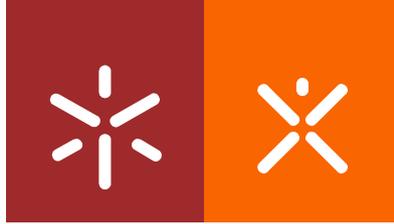




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Olga Maria de Sá Pinto Basto

**(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das
aprendizagens: o papel da supervisão
colaborativa em contexto escolar**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Olga Maria de Sá Pinto Basto

(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens: o papel da supervisão colaborativa em contexto escolar

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Supervisão Pedagógica

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves
Fernandes Ferreira Vieira**

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 25 de janeiro de 2017.

Nome completo: Olga Maria de Sá Pinto Basto

Assinatura:  _____

AGRADECIMENTOS

Fruto de um sentir coletivo, devo esta viagem aos que com ela sonharam e aos que comigo arriscaram levar o barco a bom porto. Agradeço a todos, pois sem eles estaria noutra lugar, em especial:

À Professora Flávia Vieira, por me ajudar a mergulhar na profissão, a ver cada vez mais além e me incentivar a criar novos horizontes profissionais. Por nos ajudar a idealizar esta viagem em que nos acompanhou como um farol inspirador. Pela disponibilidade sem par que possibilitou a todos ir mais além na escola. Por toda a atenção e clarividência na orientação do estudo. Por todo o apoio e compreensão nos momentos de impasse. Por tudo, por toda a confiança que depositou em mim, por todas as marcas que ficaram gravadas neste percurso, neste trabalho e em mim.

Ao Miguel, por acreditar comigo que era possível quebrar rotinas e abrir um caminho nas águas agitadas da mudança na escola. À Lília, com quem fiz uma longa caminhada que fortaleceu laços, por se juntar a nós. À Engrácia que sonhou connosco. Aos três, por acreditarem que a mudança é possível.

A todos os colegas que participaram no CE, por todo o envolvimento, disponibilidade na partilha e confiança que em mim depositaram e pelo grande contributo que deram ao estudo. Por todos os momentos inesquecíveis que nos ligaram para sempre.

A todos os que connosco se cruzaram, por se interessarem em conhecer as experiências desenvolvidas no CE e por terem partilhado connosco as suas opiniões, em especial durante as sessões de divulgação na escola.

À Direção da escola, por todo o espaço e apoio que facultou ao projeto.

Ao Centro de Formação, na figura da Dr^a Paula Vilela por todo o apoio prestado na organização do CE e na edição do e-book.

À minha filha Elsa pelo arranjo gráfico do e-book e de outros materiais que tornaram mais atraente e agradável a divulgação do CE e das nossas histórias pedagógicas.

Ao Carlos, que me incentivou e apoiou e com quem teci longas conversas sobre educação.

Às minhas filhas Diana e Elsa, minhas âncoras na vida e às minhas netas, Leonor e Mafalda, que ao acordar para a vida enchem a minha de alegria e de esperança.

**(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens:
o papel da supervisão colaborativa em contexto escolar**

Olga Maria de Sá Pinto Basto

Tese de Doutoramento

Doutoramento em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica

Universidade do Minho

2017

Resumo

Apesar dos avanços teóricos e legislativos no campo da avaliação formativa das aprendizagens na escola, as práticas de avaliação continuam aquém do desejável, importando reforçar a formação de professores e aliar a investigação ao seu desenvolvimento profissional e à inovação pedagógica.

O presente estudo, realizado na especialidade da supervisão pedagógica com incidência na avaliação das aprendizagens, visou promover a reconstrução de conceções e práticas de avaliação através da supervisão colaborativa, concretizando-se na dinamização e avaliação de uma ação de formação contínua na modalidade de Círculo de Estudos, intitulada *(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens*, onde a investigadora assumiu o papel de formadora e cujos participantes foram sete professores de diferentes disciplinas e níveis do Ensino Básico do seu agrupamento de escolas. Os objetivos de investigação, aliados ao desenvolvimento profissional para a inovação das práticas, eram: conhecer e analisar conceções e práticas no âmbito da avaliação das aprendizagens; identificar áreas problemáticas da avaliação das aprendizagens (dificuldades, dilemas, paradoxos, constrangimentos); desenvolver e avaliar experiências de avaliação formativa com potencial transformador; avaliar o impacto da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional e na transformação das práticas de avaliação.

O estudo enquadra-se num paradigma interpretativo da investigação educacional, assumindo a forma de estudo de caso de natureza descritiva e interpretativa, em que o caso coincide com o Círculo de Estudos, ilustrando o potencial da supervisão colaborativa na reconstrução de conceções e práticas de avaliação, através do questionamento dessas conceções e práticas e do desenvolvimento de experiências de avaliação formativa. As estratégias de recolha de informação junto dos participantes foram o inquérito (por questionário e entrevista) e a produção de documentos profissionais (registos reflexivos, planos de intervenção, narrativas de experiências, relatórios da ação). A investigadora registou notas de campo e redigiu um diário de investigação. A análise da informação foi essencialmente de natureza qualitativa.

Com base na análise e triangulação da informação recolhida, conclui-se que uma formação reflexiva, experiencial e colaborativa pode contribuir para: expandir a compreensão dos princípios da avaliação formativa; promover uma aproximação das práticas a estes princípios; desocultar constrangimentos, dilemas e contradições que afetam a avaliação; criar um sentido de comunidade que contraria o isolamento profissional. Os resultados do estudo revelam que é possível explorar a avaliação formativa em diferentes contextos, e que a formação pode elevar a consciência crítica dos professores face a possibilidades e constrangimentos dessa avaliação, assim como reforçar a sua predisposição para a mudança. Embora circunscrito a um caso, o estudo pode contribuir para uma maior compreensão do papel da supervisão colaborativa na construção de uma avaliação mais formativa nas escolas.

**(Re)thinking and (re)doing the evaluation of learning:
the role of collaborative supervision in the school context**

Olga Maria de Sá Pinto Basto

PhD Dissertation

PhD in Sciences of Education – Pedagogical Supervision

University of Minho

2017

Abstract

Despite the theoretical and legislative advances in the field of the evaluation of learning, school practices remain distant from what would be desirable, and it is important to reinforce teacher education as well as articulate research with teachers' professional development and pedagogical innovation.

The present study, inscribed in the field of pedagogical supervision with a focus on the evaluation of learning, aimed at promoting the reconstruction of conceptions and practices of evaluation through collaborative supervision. It consisted in organising and evaluating an in-service teacher training 'Study Circle' entitled *(Re)thinking and (re)doing the evaluation of learning*, where the researcher acted as trainer and whose participants were seven teachers from her school cluster, teaching in diverse subjects and basic education levels. The research objectives, articulated with teacher development for innovation, were: to know and analyse conceptions and practices regarding the evaluation of learning; identify problematic areas within the evaluation of learning (difficulties, dilemmas, paradoxes, constraints); to develop and evaluate experiences of formative evaluation with a transformative potential; to assess the impact of collaborative supervision upon professional development and the transformation of evaluation practices.

The study is located within an interpretative paradigm of educational research, assuming the format of a descriptive, interpretative case study where the 'Study Circle' is the case, illustrating the potential value of collaborative supervision in the reconstruction of conceptions and practices of evaluation, through questioning those conceptions and practices and developing experiences within formative evaluation. The strategies for collecting information from participants were inquiry (questionnaire and interview) and the production of professional documents (reflective records, intervention plans, narratives of experiences, reports). The researcher used field notes a research journal. Data analysis was mostly qualitative.

On the basis on the analysis and triangulation of data, it can be concluded that reflective, experiential, collaborative teacher education may contribute to: expand understanding of principles for formative evaluation; promote the integration of those principles into practice; uncover constraints, dilemmas and contradictions that affect evaluation; create a sense of community that counteracts professional isolation. The results of the study show that it is possible to explore formative evaluation in various contexts, and that teacher training may raise teachers' awareness of possibilities and constraints of formative evaluation, as well as reinforce their willingness to enact change. Even though the study relates to one case, it can contribute to a better understanding of the role of collaborative supervision for building a more formative evaluation in schools.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	ix
Índice	xi
Índice de Quadros	xviii
Índice de Figuras	xxi
<i>Uma visão sobre o quotidiano de uma escola</i>	1
INTRODUÇÃO	3
<i>A Quimera</i>	11
CAPÍTULO I – Avaliação das Aprendizagens	13
Introdução	13
1.1 De onde vimos e para onde vamos no campo da avaliação das aprendizagens?	13
1.1.1 Ideias iniciais	14
1.1.2 Breve clarificação conceptual da avaliação	17
1.1.3 Breve panorâmica sobre 4 gerações de avaliação	21
1.1.4 De questões básicas da avaliação até algumas questões relevantes	26
1.1.5 De lógicas gerais da avaliação aos princípios de uma avaliação mais educativa	33
1.2 O trilho da avaliação formativa	40
1.2.1 Ideias iniciais	40
1.2.2 Investir no trilho das práticas	43
1.2.3 Implicações pedagógicas de uma maior valorização da avaliação formativa	50

1.3 O que nos diz a investigação	52
1.3.1 Perceções e práticas dos professores e perspetivas sobre a mudança	52
1.3.2 Dilemas e desafios da avaliação formativa	57
1.3.3 O horizonte da investigação em universidades portuguesas de 2011 a 2014	60
1.3.4 Mapear a avaliação das aprendizagens na escola – um exemplo	68
<i>São os rios</i>	73
CAPÍTULO II – Desenvolvimento Profissional e Supervisão Colaborativa das Práticas	75
Introdução	75
2.1 Conhecimento profissional e formação contínua de professores	75
2.1.1 Construir a identidade profissional	76
2.1.2 Desenvolvimento profissional do professor e tipos de professor	81
2.1.3 O professor reflexivo e a reflexividade na profissão	90
2.1.4 Articulação entre visão da educação e prática reflexiva: pedagogia para a autonomia	94
2.1.5 Importância da formação contínua no desenvolvimento profissional	99
2.1.6 Práticas de formação contínua e mudança educativa	102
2.1.7 Modalidades de formação e o caso do Círculo de Estudos	108
2.2 O lugar da supervisão colaborativa na mudança das práticas escolares	110
2.2.1 Supervisão pedagógica e colaboração profissional	110
2.2.2 Breve panorâmica da supervisão pedagógica em Portugal	114
2.2.3 Que papel tem tido a supervisão pedagógica nas escolas?	118
2.2.4 Articular desenvolvimento profissional, inovação e supervisão	123
2.2.5 Perspetiva de supervisão pedagógica no âmbito do estudo	128
2.2.6 Trilhos de colaboração e supervisão colaborativa	133
2.2.7 Que mudanças se esperam? Que horizonte se vislumbra?	137

<i>Mapear a Travessia</i>	141
Capítulo III – Metodologia de Formação-Investigação	143
Introdução	143
3.1 Contextualização do estudo - como se chegou até aqui?	143
3.1.1 O aparecimento do Mat.Com: o potencial da colaboração	145
3.1.2 Nunca é tarde para aprender: voltar a ser estudante e a transformação	146
3.1.3 Voltar ao ninho: investigar com o grupo Mat.Com	147
3.1.4 O grupo PAA – Pensar a Avaliação das Aprendizagens na escola	148
3.1.5 Uma dinâmica que cresce: conceber o Círculo de Estudos	150
3.2 Tipo de estudo, objetivos e plano geral de formação-investigação	152
3.2.1 Tipo de estudo e objetivos de formação-investigação	152
3.2.2 Plano geral de intervenção	158
3.2.2.1 Caracterização dos intervenientes e do contexto formativo	158
3.2.2.2 O Círculo de Estudos como espaço de formação e de investigação	164
3.2.2.3 Divulgação das experiências realizadas no Círculo de Estudos	170
3.3 Estratégias de recolha e análise de informação	171
3.3.1 Questionários	173
3.3.1.1 Questionário inicial aos professores – “Pensar a avaliação”	173
3.3.1.2 Questionário de autoavaliação da participação no Círculo de Estudos	175
3.3.1.3 Questionário de avaliação das sessões de disseminação	176
3.3.2 Reflexões coletivas e entrevistas	177
3.3.2.1 Reflexão final com participantes do Círculo de Estudos	178
3.3.2.2 Conversa do grupo PAA sobre o Círculo de Estudos	179
3.3.2.3 Entrevistas Individuais sobre o impacto do Círculo de Estudos	180

3.3.3	Registos dos professores no âmbito do Círculo de Estudos	181
3.3.3.1	Relatos de incidentes críticos	182
3.3.3.2	Tarefas de reflexão	183
3.3.3.3	Planificações de experiências de avaliação formativa	184
3.3.3.4	Narrativas de experiências de avaliação	185
3.3.3.5	Material de apoio à disseminação de experiências	187
3.3.3.6	Relatórios finais de reflexão crítica sobre o Círculo de Estudos	187
3.3.4	Observação participante: notas de campo e diário de investigação	188
	<i>Navegar é preciso...</i>	191
	CAPÍTULO IV - Análise da Informação: Visão Panorâmica do Círculo de Estudos	193
	Introdução	193
	4.1 Ponto de partida – Devagar se vai ao longe...	194
4.1.1	Um incidente crítico: “quem tem medo do lobo mau?”	195
4.1.2	O questionário “Pensar a avaliação” – 1º reflexo nas águas	199
4.1.3	Incidentes críticos – Mergulhar dentro de nós	213
4.1.4	Reflexão sustentada em perspetivas teóricas – Outros ventos que se levantam	220
	Em síntese...	227
	4.2 Experiências de avaliação – Mergulhar para ver além da superfície	229
4.2.1	Permanecer ou desistir?	230
4.2.2	Aprender a usar a bússola e nortear o caminho	232
4.2.3	As experiências avaliativas – A rota da mudança	241
4.2.4	Partilhar as experiências – Descobrir outras paisagens	267
	Em síntese...	273

4.3 Impacto do CE - Efeitos de uma imersão: descobrir profundidades	276
4.3.1 O debate final do CE – 2º reflexo nas águas	277
4.3.2 As reflexões críticas – Olhar a retaguarda	282
4.3.3 Apresentação pessoal – Autorretrato dos navegantes	288
4.3.4 A conversa do Grupo PAA após o CE – Descer às profundidades	290
4.3.5 A divulgação das experiências – Prosseguir viagem	294
4.3.6 Entrevistar os participantes no CE – À descoberta de outras viagens	301
4.3.7 O e-book – Um mar de possibilidades	320
4.3.8 A professora, formadora, investigadora – Que mergulho afinal?	323
Em síntese...	324
 <i>Ver ao longe: marcas de um caminho de supervisão colaborativa</i>	327
CONCLUSÃO	333
Referências bibliográficas	343
Legislação consultada e referenciada	361
ANEXOS	363
Anexo 1. Excertos dos resumos de teses e dissertações consultadas	365
1.1 Finalidades e principais conclusões das teses de doutoramento consultadas	367
1.2 Finalidades e principais conclusões das dissertações de mestrado consultadas	372
Anexo 2. Mapear a avaliação das aprendizagens na escola – um exemplo	381
2.1 Questionário: “Mapear a avaliação das aprendizagens na escola”	383
2.2 Informação obtida com o questionário na escola básica	385
Anexo 3. Planificação e divulgação do Círculo de Estudos	387
3.1 Proposta apresentada ao Centro de Formação	389
3.2 Folheto de divulgação	393

3.3	Convite formal de participação na investigação	396
3.4	Questionário de avaliação das sessões abertas de divulgação das experiências	397
Anexo 4. Questionários de caracterização dos formandos		399
4.1	Questionário 1 sobre dados pessoais e profissionais dos participantes	401
4.2	Questionário 2 sobre dados pessoais e profissionais dos participantes	402
Anexo 5. Materiais de apoio ao desenvolvimento e avaliação do CE		403
5.1	Questionário: “Pensar a avaliação”	405
5.2	Incidente crítico (Basto, 2008)	409
5.3	Tarefas de formação	411
5.4	Guião de construção de experiências de avaliação	416
5.5	Guião de elaboração da narrativa de uma experiência de avaliação	418
5.6	Guião de elaboração do relatório de reflexão crítica	419
5.7	Instrumento de autoavaliação dos formandos (Grelha de autoavaliação da participação)	420
5.8	Instrumentos de avaliação dos formandos (proposta final de avaliação; critérios e indicadores de avaliação da narrativa e do relatório de reflexão crítica)	421
5.9	Guião da entrevista aos participantes do CE	424
5.10	Textos de apoio ao CE (CDRom)	425
Anexo 6. Produções e registos dos formandos		427
6.1	Apresentações no portefólio	429
6.2	Incidentes críticos	432
6.3	Diários da formação	437
6.4	Guiões de construção das experiências	440
6.5	Narrativa – um exemplo	450

6.6	Instrumentos de avaliação formativa (narrativas)	454
6.7	Ppt de apresentação das experiências	476
Anexo 7. Análise e síntese de informação recolhida		491
7.1	Distribuição das respostas na autoavaliação da participação	493
7.2	Síntese dos relatórios de reflexão crítica	494
7.3	Síntese das respostas ao questionário de avaliação das sessões abertas de divulgação das experiências	498
7.4	Síntese das ideias principais da reflexão conjunta final do CE (audiogravada)	500
7.5	Síntese das respostas registadas nas notas de campo às questões colocadas no fim de cada apresentação das experiências no CE	507
7.6	Transcrição da conversa do Grupo PAA e síntese das ideias principais	508
7.7	Análise das narrativas: princípios de avaliação	529
7.8	Análise das narrativas: papel dos alunos	530
7.9	Análise das narrativas: papel dos alunos/ professores	533
7.10	Análise das narrativas: papel do professor na planificação, desenvolvimento e avaliação da experiência	538
7.11	Análise das narrativas e reflexões críticas: limitações, constrangimentos e dificuldades das experiências	541
7.12	Análise das narrativas e reflexões críticas: aspetos positivos das experiências (ganhos, implicações e recomendações)	545
7.13	Análise das entrevistas individuais	553
Anexo 8. Notas de campo		615
	Sessões de Apresentação das Experiências de Avaliação no CE	617

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Princípios de uma avaliação formativa	34
Quadro 2: Dimensão metodológica da avaliação: princípios e indicadores	36
Quadro 3: Dimensão ética da avaliação: princípios e indicadores	37
Quadro 4: Dimensão política da avaliação: princípios e indicadores	38
Quadro 5: Implicações pedagógicas de uma maior valorização da avaliação formativa	50
Quadro 6: Teses e dissertações sobre avaliação das aprendizagens (2011-2014)	61
Quadro 7: As teses de doutoramento	62
Quadro 8: As dissertações de mestrado	65
Quadro 9: Síntese de perspetivas de DPC (Sachs, 2009)	88
Quadro 10: Evolução da distribuição percentual de ações por modalidade de formação (Adapt. de CCPFC, 2015)	109
Quadro 11: Fatores de constrangimento a uma educação transformadora (Adapt. de Vieira & Moreira, 2011)	136
Quadro 12: Objetivos do Grupo PAA, do CE e da investigação	153
Quadro 13: Professores inscritos e evolução da sua frequência no CE	159
Quadro 14: Participantes no CE – Bilhetes de identidade	160
Quadro 15: Fase inicial do CE: Tarefas, documentos de apoio e recolha de informação	166
Quadro 16: Fases de desenvolvimento e final do CE: Tarefas, documentos de apoio e recolha de informação	167
Quadro 17: Elementos do portefólio de formação	168
Quadro 18: Síntese da divulgação das experiências pedagógicas realizadas no âmbito do CE	170
Quadro 19: Articulação entre objetivos de investigação, fontes e tipo de informação	172
Quadro 20: Dimensões do questionário “Pensar a avaliação”	174
Quadro 21: Dimensões da autoavaliação da participação	176

Quadro 22: Dimensões da avaliação das sessões de disseminação	177
Quadro 23: Datas e duração das entrevistas aos participantes do CE	180
Quadro 24: Dimensões do guião da entrevista individual aos participantes no CE	181
Quadro 25: Dimensões do guião de construção de experiências de avaliação	184
Quadro 26: Narrativas das experiências de avaliação: caracterização geral	186
Quadro 27: Dimensões do guião do relatório de reflexão crítica sobre o CE	187
Quadro 28: Fontes de informação e objetivos de análise do CE	194
Quadro 29: 1ª proposta de estrutura do portefólio de formação	195
Quadro 30: Finalidades da avaliação (QPA)	201
Quadro 31: Opiniões face à avaliação (QPA)	202
Quadro 32: Princípios da avaliação formativa: presença e intenção de melhoria (QPA)	203
Quadro 33: Papel dos alunos na avaliação (QPA)	204
Quadro 34: Tipo de <i>feedback</i> dado aos alunos (QPA)	205
Quadro 35: Elementos de avaliação (QPA)	206
Quadro 36: Dificuldades ou constrangimentos da avaliação formativa (QPA)	208
Quadro 37: Práticas de avaliação idealizadas (QPA)	210
Quadro 38: Princípios de avaliação mais ausentes nas práticas, intenção de melhoria e avaliação idealizada	211
Quadro 39: Resumo dos relatos de incidentes críticos	215
Quadro 40: Relação teoria-prática (tarefa de formação): convergências	223
Quadro 41: Relação teoria-prática (tarefa de formação): divergências	224
Quadro 42: Áreas problemáticas da avaliação	228
Quadro 43: Justificação e objetivos das experiências (guiões)	236
Quadro 44: Princípios de avaliação nas experiências avaliativas (guiões)	237
Quadro 45: Envolvimento dos alunos na avaliação (guiões)	238

Quadro 46: Planos de ação para o desenvolvimento das experiências (guiões)	240
Quadro 47: Experiências de avaliação formativa: visão geral	244
Quadro 48: Princípios de avaliação nas experiências (guiões e narrativas)	248
Quadro 49: Princípios de avaliação nas experiências (guiões e narrativas): nova distribuição	252
Quadro 50: Papéis dos alunos nas experiências (guiões e narrativas)	254
Quadro 51: Participação dos alunos e negociação entre alunos e professor na avaliação	256
Quadro 52: Principais papéis dos professores nas experiências	257
Quadro 53: Materiais produzidos nas experiências	258
Quadro 54: Limitações, constrangimentos e dificuldades nas experiências de avaliação	259
Quadro 55: Principais ganhos para alunos e professores nas experiências	262
Quadro 56: Implicações das experiências	264
Quadro 57: Recomendações resultantes das experiências	265
Quadro 58: Semelhanças e diferenças percebidas entre as experiências	271
Quadro 59: Áreas problemáticas sinalizadas a partir da análise	274
Quadro 60: Sessões de divulgação das experiências do CE	295
Quadro 61: Avaliação das sessões de divulgação do CE	297
Quadro 62: Datas e duração da entrevista aos participantes no CE	302
Quadro 63: Marcas do CE nos participantes	302
Quadro 64: Mudanças nas práticas de avaliação	304
Quadro 65: Princípios de avaliação identificados	305
Quadro 66: Constrangimentos à exploração da avaliação formativa	306
Quadro 67: Constrangimentos/ razões de não divulgação nos departamentos	306
Quadro 68: Importância da divulgação das experiências no agrupamento	308

Quadro 69: Limitações/ constrangimentos do impacto da divulgação no agrupamento	310
Quadro 70: Indicadores de cumprimento dos objetivos do CE	311
Quadro 71: Condições favoráveis à expansão da avaliação formativa	315

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: 4 fases da avaliação (NCTM, 1999)	18
Figura 2: Princípios de uma supervisão transformadora e emancipatória (Vieira, 2006c)	129
Figura 3: Pavimentação de um espaço e tempo colaborativos	144
Figura 4: Divulgação do e-book no placard da escola	321

Nota: ao longo do relatório segue-se o acordo ortográfico em vigor, exceto em citações onde ele não é usado, mantendo-se aí a grafia original.

Uma visão sobre o cotidiano da escola

Entrar numa escola é espreitar um mundo de contradições, onde se aprende mas nem sempre, onde se gosta de estar mas nem sempre, um mundo de estreitas e largas vistas, de pequenas e grandes conquistas, onde os atores principais são os alunos e os professores. Uma vivência multifacetada, numa casa com janelas de todas as formas, com cortinas a ocultar o que lá se passa, ou abertas de par em par deixando entrar o ar fresco e as novas ideias. Se olharmos para o aluno, a cada hora que passa há os que aprendem, os que se aborrecem em aulas monótonas e repetitivas, os que vibram com as tarefas imaginativas daquela professora e os que recebem na sala aquele professor com que se cruzam no corredor mas de quem não estavam à espera, pois veio substituir a professora que faltou por estar doente. Há os que pensam na matemática, os que falam em inglês, os que praticam a química, os que correm na educação física, os que cortam e desenham e os que leem, porque tudo isso acontece ao mesmo tempo na escola, repartida em pequenos clubes separados por muros altos. No meio de silêncios, de perguntas e respostas, há quem nunca fale e quem sempre se queira fazer ouvir, porque na escola há de tudo e tudo cabe na escola. No entanto, parece que a lei do mais forte fala mais alto e o que fala sempre domina. Há os que têm dificuldades e os que sabem sempre tudo, há os que se empenham e trabalham e há aqueles a quem nada lhes diz nada, sem ambição, sem vontade, sem futuro, derrotados à partida, com uma única saída, excluídos porque não conhecem ou se recusam a aceitar os códigos da escola. Se olharmos para o professor, a cada hora que passa há os que vão para a sala de aula ao toque e os que ficam. Esperam para receber encarregados de educação, para fazer alguma substituição, para participar numa reunião de um grupo de trabalho, muitas vezes para além do horário normal. Há os que fazem tudo isso a olhar para o relógio na ânsia de se irem embora e os que estão quase sempre disponíveis. Há os que vão para aquela reunião e não se lhes ouve a voz e há os que querem partilhar, discutir, ouvir a opinião dos colegas. Há aquela professora que surpreende os seus alunos com mais uma novidade de que todos gostam e os que terminam a aula sem voz, porque falaram o tempo todo e não deram espaço nem tempo aos alunos para o fazer. Há os que se dedicam empenhadamente em desenvolver a autonomia dos alunos, recusando dar aulas expositivas que promovem a passividade, e os que debitam sempre a mesma lengalenga, querendo controlar tudo e todos. Há os que observam claramente que a turma aprende a várias velocidades mas teimam em tratar todos por igual, e há os que se angustiam com os dilemas da diferenciação numa escola de massas. Há os que se limitam a dizer aos alunos que eles precisam melhorar quando revelam não ter aprendido e há os que promovem a autoavaliação para os ajudar a identificar e superar dificuldades. Há os que acreditam piamente no valor dos testes e os que duvidam dele, procurando outras formas de avaliar que melhorem e aprendizagem e a captem de forma mais autêntica. E há os que se convencem que promovem uma avaliação formativa, vivem obcecados em registar tudo, mas raramente ouvem os alunos e lhes dão *feedback*. Há os que no fim da aula partilham na sala de professores os seus dilemas e os que raramente o fazem com receio de críticas. Há os que se preocupam em cumprir e só em cumprir, e os que querem dar mais e levar mais, os que ouvem os outros e os que só ouvem a voz da hierarquia, os que investem na sua formação e os que a veem como uma obrigação. As escolas são feitas por todos e há de tudo isto nas escolas, e é em escolas assim que as mudanças também vão acontecendo.

INTRODUÇÃO

Este estudo entra um pouco na vida da escola, pois testemunha o que se passou numa escola onde se procurou imaginar e praticar uma avaliação mais educativa de modo coletivo, uma escola onde, como em todas as outras, existem formas de estar e de fazer muito variadas, e onde foi possível criar espaço para o diálogo e para a colaboração, favorecendo a reflexão e a mudança. Esse espaço foi gerado no seio de uma ação de formação multidisciplinar desenvolvida na modalidade de Círculo de Estudos (CE), intitulada *(Re)pensar e (re)fazer a Avaliação das Aprendizagens*, que decorreu de fevereiro a maio de 2012 num agrupamento de escolas de Braga, com 7 professores do ensino básico de níveis e áreas distintas, e na qual desempenhei o papel de formadora e investigadora. (Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens significa retirá-la da redoma em que se encontra enclausurada, problematizá-la e colocá-la mais ao serviço da aprendizagem, tornando-a mais *educativa* (Álvarez Méndez, 2002), o que implica quebrar o ensino tradicional que ainda impera em muitas salas de aula (Fernandes, 2011a). Por outro lado, iniciar um processo de renovação de conceções e práticas avaliativas requer que o professor sinta que tem uma rede de apoio que o ajuda a enfrentar os desafios que se colocam quando se pretende inovar, e isso exige a criação de condições de colaboração, o que foi facilitado pelo recurso a estratégias colegiais de supervisão no âmbito do CE. Assim, a sua finalidade geral foi *promover a reconstrução de conceções e práticas de avaliação com base na supervisão colaborativa*.

Imaginar e praticar a mudança no campo da avaliação *para* as aprendizagens de forma coletiva foi o trilho que se procurou abrir. É um caminho que urge continuar a desbravar, *quebrando o gelo* que se vive ainda nas escolas portuguesas nesse campo, onde predominam práticas conservadoras, reféns de métodos de ensino tradicionais, num *congelamento* que tem resistido à influência de ventos e marés que vêm da investigação, da legislação e até da disseminação de boas práticas nessa área. Essa resistência é ainda reforçada pelo isolamento em que os professores desenvolvem o seu trabalho e a sua profissionalidade, o qual remete a questão da avaliação para um lugar silencioso e introspetivo, distante da partilha e da colaboração, tão importantes para que se inicie um caminho de mudança. Portanto, as duas dimensões centrais que se cruzam neste estudo são a avaliação das aprendizagens e a supervisão colaborativa, sendo que a segunda representa a estratégia de renovação da primeira.

O que a investigação nos vem dizendo de forma recorrente é que a avaliação formativa é um meio de melhorar as aprendizagens. Dias, Varandas & Fernandes (2008: 173), baseando-se noutros estudos, concluem o seguinte:

(...) a) a prática sistemática de avaliação formativa melhora substancialmente as aprendizagens dos alunos; b) os alunos que mais beneficiam das práticas de avaliação formativa são os que têm mais dificuldades de aprendizagem; e c) os alunos que frequentam aulas em que a avaliação formativa é predominante obtêm melhores resultados em provas de avaliação externa (e.g., exames) do que os alunos que frequentaram aulas em que a avaliação que predomina é de natureza sumativa.

Por outro lado, a avaliação formativa é também fonte de melhoria da qualidade do ensino, na medida em que, ao envolver os alunos na reflexão sobre dimensões intrapessoais, interpessoais e didáticas da aprendizagem (v. Vieira & Moreira, 1993), permite ao professor conhecê-los melhor e ajustar as suas práticas aos seus interesses e necessidades.

A crença no valor educativo da avaliação formativa está bem patente ao nível dos normativos legais em Portugal. Há muito que neles se preconiza este tipo de avaliação como a principal modalidade de avaliação no ensino básico, conforme o artigo 18º do Despacho nº 98-A/92, de 20 de junho, e até hoje não houve nenhuma rutura política que a tenha eliminado. O Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, que veio substituir o referido Despacho, continuou a dar primazia à avaliação formativa, e assim foi acontecendo sucessivamente, até ser publicado o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, que apesar de a considerar, não a enfatizava como a principal modalidade de avaliação e valorizava os resultados escolares, reforçando a avaliação sumativa externa das aprendizagens no ensino básico, conforme é dito na alínea l) do artigo 3º do referido Decreto-Lei. Esta alteração associou-se a outras, como a revogação de orientações anteriores sobre as competências a desenvolver no ensino básico e a progressiva definição de metas de aprendizagem, nas quais se privilegiam as competências disciplinares em detrimento das transversais. Contudo, com as últimas mudanças políticas, a legislação volta a colocar a tónica na avaliação formativa, como se pode ler no Decreto-Lei nº 17/2016, de 4 de abril, onde se afirma no início que a avaliação tem uma dimensão eminentemente formativa, e se refere no ponto 4 do artigo 24º-A que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação. Ou seja, a legislação tem vindo a reforçar, mais nuns períodos do que noutros, o que, segundo Fernandes (2014: 267), deve acontecer: “as políticas educativas deverão dar prioridade à melhoria das aprendizagens nas salas de aula, isto é, ao desenvolvimento de práticas sistemáticas de avaliação formativa”. O recente Programa Nacional de Promoção do Sucesso

Escolar, lançado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 23/ 2016 e assente na promoção de um ensino de qualidade para todos pela valorização da igualdade de oportunidades e pela qualificação da ação educativa, lança um repto sem precedentes às escolas, no sentido do comprometimento de todos os atores na luta contra o insucesso através de planos de ação estratégica e da formação contínua, numa lógica de inovação pedagógica e de monitorização de mudanças. Este Programa, pelos seus princípios e finalidades, coloca desafios importantes às práticas de avaliação e não pode dissociar-se do papel da avaliação formativa na melhoria das aprendizagens e do ensino.

Perante este quadro normativo, e também os desenvolvimentos teóricos neste campo, seria de esperar que a avaliação formativa fosse uma prática mais frequente nas nossas escolas. Contudo, a investigação tem mostrado que a prática da avaliação com propósitos reguladores é apenas ocasional (v. Barreira & Pinto, 2005; Fernandes, 2009; Fernandes & Gaspar, 2014) e que a tendência geral é desenvolver práticas de avaliação de cariz seletivo e classificatório. A este propósito, Fernandes (2008: 142) sublinha que uma das principais dificuldades a ser ultrapassada relativamente à avaliação formativa é a de ela “não ser, na realidade, posta em prática em muitas escolas e salas de aula. Avaliar para aprender não é, infelizmente, o que mais ocorre nas escolas, um pouco por todo o mundo. Avaliar para classificar ou para seleccionar ou para certificar parecem ser as preocupações dominantes”.

O desfasamento entre o discurso (oficial e teórico) e as práticas no campo da avaliação é evidente. Gerações de professores e alunos, umas atrás das outras, têm vivido uma escola que muda muito pouco em parte porque as rotinas da avaliação não mudam (Perrenoud, 1999b; Machado, 2013). Os professores vêm reproduzindo práticas que não se coadunam com o que é prescrito nos normativos nem com o que a investigação sugere, como a necessidade de diferenciar situações de aprendizagem em função das necessidades dos alunos ou a importância de desenvolver nos alunos a capacidade de se autoavaliarem durante o processo de aprendizagem para poderem regular melhor a sua aprendizagem e desenvolverem a autonomia. Por outro lado, os alunos, dependentes da forma de atuação dos professores, têm pouco poder para pressionar uma mudança efetiva deste estado de coisas, e dificilmente podemos partir do princípio de que estarão conscientes de que a avaliação pode representar um poderoso recurso para uma melhor e mais capaz aprendizagem. Esse perfil de aluno mais autónomo, com uma consciência crítica acerca do que significa ensinar e aprender (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007: 28), não é o perfil de aluno com que nos deparamos frequentemente. No campo da

avaliação, as principais reclamações dos alunos vão quase sempre no sentido de reivindicar mais justiça e transparência nas formas de classificação, muito mais do que no sentido de questionar os *processos* avaliativos. Acresce ainda que, para os alunos se tornarem mais autônomos, será preciso que os professores também o sejam, o que implica desenvolver uma visão crítica da educação e dos seus contextos de trabalho, assim como a capacidade de superar constrangimentos, centrar o ensino na aprendizagem e interagir na comunidade educativa, partilhando experiências e colaborando na inovação (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007). Ou seja, encontramos-nos num ciclo vicioso que urge romper, o que só poderá começar do lado dos professores. Isto é, para que a mudança aconteça os professores terão de estar predispostos a fazê-la, a partilhar experiências profissionais e a estabelecer uma dinâmica de reflexão na e sobre a ação que lhes permita reconstruir as suas conceções e práticas de modo consciente e consequente (Day, 2004). Por outro lado, e como sugere Fernandes (2014: 267), é necessário um maior investimento das políticas educativas “na melhoria das avaliações internas através de programas que envolvam directamente as escolas e os professores”. Finalmente, a mudança da avaliação implica outras mudanças mais estruturais ao nível organizacional e curricular, e também ao nível da formação inicial e contínua de professores.

Os caminhos da mudança na escola são cheios de desafios, riscos e incertezas, e nem todos estarão dispostos a percorrê-los. Talvez seja preciso ver sentido nesses caminhos, compreendendo as *nuances* concetuais em que o conceito de avaliação está envolto, quais as suas articulações com o ensino e a aprendizagem, e também que articulações se podem fazer entre o processo e o produto da aprendizagem, entre avaliação formativa e sumativa ou, a um nível mais global, entre avaliação interna e externa. Além disso, para que a mudança seja efetiva, é preciso que seja feita de modo coletivo nas escolas, num cenário de supervisão colaborativa. Como afirmam Vieira & Moreira (2011: 27), “Uma prática de superVisão transformadora assume uma dimensão *estratégica*, pressupondo uma intencionalidade e um esquema de acção (...)”. Para promover a supervisão colaborativa das práticas avaliativas, o CE desenvolvido no âmbito deste estudo criou uma rede de colaboração profissional na qual foram desenvolvidas diversas estratégias de supervisão pedagógica – autoquestionamento, diálogo reflexivo, inquérito por questionário e entrevista, experimentação pedagógica e produção de portefólios e narrativas profissionais (v. Vieira & Moreira, 2011) –, através das quais foi possível gerar uma dinâmica colegial de reflexão e inovação pedagógica ao nível da avaliação das aprendizagens. O trabalho desenvolvido articulou propósitos formativos, pedagógicos e

investigativos: o desenvolvimento profissional dos professores ao nível da avaliação, a melhoria da qualidade das suas práticas avaliativas, e a produção de conhecimento útil nos campos da formação e da avaliação. Fernandes (2008: 137) sublinha a necessidade de estabelecer relações produtivas entre formação, investigação e prática:

(...) a formação tem de estar bem relacionada com a investigação e, naturalmente, com as práticas. Os processos de formação deveriam ter um enquadramento tal que permitisse abordagens alternativas que nada têm a ver com *turmas de professores* a ouvir o que os formadores têm para dizer. Ou seja, abordagens em que a formação é feita *com* os professores e não *para* os professores, num processo em que as práticas não podem deixar de ser um elemento que contextualiza e dá real significado a todo o conjunto de perspectivas teóricas, discussões e reflexões que a formação deve proporcionar. A formação só tem real sentido se estiver devidamente articulada com os processos de investigação. Na verdade, é a partir da investigação que se pode sistematizar um importante conjunto de práticas, saberes, estratégias e atitudes que ajudem a reconstruir concepções e práticas nos processos de formação. Por outro lado, a investigação, utilizando a formação como contexto, permite-nos perceber os significados que os professores atribuem a todo o conjunto de problemas que a avaliação das aprendizagens lhes coloca na organização do seu ensino. Em suma, há uma relação *Formação-Investigação-Prática* que tem de ser aprofundada e devidamente tida em conta.

Foi nesta lógica que se desenhou e desenvolveu a ação de formação cuja caracterização e avaliação se apresenta neste relatório, e que testemunha possíveis caminhos de mudança no campo da avaliação das aprendizagens. Contudo, para se perceber o trilho percorrido, é preciso compreender que ele é o resultado de uma dinâmica de escola que foi fazendo crescer a curiosidade sobre a avaliação das aprendizagens e a vontade de quebrar rotinas nessa área. Na base desse movimento, cujos contornos serão explicitados mais adiante neste relatório, esteve uma micro-comunidade de professores de matemática iniciada em 2003 e no seio da qual desenvolvi posteriormente, com outros colegas, o meu estudo de mestrado (Basto, 2010a), o que contribuiu para reforçar o interesse em criar espaços mais alargados de reflexão sobre avaliação na escola, originando a criação do grupo PAA – Pensar a Avaliação das Aprendizagens – em 2010, o qual teve um papel central na organização e dinamização do CE. Ao emergir na escola uma dinâmica colaborativa apoiada ao nível da Direção, abriu-se uma possibilidade única de levar a bom porto o estudo que sustenta este relatório e que é também fruto do elo que se estabeleceu entre a escola e a universidade, não só ao nível da supervisão do estudo mas também porque a supervisora do estudo assumiu o papel de consultora da formação, o que contribuiu para elevar a qualidade dos processos formativos, pedagógicos e investigativos desenvolvidos.

Os objetivos investigativos do estudo articulam-se com os objetivos do grupo PAA e do CE, uma vez que toda a ação desenvolvida na investigação se enquadra na formação, em que o grupo PAA teve um papel de destaque. Assim, no âmbito da investigação o estudo visou:

- Conhecer e analisar concepções e práticas no âmbito da avaliação das aprendizagens;
- Identificar áreas problemáticas da avaliação das aprendizagens (dificuldades, dilemas, paradoxos, constrangimentos);
- Desenvolver e avaliar experiências de avaliação formativa com potencial transformador;
- Avaliar o impacto da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional e na transformação das práticas de avaliação.

A investigação assume a forma de estudo de caso de natureza descritiva e interpretativa, em que o CE representa o caso. Enquanto *caso*, o CE ilustra possibilidades de mudança da avaliação num cenário de supervisão colaborativa, e ainda o modo como a investigação pode ser colocada ao serviço da formação e da inovação pedagógica. Face aos objetivos e ao contexto da investigação, a metodologia utilizada articulou a investigação-ação e a investigação-formação. O processo de investigação-ação esteve presente ao longo do desenvolvimento do CE através de processos sistemáticos de reflexão e de questionamento com intenção transformadora, no sentido de reconstruir concepções e práticas de avaliação, a partir dos quais se recolheu informação que foi alvo de análise durante e após o CE. Este processo articulou-se com um processo investigação-formação, na medida em que há uma implicação da investigadora na ação, como formadora.

Em traços muito gerais, a realização do CE contemplou 3 fases: a 1ª fase focou-se sobretudo na exploração de concepções e práticas dos participantes; a 2ª fase centrou-se no desenho, desenvolvimento e narração de experiências de avaliação de cariz formativo (individuais e colaborativas); a 3ª fase envolveu a partilha de experiências e a avaliação conjunta do processo vivenciado. Em todas estas fases, os participantes produziram materiais incluídos num portefólio de formação, que constituiu uma das fontes de análise e avaliação do CE, entre os quais destaco as narrativas das experiências avaliativas realizadas, por serem um elemento fundamental à compreensão da natureza transformadora da formação, e que foram posteriormente editadas num e-book. Para além dos produtos do CE incluídos no portefólio da formação (registos reflexivos dos professores, planos e narrativas das experiências, relatórios

críticos da ação), as fontes de informação incluíram ainda um questionário inicial sobre concepções e práticas de avaliação, uma entrevista conjunta na última sessão do CE, uma conversa audiogravada com o grupo PAA algum tempo após a conclusão do CE, um questionário sobre as sessões de divulgação das experiências do CE no contexto educativo, aplicado aos participantes nessas sessões, entrevistas individuais aos participantes do CE realizadas 1 ano após a sua conclusão, e ainda as minhas notas de campo e um diário de investigação. A informação recolhida, assim como os métodos de análise dessa informação, são essencialmente de natureza qualitativa, com incidência na análise de conteúdo.

O presente relatório, para além desta introdução e da conclusão, na qual são referidas conclusões, limitações e implicações do estudo, integra quatro capítulos: dois de enquadramento teórico, um sobre a metodologia de formação e de investigação, e outro de análise da informação. No capítulo 1, relativo à Avaliação das Aprendizagens, explora-se o conceito de avaliação, cujo cariz polissémico conduz a múltiplas interpretações, traça-se uma breve panorâmica sobre as gerações da avaliação de forma a traçar a sua evolução em termos históricos, discutem-se questões essenciais à problematização da avaliação e dos sentidos que ela adquire nas práticas profissionais, abordam-se os princípios de avaliação formativa que se defendem e mobilizam no estudo, exploram-se aspetos pertinentes a ter em conta para a mudança nas práticas avaliativas, incluindo dilemas e desafios, e por fim apresenta-se uma panorâmica de estudos realizados em universidades públicas portuguesas entre 2011 e 2014. No capítulo 2, abordam-se questões relativas ao Desenvolvimento Profissional com destaque para a construção do conhecimento profissional que sustenta a identidade profissional dos professores, nomeadamente as questões relativas à reflexividade na profissão e à formação contínua de professores. Abordam-se, também, questões relativas à Supervisão Colaborativa das Práticas, explorando os conceitos de supervisão e de colaboração, refletindo-se sobre as possibilidades de mudança potenciadas pela supervisão colaborativa, apontando-se estratégias possíveis para a sua concretização e discutindo as suas potencialidades e limitações. No capítulo 3, dedicado à Metodologia de Formação-Investigação, é feita a contextualização do estudo e são apresentados os objetivos de formação e de investigação. Faz-se a descrição das opções metodológicas, que se enquadram num paradigma interpretativo da investigação educacional, e apresenta-se o plano geral de intervenção, no âmbito do qual se faz uma caracterização dos intervenientes e do contexto formativo, bem como das estratégias de recolha e análise de informação. No capítulo 4, procede-se à Análise da Informação, traçando uma visão panorâmica

de processos e resultados com base na informação recolhida, numa narrativa que segue de perto a ordem cronológica dos acontecimentos e que se subdivide em 3 secções: *Ponto de partida – Devagar se vai ao longe...*, que corresponde à fase inicial do CE; *Experiências de avaliação – Mergulhar para ver além da superfície*, que corresponde às fases intermédia e final do CE, onde se procedeu ao desenho, desenvolvimento e avaliação de experiências de avaliação formativa; *Impacto do CE – Efeitos de uma imersão: descobrir profundidades*, que corresponde também à fase final do CE e ainda à fase posterior ao CE. Nesta narrativa, realiza-se um diálogo a várias vozes através do qual se faz a triangulação da informação e se narrativiza toda a experiência vivida, descrevendo-a, analisando-a e interpretando-a. Recorre-se a excertos das várias fontes de informação que testemunham a voz dos participantes e a minha voz enquanto observadora participante e investigadora narradora de toda a viagem formativa e investigativa. A estas vozes acrescentam-se, ainda, em momentos sinalizados no texto, outras vozes de sentido metafórico que mergulham na realidade fantasiando-a, e que desvendam uma espécie de alter ego que procura sondar o rumo em que nos movemos nesta viagem pela mudança, vincando uma faceta lírica e reflexiva da realidade sonhada e vivida, uma realidade que é fluida e se abre a muitos caminhos.

O presente estudo assenta na convicção de que é necessário mudar a avaliação, e de que, apesar dos constrangimentos existentes, é possível traçar percursos direccionados a uma avaliação mais educativa – mais dialógica, mais centrada nas aprendizagens e mais consistente com uma prática profissional reflexiva. Os resultados reforçam esta convicção, não deixando de sublinhar as dificuldades e tensões observadas, assim como os constrangimentos que se colocam à avaliação formativa. Embora se trata de um estudo de caso cujas conclusões não são generalizáveis, espera-se que constitua um contributo para o debate em torno da avaliação, do desenvolvimento profissional dos professores e das potencialidades da supervisão colaborativa em contextos formativos.

A Quimera

A primeira notícia da Quimera está no livro sexto da *Iliada*. Está aí escrito que era de linhagem divina e que na frente era um leão, no meio uma cabra e atrás uma serpente, deitava fogo pela boca e foi morta pelo formoso Belerofonte, filho de Glauco, como os deuses pressagiaram. Cabeça de leão, ventre de cabra e cauda de serpente, é a interpretação mais natural que admitem as palavras de Homero, mas a *Teogonia* de Hesíodo descreve-a com três cabeças e é assim que está representada no célebre bronze de Arécio, que data do século V. Na metade do lombo está a cabeça de cabra, numa extremidade a da serpente, na outra a de leão.

(...) Plutarco tinha sugerido que Quimera era o nome de um capitão com vocação de pirata, que tinha mandado pintar no seu barco um leão, uma cabra e uma cobra.

Estas conjecturas absurdas provam que a Quimera já estava a cansar as pessoas e melhor do que imaginá-la era traduzi-la em qualquer outra coisa. Era demasiado heterogénea; o leão, a cabra e a serpente (nalguns textos, o dragão) resistiam a formar um único animal. Com o tempo, a Quimera tende a ser «o quimérico»; (...) A incoerente forma desaparece e a palavra fica para significar o impossível. «Ideia falsa», «pura imaginação», é a definição de Quimera que agora dá o dicionário.

Jorge Luís Borges
O Livro dos Seres Imaginários

*Até quando a avaliação formativa nas escolas portuguesas continuará
uma quimera?*

CAPÍTULO I

Avaliação das Aprendizagens

Uma questão-chave que os professores se devem colocar ao falar de avaliação, como de tantos outros assuntos educativos, é a da sua própria concepção ou visão do conhecimento, da educação, do ensino, da aprendizagem, do desenvolvimento curricular, da avaliação. (Álvarez Méndez, 2002: 43)

Introdução

Uma das dimensões principais deste estudo situa-se no campo da avaliação das aprendizagens, pois a sua finalidade central é *promover a reconstrução de conceções e práticas de avaliação com base na supervisão colaborativa*. Como tal, impõe-se um olhar revelador de caminhos já percorridos nesse campo, de significados atribuídos ao conceito de avaliação, de interações em jogo quando nos debruçamos face a face com avaliações em uso, de práticas profissionais e das suas potencialidades e limitações, de desafios que se colocam, de áreas problemáticas que se vislumbram, enfim, de uma visão panorâmica e clarificadora sobre o controverso mundo da avaliação das aprendizagens, que sustente e enquadre a análise a desenvolver neste campo. Conhecer outros estudos recentemente desenvolvidos nesta área pode contribuir para uma melhor compreensão dos aspetos que se relacionam com o presente estudo.

1.1 De onde vimos e para onde vamos no campo da avaliação das aprendizagens?

Para responder a esta questão, começa-se por clarificar e explorar o conceito de avaliação das aprendizagens apontando-se aquele que se defende. Apresenta-se uma perspetiva sobre a sua evolução histórica e discutem-se questões básicas da avaliação, no sentido de uma melhor compreensão dos meandros em que surgem algumas questões relevantes da avaliação que são igualmente discutidas. Exploram-se os princípios de uma avaliação formativa no âmbito de lógicas gerais da avaliação, para uma interpretação mais aprofundada do seu significado.

1.1.1 Ideias iniciais

Como sugere Álvarez Méndez (2002) falar de avaliação educativa implica atender às ligações que se estabelecem em torno do conceito de avaliação por este ter um caráter polissêmico e não ser um conceito isolado, como muitas vezes parece ser visto por alunos, encarregados de educação, por alguns professores e pela sociedade em geral, como se pode entender pelo destaque atribuído aos ditos momentos de avaliação, que acabam por ter uma existência autónoma, com uma calendarização própria, que faz esquecer a rede de articulações curriculares, pedagógicas e políticas que com eles se podem estabelecer. Na verdade, esses momentos, na maioria das vezes, representam apenas uma vertente da avaliação, o seu lado verificador, sumativo, de balanço, de prestação de contas, obscurecendo a sua outra dimensão de caráter dialógico, de orientação, de regulação, de aprendizagem. Se pensarmos em termos globais, temos a(s) época(s) de exames e as provas de avaliação a nível internacional que alimentam os rankings, nacionais e internacionais, sobre educação. Em termos mais restritos e próximos da atividade educativa, temos os conselhos de turma de final de período, onde se faz um balanço das aprendizagens e se atribuem classificações aos alunos nas diversas áreas curriculares, e onde sobra muito pouco espaço para o diálogo sobre o ensino e as aprendizagens. Se nos cingirmos à sala de aula, é vulgar ouvir dizer, tanto a professores como a alunos: “Quando passar a época dos testes vamos finalmente poder descansar!”, o que põe em evidência a forma periódica e intensiva de operacionalizar a avaliação das aprendizagens nas escolas. As visitas dos encarregados de educação à escola aumentam com a proximidade do final do período, pois o foco das suas preocupações é sobretudo a avaliação final, ou tudo o que se relaciona com testes, desde datas de realização até às notas obtidas pelos seus educandos.

Os momentos de avaliação assim perspetivados acabam por pontuar os tempos da vida nas escolas e ocorrem muitas vezes desligados entre si e das aulas, e ainda das múltiplas atividades extracurriculares que preenchem e enriquecem o tempo e as aprendizagens na escola. Esta separação formal dos momentos de avaliação face aos que não o são representa um estado de coisas com o qual é preciso romper caso se queira (re)pensar para (re)fazer uma verdadeira avaliação para as aprendizagens com os alunos. Com efeito, estabelecer essa separação é perpetuar uma escola tradicional que valoriza essencialmente a transmissão dos conhecimentos, que se faz sem muito questionamento e que desagua no teste ou exame igual para todos, onde a finalidade essencial da avaliação é a comparação dos desempenhos dos alunos para os poder hierarquizar de forma seletiva (Afonso, 1998; Álvarez Méndez, 2002;

Fernandes, 2008, 2011a; Machado, 2013; Perrenoud, 1999a). A meu ver, é precisamente aqui que começa a confusão acerca do conceito de avaliação, porque é preciso que se diga, apesar da muita literatura acerca do assunto e do longo período de incentivo a práticas de avaliação para a aprendizagem, reforçado e legitimado pelos normativos legais sobre avaliação em vigor nos últimos anos, que ainda há muita confusão entre os professores acerca do que distingue a avaliação da classificação, e muita dificuldade ou resistência em operacionalizar uma avaliação que sirva para aprender e não para classificar. Segundo nos diz Fernandes (2009: 89-90), baseado em resultados de numerosos estudos realizados em Portugal entre 1990 e 2008:

1. As práticas de avaliação formativa estão longe de fazer parte da vida pedagógica das escolas. A grande maioria dos professores reconhece a sua relevância e importância para ajudar os alunos a aprender, mas utiliza uma diversidade de argumentos que justificam a inconsistência entre as suas concepções e as suas práticas (e.g., falta de formação, necessidade de cumprir o programa).
2. A avaliação é fundamentalmente um assunto do professor. São poucas as investigações que mostram que existe partilha dos processos de avaliação com os alunos, pais, professores ou outros intervenientes.
3. A avaliação ainda é um processo pouco transparente. Os critérios de avaliação, de correcção e de classificação não são, em geral, explicitados nem clarificados com os alunos.
4. A avaliação tende a ser pouco rigorosa e pouco diversificada. Os testes prevalecem. Foi possível constatar a utilização de formas alternativas de recolha de informação num reduzido número de casos.
5. A avaliação como medida ou como forma de verificar se os objectivos foram ou não atingidos são as concepções predominantes. Avaliar para aprender ou para melhorar são concepções que apenas uma minoria de professores parece compreender e pôr em prática.

