144-tres-estrategias-basicas-para-a-melhoria-da-aprendizagem-objetivos-de-aprendizagem-avaliacao-formativa-e-feedback.html>.

Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Editora.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

Legislação Consultada

Decreto Lei n. 139/2012 [estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário].

Despacho Normativo n. 1-F/2016 [regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens].

ANEXOS

Índice de Anexos

Anexo A	Curriculum Vitae
Anexo B	Inquérito ao aluno e encarregado de educação
Anexo C	Registo de reuniões/entrevistas
Anexo D	Critérios e matrizes da ficha de avaliação
Anexo E	Síntese das dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos alunos
Anexo F	Critérios de avaliação
Anexo G	Diário de bordo
Anexo H	Lista de verificação
Anexo I	Grelhas de observação
Anexo J	Estratégias de remediação
Anexo K	Plano Individual de Trabalho
Anexo L	Contratos
Anexo M	Auscultação dos alunos e encarregados de educação para a elaboração do regulamento da aula
Anexo N	Quadro das recompensas instituídas
Anexo O	Quadros do comportamento
Anexo P	Diário de turma
Anexo Q	Quadro de tarefas
Anexo R	Fichas de autoavaliação
Anexo S	Autoavaliação e heteroavaliação da leitura e do comportamento
Anexo T	Critérios de sucesso da tarefa
Anexo U	Ficha de autoavaliação aplicada ao 3.º e 4.º ano
Anexo V	Informações registo de avaliação
Anexo W	Grelha gerada de avaliação Grelha de níveis de grupo
Anexo X	Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual
Anexo Y	Coadjuvação entre pares

Anexo A

Curriculum Vitae

Isaura Marieta Lima Nogueira Sá Pereira



📍 Av. do Monumento, nº 96, 4520-605 São João de Vêr (Portugal)

☎ (+351) 968202793

✉ pereiraisaura@sapo.pt

Sex Feminino | Date of birth 25/08/1980 | Nationality Portuguesa

DECLARAÇÃO PESSOAL Professora do Ensino Básico - 1º ciclo, com 15 anos de experiência

WORK EXPERIENCE

01/09/2014–Present

Professora Titular de Turma - 1º ciclo

Agrupamento de Escolas Coelho e Castro, Caldas de São Jorge (Portugal)

Professora do Quadro de Agrupamento do 1.º Ciclo, Titular de Turma na E.B.1 de Caldelas

Business or sector Educação

01/09/2013–31/08/2014

Professora do Apoio Educativo

Agrupamento de Escolas Coelho e Castro, Fiães (Portugal)

Professora do Quadro de Agrupamento do 1.º Ciclo, do Apoio Educativo na E.B.1 de Vendas Novas

Business or sector Educação

01/09/2011–31/08/2013

Professora Titular de Turma - 1º ciclo

Agrupamento de Escolas Coelho e Castro, Caldas de São Jorge (Portugal)

Professora do Quadro de Agrupamento do 1.º Ciclo, Titular de Turma na Escola E.B. 1 de Caldelas

Business or sector Educação

01/09/2009–31/08/2011

Professora Titular de Turma - 1º ciclo

Agrupamento de Escolas Coelho e Castro, Fiães (Portugal)

Professora do Quadro de Zona Pedagógica do 1º Ciclo, Titular de Turma na Escola E.B.1 de Soutelo

Business or sector Educação

01/09/2007–31/08/2009

Professora Titular de Turma - 1º ciclo

Agrupamento de Escolas de Lourosa, Lourosa (Portugal)

Professora do Quadro de Agrupamento do 1.º Ciclo, Titular de Turma na Escola E.B. 1 da Igreja

Business or sector Educação

01/09/2006–31/08/2007

Professora Titular de Turma - 1º Ciclo

Agrupamento de Escolas de Nogueira da Regedoura, Mozelos e Lamas, Mozelos (Portugal)

Professora do Quadro de Zona Pedagógica do 1º Ciclo, Titular de Turma na Escola E.B. 1 de Sobral

01/09/2005–31/08/2006

Professora Titular de Turma - 1º ciclo

Agrupamento de Escolas Francisco Torrinha, Porto (Portugal)

Professora do Quadro de Zona Pedagógica do 1º Ciclo, Titular de Turma na Escola São Miguel de Nevogilde

Business or sector Educação

01/09/2004–31/08/2005

Professora Titular de Turma - 1º Ciclo

Agrupamento de Escolas de Paços de Brandão – E.B. 2/3 de Paços de Brandão, Paços de Brandão (Portugal)

- Professora contratada do 1º Ciclo, Titular de Turma na Escola E.B. 1 da Igreja

Business or sector Educação

01/09/2003–31/08/2004

Professora do Apoio Educativo

Agrupamento Vertical de Escolas de Fiães – E.B 2/3 Moisés Alves de Pinho, Fiães (Portugal)

- Professora contratada do Apoio Educativo no 1º Ciclo, na Escola E.B.1 de Chão do Rio

01/09/2002–31/08/2003

Professora Titular de Turma - 1º Ciclo

Agrupamento Vertical de Escolas de Canedo – E.B 2/3 de Canedo, Canedo (Portugal)

- Professora contratada do 1º Ciclo, titular de turma na Escola E.B.1 do Mirante

Business or sector Educação

EDUCATION AND TRAINING

2016	Ação de formação "Elementos de Geometria do Espaço ao Plano" Duração de 50 horas, correspondendo a 2 créditos	9 valores (10)
2014	Curso de formação "O Jogo e as Aprendizagens Matemáticas" Duração de 25 horas, correspondendo a 1 crédito	10 valores (10)
2012	Oficina de formação "Novo Programa de português no Ensino Básico (PPEB)" Duração de 50 horas, correspondente a 2 créditos	8.7 valores (10)
2012	Curso de formação "Iniciação à Língua Gestual" Duração de 25 horas, correspondendo a 1 crédito	8.4 valores (10)
2011	Projeto "O Professor como Agente Promotor de Saúde – Projeto Balança da Saúde" Duração de 75 horas, correspondendo a 3 créditos	7.4 valores (10)
2010	Curso de formação "Quadros Interativos Multimédia na Educação – Novas Práticas Pedagógicas" duração de 25 horas, correspondendo a 1 crédito	8.6 valores (10)
2010	Curso de formação "A Pedagogia dos Problemas na Educação Matemática" Duração de 25 horas, correspondendo a 1 crédito	10 valores (10)
2010	Curso de formação "Perturbações Afetivas e de Comportamento em Crianças e Jovens – Perspetiva Escolar de Intervenção" Duração de 25 horas, correspondendo a 1 crédito	7 valores (10)

2008	Ação de formação contínua em Matemática para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na modalidade de oficina de formação Duração de um ano letivo, correspondendo a 4,9 créditos	9.6 valores (10)
2008	Curso de formação “Dificuldades de Aprendizagem: O Processo de Aprendizagem da Leitura e as Dificuldades de Aprendizagem” Duração de 25 horas, correspondendo a 1 crédito	9 valores (10)
2006	Curso de formação “Prática de Investigação Pedagógica e Didática: Necessidades Educativas Especiais Prolongadas” Duração de 25 horas, correspondendo a 1 crédito	9 valores (10)
2006	Oficina de formação “A Utilização das TIC nos Processos de Ensino Aprendizagem” Duração de 25 horas, correspondendo a 2 créditos	9.1 valores (10)
2004	Curso de Língua Gestual Portuguesa – Nível I Duração de 30 horas	16 valores (20)
2003	Curso de formação “A Educação Visual e a Expressão Plástica na Infância e no 1.º Ciclo do E.B.” Duração de 25 horas, correspondendo a 1 crédito	9 valores (10)
1998–2002	Licenciatura em Professores do Ensino Básico do 1.º Ciclo UTAD - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real (Portugal)	16 valores

PERSONAL SKILLS

Mother tongue(s) português

Foreign language(s)

	UNDERSTANDING		SPEAKING		WRITING
	Listening	Reading	Spoken interaction	Spoken production	
inglês	B1	B1	B1	B1	B1
francês	A2	B1	A2	A2	A2

Levels: A1 and A2: Basic user - B1 and B2: Independent user - C1 and C2: Proficient user
[Common European Framework of Reference for Languages](#)

Communication skills

- Em 1996, participação no programa *Ocupação de Tempos Livres*, trabalhando em atividades ambientais, coordenado pelo Instituto Português da Juventude e sob a orientação da Câmara Municipal de Santa Maria da Feira;
- Em junho de 1997, participação num programa de acolhimento e trabalho com jovens estrangeiros, promovido pela junta de freguesia de Santa Maria da Feira;
- De 2006 a 2017, responsável por um grupo de jovens, experiência que lhe conferiu boa capacidade de comunicação;
- Exposição de projetos, no contexto profissional, a colegas de trabalho;
- Participação em diversas ações de formação, não creditadas, relacionadas com as competências de comunicação, necessárias no contexto profissional;

Organisational / managerial skills

- Professora titular de turmas, durante 14 anos, com uma média de 22 alunos, onde diariamente foi necessário aplicar estratégias de motivação e organização na sala de aula;
- No ano letivo 2006/2007 e de 2014 a 2017, acumulou o cargo de Professora Titular de Turma com o de Coordenadora de Ano;
- Mãe de uma família numerosa, o que implica boa gestão da vida profissional e pessoal;