De facto, nas nossas escolas, quando se fala de avaliação é quase sempre para falar de testes e de notas, e muito pouco para falar de autorregulação, de autoavaliação, de *feedback*, de negociação de critérios de avaliação. A avaliação parece invadir o tempo e a mente de professores e alunos e tornar-se uma finalidade em si mesma. Contudo, a maioria das vezes é a preocupação com as notas, com a prestação de contas a encarregados de educação ou com os desempenhos em exames ou provas de avaliação externa que está presente quando se fala ou pensa em avaliação, ou seja, a preocupação com as classificações e com as certificações. Segundo Fernandes (2011b: 98),

A avaliação é muitas vezes confundida com a classificação; ou seja, com a atribuição de um número de uma dada escala que, supostamente, *mede rigorosamente* o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Este é um dos equívocos que mais tem contribuído para que a avaliação seja desviada do seu principal propósito: ajudar os alunos e os professores a aprender e a ensinar melhor! Na verdade, a avaliação não é uma mera técnica de atribuição de notas aos alunos. Isso é classificação. A avaliação é um processo eminentemente pedagógico, que obriga a ter em conta questões de natureza ética, política e didáctica e que deve servir para ajudar os alunos a aprender.

É urgente romper com esta cultura de avaliação que reforça a reprodução dos conteúdos e que, na visão de Roldão (2006: 45), acaba por determinar o insucesso da escola:

A «avaliação» (o teste, a ficha, o que quer que seja) vive por si nas nossas escolas, comanda largamente os seus ritmos, e constitui uma entidade respeitada na cultura escolar, mesmo que pouco ou nada tenha a ver com o que se ensinou e se afirmou que deveria ser aprendido. Segue, sim, expresso na lógica quase exclusiva da pergunta-resposta (raramente acção ou construção de alguma coisa que testemunhe o saber adquirido), a sequência – e não o uso – dos ditos conteúdos. O paradoxo desta prática é inquietante. Julgo que é por ser esta a prática mais presente na vida escolar, reforçada em manuais e livros de fichas que – se o professor se limitar a segui-los, em vez de usá-los, e discuti-los com os seus pares – alimentam o «não pensamento» pessoal do professor, e fazem da escola uma instituição pouco reflexiva e muito imobilista, que cada vez tem menos sucesso naquilo que faz. A isso se pode, portanto, chamar o *insucesso da escola*, bem mais do que ao falhanço escolar dos alunos, de que falamos como se fosse uma doença a eles apenas imputada, ou às famílias e meios de onde provêm.

É preciso ter presente que as nossas escolhas profissionais se guiam por uma determinada visão de educação e pelos valores que defendemos, e desse modo faz sentido uma mudança deste estado de coisas relativamente à avaliação se quisermos contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática, que segundo Afonso (1998: 171) passa por “ser possível (e desejável) relocalizar a avaliação formativa, considerando-a um eixo fundamental na articulação entre o Estado e a comunidade”. Nesta ordem de ideias, recordo Perrenoud (1999a: 76) quando afirma que, “a avaliação tradicional é uma *amarra* importante, que impede ou atrasa todo tipo de outras mudanças. Soltá-la é, portanto, abrir a porta a outras inovações”. A atualidade desta afirmação quase 20 depois é reveladora da dificuldade que há em construir a mudança no campo da avaliação das aprendizagens, mas é também um sinal da urgência que há em fazê-lo. Libertar a escola dessa *amarra* que é a avaliação tradicional, que não serve para fomentar a aprendizagem e a renovação pedagógica, será talvez um dos passos mais inovadores que se poderá querer dar na escola portuguesa atual, que arrasta forçosamente outras mudanças, pois como defendem Murillo & Hidalgo (2015: 5), “La forma que tenemos de evaluar marca inexorablemente a nuestros estudiantes, en la escuela y a lo largo de toda su vida, y con ello se contribuye a crear una sociedad u otra. Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes”.

(Re)pensar a avaliação das aprendizagens para a (re)fazer implica pensar naquilo que já se faz sem pensar, quando se reproduz mecanicamente os mesmos passos, os mesmos gestos herdados do passado, para os questionar e (re)fazer de forma diferente, após um olhar aprofundado sobre eles, que se consegue de forma mais eficaz com a partilha de experiências, com o questionamento sobre elas e com o planeamento e a experimentação de novas

experiências que podem fazer luz sobre os caminhos a percorrer. Foi isso que procurei fazer conjuntamente com os meus colegas no âmbito deste estudo, associando o campo da avaliação ao campo do desenvolvimento profissional. Segundo Pinto & Santos (2006: 124):

Talvez uma das razões que mais tem contribuído para o desfasamento entre as intenções de desenvolvimento de práticas mais avaliativas formativas e as que efectivamente existem prendem-se com uma discussão aprofundada e uma reflexão sobre as funções da avaliação, as suas práticas e consequências e ainda sobre a relação entre a avaliação e a aprendizagem. No fundo, é necessário que exista uma formação que permita desenvolver uma atitude holística, reflexiva e comprometida com a mudança sobre a avaliação.

1.1.2 Breve clarificação conceptual da avaliação

“Avaliação” é um termo polissémico porque nos pode conduzir a muitas e variadas interpretações, dependendo do ângulo pelo qual a avaliação é vista. Pode-se referir a uma certificação, a uma orientação ou a uma regulação, conforme a função que lhe está associada (De Ketele & Roegiers, 1999), ligar-se à ideia de rigor, de justiça ou de utilidade conforme a lógica com que é vista, respetivamente em termos metodológicos, éticos ou políticos (Rodrigues, 1994), ou associar-se a uma situação de “emancipação” versus “controlo” de acordo com o envolvimento dos sujeitos da avaliação na própria avaliação (Machado, 2013). Poderiam ser apontadas outras facetas da avaliação, sendo que em todas é plausível defender que é a busca de uma avaliação de qualidade que se tem em mente, o que significa que ela deve estar associada a certos atributos e processos.

Segundo De Ketele & Roegiers, (1999: 46), “Avaliar significa confrontar um conjunto de informações com um conjunto de critérios com o fim de tomar uma decisão”, o que quer dizer que avaliar implica percorrer uma sequência de operações mentais e procedimentos, que segundo os referidos autores se aplicam a qualquer tipo de avaliação, seja ela com enfoque nas pessoas, em projetos, etc., e que correspondem genericamente às seguintes etapas (op. cit: 1999: 64-79):

1. Enunciar claramente os objetivos da avaliação
2. Enunciar claramente os critérios de avaliação
3. Determinar as informações a recolher
4. Determinar uma estratégia de recolha de informações
5. Recolher a informação de modo fiável
6. Confrontar informações recolhidas e critérios enunciados
7. Formular as conclusões de maneira clara e precisa

Sinteticamente, pode dizer-se que este processo consiste na recolha de um conjunto de informações que são confrontadas com um conjunto de critérios tendo em vista uma tomada de decisão. Há neste processo dois conceitos básicos que estruturam e organizam qualquer avaliação: o conceito de *referente*, que representa o modelo ideal, aquilo que está estabelecido, que acaba por dar origem aos critérios de avaliação, e o *referido*, que representa a realidade, o que se observa, a informação recolhida. Segundo Figari (1996: 48), “O processo de avaliação consistiria então numa reflexão (...) sobre o desvio entre o referente (que fixa o estado final necessário ou desejável e «desempenha um papel instrumental») e o referido (que designa a parte da realidade escolhida como «material» para esta reflexão)”. Neste processo, a reflexão conduz a uma tomada de posição em relação ao objeto em avaliação. Com efeito, *referente* e *referido* constituem um sistema que se articula entre si e permite ler e dar sentido ao observado, isto é, permite que um avaliador seja um mediador que diz, como refere Hadji (1994: 35), “«Sendo assim, e devendo ser assim, é preciso pensar nisto à luz daquilo». Avaliar é mesmo tomar posição sobre o «valor» de qualquer coisa que existe”.

Relativamente à avaliação das aprendizagens dos alunos, que é a que nos interessa neste estudo, a Figura 1 apresenta um esquema proposto pelo NCTM (1999: 5) que a define em 4 fases interligadas, mas não sequenciais:

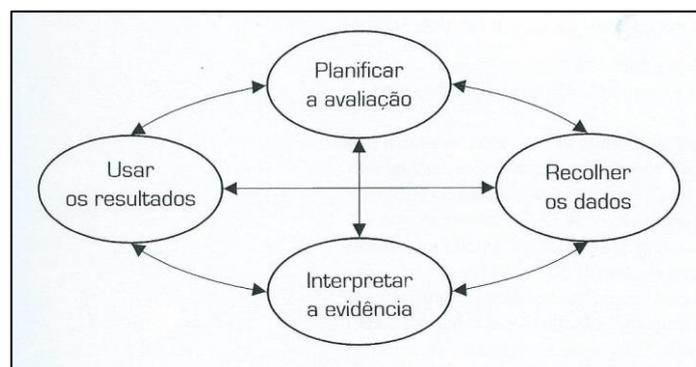


Figura 1 – 4 fases da avaliação (NCTM, 1999)

As fases consideradas, segundo o NCTM, mostram os principais momentos de decisão a tomar no processo de avaliação, os quais não diferem substancialmente das etapas estabelecidas por De Ketele & Roegiers e acima apresentadas. Com efeito, pode-se inferir que *planificar a avaliação* corresponde às 4 primeiras etapas estabelecidas pelos referidos autores, uma vez que na planificação da avaliação se deve definir o seu propósito, identificar os critérios de avaliação e os métodos para recolher informação, que neste caso será a evidência sobre a

aprendizagem dos alunos. Relativamente às outras 3 fases, *recolher dados*, *interpretar a evidência* e *usar os resultados*, pode-se inferir uma equivalência direta com as últimas etapas consideradas por De Ketele & Roegiers. No caso do 'esquema' do NCTM, tal como indicam as setas nos dois sentidos que ligam cada uma das fases identificadas, a avaliação é vista como um processo mais dinâmico onde há lugar a combinações várias que dependem do contexto onde forem aplicadas.

Neste estudo, adota-se a definição de avaliação das aprendizagens proposta por Fernandes (2008: 16), na qual se salienta igualmente a sua dimensão enquanto processo:

A avaliação das aprendizagens pode ser entendida como todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações. Normalmente, este processo permite a formulação de apreciações por parte de diferentes intervenientes (incluindo os próprios alunos), acerca do mérito ou valor do trabalho desenvolvido pelos estudantes, o que, em última análise, deverá desencadear acções que regulem os processos de aprendizagem e de ensino. Ou seja, acções que contribuam decisivamente para que os alunos ultrapassem eventuais dificuldades e aprendam com mais gosto e com mais autonomia. Acções que ajudem os alunos a desenvolver processos de auto-avaliação e de auto-regulação, relativamente ao que é suposto aprenderem.

Com efeito, nesta perspetiva o ato avaliativo é encarado como um processo intencional de recolha de informação que deve ser tratada e devolvida aos alunos com a finalidade de regular as suas aprendizagens, isto é, em que o enfoque essencial é a sua dimensão *processual reguladora*, ou seja, *formativa*. Nesta perspetiva, para ser consistente a avaliação deve ser fundamentada. Na verdade, entre os professores é muito comum a ideia de que uma avaliação formativa tem uma natureza bastante informal e se realiza fundamentalmente na interação direta professor-aluno. Porém, nesta lógica ela acaba por ser como que um fantasma que acompanha as aulas, tanto que nem alunos nem professores conseguem dizer onde se encontra, como se concretiza, que contornos possui. Fernandes (2006: 26) propõe a designação de avaliação formativa alternativa (AFA) para uma avaliação com as características acima referidas, precisamente para a distinguir como alternativa "a uma avaliação de contornos relativamente mal definidos, de *intenção* formativa ou apenas pontualmente formativa, intuitiva, pouco fundamentada teoricamente, que também se pratica em muitas salas de aula, e que impropriamente se designa como *formativa*". Como defende Fernandes (2010: 16),

(...) a avaliação tem que se orientar por princípios que lhe confirmam rigor, utilidade, significado e relevância social. Formular juízos acerca do valor e do mérito de um dado ente tem que resultar de um complexo, difícil, rigoroso e diversificado processo de recolha de informação e não de meras opiniões impressionistas, convicções ou percepções, que poderão ser necessárias a até bem vindas, mas que, em si mesmas, serão

sempre insuficientes. E isto vale para a avaliação das aprendizagens de um aluno, para a avaliação da organização e funcionamento pedagógico de uma escola, para a avaliação do desempenho profissional de um docente ou para a avaliação de um dado programa de educação e de formação numa comunidade.

Perante este quadro pode-se afirmar que a avaliação se reveste de uma grande complexidade e exigência, que pode não ser perceptível num primeiro olhar que não atenda ou esqueça todo o processo metodológico que lhe está subjacente, para não falar nas implicações éticas e políticas que lhe podem estar associadas, quer se trate de uma avaliação educativa ou direcionada para qualquer outro campo, mas que se desenvolve no intuito de conhecer, melhorar ou dar sentido a uma determinada situação, com consequências para os seus intervenientes. Num artigo de discussão de algumas questões críticas da avaliação ligadas à necessidade de se desenvolverem formas inovadoras de avaliar que melhor respondam aos desafios dos sistemas educacionais, Fernandes (2013: 29-30) concluiu o seguinte:

1. a avaliação não é uma ciência exata nem uma mera técnica, e é necessário retirar desses fatos as devidas ilações;
2. a avaliação, em geral, não se reduz a uma medida, sendo uma prática social sofisticada que exige participação e interação social. Note-se que as medidas são indispensáveis para se obterem boas descrições das realidades educacionais, mas não são boas para descrever tudo porque não é possível, ou é extremamente difícil, medir tudo;
3. a avaliação não produz, em geral, resultados exatos nem definitivos; porém, deverá ser credível, rigorosa e útil para todos os intervenientes no processo;
4. a avaliação permite-nos discernir a qualidade de qualquer objeto, sendo muitas vezes desejável que esse discernimento seja feito com base na utilização complementar de avaliações baseadas em critérios e de avaliações baseadas na experiência e nas práticas das pessoas; e
5. a avaliação deve ser utilizada para melhorar a vida das pessoas, das organizações e das sociedades, sem que dela se deixem de retirar as devidas consequências que, normalmente, implicam a regulação e a autorregulação do ente avaliado.

Após esta breve exploração do conceito de avaliação e da apresentação do ponto de vista que se defende e explora neste estudo, para nos situarmos e sabermos de onde vimos e para onde vamos na avaliação educativa é também importante ter-se uma perspetiva sobre a evolução histórica da avaliação. Tomarei como referência a abordagem feita por Guba & Lincoln (1989) na qual se identificam 4 *gerações* de avaliação, por ser uma abordagem bastante divulgada e que organiza com clareza os diferentes períodos, apesar de não ser a única nem ser consensual, pois como testemunha Fernandes (2010: 19), “outros autores (...) consideram que a perspectiva cronológica, ou a identificação de fases distintas na história da avaliação, não fará sentido porque diferentes concepções de avaliação sempre coexistiram ao longo do tempo”.

Com efeito, é comum termos essa situação na mesma escola, pois nela coexistem realidades distintas consoante as concepções e as práticas dos professores. Não obstante, considero pertinente considerar a referida abordagem que passarei a apresentar, baseada na divulgação já feita por outros autores.

1.1.3 Breve panorâmica sobre 4 gerações de avaliação

A primeira geração, conhecida como a *geração da medida*, fez equivaler avaliação a medida, dado que a avaliação tinha como propósito quase exclusivo a aplicação de testes e exames, muito influenciada pela utilização dos testes psicométricos da psicologia que na altura – princípios do século XX – foram muito utilizados com fins de recrutamento de jovens para as forças armadas em França, para medir o coeficiente de inteligência ou as suas aptidões. A ideia central era que, sendo a avaliação uma questão técnica, testes bem construídos permitiam medir com rigor e isenção as aprendizagens dos alunos, sendo os seus pontos fortes a noção de rigor e de objetividade (Fernandes, 2008). Pretendia-se atingir a *verdade* com uma avaliação o mais rigorosa e objetiva possível, mas que incidia apenas nos conhecimentos. Segundo Fernandes (2008), esta concepção de avaliação ainda prevalece nos sistemas educativos atuais, o que se traduz na aplicação de um ou mais testes e na atribuição de uma classificação periódica. O autor (op. cit.: 57) apresenta as características desta perspectiva, segundo a qual:

- classificar, seleccionar e certificar são as funções da avaliação por excelência;
- os conhecimentos são o único objecto de avaliação;
- os alunos não participam no processo de avaliação;
- a avaliação é, em geral, descontextualizada;
- se privilegia a quantificação de resultados em busca da objectividade, procurando garantir a neutralidade do professor (avaliador);
- a avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos.

Para Machado (2013: 48) nesta primeira geração os alunos são vistos como “objetos” e por isso mesmo susceptíveis de mensuração, enquanto o avaliador tem um papel meramente “técnico”. Em termos do contexto pedagógico, para Pinto & Santos (2006) a preocupação fundamental é a transmissão de conhecimentos, ou seja, o ensino é centrado no professor, e

para os alunos aprender é ser capaz de reproduzir o saber tal como foi transmitido. Segundo afirmam Pinto & Santos (2006: 17):

As dificuldades de aprendizagem são atribuídas sobretudo aos *defeitos* dos próprios alunos, em particular a falta de atenção ou de memória, a incapacidade intelectual, a ausência de esforço ou de trabalho, ou então a uma transmissão/ enunciação deficiente por parte do professor. Contudo, dado o facto do professor ser um profissional, que tem como centro da sua actividade a transmissão dos saberes, esta última justificação aparece sempre como pouco provável. Nesta perspectiva, a avaliação não tem lugar na relação entre ensino e aprendizagem, ela é exterior a este processo.

A segunda geração, conhecida como *geração da descrição*, apresenta a avaliação como uma operação em que se determina a congruência entre objetivos previamente estabelecidos e o desempenho (Hadji, 1994: 36). Esta nova geração procurou superar algumas das limitações até aí sentidas, sendo uma delas o facto de a avaliação incidir apenas nos conhecimentos. Assim, de uma preocupação quase exclusiva com a medição dos conhecimentos dos alunos, passa-se a formular objetivos que permitissem definir melhor o que se estava a avaliar, incluindo neles objetivos comportamentais, passando-se a descrever até que ponto os alunos os conseguiam alcançar. Ralph Tyler, investigador e avaliador norte-americano, foi considerado como o precursor desta geração, o primeiro a colocar esta tónica no estabelecimento de objetivos que sirvam de referencial à avaliação (Fernandes, 2008). Em 1934, designou por '*avaliação educacional*' este processo de avaliação, que marca o período que considera que os *objetivos educacionais* constituem o centro da avaliação, a partir dos quais são definidos os critérios de avaliação. Como sublinha Sobrinho (2003: 19), tratava-se de "determinar de forma experimental se os estudantes individualmente eram capazes de demonstrar, ao final de um processo de ensino, os objectivos previstos e declarados (...) e a avaliação consistia em determinar as coincidências e discrepâncias entre o prometido e o cumprido".

Apesar de a avaliação de segunda geração ser marcadamente técnica, não se interessa somente pelos produtos, mas também atende ao processo. Contudo, o papel do aluno nesse processo ainda é muito reduzido: "a avaliação continua mais centrada na eficácia dos *curricula* do que no apoio às aprendizagens. Por isso, os estudantes são encarados como um dos elementos de um processo, mas a sua participação na avaliação é meramente instrumental" (Machado, 2013: 49). Para Pinto & Santos (2006), em termos do contexto pedagógico privilegia-se a relação professor-aluno com destaque para a comunicação como meio de desenvolver um bom nível motivacional para a aprendizagem, que defendem ser uma condição essencial para que o professor possa obter informações acerca do estado dos alunos e os possa ajudar a gerir

as aprendizagens. Segundo os autores (op. cit.: 23), “A avaliação aparece como um instrumento que fazendo o *balanço do estado real* do aluno em *relação ao estado esperado*, ajuda o professor a tomar decisões ao nível da gestão do programa, no sentido de criar melhores condições de aprendizagem”. Nesta lógica, é valorizada a identificação dos objetivos de aprendizagem que os alunos ainda não dominam, isto é, a sinalização das suas dificuldades, embora não seja claro que haja muito investimento nas formas de as superar. Concluem que continua a prevalecer a função certificativa da avaliação de natureza social, a par da função de natureza mais pedagógica, de orientação.

A terceira geração, conhecida como *geração de formulação de juízos*, encara a avaliação como um processo de formulação de juízos onde é crucial a tomada de decisões. Esta nova geração resulta de um questionamento sobre as limitações da avaliação centrada em objetivos, sobretudo por não ter em conta toda a complexidade dos contextos educativos. Esta geração foi marcada pelo lançamento do *Sputnik* em 1957, um satélite da então União Soviética que lançou no mundo ocidental o receio de ser ultrapassado na corrida ao espaço, e como tal provocou uma reação generalizada de investimento em reformas educativas no sentido da sua melhoria e eficácia (Fernandes, 2008). Durante este período, designado em parte como “realismo” (1958 – 1972), realizaram-se importantes reformas educativas em que se questiona o campo da avaliação, precisamente por não ser abrangente e não ajudar convenientemente a identificar pontos fracos e fortes do sistema.

Segundo Sobrinho (2003: 22), “Cronbach, em 1963, propunha uma superação da ideia de que os objetivos são organizadores da avaliação. Para ele, a avaliação deve se orientar pela noção do tipo de decisão que se pretende que ela sirva. As decisões a serem tomadas constituem, pois, o centro da avaliação”. Em 1967, Michael Scriven deu um importante contributo com a distinção entre *avaliação formativa* e *avaliação sumativa*, a primeira ligada à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos e a segunda à prestação de contas, à seleção e à certificação (Fernandes, 2008). Nos anos setenta, correspondente ao período designado por *período do profissionalismo*, surgem novos contributos teóricos quando a avaliação ganha o estatuto de objeto de estudo. Segundo Sobrinho (2003: 24), a caracterização da avaliação como um *juízo de valor* “dota a avaliação de uma função ativa. Ela não se restringe a somente descrever os resultados obtidos, mas também passa a avaliar as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais”. Segundo Pinto & Santos (2006), o contexto pedagógico deixa de se limitar ao local onde

o ato avaliativo se realiza, a sala de aula, e passa a incluir “múltiplos contextos que se interrelacionam entre si, de forma interdependente” (op. cit.: 31), o que parece contribuir para substituir uma lógica da normalização por uma lógica de diferenciação. Nesta perspectiva, a avaliação busca melhorar o processo durante o seu desenvolvimento, tornando-se cada vez mais complexa nomeadamente porque obriga ao estabelecimento de consensos e tem cada vez mais conotações políticas.

Em termos da avaliação educativa, para Fernandes (2008: 59), é nesta geração que começam a surgir as seguintes ideias:

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

Todavia, como refere o autor, estas ideias estiveram muito pouco presentes na sala de aula, existindo sobretudo como recomendações teóricas. A este nível, a evolução foi significativa (op. cit.: 60):

Ao longo das três gerações (...) verificou-se que a avaliação se foi tornando mais complexa e mais sofisticada, evoluindo muito ao nível dos métodos utilizados, dos objectos de avaliação considerados ou dos propósitos ou finalidades. De uma concepção inicial muito limitada, redutora e essencialmente técnica, foi-se evoluindo para uma concepção mais sistémica e abrangente com a sistemática apreciação do mérito e do valor dos objectos avaliados, que deixaram de ser exclusivamente as *coisas* relativas aos alunos para passarem a incluir professores, projectos, currículos, programas, materiais, ensino ou políticas.

Ainda assim, e segundo Machado (2013), nesta terceira geração não existe grande mudança relativamente aos papéis de avaliador e avaliado. Para o autor (op. cit.: 50), “o avaliador continua com um estatuto de superioridade (técnica, ética e pedagógica) em relação aos avaliados, (...) os formandos são encarados, principalmente, como atores passivos que não participam no processo de construção dos «juízos», nem são diretamente implicados nas decisões a tomar”.

A quarta geração, em desenvolvimento, ainda não tem uma designação própria. Surgiu nos anos 80, é de cariz construtivista, e tal como anteriormente surgiu da necessidade de

superar falhas encontradas nas gerações anteriores. Neste caso, algumas das limitações apontadas são: as responsabilidades pelos falhanços serem quase exclusivamente apontadas aos alunos, sendo os professores os únicos juízes nos processos de avaliação; dificuldade em diversificar abordagens e procedimentos e em articular necessidades com o ensino; excessiva dependência do método científico, que supostamente considera que os testes medem com rigor e objetivamente o que os alunos sabem (Fernandes, 2008). A nova geração caracteriza-se por não definir à partida quaisquer parâmetros ou enquadramentos, os quais serão definidos num processo negociado e interativo com os atores da avaliação, tendo em consideração alguns princípios gerais definidos por Fernandes (2008: 62-63) do seguinte modo:

1. Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação.
2. A avaliação deve estar integrada no processo de ensino aprendizagem.
3. A avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação, com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens.
4. O *feedback*, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo do ensino- aprendizagem.
5. A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala.
6. A avaliação é uma construção social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula.
7. A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos.

Na interpretação de Machado (2013), esta quarta geração da avaliação situa-se entre a “realidade” e o “desejo” e são questões centrais a participação e o papel dos sujeitos na avaliação, no sentido em que se prevê a passagem da «imobilidade» à «ação», fazendo desta quarta geração um modelo claramente ativo e participativo. Segundo o autor (op. cit.: 55), “Mais do que encontrar «soluções», a avaliação identifica «problemas». Neste sentido, reclama mais responsabilidade, mais compromisso, mais assunção de poder, enfim, mais ação e participação”. Pinto & Santos (2006: 37) sublinham o foco na relação entre o aluno e o saber, pois são os alunos a construir o seu próprio conhecimento já que ele resulta de um processo individual de atribuição de significado. O professor passa a ser um organizador do trabalho a desenvolver em sala de aula e monitoriza as aprendizagens dos alunos. Segundo os autores (op.

cit.: 38), “Encarar o aluno como o protagonista da sua própria avaliação, determina que a auto-avaliação apareça como a forma de avaliação privilegiada. (...) cria-lhe oportunidade de reflectir sobre o seu próprio percurso enquanto sujeito em aprendizagem”.

A finalizar esta breve panorâmica sobre gerações de avaliação sublinho o caminho da avaliação que tem sido desenhado em função da evolução da própria sociedade, passando de uma preocupação inicial com a objetividade (uma das características do pensamento racionalista do início do século XX), para uma progressiva valorização da subjetividade (característica de um mundo cada vez mais complexo caracterizado pela diversidade de perspetivas), e que tem implicado ao longo do tempo um envolvimento progressivo entre avaliador e avaliados, atendendo cada vez mais à importância dos contextos e abrindo horizontes para que a avaliação contribua cada vez mais para a transformação social. Numa análise da constituição da avaliação como disciplina científica, Fernandes (2010: 38) conclui que “a avaliação, como disciplina científica, tem evoluído desde uma perspectiva objectivista, *em busca da verdade*, passando por uma perspectiva subjectivista, *em busca de alternativas*, até ao que me parece ser uma perspectiva de pendor mais pragmático, *em busca da utilidade*, que se vem afirmando desde os anos 1980”.

Assim, de uma forma metafórica, direi que na avaliação vimos de um caminho estreito de sentido único para uma rede complexa de ligações com vários sentidos, que põe no mapa lugares até aí por descobrir, inacessíveis porque inimagináveis.

1.1.4 De questões básicas da avaliação até algumas questões relevantes

Clarificar os sentidos que uma avaliação pode tomar passa por entender que funções ou propósitos ela pode ter, quem são os seus intervenientes e que papéis assumem, com que meios, como e quando se realiza, e ainda, que dimensões são avaliadas. Pretendo abordar todas estas questões *básicas* de avaliação das aprendizagens, tendo sempre presente que não faz qualquer sentido falar dela sem considerar as suas articulações com o ensino e com a aprendizagem (ver, entre muitos outros, Alves, 2004; Cardinet, 1993: 118; Fernandes, 2006, 2008, 2011a; Hadji, 1994; Roldão, 2006; Santos, 2008:12). Assim, pretendo traçar uma panorâmica geral sobre as referidas questões, com enfoque na perspetiva de uma avaliação *para* as aprendizagens, e nas que me parecem suscitar maiores ambiguidades relativamente às práticas avaliativas dos professores, e que, nessa medida, se tornam mais relevantes no contexto do estudo realizado.

Avalia-se *com vista a quê?* É assim que Hadji (1994: 50) expressa aquela que entende ser a questão essencial da avaliação, da qual as outras questões derivam e sem a qual se pode esvaziar de sentido a própria avaliação. Segundo De Ketele & Roegiers (1999: 48) podemos ter três tipos de finalidade: a orientação; a regulação; a certificação. Assim, tendo em vista a decisão a tomar, teremos: a avaliação de *orientação* – que normalmente precede a ação e visa tomar a decisão de orientar, em função do contexto, das necessidades e de prestações anteriores, cuja decisão geral é iniciar uma nova aprendizagem – correspondente à modalidade de avaliação diagnóstica; a avaliação de *regulação* – que acompanha a ação e visa ajustar o funcionamento de um sistema para o melhorar, cuja decisão geral é tomar medidas visando facilitar a aprendizagem no decurso do processo – correspondente à modalidade de avaliação formativa; a avaliação de *certificação* – que se realiza no final de um processo, quando a decisão a tomar é dicotômica, pois expressa-se em termos de sucesso e insucesso, cuja decisão geral é certificar o êxito ou o fracasso da pessoa em função de um nível de desempenho pedido – correspondente à modalidade de avaliação sumativa (De Ketele & Roegiers, 1999).

Segundo Hadji, na avaliação das aprendizagens “a função a privilegiar depende da intenção dominante do avaliador” (1994: 67). Assim, conceber e praticar a avaliação pelo ângulo da *certificação* significa adotar a atitude de ‘fazer o ponto da situação’, verificar se as aprendizagens se realizaram para as poder certificar, ou classificar, ou seja, significa centrarmos no produto e não no processo da aprendizagem. Com refere Álvarez Méndez (2002: 18), “Avaliar somente no fim, seja por unidade de tempo ou de conteúdo, é chegar tarde para assegurar a aprendizagem contínua e oportuna. Neste caso e nesta utilização, a avaliação só chega a tempo para qualificar, condição para a classificação (...)”. Por isso, no campo da avaliação das aprendizagens não é esse o melhor ângulo para promover as aprendizagens. Por outro lado, se o ângulo a adotar para a avaliação for o de *formar*, então ela vai apoiar as aprendizagens. Segundo o mesmo autor (op. cit.: 69), “Deste ponto de vista, avaliar é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender”. É sobretudo nesta perspectiva que me situo em relação à avaliação das aprendizagens e considero que é neste sentido que urge (re)pensá-la e (re)fazê-la nas escolas.

Avalia-se com que meios? Como e quando se realiza? São questões de âmbito metodológico que podem e devem ser discutidas de forma distinta em função do propósito da avaliação que estiver em causa. Quando o propósito é certificar, a lógica que se impõe é a de fazer um balanço sobre as aprendizagens, e nesse caso, como adianta Hadji (1994: 64), “ela é

pontual, efectuada num momento determinado (...) e pública”, como por exemplo no caso dos exames. Porém, se o propósito é regular ou mesmo orientar as aprendizagens, podem e devem ser utilizados instrumentos ou estratégias diversos que permitam recolher informação sobre os vários domínios do currículo e atender à heterogeneidade dos alunos (Fernandes, 2008: 81). Além disso, para que a informação assim recolhida seja útil, ela deve oferecer, segundo Álvarez Méndez (2002: 79-80), “uma boa oportunidade para melhorar tanto o processo de aprendizagem – ao mesmo tempo que procura recuperar as dificuldades que os que aprendem devem vencer – como os actos futuros de ensino, mediante a reflexão, a autocritica e a autocorreção da prática escolar”. Isto é, mais do que os meios de recolha de informação, importa o como ela é utilizada, dando origem a um agir do professor no sentido da diferenciação pedagógica (Santos, 2010: 13), que exige abertura para criar as condições de aprendizagem ajustadas às necessidades dos alunos. Por outro lado, não se pode isolar os meios da frequência da avaliação. Se numa avaliação de pendor regulador se usar uma diversidade de estratégias ou instrumentos, então ela não pode ser pontual e caracteriza-se por ter uma certa regularidade, como apontam Vieira & Moreira (1993: 24) ao referir-se a uma avaliação desta natureza: “Para além dos testes, passam a assumir lugar de destaque (...) outras formas de recolha de informação, de natureza qualitativa e de aplicação sistemática”.

Uma questão que muitas vezes é apontada como um entrave a práticas de avaliação mais formativa é a questão do tempo para a fazer. Contudo as práticas tradicionais também levam muito tempo para se executarem, além de serem como que um “corte” no processo didático. Perrenoud, (1999a: 68) afirma que a avaliação formativa “não toma menos tempo, mas dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica, ao passo que o tempo e a energia gastos na avaliação tradicional desviam da invenção didática e da inovação”.

Quem avalia? Esclarecer quem são os intervenientes na avaliação e que papéis assumem é uma das questões de especial interesse na avaliação. Segundo advoga Machado (2013: 12), “A «participação» dos sujeitos nos processos educativos e formativos tem sido o nó górdio do pensamento educacional moderno (...)”. Numa avaliação de certificação o papel do aluno é geralmente passivo, pois limita-se a “prestar prova”, enquanto o professor domina todos os aspetos do processo de avaliação. Todavia, o aluno não pode ter um papel passivo se o propósito da avaliação for a regulação das aprendizagens, pois a sua falta de envolvimento no processo compromete essa regulação. De facto, segundo Perrenoud (1999a: 96), “Na mente

humana, toda regulação, em última instância, só pode ser uma *auto-regulação*, pelo menos se aderirmos às teses básicas do construtivismo: nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada, assimilada por um *sujeito*". Se houver uma ligação entre o papel do aluno e do professor haverá também uma partilha de responsabilidades, que segundo Fernandes (2008: 65) implica que "os professores terão um papel que é, ou deve ser, preponderante em aspectos como a organização e distribuição do processo de *feedback*, enquanto os alunos terão uma evidente preponderância no desenvolvimento dos processos que se referem à auto-avaliação e à auto-regulação das suas aprendizagens". No entanto, a prática está muitas vezes distante desta partilha de responsabilidades, pois há uma quantidade de problemas que impedem ou dificultam a regulação das aprendizagens.

Uma das questões problemáticas relaciona-se com o *feedback* dado aos alunos, tanto pela sua qualidade como até pela sua ausência. Com efeito, baseando-se na investigação sobre práticas de avaliação na sala de aula por si analisada, Fernandes (2008: 69) diz-nos que, "o que acontece muitas vezes é que o *feedback* ou a informação proporcionada não conduz a nenhuma acção, ou conjunto de acções, que elimine a diferença entre o que se pretende alcançar e o que efectivamente se alcançou". Outra dificuldade pode ser "a prioridade dada pela maioria dos professores, com frequência involuntariamente, à regulação das tarefas e ao controle do trabalho" em detrimento de uma atenção aos processos de aprendizagem (Perrenoud, 1999a: 85), ou ainda a crença de muitos professores de que os seus alunos não são capazes de se autoavaliarem porque são muito novos, ou muito desconcentrados, ou porque tentam dar uma imagem enganosa do que sabem ou pensam, etc.. A este propósito, Simão apresenta propostas concretas (2008: 135):

Para favorecer os processos de auto-avaliação, os professores podem explicitar as suas estratégias, as suas maneiras de aprender e de pensar sobre um tema, um assunto, um problema..., tornando-se num modelo para os alunos. (...) Podem utilizar-se guias de questionamento básicos, em momentos críticos do processo, para que o aluno tome decisões de acordo com cada tarefa e em cada contexto de aprendizagem. A utilização de guias ou guiões escritos, onde se colocam as interrogações mais relevantes, é fundamental para que o aluno, ao formulá-las e através das suas decisões, alcance o objectivo pretendido.

Frequentemente, os alunos têm falta de hábitos de autoavaliação e receio de exposição pública de erros, o que pode suceder se o professor não olhar para o erro como uma fonte de aprendizagens: "Quando nos colocamos numa perspectiva de avaliação reguladora, o erro não pode deixar de ser entendido como inerente ao processo de aprendizagem, como algo que acontece apenas àqueles que aprendem (...)" (Santos, 2010: 62).

A questão dos papéis dos sujeitos na avaliação reporta-nos para a questão do diálogo e da negociação, essenciais a uma avaliação reguladora. Segundo Álvarez Méndez (2002: 63), “O diálogo constitui um meio da maior importância para a aprendizagem obtida pela avaliação partilhada”. Na verdade, se a comunicação entre aluno e professor integrar processos de negociação, consegue-se aliar, de forma mais próxima, ensino, aprendizagem e avaliação, e por conseguinte existe a possibilidade de aluno e professor dialogarem sobre as percepções de ambos e tomarem decisões conjuntas. Conforme defende Vieira (2009a: 263), a avaliação deve ser um conteúdo curricular se quisermos explorá-la como processo de aprendizagem, “porque passa a ser objecto de reflexão e de negociação. Na verdade, ela será sempre, em maior ou menor grau, assunto obrigatório de toda e qualquer educação guiada por ideais democráticos”.

Segundo Machado (2013), vivemos uma época em que o discurso sobre a avaliação se centra na dicotomia entre duas narrativas: *a narrativa do controlo* e *a narrativa da emancipação*. Na primeira, vigiar, medir e sancionar são os elementos fundamentais e a participação dos alunos tende a ser nula; na segunda, a ênfase nessa participação é um dos elementos estruturantes (Machado, 2013). Através do questionamento em torno destes dois discursos, o autor conduz-nos à questão “avaliar é ser sujeito ou é sujeitar-se?” (op. cit.: 45), que coloca a questão da agência na avaliação e nos leva a defender que queremos (re)fazer a avaliação para que o sujeito, neste caso, o aluno, tome lugar nela e construa uma identidade em que o valor a defender não seja sujeitar-se, mas antes ter uma voz, ser parte ativa, ser sujeito.

Avalia-se o quê? Numa resposta espontânea, parece lógico que sejam as aprendizagens. Porém, há que ter algum cuidado nesta resposta pois é preciso clarificar o que é que isso quer dizer. São os conteúdos? São as atitudes e os valores? São os saberes disciplinares? São as competências? Segundo Fernandes (2008: 16), avaliar as aprendizagens inclui tudo isso: “a avaliação das aprendizagens inclui a avaliação de conhecimentos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes, de procedimentos ou de processos mais ou menos complexos do pensamento. Se quisermos trata-se da avaliação de competências, ou da avaliação dos saberes em utilização”. Nesta ótica, compreende-se que o ensino não pode ser transmissivo e privilegiar apenas conhecimentos. É necessário que se desenvolva num sentido mais abrangente e se preocupe com as formas como os alunos aprendem, isto é, com a competência de *aprender a aprender*, e portanto com a regulação da aprendizagem (Alonso, Roldão & Vieira, 2006). Assim, clarificar o significado de uma avaliação formativa leva-nos à questão do significado de aprender e de ensinar.

Segundo Álvarez Méndez (2002: 42-43), “Ensinar não é tanto apenas uma questão de *conhecimentos* mas de maneiras de raciocinar. Aprender não é tanto nem tão-só acumular conteúdos de conhecimento mas modos de raciocinar com esses apetrechos, interiorizando-os e integrando-os na estrutura mental de quem aprende”. É nessa perspectiva que nos colocamos. Portanto, para (re)fazer a avaliação para as aprendizagens é preciso também (re)pensar o que queremos ensinar, que cidadão pretendemos ajudar a formar e, conseqüentemente, (re)pensar e (re)fazer o ensino que praticamos, dada a articulação existente entre ensino, avaliação e aprendizagem, como nos relembra Roldão (2006. 58):

(...) se entendermos (...) o acto de ensinar como a acção ou conjunto de acções orientadas intencionalmente para a promoção da aprendizagem de outro(s), então avaliar é uma inerência desse processo, ele não pode ocorrer sem esse acompanhamento regulador que permite acertar a «navegação» do aprendente consoante os ventos e as marés, perceber o que não está ou está a ser construído, como está a ser usado o conhecimento, que crescimento de capacidade de pensar e agir naquele domínio está ou não a ocorrer. Nada, afinal, que não fizessem já os antigos mestres de ofícios para os seus aprendizes...ensinar e avaliar em permanência e no contexto de acções necessariamente mobilizadoras dos recursos de conhecimento que se vão dominando – avaliar ensinando, e ensinar avaliando.

Colocar em prática um ensino que promove a reflexividade através de processos de regulação das aprendizagens, *avaliando ensinando* e *ensinando avaliando*, é sem dúvida um caminho para a formação de um cidadão participativo e com sentido crítico. Segundo Álvarez Méndez (2002: 36),

Para assegurar a aprendizagem reflexiva de conteúdos concretos, aqueles que aprendem precisam de explicar, argumentar, perguntar, decidir, distinguir, defender as suas próprias ideias e crenças. Simultaneamente, aprendem a avaliar. A chave do entendimento reside na qualidade das tarefas de aprendizagem, mediatizadas pela qualidade das relações e interacções que se produzem em aula, entre alunos, entre alunos e professor, com uns conteúdos de aprendizagem seleccionados pelo seu valor educativo e pela sua potencialidade formativa.

Apesar de toda a problematização teórica em torno da avaliação, as práticas ficam frequentemente aquém do que é preconizado. Em termos da função da escola e do nosso papel como profissionais, importa saber como se pode chegar a práticas avaliativas mais compatíveis com o desenvolvimento de aprendizagens para a vida num sentido democrático (que implica a promoção da capacidade crítica e da autonomia) para todos os alunos, independentemente da sua condição social, e o que favorece ou trava esse desenvolvimento, isto é, o que torna a avaliação mais ou menos educativa (Vieira & Basto, 2013).

Assim, olhando para o meu percurso de experiência profissional e estudo neste campo, há uma série de questões relevantes que me assaltam frequentemente quando reflito sobre este assunto e que importa formular no sentido de construir uma avaliação mais educativa. Começo pelo conceito de avaliação. Que concepção de avaliação orienta a nossa prática? Avaliamos para classificar e, conseqüentemente, toda a nossa ação avaliativa se desenvolve com essa intenção, desligando os momentos de avaliação dos de aprendizagem, ou avaliamos para conhecer o que e como os nossos alunos aprendem e fazemos da avaliação uma ponte de diálogo entre todos? Que papel desempenhamos na avaliação e, principalmente, que papel têm os nossos alunos? Somos os únicos atores nesse processo, ou também damos voz aos alunos? Quando lhes damos *feedback*, ele é útil para a aprendizagem, ou limita-se a situar o aluno numa escala? Promovemos a autoavaliação dos nossos alunos para que possam aprender a regular as suas aprendizagens, ou promovemos apenas a sua autoclassificação, em jeito de balanço final? Utilizamos instrumentos de avaliação diversificados para avaliar os alunos numa lógica de deteção de dificuldades, ou utilizamos quase sempre o teste escrito numa lógica classificatória? Afinal que concepção de ensino temos e como o praticamos? O tempo de aula é ocupado quase na íntegra pelo nosso discurso, enquanto os alunos tiram apontamentos, ou preparamos tarefas de aprendizagem para os envolver na construção dessas aprendizagens? Que preocupação temos em desenvolver a reflexividade e o espírito crítico nos alunos? Será possível mudar a avaliação sem mudar o ensino? E fará sentido mudar o ensino e continuar a fazer uma avaliação tradicional quase só baseada na aplicação de testes escritos numa lógica classificatória? Como entendemos a forma como os nossos alunos aprendem? Por acumulação de conhecimentos, ou numa lógica de descoberta? Usamos a avaliação para disciplinar os alunos, ou usamo-la para os motivar não os penalizando pelos erros que cometem? Procuramos a todo o custo que a nossa avaliação seja objetiva? Então caminhamos para um paradoxo, pois ela nunca vai ser objetiva. Há uma forte resistência em aceitar que a avaliação é um ato subjetivo, e como tal, há uma constante preocupação em tudo medir na sala de aula em busca de uma objetividade que não é possível alcançar, nem interessa alcançar, pois o centro da avaliação não se encontra na classificação, mas antes na regulação. Partilhamos as nossas práticas avaliativas? Ou a nossa prática é esconder esse *jogo*, por muitas e variadas razões, entre as quais acreditar que é um dos últimos resquícios de poder que nos resta?

Questões como as que coloco farão sentido se conduzirem a uma reflexão profissional que questione a nossa ação e que nos permita compreender o que podemos fazer para melhorar as

aprendizagens dos alunos, melhorar o ensino e contribuir para que a avaliação se torne mais educativa e tenha um maior potencial transformador.

1.1.5 De lógicas gerais da avaliação aos princípios de uma avaliação mais educativa

As abordagens à avaliação, seja ela qual for, são muito diversas, pois como afirma Fernandes, (2010: 36): “não há uma teoria ou abordagem acerca da qual possamos afirmar que se adequa a qualquer contexto e/ou propósito de avaliação. Trata-se de uma constatação trivial para quem avalia ou para quem analisa a literatura que também tem contribuído para a expansão do número de abordagens de avaliação”. Contudo, o autor (op. cit.: 29) refere que há *standards* ou padrões de qualidade geralmente aceites, próprios de qualquer tipo de avaliação: o *rigor*, a *utilidade*, a *adequação ética* e a *exequibilidade*. Mais de uma década antes, Rodrigues (1994: 93) tinha apresentado *standards* para a avaliação em distintos campos educativos correspondendo a três grandes eixos – metodológico, ético e político:

(...) *rigor* (metodológico), *utilidade*, *justiça* ou *justeza* (interpretáveis por referência a um quadro ético-político) e *exequibilidade* (equacionável em função do rigor, utilidade e justiça, pois não fará sentido desenvolver um processo de avaliação sem o mínimo de condições e de recursos necessários à produção de resultados rigorosos, úteis e justos). (op. cit.: 94)

Na verdade, avaliar não exige apenas preocupações metodológicas ligadas ao ‘saber como fazer’. É muito mais do que isso porque há consequências para os envolvidos em função da avaliação, ou seja, há preocupações éticas ligadas ao sentido de justiça (Álvarez Méndez, 2002). Além disso, avaliar tem uma componente política no sentido em que a utilização e o impacto dos seus resultados opera num processo onde se jogam interesses (Afonso, 1998). Rodrigues (1994) acrescenta que embora haja uma interdependência entre os *standards*, o seu modo de interpretação e de operacionalização depende da posição que se toma relativamente à concepção da natureza humana e social, que tem implicações a vários níveis incluindo modos de conceber as relações humanas e sociais e de aceder ao conhecimento, que se refletem também ao nível pedagógico. O autor identifica assim três posições ou paradigmas: o *objetivista* (que encara a avaliação como técnica), o *subjetivista* (que vê a avaliação como prática) e o *dialético* ou *interacionista* (que considera a avaliação como *práxis*, ou seja, como capaz de transformar a sociedade). Segundo afirma, no paradigma objetivista, o *rigor* ou *validade* da avaliação é interpretado como adquirido através do controlo das variáveis em causa, a *utilidade* ou utilização dos resultados em termos de aplicação ou prescrição, e a *justiça* é concebida de modo

autoritário pela hierarquia. Neste âmbito, a avaliação identifica-se com um processo de controlo externo que não necessita de ser explicitado, questionado nem fundamentado. No paradigma subjetivista, o *rigor* dos dados é validado pelos próprios participantes na avaliação, a *utilidade* dos resultados da avaliação é tomada em consideração quando se realiza a negociação que permita a tomada de decisões, e a *justiça* é enquadrada por compromissos e consensos num processo negociado. A escola e a pedagogia centram-se no aluno e a avaliação assume-se como autorreguladora e autocontroladora. No paradigma dialético, o *rigor* resulta de um confronto entre as representações de todos os intervenientes, a *utilidade* dos resultados é concebida em termos dialéticos como um processo de articulação com novos contextos e a *justiça* é enquadrada como um contributo para o esclarecimento de incoerências e contradições, implicando abertura para a crítica fundamentada. O referencial de avaliação não é externo nem interno, reconstruindo-se durante o processo; há uma visão dialética da realidade que corresponde uma pedagogia reflexiva e crítica.

Perante este quadro interessa situar a avaliação formativa tal como é vista neste estudo em termos das preocupações relativas aos eixos metodológico, ético e político, pois parece consensual que eles podem ser identificados em qualquer tipo de avaliação. Assim, o Quadro 1 propõe um conjunto de princípios que podem orientar uma avaliação processual e reguladora (Basto, 2010a) em cada um desses eixos, embora se reconheça a sua complementaridade.

Quadro 1 – Princípios de uma avaliação formativa

<i>Eixos da avaliação</i>	<i>Metodológico</i>	<i>Ético</i>	<i>Político</i>
<i>Princípios de avaliação</i>	Abrangência Continuidade Diversificação Coerência	Adequação da exigência Transparência Inclusividade Justiça	Diferenciação Negociação Participação Utilidade

No eixo metodológico há preocupações de rigor, validade ou credibilidade da avaliação (Rodrigues, 1994). Trata-se das questões operacionais da avaliação. Assim, para que uma avaliação processual e reguladora seja rigorosa, ou melhor, tenha credibilidade, ela deve possuir um conjunto de características que lhe conferem essa qualidade, as quais constituem precisamente algumas das questões relevantes anteriormente abordadas: ser *abrangente* nas competências a avaliar, de modo a promover a aprendizagem de todas elas, ser sistemática, ou seja, haver uma certa *continuidade* compatível com a sua função reguladora, ser *diversificada* nos meios utilizados para recolher informação, com recurso a uma diversidade de instrumentos

ou estratégias de modo a permitir recolher informação sobre o desempenho dos alunos em vários momentos e relativa a várias competências, e ser *coerente* com o tipo de ensino desenvolvido, de modo a que os meios utilizados e o envolvimento dos alunos no processo seja compatível com a regulação das suas aprendizagens. Assim, *abrangência, continuidade, diversificação e coerência* formam um grupo de princípios metodológicos de uma avaliação processual reguladora.

No eixo ético, as preocupações dominantes são ligadas ao sentido da justiça e as características que conferem à avaliação esse sentido de justiça são: ser *adequada na exigência*, ao nível dos alunos, procurando ir ao encontro das suas necessidades e valorizando os seus saberes, ser *justa*, na medida em que não beneficia nem prejudica os alunos, permitindo a cada um agir segundo as suas necessidades, ser *inclusiva* na medida em que não é discriminatória e permite a aprendizagem de todos, e ser *transparente* perante os alunos no sentido de que há uma partilha entre professores e alunos relativa à qualidade das aprendizagens, ou seja, relativa aos critérios de avaliação, de modo que as regras do jogo, por assim dizer, são conhecidas por todos. Assim, *adequação da exigência, justiça, inclusividade e transparência*, formam o grupo de princípios éticos da avaliação que se defende neste estudo.

No eixo político, e embora este eixo não se dissocie dos outros eixos, as preocupações dominantes são ao nível da utilização que se faz da avaliação, que será o mesmo que dizer, ao nível dos interesses que nela se jogam. As características que lhe conferem essa marca política são: ser *diferenciada* em função das necessidades, ritmos e estilos dos alunos, como fruto de uma utilização dos resultados em conformidade com as necessidades de cada um, ser *negociada* com os alunos de modo a que a partilha de responsabilidades entre professor e alunos favoreça a tomada de decisões conjunta, ser *participada*, no sentido de ser democrática, havendo espaço para os alunos terem um papel ativo no processo de avaliação, por exemplo com as suas autoavaliações, e ser *útil* no sentido em que os resultados da avaliação sirvam para melhorar ensino e aprendizagem. Assim, *diferenciação, negociação, participação e utilidade* formam o conjunto de princípios da avaliação como ato político que se defende neste estudo.

Os 12 princípios identificados encontram ressonância na literatura especializada. A partir da seleção de enunciados que nos remetem para cada um deles e constituem argumentos em sua defesa, procurei inferir uma lista de indicadores (necessariamente não exaustiva) que pode facilitar a sua identificação em situações práticas. Os Quadros 2, 3 e 4 dão conta desse trabalho, integrando ideias de um conjunto de textos que tomei como referência (Álvarez Méndez, 2002;

Fernandes, 2006, 2008, 2010; Perrenoud, 1999b, 2004; Roldão, 2006; Vieira & Moreira, 1993).