Job-related skills

- Capacidade para trabalhar sob pressão;
- Auto-controlo e gestão de caos, com capacidade para resposta rápida;

Digital skills

SELF-ASSESSMENT				
Information processing	Communication	Content creation	Safety	Problem solving
Independent user	Independent user	Independent user	Basic user	Basic user

[Digital skills - Self-assessment grid](#)

- Bom domínio das ferramentas da suíte de escritório (processador de texto, folha de cálculo, apresentação de software);
- Bom domínio de plataformas de e-learning;
- Bom domínio de quadro interativos;

Other skills

- De 1985 a 1990, frequência de aulas de canto, piano e solfejo, na Academia de Música Estrela de Argoncilhe;
- De 1986 a 1998, escuteira pelo Corpo Nacional de Escutas, agrupamento 610

Driving licence

B

Anexo B

Inquérito ao aluno e encarregado de educação

Agrupamento de Escolas de Fiães – 1º Ciclo

EB1 de Caldelas

Morada: Avenida Parque Desportivo
4505-686 Caldas de S. Jorge

Telefone: 962402758

INQUÉRITO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

O presente inquérito é confidencial e destina-se a recolher informação acerca dos aspetos da vida do seu educando, que permita aos professores uma intervenção educativa mais de acordo com as suas características.

DADOS BIOGRÁFICOS DO ALUNO				
Nome:			Ano:	Turma: N°:
Data de nascimento:	/	/	Idade:	Nacionalidade:
Naturalidade:	Morada:			
Concelho:	Código Postal:		-	
Telefone:	Telemóvel:		E-mail:	
Beneficia de apoio sócio educativo? Sim <input type="checkbox"/> Escalão A <input type="checkbox"/> Escalão B <input type="checkbox"/>				
Não				
Se o aluno está integrado no Regime Educativo Especial assinale com um X a(s) alínea(s) :				
c)	f)	i)	h)	Outras:

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO				
Nome:	Parentesco:			
Data de nascimento:	/	/	Idade:	Naturalidade:
Morada:				
Concelho:	Código Postal:		-	
Telefone:	Telemóvel:		E-mail:	
Profissão:	Telef. do emprego:			

AGREGADO FAMILIAR

Parentesco	Idade	Habilitação	Profissão	Situação Profissional

Os pais (Assinala com um x)

Sempre presentes estão ausentes estão separados a mãe faleceu o pai faleceu

Número de filhos a estudar: _____

Nome	Estabelecimento de Ensino:	Ano de Escolaridade

SAÚDE / ALIMENTAÇÃO DO ALUNO

Tipo de dificuldades:

Visuais Auditivas Motoras Fala Linguagem

Outra(s) – Qual(is)? _____

Sofre de alergias? Quais?

A que horas se costuma deitar? _____ Número de horas de sono: _____

Onde toma o pequeno-almoço?

Em casa Na escola No café Não toma o pequeno-almoço

Onde almoça normalmente?

Em casa Em casa de familiares Na escola Num café

Noutro local – Onde? _____

O seu educando necessita organizar a vida escolar

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Ajuda-o a organizar o trabalho				
Auxilia-o se ele tem dificuldades				
Verifica frequentemente os cadernos				
Controla-lhe o tempo de estudo				
Está atento aos resultados dos trabalhos/testes e assina-os				
Recorda-lhe os materiais que necessita para as aulas				

Quando os resultados escolares não são satisfatórios ...

	SIM	NÃO
Encoraja-o a continuar		
Ajuda-o a organizar-se		
Discute com ele formas de melhorar		
Acha que não tem capacidade de o ajudar		
Proíbe-lhe as atividades extracurriculares		
Recrimina-o de imediato		

Geralmente desloca-se à Escola porque ...

	SIM	NÃO
Quer ter informações sobre a vida escolar do seu educando		
É convocado		
O seu educando tem maus resultados		
Vem participar em atividades promovidas pela escola		

VIDA QUOTIDIANA

Assinale com uma cruz as suas respostas às questões que se seguem ...

Nos tempos livres acompanha-o(a) a ...

bibliotecas cinemas museus
 livrarias espetáculos outros

É hábito falar com o seu educando sobre ...

	Muitas vezes	Algumas vezes	Nunca
A vida escolar			
Os amigos			
As preocupações de criança			
Os problemas da sociedade: droga, violência, racismo, sexualidade, etc...			
O seu trabalho			
Os seus gostos e interesses			

OUTRAS INFORMAÇÕES

Gostaria de participar ativamente na vida escolar?

Sim	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

Se sim, como?

Escreva uma frase que defina a Escola ideal.

Escreva uma frase que defina o seu educando.

A sua colaboração foi importante.



Anexo C

Registo de reuniões/entrevistas

ESCOLA EB1 CALDELAS

Ano letivo 2011/2012

1.º

Ano

Contactos com os Encarregados de Educação

Aluno: _____				
Enc. Educação _____				
Tipo de Contacto		Forma de contacto		Data
Iniciativa Própria	Convocatória	Direto	Telefónico	____/____/____
Assuntos tratados:				Assinatura do EE

Aluno: _____				
Enc. Educação _____				
Tipo de Contacto		Forma de contacto		Data
Iniciativa Própria	Convocatória	Direto	Telefónico	____/____/____
Assuntos tratados:				Assinatura do EE

Ano Letivo 2016 / 2017
1º Ciclo

3.º ano

Participa-se que a(s) seguinte(s) ocorrência foi sujeita a repreensão, pelo(s) seguinte(s) motivo(s) :

1. Perturbar a atenção dos colegas.
2. Perturbar deliberadamente o funcionamento da aula.
3. Recusa injustificada de participar nas atividades letivas.
4. Comportamento incorreto e indisciplina.
5. É a terceira vez que não traz material para a aula.
6. Outro.

Medidas aplicadas:

- A. Chamada de atenção do(a) aluno(a).
- B. Contacto com o(a) Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a).
- C. Convocação de reunião disciplinar.
- D. Sancionar o(a) aluno(a).
- E. Outra.

<p>Disciplina: _____</p> <p>Data: ___/___/___</p> <p>Hora: ___h ___m</p> <p>Reincidência: ____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Docente: _____</p> <p>_____</p> <p>Aluno(a): _____</p> <p>E. Educação: _____</p> <p>_____</p>
<p>Disciplina: _____</p> <p>Data: ___/___/___</p> <p>Hora: ___h ___m</p> <p>Reincidência: ____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Docente: _____</p> <p>_____</p> <p>Aluno(a): _____</p> <p>E. Educação: _____</p> <p>_____</p>

Anexo D

Cr terios de avalia o e matrizes da ficha de avalia o

Matrizes das Avaliações Diagnósticas do 2º ano

Português

Pergunta	Tipos de resposta	Cotações
1. Leitura	Leu bem	4%
	Não leu	0%
2. Cópia do texto	Copiou o texto sem erros	10%
	Por cada incorreção (erros e faltas) descontar 0,1%	
3. Responde às questões: a) Como se chama a menina? b) Onde foi a menina com os pais? c) O que fez a menina na praia? d) O que saboreou a Marta?	R.: A menina chama-se Maria.	5%
	R.: A menina foi com os pais para a praia.	5%
	R.: A menina fez castelos na areia, jogou à bola com o pai e depois foi tomar banho no mar.	5%
	R.: A Marta saboreou um gelado de morango e chocolate.	5%
	Outra resposta	0%
4. Ordena, de 1 a 3, os acontecimentos conforme o texto.	Ordenou corretamente: 3-1-2	3%
	Por cada lacuna preenchida erradamente descontar 1%	
5. Escrever V(verdadeiro) ou F(falso), de acordo com o texto.	Completa da seguinte forma os espaços com: F-V-F-V-V-V	3% (0,5% cada)
	Por cada lacuna preenchida erradamente descontar 0,5%	
6. Ordena as palavras e forma frases.	a) Ela tomou banho no mar.	5%
	b) A Marta passou um dia divertido.	5%
	Nenhuma das respostas anteriores 0%	
7. Identifica a fronteira das palavras e escreve as frases.	Escreveu corretamente: A Marta foi para a praia com os pais. Ela fez castelos na areia e jogou à bola com o pai.	10% (5% cada)
	Nenhuma das respostas anteriores 0%	

8. Completa as palavras cruzadas.	Escreveu: baleia-lobo-bota-bolo-balão-bibe-bóia-bigode-bule-batata-boca-bola.	12% (cada 1%)
	Por cada palavra errada descontar 1%	
9. Separa as sílabas das palavras e escreve uma frase.	Completo tudo corretamente.	19%
	Por cada quadrado preenchido incorretamente descontar 1% ; por cada ilustração errada descontar 1% ; por cada palavra errada descontar 0,5% .	
10. Escreve o alfabeto minúsculo e maiúsculo.	Escreveu corretamente o alfabeto.	5%
	Escreveu corretamente, pelo menos, 13 letras seguidas.	2,5%
	Não escreveu corretamente o alfabeto.	0%
11. Observa, pensa e escreve.	Por cada incorreção (erros e faltas) descontar 0,1% .	
12. Escrevo pequenas frases sobre as gravuras.	Escreveu corretamente 4 a 5 frases.	8%
	Escreveu corretamente 3 frases.	4%
	Escreveu corretamente 2 frases.	2%
	Escreveu corretamente 1 frase.	1%
	Não escreveu as frases corretamente	0%
Nota: Em todas as respostas escritas, descontar 0,1% por cada incorreção.		