Quadro 2 – Dimensão metodológica da avaliação: princípios e indicadores

<i>Princípios de avaliação – eixo metodológico</i>	<i>Indicadores possíveis</i>
Excertos da literatura de diversos autores – argumentação	
<i>Abrangência (das competências avaliadas)</i>	
<p>A <i>avaliação formativa alternativa</i> (AFA) deve permitir conhecer bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que deve proporcionar-lhes indicações claras acerca do que é necessário fazer a seguir. (Fernandes, 2006: 30)</p> <p>[Na AFA] as tarefas propostas aos alunos são cuidadosamente seleccionadas, representam domínios estruturantes do currículo e activam processos complexos do pensamento (por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, seleccionar). (Fernandes, 2006: 31)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação foca-se nos saberes, nas atitudes, nas capacidades e no estágio de desenvolvimento dos alunos • As tarefas propostas aos alunos são representativas das várias áreas do currículo e não são rotineiras
<i>Coerência (com o ensino)</i>	
<p>[Na AFA] as tarefas reflectem uma estreita relação entre a didáctica e a avaliação que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem. (Fernandes, 2006: 31)</p> <p>(...) é o <i>feedback</i> que contribui para a plena integração da avaliação, do ensino e da aprendizagem. (Fernandes, 2008: 77)</p> <p>Como Gipps e Stobart (2003) sublinham, a avaliação alternativa não se limita exclusivamente à utilização de formas alternativas de avaliação, mas é também uma utilização alternativa de avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem. (Fernandes, 2008: 78)</p> <p>As mudanças no processo de avaliação têm que ser parte de um programa muito mais amplo de inovação, incluindo tanto o currículo e didáctica como avaliação. Os três elementos, junto com os conteúdos da aprendizagem que abarcam, estão estrutural e funcionalmente relacionados. (Álvarez Méndez, 2002: 43)</p> <p>O tempo de aula, convertido em tempo de aprendizagem facilitado, estimulado, ajudado, orientado pelo ensino, deve converter-se numa oportunidade simultânea de avaliação. Não devem ser actividades diferentes (...). (Álvarez Méndez, 2002: 101)</p> <p>A avaliação decorre e acompanha, no tempo e nas lógicas, ao longo de, e em coerência com, o modo como se ensina, isto é, como se organiza e intencionalmente orienta (o professor) o processo de alguém (os alunos, no caso) na aprendizagem de alguma coisa que se considera importante saber e ficar capaz de usar e mobilizar. (Roldão, 2006: 47)</p> <p>(...) a mudança das práticas de avaliação deve ser acompanhada por uma transformação do ensino, da gestão da turma, de uma atenção especial aos alunos com dificuldades. (Perrenoud, 1999b: 177)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As tarefas de avaliação são tarefas de aprendizagem - aprende-se com a avaliação • O <i>feedback</i> evidencia a coerência entre ensino, aprendizagem e avaliação • Avaliação e aprendizagem ocorrem em simultâneo • Avaliação e ensino ocorrem em simultâneo • As mudanças na avaliação acompanham e implicam mudanças no currículo e na didáctica
<i>Continuidade (regularidade)</i>	
<p>(...) a avaliação formativa alternativa desenvolve-se <i>durante</i> os períodos em que ocorrem o ensino e todas as actividades a ele associadas. (Fernandes, 2008: 80)</p> <p>Avaliar somente no fim, seja por unidade de tempo ou de conteúdo, é chegar tarde para assegurar a aprendizagem contínua e oportuna. (Álvarez Méndez, 2002: 18)</p> <p>Da frequência das práticas de avaliação depende a quantidade de informação obtida, o peso dessa informação na apreciação global do aluno e na reformulação do ensino praticado, o grau de habituação do aluno à (auto) avaliação e o grau de competência profissional do professor na concepção e implementação dessas práticas. (Vieira & Moreira, 1993: 62-63)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A recolha de informação é planeada, deliberada e regular • Avaliar assegura a aprendizagem
<i>Diversificação (dos instrumentos/ estratégias)</i>	
<p>(...) a avaliação é deliberadamente organizada em estreita relação com um</p>	<ul style="list-style-type: none"> • São usadas formas

feedback inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade. (Fernandes, 2006: 31)

É necessário diversificar os métodos e instrumentos de recolha de dados e encontrar formas de dar alguma estrutura à avaliação da natureza mais informal. (...) É desejável que se recolha informação através de relatórios, de pequenos comentários, de observações mais ou menos estruturadas, de conversas (entrevistas) mais ou menos formais ou de trabalhos e produtos de diversas naturezas realizados pelos alunos. Perante a diversidade de tarefas de avaliação os alunos percebem que não chega *estudar para o teste* e que se espera que desenvolvam um alargado leque de aprendizagens. (Fernandes, 2008: 81)

Accionar um exame, seja de que tipo for, corrigir um trabalho ou umas provas só tem sentido educativo ou formativo se informam o sujeito que foi avaliado acerca da qualidade da sua resposta, da forma de elaboração da mesma, da explicação das falhas e erros, do processo de compreensão e de elaboração do pensamento.

(Álvarez Méndez, 2002: 118)

alternativas de recolha de informação para além dos testes

- O *feedback* é uma estratégia de avaliação
- A avaliação é estruturada
- Os métodos ou instrumentos de avaliação servem para informar o aluno acerca do que sabe e não sabe

Quadro 3 – Dimensão ética da avaliação: princípios e indicadores

<i>Princípios de avaliação – eixo ético</i>	
Excertos da literatura de diversos autores – argumentação	<i>Indicadores possíveis</i>
<i>Adequação da exigência (ao nível dos alunos)</i>	
[Na AFA, os professores são responsáveis por] ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades. (Fernandes, 2008: 65) Precisamos de saber se o que aprendem está relacionado com o que ensinamos e de que modo podemos encontrar as maneiras de estimular e potenciar as suas próprias capacidades de aprendizagem: uma avaliação que procure o que o aluno vai conseguindo, mais do que o que vai deixando de lado; que busque mais o que ele aprende, do que o que não sabe, ignora ou esquece. (Álvarez Méndez, 2002: 92)	<ul style="list-style-type: none">• O ensino adequa-se às necessidades dos alunos• Avalia-se para saber o que os alunos aprendem, mais do que o que não sabem
<i>Justiça (não prejudica nem beneficia alunos)</i>	
(...)a AFA é, acima de tudo, um processo sistemático e deliberado de recolha de informação relativa ao que os alunos sabem e são capazes de fazer e essencialmente destinado a regular e a melhorar o ensino e a aprendizagem. Assim, a informação obtida deve ser utilizada de forma a que os alunos compreendam o estado em que se encontram relativamente a um dado referencial de aprendizagem e desenvolvam acções que os ajudem a aprender ou a vencer as suas eventuais dificuldades. (Fernandes, 2006: 32) A diversificação de <i>métodos</i> de recolha de informação permite avaliar mais domínios do currículo, lidar melhor com a grande diversidade de alunos que hoje estão nas salas de aula e também reduzir os erros inerentes à avaliação. (Fernandes, 2008: 81) A triangulação desempenha um importante papel para garantir o justo exercício da avaliação, no qual cada sujeito interessado pode fazer valer o seu ponto de vista. (Álvarez Méndez, 2002: 20) Porque obtemos conhecimento a partir da avaliação, podemos intervir inteligentemente de uma forma justa, equânime, equitativa para aumentar o conhecimento de quem aprende e de quem ensina. (Álvarez Méndez, 2002: 93)	<ul style="list-style-type: none">• A informação obtida através da avaliação é devolvida aos alunos, possibilitando a cada um agir segundo as suas necessidades• A avaliação é abrangente e atende à diversidade dos alunos• Procede-se à triangulação de percepções e opiniões• A avaliação produz e promove o conhecimento
<i>Inclusividade (não é discriminatória)</i>	
[Na AFA] o ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender. (Fernandes, 2006: 31) Nasce a qualidade de uma avaliação que assegura a aprendizagem contínua de todos quantos aprendem, sem discriminar supostos melhores alunos de outros que não o são, ou o são em menor medida. (Álvarez Méndez, 2002: 141)	<ul style="list-style-type: none">• A avaliação assegura e fomenta a aprendizagem de todos
<i>Transparência (perante os alunos)</i>	
No caso de ser necessário corrigir algo ou de melhorar as aprendizagens, torna-se imperativo que professores e alunos partilhem as mesmas ideias, ou ideias	<ul style="list-style-type: none">• Os objetivos e critérios de avaliação são partilhados e

aproximadas, acerca da qualidade do que se pretende alcançar. (Fernandes, 2006: 30-31)

[Na AFA, os professores são responsáveis por] definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação. (Fernandes, 2008: 65)

Qualquer processo de avaliação tem de ser transparente. Os objectivos, as aprendizagens a desenvolver e todos os processos de avaliação devem ser claramente expressos e devem estar sempre disponíveis para quem a eles quiser ter acesso. Os critérios de avaliação devem ser apresentados de forma clara e devem constituir um elemento fundamental de orientação dos alunos. (Fernandes, 2008: 82)

A avaliação deve ser um exercício *transparente* em todo o seu percurso, durante o qual se organiza a *publicidade* e o conhecimento dos critérios a aplicar. (Álvarez Méndez, 2002: 18)

Quadro 4 – Dimensão política da avaliação: princípios e indicadores

<i>Princípios de avaliação – eixo político</i>	
<i>Excertos da literatura de diversos autores – argumentação</i>	<i>Indicadores possíveis</i>
<i>Diferenciação (em função das necessidades, ritmos e estilos dos alunos)</i>	
(...) a avaliação é deliberadamente organizada em estreita relação com um <i>feedback</i> inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade. (Fernandes, 2006: 31) O <i>feedback</i> é importante para <i>activar</i> os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e auto-estima. (Fernandes, 2006: 31) [Na AFA, os professores são responsáveis por] propor tarefas apropriadas aos alunos. (Fernandes, 2008: 65) [Na AFA, os professores são responsáveis por] diferenciar as suas estratégias. (Fernandes, 2008: 65) Diferenciar não é respeitar o ritmo de cada um, é propor-lhe constantemente situações à sua medida, para que avance tão depressa quanto possível (...) (Perrenoud, 2004: 47)	<ul style="list-style-type: none">• O <i>feedback</i> aos alunos é dado de forma diferenciada• O <i>feedback</i> atua em função das necessidades dos alunos e ativa processos metacognitivos• Os professores diferenciam as estratégias de ensino• Os professores propõem constantemente situações à medida de cada um para que aprenda o mais rápido possível
<i>Negociação (com os alunos)</i>	
(...) a AFA pressupõe uma partilha de responsabilidades em matéria de ensino, avaliação e aprendizagens e, conseqüentemente, uma redefinição dos papéis dos alunos e dos professores. (Fernandes, 2006: 32) (...) a avaliação formativa alternativa pressupõe uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores em matéria de avaliação e de regulação das aprendizagens. (Fernandes, 2008: 65) (...) o professor partilha o seu poder de avaliador com os alunos, responsabilizando-os igualmente pelas suas aprendizagens, analisando em conjunto a utilização de estratégias para a auto-regulação e auto-controlo do processo de aprendizagem. (Fernandes, 2008: 85) Muito importante é a negociação, entre todos os intervenientes, dos critérios que se vão aplicar no momento da correcção, da classificação e do modo de transmitir a informação, das possibilidades de recorrer das decisões sobre correcção e classificação e dos critérios a utilizar em caso de desacordo relativamente à pontuação. (Álvarez Méndez, 2002: 18) (...) a avaliação deve ser uma tarefa colaborativa de negociação, onde o professor e os alunos partilham a informação e discutem os resultados, detectam problemas e planeiam formas de resolução. (Vieira & Moreira, 1993: 38)	<ul style="list-style-type: none">• Há partilha de responsabilidades entre alunos e professores• Professores e alunos analisam em conjunto estratégias de ensino e de aprendizagem e acordam critérios de avaliação• Professores e alunos discutem resultados, detetam problemas e planeiam formas de resolução
<i>Participação (por ex., autoavaliação)</i>	
Na verdade, parece que os alunos têm um papel mais central, mais destacado e mais autónomo, funcionando a avaliação formativa quase como um processo de auto-avaliação com a interferência do professor reduzida ao mínimo. Assim, cabe aos professores promover uma regulação interactiva que transfira para os alunos a	<ul style="list-style-type: none">• Os alunos assumem responsabilidade pela sua aprendizagem e desenvolvem processos de

<p>responsabilidade pelas suas aprendizagens, desenvolvendo-lhes a auto-avaliação, e conseguir que apreendam as finalidades a atingir. (Fernandes, 2006: 27)</p> <p>[Na AFA, os professores são responsáveis por] criar um adequado clima de comunicação interactiva entre os alunos e entre estes e os professores. (Fernandes, 2008: 65)</p> <p>[Na AFA, os alunos têm a responsabilidade de] participar activamente nos processos de aprendizagem e de avaliação. (Fernandes, 2008: 65)</p> <p><i>Democrática</i> [traço da avaliação educativa]: alude à necessária <i>participação</i> de todos (...). (Álvarez Méndez, 2002: 17)</p> <p>A avaliação constitui uma oportunidade excelente para que aqueles que aprendem ponham em prática os seus conhecimentos e sintam a necessidade de defender as suas ideias, argumentos e conhecimentos. (Álvarez Méndez, 2002: 17)</p> <p>Toda a avaliação formativa parte de uma <i>aposta muito optimista</i>, a de que o aluno quer aprender e tem vontade que o ajudem, por outras palavras, a de que o aluno está disposto a revelar as suas dúvidas, as suas lacunas e as suas dificuldades de compreensão da tarefa. (Perrenoud, 1999b: 180)</p> <p>(...) a avaliação que o aluno faz do seu próprio trabalho permite que ele saiba o que aprende e como aprende, e assim tome decisões relativamente a futuras aprendizagens. (Vieira & Moreira, 1993: 36)</p>	<p>autoavaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os professores criam condições para a promoção da comunicação entre os alunos e entre estes e os professores • Os alunos defendem ideias, argumentam, revelam dúvidas, participam nas decisões • Através da autoavaliação, os alunos compreendem o que aprendem, como aprendem, e tomam decisões
--	---

Utilidade (na melhoria do ensino e da aprendizagem)

<p>(...) toda a ação avaliativa tem que ser útil e tem que contribuir para ajudar a resolver problemas e, conseqüentemente, para criar bem-estar nas pessoas, nas instituições e na sociedade em geral. (Fernandes, 2010: 18)</p> <p>(...) só poderemos dizer que uma avaliação é realmente formativa se os alunos, através dela, se consciencializarem das eventuais diferenças entre o seu estado presente relativamente às aprendizagens e o estado que se pretende alcançar, assim como o que estarão dispostos a fazer para as reduzir ou mesmo eliminar. (Fernandes, 2006: 31)</p> <p>[Na AFA, os professores são responsáveis por] utilizar um sistema permanente e inteligente de <i>feedback</i> que apoie efectivamente os alunos na regulação das suas aprendizagens. (Fernandes, 2008: 65)</p> <p>(...) é muito importante que a avaliação ajude a motivar os alunos para aprenderem com compreensão e para lhes dar conta dos seus progressos e dos seus sucessos mas também dos seus insucessos e dificuldades. (Fernandes, 2008: 80)</p> <p>A avaliação que aspira a ser <i>formativa</i> tem que estar continuamente ao serviço da prática para melhorá-la e ao serviço dos que nela participam e dela beneficiam. (...) A avaliação deve ser um recurso de formação e uma oportunidade de aprendizagem. (Álvarez Méndez, 2002: 17)</p> <p>(...) a informação que se obtém através da avaliação deve servir de referência para a acção didáctica, fornecendo informação valiosa sobre os progressos reais de quem aprende, em que sentido e direcção o faz, quais as dificuldades que encontra e o modo de as ultrapassar, com profundidade e consistência, mediante perguntas que obriguem a argumentar. (Álvarez Méndez, 2002: 83)</p> <p>A avaliação formativa (...) tem também uma dimensão estratégica: determinar as urgências, os meios de ação, os problemas que precisam ser tratados prioritariamente. (Perrenoud, 2004: 116)</p> <p>Para assumir um papel fundamental em todo o processo de avaliação formativa, o professor deve analisar e interpretar as respostas dos alunos e seleccionar elementos de relevo para discutir com eles. (Vieira & Moreira, 1993: 77)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação é uma oportunidade de aprender, ajudando a identificar e resolver problemas, a regular a aprendizagem, a motivar os alunos • A avaliação apoia a melhoria da prática profissional
--	--

Relativamente aos princípios de avaliação, importa clarificar que não é necessária a presença de todos eles para que uma dada prática avaliativa seja considerada processual e reguladora, embora se defenda que eles devem informar, tanto quanto possível, o conjunto de práticas desenvolvidas pelos professores. Acrescento ainda, que apesar deste esforço de

sistematização, muito há a descobrir a partir das práticas avaliativas, pois de algum modo é a partir delas e da partilha e reflexão sobre elas que se pode construir conhecimento sustentável, sobretudo se pensarmos em termos da viabilidade prática. Segundo conclui Fernandes (2010: 37), “Considerar a prática uma mera concretização da teoria ou a teoria uma inutilidade parecem ideias ultrapassadas. As experiências vividas e as práticas são conceitos analíticos que permitem compreender melhor a realidade”.

1.2 O trilho da avaliação formativa

Pese embora toda a discussão já feita até aqui, considero relevante aprofundar o conceito de avaliação formativa, uma vez que foi esta a modalidade de avaliação que guiou a intervenção e é a partir dela que se *busca uma avaliação que seja mais educativa*.

1.2.1 Ideias iniciais

Como já foi referido, a expressão *avaliação formativa* deve-se a Scriven, que em 1967 criou essa designação para se referir a uma avaliação que acompanha o processo de aprendizagem para o melhorar, durante a era correspondente à *Geração da formulação de juízos*. Clarificando as linhas de força desse tipo de avaliação, Abrecht (1991: 26-27) diz:

- L'évaluation formative s'adress à l'élève; c'est lui qu'elle veut concerner, au premier chef;
- Elle l'implique donc dans son apprentissage par une conscience qu'il doit en prendre;
- Elle fait partie de l'apprentissage même, plutôt que de l'entrecouper;
- Elle cherche l'adaptation à une situation individuelle; elle doit donc comporter une certaine souplesse, et son esprit doit être ouvert à la pluralité, à la diversité;
- Elle s'intéresse aussi bien aux processus qu'aux résultats, dans ce qu'elle observe, dans les informations qu'elle recherche;
- Elle ne se limite pas à l'observation, mais lui enchaîne une action (sur l'apprentissage et/ou l'enseignement);
- Pour cela elle relève, elle situe les difficultés pour les pallier, en cherchant à remonter aux causes, et non les sanctionner comme une évaluation du type épreuve ou examen;
- Il ressort aussi que si l'évaluation formative est destinée à aider l'élève, elle peut servir également à l'enseignant en lui permettant, par des retours d'informations multiples, d'orienter efficacement et souplement son enseignement, et de disposer de jalons pour des «stratégies» pédagogiques d'une certaine ampleur.

Neste conceito de avaliação formativa, leva-se o aluno a tomar consciência das suas aprendizagens, mas ainda não é explícito o seu envolvimento através de um movimento de autoavaliação e ainda não se questiona a necessidade e a importância da avaliação ser um

processo negociado. Além disso, dá-se ênfase tanto ao processo como aos resultados, o que de certa forma contradiz a sua finalidade reguladora, tal como a entendemos atualmente. Também Cardinet (1993: 47) nos fala de uma *avaliação pedagógica* que avalia diferentes fases da atividade pedagógica utilizando *provas pedagógicas*, descritas como sendo uma coleção de exercícios escolhidos em função de determinados objetivos, onde há lugar a cotações, e cujos resultados obtidos pelos alunos permitiriam saber se os objetivos eram alcançados. De um modo geral, nesta altura a avaliação formativa era vista como uma tarefa a desenvolver no fim de cada etapa ou ciclo de aprendizagens e cujo objetivo primordial seria a diferenciação do ensino. O autor admite que a *prova formativa* deve ser feita por “medida” de modo a ser a mais adequada possível ao perfil do aluno, privilegiando o interrogatório oral como a melhor forma de concretização. Porém, sublinha também a importância da autoavaliação (op. cit.: 118):

A perfeição máxima, contudo, consegue-se através da auto-avaliação, quando o próprio interessado faz parte dos seus resultados e se esforça por descrever a origem das suas dificuldades. A combinação destas duas formas de examinar constitui, sem dúvida, o ideal da avaliação formativa. Infelizmente, exige muito tempo ao professor.

Como conclusão (ibidem), sublinha que “a avaliação formativa constitui o cerne do processo de ensino-aprendizagem e dificilmente se distingue dele”. Esta conclusão talvez tenha sido um prenúncio de outras mudanças, nomeadamente nos papéis dos intervenientes nos processos de avaliação, que aliás também é perfeccionada, pois segundo diz (op. cit.: 221), “fazer o feedback informativo está longe de bastar para garantir uma regulação eficaz. Talvez uma ligação mais directa, entre a actividade do aluno e a sua percepção do resultado, facilitasse esta regulação”.

Na verdade, as mudanças na avaliação são consequência de mudanças de perspectiva relativamente ao processo pedagógico, que deixa de estar centrado na transmissão de conhecimentos para se centrar no alcance de objetivos educacionais previamente definidos. Como refere Cardinet (1993: 76), “A preocupação prioritária pelas intervenções do mestre é substituída pelo cuidado em despertar determinados comportamentos no aluno. Em vez dum simples ensino colectivo deve, agora, prever-se a possibilidade dum apoio individualizado”. Por sua vez, esta mudança advém de uma mudança na conceção de aprendizagem, que evoluiu de um conceito de acumulação de conhecimentos para uma conceção compreensiva, onde os erros dos alunos passam a ter um papel muito importante, pois são reveladores da estratégia de aprendizagem dos alunos (Cardinet, 1993). Com efeito, são as mudanças ao nível dos conceitos

de aprendizagem e de ensino que nos conduzem forçosamente a admitir a necessidade de mudanças ao nível da avaliação e, em simultâneo, perceberem quão interligadas estão as três atividades, tornando-se difícil, ou mesmo inoportuno, falar de uma delas sem falar das outras (Fernandes, 2011a).

Para se ter uma noção mais exata da conceção de avaliação formativa aceite em finais dos anos 70 a meados dos anos 80, é útil conhecer ainda a definição de avaliação formativa proposta por De Landsheere (1979) e citada por Cardinet (1993: 223), que representou um marco conceptual para a investigação realizada na altura:

É a avaliação que intervém, em princípio, no final de cada trabalho de aprendizagem e que tem por objecto informar alunos e professores do grau de mestria alcançado e, eventualmente, descobrir em que é que o aluno sente dificuldades de aprendizagem, com vista a propor-lhe ou a fazer com que descubra estratégias que lhe permitam progredir.

Segundo esta definição, a avaliação formativa joga-se entre a necessidade de um diagnóstico e a necessidade de uma intervenção. Neste quadro considerava-se essencial compreender o modo de estruturar o pensamento dos alunos, de modo a ser possível uma intervenção que corrigisse os desvios e que reestruturasse as representações simbólicas erradas dos alunos (Cardinet, 1993). Como sugestões para concretizar um diagnóstico no sentido da recolha de informação apontam-se: a análise dos resultados – em que a não obtenção de um resultado esperado significava não ter alcançado o objetivo pretendido e reconhece-se que neste caso o importante seria interpretar e analisar os erros dos alunos; a análise dos processos – em que a observação do agir dos alunos é central para se perceber onde se deu o bloqueio, podendo implicar o questionamento do aluno para que verbalize os seus raciocínios; a análise das representações simbólicas – tendo em conta que estas se relacionam diretamente com o processo e reconhecendo-se a utilidade de representações através de desenhos que retratam os desvios das conceções, a resolução de problemas que implicam a procura de estratégias de resolução ou a discussão em grupo que incentiva a participação e a partilha de pontos de vista. São apontados como métodos pouco explorados a autoavaliação e a heteroavaliação (Cardinet, 1993).

Estas sugestões resultam de uma síntese de cerca de vinte e cinco trabalhos sobre avaliação formativa, apresentados num importante encontro de investigadores belgas e suíços realizado em 1979 em Liège. Na altura, considerou-se que nenhum método é passível de ser útil em qualquer situação e que se justifica uma adaptação às circunstâncias. Neste encontro,

também foram apresentadas algumas formas diversas de intervenção para a avaliação formativa, propostas com base em experiências realizadas, embora no essencial o que se salienta é a intenção de construir “situações que permitam uma avaliação que não funcione como uma ameaça” (Cardinet, 1993: 236), rejeitando uma visão da avaliação como forma de submissão, que perdura até hoje, e tornando-a num meio de emancipação (Machado, 2013). Em suma, muitos dos problemas de que ainda hoje enfermam as práticas avaliativas foram sinalizados há décadas, o que é preocupante.

Desde o conceito de avaliação formativa proposto por De Landsheere (1979) ou por Albrecht (1991), houve uma certa evolução, pois partiu-se de um conceito de natureza behaviorista, que se enquadra numa pedagogia por objetivos como explica Pacheco (1994: 104), onde a avaliação “equivale a uma verificação mecanicista do aproveitamento dos alunos em função de objectivos previamente formulados”, para se chegar a uma avaliação de cariz mais cognitivista em que o aluno passa a ser parte ativa na construção das suas aprendizagens, o que segundo Pacheco (1994: 107) significa que se “faz do ensino um processo aberto e diferenciado tanto no decurso do mesmo como na análise dos resultados da avaliação”. A expansão do conceito continuou, por um lado como consequência da evolução das teorias da aprendizagem e do currículo e por outro pela necessidade de democratização dos sistemas educativos (Fernandes, 2008). Além disso, como preconiza Cardinet (1993: 250), “Só a prática poderá fazer surgir as dificuldades e as possibilidades reais de aplicação de (...) ideias”, referindo-se às ideias e reflexões em torno do conceito de avaliação formativa apresentadas no encontro de Liège em 1979. É de referir que vários autores utilizam outras designações para a avaliação formativa. Há quem se refira a ela como avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática, participativa, cidadã, etc., mas sempre no sentido de uma avaliação processual em que a informação é utilizada para assegurar a aprendizagem (Villas Boas, 2006: 31).

1.2.2 Investir no trilho das práticas

Ao longo do tempo, o horizonte da avaliação para as aprendizagens foi-se construindo cada vez mais com base nos contributos trazidos pelas práticas. Na verdade, a questão da prática da avaliação formativa é fulcral na compreensão da sua evolução, visto que em termos mais teóricos não há muito a acrescentar há longa data, como já referia Zabalza (1995: 23): “Na teoria as coisas estão bastante claras há muito. A questão básica reside nas práticas. O que é

preciso renovar é o estilo, que nos caracteriza enquanto professores, de fazer avaliação”. E como refere mais recentemente Fernandes (2011a: 132), reportando-se à discussão sobre a relação entre avaliação sumativa e avaliação formativa:

(...) julgo não me afastar da realidade se afirmar que nos últimos dez anos, não surgiram propriamente ideias ou recomendações novas, nem se verificaram avanços assinaláveis. O que todos sabemos e verificamos no dia a dia é que, na generalidade dos sistemas educativos, persistem dificuldades em investir consequentemente numa avaliação que esteja ao serviço das aprendizagens e que, por isso, ajude os alunos a aprender.

Porém, para renovar as práticas é determinante compreender com maior profundidade a maneira como se aprende, sendo que é sempre possível encontrar pessoas que têm ritmos diferentes, capacidade de concentração ou de memorização diferentes, etc. É preciso ter consciência que a influência mais determinante para as aprendizagens se encontra precisamente na forma como se aprende, como advoga Álvarez Méndez (2002: 43): “A maneira como o sujeito aprende é mais importante do que aquilo que aprende, porque facilita a aprendizagem e capacita o sujeito para continuar a aprender permanentemente. Conscientes do modo como o sujeito aprende, descobriremos a forma de o ajudar”.

Karpicke (2012: 27-28) distingue aprendizagem rotineira de aprendizagem significativa do seguinte modo:

Enquanto a aprendizagem rotineira é considerada frágil e transitória, a aprendizagem significativa é forte e contínua. Pensa-se que a aprendizagem rotineira produz conhecimento pobremente organizado, faltando-lhe coerência e integração, reflectindo-se este facto em falhas na capacidade de efectuar inferências e transferir conhecimentos para novos problemas. A aprendizagem significativa, por outro lado, é vista como produtora de modelos mentais organizados, coerentes e integrados, que permitem às pessoas fazer inferências e aplicar conhecimento adquirido.

O que se sabe em relação à aprendizagem significativa é que ela é uma construção própria que se desenvolve em boa parte a partir do interior, como defendem Valadares & Moreira, (2009: 11) ao sublinhar a individualidade dos sujeitos:

(...) cada indivíduo é um ser cognitivamente único, que vai construindo as suas próprias *representações* acerca do mundo muito dependentes das fontes conceptuais e linguísticas postas à sua disposição, da sua história pessoal de vida, das suas motivações pessoais e da disponibilidade de tempo e energia para a tarefa de compreensão.

Porém, essa aprendizagem também se desenvolve e constrói na interação social. Este conceito de aprendizagem consiste na perspectiva defendida pelo *construtivismo humano* que se

associa, segundo os mesmos autores, à teoria da aprendizagem significativa. Neste âmbito os princípios centrais defendidos por vários autores e apresentados por Valadares & Moreira (2009: 12-17) são:

O primeiro desses princípios é que *o conhecimento não é um facto absoluto e imutável, é um processo em construção envolvendo visões, conceitos, modelos, teorias e metodologias com que o sujeito encara o mundo, mas onde nem o sujeito nem o objecto de conhecimento têm uma hegemonia epistemológica.*
(...) outro princípio fundamental em que assenta o construtivismo humano é que *a estrutura cognitiva complexa de cada ser humano tem uma importância decisiva na construção do seu próprio conhecimento.*
(...) outro princípio do construtivismo humano é que *a educação deverá ter como objectivo a construção de significados compartilhados pelos educandos.*

Nesta perspectiva, quem aprende deixa de ser visto como um acumulador de conhecimentos para ser um pensador, alguém que autonomamente consegue gerir significados, construindo as suas aprendizagens. Neste sentido, é fundamental o conhecimento que o aluno já possui, pois é a partir dele que vai construir outros significados, como defendem Valadares & Moreira quando afirmam que “aprendemos a partir do que já sabemos” (op. cit.: 117). Entretanto, para que isso possa acontecer com mais probabilidade numa sala de aula é muito importante criar um ambiente construtivista, pois o aluno tem que ter um papel ativo e espaço para se expressar e interagir com os colegas. Segundo os autores (op. cit.: 32) esses ambientes “só serão *ambientes construtivistas* propiciadores de *boas aprendizagens* (...) se fomentarem o *diálogo* e a *cooperação*, a *co-responsabilização* pelo trabalho e alcance dos objectivos, a *reflexão* nos processos e decisões a tomar, a *troca de ideias*, a *auto-avaliação* e *avaliação de pares*, etc.”. Daí a importância de mudar práticas pedagógicas, pois elas são o pano de fundo para que se instale um ambiente de aprendizagem propício a uma aprendizagem significativa. Entre vários estudiosos desta problemática, os autores apresentam a perspectiva de Bruner, que desenvolveu *quatro ideias fundamentais* sobre alunos que se envolvem numa *aprendizagem eficaz*, que passo a citar (op. cit.: 87):

(...) a ideia de *ação*, ou seja o problematizar, seleccionar informação e envolver-se em processos heurísticos orientados para uma finalidade; a *reflexão*, isto é, o reflectir sobre o próprio pensamento e sobre a própria realização; a *colaboração*, ou seja o procurar o diálogo e o discurso com os outros; e, finalmente, a *cultura*, o envolvimento num mundo cultural como padrão de vida e de pensamento acerca da realidade. A aprendizagem dos alunos deverá pautar-se por estas quatro ideias e ser *participativa, colaborativa, pró-activa e voltada para a comunidade.*

Estas ideias, principalmente as de *ação*, *reflexão* e *colaboração*, representam também conceitos fundamentais em termos da avaliação formativa. Em especial no caso da *reflexão*, ela

representa o processo metacognitivo que o aluno desenvolve para regular as suas próprias aprendizagens. Direi talvez que a reflexividade é possivelmente a dimensão central tanto da aprendizagem como de uma avaliação reguladora.

Assim, reforço a ideia de que valorizar a aprendizagem significativa implica estabelecer mudanças tanto ao nível do ensino como da avaliação. Ao nível do ensino é preciso ir ao encontro das necessidades dos alunos, segundo a teoria da aprendizagem significativa, criando ambientes de aprendizagem que permitam que os alunos aprendam de acordo como os princípios defendidos por essa teoria. Para tal, segundo Valadares & Moreira (2009: 112), “o papel mediador do professor é fundamental, indispensável. Sem ambiente adequado e sem negociação de significados mediada pelo professor é difícil que ocorra a aprendizagem significativa, mesmo que o aluno tenha conhecimentos prévios adequados e predisposição para aprender”.

Por outro lado, em relação à avaliação é preciso que ela se adegue a esses ambientes e acompanhe a par e passo o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos no sentido em que sejam eles próprios a controlar a situação, isto é, a avaliação deve ser formativa, no sentido em que vários autores denominam de formadora. Segundo Valadares & Moreira (op. cit.: 94):

Um (...) aspecto decisivo para os ambientes construtivistas de aprendizagem é a *avaliação*. Esta deve ocorrer *no contexto do ensino do dia-a-dia e numa perspectiva o mais possível formadora*. Deverão ir sendo criadas condições para que o aluno se vá conhecendo a ele próprio, isto é, *consciencializando-se o melhor possível das disponibilidades e limitações da sua estrutura cognitiva* face à aprendizagem em curso.

Nessas condições saliento a promoção da autorregulação que caracteriza uma avaliação formadora, onde é dada ênfase à autoavaliação e à apropriação pelos alunos dos critérios de avaliação e dos seus processos metacognitivos. Segundo Alves (2004: 72),

A avaliação formadora põe em relevo o papel da auto-avaliação como vector fundamental das aprendizagens. Desenvolver no aluno esta capacidade de se auto-avaliar de maneira pertinente supõe que ele seja capaz de:

- identificar, ao mesmo tempo, os seus erros e as suas respostas positivas (...);
- formular explicitamente as estratégias que conduzem ao êxito (...);
- manipular os critérios de avaliação no momento das diferentes etapas de avaliação (do diagnóstico à certificação). Deste modo, a avaliação pressupõe uma formação para a observação.

A capacidade de autoavaliação do aluno constitui, portanto, uma dimensão essencial da avaliação promotora da regulação das aprendizagens. Contudo, os alunos devem aprender a fazê-lo, pois se forem sujeitos a um ensino tradicional é muito provável que não tenham essa

competência tão desenvolvida como se frequentarem aulas onde essa estratégia seja uma prática comum. Infelizmente, muitas vezes as ditas autoavaliações desenvolvidas nas salas de aula não são verdadeiros processos de autoavaliação, mas antes processos de autoclassificação que finalizam um processo de aprendizagem e pretendem fazer apenas um balanço da situação, constituindo um verdadeiro processo de autorregulação. Em primeiro lugar, é preciso que o professor crie essa possibilidade. Para Cardinet (1993: 22) esse é um dever da escola:

Se se considerar que a escolaridade obrigatória deve preparar as crianças para continuarem a sua autoformação ao longo da vida, a forma actual de avaliação afigura-se-nos incompatível com este objectivo. A criança deverá ser, mais tarde, mestra de si mesma e assumir a sua própria avaliação. Ensiná-la a auto-avaliar-se não será exactamente uma das funções da escola?

Segundo Alves (2004: 86), “a auto-avaliação consiste, essencialmente, num processo de regulações dinâmicas e interactivas de formação, não podendo reduzir-se a uma simples instrumentação externa”. Para tal, o professor deve encorajar o aluno a implicar-se nas suas aprendizagens, desenvolvendo nele uma atitude mais autónoma, aceitando os seus erros como fontes importantes de regulação, valorizando o trabalho cooperativo entre alunos nas tarefas propostas e construindo critérios e indicadores de avaliação do trabalho a realizar negociados com os alunos (op. cit.: 86). Como já foi referido anteriormente, o professor pode guiar o aluno nesse processo de forma transparente, oferecendo-lhe guiões onde regista o que se pretende alcançar, ou mesmo interrogações que orientam a reflexão do aluno. Porém, como propõe Simão (2008: 135):

Estes guias não são para elaborar unilateralmente pelo professor e entregues aos alunos para que eles os sigam e executem e não se podem entender como receitas ou fórmulas que se devem aplicar automaticamente. O objectivo é auxiliar os alunos a construírem, através da reflexão, os seus guias numa fase posterior, adaptando-os às suas características pessoais.

Estimular este processo é dar um passo significativo no sentido da promoção de uma autorregulação da aprendizagem e também do ensino. Segundo a autora (op. cit.: 137), a avaliação servirá assim “a) para a adaptação constante das formas de ensino às características e necessidades dos alunos e b) para facilitar a assunção, cada vez maior, de controlo e de responsabilidade por parte do aluno sobre o seu próprio processo de aprendizagem”. Por conseguinte, servirá para promover a autonomia do aluno, pois como nos diz Alves (2004: 84), “o desenvolvimento da autonomia do aluno está indissociavelmente ligado à auto-avaliação”.

Com efeito, um aluno autónomo é aquele que reflete conscientemente sobre as suas ações, toma decisões de modo informado, e portanto não se encontra isolado mas em interação como os outros e assume a responsabilidade pela sua aprendizagem (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007: 26). Para tal, é necessário que os professores sejam agentes de mudança e desenvolvam a sua autonomia, colocando-a ao serviço da autonomia dos alunos. Contudo, e como defendem Jiménez Raya, Lamb & Vieira (op. cit.: 45), “a autonomia do professor estará ao serviço da autonomia do aluno apenas na medida em que uma filosofia da educação baseada em valores democráticos for adoptada”, ou seja, não se trata de defender que os professores tenham liberdade de ação para fazerem o que entenderem, mas antes que usem a sua margem maior ou menor de liberdade para tornar as práticas educativas mais humanistas e democráticas, desenvolvendo uma postura crítica face aos seus contextos de trabalho e procurando gerir tensões e obstáculos por referência aos seus ideais. Segundo Jiménez Raya, Lamb & Vieira (2007: 22), uma pedagogia para a autonomia não é uma ideia utópica:

(...) a investigação pedagógica levada a cabo em todo o mundo por investigadores e professores tem mostrado que uma pedagogia pode promover a autonomia do aluno em variados aspectos (consciência metacognitiva, aprendizagem estratégica, capacidade de negociar, tomada de decisões e auto-avaliação, posicionamento crítico em relação à aprendizagem e ao ensino, etc. ...), validando, por conseguinte, uma pedagogia para a autonomia a partir de uma perspectiva não só teórica como prática (ou seja, funcional!).

Continuando na senda da renovação das práticas é importante refletir sobre o papel central que a avaliação tem na deteção e superação de dificuldades dos alunos, pois elas são um dos eixos da avaliação reguladora. Deste modo, deve ser dada especial atenção aos alunos com mais dificuldades, que numerosas vezes acumulam falta de apoio familiar ao estudo, desfasamento face à cultura escolar e carências afetivas, pois são aqueles que mais podem beneficiar de uma avaliação reguladora para o seu progresso na aprendizagem e uma menor exclusão escolar. Como defende Esteban (2006: 17), trata-se, fundamentalmente, de reconhecer a estes alunos um lugar no diálogo pedagógico:

Considerar a dinâmica pedagógica na perspectiva da produção de resultados escolares favoráveis às crianças das classes populares demanda o diálogo com as crianças que vêm tendo a difícil experiência de ver dia a dia seu fracasso ser tecido. Não se pode esquecer que este diálogo exige que essas crianças sejam reconhecidas como produtoras de práticas, conhecimentos e sentidos, como sujeitos que também têm poder na configuração das relações pedagógicas, do processo *aprendizagem ensino* e da dinâmica da sala de aula. Portanto, é preciso que elas sejam efetivamente convidadas a compartilhar o processo do qual, sem qualquer dúvida, são parte e não aprisionadas em fronteiras rígidas que negam as possibilidades de encontro e trânsito que as próprias fronteiras apresentam.

A preocupação com o estabelecimento de um diálogo sobre o processo de ensino aprendizagem de que aqui se fala, não é mais do que o desenvolvimento de um processo de avaliação formativa, que deste modo atua como uma porta aberta para um sucesso vedado com outras formas instaladas de atuar na sala de aula, isto é, transforma a escola num espaço mais democrático. A esta questão liga-se o tipo de tarefas e de interação desenvolvidas pelos professores em sala de aula, como sublinha Fernandes (2011a: 136):

As tarefas são a *pedra de toque* de um desenvolvimento do currículo em que alunos e professores estão ativos, sendo através delas que se aprende, ensina, avalia e regula a atividade que deve ocorrer nas salas de aula. A seleção de tarefas é exigente e indispensável para diferenciar o ensino, para que os alunos aprendam com significado (isto é, com compreensão e profundamente) e para que a avaliação esteja plenamente integrada no processo educativo e formativo.

Na verdade, há tarefas ou estratégias que ajudam mais do que outras a detetar e/ou superar dificuldades. Por exemplo, a construção de um portefólio é uma oportunidade para aprender e avaliar em simultâneo, pois ele representa um caixa de diálogo permanente entre aluno e professor. Segundo advoga Villas Boas (2006: 45),

A construção do portefólio é feita por meio da *reflexão*, (...) o aluno decide o que incluir, como incluir e, ao mesmo tempo, analisa as suas produções, tendo a oportunidade de refazê-las sempre que quiser e for necessário.(...) Tudo o que o aluno faz merece ser valorizado. O conceito com o qual se trabalha é o de progresso, e não o de fracasso. (...), o trabalho com o portefólio utiliza a lógica avaliativa segundo a qual o aluno não é penalizado pela aprendizagem ainda incompleta. Pelo contrário, esse procedimento funciona como um aliado da aprendizagem, por se entender que a avaliação promove a aprendizagem.

Outro exemplo é a estratégia de *feedback* ao aluno sobre o trabalho por este realizado. Segundo Fernandes (2008), a comunicação e interação entre alunos e entre alunos e professores é essencial para que todos tomem consciência tanto dos progressos como das dificuldades, e se os professores não informarem os alunos acerca da sua evolução e das suas fragilidades eles terão certamente mais dificuldades em situar-se na aprendizagem. Portanto, devolver um trabalho a um aluno sem qualquer comentário escrito ou devolvê-lo com uma mensagem são situações claramente distintas. Contudo, essa mensagem deve ser entendida pelos alunos e ter consequências na sua aprendizagem (op. cit.: 83):

(...) o *feedback* deve conduzir necessariamente a qualquer tipo de acção, ou conjunto de acções, que o aluno desenvolve para poder melhorar a sua aprendizagem. Isto é, os alunos têm de aprender a interpretá-lo, a relacioná-lo com as qualidades dos trabalhos que desenvolvem e a utilizá-lo para perceberem como poderão melhorar as suas aprendizagens. Nestas condições diremos que estamos perante uma avaliação formativa. Na verdade, ela só ocorre quando, num contexto mais ou menos interactivo de aprendizagem,

está associada a algum tipo de *feedback* que oriente clara e inequivocamente os alunos e que os ajude a ultrapassar as suas eventuais dificuldades, através da activação dos seus processos cognitivos e metacognitivos.

1.2.3 Implicações pedagógicas de uma maior valorização da avaliação formativa

Ao longo do texto, foram sendo apontadas implicações pedagógicas da avaliação formativa cuja sistematização considero importante apresentar, para se ter uma visão global tanto no que se refere ao ensino como à aprendizagem, embora haja situações onde esta separação é um pouco artificial. Apresento, no Quadro 5, uma síntese com base nalguns dos autores consultados (Albrecht, 1999; Álvarez Méndez, 2002; Alves, 2004; Fernandes, 2006, 2008, 2011a; Perrenoud, 1999a, 1999b; Santos, 2010; Simão, 2008; Vieira & Moreira, 1993).

Quadro 5 – Implicações pedagógicas de uma maior valorização da avaliação formativa

<i>Níveis</i>	<i>Implicações da avaliação formativa</i>
Processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Ajudar os alunos a aprender - Consciencializar os alunos das suas aprendizagens - Ajudar os alunos a identificar e ultrapassar dificuldades - Ajudar a identificar e explorar os erros dos alunos - Desenvolver a reflexividade dos alunos - Responsabilizar os alunos pela sua aprendizagem, desenvolvendo a sua autonomia - Melhorar a motivação e autoestima dos alunos
Processo de ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar o ensino, adaptando as formas de ensino às necessidades dos alunos - Dar uma atenção especial aos alunos com dificuldades - Olhar para os erros dos alunos como fontes de aprendizagem - Haver maior preocupação com a seleção do tipo de tarefas propostas - Diversificar os métodos e instrumentos de recolha de informação - Determinar os problemas que precisam de ser tratados prioritariamente - Tratar, interpretar e analisar a informação recolhida junto dos alunos
Relação entre ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Criar mais oportunidades de aprendizagem no tempo de ensino - Haver transparência no processo de avaliação através da partilha dos critérios a aplicar - Utilizar <i>feedback</i> que oriente os alunos - Valorizar o trabalho cooperativo entre alunos - Promover o diálogo, a colaboração, a negociação e a partilha de responsabilidades entre professor e alunos - Avaliar mais domínios do currículo

Genericamente, a valorização da avaliação formativa melhora tanto a aprendizagem como o ensino. Ao nível dos alunos, pode melhorar a motivação e a autoestima, desenvolver neles a reflexividade, a consciência das aprendizagens e das dificuldades, a responsabilidade pelas aprendizagens, a autonomia. Ao nível do professor, permite que haja maior atenção aos alunos com dificuldades, que se ouça mais os alunos e se lhes dê *feedback* sobre os seus desempenhos com maior frequência e de forma mais orientadora, que haja maior preocupação

com a escolha de tarefas adequadas às necessidades dos alunos, as quais podem ser diferenciadas, que se trate a informação recolhida devolvendo-a aos alunos atempadamente de modo a facilitar a regulação das aprendizagens, que se negocie com os alunos promovendo interação entre todos de modo a que a partilha de dificuldades sirva para que todos aprendam, respeitando o ritmo de cada um. Em suma, as implicações já apontadas reforçam a ideia de que uma avaliação formativa de pendor regulador é útil, transparente, justa, inclusiva, diferenciada, participativa, diversificada, negociada, abrangente, adequada na exigência, regular e coerente, ou seja, cumpre os 12 princípios anteriormente enunciados.

Fernandes (2006) salienta um significativo trabalho baseado em investigação empírica realizada em vários países, sintetizado por Paul Black e Dylan Wiliam em 1998, que se debruça sobre as implicações de práticas de avaliação formativa e onde se conclui o seguinte (op. cit.: 39):

1. 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.
2. Os alunos que mais beneficiam da utilização deliberada e sistemática da avaliação formativa são os alunos que têm mais dificuldades de aprendizagem.
3. Os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é formativa obtêm melhores resultados em exames externos do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é sumativa.

Assim, para além do que já tinha sido apontado, acrescenta-se que as práticas de avaliação formativa podem melhorar os resultados escolares, o que representa um dado de investigação importante, tendo em conta a valorização crescente que lhes é dada e que influencia as opções avaliativas dos professores. Mesmo assim, Fernandes (2006) conclui que continua a haver poucas práticas de avaliação formativa nos mais variados sistemas educativos.

Segundo o relatório do Conselho Nacional de Educação (2015), que sistematiza a evolução da retenção escolar nos ensinos básico e secundário com dados estatísticos de 2001 a 2013, no âmbito do qual foram realizadas várias audições a especialistas e representantes de diferentes serviços educativos e associações, aponta-se o diagnóstico precoce de dificuldades como estratégia de combate ao insucesso, reforçando-se a importância da avaliação formativa como medida preventiva da retenção escolar, a par de outras medidas como uma maior articulação com as famílias, a aposta em parcerias com autarquias e a sociedade civil, e o trabalho colaborativo entre docentes.

1.3 O que nos diz a investigação

Neste ponto pretendo abrir mais a janela da investigação e olhar para o que ela mostra em relação aos desafios e perspectivas que se colocam à avaliação das aprendizagens, focando estudos sobre perceções e práticas dos professores, e sobre problemas da avaliação. Apresento ainda uma panorâmica de um conjunto de dissertações de mestrado e teses de doutoramento realizadas em universidades portuguesas de 2011 a 2014 e termino com o exemplo de um estudo realizado no contexto em que a presente investigação se desenrolou.

1.3.1 Perceções e práticas dos professores e perspectivas sobre a mudança

Numa síntese de investigação levada a cabo em Portugal entre 2001 e 2010, baseada na análise de teses de doutoramento realizadas em universidades portuguesas nesse período, Fernandes & Gaspar (2014: 211) concluem que “A avaliação predominante na grande maioria dos contextos em que decorreram as investigações analisadas era de natureza sumativa e essencialmente centrada nos resultados obtidos pelos alunos”. Segundo dizem, a grande maioria dos professores participantes apontam sobretudo duas razões para não utilizarem uma avaliação para as aprendizagens de forma mais regular e sistemática: a “falta de formação” e a “falta de tempo”. Os autores acrescentam também que os professores participantes assumem ter dificuldades em utilizar uma avaliação para as aprendizagens, nomeadamente em delinear estratégias de envolvimento dos alunos na regulação das suas aprendizagens. Em relação aos instrumentos utilizados para recolher informação sobre as aprendizagens dos alunos, concluem que os professores utilizam quase em exclusivo os testes ou provas do mesmo tipo, sobretudo para classificar os alunos e não para regular o ensino e as aprendizagens. Por fim, referem que a partilha de responsabilidades entre professor e alunos no âmbito da avaliação das aprendizagens é quase nula, conferindo-se aos alunos um papel muito passivo nesse processo. Sintetizando, Fernandes & Gaspar (2014: 213-214) afirmam o seguinte:

(...) a avaliação é essencialmente orientada para a produção de classificações, com o protagonismo exclusivo do professor, sem a participação e o envolvimento dos alunos ou outros intervenientes e, por isso, sem recurso aos processos de auto e de heteroavaliação. Além disso, as investigações mostraram igualmente que, em geral, os docentes variam pouco os processos de coleta de informação, baseando-se, sobretudo nos testes e em dinâmicas de trabalho e de avaliação e estruturas de aulas em que tendem a serem os únicos protagonistas (expondo a «matéria» enquanto os alunos se limitam a «ouvir»). Na maioria dos casos, a avaliação não está integrada ou articulada com os processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, nos seus discursos, os professores participantes reconheceram quase sempre as vantagens pedagógicas da avaliação para as aprendizagens ou da avaliação formativa, mas referiam que não tinham formação e/ou tempo para a pôr realmente em prática. Por fim, constatou-se que uma minoria de docentes

organizou a avaliação com o principal propósito de apoiar os alunos a aprender melhor, envolvendo-os nas atividades das aulas e promovendo a sua reflexão e autonomia.

De acordo com estes resultados de investigação, os autores defendem que é preciso desenvolver políticas de apoio aos professores e às escolas no sentido de se melhorar o ensino desenvolvido e de haver uma maior compreensão acerca da forma como os alunos aprendem. Contudo, a realidade mostra que as políticas põem a tónica nas avaliações externas, o que representa para os professores um entrave à mudança de práticas avaliativas.

Outra síntese de investigação, desta vez desenvolvida no Brasil entre 2000 e 2010 por Jacomini (2014), baseada na análise de 22 teses e dissertações realizadas em universidades brasileiras do estado de São Paulo nesse período, sobre avaliação escolar no regime de progressão continuada, apresenta conclusões relativamente às mudanças nas conceções e nas práticas dos professores participantes. Segundo os resultados da análise, há os que mudaram práticas, mas a maioria apenas mudou o seu discurso, pois há um desfazamento entre o que é previsto na lei e esperado, que neste caso implica uma mudança nas práticas avaliativas, e o que acontece na realidade, que não acompanha esse desiderato. Algumas das principais razões da dificuldade em mudar práticas avaliativas relacionam-se com a falta de mudanças no currículo, no tempo e na estrutura da escola. Apresento em seguida algumas das principais conclusões apontadas nesses trabalhos (Jacomini, 2014: 819):

Ocorreram algumas mudanças:

- Existem, nas escolas, práticas avaliativas de cunho tradicional e práticas que buscam incorporar os pressupostos de uma avaliação formativa e da avaliação contínua.
- A avaliação formativa é muitas vezes confundida com a diversificação dos instrumentos de avaliação, ou seja, ao aplicar diferentes formas de avaliar o professor acredita estar realizando a avaliação formativa.

Mudou-se o discurso, mas não a prática:

- Embora os professores, de modo geral, adotem o discurso oficial sobre o conceito de avaliação, não significa que houve uma mudança na prática avaliativa.
- De modo geral, os professores não compreendem a avaliação numa perspectiva formativa e reiteram seu uso para a tomada de decisão sobre a promoção e reprovação dos alunos.
- Nem sempre o que os professores dizem entender por avaliação é o que eles realizam na prática.

Perante estas conclusões, os autores dos trabalhos analisados apresentam alguns aspetos a ter em conta na formulação de políticas educativas brasileiras, que segundo Jacomini (2014: 821) são:

(...) a necessidade de formação continuada dos professores com vistas a provocar mudanças na forma de ensinar e avaliar; a manutenção das equipes de professores e gestores na escola para a construção de propostas pedagógicas diferenciadas; a centralidade do papel do professor na realização de mudanças na escola; a necessidade de as políticas educacionais serem discutidas com os educadores e a comunidade escolar para sua efetiva implementação; a compreensão de que mudanças nas práticas avaliativas demandam mudanças na escola (currículo, tempo, organização e funcionamento); a importância de considerar os estudos sobre a escola como subsídio à formulação das políticas educacionais.

Outro entrave que se coloca à mudança nas práticas avaliativas neste caso são as avaliações externas, que são muito frequentes (de dois em dois anos no ensino fundamental) e têm implicações no percurso profissional dos professores, uma vez que os resultados dos alunos são considerados para bonificação dos professores e gestores das escolas (Jacomini, 2014).

É de salientar que apesar da situação brasileira ser distinta da portuguesa, há pontos bastante similares em ambas as sínteses referidas, nomeadamente: na dificuldade que há em mudar práticas avaliativas, no facto de o discurso sobre a avaliação não acompanhar a prática, na necessidade de haver mais formação para os professores e também no facto de as avaliações externas serem vistas como um entrave ao desenvolvimento de práticas avaliativas mais formativas.

Como resultado de uma pesquisa baseada em 33 artigos publicados na revista brasileira *Estudos em Avaliação Educacional* sobre “avaliação das aprendizagens” ao longo de uma década, de 1999 a 2009, abrangendo os diferentes níveis educacionais maioritariamente no ensino fundamental, Pinto & Rocha (2011) concluem que embora haja pontos comuns, há uma grande diversidade de concepções de avaliação formativa nos trabalhos consultados, o que, segundo afirmam, representa um desafio que é preciso ter em conta, pois consideram que é imprescindível maior clarificação conceptual em torno do conceito de avaliação formativa. Referindo-se às práticas, Pinto & Rocha (2011: 573-574) concluem o seguinte:

Mudar as práticas avaliativas atuais, mais frequentemente quantitativas, para uma avaliação formativa envolve mudanças de paradigma, de postura e novo entendimento do processo educacional. Entretanto, sabemos que mudanças desse quilate não acontecem da noite para o dia. Não basta mudar as políticas educacionais e os documentos orientadores para que se transforme toda a concepção com relação à avaliação e ao processo ensino-aprendizagem. Para essa mudança é imprescindível que se efetivem investimentos na formação do professor que estimulem discussões nos espaços educacionais das novas concepções – suas fragilidades, possibilidades e dificuldades -; é necessário que sugestões, críticas, adesões e resistências surjam dos protagonistas que irão colocar em prática essas concepções e metodologias que serão elaboradas.

Ou seja, a perspetiva sobre a mudança é de que é um processo complexo, mas não é impossível. Entre nós temos alguns exemplos que nos mostram que há espaço para a mudança,

e um deles foi o Projeto AREA - Avaliação Reguladora do Ensino e Aprendizagem, apoiado pela FCT, que se desenvolveu entre 2005-2011 por uma equipa formada por investigadores do ensino universitário e politécnico e professores do ensino básico e secundário, cujo objetivo principal foi compreender o tipo de práticas avaliativas que contribuem para o sucesso escolar dos alunos de vários níveis de escolaridade na disciplina de matemática (Santos, 2015). Assim, no âmbito do projeto AREA desenvolveram-se experiências avaliativas que pretenderam levar à prática uma avaliação formativa, e que confirmam que essas práticas são uma possibilidade e não uma utopia. Das experiências foram elaboradas narrativas que se publicaram em livro, onde se argumenta (Santos, 2010: 109):

Com as experiências narradas neste livro procurámos testemunhar que é possível em contextos habituais de sala de aula, com turmas normais, com alunos com diversos níveis de aproveitamento escolar, desenvolver tais práticas. Não é algo que se acrescenta a tudo o que já se fazia, mas trata-se sim de desenvolver de forma intencional e consciente contextos pensados para que aconteça aprendizagem. Preconizamos assim a integração curricular da avaliação reguladora. A avaliação reguladora é uma componente do currículo e não uma peça que se lhe acrescenta.

Como constrangimento que pode inibir os professores de desenvolver práticas de avaliação reguladoras, é referida a convicção de que é necessário que os alunos tenham alguma maturidade, ou seja, quando são muito novos podem não ser capazes de responder a determinado tipo de solicitações. Porém, o principal objetivo do testemunho de experiências realizadas em contextos diversos onde é possível encontrar alunos de idades diferentes foi precisamente mostrar que todos 'são capazes' (op. cit.: 109). Em jeito de conclusão, afirma-se que a mudança é possível mas requer persistência e tempo:

Nem sempre os percursos são fáceis. As mudanças de práticas, em particular as avaliativas, encontram pela frente concepções e crenças dos alunos e dos encarregados de educação, construídas ao longo de um percurso escolar mais ou menos longo, baseadas em práticas que são sobretudo marcadas pelas funções classificativa e selectiva. (...) O desenvolvimento destes processos leva tempo. Não acontece de um momento para o outro. Os professores têm de ser persistentes e capazes de esperar. Certamente que, se estão integrados num contexto colaborativo de trabalho, tudo se torna mais fácil, muito em particular na confrontação com os insucessos pontuais que possam surgir. (op. cit.:110)

Num artigo publicado no âmbito do relatório do Conselho Nacional de Educação - *Estado da Educação 2014*, da autoria da investigadora Leonor Santos (coordenadora do Projeto AREA), apresentam-se algumas conclusões sobre práticas de avaliação formativa baseadas em dois projetos: o Projeto AREA e o Projeto A2PC2 – *Avaliar para Aprender: Práticas em contexto colaborativo*. Este último, então em curso desde 2012, visava aprofundar o conhecimento obtido

com o primeiro (Santos, 2015). Apresento em seguida algumas das conclusões mais relevantes apontadas nesse artigo (Santos, 2015: 305-306):

(...) pode concluir-se de forma inquestionável que é possível desenvolverem-se práticas avaliativas formativas quaisquer que sejam os níveis etários dos alunos e em turmas não especialmente constituídas para o desenvolvimento de estudos de investigação.

(...) práticas de avaliação formativa não são algo que se acrescenta ao que já se faz, mas sim implicam mudanças na prática de ensino (por ex. na seleção do tipo de tarefas; nos modos de trabalho na sala de aula, nos papéis do professor e dos alunos).

(...) o desenvolvimento continuado de práticas avaliativas reguladoras, sustentado por uma reflexão e partilha com outros, permite o seu aperfeiçoamento.

(...) uma prática de avaliação formativa continuada ajuda os professores a aprender: a aprender a aperfeiçoar as suas práticas avaliativas, a conhecer melhor os seus alunos, e a melhorar as suas práticas de ensino.

Para além destas conclusões mais gerais, são ainda sugeridas condições que podem facilitar a concretização de práticas avaliativas reguladoras (op. cit.: 309), em especial ao nível da atitude do professor, a qual implica:

- querer mudar as suas práticas avaliativas e de ensino
- ter expectativas elevadas relativamente à aprendizagem dos alunos
- dar tempo aos alunos para que estes realizem as tarefas propostas e utilizem o *feedback* fornecido
- dar oportunidade aos alunos para reformularem e melhorarem as tarefas, e consequentemente realizarem melhores aprendizagens
- ter uma atitude positiva face ao erro

Por fim, são apontados alguns constrangimentos que podem limitar práticas avaliativas de natureza reguladora, nomeadamente: a tradição de avaliação sumativa dos professores e das escolas, o ponto de vista de alunos e encarregados de educação influenciados por vivências anteriores de natureza tradicional e pressões de vária ordem, como o fator tempo, a existência de exames, o isolamento dos professores e a lógica de prestação de contas na sociedade em que vivemos (Santos, 2015: 309).

Todavia, se a mudança for o resultado de uma tomada de consciência sobre a inutilidade de uma avaliação tradicional para a aprendizagem, então é possível que essa mudança ganhe força e seja encarada como um desafio que nos leva a arriscar, mesmo sabendo que há constrangimentos, traçando novos caminhos e soluções para situações complexas e exigentes,

como aquela que Esteban (2002) nos apresenta, sobre uma escola frequentada por alunos carentes e pobres, onde como em tantas outras as crianças não aprendem:

(...) crianças que frequentaram dois anos escolares sem aprender a ler e a escrever. Crianças que chegavam à escola certas de que todo o dia é sempre igual, pois lá viriam as mesmas letras, palavras, cópias, ditados, pesquisas de som, leituras, deveres de casa, provas...E o pior: no fim, sempre o mesmo resultado – o erro e a reprovação.

A professora também chegava à escola sabendo que iria encontrar uma turma homogênea, na qual todos se igualam por seu não-saber, por sua dificuldade de aprender, por serem irrequietos, desatentos. (...)

Essa professora sabia que era preciso fazer diferente. Não sabia exatamente o que mudar, nem o quê fazer no lugar do que vinha sendo feito, mas tinha a certeza de que as crianças tinham de aprender e que era preciso buscar novos caminhos. O previsível era que tudo fosse igual, que as crianças não aprendessem e que fossem reprovadas, fracassando mais uma vez. A professora decidiu apostar no imprevisível e assumiu aquela turma como um desafio. (op. cit.: 132)

Essa professora, confrontada com uma situação problemática, foi impelida a buscar alternativas para a avaliação que fazia e assim abriu a porta da inovação e abriu mão das suas certezas para procurar, em conjunto com outras professoras da escola, novos cenários para a escola (op. cit.: 136-137):

(...) tudo começou com a reflexão proposta por uma professora sobre uma turma em que aparentemente as crianças não aprendiam. O processo dessa turma indicava a insuficiência da avaliação como prática de classificação e, simultaneamente, revelava a potencialidade de uma avaliação realizada como uma prática de investigação, sobretudo por sua ambivalência e pela complexidade do processo ensino/aprendizagem. A avaliação foi sendo trabalhada como uma prática que traz ao mesmo tempo os saberes e os não-saberes de quem ensina e de quem aprende, mostrando que não é só a professora quem ensina, nem é só o/a aluno/a quem aprende. Avaliando as crianças, as professoras também se avaliam; indagando sobre o processo de aprendizagem, também indagam sobre o processo de ensino.

Mudar a avaliação significa, portanto, reconhecer a complexidade da pedagogia e praticá-la como ato de indagação crítica. Este parece ser um dos maiores desafios de uma avaliação formativa.

1.3.2 Dilemas e desafios da avaliação formativa

Desafios e dilemas povoam com frequência a nossa realidade profissional, tanto no domínio da avaliação das aprendizagens como noutros. Talvez seja mesmo essa dinâmica a que nos empurra mais fortemente no sentido da inovação, como aconteceu àquela professora que foi desafiada pelas crianças carentes dos bairros pobres das favelas brasileiras, que não aprendiam na escola, de que nos fala Esteban (2002). Neste caso, o dilema que aquela professora viveu entre continuar a praticar uma avaliação tradicional que simplesmente não funcionava e o de desenvolver uma avaliação formativa resolveu-se pelo lado da avaliação formativa. Aliás, o seu

dilema aproxima-se bastante de um dos dilemas mais recorrentes que acompanha e divide os professores portugueses do ensino básico e secundário que querem responder aos propósitos da avaliação formativa, mas em simultâneo precisam de se preocupar em recolher informação para poderem classificar os alunos no fim do período: o dilema da articulação entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A este propósito, Vieira (2009a: 256) aponta um paradoxo inerente à avaliação: “qualidade e quantidade são coisas diferentes mas praticamente inseparáveis”, o que pode explicar a dificuldade em distinguir e conciliar diferentes propósitos da avaliação. Mas acrescenta (ibidem): “Se é legítimo que nos preocupemos com a *justiça* da *nota*, tentando ver a qualidade na quantidade e vice-versa, não podemos talvez ignorar o primado da qualidade”. Contudo, como nos diz Fernandes (2008: 73), “O que realmente parece existir é uma tendência para os professores se *renderem* ao seu papel de *professores-examinadores* ou de *professores-certificadores*, em detrimento do seu papel de *professores-formadores*”, ou seja, ainda é frequente este dilema ser resolvido pelo lado da avaliação sumativa. É precisamente essa dicotomia que caracteriza uma situação dilemática, e como refere Zabalza (1994: 61), “o professor tem de optar, e fá-lo, de facto, num sentido ou noutro (na direcção de um ou de outro dos pólos do dilema)”, havendo dois aspetos essenciais relacionados com o conceito de dilema, apresentados pelo autor: i) está próximo da realidade e por isso relaciona-se com a atuação do professor; ii) rompe com a linearidade do pensamento-ação, e por isso pode ser claro ao nível das intenções e pouco claro ao nível do pensamento-ação, ou seja, ao nível da concretização (op. cit.: 62).

Outro dilema ligado à avaliação formativa relaciona-se com o efeito do *feedback* que é dado aos alunos, e que Vieira (2009a: 261) expressa do seguinte modo: “como dar informações úteis aos alunos sem provocar quebras de auto-estima? Podemos tratá-los como *alunos* sem os destratar como *pessoas*?”. Na verdade, sendo o *feedback* essencial para a regulação das aprendizagens, para que ele sirva esse propósito deve ser motivador e não desanimador, e nessa medida o professor precisa de fazer a abordagem aos erros do aluno sem o ferir, conduzindo-o no caminho da superação das suas dificuldades, *não fechando as portas ao diálogo*, como refere ainda Vieira (2009a: 262): “Humanizar a avaliação significa praticá-la como diálogo com o outro, de forma tolerante e paciente, compreendendo, em simultâneo, a sua falibilidade e o seu potencial emancipatório”. Para estabelecer esse diálogo, por vezes é preciso tempo, pois não basta entregar *feedback* escrito, sobretudo quando os alunos são ainda muito jovens, sendo preciso encetar uma conversa que esclareça melhor o que se pretende.

A gestão do tempo é outra das situações dilemáticas que os professores que querem praticar uma avaliação formativa vivem, e que vai ao encontro do dilema identificado por Estrela (2010: 91): “Cumprimento do programa *versus* respeito pelo ritmo das aprendizagens”. Neste caso, os professores ficam divididos entre o tempo necessário para dar atenção individualizada aos alunos e o tempo necessário para responder a todas as exigências dos programas, por vezes com a pressão dos exames no horizonte. Segundo Perrenoud (1999b: 178), qualquer mudança no sentido de uma avaliação mais formativa implica rever as prioridades educativas e flexibilizar o ensino, o que se afigura difícil, o que pode gerar uma sensação de impotência face ao sistema, ou então ser o mote para criar alternativas dentro da escola que melhor respondam às necessidades dos alunos.

Outra situação dilemática identificada por Estrela (2010) num estudo por si conduzido relaciona-se com os próprios normativos oficiais, sejam da escola ou do ministério da educação, que podem colidir com as convicções pedagógicas dos professores, que hesitam entre “agir segundo as normas da tutela, sobretudo na avaliação dos alunos, ou respeitar a sua consciência” (op. cit.: 94). Com efeito, há contextos em que a tendência para normativizar a avaliação é de tal forma elevada que há pouco espaço para a implementação de práticas de avaliação formativa. Como afirma Santos (2015: 309), um dos constrangimentos a ter em conta para levar a bom termo práticas avaliativas reguladoras da aprendizagem, é “a cultura de avaliação dos professores e das escolas ainda hoje marcadamente influenciada pela avaliação sumativa”. Por exemplo, se numa escola se decide que apenas determinados instrumentos de avaliação devem ser utilizados para classificar os alunos no final do período, está-se a condicionar as possibilidades de desenvolver estratégias de avaliação alternativas que poderiam ser mais úteis para responder a situações concretas.

Na base da resistência de muitos professores a um maior investimento em práticas de avaliação mais formativas estão certamente os dilemas que com ela se colocam e que resultam de constrangimentos por vezes muito difíceis de ultrapassar, sobretudo quando esses dilemas são vividos de forma isolada, pois como refere Fernandes (2008: 91), “Os professores parecem estar um pouco entregues a si próprios” na questão da avaliação. Serpa (2010), num extenso estudo sobre avaliação das aprendizagens onde, entre outros assuntos, procurou identificar tensões e problemas sentidos pelos professores, identificou dilemas por eles vividos, sendo na sua esmagadora maioria dilemas relacionados com a atribuição de notas, o que vem mais uma vez confirmar o peso que a visão da avaliação como medida ainda tem na cultura profissional.

Porém, há um caso em que se refere que essa angústia é menor quando o professor utiliza diversas estratégias de avaliação e o aluno é envolvido nesse processo (Serpa, 2010: 196), o qual destaco pois é uma situação dilemática em que uma avaliação de pendor mais formativo vem ajudar a diluir o peso da avaliação sumativa e mostrar que a avaliação formativa é um caminho para uma avaliação mais rigorosa e mais justa.

Os dilemas que referi são os que me parecem mais presentes na investigação e também aqueles que me parecem ser mais frequentes e com maior impacto nas práticas avaliativas. Contudo, é preciso não esquecer que os dilemas vivem-se e, como tal, só serão válidos se sentidos pelo sujeito, podendo não ter exatamente o mesmo significado e impacto para diferentes sujeitos. Estão envoltos num grau de complexidade que depende das muitas variáveis do contexto onde nos situamos, da nossa experiência profissional e até das nossas idiossincrasias, o que implica que não se podem generalizar.

O maior desafio que se coloca aos professores com a avaliação formativa é mesmo a mudança que ela exige a todos os níveis, na escola e na nossa profissionalidade. Como sublinha Perrenoud (1999b: 175), “mexer” na avaliação implica mexer numa rede de elementos da vida na escola: a) relações entre as famílias e a escola; b) organização das aulas, individualização; c) didática, métodos de ensino; d) contrato didático, relação pedagógica, profissão de aluno; e) concertação, controlo, política de estabelecimento de ensino; f) programas, objetivos, exigências; g) sistema de seleção e orientação; h) satisfações pessoais e profissionais. A mudança de alguns destes elementos depende muito dos professores, nomeadamente os que se relacionam mais diretamente com os métodos de ensino e a relação pedagógica, mas também os que se relacionam com o desenvolvimento da profissão e que nos levam para o campo da colaboração e da supervisão colaborativa no sentido de contrariar o isolamento que cria barreiras à inovação.

1.3.3 O horizonte da investigação em universidades portuguesas de 2011 a 2014

Para compreender melhor o investimento que tem sido feito, nos últimos anos, na investigação da avaliação das aprendizagens nas universidades portuguesas ao nível dos estudos de pós-graduação, fiz uma pesquisa eletrónica na qual percorri repositórios de 10 universidades públicas. Limitei a pesquisa ao período de 2011 a 2014, visto que através da síntese de investigação de Fernandes & Gaspar (2014) referida anteriormente, já tinha um retrato do que se passava até 2010. Assim, apesar de esta pesquisa não ser exaustiva, pretende lançar um

olhar sobre as problemáticas abordadas em teses e dissertações realizadas nesse período e perceber até que ponto conclusões anteriores se mantêm e que mudanças se verificam.

Embora partindo dos resumos dos trabalhos, e uma vez que estes nem sempre eram suficientemente explícitos para a análise pretendida, consultei igualmente os respetivos relatórios a fim de confirmar os aspetos em análise. Para que isto fosse possível, considerei apenas relatórios com acesso livre, num total de 41. Identifiquei o contexto de investigação, o tipo de investigação (quantitativa, qualitativa ou mista), a focalização em termos de conceções ou práticas avaliativas e o tipo de participantes (professores, alunos ou outros). No que concerne à focalização nas práticas, distingi se ela foi direta ou indireta, considerando-a direta quando na investigação houve observação de práticas de sala de aula ou análise de produtos das práticas (por exemplo, de portefólios), e não apenas análise de perceções sobre as práticas. Relativamente aos participantes, procurei perceber que investimento houve em ouvir os vários intervenientes no processo de avaliação, na medida em que isso representa uma aproximação a um modelo mais democrático. Em anexo, apresento excertos dos resumos dos estudos onde transcrevo as suas finalidades e conclusões (v. anexo 1).

No Quadro 6 apresento a distribuição dos estudos considerados (n=41).

Quadro 6 – Teses e dissertações sobre avaliação das aprendizagens (2011-2014)

<i>Universidades</i>	<i>Teses de doutoramento</i>	<i>Dissertações de mestrado</i>
Vila Real	-	2
Minho	1	8
Porto	1	-
Aveiro	4	4
Coimbra	-	1
Lisboa	7	7
Évora	-	4
Algarve	-	1
Madeira	-	1
Açores	-	-
TOTAL	13	28

No Quadro 7 apresento a caracterização geral das teses de doutoramento nas dimensões consideradas. Embora me interessassem sobretudo os estudos realizados em contexto escolar, apresento também os dados dos que se realizaram no ensino superior.

Como se pode observar, as 8 teses que não foram desenvolvidas no contexto universitário são de índole qualitativa, incidem tanto nas conceções como nas práticas avaliativas, e em todas elas houve observação direta das práticas em sala de aula, sendo na maioria dos casos por

períodos relativamente prolongados. É de notar que os contextos de investigação das teses se concentram nos níveis mais elevados do ensino, com ausência de trabalhos realizados nos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Quadro 7 – As teses de doutoramento

Universidades	Teses de doutoramento (2011-2014)	Contextos de investigação				Tipos de inv. Qualitativa (Ql) Quantitativa (Qt)	Enfoque Percepções (Per); Práticas (Pra) Direta(D)/Indireta(I)	Participantes Prof/Educ (P) Alunos (A) Outros (O)
		Univ	Sec	1ºCEB	Pré-Esc			
Minho (n=1)	Morais, 2013	x				Ql e Qt	Per e Pra(D)	P e A
Porto (n=1)	Torres, 2012	X				Ql e Qt	Per e Pra(I)	P e A
Aveiro (n=4)	Pombo, 2014	X				Ql	Per e Pra(D)	P e A
	Azevedo, 2012	X				Ql e Qt	Per e Pra(I)	P e A
	Moreira, 2012	X				Ql e Qt	Per e Pra(D)	P e A
	Leal, 2011				X	Ql e Qt	Per e Pra(D)	P e O (1)
Lisboa (n=7)	Afonso, 2014		X			Ql	Per e Pra(D)	P
	Dias, 2014			X		Ql	Per e Pra(D)	P e O (2)
	Bruno, 2013		X			Ql	Per e Pra(D)	P e A
	Dias, 2013		X			Ql	Per e Pra(D)	P e A
	Monteiro, 2013		X			Ql	Per e Pra(D)	P
	Carvalho, 2014			X		Ql	Per e Pra(D)	P e O (3)
	Castilho, 2012				X	Ql	Per e Pra(D)	P e A
TOTAL (n=13)		5	4	2	2			

Nota: (1) Pais; crianças / (2) Docentes de Educação Especial; Psicóloga; Terapeuta da fala; Terapeuta ocupacional; Coordenador do 1º CEB; Diretor do Agrupamento / (3) Pais; Gestores escolares; Presidente do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar

Dos 4 estudos que se desenvolveram no contexto do ensino secundário, em dois deles desenvolveu-se trabalho colaborativo entre os participantes (Dias, 2013; Monteiro, 2013) e foi nesses que se registaram maiores mudanças no sentido do desenvolvimento de práticas avaliativas com carácter regulador. Nesses estudos, ambos no âmbito da didática da matemática, foram realizadas sessões de trabalho de natureza colaborativa com a intenção de discutir e planear práticas avaliativas de carácter regulador, o que significa que a intencionalidade dessas práticas avaliativas constituiu o pano de fundo da investigação e a alavanca para a mudança. Nas conclusões apresentadas nesses trabalhos, refere-se que, mesmo assim, os professores tiveram alguma dificuldade na atribuição e diversificação de *feedback* (Dias, 2013), e na articulação da avaliação formativa com a sumativa (Monteiro, 2013), dificuldades essas que são reveladoras da complexidade de que se reveste a operacionalização da avaliação formativa, mesmo quando se realiza num contexto de investigação. Outra situação com contornos semelhantes, mas com a particularidade de ser um caso de autossupervisão de práticas de ensino, é o estudo de Bruno (2013), em que a autora procurou investigar o processo de

desenvolvimento de competências investigativas e de autoavaliação de alunos do ensino secundário, mediado pela sua apropriação dos critérios de avaliação na disciplina de Física Química. Neste estudo, conclui-se que a apropriação dos critérios de avaliação fomentou o desenvolvimento de diversas competências, entre as quais as competências de autoavaliação dos alunos, que podem melhorar se exercitadas com uma certa regularidade. No estudo desenvolvido por Afonso (2014) que visou identificar a percepção que os professores de Física e Química têm do currículo e que práticas avaliativas desenvolvem, conclui-se que os participantes na investigação, apesar de terem uma percepção da avaliação alinhada com o paradigma atual, mostraram dificuldades em operacionalizar a avaliação formativa, sendo apontadas as seguintes razões como entraves: a atitude passiva dos alunos, o elevado número de alunos em sala de aula e a extensão dos programas. Segundo se conclui, estas condições conduzem os professores a implementarem uma avaliação tradicional baseada em testes e relatórios de trabalhos.

No contexto do 1º ciclo do ensino básico, foram desenvolvidos dois estudos, sendo que um incidiu sobre a realidade portuguesa e o outro sobre a brasileira, de pontos de vista bastante diversos, pois no estudo de Dias (2014) investigaram-se percepções e práticas de avaliação com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e no estudo de Carvalho (2014) estudou-se a forma como se articula ensino, aprendizagem e avaliação das aprendizagens em escolas brasileiras do estado de Mato Grosso. Em geral, as percepções dos participantes também são distintas, pois no estudo de Dias (2014) conclui-se que a ideia da avaliação enquanto classificação se sobrepõe à de avaliação para as aprendizagens, enquanto no outro estudo os participantes enfatizam a importância desta última. Contudo, em ambos os estudos se constatou sobre a necessidade dos participantes aprofundarem conhecimentos na área da avaliação. Em particular, no estudo de Carvalho (2014) refere-se que a distância entre os discursos e as práticas é acentuado, o que vem mais uma vez salientar a dificuldade em operacionalizar uma avaliação para as aprendizagens e mostrar que essa dificuldade não se limita à realidade portuguesa.

Em ambos os estudos realizados no contexto da educação pré-escolar, pretendeu-se compreender percepções e práticas naquele contexto, sendo que no estudo de Leal (2011) se focou a colaboração dos pais no processo de avaliação das aprendizagens das crianças. Este estudo é o único em que há uma referência explícita à supervisão, com a construção de portefólios reflexivos como estratégia de formação e supervisão. Segundo se refere no relatório,

este estudo desenvolveu-se em quatro fases, que passaram pela construção de um referencial de competências para a educação pré-escolar, pelo diagnóstico acerca das perceções dos participantes sobre avaliação das aprendizagens, pelo desenho e implementação de uma formação adequada às necessidades dos participantes, no âmbito da qual se construíram os referidos portefólios, e por fim, pela avaliação do impacto do programa de formação, tendo-se concluído que este teve impacto nas práticas de avaliação, sobretudo a nível micro, ou seja, no âmbito das atividades desenvolvidas com as crianças. De acordo com este estudo salienta-se a necessidade de continuar a investigar e a investir na formação contínua dos educadores de infância de modo a desenvolver um verdadeiro discurso educativo sobre a avaliação para as aprendizagens com impacto nas práticas.

Recordando a síntese de investigação de Fernandes & Gaspar (2014) que incidiu sobre a década anterior, parece poder concluir-se que as investigações mais recentes se aproximaram mais das práticas, pois enquanto naquela síntese se refere que a observação de aulas de forma sistemática foi muito pontual, nos últimos trabalhos houve um esforço geral por fazer essa aproximação á realidade das salas de aula, como por exemplo no caso de Castilho (2012), que realizou uma observação participante durante 13 meses com 3 observações por trimestre, ou no caso de Dias (2013), em que a observação incidiu em 21 aulas com registo áudio, lecionadas pelos dois professores participantes no estudo. Além disso, também é de referir que em alguns dos últimos estudos (Leal, 2011; Bruno, 2013; Dias, 2013; Monteiro, 2013) houve uma experimentação de práticas avaliativas de natureza reguladora, o que é igualmente um passo à frente na investigação mais recente relativamente à última década, onde as preocupações principais se centraram sobretudo em recolher dados sobre as perceções dos professores acerca da avaliação e das suas práticas de avaliação, de forma a traçar um perfil sobre os participantes e sobre as suas práticas, sem preocupações de orientação transformadora. Observa-se, com efeito, uma maior intenção de promover a transformação das práticas avaliativas, e não só observar a realidade neste campo, o que implica desenvolver e analisar processos de mudança, isto é, a investigação configura uma oportunidade de desenvolvimento profissional para os envolvidos que opera transformações das práticas e dos contextos. Contudo, há conclusões que perduram e que são transversais a vários dos estudos analisados, em especial a necessidade de se dinamizar mais formação na área da avaliação das aprendizagens, para capacitar mais os professores nessa área.

No Quadro 8 apresento a caracterização geral das dissertações de mestrado consideradas, que elaborei de modo semelhante à das teses de doutoramento, tendo igualmente partido da leitura dos respetivos resumos, onde procurei obter a informação necessária para identificar o contexto de realização, o tipo de investigação, o enfoque e os participantes na investigação, o que não dispensou a leitura de vários excertos dos respetivos relatórios. Em anexo, apresento igualmente excertos dos resumos consultados (v. anexo 1.2) onde incluo finalidades e conclusões sinalizadas pelos investigadores.

Quadro 8 – As dissertações de mestrado

Universidades	Dissertações de mestrado (2011-2014)	Contextos de investigação							Tipo de inv.	Enfoque	Participantes
		Univ	Sec	3º CEB	2º CEB	1º CEB	Pré-Esc	Outro			
Vila Real (n=2)	Marques, 2011			X					Qt	Per	A
	Guedes, 2012		X	X	X	X	X		Qt	Per e Pra(I)	P
Minho (n=8)	Cunha, 2012							(1)	QI	Per e Pra(D)	O(4)
	Padrão, 2012		X						Qt	Per e Pra(I)	P
	Fonseca, 2012a				X				Qt	Per e Pra(I)	P
	Amorim, 2012				X				QI e Qt	Per e Pra(I)	P, A e O(5)
	Peixoto, 2011			X					QI	Per e Pra(I)	P e A
	Faria, 2011							(2)	QI e Qt	Per e Pra(I)	O(6)
	Gomes, 2011					X			QI	Per e Pra(I)	P
	Pereira, 2011	X							Qt	Per e Pra(I)	A
Aveiro (n=4)	Figueira, 2012						X		QI e Qt	Per e Pra(D)	P
	Oliveira, 2012		X						QI e Qt	Per e Pra(D)	A
	Gonçalves, 2012		X						QI e Qt	Per e Pra(D)	A
	Martins, 2012						X		QI	Per e Pra(I)	P e O(7)
Coimbra (n=1)	Lemos, 2012			X	X				Qt	Per e Pra(I)	P
Lisboa (n=7)	Alves, 2014							(3)	Qt	Per	O(8)
	Lavres, 2013					X			QI	Per e Pra(D)	P e A
	Fonseca, 2012b						X		QI	Per e Pra(I)	P
	Dias, 2012		X						QI	Per e Pra(D)	P e A
	Fonseca, 2012c				X				QI	Per e Pra(D)	P e A
	Devesa, 2012	X							Qt	Per e Pra(I)	P e A
	Estima, 2011		X						QI	Per e Pra(D)	P e A
Évora (n=4)	Santos, 2014	X							QI	Per	O(9)
	Branco, 2013			X					QI	Per e Pra(D)	P
	Viana, 2013			X					QI	Per e Pra(D)	P e A
	Araújo, 2013		X	X					QI e Qt	Per e Pra(I)	P e A
Algarve (n=1)	Pinto, 2011				X				QI	Per e Pra(D)	P e A
Madeira (n=1)	Sousa, 2014				X				QI e Qt	Pra (D)	A
TOTAL (n=28)		3	7	7	7	3	4	3			

Notas: (1) CNO – Centro Novas Oportunidades; (2) FMC – Formações Modulares Certificadas; (3) FPIF – Formação Pedagógica Inicial de Formadores; (4) Equipa Técnica e Elementos da Coordenação do CNO e adultos participantes; (5) Autoras de um manual escolar; (6) Formadores e outros atores (formandos, gestor do projeto FMC e organismos de gestão) do FMC; (7) Amiga crítica; (8) Formandos de cursos de FPIF; (9) Planos de estudos das universidades públicas de Portugal ministrando o Curso de Mestrado em Ensino do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário.

No Quadro 8, pode observar-se que 8 estudos recorreram a metodologias quantitativas, 7 a metodologias mistas e 13 a metodologias de índole qualitativa. Estes números mostram que a maioria dos estudos realizados no âmbito dos mestrados continua a ser de natureza qualitativa ou mista, tal como nas teses de doutoramento, o que é sinal de que há uma certa proximidade com os contextos onde estes se desenvolveram. No caso dos mestrados, também se realizaram 12 estudos em que houve observação direta de práticas, embora esse número proporcionalmente seja muito menor, o que pode ser revelador do menor grau de profundidade que a maioria destes estudos possui relativamente aos doutoramentos, o que se compreende face à extensão temporal em que se desenvolvem e que limita a possibilidade de colher e analisar um volume maior de informação.

Outra das diferenças relaciona-se com o contexto de realização, que nas dissertações percorre todos os níveis de ensino, incluindo em alguns casos outros contextos, incidindo maioritariamente nos níveis secundário e básico, contrariamente às teses, em que nenhuma investiga o que se passa no 2º e 3º ciclos do ensino básico e onde a incidência mais elevada é no contexto universitário. Esta disparidade parece indiciar um certo distanciamento relativamente aos níveis mais baixos de escolaridade nos trabalhos de maior profundidade.

Todavia, mais importante do que estas diferenças é conhecer as conclusões a que chegaram os autores dos estudos, sobretudo nos 12 que tiveram uma incidência direta nas práticas, pois é nesses que, a meu ver, se evidenciam de modo mais fiel a realidade e as possibilidades de mudança, salvo no caso de Martins (2012), em que apesar de não ter havido essa observação direta, se desenvolveu um trabalho colaborativo entre a investigadora, que assumiu o papel de amiga crítica, e a educadora participante, e do qual emergiu alguma evolução na perceção acerca do conceito de avaliação das aprendizagens por parte da educadora participante. Este foi o único caso em que se realizou trabalho colaborativo com o propósito de desenvolver práticas avaliativas de carácter regulador.

Algumas dissertações desenvolveram-se em torno da análise de práticas inovadoras, em que houve a intencionalidade de envolver os alunos na regulação das suas aprendizagens (Oliveira, 2012; Gonçalves, 2012; Dias, 2012; Fonseca, 2012c; Sousa, 2014), o que é bastante significativo em termos da importância que é dada a essas práticas e da mudança de perspetiva que representam. Entre estes estudos, há casos em que a investigação se fez sobre as próprias práticas e nessa medida representam casos de autossupervisão, como são os estudos de Oliveira (2012) e Dias (2012), ambos dedicados a investigar as potencialidades do portefólio, o

estudo de Gonçalves (2012), que foca a promoção e a avaliação do questionamento de alunos do ensino secundário, e o de Sousa (2014), que investiga sobre a avaliação da resolução de problemas em matemática.

Contudo, grande parte dos estudos, tanto aqueles em que houve uma maior aproximação às práticas através da observação direta, como nos outros, o foco recai sobre a caracterização e compreensão das percepções e práticas de avaliação em uso, sem que haja uma intencionalidade em desenvolver práticas avaliativas reguladoras da aprendizagem. Nesses estudos, considero que há três tipos de conclusões gerais que os caracterizam: i) tanto as percepções como as práticas estão ainda muito marcadas por uma visão da avaliação como medida (Araújo, 2013; Branco, 2013; Devesa, 2012; Viana, 2013) ii) há uma valorização da perspectiva formativa e reflexiva da avaliação que na prática não se traduz no envolvimento dos alunos na regulação das suas aprendizagens (Amorim, 2012; Fonseca, 2012a; Gomes, 2011; Guedes, 2012; Lemos, 2012; Padrão, 2012; Peixoto, 2011) iii) desenvolvem-se práticas de avaliação formativa (Figueira, 2012; Fonseca, 2012b; Fonseca, 2012c; Lavres, 2013; Pinto, 2011). Verifica-se ainda, neste conjunto de estudos, que os contextos onde se desenvolveram as práticas de avaliação formativa são o pré-escolar e os 1º e 2º ciclos do ensino básico, isto é, os níveis mais baixos de escolaridade, enquanto aqueles em que se observa uma visão da avaliação como medida são o contexto universitário, o ensino secundário e o 3º ciclo do ensino básico, embora nestes contextos também existam outras concepções menos marcadas por essa visão.

Em alguns destes estudos, são muitas vezes apontados constrangimentos, dificuldades ou limitações às práticas de avaliação formativa para justificar a sua ausência. Por exemplo, Fonseca (2012a) sinalizou constrangimentos que dificultam a dinamização da avaliação formativa, apontados pelos participantes no estudo – professores do 2º ciclo do ensino básico: o número de horas letivas, a extensão dos programas, o elevado número de alunos e a falta de condições de trabalho que incluem a falta de materiais pedagógicos adequados; Gomes (2011) apontou como principal limitação a própria concepção de avaliação formativa que os participantes no seu estudo revelaram – docentes do 1º ciclo do ensino básico que frequentaram a formação PNEP para apoio à implementação do Programa de Português –, que a veem apenas como uma forma de informação para o professor, não envolvendo o aluno nesse processo; Lemos (2012) afirma que os principais entraves à adoção sistemática de uma avaliação inclusiva/formativa que os participantes no seu estudo revelaram – professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico de três escolas –, são a inconsistência ao nível das concepções e a tensão provocada pela

necessidade que o sistema impõe de prestação de contas, e nessa medida aponta como sugestão a necessidade de formação; Peixoto (2011), a partir de perspectivas de alguns professores e dos seus alunos do 8º ano, conclui que a impossibilidade de implementar um ensino diferenciado e a dificuldade de implementação de autoavaliação das aprendizagens se devem ao facto de as turmas serem muito numerosas e heterogéneas, à extensão dos programas, à falta de maturidade dos alunos e ao pouco hábito de refletirem sobre as suas aprendizagens; Amorim (2012), aponta como constrangimentos para a realização da autoavaliação, sinalizados pelos participantes no estudo – professores e autores de manuais –, a falta de tempo para cumprir programas, o número de alunos por turma e a falta de experiência. Em suma, os constrangimentos sinalizados nos estudos desenvolvidos não diferem significativamente dos que Fernandes & Gaspar (2014) ou por Jacomi (2014) apresentam e podem relacionar-se com os dilemas da avaliação formativa já apontados.

Por fim, destaco o estudo de Santos (2014), que abordou a temática da avaliação das aprendizagens por outro prisma, procurando saber o que se passa na formação inicial de professores e, nessa medida, representa um olhar pertinente sobre o que pode e deve ser feito para melhorar as competências dos professores. Nesse estudo foi realizada a análise de planos de estudo de cursos das universidades públicas portuguesas que ministram Mestrados em Ensino no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, para conhecer como é trabalhada a avaliação das aprendizagens na formação inicial, em especial na formação do professor de matemática, tendo-se concluído que a temática da avaliação das aprendizagens parece ausente da maioria dos planos de estudo analisados. Perante esta conclusão, será importante expandir este tipo de estudos e, eventualmente, repensar a forma como é desenhada a formação inicial de professores nas universidades portuguesas.

1.3.4 Mapear a avaliação das aprendizagens na escola – um exemplo

A aproximação da investigação às práticas de avaliação parece ser uma das condições para melhor compreender o que se passa e o que é necessário mudar. Para além das investigações de natureza académica, as escolas podem realizar estudos internos que apoiem a mudança. Foi nesse sentido que se realizou no agrupamento em que trabalho, no ano letivo 2013/ 2014, um estudo de mapeamento da avaliação conduzido pelo grupo Pensar a Avaliação das Aprendizagens (PAA), no qual colaborei e que voltará a ser referido na contextualização do projeto de doutoramento. O estudo implicou a recolha de informação sobre princípios e práticas

de avaliação, com o objetivo de mapear a realidade no campo da avaliação das aprendizagens, para a poder discutir de forma mais coletiva no sentido da mudança. Para a investigação que é objeto deste relatório, torna-se pertinente conhecer esse mapeamento pois ele representa uma boa aproximação ao seu contexto, ainda que o seu início se reporte a dois anos letivos anteriores, uma vez que o corpo docente da escola é bastante estável. Assim, o grupo PAA aplicou um questionário (v. anexo 2.1) a todos os professores do mega-agrupamento recentemente criado na altura, solicitando a colaboração dos coordenadores de departamento da escola sede e da escola básica, que concordaram na sua aplicação direta em reunião ordinária, num ponto prévio à ordem de trabalhos, cuja taxa de resposta foi de 81% (172 professores dos diferentes níveis de ensino), e cujos principais resultados considero pertinentes salientar, em especial relativamente aos professores da escola básica onde se desenvolveu o presente estudo. Destaco em seguida as suas opiniões relativamente aos elementos e estratégias de avaliação utilizados e mais valorizados na avaliação sumativa, ao papel dos alunos na avaliação das aprendizagens, à frequência com que realizam a avaliação formativa, às principais vantagens apontadas para a prática da avaliação formativa e aos principais fatores que dificultam ou limitam a prática da avaliação formativa.

Relativamente aos elementos e estratégias de avaliação (v. anexo 2.2), conclui-se que os cinco mais utilizados por ordem decrescente de utilização são a autoavaliação, o questionamento oral/ participação na aula, os testes escritos/ fichas de avaliação, a observação/ fichas de registo do professor e as tarefas de aula escritas. Contudo, a autoavaliação, que é percecionada como sendo a estratégia mais usada, é muito pouco valorizada na avaliação sumativa, sendo os testes escritos/ fichas de avaliação os mais valorizados, seguidos do questionamento/ participação na aula. A observação/ fichas de registo do professor também é uma estratégia muito usada, mas não é muito valorizada na avaliação sumativa.

Quanto ao papel dos alunos na avaliação (v. anexo 2.2), conclui-se que a esmagadora maioria dos inquiridos indica que realiza a autoavaliação e maioria refere que os alunos refletem sobre os seus erros e dificuldades, mas muito poucos indicam a sua participação na definição de critérios de avaliação ou na planificação de atividades para resolver dificuldades detetadas.

Quanto à frequência com que se realiza a avaliação formativa (v. anexo 2.2), a grande maioria dos professores afirma que a pratica com regularidade, havendo um único professor que afirma nunca a praticar. Sobre as vantagens da prática da avaliação formativa (v. anexo 2.2), a maioria dos professores é de opinião que favorece o desenvolvimento da responsabilidade pela

aprendizagem, aumenta o *feedback* sobre a aprendizagem e desenvolve a capacidade de identificação e resolução de dificuldades; as vantagens menos assinaladas são: estimular a capacidade de intervenção democrática e facilitar o planeamento de estratégias de diferenciação pedagógica. A vantagem da avaliação formativa mais valorizada no que respeita ao professor/ ensino foi a de que apoia a avaliação sumativa. Quanto aos fatores que dificultam ou limitam as práticas de avaliação formativa (v. anexo 2.2), o mais apontado pela maioria dos professores é o excesso de alunos para avaliar com *feedback* individualizado em tempo útil, seguindo-se a extensão dos conteúdos programáticos face ao tempo disponível e as reformas curriculares cada vez mais focadas em conteúdos e resultados, ou seja, fatores considerados externos porque são determinados pelas políticas educativas. Em oposição, os fatores menos apontados pelos professores são sobretudo relacionados com o papel do professor, sendo o menos apontado a falta de coordenação dos professores no que diz respeito à avaliação formativa, seguindo-se a dificuldade em articular a avaliação formativa com a sumativa e a falta de (in)formação sobre avaliação formativa (critérios, instrumentos, práticas de autoavaliação...). Os fatores mais apontados relativamente ao aluno são a falta de esforço/ empenhamento dos alunos na superação das dificuldades e a sua desmotivação face às suas dificuldades.

Face a estes resultados, concluo que há alguma falta de coerência nas respostas. Na verdade, se por um lado é percecionado que as práticas de avaliação formativa são frequentes, por outro lado há instrumentos ou estratégias de avaliação característicos de uma avaliação formativa que estão praticamente ausentes das práticas, como o portefólio ou o diário de aprendizagem, enquanto o teste escrito e as tarefas de aula escritas são muito mais utilizados e também os mais valorizados na avaliação sumativa. Aponta-se a autoavaliação como a estratégia de avaliação mais utilizada, mas no entanto os alunos são pouco envolvidos na definição de critérios de avaliação e no planeamento de atividades para resolver as dificuldades detetadas, o que indicia que as práticas existentes promovem pouco a autonomia dos alunos. Sendo as vantagens da avaliação formativa menos apontadas as que se referem sobretudo ao professor/ ensino, concluo que a sua utilidade para o ensino será pequena, ou seja, a adequação do ensino às necessidades do aluno é reduzida e desse modo a sua função reguladora também fica comprometida. Sendo os fatores de constrangimento mais apontados maioritariamente externos e os menos apontados relativos ao professor, parece haver uma desresponsabilização dos professores perante as limitações à implementação da avaliação formativa, e também uma certa culpabilização dos alunos.

Este cenário não difere significativamente do que é traçado em numerosos estudos, onde se conclui que há uma certa inconsistência entre representações e práticas. Na verdade, apesar de não se ter observado as práticas, é possível mesmo assim perceber que há contradições nas respostas que indiciam a necessidade de aprofundar os conceitos sobre avaliação das aprendizagens e encontrar espaços de experimentação de uma verdadeira avaliação reguladora das aprendizagens. Esse foi também o sentido da investigação realizada no agrupamento, de que daremos conta neste relatório.

Importa registrar que os resultados aqui sintetizados foram enviados em formato digital a todos os elementos do conselho pedagógico do novo mega-agrupamento. No entanto, não foi recebido nenhum *feedback* sobre a sua utilização em prol da promoção de uma cultura de reflexão e de colaboração na escola. Esses resultados foram também apresentados numa sessão aberta ao agrupamento, realizada pelo PAA no dia 8 de Setembro de 2014, onde estiveram presentes apenas 8 professores do mega-agrupamento de que fazem parte os 172 professores que responderam ao questionário. Estes sinais de distanciamento face a uma assunto que é fulcral na vida das escolas são pouco encorajadores e mesmo preocupantes, e por isso há que compreender melhor o que mobiliza ou não os professores para a reflexão coletiva sobre as práticas avaliativas.

Tal como uma *Quimera*, a avaliação formativa assume uma linhagem quase divina para alguns e quase fantasmagórica para outros, dependendo da visão da escola, do ensino, da aprendizagem, da profissão e do futuro que se vislumbra, esperançoso e inovador, ou rotineiro como um passado que se reproduz. Mas há também os espaços intermédios, onde essa quimera assume contornos mais reais e onde se exploram práticas híbridas, certamente ainda longe dos ideais, mas inspiradas e movidas por eles.

São os rios

Somos o tempo. Somos a famosa
parábola de Heráclito o Obscuro.
Somos a água, não o diamante duro,
a que se perde, não a que repousa.
Somos o rio e somos aquele grego
que se olha no rio. Seu semblante
muda na água do espelho mutante,
no cristal que muda como o fogo.
Somos o vão rio prefixado,
rumo a seu mar. Pela sombra cercado.
Tudo nos disse adeus, tudo nos deixa.
A memória não cunha sua moeda.
E no entanto há algo que se queda
e no entanto há algo que se queixa.

Jorge Luís Borges
Os conjurados

Tal como a parábola de Heráclito sugere, também o nosso caminho é feito de mudança.

Tal como o poeta sugere, também o caminho da supervisão é fluído.

Mas há sempre algo que fica.

Quais são afinal as marcas? Onde se encontram? E onde nos levam afinal?

CAPÍTULO II

Desenvolvimento Profissional e Supervisão Colaborativa das Práticas

Re-conhecer e transformar a pedagogia significa, antes de mais, problematizá-la: questionar o tácito, interrogar certo, tornar estranho o que antes era familiar...Significa desaprendê-la para a conhecer de novo e introduzir mudanças: iluminar as suas zonas mais escuras, olhá-la de novos ângulos, imaginar alternativas, arriscar experimentar novos caminhos...Tudo isto supõe processos de regulação crítica do que se faz e porquê, com quem, como e para quê, nos quais convergem três forças impulsionadoras da mudança: a *inquietação* – insatisfação, inconformismo, vontade de mudar...–, a *esperança* – numa educação mais satisfatória, racional e justa – e uma *visão* democrática de educação e de desenvolvimento profissional assente em valores como a liberdade e a responsabilidade social, a qual está na base das forças anteriores e confere uma direção aos percursos de mudança. (Vieira, 2014b: 9)

Introdução

Neste capítulo, pretende-se aprofundar a reflexão no campo do desenvolvimento profissional e da supervisão pedagógica, dimensões estruturantes do estudo e que configuram o cenário da exploração de possibilidades de mudança no campo da avaliação das aprendizagens. O capítulo será dividido em duas secções, uma em que será desenvolvida a problemática do conhecimento profissional e da formação contínua de professores, e outra em que se pretende refletir sobre o lugar da supervisão colaborativa na mudança das práticas escolares. Trata-se, portanto, de aprofundar duas áreas que se interligam, procurando discutir o desenvolvimento do professor, desde a forma como constrói a sua identidade profissional até à consciência da importância do seu papel como motor de transformações, na escola e fora dela.

2.1. Conhecimento profissional e formação contínua de professores

Nesta secção será feito um enquadramento geral acerca da construção do conhecimento profissional que alimenta a identidade profissional dos professores e de como se constrói o seu desenvolvimento profissional. Será feita uma abordagem aos diferentes tipos de professores em função das visões de educação que defendem, com ênfase no professor reflexivo e na reflexividade, dimensão fundamental no âmbito deste estudo. Pretende-se abordar o significado de uma pedagogia para autonomia, tanto do aluno como do professor, bem como a questão da

importância da formação contínua para o desenvolvimento profissional do professor, focando a modalidade do Círculo de Estudos, que foi desenvolvida neste estudo.

2.1.1 Construir a identidade profissional

Para compreender a forma como se constrói a identidade profissional do professor, uma primeira questão que se pode colocar é a de saber como se adquire ou desenvolve o seu conhecimento. Parte-se do princípio de que este é constituído essencialmente por duas dimensões, o conhecimento formal ou teórico, constituído pelos saberes disciplinares e técnicos, e o conhecimento prático, que inclui todo o conhecimento proveniente da experiência e do confronto de experiências (Caetano, 2004: 37), sendo ambos impulsionadores da construção da identidade profissional do professor. Além disso, seja qual for o campo em que nos coloquemos, hoje em dia parece ser consensual que o conhecimento não é um produto acabado, pois a época em que vivemos está em constante mudança tanto tecnológica como social, a uma velocidade cada vez mais acelerada, o que implica a necessidade permanente de reconstruir esse conhecimento. Valadares & Moreira (2009) referem-se à transitoriedade do conhecimento como resultado de um processo de construção individual ou coletiva de significados que envolve visões, conceitos, modelos, teorias e metodologias, e onde ninguém possui a verdade. Nesta postura construtivista, o sujeito é visto “como um ser pensante e permanente construtor do seu próprio conhecimento” (op. cit.: 114), contrariamente à ideia de que é um recipiente que acumula gradualmente um conhecimento imutável. Dewey (2007: 286) afirmava que o conhecimento se reporta ao que já aconteceu, mas contudo “a *referência* do conhecimento é futura e prospectiva, pois o conhecimento proporciona os meios para se compreender ou dar significado àquilo que ainda está a acontecer e ao que vai suceder”. Nesta perspetiva, o conhecimento é entendido como uma dimensão do nosso intelecto que contribui para a compreensão do meio envolvente de modo que “uma experiência se torna disponível ao direccionar e atribuir significado a outra” (op. cit.: 289), ou seja, o conhecimento é concebido como algo que contribui para uma mudança no ponto de vista do indivíduo sobre a realidade e onde o papel da experiência é fundamental. Assim, partindo do pressuposto de que o conhecimento se constrói, é pertinente compreender se as duas principais dimensões em que se decompõe se podem e devem separar ou se, pelo contrário, constituem duas dimensões que se interligam, isto é, trata-se de saber que relação existe entre o conhecimento teórico e o conhecimento experiencial e também entre a teoria e a prática. A resposta a esta questão está

intimamente ligada à visão que se tem sobre a construção do conhecimento. Numa perspetiva construtivista, a teoria e a prática não podem ser ilhas separadas pela maré, mas antes terra do mesmo chão, ou seja, o conhecimento teórico e o conhecimento da prática profissional não podem ser vistos como saberes isolados e independentes um do outro mas antes como dimensões que crescem com os contributos mútuos num entrelaçar de conhecimento, como anuncia Alarcão (1996a: 17) quando se refere ao pensamento de Schön, que defende essa aliança:

A análise da actividade profissional, feita por Schön, salienta o valor epistemológico da prática e revaloriza o conhecimento que brota da prática inteligente e reflectida que desafia os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e processos já conhecidos, ainda que através de processos mentais heurísticos correctos, mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidos no aqui e no agora que caracteriza um determinado problema. É o conhecimento contextualizado, a alinhar-se ao lado dos conhecimentos declarativo e processual desenvolvidos por uma epistemologia científica e técnica. Por detrás da epistemologia da prática que Schön defende está uma perspectiva do conhecimento, construtivista e situada, e não uma visão objectiva e objectivante como a que subjaz ao racionalismo técnico.

Deste ponto de vista, o diálogo, a reflexão e a partilha são elementos fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem profissional e representam a essência do processo de construção da identidade profissional dos professores.

De certa forma, pode dizer-se que a identidade profissional dos professores não é única pois varia de professor para professor em função da forma como cada um se vê como profissional. Podemos então falar de identidades profissionais, tal como Day (2004), visto que essas identidades se configuram quando os professores se questionam sobre “quem são e o que são, a imagem que têm de si próprios, os significados que atribuem ao seu trabalho e a si próprios e os significados que os outros lhes atribuem” (Day, 2004: 88). Segundo o autor, esta consciencialização acerca do papel do professor como profissional relaciona-se com a disciplina que ensina, com o relacionamento com os seus alunos, com os papéis que desempenha e com as ligações entre estes e a sua vida para além da escola. Nesta perspetiva, ela não se cinge exclusivamente ao conhecimento profissional e integra também a forma como cada um articula esses dois mundos em que nos dividimos, o mundo profissional e o nosso mundo privado, exterior à escola, ou seja, não é possível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal, o que dá significado à ideia de que as identidades profissionais dos professores são uma construção social, como defende Moita (2013: 116) quando afirma que “essa identidade vai sendo desenhada *não só a partir do enquadramento intraprofissional* mas também com o contributo

das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais”.