Matemática

Pergunta	Tipos de resposta	Cotações																												
1. Liga os números de 1 a 90.	Ligou corretamente	10%																												
	Não ligou corretamente.	0%																												
2. Coloca os números por ordem crescente.	Escreve: 6-13-20-27-31-48-55-63-87	9%																												
	Qualquer incorreção na ordem	0%																												
3. Pinta o número menor.	Pinta o 12.	5%																												
4. Pinta o número maior.	Pinta o 42.	5%																												
5. Completa com o número que fica antes ou depois.	<table border="1"> <thead> <tr> <th>antes</th> <th></th> <th>depois</th> <th></th> <th>antes</th> <th></th> <th>depois</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>9</td> <td>10</td> <td>11</td> <td></td> <td>18</td> <td>19</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>21</td> <td>22</td> <td>23</td> <td></td> <td>17</td> <td>18</td> <td>19</td> </tr> <tr> <td>34</td> <td>35</td> <td>36</td> <td></td> <td>40</td> <td>41</td> <td>42</td> </tr> </tbody> </table>	antes		depois		antes		depois	9	10	11		18	19	20	21	22	23		17	18	19	34	35	36		40	41	42	5% (0,5% cada)
	antes		depois		antes		depois																							
	9	10	11		18	19	20																							
	21	22	23		17	18	19																							
34	35	36		40	41	42																								
Por cada incorreção 0%.																														
Por extenso: Dezassete-Vinte e quatro-Trinta e nove-Vinte																														
Em algarismos: 10-16-28-18																														
6. Escrevo os seguintes números...	Por cada espaço errado 0% e incorreção escrita conta metade (1,5%)		24% (3% cada)																											
7. Completa com < ; > ou =.	$10 + 2 < 20$ $28 > 14$ $6 + 6 < 15 + 3$		9%																											
	$7 < 17$ $19 > 17$ $14 + 0 = 14$																													
	$13 - 3 = 10$ $10 + 8 > 18 - 8$ $10 + 5 > 8 + 5$																													
Por cada incorreção.		0%																												

8. Completa a sequência.		5%
	Por cada resposta incorreta.	0%
9. Situação problemática (euros)	Respondeu corretamente 8€.	7%
	Outra resposta.	0%
10.1. Situação problemática (dúzia e subtração)	Mostrou como chegou à resposta e respondeu: A Rita ficou com 6 berlindes.	10%
	Respondeu corretamente, mas não mostrou como chegou à resposta – 4%	
	Efetudou a operação corretamente, mas não deu a resposta – 3%	
	Fez tudo corretamente, mas enganou-se no cálculo – 2%	
	Não desenhou, ou não efetuou a operação e não respondeu corretamente.	0%
10.2. Situação problemática (dezena e adição)	Mostrou como chegou à resposta e respondeu: A Rita tem agora 16 berlindes.	10%
	Respondeu corretamente, mas não mostrou como chegou à resposta – 4%	
	Efetudou a operação corretamente, mas não deu a resposta – 3%	
	Fez tudo corretamente, mas enganou-se no cálculo – 2%	
	Não desenhou, ou não efetuou a operação e não respondeu corretamente.	0%

Estudo do Meio

Pergunta	Tipos de resposta	Cotações
1. Pinta o desenho que corresponde ao seu sexo	Pintou corretamente.	5%
	Outra resposta-0%.	
2. Completa o seu nome e idade.	Deu uma resposta correta e completa.	10%
	Por cada resposta errada descontar 5% e se estiver incompleto, apenas se cota metade .	
3. Liga a etiqueta `parte do corpo.	Ligou corretamente.	6% (2% cada)
	Por cada correspondência errada-0%.	
4. Assinala as posições corretas.	Coloca um X , apenas nas duas primeiras figuras.	3%
	Por cada gravura assinalada erradamente - 0%.	
5. Pinta as imagens que mostram comportamentos corretos.	Pinta as 3 imagens corretas.	6%
	Por cada imagem incorreta descontar 1% .	
6. Marca com X os dias que vai à escola.	Marcou corretamente de segunda a sexta.	7%
	Outra resposta-0%.	
7. Marca com X as gravuras onde pode encontrar água.	Assinala o mar, o rio, poço e fonte.	6%
	Por cada resposta errada descontar 1%	
8. Escreve debaixo de cada ser vivo “animal” ou “planta”.	Escreve corretamente: Animal-planta-animal-planta	8% (2% cada)
	Por cada correspondência errada-0%.	
9. Completa o quadro, assinalando se o objeto flutua ou não.	Coloca um X em flutua na bola, no lápis e na rolha.	8% (2% cada)
	Coloca um X em não flutua na pedra.	
Por cada gravura assinalada erradamente - 0%.		
10. Pinta o caminho correto no labirinto.	Pinta o trajeto correto.	5%
	Outra resposta - 0%.	

11. Completa as frases com as palavras da caixa.	Completa corretamente: A água não tem cor. É incolor . A água não tem cheiro. É inodora . A água não tem sabor. É insípida .	6% (2% cada)
	Outra resposta-0%.	
12. Completa as frases com as palavras do quadro.	O sal é salgado . O vinagre é ácido . O açúcar é doce .	6% (2% cada)
	Por cada resposta errada descontar 2%	
13. Escreve o que se faz em cada parte da casa.	1-dormir 2- lavar-se 3-comer 4- cozinhar	8% (2% cada)
	Por cada resposta errada-0%.	
14. Pinta a única imagem que lembra sons agradáveis.	Pinta apenas a última figura.	4%
	Por cada gravura pintada erradamente - 0%.	
15. Liga cada objeto ao seu nome.	Liga corretamente.	8%
	Por cada correspondência incorreta descontar 1% .	
16. Assinala com X o que é solúvel.	Assinala o açúcar e o sal.	4%
	Por cada resposta incorreta descontar 1% .	

Avaliação Qualitativa



De 76 a 100%



De 50 a 75%



De 0 a 49%

Anexo E

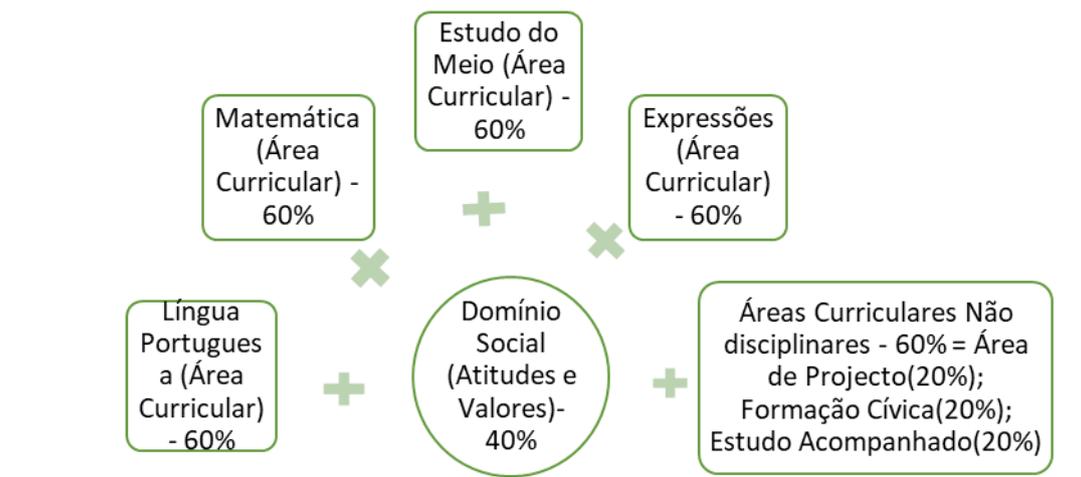
Síntese das dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos alunos

Síntese dos Problemas Detectados na Aprendizagem	
<i>Língua Portuguesa</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressão oral (dicção das palavras); - Expressão oral (léxico pobre e reduzido); - Expressão oral (discurso pouco argumentativo); - Discriminação fonológica; - Expressão escrita (ortografia, construção frásica); - Compreensão/interpretação dos enunciados; - Leitura de palavras e frases simples hesitante, insegura; - Interpretação de enunciados e de textos simples; - Escrita pouco criativa.
<i>Matemática</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Numeração e conceito de número; - Cálculo mental pouco desenvolvido; - Realização de algoritmos; - Dificuldades de interpretação e resolução de situações problemáticas; - Raciocínio abstrato e lógico-matemático pouco desenvolvido.
<i>Estudo do Meio</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Baixo nível cultural; - Desconhecimento da sua realidade circundante; - Dificuldade na articulação e aplicação de saberes.
<i>Expressão Plástica</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Técnica da pintura; - Técnica do recorte; - Sentido estético, criatividade e expressividade.
Problemas Familiares e Comportamentais	
<ul style="list-style-type: none"> - Falta de disponibilidade e responsabilização por parte de alguns encarregados de educação, para o acompanhamento da vida escolar dos seus educandos; - Falta de regras de conduta; - Ausência/diminuta organização, hábitos de trabalho e métodos de estudo. 	