Assim, compreende-se que a identidade profissional do professor pode variar consoante os seus *eus* identitários. Sachs (2003), citada por Day (2004), distingue dois modelos opostos que designa por *identidade empresarial* e *identidade ativista*. A primeira conjuga-se com uma postura de submissão face a uma agenda externa de indicadores de competência, individualista e competitiva. A segunda, a *ativista*, identifica-se com uma postura democrática que se baseia na crença da importância da mobilização dos professores na defesa da melhoria de condições de aprendizagem para os alunos, onde impera o valor da colaboração e “onde o ensino está intimamente ligado a amplos valores e ideais da sociedade e onde os propósitos do ensino e da aprendizagem transcendem o instrumentalismo limitado dos programas de reforma actuais” (Day, 2004: 90). Segundo salienta o autor, este modelo implica que a coragem, a confiança e o comprometimento com os referidos valores esteja presente e acrescenta que “Ser um professor activista apaixonado é afastar-se do ensino isolado e demasiado individualista” (ibidem). É nesta perspectiva que se desenvolve este estudo. Sendo assim, considero pertinente apresentar os princípios que caracterizam as identidades ativistas de acordo com Sachs (2003), citada por Day (2004: 96-97):

1. A inclusão em vez da exclusão. Enfatizando a necessidade da formação de redes e de parcerias.
2. A acção colectiva e colaborativa. As interacções, a partilha de ideias e a discussão de questões ajudam a manter o interesse e diminuem as possibilidades de haver desilusões.
3. A comunicação eficaz dos objectivos e das expectativas. As pessoas precisam de saber o que é que se espera delas, quais poderão ser os riscos e os custos pessoais.
4. O reconhecimento do conhecimento profissional de todas as partes envolvidas.
5. A criação de um ambiente de confiança e respeito mútuo. O activismo requer uma confiança nas pessoas e nos processos. A confiança em momentos de paixão e os esforços combinados estimulam as pessoas.
6. A prática ética. Identifica as necessidades, os interesses e as sensibilidades das várias partes, reconhece que ninguém é culturalmente neutro.
7. Ser compreensivo e responsável. Evita melhor o oportunismo para a autopromoção.
8. Agir com paixão. O activismo requer um comprometimento, coragem e determinação... envolve níveis elevados de energia emocional, exige que os participantes acreditem firmemente nas suas convicções e tenham claramente em mente os melhores interesses do grupo.
9. Deleitar-se e divertir-se. A importância dos problemas deve ser encarada de forma séria, mas a camaradagem do grupo é essencial.

Conclui ainda Day (2004) que o pensamento de Sachs representa a esperança do triunfo do discurso democrático e da crença na capacidade individual e coletiva dos professores para serem profissionais “criativos, comunicativos, orientados por valores, de se centrarem na ética, de serem criticamente analíticos, de terem um conhecimento dos aspectos sociais e de estarem orientados para a investigação” (op. cit.: 97).

Porém, as identidades profissionais dos professores também variam ao longo dos seus percursos profissionais, o que põe a tónica na questão de entender com mais detalhe como é que elas se constroem. Segundo Marcelo (2009: 12), “O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto individuo enquadrado em determinado contexto”. Portanto, é um caminho que se percorre, que se constrói numa interrogação sucessiva sobre o que o que se é, o que se faz, e o que se quer ser e fazer. Essa construção leva-nos de volta à questão de saber, realmente, quais são os conhecimentos significativos para o professor, pois é na sua aprendizagem que ele transforma a sua identidade, partindo ainda do princípio de que é na aliança entre a teoria e a prática que se constrói o conhecimento profissional.

Marcelo (2009), com base em investigações por ele referidas, defende que é importante os professores terem um conhecimento do conteúdo disciplinar mas também um conhecimento pedagógico que apresenta do seguinte modo:

(...) [É] relacionado com o ensino, com os seus princípios gerais, com a aprendizagem e com os alunos, assim como com o tempo académico de aprendizagem, o tempo de espera, o ensino em pequenos grupos, a gestão da turma, etc. Inclui, também, o conhecimento sobre técnicas didácticas, estruturas das turmas, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação, etc. (op. cit.: 19)

Sá-Chaves (2000: 46-47), apresenta sete dimensões do conhecimento profissional dos professores identificadas por Lee Shulman (1987), as quais considera como um referencial para a investigação sobre o conhecimento profissional dos professores, a saber:

- *Conhecimento de conteúdo*, que se refere aos conteúdos, estruturas e tópicos das matérias a ensinar.
- *Conhecimento do curriculum*, que se refere ao domínio específico de programas e materiais que servem «como ferramentas de trabalho» aos professores.
- *Conhecimento pedagógico geral*, que se refere ao domínio dos princípios genéricos subjacentes à organização e gestão de classe, mas que não são exclusivos de uma disciplina e transcendem a dimensão conteúdo.

- *Conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais* e dos seus fundamentos filosóficos e históricos.
- *Conhecimento dos aprendentes e das suas características* que diz respeito à consideração da individualidade de cada aprendente nas suas múltiplas dimensões e do carácter dinâmico desta.
- *Conhecimento pedagógico de conteúdo*, que se caracteriza como uma especial amálgama de ciência e pedagogia capaz de tornar cada conteúdo compreensível pelos aprendentes quer através da sua desconstrução, quer através do conhecimento e controlo de todas as outras dimensões como variáveis no processo de ensino-aprendizagem e que é exclusivo dos professores.
- *Conhecimento dos contextos*, que remete para as dimensões que vão da especificidade da sala de aula e da escola à natureza particular das comunidades e das culturas.

Estes diferentes tipos de conhecimento, segundo Sá-Chaves, representam “dimensões complementares que cada profissional, no momento do confronto com a situação, invoca para agir” (op. cit.: 46). Porém, considera que há ainda outro tipo de conhecimento relevante, que é “o professor possuir o *conhecimento sobre si próprio*” (op. cit.: 47). Nesta perspetiva, a autora coloca a questão de que há uma dimensão em aberto no conhecimento do professor relacionada com o conhecimento de si próprio e com a imprevisibilidade dos contextos, que apenas toma forma no exato momento da ação. Deste modo, valoriza ainda a dimensão do “*não saber*, da impossibilidade de saber tudo, da constatação de um espaço de incompletude e, (por que não?), de *ignorância* e que, em vez de fragilizar esse mesmo saber profissional, o fortalece” (op. cit.: 48).

Para Vieira (2009c: 37-38), o conhecimento profissional é multidimensional, integrando facetas aparentemente antagónicas e frequentemente em tensão: ele é prático/ normativo mas também teórico/ reflexivo; autobiográfico e local (bem privado, indissociável eu e da sua experiência, situado, identitário), mas também socialmente construído (bem público, relacional, inscrito em formas de coexistência e em formas de linguagem); ideologicamente determinado (conservador/opressivo) mas também ideologicamente determinante (transformador/subversivo/libertador); é ainda de natureza moral (valorativo, dicotomizador) e incerta (parcial, provisório, exploratório, baseado na esperança). Nesta perspetiva, mais do que se identificar o conhecimento que os professores possuem, evidenciam-se dimensões que o compõem, que sugerem a forma como ele é construído e, por conseguinte, a forma como os professores (re)constróem a sua identidade profissional. Para construir a sua identidade profissional, o professor encontra-se permanentemente num processo de mudança, a qual opera por sua vez outras mudanças no meio em que ele se insere. Resta portanto a questão de saber como se

opera essa mudança ou transformação do professor, o que remete para o desenvolvimento profissional do professor e a sua formação.

2.1.2 Desenvolvimento profissional do professor e tipos de professor

É precisamente a mudança ou transformação que se opera quando o professor desenvolve ou constrói a sua identidade profissional que na literatura de referência se designa por desenvolvimento profissional do professor (Day, 2001, 2004, 2007; Marcelo, 1999, 2009; Oliveira-Formosinho, 2009). Para ilustrar o conceito de desenvolvimento profissional dos professores, apresento a proposta de Day (2007: 32):

O desenvolvimento profissional é composto por todas as experiências de aprendizagem natural e por todas aquelas actividades conscientes e planeadas que têm o objectivo de trazer benefício directo ou indirecto para o indivíduo, para o grupo ou para a escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, sozinhos e em conjunto com outros, revêem, renovam e alargam o seu envolvimento como agentes de mudança face aos propósitos morais do ensino; e através do qual estes adquirem e desenvolvem criticamente o conhecimento, as competências e a inteligência emocional essenciais a um bom pensamento profissional, à planificação e à prática com crianças, jovens e colegas ao longo de cada fase da sua vida como professores.

O conceito de desenvolvimento profissional é da maior importância, desde logo para os próprios professores, pois é interiorizando-o e operacionalizando-o que crescem pessoal e profissionalmente, e para os alunos, porque ele é a via para que os professores melhorem o ensino e, conseqüentemente, as aprendizagens, mas também para a escola como organização que se desenvolve em função dos seus profissionais, para a formação de professores, que visa o desenvolvimento dos sujeitos, e ainda para a investigação sobre a formação de professores, na medida em que influencia o modo como ela é conduzida e os resultados que através dela são obtidos.

Há diversas perspectivas sobre a forma como os professores constroem o seu desenvolvimento profissional. Oliveira-Formosinho (2009: 228) apresenta as três perspectivas enunciadas por Hargreaves & Fullan (1992):

1. desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimentos e competências;
2. desenvolvimento do professor como o desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo (*self-understanding*);
3. desenvolvimento do professor como mudança ecológica.

Baseando-me na descrição da autora, sinteticamente direi que a primeira perspetiva se liga à ideia de capacitar o professor para desempenhar com eficácia o seu papel, conseguindo que os alunos melhorem os seus resultados, e que é uma forma exterior e não interior de construção do conhecimento profissional, desenvolvida numa lógica hierárquica; a segunda perspetiva não esquece que o professor também é uma pessoa e portanto é orientada por uma visão humanista de desenvolvimento que se preocupa com várias dimensões como a maturidade psicológica, os ciclos de vida e a carreira profissional; no entanto, também não esquece que é com o objetivo da eficácia que se quer construir a aprendizagem profissional; a terceira perspetiva distingue-se pela atenção ao contexto de trabalho e o de ensino do professor, valorizando as culturas docentes e o espaço para a criatividade (Oliveira-Formosinho, 2009). Na verdade, sem condições ao nível dos contextos, como por exemplo a ausência de horários para colaboração profissional, impede-se um modo de trabalho baseado na reflexão e na partilha. É sobretudo nesta última perspetiva que se coloca o presente estudo, embora também partilhe das restantes.

Para além destas perspetivas sobre o desenvolvimento profissional dos professores, também têm sido descritos diferentes modelos de desenvolvimento profissional, tendo em consideração a origem do conhecimento e as suas formas de construção. Sparks e Loucks-Horsley (1990) propõem cinco modelos de desenvolvimento profissional dos professores, que representam um marco na literatura de referência e que foram apresentados e analisados por Marcelo (1999) e Oliveira-Formosinho (2009). Elenco-os em seguida, utilizando as designações de Oliveira-Formosinho (2009: 237-238) por serem mais atuais:

1. Desenvolvimento profissional autónomo.
2. Desenvolvimento baseado no processo de observação/ supervisão.
3. Desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria.
4. Desenvolvimento profissional através de cursos de formação.
5. Desenvolvimento profissional através da investigação para a ação.

Passo a uma breve explanação de cada um deles para traçar as suas linhas gerais. Assim, segundo Oliveira-Formosinho (2009), o modelo de desenvolvimento profissional autónomo, tal como a própria designação indica, centra-se na aprendizagem realizada por iniciativa do próprio professor, tanto em relação às finalidades como às atividades a realizar. Está subjacente a ideia de que os professores são adultos e, como tal, são capazes de identificar as suas necessidades e autodirigir a sua aprendizagem. O modelo baseado no processo de observação/supervisão

representa, segundo a autora, um poderoso modelo de desenvolvimento profissional, cujo valor se atenuou por ser muitas vezes associado à avaliação docente. Este modelo centra-se na valorização da reflexão e da análise das práticas observadas deliberadamente, ou seja, onde se inclui a supervisão por outros, que fornecem ao professor o *feedback* essencial para a reflexão e que promove o desenvolvimento profissional de ambos, observado e observador. Este modelo está intimamente ligado ao modelo de supervisão clínica, assim designado por ver na sala de aula a “clínica”, onde professor e supervisor colaboram para a melhorar por via da análise da observação de práticas reais de ensino. O modelo baseado num processo de melhoria, segundo a autora, centra-se na lógica de resolução de problemas que são sobretudo de natureza curricular ou organizacional, e nessa medida visa melhorar os projetos curriculares e de gestão da escola. Baseia-se no pressuposto de que a mobilização para a aprendizagem nos adultos é maior quando parte da necessidade de resolver problemas, os quais podem ser identificados com mais precisão pelos profissionais nos seus contextos de trabalho. Neste âmbito, os professores mobilizam-se para melhorar as competências necessárias para a resolução do problema em causa, o que passa, por vezes, pelo envolvimento em projetos coletivos que implicam o planeamento do currículo e que conduzem à mudança e inovação educacional. O modelo baseado nos cursos de formação, tal como a sua designação ilustra, centra-se na frequência de sessões de formação formal onde, segundo a autora, o formador estabelece toda a agenda da formação. Está subjacente a ideia de que há aspetos mais técnicos do ensino comprovadamente eficazes, que é importante conhecer e aplicar para melhorar as práticas de ensino, e que muitas vezes são de fácil apreensão através de uma simples demonstração prática passível de ser observada. Por último, o modelo através da investigação para a ação baseia-se igualmente na lógica de resolução de problemas ou da indagação da prática, observando-se o desenvolvimento de um processo de investigação na escola, com a finalidade de resolver o problema ou melhorar a prática. Segundo a autora, este modelo fundamenta-se na ideia de que os professores possuem diversas capacidades importantes para desenvolver processos investigativos, como a inteligência, o questionamento, conhecimentos e experiência relevantes, disposição para colher e tratar dados e reflexividade, que usam para desenvolver novas formas de compreensão dos seus contextos. Estes processos podem ser desenvolvidos de forma isolada ou em colaboração, formal ou informalmente, em parcerias com outras escolas ou com outras instituições, nomeadamente com as universidades.

Segundo Marcelo (1999: 191), qualquer um destes modelos pode originar práticas distintas em função da racionalidade (técnica, prática ou crítica) que lhes subjaz. Com efeito, o autor apresenta vários exemplos, entre os quais um relativo ao último modelo apresentado que ilustra este ponto de vista e que apresenta uma situação em que o professor pode ser simplesmente objeto da investigação, numa posição passiva característica de uma racionalidade técnica, ou em que pode ter uma posição ativa, na qual desenha e dinamiza a investigação que pode ser conduzida individual ou coletivamente, numa lógica prática ou crítica, para resolver problemas concretos ou melhorar situações (op. cit.: 192). Na verdade, é possível observar no terreno com alguma facilidade exemplos de práticas distintas afetas ao mesmo modelo de desenvolvimento profissional, como evidencia o exemplo anterior. Por exemplo, o caso da Avaliação Externa das Escolas encaixa no modelo de desenvolvimento profissional baseado no processo de desenvolvimento e melhoria, neste caso da escola, com uma orientação tecnológica, em que especialistas externos diagnosticam as necessidades da escola e planificam o processo de aperfeiçoamento dos professores, tal como as equipas de avaliação externa, formadas por especialistas que vão à escola observar e sinalizar pontos fortes e pontos fracos a melhorar, sugerindo as suas formas de superação, sendo a partir destas que as escolas mobilizam todos os seus esforços para as implementar. No entanto, no mesmo modelo também é possível observar movimentos reflexivos de autoavaliação de escola, que mobilizam toda a comunidade educativa na procura de um sentido comum para o seu desenvolvimento e sinalizam igualmente pontos fracos e pontos fortes, estabelecendo prioridades de atuação de acordo com uma orientação prática interpretativa, de que são exemplo as Equipas de Autoavaliação de Escola ligadas ao Projeto PAR (Projeto de Avaliação em Rede).

Porém, também é possível encontrar na prática outros modos de desenvolvimento profissional que não seguem claramente um modelo, pela sua natureza híbrida. É o caso, por exemplo, do GT-PA – Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia (coord. por Flávia Vieira) –, que é um espaço de desenvolvimento profissional que reúne professores de diferentes disciplinas e graus de ensino, que partilham e investigam práticas de ensino e de formação de professores, defendendo a autonomia do aluno e do professor e procurando atenuar o divórcio universidade-escolas na construção do conhecimento profissional e na renovação das práticas escolares. Segundo Fernandes & Vieira (2009: 262) “o *lugar* GT-PA é um lugar de transições e possibilidades, situado entre o que a educação *é*, e o que *deve ser*”, isto é, um lugar de esperança onde se é persistente nos ideais em que se acredita e que já tem quase 20 anos de

existência. O GT-PA é um grupo com inúmeras histórias, muitas já contadas nos diversos encontros que promoveu e nos textos que os seus membros publicaram, que nasceu em outubro de 1997, na Universidade do Minho, fruto de uma dinâmica que ligou professores e formadores de professores, que se empenharam na ousadia de desenhar uma nova *geografia* no cenário educativo, abrindo um espaço em que a discussão sobre uma educação mais democrática pudesse envolver diretamente os professores das escolas e das universidades, livre de compromissos institucionais, à margem das suas agendas controladoras, pois uma das suas linhas de força é precisamente a realização, a partilha e a disseminação de experiências e de estudos onde só participa quem quer e quando quer (op. cit.: 263). Valorizar assim a voz dos professores permite que as suas ideias e práticas sejam conhecidas, não permanecendo ocultas nos meandros do meio académico e mesmo nas escolas. Trata-se de outra das linhas de força do GT-PA, que, deste modo, faz com que o grupo represente “uma espécie de oásis de diálogo sobre dilemas, convicções e aspirações dos seus membros” (op. cit.: 264).

Segundo Marcelo (2009), o conceito de desenvolvimento profissional está em evolução e configuram-se novas formas de desenvolvimento profissional que continuam centradas na escola, mas que têm em conta todo o tipo de experiências planificadas com a intenção de o promover. Segundo o autor, na *conceção* atual de desenvolvimento profissional este possui as características seguintes:

1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
2. Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza;
3. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores;
4. O desenvolvimento profissional docente está directamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
5. O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as actividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;

6. O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
7. O desenvolvimento profissional pode adoptar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico. (Marcelo, 2009: 10-11)

Nesta perspetiva, o desenvolvimento profissional dos professores orienta-se não só para o indivíduo mas também para o desenvolvimento da escola como organização e vai ao encontro das necessidades de aprendizagem dos alunos.

Segundo Sachs (2009), há questões decisivas que se podem colocar para entender a lógica de desenvolvimento profissional contínuo (DPC) em causa, nomeadamente: “É útil? Melhora a minha prática? Melhora a aprendizagem dos alunos? Desenvolve-me intelectualmente, pessoalmente ou profissionalmente? Põe em causa ortodoxias, gera novo conhecimento ou transforma a prática?” (Sachs, 2009: 101). Na opinião da autora, enquanto as três primeiras questões são mais facilmente aceites pelos professores e correspondem a preocupações muito presentes, as duas últimas implicam uma mudança significativa nas suas crenças e práticas e apresentam um maior potencial transformador:

(...) se a actividade ou programa de DPC não reconhece a importância destas duas questões transformadoras e o seu papel na alteração das práticas individuais, gerando novas perspectivas sobre a prática e desenvolvendo as capacidades dos professores e da profissão docente, então os professores permanecerão meros técnicos ao serviço dos interesses do governo vigente. (ibidem)

Desta forma, a autora coloca um cunho político explícito na questão do desenvolvimento profissional docente, mais ausente nos modelos anteriormente expostos e que é o traço mais inovador desta visão. Sachs (2009: 102) argumenta que para o DPC contribuir para melhorar as aprendizagens dos alunos e apoiar uma profissão docente forte e autónoma, ele deve incorporar quatro elementos que metaforicamente designa por: *re-instrumentação*, *remodelação*, *revitalização* e *re-imaginação*, e que representam os traços de quatro abordagens ao DPC identificadas pela autora. No DPC visto como *re-instrumentação*, a perspetiva é a de que o ensino pode ser melhorado em função das competências adquiridas pelo professor, que é visto como um gestor da aprendizagem, não havendo lugar a preocupações de carácter social ou cultural no processo de ensino e aprendizagem (Sachs, 2009: 105). O DPC visto como *remodelação* também se centra num modelo transmissivo de ensino, no entanto há a preocupação “em modificar as práticas existentes para garantir que os professores se submetem

às agendas de mudança dos governos” (op. cit.: 107). Neste caso, a formação incide sobretudo nos conteúdos disciplinares e no conhecimento pedagógico, colocando professores “numa posição de consumidores acrícos de conhecimento especializado” (ibidem). O DPC visto como *revitalização* centra-se na aprendizagem docente, sobretudo na renovação profissional que se opera repensando e revendo práticas, o que torna os professores práticos reflexivos (op. cit.: 108). Neste modelo, enfatiza-se uma visão transformadora da aprendizagem tanto do aluno como do professor. O DPC visto como *re-imaginação* centra-se na sua dimensão política e “serve para defender e apoiar a mudança a partir de uma variedade de perspetivas e abordagens” (op. cit.: 110). Tal como a designação indica, a imaginação é vista como um traço essencial do perfil dos professores inovadores, que “valorizam o pensamento divergente e crítico, os seus colegas e os seus alunos e, ao fazerem isto, ajudam os seus alunos a desenvolverem as suas próprias capacidades críticas e transformadoras” (op. cit.: 111). Na medida em que a dimensão política se destaca, as parcerias colaborativas emergem como espaços de trabalho conjunto onde se combinam experiências, conhecimento e recursos, potenciando o planeamento de atividades consistentes. Nesta abordagem, os professores assumem a investigação das próprias práticas e as dos seus colegas, com a intenção de as compreender e de promover a sua transformação. Segundo Sachs (2009: 112-113),

Esta visão é claramente a do *re-imaginar* um conjunto de relações sociais em que os professores e os alunos são entendidos como aprendentes e trabalham juntos num esforço colectivo, em que correr riscos é algo que é promovido e apoiado e em que negociar a mudança e lidar com a ambiguidade é algo que provoca o entusiasmo em vez do medo ou da insegurança. Não é irrealista ou uma visão utópica, mas sim uma aspiração para uma forte e confiante profissão docente.

A autora apresenta uma síntese de dimensões do DPC que apresento no Quadro 9 (op. cit.: 102), a qual permite ter uma noção clara acerca das várias abordagens que refere. Considerando este Quadro, poderei dizer que o estudo realizado se aproxima sobretudo de um modelo de revitalização, com alguns traços do modelo de re-imaginação, afastando-se claramente dos restantes modelos.

A proposta de Sachs é como um mapa que permite percecionar formas de *viajar* na profissão, pois não é certo nem previsível que um mesmo professor siga uma única via nesta viagem uma vez que pode mudar de orientação ou propósito, e muito menos que todos sigam a mesma trajetória, pois pode haver lógicas diferentes para seguir o mesmo caminho e pode-se chegar ao mesmo lugar por diferentes vias. No percurso profissional, muito pode depender do

ponto de partida, das experiências pessoais ou coletivas que se tem, do lugar onde se está, dos outros viajantes, da velocidade a que se viaja e até do clima que se vive, de que lugares se querem para visitar, conhecer ou viver. As rotas na profissão são marcadas por múltiplos fatores, tanto interiores como exteriores ao professor, ou seja, tanto relativos à forma como o professor se vê a si próprio e concebe o seu papel, intrinsecamente ligada à sua consciência pessoal e política, que se pode modificar ao longo do tempo, como relativos às suas vivências, às oportunidades que surgem, ou à formação que realiza.

Quadro 9 – Síntese de perspectivas de DPC (Sachs, 2009)

<i>Dimensões</i>	<i>Re-instrumentação</i>	<i>Remodelação</i>	<i>Revitalização</i>	<i>Re-imaginação</i>
<i>Orientação/força desencadeadora</i>	Prestação de contas e controlo por parte do governo	Aceitação da agenda do governo	Renovação profissional	Reinvenção profissional
<i>Propósito</i>	Atualizar competências	Modificar práticas existentes	Repensar e renovar práticas	Transformar práticas
<i>Conceção de DPC</i>	Transmissão	Transmissão	Transição	Transformação
<i>Responsabilidade</i>	Sistema	Escola/distrito	Professor considerado individualmente	Professores
<i>Enfoque</i>	Desenvolvimento profissional	Desenvolvimento profissional	Aprendizagem profissional	Aprendizagem profissional
<i>Processos de aprendizagem</i>	Passivo, recetor de conhecimento	Consumidor acrítico	Colaboração	Envolvimento mútuo e construção do conhecimento
<i>Modalidades</i>	Seminários, especialistas externos	Programas elaborados por especialistas externos durante um determinado período de tempo	Círculos de aprendizagem em colaboração, redes, investigação-ação	Investigação feita pelos professores ou investigação-ação (ponto de partida é a investigação)
<i>Visão de professor</i>	Professor como técnico	Professor como artesão	Professor como aprendiz reflexivo	Professor como ativista
<i>Resultados profissionais</i>	Melhoria das competências de ensino	Atualização do conhecimento disciplinar ou de competências pedagógicas	Novas perspetivas de encarar a pedagogia e a aprendizagem	Produção de novo conhecimento
<i>Tipo de profissionalismo</i>	Controlado	Subserviente	Colaborativo	Ativista
<i>Imagens de quem desenvolve o DPC</i>	Vendedor	Guru	Par/ colega competente	Agente de mudança

Day (2001) identifica alguns fatores que influenciam a aprendizagem profissional, nomeadamente:

Experiências de trabalho; histórias de vida; fase da carreira; condições e contextos sociais e políticos externos; culturas da escola; liderança e apoio dos pares; oportunidades para a reflexão; diálogo autêntico entre o indivíduo e o sistema; a qualidade das experiências de aprendizagem; a relevância da experiência de

aprendizagem face às necessidades intelectuais e emocionais; a sua confiança na participação em práticas de identificação das necessidades e dos seus contextos; a assunção da sua aprendizagem. (Day, 2001: 313-314)

Há um destes fatores que é recorrentemente abordado na literatura de referência e que se destaca dos outros pela sua natureza incontornável, que é a fase ou estágio da carreira em que o professor se encontra. Day (2001: 101-102), baseado no trabalho de Huberman (1995), apresenta um modelo que estabelece cinco fases no ciclo da carreira do professor, relacionado com os anos de experiência na carreira:

1. Entrada na carreira (inícios fáceis ou difíceis) (1-3 anos)
2. Estabilização: empenho (consolidação, emancipação, integração em grupo de pares) (4-6 anos)
3. Novos desafios, novas preocupações (experimentação, responsabilidade, preocupação) (7-18 anos)
4. Atingir uma plataforma profissional (sentido de mortalidade, deixar de se esforçar por obter uma promoção, apreciar o ensino ou estagnar) (19-30 anos)
5. Fase final (maior preocupação com a aprendizagem dos alunos e procura acrescida de interesses externos, desencanto, contração da actividade profissional e do interesse) (31-40 anos).

Este modelo sequencial e delimitado por ciclos etários é uma forma de perceber uma possível evolução ao longo da vida profissional, que pode ser influenciada por outros fatores independentes do tempo. Contudo, tem a vantagem de mostrar uma via possível para a viagem na profissão, que pode ou não coincidir com a nossa. No caso do estudo realizado, as 4ª e 5ª fases são aquelas em que se incluem os seus participantes. Com efeito, é sobretudo a partir da 4ª fase que se atinge, em geral, uma certa maturidade profissional à qual estão ligados sentimentos divergentes que podem conduzir à desmotivação e declínio no investimento na profissão até à altura da reforma ou, pelo contrário, a um maior investimento que conduz a uma espécie de renascimento na profissão (Gonçalves, 2009). No caso dos participantes no estudo, a predisposição para nele participar e responder às suas exigências revelou, desde logo, a sua vontade de aprender e mudar.

Às diferentes lógicas de desenvolvimento profissional dos professores estão associados diferentes tipos de professores. De acordo com a perspectiva de Sachs (2009) plasmada no Quadro 9, quando a orientação do DPC é a prestação de contas, o professor é visto como um técnico. Essa imagem do professor, ligada a uma racionalidade técnica, nasce da ideia de que o professor deve ser eficiente e eficaz, numa lógica mercantil da educação, e desse modo deve ser capaz de produzir bons resultados (Flores, 2003). Segundo Holly (2013: 84), “O ensino limita-se à instrução; a avaliação à verificação”. Trata-se de um tipo de professor que não questiona o instituído, que se limita a melhorar as suas competências e os seus conhecimentos para poder

preparar o melhor possível os seus alunos a prestarem prova em exames, pois acredita que os resultados escolares são a melhor forma de verificar a qualidade do ensino. O professor como artesão aparece no Quadro 9 associado a uma orientação do DPC para a aceitação da agenda do governo mas com o propósito de mudar práticas existentes. Com efeito, tal como o artesão que aprende a sua arte de “saber-fazer” com outros artesãos, neste caso o professor aprende o seu ofício através da “sabedoria acumulada através da prática pessoal e colectiva, que só ocasionalmente é codificada” (Gimeno Sacristán, 1999: 78). Ou seja, nesta lógica o professor acredita e confia num saber que se transmite, de que ele é consumidor, numa lógica de sobrevivência. Assim, o professor desenvolve os seus esquemas práticos, que muitas vezes se transformam em rotinas, perpetuando assim um modo de estar na profissão. O professor como aprendente reflexivo aparece associado a uma orientação do DPC como renovação profissional. Segundo Sachs (2009: 107), esta imagem do professor ajusta-se perfeitamente à seguinte ideia: “É evidente que é activo, desafiador e inclui os alunos na actividade de aprendizagem”. Trata-se de um professor preocupado em ouvir os alunos e que pretende mudar as suas práticas em função da reflexão sobre a sua ação, contando para tal com o envolvimento de outros, porém não tem preocupações explícitas de ordem política. O professor como ativista aparece associado a uma orientação do DPC como reinvenção profissional, onde o propósito é transformar práticas. Neste caso, o professor reinventa as próprias práticas conjuntamente com outros, com uma intencionalidade política.

Neste estudo tem destaque a figura do professor como um prático reflexivo, que tal como já foi referido é alguém que vai construindo o conhecimento através da reflexão acerca da sua experiência e assim orienta o seu desenvolvimento profissional com propósitos transformadores, isto é, aproxima-se bastante da imagem do professor aprendente reflexivo proposta por Sachs, mas vai além desse patamar. Assim interessa ver com mais detalhe a que corresponde essa figura.

2.1.3 O professor reflexivo e a reflexividade na profissão

A ideia do professor reflexivo, segundo refere Alarcão (1996a,1996b), emerge nos EUA nos anos 80 e tem como principal mentor Donald Schön, sendo influenciada pelo pensamento de Dewey, num movimento reativo a uma conceção tecnocrática do professor, que o reduz a um mero técnico do ensino executor de diretrizes externas. Rejeitando esta ideia, Schön sustenta a ideia do profissional reflexivo que *reflete na ação, reflete sobre a ação e reflete sobre a reflexão*

na ação, o que significa que “faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da acção” (Alarcão, 1996b: 176). Trata-se da valorização epistemológica da prática, que torna a prática fonte de conhecimento quando ela é objeto de reflexão (Alarcão, 1996a: 17). Quando Schön distingue a *reflexão na ação* da *reflexão sobre a ação*, está a distinguir a reflexão que o professor faz estabelecendo um diálogo consigo mesmo durante a ação, com a que pode fazer após a ação, podendo neste caso estabelecer um diálogo com outros tendo em vista uma análise das práticas (Alarcão, op. cit.). Pode ainda haver outro patamar de reflexão, *a reflexão sobre a reflexão na ação*, que Alarcão, baseada no pensamento de Schön, explica nos seguintes termos:

Estes dois momentos de reflexão têm um valor epistémico e tê-lo-ão ainda mais se sobre eles exercermos uma outra actividade que os ultrapassa: *a reflexão sobre a reflexão na acção*, processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções. (Alarcão, 1996a: 17)

Para Vieira & Moreira (1993: 42), “Um professor reflexivo é um professor autónomo, que adopta uma atitude investigativa e experimentalista face à sua profissão”, ideia que as autoras traduzem em termos mais concretos relativamente a práticas de avaliação, afirmando que um professor reflexivo é:

(...) um professor que interpreta e questiona as suas formas de ensino e as formas de aprendizagem dos seus alunos; se observa e observa os alunos para descobrir sentidos ocultos da prática da sala de aula; experimenta e arrisca novos passos no desconhecido; discute as suas concepções e reformula-as em função da experiência; mantém-se informado acerca das orientações da educação; procura conhecer bem os seus alunos e adaptar-se a eles; questiona-os directamente e envolve-os na avaliação do processo de ensino/aprendizagem; negocia com eles as decisões pedagógicas e partilha responsabilidades... (ibidem)

Portanto, um professor reflexivo desenvolve práticas de avaliação formativa, tal como se defende neste estudo.

Interessa ainda ter uma noção mais clara do significado atribuído à reflexão, pois é nela que se joga a transformação tanto pessoal como profissional do professor, dos seus alunos e dos contextos. Para Alarcão (1996b), há uma série de atributos inerentes ao conceito de reflexão:

(...) baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano. (op. cit.: 175)

Além disso, também é importante perceber sobre o que incide a reflexão. De acordo com a proposta de Van Manen (1977) referida por Alarcão (1996a: 28), a reflexão pode realizar-se a três níveis – técnico, prático e crítico – dependendo do seu objeto:

(...) a) análise de técnicas que levam a objectivos ou meios que levam a fins sem que os objectivos ou os fins sejam discutidos; b) análise das relações entre princípios ou concepções e práticas, o que implicaria avaliar as implicações educativas e as consequências das nossas acções; c) análise de cariz ético e político, o que envolveria uma reflexão sobre o próprio conceito de educação.

Deste modo, ser professor reflexivo é mais do que refletir sobre a ação, é ter uma atitude questionadora em relação à escola e às finalidades da educação, e consciência crítica de qual é o seu papel educativo na sociedade. E para que tal aconteça é importante que o professor se interesse pelas questões transversais à sociedade para além das mais diretamente ligadas à profissão. Só com uma bagagem cultural abrangente é possível ter as ferramentas necessárias para compreender o que vai acontecendo na sociedade e refletir sobre o papel do educador, tanto em função das mudanças que vão acontecendo na sociedade, como das mudanças ou rotinas que se vivem na escola. Na verdade, segundo nos diz Alarcão (1996b: 179) refletir é querer compreender as atitudes, os fenómenos, e para tal “precisamos de os analisar à luz de referentes que lhe dêem sentido. Estes referentes são os saberes que já possuímos, fruto da experiência ou da informação (...)”, e como resultado conseguimos reorganizar ou aprofundar o nosso conhecimento, que tanto pode ser ao nível da ação como a um nível mais conceptual. Deste modo, ser professor reflexivo implica melhorar o conhecimento e a ação.

Segundo Zeichner (2008), o movimento da prática reflexiva implica ainda “o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares” (op. cit.: 539). Portanto, ser professor reflexivo contém uma dimensão mais abrangente e transformadora: lutar por uma sociedade mais justa, como advoga Zeichner (op. cit.: 546):

Se, por um lado, as ações educativas dos professores, nas escolas, obviamente, não podem resolver os problemas da sociedade por elas mesmas, por outro, elas podem contribuir para a construção de sociedades mais justas e mais decentes. Os professores devem agir com uma clareza política maior sobre quais interesses estão sendo privilegiados por meio de suas ações cotidianas. Eles podem ser incapazes de mudar alguns aspectos da situação atual, mas ao menos estão conscientes do que está acontecendo.

Fernandes & Vieira (2006: 234) chamam a atenção para que a reflexão profissional pode servir para a manutenção dos sistemas educativos em vigor, em vez de contribuir para a emancipação profissional. Defendem que na essência da reflexividade deverá estar a incerteza, a dúvida e a inquietação, e afirmam que “Reflectir criticamente representa, assim, um movimento de *des-conhecer para re-conhecer*, no qual nada do que vemos é «natural» ou acontece «naturalmente»” (op. cit.: 236). Na verdade, se os professores desenvolverem processos reflexivos apenas para melhorar práticas numa lógica de resultados, então colocam-se numa posição subserviente em relação a um poder que lhes pede contas, contrariamente a uma posição emancipadora que problematiza esse interesse externo, o que tem sido uma prática comum nas escolas portuguesas, mas não representa uma postura reflexiva de questionamento face à profissão. Assim, ser professor reflexivo nos dias que correm, na sua verdadeira aceção, continua a ser uma proposta difícil, não porque não seja possível ou desejável, mas porque significa nadar contra a corrente, com todos os riscos que isso pode implicar. No entanto, creio que a alma dos professores reside precisamente nesse questionamento e na fuga à rotina que invade o quotidiano profissional e impede o desenvolvimento profissional. Segundo Kelchtermans (2009: 91), a prática reflexiva deve ser ampla e profunda:

A prática reflexiva que faz justiça à especificidade da profissão docente não só necessita apenas de ser «ampla» ou «vasta» no seu conteúdo, mas também necessita de ser suficientemente «profunda». Com esta «profundidade» pretendo dizer que a prática reflexiva deve ir para além do nível de acção até ao nível das crenças, das ideias, do conhecimento e dos objectivos subjacentes – ou da autocompreensão e da teoria educacional subjectiva. Só deste modo é que o «pensamento» dos professores pode ser genuinamente *crítico*.

De acordo com Alarcão (1996b), a reflexividade não é inata, precisa de ser desenvolvida e cultivada, e como tal o professor reflexivo desenvolve uma postura profissional em que o questionamento e a problematização do conhecimento e da prática são uma constante e podem ser fomentadas com estratégias apropriadas. A autora afirma que “O pensamento reflexivo é uma capacidade” e acrescenta que “Entre as capacidades a desenvolver, a literatura da especialidade cita as de observar, descrever, analisar, interpretar, avaliar” (op. cit.: 181), as quais podem ser concretizadas com algumas das estratégias formativas apontadas, nomeadamente, “autoscopia (observação e avaliação das suas próprias aulas), análise de incidentes críticos ou casos de vida profissional, escrita autobiográfica, supervisão colaborativa, trabalho de projecto, investigação-acção” (op. cit.: 182). Contudo, salienta que estas estratégias

só serão verdadeiramente formativas se envolverem uma atitude de implicação pessoal e profissional que resulta num questionamento permanente:

É que são as perguntas que permitem passar do nível descritivo ao nível interpretativo, transformar os confrontos em potenciais de reconstrução, dar sentido ao que se observou e ao que depois se define como objectivo a prosseguir. (...) Só após a descrição do que penso e do que faço me será possível encontrar as razões para os meus conceitos e para a minha actuação, isto é, interpretar e abrir-me ao pensamento e à experiência dos outros para, no confronto com eles e comigo próprio, ver como altero – e se altero – a minha *praxis* educativa. (op. cit.: 182)

Na mesma linha de pensamento, Korthagen (2009: 57) enfatiza a consciencialização como componente essencial da prática reflexiva: “A essência da reflexão é trazer os aspectos inconscientes do ensino para uma tomada de consciência, para que, desse modo, as pessoas se tornem mais sensíveis aos aspectos mais importantes das situações educativas”.

Desenvolver a reflexividade é uma condição para desenvolver a autonomia profissional. Digamos que são dois lados de uma mesma moeda, pois desenvolver a reflexividade implica autonomia, e quanto mais se desenvolver a autonomia mais se precisa de ser reflexivo, para poder agir de forma autodeterminada e adequada, e não dependente de opiniões e decisões de outros. Segundo Vieira (2006b), desenvolver a reflexividade profissional implicará o desenvolvimento da autonomia do professor e do aluno, ou seja, subjacente ao professor reflexivo deve encontrar-se uma pedagogia cujo horizonte é desenvolver a autonomia do professor e do aluno, uma *pedagogia para a autonomia*, na qual se “pode e deve *interrogar o sentido da educação escolar*” (Vieira, op. cit.: 26). É precisamente para a questão da pedagogia para a autonomia que avanço em seguida, procurando equacioná-la a partir da relação entre a prática reflexiva e uma visão humanista e democrática da educação.

2.1.4 Articulação entre visão da educação e prática reflexiva: pedagogia para a autonomia

Quando os professores vivem as suas vidas profissionais sem terem a consciência de qual é a visão de educação que subjaz à sua prática profissional, ficam vulneráveis a aceitar de boa fé políticas injustas, sem as contestarem; as suas práticas são muitas vezes fruto da cultura escolar herdada dos seus tempos de estudante; não têm grandes ambições de mudança e satisfazem-se em serem rigorosos cumpridores de normativos externos. É a caricatura do professor funcionário que cumpre burocraticamente ordens e que pratica um ensino tradicional, centrado na transmissão dos conteúdos, muitas vezes sem a consciência de qual é a visão de educação que o guia. Segundo Formosinho (2014a: 20), “As pedagogias transmissivas são centradas no

ensino mais do que na aprendizagem, nos conteúdos a transmitir mais do que nos processos de construção da aprendizagem e do conhecimento, isto é, mais nos meios do que nos fins da educação”. Porém, está-lhes subjacente uma visão de educação: uma educação conservadora e reprodutora, que perpetua tradições, que resista à mudança, tal como o enunciou há muito tempo Kilpatrick (2011: 60). Na verdade, aquela caricatura não foge muito à realidade. No quotidiano profissional, a intensificação do trabalho dos professores com o aumento de tarefas pelas quais são responsáveis e pelo tempo cada vez mais longo que precisam de estar na escola, ocupados com todo o tipo de tarefas que precisam de resolução imediata, deixa-lhes frequentemente pouco espaço para pensar nos ideais educativos. Por isso mesmo é que ter espaço para pensar, de preferência em colaboração com outros, pode fazer toda a diferença na atuação dos professores. O modelo de ensino transmissivo desvaloriza a capacidade para pensar, não a promove devidamente e muitas vezes os professores conformam-se com a situação, porque vivem na ânsia de cumprir um programa, que reduzem aos conteúdos declarativos, e porque talvez não tenham consciência nem do seu papel, nem dos valores que estão a promover ou que querem alcançar.

Segundo Dewey (2007: 84), “uma sociedade que não só muda, mas que tem também o ideal de mudança como factor de aperfeiçoamento, terá modelos e métodos educativos diferentes de outra cujo objectivo seja, simplesmente, a perpetuação dos seus próprios costumes”. Desta perspetiva, faz todo o sentido que haja outros referentes para a educação que vão para além da reprodução. Assim, não podemos renunciar aos ideais democráticos, pois é em democracia que vivemos e a função social da educação deveria ser outra. Como recorda Dewey (2007: 97),

Uma sociedade é democrática quando propicia uma participação de todos os seus membros, em igualdade de circunstâncias, e quando assegura uma readaptação flexível das suas instituições através da interação das diferentes formas da vida associativa. Tal sociedade deve ministrar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e no contrato social e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem que se introduzam desordens.

Sustentar a democracia é desenvolver os seus valores, como a liberdade, a participação, a igualdade, o diálogo e a justiça, e nesse sentido os professores têm um papel fundamental na sociedade. Quando o professor desenvolve uma prática reflexiva de orientação democrática, significa que se opõe às práticas reprodutoras que perpetuam valores socialmente ultrapassados. Como defende Freire (2008: 102), “Não posso ser professor se não percebo

cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo”. Fazer essa escolha é ter consciência e não perder de vista aquilo que se defende, é ser a favor de alguma coisa e contra outras e procurar levar os ideais à prática. É, como defende Vieira (2006b: 17), “Acreditar no poder transformador da reflexão” no sentido em que pode “transformar a ordem social dominante”. Portanto, ter ideais democráticos para a educação implica ser um professor reflexivo que faz da sua prática um campo aberto aos valores democráticos e à promoção da autonomia. Segundo Vieira (2006b: 18), este professor reflexivo é *um professor autónomo que forma alunos autónomos*. E argumenta que “Desenvolver uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar significa conceber o ensino como uma prática capaz de transformar os alunos em consumidores críticos e produtores criativos de saberes, e significa também conceber o professor como intelectual crítico e agente de mudança” (ibidem).

Convém clarificar o que se entende aqui por autonomia, pois é um conceito fundamental nesta linha de pensamento e neste estudo. Segundo Jiménez Raya, Lamb & Vieira (2007: 2), que definem a autonomia do professor e do aluno como interdependentes, ela é a “competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social”. A autonomia não é inata, é algo que cresce em nós e que nos dá força para agir de forma decidida, refletida e independente, conscientes do nosso papel na sociedade, tendo em mente um ideal democrático. Desenvolver a autonomia dos alunos exige desenvolver a autonomia do professor e implica uma visão construtivista de construção do conhecimento, tal como já foi definida anteriormente. De acordo com uma revisão de literatura referida por Jiménez Raya, Lamb & Vieira (2007: 26), há alguns traços consensuais relativamente ao conceito de autonomia do aluno:

(...) é um constructo da capacidade de autogestão através da reflexão consciente e da tomada de decisões informada; requer tanto disposição como capacidade para assumir responsabilidades pela aprendizagem; implica tanto a independência como a interdependência; desenvolve-se através do tempo e varia em função das circunstâncias; pode ser adquirida naturalmente e em espaços educacionais formais; tem uma dimensão política bem como uma dimensão psicológica; e pode assumir diferentes formas em diferentes culturas.

No caso do professor, a sua autonomia requer que seja reflexivo, um professor que tendo um ideal de educação democrático está consciente de que a busca desse ideal envolve um forte sentido de responsabilidade social e que a realidade “está repleta de dilemas e

constrangimentos na maioria dos contextos” (op. cit.: 45), em virtude das diferenças que naturalmente existem em democracia. Deste modo, o professor deverá ter capacidade de diálogo, de saber escutar, de negociar pontos de vista e responsabilidades. Nas palavras de Jiménez Raya, Lamb & Vieira (2007: 46),

(...) a autonomia do professor (...) evolui através do diálogo, directo ou mediado, com vozes significativas na comunidade educacional, da negociação e do compromisso, da sensibilidade moral em relação a situações problemáticas, da abertura à diversidade e à consciência crítica dos contextos, da participação na tomada de decisões e da voz. Tudo isto está ao serviço da emancipação (inter) pessoal e da transformação social.

Pela importância que tem, importa também dar algum relevo ao que pode significar falar de *pedagogia*. É um termo que faz parte do léxico escolar, mas que é usado frequentemente sem se pensar na amplitude do seu significado, focando-se a atenção quase exclusivamente no *como* fazer, sem se ter em conta que ideais enquadram as práticas, sem se entender a pedagogia como um “certo modo de refletir a respeito das coisas da educação” (Durkheim, 1972: 58). Na perspetiva deste sociólogo, o papel da pedagogia enquanto campo de saber “não é substituir a prática educativa, mas guiá-la, esclarecê-la, auxiliá-la, remediando as lacunas que venham a produzir-se, e corrigindo as insuficiências que venham a ser observadas” (op. cit.: 70). Segundo afirma, é na *reflexão pedagógica* que se joga a mudança:

(...) à medida que caminhamos no tempo, a evolução social torna-se mais rápida; uma época não se assemelha àquela que a precede; cada tempo tem novas características. Novas necessidades e novas ideias surgem sem cessar; para poder atender às transformações incessantes que sobrevêm, nas opiniões e nos costumes, faz-se necessário que a educação mude também, e que, por isso, permaneça num estado de maleabilidade que permita facilmente as transformações desejáveis. Ora, o único meio de impedir que ela caia sob o jugo da rotina, do automatismo maquinal e imutável, é tê-la permanentemente animada pela reflexão. Quando o educador compreende o método que emprega, seu fim, e sua razão de ser, ele se põe em estado de julgá-lo; por isso mesmo, está pronto a modificá-lo, sempre que se convença de que o fim a buscar já não é mais o mesmo, ou de que os meios a empregar devam ser diferentes. Na reflexão encontra-se uma força antagonista da rotina, que é o obstáculo aos progressos necessários. (op. cit.: 69)

Nesta perspetiva, é nos momentos de repensar e refazer o ensino que a pedagogia mais se faz sentir. Para Planchard (1982), o seu objeto é a educação, a qual “na sua aceção mais lata, trata de *o que é* [o real], de *o que deve ser* [o ideal] e de *o que se faz* [o factual ou actual]” (op. cit.: 1982: 21). Isto é, considera que ela tem uma componente descritiva, ligada ao real, outra idealista, ligada ao que se quer alcançar e uma mais técnica, ligada à prática. Deste modo, pode acontecer um desfasamento entre o que se quer alcançar, os ideais educativos e o que se pode fazer na realidade, sendo esse um grande desafio que se levanta em pedagogia. Como tal,

é importante ter presente que ideais educativos se defendem, pois em última análise são eles os guias para a ação pedagógica. Concordando com o autor (op. cit.: 27- 28), “Educar é pois esforçar-se por criar a autonomia da pessoa. Uma educação que não procura esta independência, esta autodeterminação do educando, já não é digna deste nome. É domesticação ou amestração ou automatização mas não formação humana”. Esta definição de educação vai ao encontro da ideia de uma *pedagogia para a autonomia*, conforme enuncia Vieira (2001b) e como se defende neste estudo, pelo que importa ver o que ela representa para o professor e para o aluno.

Segundo Jiménez Raya, Lamb & Vieira (2007: 30) a autonomia do aluno envolve três competências principais: competência de aprendizagem, competência para a automotivação e competência para pensar criticamente. Ao promover essas competências, o professor promove a capacidade dos alunos se transformarem em *consumidores críticos e produtores criativos de saberes* (Vieira, 2006b). Quanto à autonomia do professor, implica quatro competências principais (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007: 47): construção de uma visão crítica da educação, gestão de constrangimentos locais para a criação de espaços de manobra, centração do ensino na aprendizagem e interação na comunidade profissional. Isto é, requer uma conceção do professor como intelectual crítico e agente de mudança (Vieira, 2006b). Relativamente aos princípios pedagógicos de uma pedagogia para a autonomia, Jiménez Raya, Lamb e Vieira propõem os seguintes (op. cit.: 54):

1. Encorajar a responsabilidade, a escolha e o controlo flexível
2. Facultar oportunidades para aprender a aprender e para a autorregulação
3. Criar oportunidades para o suporte à autonomia cognitiva
4. Criar oportunidades para a integração e a transparência
5. Desenvolver a motivação intrínseca
6. Aceitar e favorecer a diferenciação da aprendizagem
7. Encorajar a orientação para a acção
8. Promover a interacção conversacional
9. Promover a indagação reflexiva.

Tal como já se referiu, a autonomia do aluno e do professor são interdependentes e o modo como se desenvolvem não pode dissociar-se das características dos contextos da prática: “será uma ilusão procurar um sentido de uma pedagogia para a autonomia sem uma compreensão dos contextos de actuação do professor e do seu papel nesses contextos” (Vieira, 2001b: 173). Assim, não existe um método para desenvolver uma pedagogia para a autonomia,

embora os princípios acima enunciados possam orientar as práticas dos professores. Alguns desses princípios estão diretamente ligados à promoção da avaliação formativa, como por exemplo *a facultar a oportunidade para aprender a aprender e para a autorregulação, aceitar e favorecer a diferenciação na aprendizagem e promover a indagação reflexiva*, a qual se refere não só ao ensino mas também à aprendizagem.

Voltando à questão do desenvolvimento profissional dos professores é importante refletir sobre a importância que alguns contextos têm na sua promoção, nomeadamente o contexto da formação contínua.

2.1.5 Importância da formação contínua no desenvolvimento profissional

Segundo Morgado (2007: 48), a formação contínua tem-se revelado um valioso contributo para “compaginar pensamento e acção, reformular e actualizar a preparação dos professores, questionar as práticas de ensino, identificar problemas e necessidades dos professores e das escolas e desenvolver novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho”. Com efeito, a formação inicial, por mais ajustada que seja à construção de uma identidade profissional reflexiva, torna-se insuficiente à medida que os professores progredem na sua carreira, ao longo da qual se confrontam com inúmeros desafios e precisam de dar resposta a uma multiplicidade de problemas, tarefas e funções na escola. Segundo Flores (2003: 128),

O ensino tem sido descrito como uma actividade cada vez mais exigente. A incerteza, a imprevisibilidade, a complexidade e a multiplicidade de tarefas associadas à docência têm sido apontadas como características-chave de uma profissão em mudança que tem de ser entendida à luz de um determinado contexto social, político, cultural e económico.

Muitas vezes, as decisões a tomar no âmbito da ação educativa não são fáceis porque obrigam o professor a remar contra a maré se quiser ser coerente com as suas ideias, sobretudo se perseguir um ideal democrático, ou seja, se quiser “fazer convergir o real com ideais educativos considerados património das sociedades democráticas e de que o principal será o da democratização da educação e do ensino” (Esteves, 2002: 23). Partindo deste pressuposto, Esteves apresenta uma lista de perguntas que, não sendo exaustiva, ilustra a complexidade da profissão:

- como proporcionar aprendizagens significativas a alunos com fracas ou nulas motivações intrínsecas e extrínsecas para aprender?