Anexo F

Critérios de avaliação

DEFINIÇÃO DE FORMAS DE AVALIAÇÃO



Avaliação ao longo do período:

- Observação directa;
- Trabalhos de grupo/individuais;
- Registos diários;
- Participação oral;
- Fichas de trabalho;
- Comportamento;
- Trabalhos de casa;
- Fichas formativas/informativas;
- Assiduidade/pontualidade

Domínio Social (Atitudes e valores)	
Responsabilidade	10%
Empenho	10%
Organização	10%
Autonomia	10%

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO

	Áreas	Instrumentos	Domínio	
			Cognitivo	Social (Atitudes e valores)
Áreas Curriculares Disciplinares	Língua Portuguesa	Testes	40	40
		Compreensão oral	2,5	
		Expressão Oral	2,5	
		Leitura	5	
		Escrita	5	
		Compreensão explícita da linguagem	5	
	Matemática	Testes	40	40
		Trabalhos na aula	20	
	Estudo do Meio	Testes	40	40
		Trabalhos na aula	20	
		Participação	5	
		Cumprimento de orientações	10	
		Participação	5	
		Cumprimento de orientações	10	
Participação		5		
Cumprimento de orientações		10		
Áreas curriculares não disciplinares	Área de Projecto	Colabora na execução do projecto	10	40
		Recolhe informação	5	
		Faz o tratamento da informação	5	
	Formação Cívica	Participa na escolha de temas	5	
		Respeita a sua vez de falar	5	
		Respeita a opinião dos outros	5	
		Cumprimento de regras	5	
	Estudo acompanhado	Organização do seu caderno diário	5	
		Possui sentido de responsabilidade	5	
		Selecciona ideias essenciais	5	
Usa técnicas específicas para estudar		5		

Anexo G

Diário de bordo

Anexo H

Lista de verificação

Nome: _____ Data: ___/___/___

1.º e 2.º anos de escolaridade

Escrita de textos.	Sim	Não	Tem dificuldades
Colocou corretamente os sinais de pontuação.			
Escreveu sem erros ortográficos.			
Usou corretamente as maiúsculas e as minúsculas.			
Usou corretamente os acentos.			
Teve cuidado com a caligrafia.			
Separou os assuntos por parágrafos, respeitando a estrutura do texto.			
Apresentou o trabalho de forma cuidada.			
Releu o texto com cuidado antes de o apresentar.			

Nome: _____ Data: ___/___/___

3.º e 4.º anos de escolaridade

Escrita de textos.	Sim	Não	Tem dificuldades
Cumpriu as regras de pontuação.			
Aplicou as regras de ortografia.			
Usou corretamente os acentos.			
Construiu as frases de forma clara e simples.			
Manteve ao longo do texto o mesmo tempo verbal.			
Substituiu, sempre que possível, os nomes por pronomes pessoais.			
Usou diferentes conectores ou articuladores do discurso (inalmente, deste modo, por isso, também, depois, contudo).			
Separou os assuntos por parágrafos, respeitando a estrutura do texto.			

Nome: _____ Data: ___/___/___
Ano de escolaridade: _____

Resolução de problemas.

	Sim	Não	Preciso melhorar
Ouve atentamente as instruções.			
Lê cuidadosamente o enunciado.			
Concentra-se na tarefa.			
Executa um plano.			
Resolve o exercício.			
Corrige os erros.			

Nome: _____ Data: ___/___/___
Ano de escolaridade: _____

Resolução de problemas.

	Sim	Não	Preciso melhorar
Ouve atentamente as instruções.			
Lê cuidadosamente o enunciado.			
Concentra-se na tarefa.			
Executa um plano.			
Resolve o exercício.			
Corrige os erros.			

Anexo I

Grelhas de observação

Grelha de observação do professor

Trabalho de grupo

Competências Cooperativas (descritores de desempenho)	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3		
	código			código			código		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Expressam as suas opiniões									
Respeitam a sua vez de falar									
Escutam atentamente os outros									
Respeitar as regras de higiene e segurança									

Escala:

1 – Nunca

2 – Algumas vezes

3 – Muitas vezes

Anexo J

Estratégias de remediação

Estratégias de remediação

<i>Principais Dificuldades Diagnosticadas</i>	Objetivos do Plano	Atividades / Estratégias Educativas Propostas
1. Interesse pelo estudo. 2. Atenção. 3. Concentração. 4. Participação na aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve o interesse pelo estudo. • Melhora a atenção. • Melhora a concentração. • Participa na aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prestar maior atenção ao trabalho do aluno. • Dar uma maior valorização à sua participação na sala de aula. • Aumentar a frequência de interações verbais estimulantes.
5. Hábitos de trabalho. 6. Métodos de trabalho. 7. Autonomia. 8. Organização. 9. Trabalhos de casa. 10. Ausência de material escolar. 11. Assiduidade. 12. Pontualidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve os hábitos de trabalho. • Melhora os métodos de trabalho. • Demonstra autonomia. • Demonstra organização. • Realiza os trabalhos de casa. • Faz-se acompanhar do material escolar. • Revela-se assíduo. • Revela-se pontual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar e valorizar os hábitos de trabalho. • Incentivar e valorizar os métodos de trabalho. • Incentivar e valorizar a organização. • Reforçar o controlo sobre os trabalhos de casa. • Reforçar o controlo sobre o caderno diário. • Reforçar o controlo sobre a assiduidade. • Reforçar o controlo sobre a pontualidade. • Solicitar um maior envolvimento dos responsáveis pela sua educação nas tarefas escolares de casa e nas atividades letivas. • Aumentar a informação aos Encarregados de Educação. • Implementar planos de trabalho com base em compromissos negociados com os alunos.
13. Expressão escrita. 14. Expressão oral. 15. Leitura. 16. Domínio de vocabulário fundamental. 17. Domínio de regras gramaticais.	<ul style="list-style-type: none"> • Produz enunciados escritos de forma correta. • Exprime-se oralmente de forma correta. • Desenvolve a capacidade de expressão oral. • Lê de forma correta. • Adquire vocabulário fundamental. • Adquire e aplica regras gramaticais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir com maior frequência exercícios práticos de expressão escrita. • Dar uma maior valorização à participação oral. • Motivar o aluno para a leitura. • Aumentar a frequência de interações orais aluno-aluno e aluno-professor. • Reforço curricular nos conteúdos onde o aluno apresenta mais dificuldades. • Treinar exercício de aplicação de regras gramaticais.
18. Ausência de determinados pré-requisitos. 19. Aquisição de conhecimentos. 20. Relação de conhecimentos. 21. Compreensão de ideias. 22. Interpretação de ideias. 23. Aplicação de conhecimentos.	<ul style="list-style-type: none"> • Adquire os pré-requisitos necessários à compreensão das matérias lecionadas este ano. • Assimila e relaciona conhecimentos. • Desenvolve a capacidade de compreensão de ideias. • Desenvolve a capacidade de interpretação de ideias. • Aplica conhecimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas de Apoio Pedagógico Acrescido. • Diferenciar, com maior frequência, os métodos de ensino. • Proporcionar situações de ensino individualizado. • Aumentar o número de atividades de avaliação formativa. • Recorrer mais vezes a auto e heteroavaliação. • Elaborar materiais específicos que ajudem o aluno a superar as suas dificuldades. • Frequentar a sala de estudo. • Criar grupos de nível. • Implementar planos de aprendizagem com base em compromisso negociados com os alunos.
24. Raciocínio lógico. 25. Raciocínio abstrato. 26. Análise da situação. 27. Síntese de situações. 28. Avaliação de situações	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve o raciocínio lógico. • Desenvolve o raciocínio abstrato. • Analisa situações. • Sintetiza situações. • Avalia situações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Treinar o raciocínio lógico através de exercícios adequados. • Treinar o raciocínio abstrato através de exercícios adequados. • Treinar a capacidade de análise de situações concretas. • Treinar a capacidade de avaliação de situações concretas.