- como superar situações, por vezes já muito graves e extensas, de indisciplina, cujas origens, não raro, estão em factores externos à escola e sobre os quais esta tem fraca ou nula capacidade de intervenção?
- como proporcionar um apoio individualizado aos alunos quando se trabalha com grupos numerosos por períodos de tempo relativamente curtos?
- como gerir com autonomia e qualidade programas exigentes mas frequentemente mal articulados vertical e horizontalmente?
- como lidar com sistemas de avaliação dos alunos ora excessivamente desregulados (Ensino Básico) ora excessivamente dirigidos (Ensino Secundário)?
- como proporcionar ambientes de aprendizagem estimulantes em escolas fisicamente desagradáveis e, por vezes, sem os recursos pedagógicos adequados?
- como proporcionar actividades de recuperação de situações de dificuldade de aprendizagem com meios limitados?
- como romper com o individualismo pedagógico que ainda marca tantas culturas de escola e de professores individualmente considerados?
- como participar e fazer participar outros em projectos educativos de escola e de classe que sejam ajustados à realidade e promotores de melhor formação dos alunos?
- como ser autónomo (e responsável) na condução do seu próprio trabalho, face a directrizes, por vezes excessivamente regulamentadoras, das entidades políticas e administrativas que superintendem a educação e o ensino?
- como ter estima pela própria profissão quando se supõe (com ou sem fundamento) que os outros (a começar pelos pares) a desvalorizam? (op. cit.: 23-24)

Para responder às situações problemáticas com que é confrontado, o professor deve possuir a “capacidade de diagnosticar problemas, de reflectir e investigar sobre eles, construindo uma teoria adequada (teorias práticas) que oriente a tomada de decisões” (Alonso, 2007: 115). Alonso caracteriza do seguinte modo o perfil de professor que se quer numa escola que define como “plural, dinâmica e multicultural”:

(...) o perfil do professor actual é o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro. A sua função central – estimular aprendizagens significativas nos alunos e o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos – é uma função complexa, que exige o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança. (ibidem)

A formação contínua é importante para que se promova o desenvolvimento de profissionais reflexivos, e uma primeira questão que se pode colocar é a de saber quem assume a responsabilidade pela formação e quem a organiza. Se ela for decidida por agentes externos e servir interesses divergentes das necessidades do professor, é provável que não tenha grande

impacto: “quando a formação não tem em conta as fases de desenvolvimento dos professores, os seus propósitos morais centrais e as suas necessidades de desenvolvimento intelectual e emocional, é pouco provável que contribua para melhorar a sua capacidade para se empenharem activamente a longo prazo” (Day, 2001: 213). Pelo contrário, quando os professores participam nas decisões acerca da sua formação, esta servirá melhor os propósitos de mudança que devem estar subjacentes à formação contínua, abrindo espaços de diálogo e reflexão sobre o que realmente lhes interessa e desenvolvendo a sua autonomia profissional. Segundo Nóvoa (2002: 59),

A formação contínua pode constituir um importante espaço de ruptura, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores. Por isso, falar de formação contínua é falar de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas no desenvolvimento das políticas educativas.

Outra questão que se pode colocar e a que voltarei na secção seguinte é a de saber que tipo de aprendizagem profissional se quer promover com a formação contínua, e a este propósito já foram abordados modelos de desenvolvimento profissional que podem apoiar o desenho das práticas de formação (Day, 2007; Hargreaves & Fullan (1992), citados por Oliveira-Formosinho (2009); Marcelo, 1999, 2009; Oliveira-Formosinho, 2009; Sachs, 2009). Logan e Sachs (1988), citados por Day (2001: 209-210), identificaram as seguintes possibilidades:

- Reorientação – em que os professores desenvolvem as suas capacidades para fazer ‘revisões significativas’ das suas práticas actuais como resultado da introdução de novos métodos de ensino, de diferentes condições de trabalho, de mudanças nos procedimentos ou expectativas de gestão ou como resultado de uma mudança de funções na escola.
- Iniciação – em que os professores são socializados em novos papéis (iniciação social) ou incorporam novas ideias e práticas aprendidas nos programas de reorientação, transportando-as para as salas de aula e para a vida social (iniciação técnica).
- Fortalecimento – em que as práticas actuais dos professores são fortalecidas e ampliadas

Por exemplo, quando se pretende implementar mudanças ao nível da avaliação das aprendizagens, nomeadamente articulando ensino, avaliação e aprendizagem, o que não é uma prática comum, então a formação contínua terá uma função de reorientação das práticas muito importante. Segundo assinalam Barreira & Pinto (2005: 87), “É preciso investir-se muito na formação de professores, pois o sucesso das reformas, e, em particular no que se refere à avaliação, está, em parte, relacionado com os resultados, com o impacto que essa formação terá nas suas práticas”. E se o objetivo essencial do professor reflexivo é aprender através da

experiência, então a formação contínua deve ter uma componente experiencial, abrindo espaço à partilha, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas. Vieira (2009c) propõe uma “pedagogia da experiência” na formação profissional, que implica colocar a experiência educativa no centro dos programas de formação e desenvolver tarefas que promovam a emancipação profissional, das quais destaca a análise e construção de casos com foco na autonomia dos alunos e dos professores.

A importância da formação para o desenvolvimento profissional do professor reflexivo será tanto maior quanto mais ela contribuir para a problematização e reconstrução do saber à luz do conhecimento gerado pelo diálogo e confronto com outros, para a integração teoria-prática baseada em processos de reflexão partilhada, e para o desenvolvimento da consciência crítica e de capacidades metacognitivas essenciais à compreensão dos contextos e das relações que neles se estabelecem (Vieira, 1993, 2006b). Neste âmbito, importa ainda destacar que a colaboração associada aos processos de formação é fundamental para a inovação pedagógica, nomeadamente se integrar processos de investigação-ação colaborativa (Alonso, 2007). Assim, uma questão central da formação contínua é a seguinte: qual o tipo de formação que mais se adequa ao questionamento e à mudança das práticas?

2.1.6 Práticas de formação contínua e mudança educativa

Uma formação contínua que utiliza modelos transmissivos do conhecimento profissional não se ajusta ao questionamento e à mudança das práticas. Igualmente não se adequa uma formação que separa deliberadamente a teoria da prática, não deixando margem para a integração de ambas e para a possibilidade de resolução dos problemas concretos da prática. Também não se adequa uma formação que não promove a partilha e a colaboração e que, como tal, não favorece processos de negociação de sentidos essenciais para o aprofundamento do conhecimento profissional. Contudo, estas práticas de formação ainda prevalecem, em grande medida como herança de uma concepção positivista da formação (Alonso, 2007: 117):

(...) (a) a preponderância do modelo transmissivo; (b) a concepção abstracta da teoria e da prática; (c) a descontextualização da formação; (d) a prevalência do individualismo; (e) a consideração dos professores como objecto da formação; (f) a estrutura celular e academicista das instituições de formação; (g) a separação entre as instituições de formação e as escolas; e (h) a falta de continuidade e interacção entre as diferentes etapas da formação.

Segundo a autora, a formação deve ter um “carácter activo, reflexivo e autodirigido (...) por contraposição à passividade, rotina e irreflexão” (op. cit.: 118). Como tal, a formação contínua deve estimular a reflexão baseada nas práticas e ser feita em colaboração com os pares, ser útil e valorizar o desenvolvimento de competências de investigação inerentes ao professor reflexivo. Segundo Simão (2007: 99),

A formação baseada na investigação parece ser a melhor maneira para se obter uma ligação entre a teoria e prática como também para preparar o professor a examinar circunstâncias complexas relacionadas com os aspectos profissionais que, por sua vez, estão inseridos em contextos sociais e institucionais. Este advogar do envolvimento por parte dos professores em estratégias formativas com base na investigação requer condições básicas tais como tempo, espaço, e meios, que facilitem a sua realização e o funcionamento de grupos de autoformação.

A investigação da própria prática, nomeadamente através da investigação-ação, favorece a articulação da teoria com a prática ao colocar o professor no centro dos processos de produção de conhecimento (v. Alonso, 2007; Estrela & Estrela, 2001; Moreira, 2005; Nóvoa, 2002; Simão, 2007; Vieira, 2009c, 2014b). A este propósito, vale a pena referir o Projecto IRA – Investigação, Reflexão, Ação – que se desenvolveu no início da década de 90, ligado à formação contínua e orientado por Albano Estrela e Teresa Estrela, no âmbito do qual se procurou desenvolver o papel do professor como investigador da sua prática. Os princípios orientadores do projeto constituem uma sugestão válida para o desenvolvimento da formação contínua que se coaduna com o perfil do professor reflexivo:

Se a formação deve ser um acto de liberdade e de construção pessoal de profissão e não um acto exteriormente determinado de «produção de profissionais», então o processo de formação contínua deverá respeitar um conjunto de princípios, de entre os quais destacamos os fundamentais:

Princípio da autonomia – a formação deve possibilitar um exercício permanente de prática e de reflexão autónomas, tanto no que se refere à problematização das questões como no que se refere às tomadas de decisão que o processo impõe e suas consequências.

Princípio da realidade – a formação deve assentar em problemas e situações da realidade profissional, pois esta constitui um ponto de partida e chegada permanente das questões, processos e reflexões que se põem aos formandos e formadores. Isto significa que o processo se deve centrar:

- nas escolas;
- nas situações quotidianamente vividas;
- na reflexão sobre a prática profissional.

Princípio da motivação – decorrente do anterior, postula que a formação deve partir da detecção de necessidades específicas ou de «nós de problemas» e ser desenvolvida em ordem à aquisição/ aprofundamento de competências profissionais, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento do sujeito enquanto profissional

Princípio da articulação dialéctica da teoria e da prática – a formação deve assentar num vaivém dialéctico entre teoria e prática que mutuamente se confrontam e se questionam, permitindo o avanço do saber e a eficácia da acção

Princípio da participação e cooperação – ninguém se forma sozinho ou contra os outros, mas com os outros. (...)

Princípio do contrato aberto – (...)

Princípio do isomorfismo – (...) (Estrela & Estrela, 2001: 31-32)

O projeto IRA proporcionou o desenvolvimento de uma formação centrada na escola através do desenvolvimento de processos de investigação-ação, tendo-se concluído, entre outros aspetos, que “Permitiu o desenvolvimento de uma consciência crítica e o autoconhecimento profissional e levou ao aprofundamento e construção de saberes que se procuravam reinvestir na acção” (op. cit.: 40). Com efeito, estimular a reflexão sobre a prática profissional com base em problemas da prática é uma forma muito valiosa de tornar a formação contínua num verdadeiro espaço de aprendizagem profissional. Nesta perspetiva, a formação deveria estar centrada na escola, o que implica haver condições organizacionais para que isso se torne uma realidade, para além da vontade dos professores. Porém, nem sempre é fácil conseguir essa dinâmica porque as escolas ainda são lugares onde se vivem muitas pressões e tensões de sentidos opostos, em que a liderança tem um papel decisivo na implementação de certo tipo de dinâmicas, como salientou Nóvoa (2002: 39) já há mais de uma década:

A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica. E, no entanto, este é o único processo que pode conduzir a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes.

Ao enfatizar a importância do conhecimento produzido através da reflexão sobre a prática, o autor conduz-nos a uma questão pertinente e com implicações no desenvolvimento de uma formação centrada na escola, que é a questão da ligação escola-universidade. Com efeito, valorizar a reflexão sobre a prática não significa colocar de lado o saber académico ou o papel que os investigadores e formadores académicos podem desempenhar nos contextos de formação. Pelo contrário, é ao procurar estabelecer pontes entre os dois contextos e os saberes que neles se produzem que se pode produzir conhecimento mais sustentado e relevante, e nesse sentido é importante que haja uma proximidade entre o mundo académico e o mundo escolar, como sugere Zeichner (2010). Segundo Vieira (2014b: 19), “A dicotomia teoria-prática

reflete e reforça o divórcio entre universidades e escolas, investigação e ensino, investigadores e professores”, que urge romper para que a experiência formativa adquira maior valor na construção do conhecimento e se operem mudanças mais sustentáveis no panorama educativo.

De forma iluminada, Nóvoa (2002: 63-65) apresenta cinco ideias sobre a formação contínua que plasmam o debate acerca deste assunto e apresentam propostas para a sua dinamização numa perspetiva transformadora da educação:

Primeira tese – A formação contínua de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, que não utilizem preferencialmente “formações formais”, mas que procurem investir do ponto de vista educativo as situações escolares.

Segunda tese – A formação contínua deve valorizar as actividades de (auto)formação participada e de formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional no seio do professorado.

Terceira tese – A formação contínua deve alicerçar-se numa “reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-acção e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.

Quarta tese – É necessário incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar redes de colaboração e espaços de parceria que viabilizem uma efectiva cooperação institucional.

Quinta tese – A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema escolar, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controlo e de enquadramento.

Para enquadrar a formação contínua desenvolvida no nosso país, é preciso referir que esta se desenvolveu de forma mais consistente a partir das linhas orientadoras definidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986, cujos princípios gerais defendem que a formação de educadores e professores complemente e atualize a formação inicial numa perspetiva de educação permanente, que seja integrada quer no plano científico-pedagógico, quer no da articulação teoria-prática, que em referência à realidade social estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante, que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa, que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem (LBSE, artº 30º, nº1). Com efeito, estes princípios orientadores, estando em sintonia com o que se adequa a uma formação reflexiva de professores, criaram a base legal para ela se tornar possível. Neste âmbito, destaco ainda a criação do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) cuja principal missão é a acreditação das entidades formadoras e das ações de formação contínua de professores, e o acompanhamento e avaliação do sistema de formação contínua (artº 37º do Decreto-Lei nº

274/94, de 28 de outubro). Convém salientar que o modelo de formação contínua prevê diversas modalidades de formação, permitindo que esta seja organizada pelos professores, não se centrando exclusivamente na oferta de entidades externas, como são as universidades, incorporando a possibilidade de que ela seja promovida por sindicatos de professores, associações científicas, pedagógicas e profissionais ou mesmo pelas próprias escolas enquanto unidades organizacionais individuais ou associadas (Formosinho & Machado, 2014b: 121). Isto significa que o modelo de formação contínua acolhe a possibilidade do professor ser sujeito da sua formação, tal como se prevê na formação do professor reflexivo, participando na identificação de necessidades de formação, na sua planificação, até na sua dinamização e avaliação. Segundo Formosinho (2014b: 73), “Esta ideia de auto-organização levou (...) à criação dos Centros de Professores”, no sentido de uma formação centrada na escola, que está na origem do modelo de formação contínua onde os CFAE (Centros de Formação de Associação de Escolas) têm um papel relevante, pois representam um organismo próximo dos interesses e preocupações dos professores. Como referem Formosinho & Machado (2014a: 94), “Os centros de formação de associação de escola são a entidade formadora mais próxima das escolas para realizar formação em contexto”. De acordo com o artigo 19º do Decreto-Lei nº207/96, de 2 de novembro, eram objetivos dos CFAE: incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional; promover a identificação das necessidades de formação; dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados e pelos respetivos educadores e professores; fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas; adequar a oferta à procura de formação. Os CFAE ocupam assim um lugar estratégico na promoção da formação contínua, que se traduz no seu papel dinamizador embora este tenha sido alvo de variações significativas ao longo do tempo. De acordo com Formosinho & Machado (2014a: 96),

(...) o expoente da perspetiva de investigação-ação na conceção, implementação e avaliação da formação e a sua imbricação com o aperfeiçoamento profissional e o desenvolvimento organizacional situa-se entre 1998 e 2003, parecendo depois dar lugar à dominância de uma perspetiva técnico-instrumental da formação e a uma deriva da identidade dos centros de formação para agências locais de gestão da formação centralmente concebida e estruturada.

Ou seja, nem sempre foi possível aos CFAE corresponderem a um papel de apoio e defesa do interesse formativo dos professores, pois constrangimentos de vária ordem têm vindo a condicionar a sua atuação.

Sobre a formação contínua de professores, baseando-se em estudos realizados em Portugal, Formosinho & Machado (2014b) destacam que “a formação mais significativa ocorre nos contextos do trabalho, na escola, em boa parte através da aprendizagem com os pares” (op. cit.: 130), o que vem confirmar a importância de criar dinâmicas colaborativas de formação na escola. Lopes et al. (2011) realizaram um estudo focado nos efeitos da formação contínua nos contextos escolares e nas práticas profissionais a nível nacional, a partir de informação relativa a um período de quinze anos (1992 a 2007), obtida a partir de outros estudos, de documentação dos CFAE e de entrevistas e questionários aplicados a formandos e formadores, para além da realização de dois estudos de caso em CFAE um no norte e outro no sul. Sobre o impacto da formação, emerge a ideia de que ela serve sobretudo interesses individuais e que não se traduz sempre em melhoria das práticas nem na mudança na vida das escolas (Lopes et al., 2011: 174). Contudo, a importância do diálogo e da reflexão coletiva é uma das principais conclusões:

(...) todos os professores/formandos valorizam a formação como oportunidade de partilha com os colegas. A dimensão do estar junto, do encontro de pares, do «olhar uns olhos que estão à mesma altura», da convivialidade e da criação de um espaço de possibilidade que oportuniza contar histórias, partilhar canseiras e sucessos, independentemente do conteúdo ou da modalidade da acção, é sempre e por todos valorizada – valorização sintomática da falta de oportunidades no quotidiano profissional de se entregarem a essa partilha e, portanto, da necessidade de as criar. (op. cit.: 175)

De acordo com este estudo, a modalidade de formação mais oferecida e mais frequentada foi o Curso, ou seja, uma formação intensiva, de duração curta e sem uma dimensão experiencial, a qual é considerada pelos inquiridos como a verdadeira formação onde se aprende, o que salienta a representação que os professores têm da formação (ibidem). Entretanto, as escolas não mostraram envolver-se nem na conceção de planos de formação, nem na avaliação do impacto da formação realizada na vida da escola, o que as coloca numa posição de “lugar do morto”, como referem os autores, assumindo um papel predominantemente administrativo (op. cit.: 177). Quem assume papel de destaque neste processo são os CFAE e os formadores, que são denominados pelos autores do estudo como “guardiães dos referenciais conceptuais que inspiraram, em discurso, a formação contínua de professores em Portugal” (op. cit.: 180), referindo que os dados qualitativos do estudo permitem concluir que os formadores defendem uma formação que favorece a construção colaborativa do conhecimento e a inovação educativa, embora nas suas práticas promovam uma formação de carácter mais transmissivo.

Considerando este estudo de Lopes et al. (2011), que é bastante abrangente, parece poder concluir-se que, apesar de haver condições legais para que se promova uma formação reflexiva de professores, ela é limitada e não parece favorecer a mudança de modo muito significativo. Contudo, apesar das tendências da formação contínua serem mais de cariz transmissivo com a predominância da modalidade de Curso, há casos em que a formação visou essencialmente desenvolver competências investigativas e reflexivas. É o caso da formação na modalidade de Círculo de Estudos, que foi a que se desenvolveu no presente estudo e que abordo de seguida.

2.1.7 Modalidades de formação e o caso do Círculo de Estudos

A formação contínua em Portugal prevê uma diversidade de modalidades de formação, dividindo-se essencialmente em dois grupos: as de duração tendencialmente mais curta e que não integram explicitamente uma dimensão experiencial – *Cursos, Módulos de Formação, Disciplinas Singulares e Seminários*, e as que integram essa dimensão e se centram mais diretamente nos contextos escolares – *Círculos de Estudos, Oficinas de Formação, Projetos e Estágios*. Relativamente às modalidades centradas na escola, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (1999: 23), salienta que “Uma das características mais marcantes das modalidades de formação em contexto é a visibilidade das mudanças das práticas profissionais trabalhadas”. No caso do Círculo de Estudos, esse processo começa com uma procura coletiva para a solução de um problema, que é feita no interior da escola por professores da escola, sendo as suas características dominantes a promoção da cooperação, a interdisciplinaridade, a relação teoria-prática, o trabalho democrático e a colegialidade (op. cit.: 24). É uma modalidade centrada no contexto profissional e dinamizada pelos professores, cuja intenção é intervir no contexto no sentido da mudança. Implica, portanto, uma atitude problematizadora e que assume a formação contínua como um prolongamento do debate interno da escola, num movimento de produção de conhecimento, que de certa forma se opõe a um movimento de fora para dentro, de consumo de ações de formação.

Para se ter uma perspetiva sobre a ocorrência e a evolução das modalidades de formação contínua de 2010 a 2014, e em particular da modalidade de Círculo de Estudos, que é a que mais interessa a este estudo, apresento o Quadro 10, adaptado do Relatório de Atividades do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua relativo ao ano de 2014 (Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, 2015: 12).

Quadro 10 – Evolução da distribuição percentual de ações por modalidade de formação
(Adapt. de CCPFC, 2015)

<i>Modalidades</i>	<i>2010</i>	<i>2011</i>	<i>2012</i>	<i>2013</i>	<i>2014</i>
<i>Curso de Formação</i>	56,60%	59,37%	61,07%	72,70%	63,98%
<i>Módulo de Formação</i>	2,3%	3,20%	1,96%	0,88%	2,07%
<i>Disciplinas Singulares</i>	0,17%	0,42%	4,04%	1,17%	1,0%
<i>Seminário</i>	0,18%	0,93%	0,09%	0,05%	0,07%
<i>Oficina de Formação</i>	27,68%	30,73%	28,35%	22,49%	30,73%
<i>Estágio</i>	0,16%	0,05%	0,07%	0,08%	0,00%
<i>Projeto</i>	3,05%	3,61%	1,94%	1,14%	0,83%
Círculo de Estudos	1,86%	1,69%	1,68%	1,49%	1,32%
<i>Total</i>	100%	100%	100%	100%	100%
<i>Centradas nos conteúdos</i>	67,41%	63,92%	67,97%	74,88%	67,13%
<i>Centradas nos contextos escolares</i>	32,59%	36,03%	31,97%	25,12%	32,87%

No Quadro 10 pode observar-se que as ações de formação na modalidade de Círculo de Estudos são reduzidas e têm vindo a decrescer, assim como as ações na modalidade de Projeto, sendo estas as únicas modalidades em que os seus proponentes são obrigatoriamente os seus participantes. Assim, verifica-se que a iniciativa dos professores na dinamização de ações é reduzida e tem vindo a diminuir ao longo do tempo. Por outro lado, observa-se que o número de ações em modalidades mais voltadas para a prática e centradas no contexto escolar é significativamente menor face às restantes, embora se verifique uma presença significativa da modalidade de Oficina de Formação, que combina sessões presenciais com trabalho autónomo.

Perante este cenário, poderemos dizer que a realidade da formação contínua não explora amplamente as possibilidades contempladas na legislação, e a tendência para a realização de ações mais afastadas do contexto profissional pode comprometer o seu impacto. Com efeito, segundo o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (1999: 6-7),

(...) a formação contínua, tendo por fim último o desenvolvimento profissional do professor, em contexto de trabalho, deverá integrar todo o conjunto de actividades que o docente desenvolve na escola e na esfera de intervenção desta. (...) sendo o projecto pessoal de realização de cada professor o motivador da procura da formação, ele deve constituir-se, também, em referencial constante dos projectos de formação contínua, o que supõe uma articulação entre o formar-se e o ser formado (articulação entre o processo da apropriação da formação e a acção transformadora das práticas).

Seria interessante conhecer o impacto que as escassas formações na modalidade de Círculo de Estudos tiveram, porém não foi possível aceder a dados sobre isso. Retomando o estudo de Lopes et al. (2011), no âmbito do qual foi administrado um questionário a 967 professores de todas as regiões de Portugal sobre vários aspetos da formação contínua, os resultados apontam para a frequência da formação sobretudo para atualização pedagógica, e uma ação é considerada relevante sobretudo quando há uma melhoria nos conhecimentos científicos que permite ao professor melhorar a gestão na sala de aula, mudando práticas ou utilizando materiais ou estratégias estudadas na formação, e ainda quando “permite a partilha de experiências profissionais com pares e que está adequada ao nível dos alunos com que se trabalha” (op. cit.: 50). Ainda no âmbito do mesmo estudo, é feito um levantamento sobre a atividade de um conjunto de Centros de Formação e Associação de Escolas a nível nacional, e uma das questões em análise foi a importância das modalidades de formação. Os resultados indicam que os formandos atribuem importância à modalidade de Círculo de Estudos (op. cit.: 73), mas não é possível perceber que impacto tiveram essas ações na vida dos professores e das suas escolas.

De seguida passarei à segunda secção deste capítulo, na qual abordo o campo da supervisão pedagógica.

2.2 O lugar da supervisão colaborativa na mudança das práticas escolares

Levar a cabo um estudo no campo da *supervisão pedagógica* exige uma clarificação conceptual neste âmbito. Sendo a *supervisão pedagógica* de natureza colaborativa neste estudo, pretende-se fazer o seu ‘mapeamento’ a partir dos conceitos de *supervisão* e de *colaboração*, clarificando o modelo de supervisão que se procurou colocar em prática, identificando princípios e estratégias de ação. Traça-se uma breve panorâmica da supervisão pedagógica em Portugal nos últimos anos, que ilustre qual tem sido o seu papel nas escolas e como se pode articular desenvolvimento profissional, inovação e supervisão. Reflete-se em torno dos trilhos de colaboração que se poderão traçar no contexto profissional, e sobre o modo como se podem relacionar com a supervisão colaborativa, bem como sobre as suas potencialidades e limitações.

2.2.1 Supervisão pedagógica e colaboração profissional

Numa aceção geral da supervisão, ela pode ser entendida como uma forma de *controlo* de natureza preventiva ou punitiva, ou como uma atividade de carácter essencialmente *formativo*

que estimula o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas e das instituições (Alarcão & Canha, 2013). Alarcão e Canha sublinham que os traços principais da supervisão são a *orientação*, a *regulação* e a *direção*, e definem-na como “um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de *regulação* que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de *monitorização* em que a *avaliação* está obviamente presente” (op. cit.: 19). Salientam, também, que a *supervisão* com carácter formativo se tem estendido a áreas em que usualmente estava ausente, pois entende-se cada vez mais “que qualquer intervenção sobre os processos de realização em qualquer área de atividade terá que ter em conta o próprio processo, as finalidades por que se orienta, as pessoas que a realizam e o contexto em que o fazem” (op. cit.: 21). A partir de uma análise de metáforas que circulam em torno da supervisão, identificam um conjunto de ideias mais marcantes: a ideia de *acompanhamento*, tanto num sentido mais paternalista como num sentido mais emancipatório, a ideia da *visão*, relacionada com ver de outra maneira ou sob vários ângulos, a ideia da *colaboração*, que aponta para uma atividade conjunta, e a ideia da *coordenação*, relacionada com a gestão e a liderança. Se relacionarmos estas metáforas no seu sentido positivo com o contexto educativo, então podemos observar que elas são inerentes à conceção de supervisão apresentada por Alarcão & Tavares (2003: 144-145):

O objecto da supervisão (...) aponta assim para *o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação dos novos agentes*. A sua acção pode desenrolar-se quer ao nível da integração dos novos professores, incluindo os professores estagiários, quer ao nível da profissionalização dos professores vinculados e da formação contínua, quer ao nível dos responsáveis pela gestão intermédia ou de qualquer outro grupo que se constitua numa comunidade de profissionais em desenvolvimento e em aprendizagem, quer ainda ao nível da escola como colectivo.

Neste caso, a supervisão é vista como uma dinâmica que se vive de forma abrangente na escola, que permite o crescimento pessoal e profissional dos que nela habitam, e consequentemente o desenvolvimento da escola como instituição, elevando a qualidade do ensino e das aprendizagens. Nesta perspetiva, é fundamental a capacidade de *visão* que permita lançar um olhar abrangente, capaz de ver mais além, que levante questões e ajude a desenvolver a reflexividade, é também fundamental que uma cultura de *colaboração* se desenvolva na escola para um *acompanhamento* conjunto de situações e de pessoas e para a partilha e resolução de problemas, e é ainda fundamental que haja alguma capacidade de liderança na mobilização dos professores para a mudança. Segundo os autores (op. cit.: 145),

“Idealmente todos deveriam ser auto e hetero-supervisores e potencialmente todos o serão, mas é conveniente, pelo menos no momento que ainda vivemos, que existam membros do corpo docente com funções supervisivas específicas”. Nesta lógica, defendem que os supervisores, como membros da escola, “sintam a responsabilidade de dinamizar as iniciativas que visem a melhoria da qualidade da educação, de acordo com o projecto que a escola construiu para si (...)” (op. cit.: 145).

A colaboração profissional, essencial aos processos de supervisão no campo da formação contínua, não se reduz a um trabalho conjunto de partilha de materiais como é comum observar-se nas escolas. Também não é somente o trabalho mais próximo com um ou dois colegas com quem se está mais tempo. É uma ação mais deliberada, ampla e consequente. Segundo Fullan & Hargreaves (2001: 102), “As colaborações eficazes operam no mundo das ideias, analisando criticamente as práticas existentes, procurando melhores alternativas e trabalhando em conjunto, arduamente, para introduzir alterações e avaliar o seu valor”. Com uma cultura de colaboração desta natureza, é possível estabelecer uma articulação entre *supervisão* e *colaboração* como sugerem Alarcão & Canha (2013), o que conduz ao conceito de supervisão colaborativa, que aprofundarei mais adiante. Entretanto, para estes autores está inerente à noção de *colaboração* um outro requisito – a partilha de responsabilidades:

Para que exista, de facto, relação colaborativa, é necessário que a responsabilidade sobre o processo de realização dos propósitos que a justificam seja equilibradamente assumida e partilhada por todos os que nela intervêm, independentemente dos papéis diferenciados que podem assumir. É dessa corresponsabilização que nascem a riqueza e a eficácia das soluções e o sentimento de pertença que determina a participação genuinamente comprometida de cada interveniente. (op. cit.: 47)

Creio que pedagogia e supervisão, quando navegam nas mesmas águas e têm em vista a mudança e a inovação num sentido comum de ideais democráticos, podem abrir novos espaços, novas realidades, onde não cabe a submissão ao outro, onde se sabe ouvir e se aprende, onde a liberdade é um valor supremo, onde se cresce pessoal e profissionalmente, onde por mais utópicos que sejam os nossos sonhos os tentamos concretizar e aprendemos todos com isso, onde se criam laços e onde se desenvolve a autonomia. Talvez seja preciso indagar como se pode lá chegar, tentando responder à questão pertinente lançada por Vieira (2014b: 47): *O que é uma pedagogia verdadeiramente educativa, e qual pode ser o papel dos formadores e dos professores no seu re-conhecimento e transformação?*

A supervisão pedagógica pode assumir vários contornos, dependendo da ideologia pedagógica que lhe subjaz: de uma conceção hierárquica aliada a uma função fiscalizadora a uma conceção democrática que visa o desenvolvimento profissional, tal como se defende neste estudo. A sua evolução tem acompanhado a evolução da visão de educação e de formação ao longo do tempo, assim como a investigação desenvolvida nesse campo. Contudo, continuam a verificar-se práticas de supervisão distintas e o seu papel na formação contínua de professores ainda é bastante reduzido, uma vez que em Portugal ela se desenvolveu sobretudo nos contextos da formação inicial, em particular no âmbito dos estágios.

Mas afinal como se concretiza a supervisão pedagógica? Pode dizer-se que na medida em que representa um processo muito próximo do processo de ensino e de aprendizagem, a sua operacionalização relaciona-se com tarefas que promovem a ajuda e a colaboração no sentido de desenvolver ou criar:

- Bom clima afectivo-relacional
- Desenvolvimento pessoal e profissional
- Espírito de reflexão, auto-conhecimento, inovação e colaboração
- Gosto pelo ensino
- Planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem
- Análise de programas, textos de apoio, etc.
- Identificação e resolução de problemas
- Interpretação de dados colhidos na observação
- Definição de planos de acção a seguir
- Desenvolvimento do conhecimento profissional (Alarcão & Tavares, 2003: 57)

Na verdade, qualquer um destes aspetos do processo de supervisão pode ligar-se à formação inicial e contínua de professores, ou mesmo aplicar-se em contextos de trabalho entre pares. No entanto, falta situar melhor o papel do supervisor nesta dinâmica. Qual é o seu papel? Segundo advogam Alarcão & Tavares (2003: 58),

Consideramos o supervisor como alguém, com mais experiência e com conhecimentos mais consolidados, claros e reflectidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes, que é antes de mais um *colega*, um profissional que adopta uma relação adulta de acolhimento, ajuda e formação numa relação dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, solidária, responsável.

Nesta perspetiva, o supervisor deve possuir qualidades difíceis de conquistar e de colocar em prática, que exigem uma predisposição especial para relativizar as situações e os pontos de vista, saber manter um distanciamento respeitador dos pontos de vista dos outros e aceitar as diferentes personalidades de modo a não colidir com elas, sem deixar de apresentar as suas

convicções e orientações. É um caminho que exige uma abordagem dialógica e que apresenta um grande desafio, não só em situações onde supervisor e formando assumem estatutos diferenciados, como é o caso do estágio na formação inicial de professores, mas também em contextos mais colegiais, como foi o caso do presente estudo.

Após esta breve introdução aos conceitos de supervisão e colaboração e ao modo como se podem interligar, pretendo lançar um olhar mais aproximado à supervisão pedagógica.

2.2.2 Breve panorâmica da supervisão pedagógica em Portugal

A supervisão pedagógica é um conceito muito recente em Portugal. Foi trazido por Isabel Alarcão na década de 80, que numa atitude inovadora sugeriu que se passasse a formar supervisores nas universidades, introduzindo o conceito de “supervisão clínica”, desenvolvido nos EUA na década de 50 por oposição à supervisão hierarquizada que predominava até então (Alarcão & Canha, 2013). Na altura, a chamada “orientação da prática pedagógica”, realizada nas escolas e ligada à formação inicial de professores, ficava a cargo de professores sem qualquer tipo de formação, que desenvolviam essa tarefa baseando-se na experiência profissional, sendo que por vezes a aceitavam com a intencionalidade de melhorar as suas condições de trabalho, mais do que com preocupações de natureza formativa. Todavia, a partir da década de 90 houve uma mudança significativa com a proliferação de cursos de pós-graduação na área da supervisão pedagógica e com a publicação de livros e outras publicações que tornaram acessível a um vasto público as ideias e experiências que se foram desenvolvendo (Alarcão & Tavares, 2003). Passou a haver preocupação com a formação contínua de professores nessa área, tendo o campo de atuação da supervisão sido progressivamente alargado, chegando até ao terreno da avaliação do desempenho docente.

Tal como no caso da avaliação das aprendizagens, também no campo da supervisão pedagógica tende a existir um desfasamento entre o discurso teórico e as práticas. Apesar dos avanços da investigação, a supervisão pedagógica ainda se encontra bastante associada a práticas de controlo, poder e hierarquia. Alarcão & Tavares (2003: 117) referem a permanência desta aceção da supervisão em muitos países:

A presença deste tipo de supervisão nos países onde ele existe continua a fazer-se sentir nas escolas em termos de controlo do sistema de ensino, controlo dos programas e dos seus conteúdos, dos processos de ensino e de avaliação, controlo dos agentes educativos e, particularmente, dos professores, formando-os e modelando-os para que reproduzam depois, o mais fielmente possível, o próprio sistema.

Neste modelo de supervisão, ela é vista como um processo que se desenvolve de fora para dentro, em que há alguém superior que dita o que deve ser feito e como deve ser feito, para que tudo continue segundo *a norma*. Não há incentivo à reflexão nem à colaboração, e muito menos à transformação, mas antes à perpetuação do que já está estabelecido.

Para compreender mais de perto práticas de supervisão pedagógica, começo por me socorrer da sistematização elaborada por Alarcão & Tavares (2003), visto tratar-se de uma referência neste campo em Portugal. Os autores apresentam vários cenários das práticas supervisivas que se podiam encontrar até ao início dos anos 90, representativos de perspetivas distintas relativamente a questões como a relação entre formação e investigação, entre teoria e prática, entre os papéis de supervisor e de professor, entre a conceção de educação e de formação de professores, entre a noção de conhecimento como saber acabado a transmitir ou como construção pessoal, entre uma conceção de escola como centro de formação ou como consumidora de serviços da formação (op. cit.: 17). Os autores apresentam nove cenários, sendo que alguns coexistem frequentemente: imitação artesanal; aprendizagem pela descoberta guiada; behaviorista; clínico; psicopedagógico; pessoalista; reflexivo; ecológico; dialógico (op. cit.: 16-17). Não pretendendo aqui abordar cada um destes cenários, centro-me brevemente nos dois que considero mais relevantes ao presente estudo – os cenários reflexivo e dialógico – uma vez que integram dimensões importantes do trabalho realizado.

No cenário reflexivo, de algum modo já abordado anteriormente a propósito do professor reflexivo e do seu desenvolvimento profissional, a abordagem baseia-se no valor da reflexão *na e sobre* a ação, tendo em vista a construção situada do conhecimento profissional, ou seja, valoriza-se uma *epistemologia da prática*. Com efeito, é a consciência da complexidade, da imprevisibilidade e do caráter único dos contextos profissionais que fundamenta a abordagem reflexiva, contrária ao racionalismo técnico de pendor aplicacionista. Os conceitos de *reflexão na ação*, *reflexão sobre a ação* e *reflexão sobre a reflexão na ação*, introduzidos por Schön, traduzem o processo formativo que se pretende desenvolver, ou seja, uma “reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão” (Alarcão & Tavares, 2003: 35). A *reflexão sobre a reflexão na ação* contém uma dimensão metacognitiva essencial para o professor continuar o seu desenvolvimento profissional à medida que a heterosupervisão der lugar à autossupervisão.

No cenário dialógico, a linguagem e o diálogo crítico tomam relevo na construção da profissionalidade, acentuando-se a dimensão política e emancipatória da formação. De acordo com uma *supervisão situada*, conforme é designada na literatura, privilegia-se a análise dos contextos, mais do que a análise do professor, e pretende-se desvendar constrangimentos para uma melhor compreensão das práticas profissionais. Neste cenário, o enfoque da supervisão é a consciencialização do coletivo identitário dos professores, e segundo Alarcão & Tavares (2003: 40-41),

O desenvolvimento profissional dos professores é favorecido pela verbalização do seu pensamento reflexivo e, neste processo, a linguagem funciona como amplificadora da capacidade cognitiva, como diria Bruner. O conhecimento e a regulação dos contextos situacionais e a adopção de uma estratégia dialógica são centrais neste cenário. No diálogo construtivo que se estabelece entre pares e entre professores e supervisores, todos são parceiros da mesma comunidade profissional, interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos.

Segundo os autores, este cenário contribui ainda para a criação de contextos favoráveis ao desenvolvimento de relações simétricas de colaboração entre supervisores e professores, o que contribui para a emancipação individual e coletiva dos professores.

Os cenários da supervisão não pretendem plasmar a realidade, mas antes ser um exercício conceptual que está marcado pela ênfase que é dada a determinados aspetos da supervisão. Alarcão & Tavares (2003) anunciam novas tendências supervisivas que representam uma visão sobre o futuro que hoje em dia se pode confirmar. Nesse âmbito, apontam algumas ideias sobre o que consideram ser um contexto influenciador que deve enquadrar novas práticas supervisivas, entre as quais saliento as seguintes, (op. cit.: 153):

- Evolução da conceção de ensino – de uma estrutura fixa, em direção a uma estrutura situada
- Eliminação da dicotomia entre a teoria e a prática, em direção à valorização da teoria prática
- Conceção parcelar das competências pedagógicas do ato de ensino, em direção a uma conceção compreensiva e contextualizada
- Da visão da escola como um local que influencia o professor à visão de que o professor exerce influência na escola
- De um saber transmissivo baseado no saber estabelecido a comportamentos de construção e apropriação cognitiva e de intervenção social

- Da impessoalidade descaracterizadora à pessoalidade e valorização da aprendizagem experiencial, da reflexão sobre a prática e para a prática
- De uma formação profissional funcionalista a uma formação crítica, interveniente, emancipatória
- Reconhecimento de que na escola todos aprendem e se desenvolvem, tanto alunos como professores e funcionários
- Consciência de que o desenvolvimento humano, individual e coletivo, impulsiona o desenvolvimento da organização que é a escola e que nesse pressuposto uma liderança estratégica é fulcral
- Reconhecimento de que a resolução cooperativa dos problemas é um fator de coesão organizacional
- Valorização da linguagem como expressão do pensamento crítico, como meio de consciencialização e como forma de visibilizar a ação educativa

Hoje em dia, comprova-se com numerosos estudos e experiências que estas ideias têm vindo a ser concretizadas, embora ainda não se possa dizer que é este o *cenário* que se vive em geral nas escolas, com os professores e na supervisão. Há, contudo, quem defenda e lute por uma outra escola mais criativa, mais humana, mais solidária, mais democrática, com grandes janelas para um futuro mais luminoso, mais justo, mais promissor para todos. É certo que é possível, porque acontecem experiências únicas onde todos aprendem uns com os outros em cenários que não conseguimos imaginar antes de se concretizarem, como é o caso do GT-PA: Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia (v. Vieira, 1999, 2001a, 2006c, 2008; Vieira & Moreira, 2003), do grupo Pensar a Avaliação das Aprendizagens (PAA) (v. Basto & Durães, 2014), que está na génese do presente estudo, e de outros projetos de formação colaborativa e interinstitucional como por exemplo o *Projeto Línguas e Educação* (2007-2010), que se desenvolveu na Universidade de Aveiro e ligou a universidade a várias escolas da região, unindo professores e académicos (Andrade & Pinho, 2010).

Pode-se dizer que, globalmente, a supervisão deixou de se centrar exclusivamente na sala de aula e passou a abarcar outras situações na escola, deixou de se ligar exclusivamente à formação inicial de professores e passou a incluir situações de formação contínua, deixou de visar a reprodução do saber e passou a visar o desenvolvimento, a reflexividade, a consciência crítica, deixou de se centrar numa relação desigual e passou a promover a colaboração, deixou

de tomar como única referência a teoria e integrou a experiência como fonte de aprendizagem, deixou de ser concebida como uma prática ocasional e passou a poder ser uma prática contínua em virtude da possibilidade de todo e qualquer professor pode fazer autossupervisão das suas práticas.

Traçar uma panorâmica geral do percurso da supervisão em Portugal é ainda assinalar marcos importantes, para além da sua introdução no cenário nacional, como já foi referido. Destaco a contribuição de Vieira (1993), que foi igualmente uma precursora do tema em Portugal, definindo a supervisão no contexto de formação de professores como “uma *actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação*” (op. cit.: 28), ideia que continuou a desenvolver e a explorar e que conduziu à defesa da ideia de uma *pedagogia da experiência*, no âmbito da qual defende que “a pedagogia sem supervisão será *menos pedagógica*, o que significa que qualquer professor deverá desenvolver competências de supervisão da sua ação” (Vieira, 2014b: 24). É ainda incontornável o contributo de Idália Sá-Chaves (2000), que desenvolveu o conceito de *supervisão não standard*, que assim designou porque concluiu com as suas práticas de supervisora que os modelos existentes não se ajustam nos diversos casos às diferenças individuais (Sá-Chaves & Alarcão, 2000: 188). Com esta ideia aponta para um conceito de supervisão mais atento aos contextos e aos seus atores.

2.2.3 Que papel tem tido a supervisão pedagógica nas escolas?

Tradicionalmente o papel da supervisão nas escolas situou-se no âmbito dos estágios pedagógicos de professores principiantes. Porém, no âmbito do presente estudo esse papel é de menor relevância porque não se enquadra no âmbito de uma formação ao longo da carreira. Uma das áreas profissionais onde se têm desenvolvido processos de supervisão pedagógica tem sido na área da avaliação do desempenho. Contudo, o papel da supervisão nesta área muito depende da posição que os seus intervenientes adotarem face a ele. Tanto pode ser um contributo para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da escola como organização, como para o controlo e o reforço de relações hierarquizadas na escola que perpetuam lógicas de poder e de submissão. É nesse sentido que Vieira & Moreira (2011: 9) colocam esta questão quando afirmam que “o potencial da avaliação e da supervisão joga-se no campo das possibilidades, entre o que *são* e o que *deveriam ser*, insurgindo-se contra o sistema mas operando no seu seio e segundo as suas regras”. Na verdade, tendo a avaliação do desempenho

uma lógica formativa mas também sumativa, com implicações na progressão na carreira dos professores, é difícil ou mesmo impossível afastar constrangimentos que minam a possibilidade de que se desenvolva uma supervisão no sentido da transformação e emancipação, como defendem as autoras. Para tal, seria preciso que a sua lógica fosse exclusivamente formativa, sem implicações de natureza seletiva. Com efeito, trata-se do eterno problema da difícil articulação entre avaliações de pendor formativo e sumativo, que também nesta situação influenciam posturas e processos. No entanto, tal não significa que se abandonem propósitos transformadores, como advogam Vieira & Moreira (2011: 10):

(...) são diversos os constrangimentos à inscrição da supervisão e da avaliação numa visão transformadora da pedagogia e do desenvolvimento profissional, a qual se fundamenta em princípios como a indagação crítica, a intervenção crítica, a democraticidade, a dialogicidade, a participação e a emancipação. Contudo, esses constrangimentos não colocam estes princípios em causa, antes evidenciam a sua pertinência face à complexidade das práticas educativas e à necessidade de contrariar as forças históricas e estruturais que reduzem a sua qualidade. Deste ponto de vista, aquilo que impossibilita uma orientação transformadora na pedagogia, na avaliação e na supervisão é simultaneamente aquilo que a reclama.

Ou seja, é sempre possível descobrir novas formas de refazer aquilo que já se faz se nos questionarmos acerca do que impede que o que fazemos contribua para melhorarmos o ensino e a aprendizagem dos alunos, em vez de nos conformarmos em aceitar o que se faz como natural, mesmo quando sabemos e sentimos que assim nada mudará. A supervisão na avaliação docente pode representar um momento de autorreflexão e de reflexão colaborativa, que nos faça questionar os propósitos das nossas ações, as suas implicações tanto didáticas como educativas; pode ser um momento de mergulho dentro de nós através do olhar do outro, que avive as nossas contradições, os nossos dilemas e nos faça crescer como profissionais. Será esse o papel fundamental da supervisão nesse contexto, que pode ser mais ou menos valioso e profundo em função do entendimento que se conseguir entre avaliador e avaliado, sendo que o avaliado também se torna avaliador, e portanto é da maior importância a capacidade de diálogo, a confiança, a capacidade de autocrítica e de reflexividade. É preciso acreditar que tal é possível, apesar dos constrangimentos, que segundo Vieira & Moreira (2011: 13-14) se situam ao nível do contexto, do professor e do aluno, e que podem e devem ser identificados através da supervisão para que se possa realmente caminhar no sentido de uma educação transformadora.

Ainda numa dimensão também institucional, a supervisão aparece nas escolas trazida pelo programa de avaliação externa de escolas, no âmbito do qual se prevê que o terceiro ciclo de avaliação incida sobre as práticas pedagógicas e nessa perspetiva é sinalizada no ciclo

anterior a necessidade de “acompanhamento da prática letiva em sala de aula, como forma de desenvolvimento profissional e de identificação e promoção de boas práticas” (IGEC, 2016: 10), como a ela se refere a Inspeção, por exemplo, no caso do agrupamento onde se desenvolveu o estudo. Com este enquadramento, as escolas são convidadas a desenvolver práticas de observação de aulas para que se conheça realmente como se processam as aprendizagens e se introduzam mudanças nas práticas pedagógicas de forma a conseguir mais e melhores aprendizagens. Refletindo sobre este assunto, Azevedo considera que cabe às escolas assumir essa responsabilidade e não deixá-la nas mãos de agentes externos (2015: 235):

Muitos defendem que os avaliadores externos devem assistir a aulas, avaliando um somatório de práticas individuais. Continuo a ter muitas dúvidas e não deixa de me causar alguma estranheza ouvir agora diretores a pedirem para os avaliadores externos fazerem observação de aulas no âmbito da AEE. Continuo a entender que o acompanhamento do trabalho em sala de aula deve ser um trabalho interno (sem prejuízo de apoio externo designadamente em contexto de formação), com uma avaliação externa do modo como a escola o faz e não uma avaliação externa que substitua a escola.

Ao defender a supervisão interpares, há uma intencionalidade de criar um maior estímulo à mudança. No entanto, é preciso não esquecer que continua a ser uma situação que é imposta de fora para dentro, não nasce espontaneamente na escola, o que pode perverter todo o seu sentido transformador. Na lógica da avaliação externa, é necessário que esta produza como efeito uma maior atenção à autoavaliação de escola, que inclui a estratégia de observação. No entanto, a observação de aulas é uma prática ainda muito ausente das nossas escolas, como sublinha Peralta (2015: 246):

Se há salas de aula que corporizam as metáforas que inicialmente referimos de “jardim secreto”, “caixa negra” ou outras com significado semelhante, são as das escolas portuguesas. Portugal é dos poucos países europeus em que a observação de aulas, quer numa perspetiva interna, de supervisão, quer externa, quer seja feita por pares, por supervisores, ou pela inspeção, é uma prática ausente das rotinas estratégicas de formação, de avaliação ou de investigação no âmbito do trabalho das escolas.

A observação, embora constituindo a prática de supervisão mais conhecida e divulgada desde o desenvolvimento do modelo de supervisão clínica nos EUA na década de 50, é ainda uma *quimera*, pelo menos de uma forma generalizada como se propõe neste programa de avaliação externa das escolas. Contudo, é possível aproveitar esta oportunidade para lançar o debate sobre as vantagens desse processo para todos como profissionais e quebrar o gelo que nos tolhe os movimentos. É preciso que haja um bom ambiente de trabalho entre todos, pois a confiança, o apoio mútuo, a capacidade de diálogo, de aceitação do olhar crítico de um

observador externo são essenciais para que se consiga implementar uma dinâmica dessa natureza. É preciso ainda ter abertura de espírito e vontade de romper com as rotinas que nos formatam num modelo cintado de desenvolvimento da profissão que está prestes a ficar fora de moda. Tanto no caso da avaliação docente como no da avaliação externa, é possível desenvolver processos de supervisão, tal como Vieira & Moreira (2011) sugerem, que se aproximem dos modelos de supervisão clínica e dialógica, de acordo com uma visão transformadora da supervisão, nos quais “a observação de aulas assume a função principal de *problematizar práticas e possibilidades* no âmbito da pedagogia” (op. cit.: 39).

A supervisão aparece no cenário escolar de forma pontual e mais ou menos dirigida, por vezes de forma espontânea mas sem muita continuidade, embora comecem a surgir projetos onde ela é explorada de modo mais intencional e sistemático, numa abordagem formativa e colegial. Recordo o caso do Mat.Com, um grupo colaborativo de professoras de matemática ao qual pertenci e que funcionou durante uma década (Basto, 2010a, 2010b), no âmbito do qual desenvolvemos práticas supervisivas em colaboração, que passaram pela planificação conjunta de experiências pedagógicas, algumas das quais iam sendo aplicadas por alguma de nós e observadas pelas outras, sendo posteriormente debatidas e refletidas em conjunto, pela escrita de pequenos textos reflexivos onde expúnhamos os nossos dilemas profissionais, textos esses que geralmente eram partilhados oralmente em sessões conjuntas do grupo e serviam de ponto de partida para o debate, ou simplesmente pela reflexão conjunta sobre questões que nos preocupavam enquanto professoras. Foi ainda no âmbito deste grupo que desenvolvi o meu projeto de mestrado (Basto, 2010a), no âmbito do qual se desenvolveram as seguintes atividades colaborativas: leitura de textos teóricos seguida de reflexão e confronto com perceções e práticas; elaboração de um questionário sobre conceções e práticas de avaliação e reflexão sobre os resultados da sua aplicação aos colegas de departamento; reflexão sobre exemplos de práticas de avaliação formativa; construção e exploração conjunta de uma experiência de avaliação formativa e reflexão sobre o seu desenvolvimento. O efeito das atividades do Mat.Com foi de verdadeiro crescimento profissional, de maior receptividade à mudança e de maior segurança nas mudanças, de clarificação e expansão de conhecimentos, de maior compreensão e aceitação dos outros tal como eles são e, naturalmente, de maior estreitamento das relações profissionais e pessoais. A meu ver, o impacto da supervisão colaborativa pode ser muito vasto. Tal como esta experiência, com certeza haverá outras por esse país fora com maior ou menor divulgação. Talvez fosse importante conhecer melhor essas experiências, mas para que a

partilha seja efetiva é preciso passar para o papel aquilo que se faz e isso é mais difícil de acontecer. É preciso um movimento de registo e disseminação que muitas vezes não se realiza, porque não há tempo, porque não há disposição, porque não se olha para trás, porque não se tem acesso aos meios de divulgação. Porém, é preciso fazê-lo. É preciso elevar a voz das experiências e do pensamento dos professores.

A formação contínua é outro canal para a supervisão aparecer na escola. Casos raros também, mas que acontecem. Recordo o Plano de Ação da Matemática, no âmbito do qual muitos professores de matemática realizaram formação contínua, para responderem de forma adequada às exigências do reajustamento dos Programas de Matemática, que tinham como uma das suas estratégias fundamentais a centralidade da aprendizagem no aluno através da aprendizagem cooperativa na resolução de problemas e tarefas de natureza investigativa. Nesse âmbito, realizaram-se experiências de supervisão de práticas letivas, que estavam planeadas no Programa de Formação Contínua em Matemática (PFCM) para professores dos 1º e 2º ciclos, que se prolongou por vários anos desde 2005. Num artigo que faz o balanço da implementação do PFCM, Serrazina (2009) refere que se planearam e desenvolveram *Sessões de acompanhamento em sala de aula* entre o formador e o professor, cujo objetivo seria a posterior análise das experiências de aprendizagem, sendo a supervisão vista como uma forma de colaboração entre ambos, e muito valorizada pelos participantes:

A importância da partilha de ideias e discussão entre os seus pares e com o formador é também cada vez mais valorizado por todos – formandos e formadores. Os momentos de reflexão e partilha das aulas observadas são referidos como momentos ricos de aprendizagem, um espaço de partilha entre todos os professores, mesmo com aqueles cujas aulas não foram observadas. Este aspecto é referido como tendo levado muitos formandos a reflectir e questionar as suas práticas em função das reacções e das aprendizagens dos seus alunos.

A importância do acompanhamento em sala de aula tem sido referida por todas as equipas, desde o início do PFCM como uma das suas mais-valias. A importância da supervisão no aprofundamento da reflexão sobre a prática e na análise da Matemática presente nas produções dos alunos é cada vez maior quando equacionamos o conhecimento do professor. (Serrazina, 2009: 18)

É de salientar que, segundo os dados apresentados neste artigo, estiveram envolvidos nesta formação, durante 4 anos letivos, 17140 formandos, o que significa um grande investimento nesta formação, que se prolongou até à mudança de políticas de educação na área curricular.

Existe ainda outra via para a supervisão entrar em cena na escola: a colaboração escola-universidade, nomeadamente através do desenvolvimento de estudos no âmbito de dissertações de mestrado ou teses de doutoramento que têm sido desenvolvidos pelos professores. É o caso

do presente estudo, que alia propósitos de investigação a propósitos de formação e que integra processos de supervisão colaborativa.

Como se pode concluir, a supervisão ainda está longe de fazer parte do quotidiano da vida das escolas, ainda está muito ausente dos processos de desenvolvimento profissional contínuo, e continua a surgir mais pelo lado institucional do que pela agência dos professores, o que parece ser sinal de que a sua relevância no meio profissional ainda não é muito expressiva. Significa isto, talvez, que o caminho a percorrer para o reforço da identidade profissional dos professores ainda é longo, o que levanta a questão de perceber como se poderá estabelecer uma melhor e mais estreita ligação entre supervisão e desenvolvimento profissional no seio da escola.

2.2.4 Articular desenvolvimento profissional, inovação e supervisão

Talvez seja importante que a inovação pedagógica seja uma ambição, sem a qual a supervisão se pode esvaziar de sentido. Se considerarmos que inovar é criar, é fazer algo de novo, é mudar, então só faz sentido se acontecer realmente, se for possível, caso contrário fica-se no mundo dos sonhos, ou seja, para inovar é preciso jogar no campo das possibilidades. Assim, é preciso acreditar que a mudança é possível mesmo que seja complexa: “Percorrer o espaço *intermédio da possibilidade*, entre *o real*, a pedagogia tal como *é*, e o ideal, a pedagogia tal como *deveria ser...* eis a condição do educador transformador” (Vieira, 2010: 151). Para que isto aconteça é preciso vencer constrangimentos e criar condições para desenvolver processos supervisivos na escola, que explorem as potencialidades da indagação conjunta, da partilha e da negociação com os pares. É preciso, desde logo, tempo no horário dos professores. É igualmente importante fomentar uma cultura de colaboração na escola, de partilha e debate de boas práticas, e de abertura à mudança. Se existir uma liderança na escola que incentive essa dinâmica, valorizando-a e proporcionando algumas condições essenciais, como o tempo coordenado nos horários daqueles que mostrem disponibilidade para desenvolver trabalho colaborativo nesse sentido, então pode-se pensar numa supervisão que apoie a inovação e o desenvolvimento profissional.

Rosales (1992) distingue duas vias para caracterizar o processo de reflexão crítica sobre o ensino que os professores desenvolvem, partindo do princípio que estes são profissionais responsáveis e autónomos. Uma, em que esse processo inicia com a aplicação de princípios teóricos, cuja aplicação prática é objeto de uma posterior reflexão, e outra, em que há um

primeiro contacto com a realidade sobre a qual se reflete e só posteriormente se aplicam princípios teóricos e se repete o ciclo de reflexão (Rosales, 1992: 125). De acordo com esta segunda via, apresenta o modelo de Kolb, segundo o qual o conhecimento vem da experiência e portanto esta é o ponto de partida para a aprendizagem e para a reflexão (op. cit.: 127):

A sequência de aprendizagem, segundo este autor [Kolb], consta dos seguintes *passos*:

1. Produz-se uma experiência concreta.
2. Realiza-se uma tarefa de observação e reflexão sobre essa experiência.
3. A reflexão sobre a experiência é examinada, analisada e contrastada à luz de teorias actuais e, a partir de toda esta análise, produz-se a integração do conhecimento surgido da experiência.
4. Este conhecimento dá lugar à formulação de uma nova experiência concreta e, deste modo, repete-se o processo.

É de salientar que o estímulo da capacidade reflexiva, que deve acompanhar a formação inicial dos professores, é igualmente essencial para o desenvolvimento da profissão ao longo da carreira. Esse estímulo é um dos principais papéis a desempenhar pelo supervisor que acompanhe o professor na sua formação inicial, tal como refere Rosales (1992: 138): “O supervisor pode actuar como uma importante fonte de estímulos para o pensamento reflexivo, para a análise e para a investigação”. Nesta perspetiva, o supervisor é visto como alguém que é qualificado ao nível científico-pedagógico e relacional, que estabelece uma relação empática com o professor em formação, que o ajuda e orienta. Na mesma linha de pensamento, Alarcão (1995: 7) explicita as competências essenciais do supervisor:

Só uma atitude verdadeiramente reflexiva, ao lado de um saber tácito de experiência criticamente feita, permite ser um supervisor inteligente, co-constructivo, inovador, flexível, psicológica e profissionalmente desenvolvido, isto é, ter a visão superior de que falei no início [que questiona o *status quo* e joga na antecipação do possível] e ser capaz de actuar na complexidade dos contextos de formação, identificando e ajudando na solução dos problemas, sem se apresentar ou deixar que o concebam como a figura que sabe tudo e de quem se espera que tudo comande.

Nesta perspetiva, o olhar do supervisor não é lançado de cima para baixo, numa lógica de submissão, mas antes de forma abrangente sobre a multiplicidade de dimensões que preenchem o horizonte profissional dos professores, favorecendo a reflexão do professor em formação. Contudo, Rosales (1992) refere que o supervisor não é a única fonte de estímulo à reflexão. Igualmente importante é a partilha com outros professores em formação e com outros supervisores, em momentos especiais que segundo Rosales (1992) vários autores designam por *seminários*. Nesses momentos, para além da análise e reflexão sobre situações vividas em sala de aula, é possível alargar a discussão a outros assuntos e temas da vida escolar, alargando

assim a incidência de reflexão e levando o professor em formação a desenvolver a capacidade de autoanálise. Segundo Rosales (1992: 153),

(...) assume-se cada vez com mais convicção que o principal mediador da conduta docente é o seu próprio pensamento, o conjunto de percepções, atribuições e decisões que o professor vivencia mentalmente. Este complexo processo mental é a principal causa da natureza das actuações docentes. Daí, a conveniência de desenvolver, no professor, as capacidades de auto-observação e auto-análise.

Articular supervisão e desenvolvimento profissional passa, portanto, pela capacidade de autoquestionamento, autoanálise e autocrítica, por uma cultura de colaboração profissional efetiva, pela vontade de melhorar práticas profissionais.

Num estudo decorrente de um projeto alargado coordenado por Isabel Alarcão em 2003/2004, com a finalidade de “estudar os processos e a influência da supervisão e dos contextos institucionais e interinstitucionais na construção da identidade profissional dos estudantes/futuros professores e no desenvolvimento dessa mesma identidade pelos professores, quando inseridos em situações de investigação-acção-formação em contextos de trabalho” (Alarcão & Roldão, 2008: 21-22), identificaram-se processos de construção e desenvolvimento da identidade profissional em ambientes supervisivos, alguns dos quais vieram reforçar outros resultados de investigação relativos à formação inicial e contínua, e que passo a elencar (op. cit.: 25-33):

- Ser um processo de auto implicação – por o envolvimento pessoal ser fundamental na construção da IP [identidade profissional]
- Ser um processo socioconstrutivista – por a partilha de saberes e de experiências ser um elemento formativo fundamental, tanto na formação inicial como na contínua
- Ser um processo referenciado à ação e aos saberes constituídos – por ser valorizada a aproximação à realidade profissional o mais cedo possível nos currículos de formação
- Ser um processo analítico-reflexivo – por a construção da IP ser sustentada pela capacidade de analisar e refletir, que se alicerça na observação de si e dos outros, na reflexão promotora do conhecimento profissional o que implica entre outros aspetos a consciencialização da complexidade da ação e da necessidade de um agir que se fundamente na relação entre a teoria e a prática, no *feedback* como elemento orientador e regulador, na estruturação dos saberes e nas leituras, tanto na formação inicial como na contínua

- Ser um processo inacabado, em permanente reconstrução – por a autoformação sistemática ser fundamental na construção da IP, já que as circunstâncias profissionais estão igualmente em constante mudança
- Ser um processo intertemporal – por o eixo temporal do passado, presente, futuro, fazer parte da construção da IP
- Ser um processo historicamente contextualizado – por os temas da formação contínua terem estado essencialmente ligados à implementação de Reformas do Sistema Educativo.

Sintetizando, as autoras caracterizam a construção e o desenvolvimento da identidade profissional nos contextos analisados do seguinte modo (op. cit.: 34):

(...) é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro. A realização de actividades diversificadas, a experienciação de diferentes papéis, a sistemática observação crítica, problematização e pesquisa, a partilha e o trabalho conjuntos são componentes do processo. Apresenta-se como um processo de grande imprevisibilidade, marcado pelas configurações emergentes de novas interacções (pessoas e contextos).

Ainda no âmbito do referido projeto, foi estudada a influência da supervisão nos processos de construção da identidade profissional, com base numa revisão da literatura e nos subprojetos analisados, registando-se uma quase total ausência de estudos dessa influência no âmbito da formação contínua. Na verdade, essa carência é alvo de uma reflexão num dos subprojetos, por se constatar que ela resulta da diferença de culturas que se vivem nas instituições de formação e nas escolas, que se aliam respetivamente à formação inicial e contínua, sendo que na formação inicial o supervisor é visto como alguém que apoia intencionalmente o desenvolvimento profissional do professor em formação, e desse modo é uma figura de relevo, contrariamente ao que sucede na formação contínua, onde é tacitamente aceite que um verdadeiro professor não precisa da orientação de um supervisor (Alarcão & Roldão, 2008: 52). Desse modo, como referem as autoras, quando se desenvolvem processos de supervisão em contexto escolar, eles não são assumidos como tal e o supervisor ora é designado de investigador, coordenador ou orientador, mas nunca supervisor. Segundo afirmam, o principal efeito negativo desta posição poderá ser a legitimação da inalteração de práticas, ou seja, a falta de recetividade à mudança e, conseqüentemente, a limitação do desenvolvimento profissional dos professores. No âmbito do referido projeto, consta-se ainda que aquelas culturas são

largamente incomunicantes e que é preciso transformá-las em culturas comunicantes, podendo a supervisão desempenhar um papel fundamental nesse sentido. Também foram identificados indicadores da qualidade da supervisão em ambientes supervisivos, alguns dos quais relativos a atividades realizadas em contexto de formação contínua, que como se referiu não foram designadas como atividades de supervisão (op. cit.: 65):

- Saber
- Capacidade de aceitar e reformular em conjunto
- Atitude de parceria nos projectos de investigação
- Capacidade de liderar, orientar e estimular o grupo para a acção
- Capacidade de entender a cultura dos docentes
- Desconstrução conjunta da prática corrente
- Introdução de novo conhecimento teórico
- Promoção do trabalho colaborativo
- Capacidade de introduzir mudanças na prática docente concreta

Ainda no âmbito do mesmo projeto, procurou-se analisar que conceção de professor se está a desenvolver atualmente como referente da construção e desenvolvimento da identidade profissional, tendo-se concluído que emerge a imagem do professor como crítico reflexivo, impulsionador de inovações e mudanças, a que se associam alterações na conceção de ensino e de aprendizagem, na quais o modelo do professor transmissor de conhecimento é substituído pelo do professor como educador, o qual se orienta por três dimensões fundamentais: os saberes, a relação interpessoal e os valores democráticos (op. cit.: 67). A emergência deste *novum paradigma profissional*, como referem as autoras, é sustentada por “Um profissional que actua em contextos socioculturais e institucionais plurais, instáveis e complexos e nos quais se deseja assumir como interventor crítico, no sentido de proporcionar condições que garantam as aprendizagens e influenciem as comunidades” (op. cit.: 68). Este paradigma, continuam as autoras, assenta na ideia do professor reflexivo, informado e atuante, que “no conhecimento de si, dos contextos, dos saberes e dos valores, e numa atitude de continuado e colaborativo questionamento, actua e toma decisões no sentido da educação de todos e de cada um, balizadas pelos interesses do bem comum, da justiça e do conhecimento” (ibidem).

Transformar a escola num espaço onde a aprendizagem com os pares seja uma realidade é a principal condição para que a supervisão seja impulsionadora da inovação, que acontece quando os profissionais se aproximarem deste perfil de professor reflexivo. Trata-se de fazer da escola uma *comunidade de aprendizagem*, o que, como referem Flores & Ferreira (2012) na introdução a uma coletânea de textos sobre essa temática,

Remete para uma visão partilhada da educação e da profissão, e de valores e objectivos congruentes com a mesma; para a construção de uma cultura colaborativa de aprendizagem e de um sentimento de pertença colectiva; para a indagação reflexiva e crítica visando a melhoria das práticas profissionais; para uma perspectiva dialógica de comprometimento e aperfeiçoamento mútuo; para a eficácia e a confiança relacional entre professores e outros atores educativos (Orland-Barak, 2009; DuFour, 2004; DuFour, DuFour e Eaker, 2008, Day, 2004). (Flores & Ferreira, 2012, 7-8)

Neste cenário, a escola constitui um espaço de formação contínua onde se processa o desenvolvimento profissional dos que nela habitam e da escola como organização.

2.2.5 Perspetiva de supervisão pedagógica no âmbito do estudo

No contexto de formação inicial de professores, quem exerce usualmente o papel de supervisor é um professor mais experiente, nomeado para essas funções, que acompanha o professor em formação, cujo papel não será impôr uma linha de conduta mas antes fomentar a reflexão sistemática sobre a prática, mas que ainda assim assume um estatuto muito diferente do estatuto formando, desde logo pela assimetria de saberes e experiências entre ambos. Conforme referem Alarcão & Roldão (2008: 19), “No caso dos professores que se encontram já em contexto de trabalho, esta supervisão, a que poderíamos chamar *vertical*, dá (ou devia dar) lugar à supervisão interpares, colaborativa, *horizontal* (...). Nenhuma delas exclui a importância da *auto-supervisão*, de natureza intrapessoal”.

Segundo Alarcão (2014a), o diálogo é fundamental para que a supervisão promova o desenvolvimento profissional. Pode começar por ser um diálogo interior, consigo mesmo, dando lugar a processos de autossupervisão que se situam ao nível “da responsabilidade de cada um para se perguntar qual a sua função educativa, como está a desempenhá-la, que dificuldades e possibilidades encontra no exercício da sua ação, como pode ultrapassá-las ou rentabilizá-las” (Alarcão, 2014a: 29). Se esse diálogo surgir numa relação de carácter horizontal, entre pares, então será uma modalidade de supervisão colaborativa que está presente. É este tipo de supervisão que este estudo pretendeu desenvolver e avaliar, colocando-se a ênfase na análise e experimentação colaborativa de práticas, o que se aproxima de um modelo da supervisão reflexivo e dialógico, de orientação democrática.

A supervisão pode assumir propósitos transformadores e emancipatórios, quando associada a uma visão democrática da educação. Como refere Vieira (2011b: 89),

A principal finalidade da Supervisão Pedagógica, quando inscrita em uma visão democrática da escola, é a transformação da Pedagogia. Subjacente à metáfora da transformação, associada a ideias de emancipação e

libertação, está a crença na agência do professor como *produtor* (e não reprodutor) de pensamento e ação, capaz de analisar e reconfigurar criticamente os contextos em que trabalha.

Esta perspetiva, plasmada na grafia *superVisão* (que a autora baseia em Duncan Waite e Carl Glickman e colaboradores), destaca a centralidade da *visão* de educação nos processos supervisivos. A Figura 2 (Vieira, 2006a: 10) sintetiza os princípios que subjazem a esta noção de supervisão, definida como *teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem*.

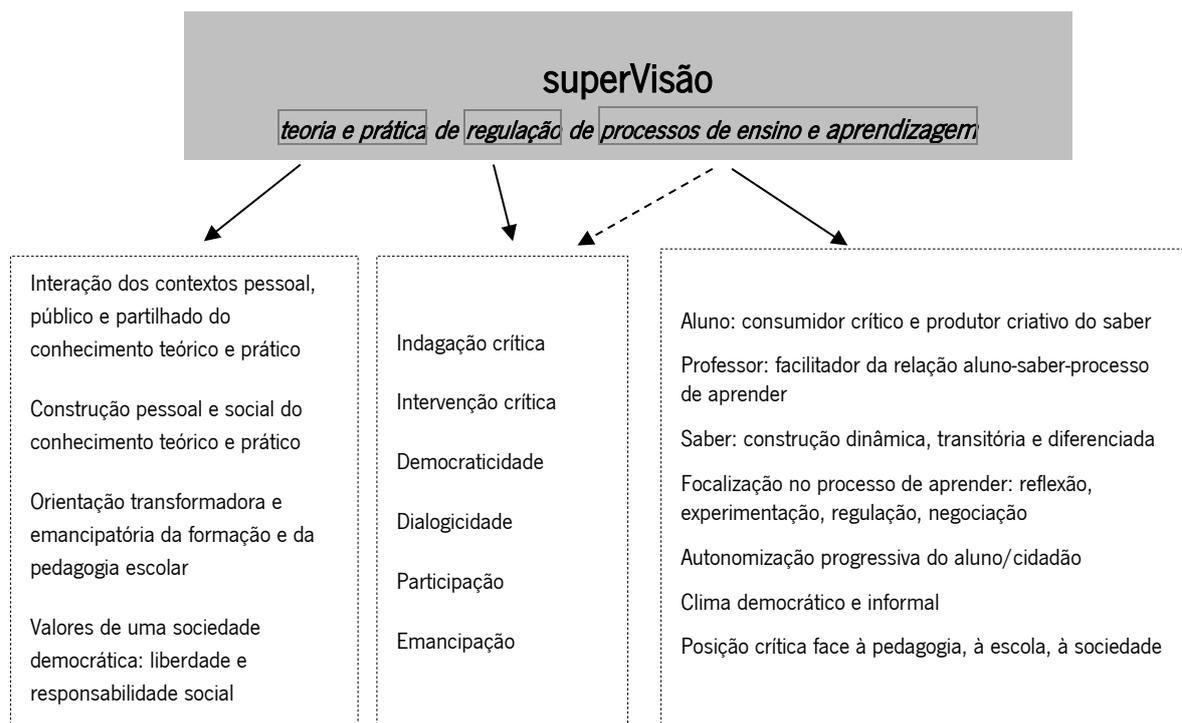


Figura 2 – Princípios de uma supervisão transformadora e emancipatória (Vieira, 2006a)

Nesta linha de ideias, é também importante referir que a reflexão profissional por si só não é suficiente para que atue num sentido transformador. Para que assim seja, é preciso que essa reflexão se direcione para a formação de cidadãos críticos e autónomos:

Numa visão democrática da educação, a reflexão profissional assume um objectivo político: *a autonomia do educador e dos educandos*. Deste ponto de vista, uma pedagogia para a autonomia constituirá uma *direcção defensável* para essa reflexão, ou seja, *a reflexividade do professor e a autonomização do aluno podem funcionar como duas faces de uma mesma realidade, potencialmente emancipatória para todos os participantes envolvidos*. (Vieira, 2006b: 16)

É com base nestas perspetivas que se defendem alguns princípios orientadores da supervisão colaborativa subjacentes a este estudo, enunciados por Vieira (2006b: 31):

1. Articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia, com reflexos na definição das finalidades, conteúdos e tarefas da supervisão;
2. Indagação de teorias, práticas e contextos como condição de criticidade, necessária a que o professor se torne consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional;
3. Desenho, realização e avaliação de planos de intervenção, onde o professor desafie os limites da sua liberdade e explore campos de possibilidade no ensino e na aprendizagem, por referência a uma visão transformadora da educação escolar;
4. Criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a (inter)subjectividade, a negociação e a regulação;
5. Promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interactivo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber;
6. Avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da acção pedagógica, mediante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação.

Neste estudo, procurou-se uma aproximação a estes princípios, envolvendo os professores participantes em tarefas colaborativas de questionamento de concepções e práticas e de experimentação pedagógica no campo da avaliação, dando assim relevo a uma *pedagogia da experiência* na formação profissional, que Vieira (2009c: 39-40) caracteriza do seguinte modo:

O princípio estruturante desta pedagogia é, pois, a *centralidade da experiência* (formativa e escolar) nos programas de formação, enquanto objecto de indagação e renovação, aproximando-se as aprendizagens profissionais dos interesses e necessidades dos professores e valorizando-se o terreno profissional na construção dessas aprendizagens. Contraria-se desse modo a reificação do conhecimento académico e criam-se condições para a negociação de decisões sobre *o que* conhecer e *como* conhecer. Neste processo, os interesses e necessidades dos professores são transformados em planos de acção, desenhados e desenvolvidos com vista à melhoria das condições de ensino e aprendizagem nas escolas, e portanto promotores da sua «liberdade intelectual» como liberdade de observação e avaliação exercida ao serviço de finalidades com valor educativo (Dewey, 1963: 61).

Vieira & Moreira (2011: 27) propõem um conjunto de oito estratégias de supervisão que podem favorecer a transformação das práticas, indicando também um conjunto de formas de registo/ recolha de informação que podem ser utilizados, como questionários, entrevistas, guiões, grelhas de análise, documentos da prática, gravações, registos reflexivos e notas de campo. São elas: autoquestionamento/ autoavaliação; diálogo reflexivo; análise documental; inquérito (por questionário ou entrevista); observação de aulas; narrativas profissionais (que podem incluir diários e narrativas de incidentes críticos e de experiências pedagógicas; portefólios; investigação-ação. Entre as estratégias de supervisão que mais se ajustam à supervisão colaborativa, podemos destacar as seguintes: o diálogo reflexivo; a observação de

aulas, seguindo o ciclo de observação do modelo de supervisão clínica (pré-observação - observação - pós-observação); a produção e análise de casos profissionais, usualmente associadas ao uso de narrativas que podem ser debatidas para partilhar boas práticas; a escrita de diários e portefólios de ensino, que podem ser partilhados e comentados; a construção conjunta de experiências pedagógicas que constituam pequenos projetos de investigação-ação (v. Alarcão, 1996c; Alarcão & Tavares, 2003; Vieira, 2009b; Vieira et al., 2006; Vieira & Moreira, 2011). Abordo em seguida, de forma breve, três estratégias que ocuparam um lugar de relevo no âmbito do CE: a investigação-ação (através do desenho, desenvolvimento e avaliação de experiências de avaliação formativa por parte dos professores formandos), as narrativas profissionais (usadas como objeto de análise mas também produzidas pelos professores a partir das suas experiências) e os portefólios reflexivos (construídos pelos professores ao longo da formação).

A investigação-ação possui características que se coadunam com os princípios da supervisão colaborativa e nessa medida constitui uma das suas estratégias privilegiadas (Vieira, 2006b; Vieira & Moreira, 2011). Apesar do conceito de investigação-ação variar de acordo com ideologia que lhe subjaz, num enquadramento de educação transformadora ela constitui uma forma de compreender e intervir no contexto, tanto ao nível da sala de aula como da escola. Nesta perspetiva, as suas principais características são: melhoria da ação, ação participada e colaborativa, orientação para o desenvolvimento emancipatório do aluno e do professor e natureza situacional. Os quatro princípios considerados cruciais para uma avaliação da qualidade dos processos de investigação-ação são: participação, colaboração, transformação e contextualização:

Sem a *participação* directa do sujeito, essencial à viabilização de processos de autodeterminação, e sem a centração dos processos investigativos/interventivos no mesmo, não se pode acoplar professor a investigador e falar de professor-investigador. Todavia, o professor-investigador habitualmente não trabalha sozinho; faz geralmente parte de um grupo de investigação/formação, é acompanhado por um supervisor ou coordenador de projecto, faz parte de uma equipa pedagógica que visa inovar as práticas, etc. Os processos de partilha, reflexão e confronto de ideias e práticas, de teorias pessoais e públicas, de processos e produtos, ou seja, a *colaboração* trazida pela investigação-acção, enriquecem e apoiam o potencial transformador e a sustentabilidade da mudança nas escolas. Mas este potencial transformador só pode concretizar-se se houver uma orientação da investigação para a *transformação* da acção; só através de processos de compreensão informada e interpretação da prática, para nela melhor poder intervir, se pode mudar práticas rotineiras e acriticas e assim, inovar. Finalmente, a natureza situacional da investigação-acção – *contextualização* – é crucial à relevância da acção investigativa e à determinação do seu impacto na formação de professores e alunos. (Vieira & Moreira, 2011: 58)

A escrita de narrativas constitui igualmente uma estratégia de supervisão como um grande potencial formativo. Na verdade, escrever sobre as práticas profissionais é revisitar essas mesmas práticas e lançar sobre elas um novo olhar que vem acompanhado da reflexão que se fez sobre elas e obriga a fazer uma nova reflexão, isto é, pode-se dizer que representa um processo de reflexão sobre a reflexão na ação, como refere Schön. Nas narrativas, o objeto pode ser a aula, os alunos, a avaliação, as políticas educativas, etc.. Contudo, como referem Alarcão & Tavares (2003: 103), as narrativas dos professores “focalizam-se frequentemente sobre si próprios, assumindo assim um carácter autobiográfico”. Além disso, defendem também que se o professor criar o hábito de escrever narrativas na formação inicial, este hábito pode perdurar durante o seu percurso profissional e desempenhar um papel revelador da sua atuação profissional que permite registar aspetos conseguidos e a melhorar, e ainda, a partilha com os colegas, a qual pode constituir um espaço para (re)pensar e (re)fazer práticas muito significativo no desenvolvimento da profissão. A associação da escrita de narrativas à investigação-ação constitui um caminho promissor no desenvolvimento profissional dos professores, na medida em permite a divulgação das suas práticas, assim tornadas acessíveis a outros professores, como aconteceu no CE desenvolvido.

As narrativas também podem constituir o ponto de partida para a análise de casos profissionais, outra estratégia de supervisão que pode ser usada em contexto de formação. Para Alarcão & Tavares (2003), os casos são narrativas onde de algum modo é feita uma teorização acerca da situação em causa: “São descrições, devidamente contextualizadas, que revelam conhecimento sobre algo que, normalmente, é complexo e sujeito a interpretações” (op. cit.: 102). Assim, os casos de ensino escritos por professores, em particular os relatos de experiências pedagógicas inovadoras, podem ser analisados nos contextos formativos, fornecendo uma base para a reflexão dos formandos acerca das suas práticas e ilustrando práticas alternativas.

Os portefólios reflexivos são concebidos por Alarcão & Tavares (2003: 105) como “*um conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional.*” Nesta perspetiva, constituem *peças* únicas que permitem aceder à racionalidade dos seus construtores, cuja finalidade é “dar-se a conhecer, revelar-se, aspirando a um reconhecimento do mérito” (ibidem), o que pressupõe que o portefólio tanto pode ter propósitos formativos como sumativos. Sá-Chaves (2005) salienta que o portefólio reflexivo é uma estratégia que permite não

só conhecer melhor a identidade profissional do seu autor, como a sua reconfiguração, que se torna visível na sua elaboração. Afirma, ainda, que o caráter dialógico subjacente à construção do portfólio reflexivo é da maior importância, e que se trata “de uma metodologia que assenta na confiança mútua e na capacidade recíproca de intercompreensão, ou seja, na possibilidade de mútuo compromisso e de mútuo desenvolvimento” (op. cit.: 10).

Sendo a colaboração fundamental para desenvolver processos de supervisão colaborativa, interessa explorar um pouco quais os seus trilhos.

2.2.6 Trilhos de colaboração e supervisão colaborativa

Uma supervisão colaborativa assenta na construção de uma cultura de colaboração profissional na escola. Daí a necessidade de constituir comunidades de professores, tal como defende Hargreaves (1998: 19), “os quais podem trabalhar juntos, fornecer apoio mútuo, oferecer *feedback* construtivo, desenvolver objectivos comuns e estabelecer limites que apresentem desafios (mas que sejam ao mesmo tempo realistas) a respeito daquilo que pode ser razoavelmente realizado”. Essas comunidades, mais ou menos alargadas, favorecem a explicitação de dilemas e constrangimentos e a construção de conhecimento através da partilha de experiências e da reflexão sobre as práticas. As escolas onde existem comunidades de aprendizagem tendem a ser lugares onde o isolamento profissional é menor e o compromisso com os objetivos da escola é maior, onde há maior circulação de informação relevante para o desempenho da profissão e uma maior possibilidade de se promoverem mudanças significativas. Segundo Boavida & Ponte (2002: 44-45), “criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem”.

Como já foi referido anteriormente, nem todo o trabalho realizado entre pares é verdadeiramente colaborativo. Hargreaves (1998: 187) identificou quatro culturas docentes: *individualismo*, *colaboração*, *colegialidade artificial* e *balcanização*, que apresentam diferentes implicações para o trabalho dos professores e para a mudança educativa. Segundo afirma, as culturas de colaboração e de colegialidade ocupam um lugar central na mudança educativa. No entanto, o autor distingue *colaboração* de *colegialidade artificial*, no sentido em que a primeira é espontânea, enquanto a outra é regulada administrativamente. Como tal, na colaboração as relações tendem a ser voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no

espaço e imprevisíveis, enquanto na colegialidade artificial elas tendem a ser compulsivas, orientadas para a implementação, fixas no tempo e no espaço e previsíveis. Segundo conclui, a inflexibilidade e a ineficiência são as duas principais consequências da colegialidade artificial, porque “os professores não se encontram quando deviam, encontram-se quando não há nada para discutir” (op. cit.: 234). Deste modo, criar uma dinâmica colaborativa livre de dependências institucionais será o ideal para que se desenvolva uma verdadeira colaboração que conduza a processos de supervisão colaborativa. Esse será o cenário ideal, pois como também advogam Fullan & Hargreaves (2001: 158), “A imposição de formas específicas de colaboração não é capacitadora, mas sim enfraquecedora”. No entanto, para que esse processo se desencadeie de forma comprometida, é preciso que haja predisposição por parte dos professores e formas de liderança instigadoras da reflexão e da mudança. Não se trata apenas de uma liderança institucional e centralizada, que também é importante, mas também de uma liderança partilhada, pois “Na escola colaborativa em pleno funcionamento, muitos professores (na verdade, todos) são líderes” (op. cit.: 93). Será preciso que os professores se unam numa direção comum de questionamento sobre alguma problemática que desperte o interesse na escola, de mudanças curriculares, de um incidente crítico, ou de algum projeto interno ou de parceria com outras instituições. É preciso que haja vontade, confiança, coragem para romper rotinas, o que pressupõe a capacidade para lidar com o risco inerente a processos de inovação, e tempo para desenvolver esses processos, inclusive para construir essa confiança imprescindível. Segundo os mesmos autores, “A construção das culturas colaborativas implica uma longa viagem de desenvolvimento: não existem atalhos fáceis para lá chegar” (op. cit.: 105). Parece quase uma ilusão, mas tornou-se realidade no percurso que se trilhou neste estudo, e que espelha um percurso dessa natureza levado a cabo por uma pequena comunidade de professores.

Para que o trilho de colaboração seja o berço de uma supervisão colaborativa, é preciso que os professores se assumam como aprendentes e que se analise em cada situação as condições que favorecem ou condicionam essa dinâmica e que necessidades de aprendizagem profissional estão em jogo. Fullan & Hargreaves (2001) defendem que os professores têm responsabilidade na condução de dinâmicas de escola que têm implicações tanto na sala de aula como no seu exterior, o que implica assumir certas atitudes (op. cit.: 133-135):

- Ajudar a aumentar o grau e a qualidade da interação quotidiana com os seus pares

- Ser responsável pela compreensão e melhoria da cultura da escola, assumindo alguma responsabilidade pelo bem-estar dos seus pares e pela vida da escola
- Ser um líder e nessa medida contribuir para uma cultura de apoio mútuo
- Responsabilizar-se por estar informado acerca de políticas, de questões profissionais e de investigação nos diversos domínios da educação
- Ajudar a preparar a qualidade da geração seguinte de docentes

Assumir este perfil, é não só contribuir para que uma cultura de colaboração desponte e se instale na escola, como ajudar a que ela favoreça o diálogo e a reflexão crítica, a partilha do conhecimento teórico e prático, a negociação de sentidos e a regulação das práticas, necessários a uma supervisão colaborativa.

As potencialidades de um trilha de colaboração potenciador da supervisão colaborativa traduzem-se, fundamentalmente, no desenvolvimento de professores reflexivos e interventivos, embora se possa estender essa ideia ao desenvolvimento à qualidade dos contextos (Alarcão & Canha, 2013) e à promoção de uma sociedade mais humanizada e mais justa. Trata-se de um processo formativo, horizontal por ser exercido entre pares, onde os professores aprendem na interação uns com os outros. Segundo defendem Alarcão e Canha,

Quando associada a uma perspetiva colaborativa, a supervisão adquire uma mais-valia no seu objetivo desenvolvimentista e isso acontece pela:

- maior visibilidade dada à intencionalidade através da explicitação partilhada dessa mesma intencionalidade;
- corresponsabilização na gestão do processo de acompanhamento;
- maior abertura e recetividade na compreensão de si e dos outros. (op. cit.: 66)

Como potenciadora da qualidade dos contextos, a supervisão colaborativa implica entender a vida na escola como um projeto “enquanto contexto de ação planificado com vista ao desenvolvimento, requer acompanhamento e apoio constantes, ou seja, uma ação consciente e explícita de supervisão” (op. cit.: 57). Neste caso, a ação supervisiva é significativa para o desenvolvimento do projeto, e para as pessoas envolvidas, e como tal, “surge como uma prática de colaboração que apoia uma atividade também colaborativa” (ibidem).

Quanto aos constrangimentos ao desenvolvimento de uma supervisão colaborativa voltada para a mudança, coloco em primeiro lugar a atitude profissional dos professores, que pode minar qualquer caminho de mudança se a postura for de não envolvimento em qualquer

movimento que implique pensar criticamente e tomar iniciativas, como ilustra Perrenoud (1994: 141) quando traça o perfil do professor funcionário preocupado exclusivamente em *viver em paz*, para o qual, “o mais simples é não pensar, não criticar abertamente, não tomar nenhuma iniciativa, não propor nada e fingir que se adere ao discurso oficial, muito simplesmente para viver em paz, conservar o seu emprego e manter boas relações com os colegas”. Para além da atitude face à profissão, há muitos outros constrangimentos ao desenvolvimento de uma educação transformadora ao nível do contexto, do professor e do aluno, que podem ser vistos também como limitações à construção de processos de supervisão colaborativa, e que apresento no Quadro 11 com base em Vieira & Moreira (2011: 13-14).

**Quadro 11 – Fatores de constrangimento a uma educação transformadora
(Adapt. de Vieira & Moreira, 2011)**

<i>Fatores de constrangimento</i>	<i>Contexto/ Professor/ Aluno</i>
<i>Valores</i> (políticos, sócio-culturais, educacionais): competitividade, individualismo, eficácia, normalização, resignação, obediência à autoridade...	Contexto
<i>Tendências e tradições da educação escolar</i> : políticas educativas centralizadoras, currículos-mosaico, manuais normalizadores da aprendizagem, exames externos, fragmentação do tempo de aprendizagem, número de alunos por turma e de turmas por professor, falta de recursos e espaços educativos, isolamento profissional dos professores, falta de tempo para refletir e investigar a prática.	
<i>Cultura institucional</i> : hierarquização de papéis, regulamentação excessiva, burocratização do trabalho do professor, prestação de contas...	
<i>Expectativas da família ou da comunidade sobre o papel da escola</i> : visão do professor como transmissor de conhecimentos, do aluno como recetor passivo, da avaliação como forma de seleção, do castigo e da recompensa como formas de educação...	
<i>Formação profissional</i> (inicial/ contínua): académica, aplicacionista (não reflexiva)	Professor
<i>Experiência anterior de ensino/aprendizagem</i> : centrada na autoridade do professor e do conhecimento	Professor/ Aluno
<i>Teorias pessoais</i> (valores, atitudes, convicções...) relativas à educação escolar: visão da educação como reprodução	
<i>Práticas de ensino/aprendizagem</i> : centradas/dependentes da autoridade do professor e do conhecimento	
<i>Atitudes face à profissão/escola</i> : conformismo, impotência, inércia, desmotivação, pessimismo, cinismo, cansaço, isolamento...	
<i>Biografia pessoal</i> : fatores relativos à personalidade, às condições e percursos de vida...que possam condicionar negativamente o professor/aluno	

Salienta-se que quase a totalidade dos fatores de constrangimento relativos ao professor e ao aluno são comuns, o que denota a forte interdependência de ambos nos processos de mudança.

2.2.7 Que mudanças se esperam? Que horizonte se vislumbra?

A consciencialização da necessidade de mudar é talvez a maior porta para a mudança, e nessa perspetiva espera-se que ela nasça do interior da escola, dependendo da forma como os professores a problematizarem. Segundo Thurler (1994: 33), “a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir activamente. A mudança dependerá, por conseguinte, das estratégias adoptadas pelos diversos actores”. Assim, é de esperar que as mudanças estejam intimamente ligadas a dinâmicas colaborativas e supervisivas que se desenharem na escola, pois é nelas que os professores podem encontrar o suporte para uma progressiva consciência do que precisam de mudar, e desse modo sentirem-se mais implicados na mudança. Tal não significa que todos estão de acordo, pelo contrário, é no confronto de opiniões que se desenvolve essa consciencialização. Para Vieira (2015: 108), a mudança acontece “em espaços de confronto e tensão entre visões distintas do que significa educar”. Porém, é muito difícil desenvolver e sustentar esses processos autonomamente. É preciso toda uma conjuntura complexa com diversas condições que facilitem essa dinâmica, para além da disponibilidade de tempo, que embora seja uma condição necessária, não é suficiente. Segundo Lima (2002), os professores não podem ser os únicos responsáveis pela pouca colegialidade que se vive nas escolas portuguesas, pois é preciso ter em atenção as condições organizacionais e estruturais em que desenvolvem o seu trabalho:

A implementação de tarefas formais mandatadas (...) poderiam funcionar como trampolins para a emergência e para o florescimento de formas de relacionamento profissional mais sustentadas e mais espontâneas nos estabelecimentos de ensino. Dos contactos mandatados entre colegas poderiam emanar, futuramente, formas mais significativas de colaboração; caso contrário, especialmente nas escolas de grande dimensão, a maior parte dos professores corre o risco de continuar a ignorar não só o trabalho dos seus colegas, mas mesmo a sua própria existência. (op. cit.: 183-184)

Entretanto, vivemos uma vaga de mudanças políticas que sugerem a possibilidade da mudança ter um impulso exterior, que é preciso agarrar e conduzir no sentido transformador, para que as práticas avaliativas sigam efetivamente um rumo formativo deixando para trás o cariz classificatório que persistiu ao tempo e à legislação, para que se debatam as conceções de ensino e o sentido educativo que a escola pública deve assumir, como compromisso social de contribuir para a construção de uma sociedade democrática e mais justa para todos.

A escola que queremos para o presente e para o futuro pode não ser aquela que se vem desenhando. Na verdade, como diz Alarcão (2014b: 5), “cada escola, não sendo ilha isolada,

interage com outros sistemas que a influenciam, condicionam, questionam, criticam, desafiam”. Na sua opinião, a vida nas escolas depende não só da interação que se conseguir criar no seu interior como também das interações com o exterior, sendo neste âmbito fundamental o conceito de autonomia, atribuindo-se cada vez maior responsabilidade, poder de decisão e autonomia às escolas. Porém, segundo refere a autora, há vozes que consideram que a autonomia está cada vez mais ausente das práticas, ficando ao nível do discurso, o que sugere que existem agendas divergentes que minam interesses democráticos. Por um lado, pede-se aos professores que se centrem na sala de aula e promovam a qualidade das aprendizagens, por outro que tenham cada vez mais responsabilidades ao nível da escola, na interação com as famílias, na definição e implementação de projetos e planos educativos, tudo isto acompanhado de uma burocratização crescente das suas tarefas. Este estado de coisas implica uma sobrecarga de tempo e esforço muitas vezes incompatível com a necessidade de tempo para (re)pensar e (re)fazer o ensino, a aprendizagem e a avaliação. Nestas circunstâncias, “a aparente concessão de autonomia encerra em si uma vigilância muito apertada em nome da qualidade traduzida em standardização, certificações e acreditações” (op. cit.: 9). Esta escola que se vem desenhando afoga-nos em burocracias e numa permanente prestação de contas, mas mesmo assim é possível encontrar margens para inovar e para mudar, desde que se tenha essa vontade e se consiga criar uma rede mínima de colaboração. Talvez fosse importante que houvesse mais confiança nos professores, para que esses momentos não se fiquem pelas margens e invadam o seio da escola. Trata-se, como defende Hargreaves (1998: 287),

(...) de confiar nos processos que maximizam o saber colectivo da organização e melhoram a sua capacidade de resolução de problemas. Tais processos incluem a melhoria da comunicação, a criação de oportunidades para uma aprendizagem colegial, o envolvimento em redes com ambientes externos, o empenhamento na pesquisa constante, e assim por diante. A confiança nas pessoas não deixa de ser importante, mas a confiança na perícia e nos métodos ultrapassa-a. Confiar nos métodos é aberto e arriscado mas é também, provavelmente, essencial à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Assim, uma escola onde se instale a confiança e o diálogo será um espaço de esperança, que pode levar a instituição-escola a acompanhar mais de perto uma sociedade que está em permanente e acelerada mudança, e a influir de algum modo nela, educando para os valores da democracia, contrariando a possibilidade de os jovens de hoje não se reverem minimamente na escola e desistam de aprender nela, porque é uma escola do passado. Talvez seja preciso tomar mais consciência do que há já quase vinte anos Hargreaves (1998: 296) afirmava: “As regras do

mundo estão a mudar. Está na hora de as regras do ensino e do trabalho dos professores também mudarem”.

O nosso horizonte profissional depende muito do alcance que tiver a nossa voz como profissionais, para não ficarmos sistematicamente reféns das mudanças políticas que fazem variar orientações fundamentais no sistema de ensino com implicações para o nosso quotidiano profissional e para o futuro das novas gerações, e que por vezes contrariam ideais democráticos. O discurso dos professores precisa de ser mais forte e sobrepor-se a outras vozes que ocupam o espaço público e que distorcem o que se pretende fazer, dando-lhe outros sentidos que acabam por transformar a realidade naquilo que ela não é. Assim, o horizonte que se vislumbra vai depender muito de nós, professores. Pode ser de mudança, se como grupo profissional conseguirmos mudar a cultura de isolamento que continua a viver-se nas escolas, descongelando a rigidez das relações profissionais e abrindo as portas do pensamento a novas perceções, não aceitando como inevitável que *as coisas são como são* e, pelo contrário, perceber, como frisa Nóvoa (2014: 9), que “a história não é uma fatalidade, é uma possibilidade. Há sempre muitos caminhos, ainda que por vezes nos pareçam invisíveis. A história serve para os iluminar”.

Uma escola com alma valoriza os que nela desenvolvem projetos inovadores que contribuem para que a escola ocupe um lugar significativo e seja um espaço de liberdade e de democracia. Por isso, desenvolver projetos de investigação-formação no seio da escola, que se preocupam não só com a compreensão da realidade mas também com a melhoria das condições de aprendizagem e de ensino, é sem dúvida uma forma de criar resistentes que podem levantar uma escola com alma. Segundo Vieira (2015: 115), “os professores podem desempenhar um papel de relevo na transformação das suas práticas, colocando a investigação ao serviço da educação e do seu desenvolvimento profissional”. No entanto, é preciso que a escola acolha os que querem mudar, que não lhes vire as costas como muitas vezes acontece, e que “sejam criadas condições para que esses processos sejam transformadores, e para que o conhecimento que produzem seja disseminado e reconhecido como válido pela comunidade educativa, inspirando outros professores” (Vieira, 2014a: 8).

Resistentes que levantam uma escola com alma são todos aqueles que acreditam que é possível levantar uma escola com alma e não arranjam mil desculpas para não o fazer. Resistentes são aqueles que recusam aceitar o marasmo que se vive em escolas onde se vive na cadência da burocracia. Pode-se argumentar que em certos contextos a tarefa do professor é

agravada, para além de todos os outros constrangimentos, pela resistência constante dos alunos que não se identificam com a escola, não se motivam com nada e não querem ser ensinados, apesar de sabermos, como recorda Day (2004: 242), que a função emancipadora do ensino “consiste em exercitar a capacidade dos alunos para ficarem entusiasmados com a aprendizagem, de os ajudar a ver para além do imediato e de aprenderem mais acerca de si próprios, de construírem uma identidade fundada em novas auto-imagens”. Em condições adversas, os professores têm tendência a desinvestirem na profissão. Contudo, é muito importante ter uma atitude positiva, que resista a essa tentação. É preciso que os professores estejam motivados para o conseguirem, o que, segundo Day (2004: 243), significa “encontrar incentivos e recompensas nas realidades do ensino em constante mudança”, o que ilustra enaltecendo o perfil do professor apaixonado pela sua profissão:

Encontrar estes incentivos e estas recompensas requer que o professor revise os seus valores e as suas crenças centrais, que empreenda regularmente uma reflexão sobre os contextos que influenciam o seu trabalho e a sua vida, que se envolva num diálogo colaborativo com os seus colegas sobre a melhoria da escola, que visite outras escolas e outros professores e que se torne membro de uma rede de aprendizagem entre escolas, para que o isolamento e o desespero que, por vezes, enfraquecem a paixão possam ser eliminados. (ibidem)

Resistentes que levantam uma escola com alma não se resignam a aceitar o que não é democrático, o que não é justo, o que é imposto e não tem sentido, ou como diz Vieira (2014b: 27), trata-se de “lutar no sentido de contrariar o que torna a educação irracional, injusta e insatisfatória”.

Marcas de uma supervisão colaborativa apoiada numa visão democrática da educação ficam nas práticas profissionais, mais consistentes porque refletidas conjuntamente, nas vivências dos que delas usufruem, sejam alunos ou professores, nos espaços onde se desenvolveram, pelo contágio que exercem no meio profissional. Marcas dessas tornam a escola num espaço com mais alma, porque aberto ao diálogo e à mudança, porque promotor da autonomia e da criatividade, do bem-estar e da justiça.

Mapear a Travessia

É preciso mapear estas águas em que navegamos.

Conhecer-lhe os ventos e as correntes. Saber porquê e como se definiram as nossas rotas. Por onde se desenharam os trilhos da sobrevivência no meio das águas, como se procurou o norte nas estrelas, onde havia perigos. É preciso saber que rota nos interessa, conhecer as profundezas para além da linha de mar. É preciso saber como se chega lá. É preciso saber que ondas se devem evitar se possível.

É preciso saber isso tudo para fazer o caminho que se quer.

Aqui vou deixar o testemunho do que se fez, porque se fez, como se fez toda esta travessia.

Vou escrever sobre quem viajou neste barco, quem saiu e quem ficou. Navegou-se por desporto? Por necessidade? Para ver mais além? Quem sabe, se vamos conseguir responder a essas interrogações?

Vou traçar um perfil deste lugar.

Contar como era a embarcação e como se fez ao mar.

Que horizontes se vislumbraram e que espelhos se utilizaram para refletirem o lugar onde se chegou.

Descrever a viagem, como foi planeada e até que ponto foi planeada.

Relembrar que redes se usaram para dela trazer algo e como era a sua trama.

Que nós se utilizaram nestas lides para não ficar à deriva.

Que sondas permitiram aceder às profundezas.

Que instrumentos se utilizaram para nos situarmos na solidão das águas.

Vou recordar isso tudo, com a ajuda dos navegantes que fizeram os seus registos, assim como eu, que guardei o que pude no diário de bordo que fui escrevendo.

CAPÍTULO III

Metodologia de Formação-Investigação

(...) investigar é buscar sentidos para a realidade, muito mais do que aplicar um conjunto de técnicas mais ou menos sofisticadas. (Vieira 2014a: 47)

Introdução

Neste capítulo, pretendo clarificar os caminhos do estudo, explicitando a metodologia de formação-investigação, isto é, descrevendo passo a passo caminhos que se dividem e entrecruzam entre a formação e a investigação. Procuo dar resposta a três questões: o que se fez? Como se fez? Porque se fez? Começo por uma retrospectiva sobre o terreno onde emergiu o estudo, procurando mostrar como se chegou à formação desenvolvida no estudo na modalidade de Círculo de Estudos (CE), em especial focando o percurso dos atores envolvidos na sua conceção. Com este primeiro olhar retrospectivo, pretendo tornar perceptíveis as condições de emergência do estudo. Em seguida, farei a descrição do plano geral de intervenção, onde caracterizo o tipo de estudo desenvolvido, defino os seus objetivos, apresento os intervenientes, descrevo o contexto formativo e a formação desenvolvida, e justifico este caminho de formação-investigação. Farei ainda a descrição da divulgação do CE, realizada *a posteriori*. Após esta abordagem, mais geral, apresento as estratégias de recolha e análise de informação, descrevendo a forma como foram utilizadas e justificando as opções tomadas.

3.1 Contextualização do estudo – como se chegou até aqui?

Por vezes, a contextualização de um trabalho de investigação não gasta muita tinta, descrevendo em poucas linhas, de forma clara e precisa, as suas circunstâncias e intervenientes, as suas dinâmicas e os espaços em que se desenvolveu, frequentemente confinados num tempo relativamente limitado, para que se compreenda como tudo aconteceu. Porém, neste estudo, para se entender a emergência e o impacto da experiência desenvolvida e analisada – o CE *(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens* –, é importante lançar um olhar sobre os seus antecedentes mais e menos imediatos. Será preciso recuar alguns anos para se compreender plenamente como se desenhou este trilho de colaboração que ligou a universidade

(neste caso, a Universidade do Minho - UM) a uma escola (neste caso, a Escola EB2,3 de Lamações), e que acabou por fazer emergir o CE, uma vez que ele decorre de um movimento construído ao longo do tempo. Como sublinham Fullan & Hargreaves (2001: 105), não existem “atalhos fáceis” para a construção das culturas de colaboração, e estas “não emergem espontaneamente ou por si próprias”.

Situo o ponto de partida para este trilho há sensivelmente uma década, com a dinamização de outro projeto de investigação no qual fui uma das participantes, em que se fez uma abordagem a outra temática distinta da avaliação das aprendizagens, específica da disciplina de matemática, com outra liderança também, mas que permitiu criar um espaço de colaboração interpares na escola, o grupo Mat.Com, que promoveu o desenvolvimento profissional das professoras envolvidas e dessa forma abriu a porta a outras experiências mais amplas. Como diz Day (2001: 83), “Conseguir tempo para uma reflexão e diálogo contínuos é um primeiro desafio na construção de culturas de aprendizagem profissional”.

Numa tentativa de ilustrar o caminho percorrido, procurei representar uma aproximação à realidade que apresento na Figura 3, usando uma pavimentação com hexágonos, na qual se cruzam dois contextos – a escola onde trabalho e a UM (Universidade do Minho).



Figura 3 – Pavimentação de um espaço e tempo colaborativos

Na pavimentação com hexágonos, há uma justaposição perfeita entre as figuras que vai construindo uma cobertura sem buracos, e por isso mesmo se diz que o hexágono é uma figura

geométrica que pavimenta. Cada lado de um hexágono liga-se a outro lado de outro hexágono, assim como as relações que se foram construindo neste caminho também se ligam e estão de certa forma encadeadas umas nas outras. Assim, esta pavimentação é como uma cobertura da realidade, uma forma de representar um espaço que se foi criando, baseado na colaboração e na vontade de compreender e transformar essa realidade. Passarei em seguida a descrever o caminho ilustrado na Figura 3, usando-a como ponto de referência para as ligações que vou apresentar.

3.1.1 O aparecimento do Mat.Com: o potencial da colaboração

Foi o desenvolvimento de uma investigação em *comunicação matemática* que juntou inicialmente três antigas colegas de curso da área da matemática, uma das quais se dedicara à educação matemática na UM (a Doutora Helena Martinho) e decidiu explorar a comunicação matemática na sua tese de doutoramento, convidando as suas colegas da escola básica, entre as quais eu, a participarem do seu estudo no ano letivo 2002/2003. Esse projeto, que se prolongou até ao ano letivo 2004/2005, foi bem acolhido pela gestão da escola, que proporcionou um horário comum na componente não letiva das professoras envolvidas, para responderem às necessidades do projeto e trabalharem em conjunto com a investigadora da universidade. Nestas condições, desenvolveu-se uma dinâmica que acabou por envolver outra professora do 2º ciclo e que conduziu à dissertação de doutoramento projetada (Martinho, 2007). O impacto na escola levou a que mais uma professora do 2º ciclo se juntasse ao grupo e foi com essa composição de quatro professoras que se adotou a designação Mat.Com.