Anexo K

Plano Individual de Trabalho

Competências - Plano Individual de Trabalho

Nome do aluno: XXXXXXXXXX D.N.: 24/06/2008
 Ano de escolaridade: 3.º ano

LÍNGUA PORTUGUESA * *A NÍVEL DE 2.º/3.º ANO (FASE INICIAL)			AVALIAÇÃO		
SUB-ÁREA	COMPE-TÊNCIAS GERAIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1º P	2º P	3º P
Ouvir / Falar	Comunicar oralmente com progressiva Autonomia e clareza	* Expressar-se por iniciativa própria.	AD	AD	AD
		* Comunicar descobertas.	AD	AD	AD
		* Contar histórias, relatos, resumos.	EM	EM	EM
		* Intervir com correção (saber ouvir, respeitar as opiniões dos outros, intervir oportunamente).	EM	EM	EM
		* Interpretar oralmente ordens, pedidos, recados, avisos.	AD	AD	AD
		* Colaborar na produção de contos.	NAD	EM	EM
		* Identificar partes importantes de uma história.	EM	EM	EM
		* Identificar intervenientes e ações, referindo-os no espaço e tempo.	EM	EM	EM
		* Responder a questionários.	EM	EM	EM
Ler / Escrever	Ler e escrever textos	* Associar imagens a palavras e vice-versa.	EM	AD	AD
		* Ler palavras simples (uma sílaba).	EM	AD	AD
		* Ler palavras compostas (duas ou mais sílabas).	EM	EM	AD
		* Ler frases e textos curtos com progressiva complexidade - casos de leitura – melhorando a articulação fónica / com clareza e entoação.	EM	EM	AD
		* Completar palavras a que faltam letras.	EM	EM	EM
		* Escrever palavras por iniciativa.	EM	EM	AD
		* Escrever palavras segundo indicação, com relativa correção ortográfica.	EM	EM	AD
		* Ordenar palavras, formando frases.	EM	EM	AD
		* Formar frases simples a partir de palavras soltas.	EM	EM	AD
		* Formar frases simples a partir de imagens.	EM	AD	AD
		* Ordenar frases em textos.	NT	EM	EM
		* Copiar pequenos textos com correção.	EM	AD	AD
		* Contar histórias, seguindo desenhos ou painéis.	NAD	EM	EM
		* Produzir pequenos textos por iniciativa própria.	NAD	EM	NAD
		* Interpretar enunciados.	EM	EM	EM
* Responder a questões simples sobre o texto.	EM	EM	AD		

Conhecimento Explícito- Vocabulário	Refletir sobre a linguagem	* Nomear as letras do alfabeto.	EM	AD	AD
		* Distinguir vogais, consoantes, ditongos e dígrafos.	EM	EM	EM
		* Diferenciar o maiúsculo do minúsculo.	AD	AD	AD
		* Compor e decompor palavras em sílabas.	EM	AD	AD
		* Fazer a divisão silábica de palavras.	EM	AD	AD
		* Exercitar o uso de sinais gráficos de acentuação (acento agudo, acento grave, acento circunflexo e til).	EM	EM	EM
		* Diferenciar singular de plural.	EM	EM	AD
		* Diferenciar feminino de masculino.	NAD	EM	AD
		* Identificar palavras sinónimas.	EM	EM	EM
		* Identificar palavras antónimas.	EM	EM	EM
		* Escrever frases na forma afirmativa e na negativa.	EM	AD	AD
		* Identificar e aplicar os diferentes sinais de pontuação.	EM	EM	EM
		* Identificar frases declarativas, interrogativas, exclamativas e imperativas.	NT	EM	EM
		* Organizar família de palavras.	EM	EM	EM
		* Organizar área de palavras.	EM	AD	AD
		* Identificar nomes.	EM	EM	AD
		* Identificar o género e número dos nomes.	EM	EM	EM
		* Identificar nomes próprios e comuns.	NT	EM	EM
		* Identificar verbos.	NT	EM	AD
		* Distinguir presente, passado e futuro.	EM	EM	EM
* Expandir e reduzir frases.	EM	EM	EM		
* Distinguir os diferentes tipos de texto (prosa, poesia, banda desenhada, texto oral)	NT	EM	AD		

AD -Competência Adquirida

NAD -Competência Não Adquirida

EM -Competência Emergente (...é capaz, mas ainda com dificuldade)

NT -Competência Não Trabalhada

MATEMÁTICA *			AVALIAÇÃO		
* A NÍVEL DE 2.º/3.º ANO (FASE INICIAL)					
SUB-ÁREA	COMPETÊNCIAS GERAIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	1º P	2º P	3º P
Números e Operações	Identificar números até 999 e calcular com números até esse valor	* Efetuar contagens.	AD	AD	AD
		* Associar números a quantidades.	AD	AD	AD
		* Ler e escrever os números até 100.	EM	AD	AD
		* Identificar a unidade com a dezena.	EM	AD	AD
		* Quantificar agrupamentos até às cem unidades.	NT	AD	AD
		* Relacionar a dezena e a centena com a unidade.	NT	EM	EM
		* Ler e escrever números regressiva e progressivamente.	EM	EM	AD
		* Estabelecer relações de ordem entre números.	AD	AD	AD
		* Utilizar corretamente a simbologia $>$, $<$ e $=$.	AD	AD	AD
		* Ordenar números inteiros em sequências crescentes e decrescentes.	AD	AD	AD
		* Colocar números numa reta graduada e orientada.	EM	EM	AD
		* Numa reta graduada, dado o número correspondente a um ponto, atribuir o número correspondente a outros pontos.	EM	EM	AD
		* Identificar números pares e ímpares.	EM	EM	AD
		* Reconhecer e utilizar os conceitos de meia dezena; dezena; meia dúzia; dúzia e quarteirão.	EM	EM	EM
		* Ler e escrever os números ordinais até ao 10º.	AD	AD	AD
		* Ler e escrever os números ordinais até ao 30º.	NT	NT	AD
		* Efetuar contagens de 2/2 ; 3/3; 4/4; 5/5; 10/10 e 100/100.	EM	AD	AD
		* Efetuar contagens de 6/6 ; 7/7; 8/8 e 9/9.	NT	AD	AD
		* Identificar e aplicar as tabuadas (2, 3, 4, 5 e 10).	EM	AD	AD
		* Praticar o cálculo mental com números pequenos.	NAD	EM	AD
		* Compor e decompor números.	EM	EM	AD
		* Efetuar cálculos simples.	AD	AD	AD
		* Representar e realizar somas e diferenças.	AD	AD	AD
		* Realizar somas e diferenças com transporte / empréstimo.	AD	AD	AD
		* Utilizar tabelas de adição e subtração.	NAD	EM	EM
		* Efetuar cálculos com três parcelas.	AD	AD	AD
		* Efetuar cálculos com o euro.	NT	EM	AD
		* Explorar e usar regularidades e padrões na adição e subtração.	EM	EM	EM
		* Utilizar subtrações sucessivas para a repartição de quantidades.	NT	NT	NT
		* Identificar o cálculo a realizar numa situação problemática.	EM	EM	EM
		* Resolver situações problemáticas simples.	NT	AD	EM
		Forma e Espaço	Adquirir e aplicar conceitos básicos em situações concretas	* Reconhecer linhas curvas e linhas retas.	NT
* Distinguir superfícies curvas e planas.	NT			EM	EM
* Reconhecer e identificar figuras geométricas.	EM			AD	AD
* Desenhar figuras geométricas.	EM			EM	EM
* Comparar e nomear os seguintes sólidos geométricos: cubo, esfera, cilindro e paralelepípedo.	EM			EM	EM
* Completar e identificar figuras simétricas.	NT			EM	EM
* Utilizar corretamente a régua.	NT			EM	EM

Grandezas e Medidas	* Estabelecer relações de grandeza entre objetos.	AD	AD	AD
	* Medir comprimentos, usando uma unidade de medida.	NT	NT	AD
	* Medir volumes, comparando vários recipientes.	NT	NT	AD
	* Identificar o litro como unidade principal das medidas de capacidade.	NT	NT	NT
	* Comparar a massa de alguns objetos.	AD	AD	AD
	* Conhecer a data do seu nascimento.	EM	EM	AD
	* Identificar os dias da semana.	AD	AD	AD
	* Identificar as estações do ano, relacionando-as com acontecimentos.	EM	EM	AD
	* Distinguir horas, dias, semanas, meses e anos.	EM	AD	AD
	* Consultar o calendário.	NT	EM	EM
	* Distinguir e nomear as estações do ano.	EM	AD	EM
	* Conhecer as notas e as moedas em uso.	NT	EM	EM

AD -Competência Adquirida

NAD -Competência Não Adquirida

EM -Competência Emergente (...é capaz, mas ainda com dificuldade)

NT -Competência Não Trabalhada

Anexo L

Contratos



Regras de comportamento...



- Cuidar do material da sala.
- Manter sempre as mesas e as cadeiras arrumadas.
- Respeitar a vez de falar.
- Contribuir para a ordem e limpeza.
- Respeitar o próximo.
- Ser responsável.
- Não perturbar o funcionamento da escola.
- Ser honesto.

Eu, _____

aluno do __º ano da

Turma _____

comprometo-me a cumprir as regras presentes neste documento.

CONTRATO

Os alunos do 2º ano de escolaridade, da turma da Professora Isaura, acordaram que:

- Vão colocar o dedo no ar para falar;
- Vão levantar-se apenas com a autorização da professora;
- Vão ter uma postura e comportamento adequado na sala;
- Vão saber respeitar e ser amigos dos seus colegas;
- Vão obedecer aos professores e auxiliares.

Foi ideia de todos os alunos, que quem não cumprisse os pontos acima referidos, teria uma das seguintes penalizações: **ficar sem recreio; não jogar à bola; ter trabalhos extra; não participar em certas atividades.**

Caldas de S. Jorge, 17 de setembro de 2012

Os alunos:

**Regras estabelecidas pela Turma
em Assembleia**

- 1. Respeitar o horário de entrada e saída;**
- 2. Não arrastar mesas e cadeiras;**
- 3. Não interromper os colegas e a professora;**
- 4. Colocar o dedo no ar para falar;**
- 5. Não falar alto;**
- 6. Estudar em silêncio;**
- 7. Auxiliar os meus colegas, quando necessitam de apoio;**
- 8. Manter o material bem cuidado, limpo e organizado;**
- 9. Obedecer a professores e auxiliares;**
- 10. Respeitar colegas, professores e auxiliares;**
- 11. Não correr na sala;**
- 12. Entrar e sair da sala ordenadamente;**
- 13. Manter a escola limpa.**

Irei esforçar-me por cumprir sempre o estabelecido.

**Regras estabelecidas pela Turma
em Assembleia**

- 1. Respeitar o horário de entrada e saída;**
- 2. Não arrastar mesas e cadeiras;**
- 3. Não interromper os colegas e a professora;**
- 4. Colocar o dedo no ar para falar;**
- 5. Não falar alto;**
- 6. Estudar em silêncio;**
- 7. Auxiliar os meus colegas, quando necessitam de apoio;**
- 8. Manter o material bem cuidado, limpo e organizado;**
- 9. Obedecer a professores e auxiliares;**
- 10. Respeitar colegas, professores e auxiliares;**
- 11. Não correr na sala;**
- 12. Entrar e sair da sala ordenadamente;**
- 13. Manter a escola limpa.**

Irei esforçar-me por cumprir sempre o estabelecido.

Regras

SALA DE AULA

- ⇒ Não falar alto nem gritar;
- ⇒ Trabalhar em silêncio e com atenção;
- ⇒ Estar atento e não falar para o colega do lado quando não é necessário;
- ⇒ Respeitar as professoras, as funcionárias e os colegas;
- ⇒ Fazer tudo o que os professores dizem;
- ⇒ Pôr o dedo no ar sempre que se quiser falar;
- ⇒ Falar cada um na sua vez e saber ouvir os colegas;
- ⇒ Entrar e sair ordeiramente;
- ⇒ Manter a sala sempre limpa e asseada;
- ⇒ Não estragar nada (mobiliário, leite, material escolar, ...);
- ⇒ Não copiar os trabalhos dos colegas;
- ⇒ Não mexer no material escolar dos colegas sem pedir autorização;
- ⇒ Usar as palavras por favor, obrigado(a) e desculpa sempre que necessário;
- ⇒ Nos trabalhos de grupo, falar baixinho.

RECREIO

- ⇒ Colocar lixo nos caixotes e não no chão;
- ⇒ Não calcar nem arrancar as plantas do jardim;
- ⇒ Não atirar pedras, areia, ... aos colegas, nem “andar à luta”;
- ⇒ Não riscar nem estragar as paredes da escola;
- ⇒ Não andar à chuva nem nas poças de água;
- ⇒ Obedecer aos professores e funcionárias;
- ⇒ Não sair da escola sem autorização;
- ⇒ Usar as palavras por favor, obrigado(a) e desculpa sempre que necessário;
- ⇒ Brincar amigavelmente e ajudar os outros sempre que necessitem.

ESTRATÉGIAS DE REMEDIAÇÃO (sanções)

- ⇒ Fazer um trabalho (ou uma cópia) extra;
- ⇒ Ficar privado do recreio (o tempo será decidido conforme a gravidade da situação);
- ⇒ Levar trabalho de casa extra.

Elaborei e aceito.

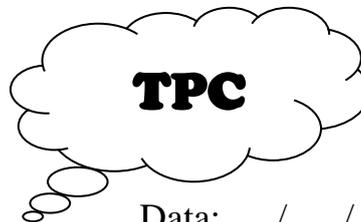
O(A) Aluno(a) _____ Data: ___/___/___

Tomei conhecimento.

O Enc. de Educação _____ Data: ___/___/___

Anexo M

*Auscultação dos alunos e encarregados de educação para a elaboração
do regulamento da aula*



Nome _____ Data: ___/___/___

Com a ajuda dos teus pais/EE pensa em regras para a tua sala de aula, o teu recreio e também as sanções, caso não cumpras essas regras.

(Como ainda não sabes escrever pede a alguém que escreva por ti!!)

REGRA DE SALA DE AULA

REGRA DE RECREIO

ESTRATÉGIAS DE REMEDIAÇÃO

Anexo N

Quadro das recompensas instituídas

Lista de trocas



10 pontos

Fazer um desenho



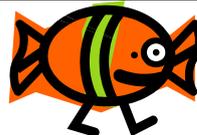
20 pontos

Ler um livro



30 pontos

Jogar à bola no recreio



40 pontos

1 goma



50 pontos

Jogar um jogo



60 pontos

Cantar uma música



70 pontos

Contar uma anedota



80 pontos

Organizar um teatro



90 pontos

Ser responsável pela turma



100 pontos

Almoçar com o professor

ASSEMBLEIA DE TURMA

Estatutos

Elegemos na turma um grupo de três colegas, que formarão uma

Assembleia de Turma:

Um Delegado, um Subdelegado e um Secretário.

- + Como alunos, é na Assembleia de Turma que discutimos os nossos Direitos e Deveres;
- + Resolvemos também conflitos existentes que possam surgir;
- + Nenhum conflito, quer na sala, quer no recreio, será resolvido com agressividade (pontapés, murros, gritos...);
- + Todos os conflitos serão resolvidos só através do diálogo amigável, onde as ideias serão discutidas e assim, aos pouquinhos, conseguir-se-á MUDAR ATITUDES.
- + Formaremos “Grupos de Vigia”, para mantermos a sala de aula, a biblioteca, os corredores, as casas de banho e os recreios, sempre limpos e cuidados.

Menção Honrosa

Pelas atitudes exemplares de solidariedade, inter ajuda, iniciativa, responsabilidade e respeito demonstrados por todos os elementos da comunidade escolar.

Quadro de Valor e Excelência

Valor

Excelência

Anexo O

Quadros do comportamento

De ___/___/___ a ___/___/___					
	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
COMPORTAMENTO	<input type="radio"/>				
TAREFAS DE CASA	<input type="radio"/>				
EMPENHO	<input type="radio"/>				
Enc. de Educação _____ _____/____/____					

De ___/___/___ a ___/___/___					
	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
COMPORTAMENTO	<input type="radio"/>				
TAREFAS DE CASA	<input type="radio"/>				
EMPENHO	<input type="radio"/>				
Enc. de Educação _____ _____/____/____					

De ___/___/___ a ___/___/___					
	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
COMPORTAMENTO	<input type="radio"/>				
TAREFAS DE CASA	<input type="radio"/>				
EMPENHO	<input type="radio"/>				
Enc. de Educação _____ _____/____/____					

De ___/___/___ a ___/___/___					
	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
COMPORTAMENTO	<input type="radio"/>				
TAREFAS DE CASA	<input type="radio"/>				
EMPENHO	<input type="radio"/>				
Enc. de Educação _____ _____/____/____					

O meu Comportamento

Aluno(a): _____

😊 Bom 😐 Suficiente ☹️ Insuficiente

2ªfeira ____/____/____	3ªfeira ____/____/____	4ªfeira ____/____/____	5ªfeira ____/____/____	6ªfeira ____/____/____
😊😊☹️	😊😊☹️	😊😊☹️	😊😊☹️	😊😊☹️
2ªfeira ____/____/____	3ªfeira ____/____/____	4ªfeira ____/____/____	5ªfeira ____/____/____	6ªfeira ____/____/____
😊😊☹️	😊😊☹️	😊😊☹️	😊😊☹️	😊😊☹️
2ªfeira ____/____/____	3ªfeira ____/____/____	4ªfeira ____/____/____	5ªfeira ____/____/____	6ªfeira ____/____/____
😊😊☹️	😊😊☹️	😊😊☹️	😊😊☹️	😊😊☹️
2ªfeira ____/____/____	3ªfeira ____/____/____	4ªfeira ____/____/____	5ªfeira ____/____/____	6ªfeira ____/____/____
😊😊☹️	😊😊☹️	😊😊☹️	😊😊☹️	😊😊☹️

Avaliação Mensal: 😊😊☹️

Observações: _____

Tomei conhecimento,

O Encarregado de Educação: _____

Anexo P

Diário de turma

Diário de Turma

O que gostámos	O que não gostámos	O que desejamos

**Que dificuldades tenho sobre a matéria
dada na sala de aula?**

Língua Portuguesa

Matemática

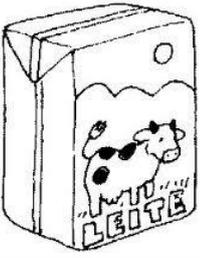
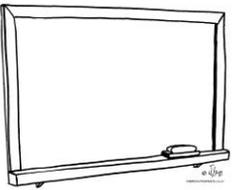
Estudo do Meio

Expressões

Anexo Q

Quadro de tarefas

QUADRO DAS TAREFAS

TAREFAS	2. ^a -feira	3. ^a -feira	4. ^a -feira	5. ^a -feira	6. ^a -feira
HIGIENE 					
LEITE 					
FRUTA 					
DISTRIBUIR 					
MATERIAL					
QUADRO 					

Anexo R

Fichas de autoavaliação

O meu comportamento esta semana foi...

Semana	Avaliação			Assinatura da Professora
				
...de 2 a 5 de abril				
...de 8 a 12 de abril				
...de 15 a 19 de abril				
...de 22 a 26 de abril				
...de 29 de abril a 3 de maio				
... de 6 a 10 de maio				
... de 13 a 17 de maio				
... de 20 a 24 de maio				
...de 27 a 31 de maio				
...de 3 a 7 de junho				

Nome: _____
2ºano

O meu comportamento esta semana foi...

Semana	Avaliação			Assinatura da Professora
				
...de 2 a 5 de abril				
...de 8 a 12 de abril				
...de 15 a 19 de abril				
...de 22 a 26 de abril				
...de 29 de abril a 3 de maio				
... de 6 a 10 de maio				
... de 13 a 17 de maio				
... de 20 a 24 de maio				
...de 27 a 31 de maio				
...de 3 a 7 de junho				

Nome: _____ Data _____ / ____ / ____

Autoavaliação

Como está o meu caderno dos trabalhos da escola??

	Sim	Não	Mais ou menos
Está limpo.			
Tem todas as datas.			
Tem folhas em branco que não aproveitei.			
Tem desenhos feitos ao acaso.			
A minha letra é legível e cuidada.			
Copio os trabalhos sem erros.			
Tem folhas arrancadas.			
Está dobrado.			
Está rasgado.			
Tem as capas em bom estado.			
É agradável olhar para o meu caderno.			

A professora está/não está de acordo com a autoavaliação.

A Professora _____

Tomei conhecimento.

Enc. de Educação _____

Vou refletir...

Nome: _____ Data: ___/___/___

	Sim	Não	Não sei
Exprimi as minhas ideias.			
Respeitei a minha vez de falar.			
Fui capaz de ouvir atentamente os outros.			
Empenhei-me no trabalho de grupo.			
Ajudei os meus colegas.			
Cumpri as regras de segurança acordadas.			



Nome: _____

Cumprimento das tarefas diárias

Data ____ / ____ / ____		Dia _____	
Cumpri		Não cumpri	

Data ____ / ____ / ____		Dia _____	
Cumpri		Não cumpri	

Data ____ / ____ / ____		Dia _____	
Cumpri		Não cumpri	

Data ____ / ____ / ____		Dia _____	
Cumpri		Não cumpri	

Data ____ / ____ / ____		Dia _____	
Cumpri		Não cumpri	

Tomei conhecimento.

Enc. Educação _____

Anexo S

Autoavaliação e heteroavaliação da leitura e do comportamento

GRELHA DE COMPORTAMENTO DO MÊS DE _____

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	

Anexo T

Cr terios de sucesso da tarefa

Para uma boa leitura...

- ✓ Ter concentração na hora da leitura;
- ✓ Ler atentamente, prestando atenção a cada detalhe;
- ✓ Articular bem as palavras;
- ✓ Respeitar a entoação e o ritmo das palavras.

Auto e Heteroavaliação da Leitura

Parâmetro	Critérios de avaliação de leitura	Pontuação
Ritmo	✚ Mantive um ritmo rápido e adequado	5
	✚ Tive oscilações no ritmo em palavras maiores e/ou com casos de leitura	4
	✚ Tive oscilações de leitura em palavras simples	3
	✚ Mantive um ritmo muito lento/muito rápido	2
	✚ Mantive uma leitura silabada	1
Correção/ Decifração	✚ Li com correção todas as palavras do texto	5
	✚ Li com correção a maioria das palavras do texto	4
	✚ Tive dificuldade em ler algumas palavras mais complicadas e/ou maiores	3
	✚ Tive muitas dificuldades em decifrar o texto	2
	✚ Não consegui concluir a leitura do texto	1
Pontuação	✚ Respeitei sempre as pausas indicadas pelos sinais de pontuação	5
	✚ Respeitei quase sempre as pausas indicadas pelos sinais de pontuação	4
	✚ Respeitei, na maioria das vezes, as pausas indicadas pelos sinais de pontuação	3
	✚ Respeitei algumas vezes as pausas indicadas pelos sinais de pontuação	2
	✚ Não respeitei sempre as pausas indicadas pelos sinais de pontuação	1
Entoação	✚ Li com expressividade e de forma audível	5
	✚ Li com expressividade parte do texto e de forma audível	4
	✚ Li pontualmente com entoação	3
	✚ Li de forma audível e com entoação apenas nos sinais ! e ?	2
	✚ Não li com entoação, apresentando uma leitura monocórdica e/ou pouco audível	1

Resolver Problemas

Atenção!

O que tenho de fazer?

Oiço!



Leio atentamente.

Concentro-me muito.



Penso.

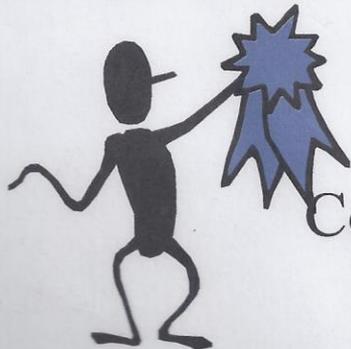
Faço um plano.



Respondo. Faço o exercício.

Faço-o com cuidado. Consigo fazê-lo bem.

Revejo o trabalho com atenção e,
se encontro erros, corrijo-os.



Consegui! Sou bom nisto!

Anexo U

Ficha de autoavaliação

Autoavaliação – 3.º ano

Ano Letivo 2016 – 2017

EB 1 de Caldelas

Nome: _____

A minha autoavaliação!



Português			
Já sou capaz de...	SIM	+ / -	NÃO
<i>Falar só quando solicitado</i>			
<i>Expressar-se livremente</i>			
<i>Recontar histórias ouvidas</i>			
<i>Interpretar um texto</i>			
<i>Esperar a vez de falar</i>			
<i>Ler textos livres</i>			
<i>Ler textos de autor</i>			
<i>Ler livros da biblioteca</i>			
<i>Ler sem soletrar</i>			
<i>Ler com expressão</i>			
<i>Ler silenciosamente</i>			
<i>Escrever pequenos textos livres</i>			
<i>Escrever pequenos textos com um lema</i>			
<i>Escrever a minha morada</i>			
<i>Escrever com letra legível</i>			
<i>Escrever textos com poucos erros</i>			
<i>Escrever textos bem construídos</i>			
<i>Identificar o masculino e o feminino</i>			
<i>Identificar o singular e o plural</i>			
<i>Conhecer o presente do indicativo</i>			
<i>Usar os sinais de pontuação</i>			
<i>Usar corretamente as maiúsculas</i>			

<i>Identificar verbos</i>			
<i>Identificar nomes</i>			
<i>Identificar a sílaba tónica</i>			
<i>Classificar quanto ao número de sílabas</i>			
<i>Classificar quanto ao número de sílabas</i>			
<i>Identificar o tipo e forma das frases</i>			
<i>Identificar determinantes possessivos e demonstrativos</i>			
MATEMÁTICA			
Já sou capaz de...	SIM	+ / -	NÃO
<i>Conhecer a numeração romana</i>			
<i>Adicionar com transporte</i>			
<i>Subtrair com empréstimo</i>			
<i>Multiplicar por 10, 100 e 1000</i>			
<i>Multiplicar um número por um algarismo</i>			
<i>Multiplicar um número por dois algarismos</i>			
<i>Dividir por um algarismo</i>			
<i>Reconhecer as unidades de tempo (hora, meia hora, quarto de hora)</i>			
<i>Usar as tábuas da multiplicação do 2 à do 10</i>			
<i>Calcular mentalmente</i>			
<i>Usar os ordinais até ao 1000.º</i>			
<i>Identificar a dezena e a centena de milhar</i>			
<i>Identificar o milhão</i>			
<i>Fazer arredondamentos à dezena e à centena de milhar</i>			
<i>Identificar múltiplos de um número natural</i>			
<i>Identificar divisores de um número natural</i>			
<i>Identificar frações equivalentes</i>			
<i>Representar números com frações</i>			
<i>Adicionar e subtrair frações</i>			
<i>Comparar frações</i>			
<i>Identificar frações decimais e dízimas</i>			
<i>Adicionar e subtrair dízimas</i>			
<i>Desenhar figuras geométricas</i>			
<i>Identificar sólidos geométricos</i>			
<i>Calcular o perímetro de polígonos</i>			
<i>Desenhar quadrados a partir de perímetros</i>			
<i>Identificar a área de figuras</i>			
<i>Desenhar polígonos a partir da sua área</i>			
<i>Identificar o m² (quadrado)</i>			

<i>Identificar unidades de medida de capacidade</i>			
<i>Identificar unidades de medida de massa</i>			
<i>Resolver problemas com uma operação ou mais operações</i>			
<i>Explicar, por escrito ou desenho, o raciocínio do problema</i>			
ESTUDO DO MEIO			
Já sou capaz de...	SIM	+ / -	NÃO
<i>Resolver fichas sem ajuda</i>			
<i>Procurar nos livros respostas às dúvidas</i>			
<i>Fazer comunicações à turma</i>			
<i>Pesquisar informações sobre o tema a estudar</i>			
EXPRESSÕES			
Já sou capaz de...	SIM	+ / -	NÃO
<i>Fazer desenhos livremente</i>			
<i>Fazer ilustrações de trabalhos</i>			
<i>Elaborar cartazes</i>			
<i>Participar nas dramatizações</i>			
<i>Dramatizar textos</i>			
<i>Cantar canções</i>			
<i>Participar nos jogos</i>			
<i>Jogar sem agressividade</i>			
ATITUDES E RESPONSABILIDADES			
Já sou capaz de...	SIM	+ / -	NÃO
<i>Circular na sala sem perturbar</i>			
<i>Trabalhar em grupo sem conflitos</i>			
<i>Ajudar os meus colegas</i>			
<i>Cumprir com as minhas responsabilidades</i>			
<i>Esperar pela minha vez de falar</i>			
<i>Autoavaliar o meu trabalho</i>			

Anexo V

Informações registo de avaliação

Aluno: XXXXXXXXXXXX

P- 147 F- 3

Síntese:

O [REDACTED] progrediu, em geral, na aprendizagem. Este período esteve mais desatento e desconcentrado nas aulas, o que o prejudicou na aprendizagem. Quando se empenha é capaz de realizar as tarefas com relativa correção e organização, mas nem sempre é responsável, pois distrai-se, com conversas e brincadeiras com os colegas. Deve ser responsável e empenhado, no trabalho da aula e no trabalho extra-letivo.

Nestas férias necessita de praticar muito a **leitura** (histórias, notícias, folhetos...) e praticar a escrita de textos, pois sente dificuldade neste domínio (desenvolvimento do tema atendendo às imagens/tema proposto, aplicação da pontuação, parágrafos, ortografia). Na área da Matemática deve rever os conteúdos trabalhados, exercitar as operações e resolver situações problemáticas.

OC –. O aluno respeita as regras do jogo e manifesta espírito de interajuda.

AECs:

Não frequenta.

Apreciação Global:

O [REDACTED], atingiu com alguma dificuldade as competências definidas para este ano de escolaridade.

Transita ao 3.º ano de escolaridade. Parabéns!

Boas férias, boas leituras e bom estudo!...

Observações:

Por se terem verificado melhorias no aproveitamento escolar do aluno foi considerado suspender o Plano de Apoio Pedagógico Individual.

Anexo W

Grelha gerada de avaliação
Grelha de níveis de grupo

REGISTO DE AVALIAÇÃO
EB1DE CALDELAS

 Turma **CA-1A**

 Prof: **ISAURA SÁ PEREIRA**

 Período: **1.º**

 Ano lectivo **2014/15**

LÍNGUA PORTUGUESA				MATEMÁTICA				ESTUDO DO MEIO			
MB	B	S	I	MB	B	S	I	MB	B	S	I
██████	██	██████	██████	██████	██	██████		██	██████		
██████	██████	████████		██████	██████	████		██████	██████		
██████	██████	██		██████	██████	██████		██████	██████		
██	██████	████		██	██████			████████	████████		
██████	████████	████			████████			██████	██		
	██████	██████			██████			████████	██████		
	██████				██			████████	██████		
	████████				████			██	██████		
	██████				██████			██████	██████		
	████				██████				████████		
5 x 5 = 25	10 x 4 = 40	6 x 3 = 18	1 x 2 = 2	4 x 5 = 20	15 x 4 = 52	3 x 3 = 9	0	9 x 5 = 45	13 x 4 = 52	0	0
$85 : 22 = 3,86$				$81 : 22 = 3,23$				$97 : 22 = 4,41$			

MB – Muito Bom (5)

B - Bom (4)

S- Suficiente (3)

I - Insuficiente (2)

A Professora

Anexo X

Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual

PLANO DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO INDIVIDUAL

1º ciclo – Ano letivo 2014/2015

Data de elaboração: 13 de fevereiro de 2015

Professora titular de turma Isaura Sá Pereira

Aluno: <u>XXXXXXXXXXXXXX</u> Ano: <u>1.º ano</u> Turma: <u>CA1</u> N.º: <u>XX</u> Idade: <u>6 anos</u>						Processo N.º <u>XXXX</u>
AVALIAÇÃO (sinalizar com X as disciplinas envolvidas)						
Disciplina	Port	Mat	Est. Meio	Apoio ao Estudo	Expressões	
Avaliação	X	X		X		

Caso o PAP se aplique a uma turma	
Ano: _____	Turma: _____
Observações (registo das alterações do plano):	

INSUFICIÊNCIAS DETETADAS

Domínio cognitivo					
Dificuldades de leitura/interpretação		X	Dificuldades no cálculo/resolução de problemas		X
Falta de conceitos básicos		X	Lacunas nas aprendizagens anteriores		
Atitudes e valores					
Dificuldade em	cumprir tarefas na aula	X	Falta de:	empenho no cumprimento das tarefas da aula	X
	cumprir as regras do saber estar			estudo	X
	participar	X		material para as aulas	X
	concentrar-se	X		pontualidade	X
	organizar o caderno diário			assiduidade	X
	cumprir os TPC	X		acompanhamento familiar	X

AVALIAÇÃO PERIÓDICA DO PLANO

Após a reflexão sobre os efeitos da implementação deste plano concluiu-se:	Momentos de avaliação		
	1.º P.	2.º P.	3.º P.
Falta de melhorias no desempenho escolar.	-----		
Falta de melhorias nas atitudes e valores.	-----		
A falta de assiduidade do(a) aluno(a) inviabilizou a aplicação do plano.	-----		
Falta de responsabilidade do(a) aluno(a) e/ou o incumprimento das suas responsabilidades.	-----		
Apesar de se terem verificado melhorias no aproveitamento escolar, foi considerado manter o plano.	-----		
Por se terem verificado melhorias no aproveitamento escolar, foi considerado suspender o plano.	-----		

CONTACTOS COM O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Data	Assinatura

Final do ano letivo

O (A) aluno(a) Transitou/Aprovado(a)		O (A) aluno(a) Não transitou/Não aprovado(a)	
Deve manter-se o plano no próximo ano		SIM	NÃO
Em caso de retenção deve anexar-se o Doc. 1-Aprendizagens não realizadas.			

Data / /	Professor(a) titular
-------------	----------------------

Anexo Y

Coadjuvação entre pares

Nome dos docentes que formam o par:

Docente: XXXXXXXXXX

Docente Visitante: Isaura Pereira

Nível de ensino: PE 1ºC 2ºC 3ºC Sec.

Ano: 2º

Turma: CA

Data: 04/05/2015

Hora: 14:00-15:00

Grelha de registo das aulas partilhadas no âmbito da ação 6

Dados a observar		Observado
Plano Metodológico	M1- Articulação dos diversos momentos da aula (princípio, meio, fim)	X
	M2- Intervenção adequada ao ambiente da aula	X
	M3- Adaptação a situações imprevistas	X
	M4- Adequação do discurso ao público – (clareza e concisão)	X
Plano Comportamental	C1- Expressividade (movimentação e vivacidade)	X
	C2- Voz (dicção, equilíbrio vocal)	X
	C3- Entusiasmo relativo à atuação pedagógica em geral	X
	C4- Participação dos alunos na aula	X
	C5- Disciplina dos alunos	X
	C6- Relação pedagógica professor / aluno	X
	C7- Relação pedagógica aluno / aluno	

Balanço crítico Aspetos aperfeiçoáveis	
M1-	C1-
M2-	C2-
M3-	C3-
M4-	C4-
	C5-
	C6-
	C7-

Observações:

A aula decorreu conforme planificado e os alunos participaram ativamente nas atividades.

Nome dos docentes que formam o par;

Docente: Isaura Pereira

Docente Visitante: XXXXXXXXXX

Nível de ensino: PE 1ºC 2ºC 3ºC Sec.

Ano: 1º **Turma:** CA **Data:** 05/05/2015 **Hora:** 09:00-10:00

Grelha de registo das aulas partilhadas no âmbito da ação 6

Dados a observar		Observado
Plano Metodológico	M1- Articulação dos diversos momentos da aula (princípio, meio, fim)	X
	M2- Intervenção adequada ao ambiente da aula	X
	M3- Adaptação a situações imprevistas	X
	M4- Adequação do discurso ao público – (clareza e concisão)	X
Plano Comportamental	C1- Expressividade (movimentação e vivacidade)	X
	C2- Voz (dicção, equilíbrio vocal)	X
	C3- Entusiasmo relativo à atuação pedagógica em geral	X
	C4- Participação dos alunos na aula	X
	C5- Disciplina dos alunos	X
	C6- Relação pedagógica professor / aluno	X
	C7- Relação pedagógica aluno / aluno	X

Balanço crítico Aspetos aperfeiçoáveis	
M1-	C1-
M2-	C2-
M3-	C3-
M4-	C4-
	C5-
	C6-
	C7-

Observações:

A professora demonstrou rigor científico e desenvoltura na exposição dos conteúdos. Diversificou as estratégias e adaptou os recursos para os alunos com mais dificuldades. O feedback dos alunos foi bastante positivo.