A recetividade da direção da escola a este trabalho foi determinante para o seu desenvolvimento e continuidade. O grupo Mat.Com prolongou-se até ao ano letivo de 2011/2012, isto é, muito para além da conclusão do projeto inicial. Durante os primeiros anos de trabalho conjunto, este grupo de quatro professoras de matemática continuou a parceria com a investigadora, que aceitou o convite para continuar a acompanhá-lo. Os encontros pautaram-se pela reflexão conjunta sobre conceções e práticas de ensino da matemática, pela partilha de dúvidas e dilemas que surgiam na nossa prática letiva, pela leitura e debate de textos de interesse pedagógico na área da matemática, pela preparação de pequenas experiências pedagógicas a implementar por alguma de nós, por vezes observada pelo grupo com a intenção de a discutir em conjunto, ou seja, em termos gerais, o Mat.Com representou um espaço de supervisão pedagógica através da colaboração profissional. Com este percurso reforçaram-se os

laços, fortaleceu-se a confiança, desenvolveu-se a capacidade de diálogo e de negociação que são essenciais para o pleno desenvolvimento do trabalho colaborativo. Além disso, operou-se uma mudança significativa em todas nós, relacionada certamente com esta experiência colaborativa, que foi a necessidade de nos questionarmos permanentemente para melhorar as nossas práticas, uma maior predisposição e receptividade à mudança, a vontade de aprender e de saber mais acerca da nossa profissão (Basto, 2010b). Neste momento, posso dizer que desenvolvemos uma atitude supervisiva, de regulação crítica da pedagogia (Vieira, 2006a), embora nessa altura não tivéssemos concebido o nosso trabalho com este enquadramento.

3.1.2 Nunca é tarde para aprender: voltar a ser estudante e a transformação

Segundo Hargreaves (1998: 279), o “aperfeiçoamento contínuo” é um dos princípios que subjazem à colaboração: “A colaboração encoraja os professores a encarar a mudança, não como uma tarefa a realizar, mas como um processo infinito de aperfeiçoamento contínuo, na procura assintótica de uma excelência ainda maior, por um lado, e de soluções emergentes para problemas que se transformam rapidamente, por outro” (ibidem). Na verdade, fazer parte do Mat.Com desencadeou em mim a necessidade de fazer mais formação, o que me levou a frequentar um curso de mestrado na área da avaliação, na UM. Queria saber mais acerca da avaliação e decidi explorar com maior profundidade um tema que cada vez mais invadia os vários setores da vida escolar, com incursões na área institucional, através da avaliação externa das escolas, e na área do desenvolvimento profissional, com a avaliação do desempenho docente. Por outro lado, avaliar os meus alunos foi sempre uma faceta da profissão em que sentia que podia estar a falhar. Queria ser mais justa nas avaliações que fazia. Foi com este espírito que iniciei no ano letivo 2007/2008 a frequência da parte curricular do Mestrado em Ciências da Educação na área da Avaliação e voltei a ser estudante.

Posso dizer que encontrei o que procurava: umas “novas lentes” para ver a escola, porque as várias dimensões e paradigmas em que a avaliação se desenha, e que estudei, constituem uma grelha de análise da realidade que me alargou os horizontes e permitiu ver mais longe. Todavia, a maior mudança que se operou em mim foi antes a minha própria transformação, intimamente ligada a uma nova forma de estar na profissão e de encarar a escola, e que passou, a partir daí, a implicar um papel muito mais dinamizador do que anteriormente, o que acabou também por ter efeitos ao nível de dinâmicas geradas na escola. Essa transformação de que falo foi inicialmente despoletada pela disciplina de Avaliação das

Aprendizagens, lecionada pela Doutora Flávia Vieira, que viria a orientar a minha dissertação de mestrado e também este trabalho. Marcou-me a forma como desenvolveu as aulas através do questionamento contínuo das perceções dos formandos, seja através do debate de textos que potenciavam a discussão, ou da negociação do principal elemento de avaliação, um portefólio, que decorreu desde a primeira à última aula e que incluía um forte apelo à escrita reflexiva (v. Vieira, 2009a). Fiquei fascinada com aquela forma de estar, de abordar as aprendizagens e a avaliação, de colocar as questões no sentido do desenvolvimento da autonomia dos alunos e também do professor. Percecionei de forma mais clara como se podem melhorar o ensino e as aprendizagens quando há envolvimento dos alunos naquilo que lhes diz respeito, praticando a avaliação formativa. Percebi como é importante formar cidadãos conscientes do seu papel na escola e na sociedade, favorecendo uma atitude mais interventiva, ao invés da atitude amorfa característica daqueles que são frequentemente sujeitos à manipulação de outros, desenvolvendo neles a capacidade crítica, nomeadamente através de uma avaliação mais *educativa* (Álvarez Méndez, 2002). Frequentar aquela disciplina foi entrar, definitivamente, no trilho da transformação. Naquela altura ainda não sabia que ia ser assim, mas já sentia que algo em mim tinha mudado, como referi na última entrada do meu diário da disciplina, incluída no portefólio que na altura intitulei “Transformações”, e onde escrevi: “Nesta última entrada é forçoso fazer um balanço. Reli o diário novamente e faço um esforço para ver se consigo ver. Não vejo. Não sei o que procuro. Não vejo o fio condutor. Não há. Só vejo uma *transformação*. Da certeza à incerteza. Será a certeza certa? E a incerteza será?”.

3.1.3 Voltar ao ninho: investigar com o grupo Mat.Com

Durante o ano curricular do mestrado, decidi desenvolver o meu projeto de dissertação de mestrado no seio do grupo Mat.Com, uma vez que este constituía um espaço de eleição para desenvolver um trabalho colaborativo, e nessa medida foi como voltar ao ninho. Assim, com a orientação da Doutora Flávia Vieira, desenvolvi o projeto intitulado *Colaboração profissional na (re)construção de concepções e práticas de avaliação. Um estudo de caso na disciplina de Matemática* (Basto, 2010a), cuja finalidade foi explorar o potencial do trabalho colaborativo de professores de Matemática na compreensão e (re)construção das suas concepções e práticas de avaliação, e que tinha como objetivo mais abrangente contribuir para uma dinâmica de escola que questionasse e melhorasse as formas de avaliação. Com efeito, a intervenção não se restringiu ao Mat.Com. Contou também, nalguns momentos, com a participação dos colegas de

Departamento, e teve um certo impacto ao nível da escola, na sequência de alguns passos que foram dados e que permitiram abrir o caminho a essa dinâmica, nomeadamente com uma reflexão conjunta sobre os dados de um questionário sobre avaliação das aprendizagens ao qual todos os membros do departamento responderam, que se realizou no dia 2 de junho de 2009, e com a dinamização de um seminário na escola sobre a avaliação das aprendizagens, que contou com a colaboração da orientadora do estudo, no dia 2 de outubro de 2009, no qual participaram professores de várias áreas disciplinares e que permitiu alargar o debate e o confronto de opiniões sobre a avaliação das aprendizagens a outros setores da escola. Desta forma, gerou-se na escola um crescente interesse pelo tema da avaliação das aprendizagens, tendo o Conselho Pedagógico proposto, no início do ano letivo 2010/2011, que se realizasse um seminário sobre o tema, dinamizado por mim e pelo colega Miguel Durães que, apesar de não fazer parte do Mat.Com, já se tinha mostrado interessado pelo tema. Assim, o projeto desenvolvido com o Mat.Com acabou por contribuir para criar condições para se poder alargar a rede de colaboração na escola, já não restrita à área da matemática.

3.1.4 O grupo PAA – Pensar a Avaliação das Aprendizagens na escola

A resposta à solicitação do Conselho Pedagógico, ao invés de proporcionar um único momento de partilha, teve o propósito de criar uma dinâmica mais continuada, mais alargada e com maior potencial transformador. Ambos acreditávamos que não é nos escassos momentos de duração de um seminário que se consegue uma reflexão aprofundada sobre um tema tão complexo como a avaliação, e muito menos se consegue mudar práticas. Além disso, também quisemos combater o individualismo e o isolamento, abrindo a possibilidade ao desenvolvimento do trabalho colaborativo e à transformação conjunta de conceções e práticas. Foi com esse espírito que propusemos, como alternativa à dinamização do seminário, a criação de um grupo de reflexão – o grupo PAA: *Pensar a Avaliação das Aprendizagens*. Este grupo criou-se em outubro de 2010, juntando na altura quatro colegas de diferentes níveis de ensino e áreas disciplinares, para ser um espaço aberto e flexível que promovesse a reflexão em torno da avaliação das aprendizagens, tanto internamente ao grupo, como em determinados momentos com outros colegas não afetos ao grupo. O grupo surgiu da vontade de saber mais e do reconhecimento de que a avaliação das aprendizagens é um tema pouco debatido, e que é necessário repensar e refazer as práticas de avaliação na escola. Definiu como objetivos:

- Promover o debate em torno da avaliação das aprendizagens;

- Contribuir para o questionamento de práticas de avaliação das aprendizagens;
- Contribuir para a expansão de conhecimentos sobre avaliação das aprendizagens;
- Apoiar o desenvolvimento de práticas de avaliação com potencial transformador.

Apesar de não haver, inicialmente, um tempo específico nos nossos horários para o desenvolvimento do trabalho do PAA, que depois acabámos por conquistar, no primeiro ano desenvolvemos um intenso trabalho: 9 sessões conjuntas, 2 sessões abertas ao Agrupamento e 2 sessões extra-muros. No segundo ano, 2011/2012, a Direção do Agrupamento atribuiu um bloco semanal de 90 minutos na componente não letiva aos professores do grupo, que entretanto ficou reduzido a três professores, uma vez que uma das professoras se aposentara entretanto. Uma das professoras lecionava no 2º ciclo, e os outros dois (eu e o outro colega) no 3º ciclo, sendo as áreas disciplinares representadas no grupo: a Matemática, a Físico-Química e as Ciências Naturais. Neste enquadramento, e até fevereiro de 2012, ou seja, até ao início do presente estudo, o grupo PAA centrou a sua atividade na leitura de textos, reflexão sobre práticas, partilha de experiências avaliativas e questionamento de formas possíveis de expandir a sua intervenção. Também deu alguns passos no sentido de divulgar o trabalho desenvolvido e criar uma dinâmica de interesse pelo tema no Agrupamento, tendo promovido três sessões abertas. A primeira destas sessões realizou-se no dia 5 de Maio de 2011, para divulgar o trabalho até aí realizado e perspetivar futuros desenvolvimentos, contando com a presença da Doutora Flávia Vieira e também da colega Isabel Barbosa, professora na Escola Secundária Sá de Miranda, onde desenvolve um projeto colaborativo com um grupo de professores, dedicando-se às questões relacionadas com o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia. A segunda sessão aberta teve lugar no dia 12 de julho de 2011, para debater o texto de Perrenoud: “Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica” (1999b). A terceira sessão decorreu no dia 18 de janeiro de 2012, para debater o tema da avaliação das aprendizagens a partir de excertos do Projeto Curricular do Agrupamento, relativos aos critérios de avaliação dos alunos, de modo a promover uma reflexão mais diretamente ligada ao contexto em que nos situávamos. Nestes encontros, reuniu-se um conjunto alargado e diversificado de professores do Agrupamento, interessados em aprofundar a reflexão em torno da avaliação das aprendizagens. Houve ainda duas iniciativas de divulgação do trabalho do grupo PAA fora da escola, uma na UM no dia 25 de novembro de 2010, no âmbito do GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia), já referido anteriormente, com a apresentação intitulada “No

confluir de caminhos”, e outra no dia 24 de maio de 2011, a convite da colega Isabel Barbosa, na Escola Secundária Sá de Miranda.

Creio que as atividades do grupo PAA fizeram jus às palavras de Alarcão (2010: 8), quando diz que “Cultura de colaboração é muito mais do que uma expressão, por muito que ela embeleze e dê um tom de actualidade ao nosso discurso. É uma atitude, um modo de estar, um compromisso que precisa de ser cultivado, acarinhado, incentivado, apreciado”.

3.1.5 Uma dinâmica que cresce: conceber o Círculo de Estudos

Com todas estas iniciativas, foi-se reforçando na escola o propósito de aprofundar a reflexão interna sobre a avaliação das aprendizagens. Entretanto, tendo decidido avançar para o projeto de doutoramento na especialidade da Supervisão Pedagógica, decidiu-se articular esse projeto com as dinâmicas escolares e propor o desenvolvimento de uma ação de formação na modalidade de Círculo de Estudos, na qual os participantes podem ser os seus proponentes, conforme previsto pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (1999: 24):

De entre as modalidades de formação em contexto centradas na escola, duas [o Círculo de Estudos e o Projecto] estão particularmente vocacionadas para permitirem que os profissionais se juntem, por iniciativa própria, e proponham ao seu Centro de Formação a satisfação de uma preocupação profissional comum ao grupo.

Embora o CE tivesse sido formalmente proposto por mim e não por um grupo de professores, o grupo PAA teve um papel fundamental em todo este processo como seu impulsionador e organizador, e também participou no CE, dois dos seus elementos como formandos e eu como formadora. Por outro lado, a opção pelo Círculo de Estudos correspondia ao desejo de constituir uma pequena comunidade de aprendizagem na escola, que se dedicasse à exploração de um tema que vinha já a ser explorado, como vimos atrás, mas agora de forma mais consistente e alargada.

A ideia de articular formação e investigação, já presente no projeto de mestrado, ganhava aqui maior amplitude. Ao propor o CE, pretendia-se promover e estudar um espaço multidisciplinar de supervisão colaborativa das práticas de avaliação, no qual os participantes fossem voluntários e manifestassem interesse no tema proposto. Com efeito, como advoga Formosinho (2014b: 75), “a formação centrada na escola permite mais facilmente o envolvimento dos professores na sua formação, favorece uma formação centrada nas práticas e aponta para conteúdos de formação próximos das preocupações e problemas dos professores

(...)”. Com a participação de professores de diferentes disciplinas e níveis de ensino no CE, era possível antever a partilha de experiências distintas, o diálogo interdisciplinar e a construção de referenciais de avaliação transversais ao currículo, conferindo maior consistência às práticas avaliativas.

A ação proposta dirigia-se a professores do Agrupamento, de qualquer nível de escolaridade e disciplina, admitindo um mínimo de 7 formandos e um máximo de 15. A candidatura foi apresentada ao Centro de Formação de Escolas Braga-Sul e acreditada pelo CCPFC com o título *Repensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens* (registo nº CCPFC/ACC-69024/11), correspondendo a 2,1 créditos (v. anexo 3.1).

A divulgação da realização do CE, feita pelo grupo PAA no Agrupamento, incluiu a distribuição de um folheto (v. anexo 3.2) que continha os seus objetivos, a sua justificação, e ainda a informação de que a sua organização contava com o apoio da Doutora Flávia Vieira no âmbito de uma investigação no campo da supervisão pedagógica. Desta forma, procurou-se clarificar perante os potenciais interessados qual o enquadramento do CE, ainda que a participação no estudo não fosse uma condição de participação no CE e fosse objeto de negociação posterior com os participantes.

O CE decorreu de 29 de fevereiro a 30 de maio de 2012, em 11 sessões presenciais conjuntas, que perfizeram um total de 34 horas, contando ainda com 17 horas de trabalho autónomo. Os seus objetivos foram:

- Incentivar a reflexão crítica sobre práticas de avaliação em curso;
- Apoiar a análise de práticas de avaliação formativa com potencial transformador;
- Apoiar o desenho, desenvolvimento e avaliação de experiências de avaliação formativa com potencial transformador;
- Fomentar a colaboração interpares na análise e transformação das práticas de avaliação.

Após ter enunciado e descrito as principais ligações que estão representadas na Figura 3, importa salientar duas entidades centrais, a ESCOLA e a UNIVERSIDADE (UM). Com efeito, elas representam dois espaços de produção do conhecimento educacional, cuja interação se foi revelando crucial ao longo dos anos do percurso descrito. Nesse percurso, a Escola não foi apenas consumidora de teorias produzidas na Universidade, mas sim parte ativa nessa produção, através de relações de colaboração sustentadas num interesse comum: conhecer as

práticas e teorizar a partir do conhecimento aprofundado do terreno, investindo na procura de sentidos para a realidade e na transformação dessa realidade.

3.2 Tipo de estudo, objetivos e plano geral de formação-investigação

Na sua essência, este estudo advém de uma vontade coletiva em questionar e mudar algo que se configura como quase imutável no cotidiano docente: a avaliação das aprendizagens. Como tal, contém uma intenção transformadora que se veio desenhando e crescendo ao longo do tempo, em resultado do percurso de trabalho colaborativo acima apresentado. Nessa medida, pode-se dizer que o estudo representa uma investigação ao serviço da pedagogia, como afirma Vieira (2014a), por ser dirigida fundamentalmente para a sua compreensão e mudança. E como afirma Alarcão (2001: 27), “se quisermos mudar a escola, devemos assumi-la como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e de aprender a construir conhecimento sobre si própria nesse processo”. Esta perspetiva corresponde à imagem que se idealizou para o contexto geral da investigação, a escola, como um espaço de participação, aberto à possibilidade de mudança, de reflexão sobre si própria na criação de um sentido coletivo para essa mudança, para além do desenvolvimento profissional de cada um dos participantes no estudo.

3.2.1 Tipo de estudo e objetivos de formação-investigação

O estudo que apresento parte de uma finalidade central: *promover a reconstrução de conceções e práticas de avaliação com base na supervisão colaborativa*, neste caso operacionalizada no seio do CE. Trata-se de um estudo interventivo que concilia propósitos formativos e investigativos e que articula os campos da supervisão pedagógica e da avaliação das aprendizagens. No campo da avaliação das aprendizagens, já anteriormente explorado no projeto de mestrado que desenvolvi com o grupo Mat.Com, houve desta vez um aprofundamento no sentido de uma aproximação à investigação-ação, conseguida através da realização e avaliação das experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito do CE, sobre as quais os participantes produziram diversos materiais, incluindo uma narrativa profissional. Por sua vez, no campo da supervisão pedagógica, para além da melhor compreensão de processos de supervisão colaborativa das práticas, procurou-se que ela servisse propósitos de transformação de conceções e práticas profissionais, através do diálogo interpares, da indagação crítica, da

experimentação pedagógica, da narrativização da experiência e da partilha de boas práticas.

Como refere, Vieira (2014a: 35):

(...) a investigação realizada pelos professores tem vindo a ser cada vez mais reconhecida como necessária à inovação curricular e pedagógica, pressupondo-se que ela gera conhecimento válido e socialmente relevante, nomeadamente por poder estar diretamente relacionada com a realidade escolar e ser movida por interesses educativos.

A definição dos objetivos de investigação articulou-se com os objetivos do grupo PAA e do CE, já referidos anteriormente, conforme se pode observar no Quadro 12.

Quadro 12 – Objetivos do Grupo PAA, do CE e da investigação

Grupo PAA: Pensar a avaliação das aprendizagens	CE: (Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens	<i>Objetivos de investigação</i>
Promover o debate em torno da avaliação das aprendizagens	Incentivar a reflexão crítica sobre práticas de avaliação em curso	<i>Conhecer e analisar conceções e práticas no âmbito da avaliação das aprendizagens</i>
Contribuir para o questionamento de práticas de avaliação das aprendizagens	Apoiar a análise de práticas de avaliação formativa com potencial transformador	<i>Identificar áreas problemáticas da avaliação das aprendizagens (dificuldades, dilemas, paradoxos, constrangimentos)</i>
Contribuir para a expansão de conhecimentos sobre avaliação das aprendizagens	Apoiar o desenho, desenvolvimento e avaliação de experiências de avaliação formativa com potencial transformador	<i>Desenvolver e avaliar experiências de avaliação formativa com potencial transformador</i>
Apoiar o desenvolvimento de práticas de avaliação com potencial transformador	Fomentar a colaboração interpares na análise e transformação das práticas de avaliação	<i>Avaliar o impacto da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional e na transformação das práticas de avaliação</i>

Os objetivos investigativos vivem amplamente do que se passou no CE, isto é, vivem da concretização dos seus objetivos formativos, por sua vez articulados com os objetivos formativos do grupo PAA. Assim, é através da análise de toda a informação recolhida com os produtos do CE que se concretizam os objetivos investigativos deste estudo, representando a investigação um meio de compreensão, problematização e teorização da ação formativa aí desenvolvida.

O estudo enquadra-se num paradigma naturalista ou interpretativo da investigação educacional, o que significa, tal como refere Morgado (2012: 41), que “a investigação desenvolvida procura essencialmente a *compreensão e interpretação* dos fenómenos educativos”. Além disso, como propõem Bogdan & Biklen (1994: 17), “Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por *naturalista*, porque o investigador

frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas”.

Ora, nesta investigação, tudo se passa sem que a investigadora saia do espaço em que desenvolve a profissão, isto é, no seu contexto natural, onde se criou um espaço de formação, o CE, que constituiu simultaneamente o espaço de investigação, no qual foi possível aceder aos pontos de vista dos participantes relativamente ao fenómeno educativo em causa, o que permitiu a sua compreensão e interpretação. Porém, o estudo também encerra propósitos de transformação de concepções e práticas avaliativas, tanto dos seus participantes (incluindo a investigadora) como dos atores que habitam o mesmo contexto educativo, nomeadamente através da divulgação local das experiências realizadas pelos participantes, entretanto publicadas num e-book pelo Centro de Formação (Basto, 2014) e assim acessíveis a um público mais alargado. Direi que o estudo encerra ainda uma dimensão política, no sentido em que transgride modos dominantes de avaliação e também modos dominantes de construção do conhecimento educacional nas escolas. Nessa medida, apoiando-me em Morgado (2012), considero que o estudo contém traços do paradigma crítico da investigação educacional, no qual “os investigadores incorporam a dimensão ideológica com o intuito de não se limitarem a descrever e compreender a realidade mas de intervirem nela e transformá-la, orientando o conhecimento para a emancipação e libertação de cada indivíduo” (op. cit.: 42-43). Nesta ordem de ideias, Vieira afirma (2014a: 225): “Uma investigação *verdadeiramente* pedagógica terá de nos ensinar alguma coisa de valioso sobre a possibilidade de construir uma educação mais democrática nas escolas. Fundamentalmente, terá de apresentar um potencial transformador face a contextos, discursos e práticas de natureza reprodutora”. Creio que será o caso deste estudo.

A investigação assume a forma de estudo de caso de natureza descritiva e interventiva. Segundo Greenwood (1965: 331),

O método de estudo de caso consiste no exame intensivo, tanto em amplitude como em profundidade, e utilizando todas as técnicas disponíveis, de uma amostra particular, seleccionada de acordo com determinado objectivo (...), de um fenómeno social (...), tudo isto com a finalidade última de obter uma ampla compreensão do fenómeno na sua totalidade.

Além disso, como advogam Lüdke & André (1986: 17), “O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”. Aqui, o caso é a ação de formação, a qual pretende ilustrar o fenómeno em estudo: o papel da

supervisão colaborativa na reconstrução de concepções e práticas de avaliação. Assim, trata-se de *um caso de supervisão colaborativa da avaliação das aprendizagens*. Convém frisar que a dimensão do impacto da formação no contexto acabou também por ser incluída na investigação, a fim de melhor evidenciar a sua vertente política.

Tal como relembra Morgado (2012: 62-63), o estudo de caso é um método investigativo que conjuga usualmente três dimensões, pesentes no estudo realizado: *descritiva*, uma vez que uma grande parte do processo se foca na recolha e descrição de informação diversa sobre o contexto de investigação; *exploratória*, por ser frequente refazer o rumo a dar à investigação, em função do seu desenvolvimento, e nessa medida ser um processo flexível e aberto; *interpretativa*, pelo facto de o papel do investigador ser o de compreender os fenómenos a partir das vozes e perspetivas dos atores em causa.

O volume de informação recolhida através das técnicas utilizadas, que foram diversificadas mas compatíveis com uma investigação desta natureza – questionários, entrevistas, observação participante com notas de campo e análise de documentos –, foi suficientemente amplo para responder aos objetivos de investigação e permitir a triangulação de métodos e fontes como forma de elevar a credibilidade dos resultados, o que significa que foi possível retratar em profundidade uma diversidade de dimensões que a complexidade do fenómeno em causa encerra. Contudo, tratando-se de um estudo de caso, não se pretende generalizar resultados. Saliento que houve necessidade de refazer o caminho, sobretudo em relação à disseminação das experiências realizadas no âmbito da formação, pois inicialmente não se tinha previsto que essa vertente da investigação tivesse a importância que veio a ter.

Perante os objetivos traçados e o contexto da investigação, a metodologia desenvolvida articulou investigação-ação e investigação-formação, integrando o recurso a métodos qualitativos de recolha e análise de informação.

A opção pela metodologia da investigação-ação justifica-se pelas intenções do estudo:

Se a função prioritária da investigação é ajudar os actores a tomarem consciência das determinantes da sua acção e a tomarem, eles próprios, decisões específicas consequentes (função de formação e de emancipação dos actores), a investigação-ação é muito mais indicada do que a investigação científica no terreno (...). (De Ketele & Roegiers, 1999: 102)

No estudo proposto, o processo de investigação-ação pode ser sintetizado do seguinte modo:

- *Identificação do problema*: Necessidade de (re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens de modo coletivo em contexto escolar;
- *Estratégia de intervenção*: Supervisão colaborativa no âmbito de um CE, com a finalidade de promover a reconstrução de teorias e práticas de avaliação (ênfase na reflexão e na experimentação pedagógica a partir de problemas da prática, o que implicou a realização de experiências curtas em sala de aula, elas mesmas próximas da modalidade de investigação-ação)
- *Avaliação da intervenção*: Recolha e análise de informação durante e após o CE.

Segundo Guerra (2000: 52), “As metodologias de investigação-acção permitem, em simultâneo, a produção de conhecimentos sobre a realidade, a inovação no sentido da singularidade de cada caso, a produção de mudanças sociais e, ainda, a formação de competências dos intervenientes”. No mesmo sentido, a investigação realizada também integra vários propósitos, pois permite conhecer as racionalidades particulares dos participantes na formação, compreender processos de reconstrução profissional, conhecer e compreender práticas avaliativas inovadoras e assim poder contribuir para uma ação transformadora do contexto em que se desenvolveu. Na mesma ordem de ideias, Esteves (2001: 271) evoca duas características da metodologia de investigação-ação: ser um processo *complexo* por se organizar em torno de três objetivos distintos mas articulados entre si, e ser um *processo coletivo*, visto que a investigação se desenvolve em estreita colaboração entre investigador e investigados. Segundo o autor, os três objetivos da investigação-ação, também presentes no estudo realizado, são:

- Objectivos de *investigação*, isto é, a produção de conhecimentos sobre a realidade;
- Objectivos de *inovação*, isto é, a introdução de transformações numa determinada situação com o propósito de dar solução a problemas como tais identificados;
- Objectivos de *formação de competências*, isto é, o desenvolvimento de um processo de aprendizagem social envolvendo todos os participantes em função dos dois primeiros objectivos, no quadro de um processo mais amplo de transformação social, cultural e política.

Ainda de acordo com Esteves (2001), o espaço de reflexão que se criou com o CE representou uma construção *coletiva* tanto na sua génese como no seu desenvolvimento, pois nele procuraram-se respostas coletivas para a inovação no campo da avaliação das aprendizagens. Por outro lado, o conhecimento produzido foi disseminado, dando-se especial

relevo às experiências desenvolvidas no âmbito do CE e elevando dessa forma a voz dos professores na mudança educativa.

É de salientar que o processo de investigação-ação tem uma índole cíclica, que segundo Simões (1990: 43) integra as fases seguintes: “o planeamento, a acção, a observação e a reflexão, ou, se se quiser, o planeamento, a acção, a avaliação, à qual se segue, de novo, o planeamento, etc.”. Estas fases convergem precisamente para os três objetivos identificados por Esteves (2001): conhecer, agir e formar. Assim a investigação-ação é um processo no qual se desenvolve de forma sistemática a reflexão e o questionamento, com a finalidade de melhorar a ação, o que no presente estudo se observa em todo o percurso que conduziu à criação e desenvolvimento CE, o qual se orientou sempre no sentido da melhoria das práticas avaliativas. Aliada a esta marca cíclica da investigação-ação está o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos nesse processo. Segundo Moreira et al. (2006: 46),

Podendo ser globalmente entendida como forma de questionamento auto-reflexivo, sistemático e colaborativo dos professores, para melhorar a prática através da reflexão sobre os efeitos da acção, a investigação-acção é uma actividade privilegiada de construção de conhecimento profissional para os professores e para as instituições a que pertencem, ao levá-los a identificar, resolver e equacionar (novos) problemas educativos.

No âmbito das experiências pedagógicas de avaliação formativa desenvolvidas pelos participantes no CE, estes envolveram-se em processos de investigação-ação com os seus alunos, replicando o ciclo da investigação-ação e disseminando essas experiências, o que ampliou o seu desenvolvimento profissional.

A implicação da investigadora na ação de formação, sendo simultaneamente formadora (*no* CE) e investigadora (*do* CE), levou a que o processo de investigação-ação fosse ainda um processo de investigação-formação. Com efeito, como refere Caetano (2004: 65), “A investigação-acção colaborativa é, ela própria, objecto de pesquisa e reflexão, pelo que se transforma, por via dessa reflexão, num processo de investigação-formação”. Embora me coubesse, no papel de investigadora, recolher e analisar informação, alguma dessa informação foi partilhada e discutida com os participantes no CE. Estes, por seu lado, também recolheram e analisaram informação no âmbito das suas experiências pedagógicas e das narrativas a partir daí produzidas, o que significa que o seu desenvolvimento profissional integrou processos de investigação pedagógica.

Ainda sobre a investigação-ação, para Alarcão (2005: 10) ela é vista como uma estratégia de formação relevante, sobre a qual reflete à luz da sua experiência em diversos estudos que acompanhou na área da supervisão pedagógica:

Uma breve reflexão sobre esta constatação [a relevância da investigação-ação como estratégia de formação] faz emergir algumas hipóteses de sustentação: a natureza activa e situada da aprendizagem; o seu sentido imediato; a natureza de projecto; a aprendizagem em colaboração; a presença de componentes fundamentais no processo de aprendizagem como a identificação de soluções problemáticas, a observação, a reflexão e a experimentação; o desenvolvimento pessoal e profissional que resulta desse envolvimento e que aparece sistematicamente referido como um ganho em termos de formação.

Estas características estão presentes no estudo realizado, cujo plano se apresenta em seguida, evidenciando as suas dimensões formativa e investigativa.

3.2.2 Plano geral de intervenção

Nesta secção, caracteriza-se o contexto onde se desenvolveu o estudo, apresentando os intervenientes e o CE como espaço de formação e de investigação, descrevendo-se ainda a forma como foi realizada a divulgação das experiências pedagógicas realizadas no CE.

3.2.2.1 Caracterização dos intervenientes e do contexto formativo

Como foi referido anteriormente, o CE *(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens* decorreu entre 29 de fevereiro e 30 de maio de 2012, em 11 sessões presenciais conjuntas, que corresponderam a 34 horas de formação e 17 horas de trabalho autónomo. Dos 15 professores inscritos inicialmente, apenas 7 finalizaram a ação. Mesmo assim, foi possível neste reduzido grupo ter a diversidade de níveis de ensino presentes no agrupamento e assim beneficiar ao longo do CE de uma diversidade de pontos de vista profissionais que enriqueceram o debate e a reflexão em torno da avaliação das aprendizagens. O Quadro 13 apresenta uma listagem dos níveis de ensino/ disciplinas dos 15 professores que se inscreveram no CE, bem como o número de participantes que frequentaram parte do CE (14) e que o concluíram (7). Voltarei mais adiante à questão das desistências. No CE, o meu papel foi o de formadora e investigadora, enquanto os outros dois membros do PAA foram professores formandos, embora tenham colaborado no desenho da formação. A Doutora Flávia Vieira, além de ser a supervisora deste estudo, foi a consultora do CE.

Quadro 13 – Professores inscritos e evolução da sua frequência no CE

<i>Níveis de Ensino /disciplinas</i>	<i>Nº de professores</i>		
	<i>Inscritos no CE</i>	<i>Frequentaram parte do CE</i>	<i>Concluíram o CE</i>
Pré-escolar	1	1	1
1º ciclo	1	1	1
2º ciclo	Português/ Francês	1	-
	Inglês	2	2
	Matemática/Ciências Naturais	4*	4
3º ciclo	Educação Física	2	2
	Educação Visual	1	1
	Matemática	1	1
	Físico-química	2*	2
Totais	15	14	7

*Neste grupo, um dos professores faz parte do grupo do grupo PAA

Passarei em seguida à caracterização dos 7 professores/formandos que participaram no estudo e que correspondem aos que finalizaram o CE e cujos materiais foram analisados na avaliação da ação.

Na 1ª sessão do CE, os professores preencheram um questionário que continha uma secção de recolha de dados pessoais e profissionais. No entanto, sendo o questionário anónimo, e tendo havido desistências, foi preciso voltar a pedir aos 7 participantes do estudo que fornecessem os seus dados posteriormente à finalização do CE. Antes de lhes serem pedidos esses dados, foi-lhes feito um convite formal de participação na investigação (v. anexo 3.3), embora desde o início tivesse sido dada a informação de que poderiam participar no estudo, tomando essa decisão no final da ação. No convite efetuado nessa altura, salvaguardam-se os princípios éticos a serem respeitados no estudo, nomeadamente a confidencialidade da informação e o anonimato dos participantes, salvo vontade expressa em contrário. Em conformidade com esse acordo, optei por designar cada um dos participantes pelas seguintes siglas: P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7. No entanto, e embora usando estas designações neste relatório, a publicação posterior das narrativas dos professores em formato de e-book (Basto, 2014) acabou por tornar público parte do seu trabalho.

O convite a participar no estudo, enviado no dia 21 de setembro de 2012, foi aceite por todos, embora um dos professores não tenha acedido a ser entrevistado posteriormente, numa entrevista conduzida 12 meses após o término do CE e que não estava inicialmente prevista, pelo que os dados analisados relativamente a esse professor foram os documentos incluídos no seu portefólio de formação. Em julho de 2013, foram então pedidos os dados pessoais e profissionais aos 7 participantes através de um questionário (v. anexo 4.1), ao qual todos responderam.

Contudo, concluí posteriormente que seria importante obter mais informação acerca dos seus percursos profissionais, pelo que lhes enviei um novo pedido, com um novo questionário (v. anexo 4.2) a 6 de fevereiro de 2014. Relativamente a este pedido, dois dos participantes não chegaram a responder.

Com base na informação dos dois questionários apresento no Quadro 14 uma caracterização de cada um dos participantes, uma espécie de *bilhete de identidade*, sendo que em alguns casos as omissões se devem a respostas incompletas ou ao facto de dois participantes não terem respondido ao segundo questionário. Também aqui se verificam limites ao anonimato dos participantes, dado que o seu perfil inclui elementos que os podem identificar, nomeadamente junto de quem os conhece ou trabalha no Agrupamento, mas pareceu essencial dar a conhecer esse perfil para uma compreensão da identidade profissional dos participantes. Em 2011/12, a sua idade variava entre os 43 e os 62 anos.

Incluí nesta caracterização o meu próprio bilhete de identidade, reportando-me aos mesmos aspetos, visto que, para além de formadora e investigadora, era membro do grupo PAA e desenvolvi uma experiência pedagógica em contexto de sala de aula com os meus alunos, seguindo a mesma metodologia aplicada nos outros casos, o que me colocou em vários momentos deste processo na mesma posição dos meus colegas.

Quadro 14 – Participantes no CE – Bilhetes de identidade

Professora	P1
Ciclo/ disciplina	Educação Pré-escolar
Habilitações académicas	Bacharelato (1983) – Curso de Educadores de Infância Licenciatura (2001) – Curso Complemento de Formação Científica e Pedagógica para Educadores de Infância Pós-graduação (2009) – Especialização em Educação Especial – Surdez
Situação profissional	Quadro de Escola ou de Agrupamento
Anos de serviço até 2011/2012	28
Cargos exercidos em 2011/2012	Membro do Conselho Geral
Cargos exercidos nos anos anteriores	Coordenadora de Departamento; Orientadora de estágio
Formação na área da avaliação das aprendizagens	Seminário promovido pelo grupo PAA
Participação em grupos de trabalho/ projetos ligados à educação	Articulação Vertical; Metas de Aprendizagem; Focagem do PAR (Projeto de Avaliação em Rede)
Formação em áreas da educação (ações acreditadas mais significativas)	Pós-graduação em Educação Especial – Surdez
Professora	P2 (não respondeu ao 2º questionário)
Ciclo/ disciplina	1º CEB
Habilitações académicas	Bacharelato (1984) – Curso do Magistério Primário Licenciatura (1995) – Curso de Educação Infantil e Básico Mestrado (2006) – Organização e Administração Escolar
Situação profissional	Quadro de Escola ou de Agrupamento

Anos de serviço até 2011/2012	27
Cargos exercidos em 2011/2012	Professora titular de turma; Elemento da equipa da articulação vertical do agrupamento
Formação na área da avaliação das aprendizagens	Articulação curricular: na sala de aula, em assessorias e apoios O papel dos profissionais no contexto da escola e da promoção do sucesso educativo
Participação em iniciativas de investigação e inovação pedagógica	Acompanhamento pedagógico no programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária); Acompanhamento das AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular) no 1º CEB

Professora	P3
Ciclo/ disciplina	2º CEB/ Matemática e Ciências da Natureza
Habilitações académicas	Licenciatura (1981) – Economia
Situação profissional	Quadro de Escola ou de Agrupamento
Anos de serviço até 2011/2012	30
Cargos exercidos nos anos anteriores	Diretora de turma; Coordenadora de Departamento
Participação em iniciativas de investigação e inovação pedagógica	Mat.Com - Escola EB2,3 de Lamações
Participação em Associações sindicais	FENPROF
Organização de eventos em educação	I Congresso Internacional Escolar – Ambiente, Saúde, Educação / Braga, 2008; II Congresso Internacional Escolar – Recursos Naturais, Sustentabilidades e Humanidades / Braga, 2010.

Professora	P4 (membro do PAA)
Ciclo/ disciplina	2º CEB/ Matemática e Ciências da Natureza
Habilitações académicas	Licenciatura (1984) – Biologia e Geologia (Ramo Educacional)
Situação profissional	Quadro de Escola ou de Agrupamento
Anos de serviço até 2011/2012	39
Cargos exercidos nos anos anteriores	Diretora de turma; Coordenadora de Departamento; Membro do Conselho Diretivo; Coordenadora dos NPMEB (Novos programas de matemática do EB); Membro do Conselho Pedagógico; Membro da Assembleia de Escola
Participação em iniciativas de investigação e inovação pedagógica	Grupo Mat.Com - Escola EB2,3 de Lamações Professora aplicadora dos NPMEB
Participação em Associações profissionais	Casa do Professor/ Braga
Participação em Associações sindicais	SPN e FENPROF: delegada e dirigente sindical, no 1º caso, desde a sua criação até 2008 e no 2º caso em dois períodos – 1985-88 e 2005-08
Participação em grupos de trabalho/ projetos ligados à educação	Grupo PAA – escola EB2,3 de Lamações
Apresentação de comunicações em eventos de educação	Participação em eventos de Educação, em escolas públicas e privadas, e também na UM; Intervenções na escola, no âmbito das políticas educativas nacionais, na perspetiva sindical e profissional
Formação contínua de professores (ações acreditadas como formadora)	Novo programa de Matemática para o Ensino Básico - escola EB2,3 Lamações-2008/2009
Formação em áreas da educação (ações acreditadas mais significativas)	Formação professores aplicadores NPMEB-DGIDC (Lisboa/Fátima/ Aveiro/Porto, 2006 a 2010)

Professora	P5
Ciclo/ disciplina	3º CEB/ Educação Física
Habilitações académicas	Licenciatura (1995) – Educação Física e Desporto Mestrado (2002) – Atividade Física Adaptada
Situação profissional	Quadro de Escola ou de Agrupamento
Anos de serviço até 2011/2012	19
Cargos exercidos em 2011/2012	Diretora de turma
Cargos exercidos nos anos anteriores	Diretora de turma; Representante de grupo disciplinar; Membro da <i>escola promotora de saúde</i> ; Elemento do Conselho Geral (noutro

	agrupamento); Membro do Conselho Pedagógico (noutro agrupamento)
Organização de eventos em educação	Feira da Saúde – Escola EB2,3 de Gualtar; Palestra sobre nutrição – Escola EB2,3 de Gualtar
Formação em áreas da educação (ações acreditadas mais significativas)	Ensino da Patinagem Metodologia do ensino do andebol.

Professor	P6 (não respondeu ao 2º questionário)
Ciclo/ disciplina	3º ciclo/ Físico-Química
Habilitações académicas	Licenciatura (1992) – Ensino de Físico-Química
Situação profissional	Quadro de Escola ou de Agrupamento
Anos de serviço até 2011/2012	22
Cargos exercidos em 2011/2012	Diretor de turma; Membro do Conselho Geral; Diretor de instalações

Professor	P7 (membro do PAA)
Ciclo/ disciplina	3º CEB/ Físico-Química
Habilitações académicas	Mestrado (2003) – Ensino da Química
Situação profissional	Quadro de Escola ou de Agrupamento
Anos de serviço até 2011/2012	25
Cargos exercidos em 2011/2012	Diretor de turma; Subcoordenador de departamento
Cargos exercidos nos anos anteriores	Diretor de Turma; Coordenador de departamento; Orientador de estágio
Participação em iniciativas de investigação e inovação pedagógica	GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, UM)
Participação em Associações sindicais	FENPROF/ sócio/ 1987-2013
Participação em grupos de trabalho/ projetos ligados à educação	GT-PA Grupo PAA – Escola EB2,3 de Lamações
Organização de eventos em educação	Sessão Aberta do Grupo PAA
Apresentação de comunicações em eventos de educação	2 comunicações apresentadas no Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia/5º Encontro do GT-PA/ Universidade do Minho e no XV ENEC/Universidade do Algarve
Publicações de textos em educação	Texto nas Atas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia/ 5º Encontro do GT-PA (Braga: Universidade do Minho, CIEEd)

Professora	Olga Pinto Basto (membro do PAA; formadora e investigadora no CE)
Ciclo/ disciplina	3º CEB/ Matemática
Habilitações académicas	Licenciatura (1989) – Ensino de Matemática Mestrado (2010) – Ciências da Educação – Avaliação
Situação profissional	Quadro de Escola ou de Agrupamento
Anos de serviço até 2011/2012	25
Cargos exercidos em 2011/2012	Coordenadora da Equipa PAR
Cargos exercidos nos anos anteriores	Diretora de Turma; Coordenadora de departamento; Coordenadora da Equipa PAR; Supervisora de Provas de Aferição; Classificadora de Provas de exame de Matemática do 9º ano
Formação na área da avaliação das aprendizagens	O Novo Modelo de Avaliação numa Perspectiva Sociológica e Curricular Avaliação das Aprendizagens Mestrado em Avaliação (UM, 2007-2010)
Participação em iniciativas de investigação e inovação pedagógica	GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, UM) Grupo Mat.Com - Escola EB2,3 de Lamações
Participação em Associações profissionais	APM (Associação de Professores de Matemática); ADMEE (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation)
Participação em grupos de trabalho/ projetos ligados à educação	GT-PA Grupo Mat.Com
Organização de eventos em educação	Seminário “A avaliação das Aprendizagens” com a Professora Flávia Vieira; Sessões Abertas do Grupo PAA - EB2,3 de Lamações
Apresentação de comunicações em eventos de educação	7 comunicações apresentadas em escolas, no GT-PA e no XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia/ Braga
Publicações de textos em educação	13 publicações em revistas profissionais e científicas e em livros de atas

Após esta visão geral acerca do percurso profissional dos participantes, destaca-se que todos se encontravam numa fase adiantada das suas carreiras profissionais e, portanto, são professores experientes, havendo alguns que já estavam muito próximos do final da carreira quando se realizou o CE – uma das professoras reformou-se entretanto. Como professores experientes, a maior parte já havia exercido cargos de gestão pedagógica e administrativa, o que permite inferir que se trata de um grupo de professores com um olhar multifacetado sobre a escola. Cinco haviam frequentado cursos de pós-graduação, mas existe alguma variação quanto à participação em projetos ligados à educação, organização de eventos de educação, apresentação de comunicações em eventos de educação e publicações, verificando-se alguma escassez nestes aspetos, o que revela menor investimento na divulgação das práticas e na promoção da reflexão em torno da profissão. Todavia, por vezes há alguma omissão acerca de comunicações e publicações efetuadas – que confirmo porque há casos em que foram realizadas em co-autoria comigo –, talvez por falta de uma cultura de valorização destas atividades. Em termos de formação em avaliação das aprendizagens, pode-se concluir que ela era reduzida até à realização do CE.

Para se conhecer o contexto formativo de forma mais completa, falta apresentar alguns dados acerca do então AEL – Agrupamento de Escolas de Lamações – onde decorreu o CE. Em traços muito gerais, o AEL era constituído por uma Escola EB2,3 – a escola sede de agrupamento, que acolhia cerca de 1100 alunos do 2º e 3º ciclos e onde lecionavam cerca de 140 professores do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, e por 11 subunidades educativas que se dividiam entre Jardins de Infância e/ou escolas básicas do 1º ciclo do Ensino Básico, que acolhiam cerca de 800 crianças e onde lecionavam cerca de 12 educadoras de infância e 35 professores do 1º ciclo do Ensino Básico. Todas as escolas do AEL se situavam na área urbana da cidade de Braga e ficavam relativamente próximas umas das outras. Quanto à oferta educativa, para além do ensino regular, o AEL era um *Agrupamento de referência na educação e ensino bilingue de alunos surdos*, pelo que acolhia os alunos surdos de todo o distrito de Braga. Em termos da origem social dos alunos, segundo dados recolhidos na escola, verificou-se que a maioria provinha de famílias com uma boa situação económica e com um nível de instrução escolar médio/alto, mas existia também uma faixa significativa de alunos provenientes de famílias com baixos recursos económicos e com baixo nível de escolarização.

Relativamente às práticas de avaliação do AEL, não possuo dados que me permitam caracterizá-las à data do início do CE. Contudo, foi apresentado no capítulo 1 um estudo

realizado pelo PAA dois anos depois do CE, no qual se conclui que parece existir uma certa inconsistência entre representações e práticas dos professores, a qual indica a necessidade de continuar a aprofundar o conceito de avaliação e encontrar espaços de experimentação de uma verdadeira avaliação reguladora das aprendizagens. Embora esse estudo tenha abarcado professores do mega-agupamento criado depois da realização do CE, e não se limite, portanto, ao AEL, fornece alguns indicadores de que a área da avaliação continua a necessitar de ser mais trabalhada. O CE desenvolvido, que apresento em seguida, é um exemplo de como esse trabalho poderá ser realizado, embora possam ser exploradas muitas outras possibilidades. A recente criação do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016), que deu origem à elaboração de Planos de Ação Estratégica (PAE) no âmbito de oficinas de formação organizadas em 2016 a nível nacional, pode constituir uma excelente oportunidade para a implantação de medidas coletivas que favoreçam, entre outros aspetos, uma avaliação mais formativa das aprendizagens.

3.2.2.2 O Círculo de Estudos como espaço de formação e de investigação

O CE constituiu, simultaneamente, um espaço de formação e de investigação. Essa duplicidade obrigou-me a uma preocupação constante com as duas dinâmicas. Por um lado, importava-me seguir o meu plano como formadora, zelando pelo cumprimento dos objetivos e tarefas de desenvolvimento profissional previstos e tendo em consideração a avaliação dos formandos; por outro lado, necessitava de recolher a informação necessária e lançar um olhar atento à evolução de cada um dos participantes, no sentido da compreensão das suas mudanças e ainda das interações desenvolvidas entre todos. Em grande medida, isto foi sendo conseguido pelo recurso a estratégias de recolha de informação que servissem também propósitos formativos, e também pela manutenção de registos num diário de investigação e em notas de campo. Houve, ainda assim, vários momentos em que senti a necessidade de reter de forma mais rigorosa e fiel as vozes, diálogos e questões que emergiam no CE, o que só seria possível com o apoio da audiogravação. No entanto, introduzir esse elemento potencialmente perturbador da espontaneidade da interação poderia comprometer o processo formativo e, portanto, os resultados da análise desse processo. Este é um dos dilemas da investigação-formação. Embora possa haver contextos onde a confiança e a proximidade entre os participantes já exista previamente de modo a que a gravação se torne viável sem perturbação

para qualquer dos lados, o formativo ou o investigativo, não era este o caso. Importava zelar pela criação dessa confiança e proximidade, como condição indispensável à colaboração.

Ao longo do CE, muitas das estratégias de formação adquiriram uma função supervisiva, favorecendo a reconstrução de concepções e práticas de avaliação mas também a participação ativa dos formandos na avaliação do processo formativo, destacando-se o questionamento de concepções e práticas de avaliação, o diálogo reflexivo, a produção e análise de narrativas profissionais, a experimentação pedagógica numa modalidade próxima da investigação-ação, a produção de um portefóio de formação que incluiu as narrativas das experiências e outros documentos reflexivos como os relatórios críticos da ação.

A 1ª fase de desenvolvimento do CE integrou a apresentação da ação, a discussão da modalidade de avaliação dos participantes, o levantamento e confronto de concepções, práticas e vivências no campo da avaliação, assim como a proposta de diversos instrumentos de apoio ao trabalho a desenvolver. Estes instrumentos, apresentados sob a forma de guiões (v. anexos 5.4; 5.5; 5.6), foram concebidos no sentido de discutir o tipo de trabalho a desenvolver e garantir que todos compreendiam a sua natureza e finalidades. Uma vez que parte desse trabalho seria incluído num portefóio para ser avaliado, era também importante discutir com os formandos, a partir dos guiões apresentados, os critérios de qualidade que lhe deveriam presidir. Finalmente, os instrumentos integravam elementos decorrentes da literatura e que importava não perder de vista (por ex., os princípios da avaliação formativa no guião de construção de experiências). Em grande medida, os guiões atuavam como instrumentos de supervisão pedagógica.

O Quadro 15 apresenta o sumário das tarefas realizadas nesta fase inicial e os documentos utilizados em cada sessão, entre os quais se encontram instrumentos de recolha de informação (RI). Indicam-se também as tarefas realizadas fora das sessões como trabalho autónomo (TA).

As 2ª e 3ª fases do desenvolvimento do CE corresponderam às fases de construção de experiências de avaliação formativa em sala de aula e à partilha e reflexão conjunta em torno das experiências desenvolvidas. O desenho e o acompanhamento de experiências de avaliação formativa com potencial transformador foi um ponto-chave no desenvolvimento do CE, tendo-se privilegiado deste modo uma *pedagogia da experiência* na formação profissional (Vieira, 2009c).

**Quadro 15 – Fase inicial do CE:
Tarefas, documentos de apoio e recolha de informação**

<i>Sessões do CE</i>	<i>Tarefas de formação</i>	<i>Documentos de Apoio e de Recolha de Informação (RI)</i>
29.02.2012	Apresentação geral da ação Discussão da proposta de metodologia de avaliação dos formandos Preenchimento de questionário sobre conceções e práticas de avaliação: “Pensar a Avaliação” Reflexão sobre um incidente crítico relativo à avaliação	Ppt (objetivos do CE, do PAA e do projeto de doutoramento; abordagem aos conceitos de supervisão, de portefólio e de incidente crítico) Proposta de metodologia de avaliação dos formandos Questionário “Pensar a avaliação” (RI) (v. anexo 5.1) Documento: <i>Tarefa de reflexão sobre um incidente crítico</i> (v. anexo 5.3) Relato de incidente crítico para análise: <i>O retrato</i> (Olga Basto) (v. anexo 5.2)
TA	Relato individual de um incidente crítico relativo à avaliação (para análise na sessão seguinte)	
12.03.2012	Debate sobre a proposta de metodologia de avaliação dos formandos (cont.) Debate/reflexão sobre perceções iniciais acerca da avaliação Debate/reflexão sobre os incidentes críticos escritos pelos formandos	Documento: <i>Alguns dados do questionário “Pensar a avaliação” (questões 1, 2 e 5)</i> Tratamento dos dados Questionário (enviado por e-mail) Documento com os relatos de incidentes críticos apresentados pelos formandos (RI) (v. anexo 6.2) Documento: <i>Tarefa de reflexão sobre os incidentes críticos escritos pelos formandos</i> (RI) (v. anexo 5.3) CD com uma coletânea de textos de apoio (teóricos e com relatos de experiências) (v. anexo 5.10)
TA	Leitura da narrativa <i>O meu caderno diário</i> (Olga Basto) (enviada por e-mail, para análise na sessão seguinte)	Narrativa profissional, <i>O meu caderno diário</i> (Olga Basto)
14.03.2012	Apresentação de guiões de trabalho (planificação de uma experiência de avaliação, narrativa de uma experiência de avaliação e relatório de reflexão crítica) Apresentação de grelha de autoavaliação da participação Análise de experiências inovadoras no campo da avaliação Debate/reflexão sobre excertos de textos teóricos	Grelha de autoavaliação da participação (RI) (v. anexo 5.7) Guião de construção de experiências de avaliação (RI) (v. anexo 5.4) Guião de elaboração da narrativa de uma experiência de avaliação (v. anexo 5.5) Guião de elaboração do relatório de reflexão crítica (v. anexo 5.6) Narrativa profissional, <i>O meu caderno diário</i> (Olga Basto) Documento: <i>Tarefa de reflexão sobre avaliação</i> (RI) (v. anexo 5.3) Dados da questão 7 do questionário administrado aos formandos, sobre dificuldades ou constrangimentos da avaliação formativa
TA	Leitura do texto <i>Da Avaliação processual à sumativa: princípios e práticas</i> (Mamede, 2004) (incluído no CD oferecido na 1ª sessão, para análise na sessão seguinte) Reflexão sobre os guiões de trabalho apresentados na sessão e sobre a grelha de autoavaliação da participação	Narrativa profissional (Mamede, 2004) Guiões acima indicados Grelha de autoavaliação da participação
21.03.2012	Debate/ reflexão sobre a avaliação da ação Breve abordagem às conceções de avaliação e evolução histórica Análise de experiências inovadoras no campo da avaliação	Narrativa profissional (Mamede, 2004) Documento: <i>Análise de uma narrativa profissional</i> (RI) (v. anexo 5.3)

Nas experiências desenvolvidas, pretendeu-se explorar formas de regulação das aprendizagens que tivessem em conta princípios de uma avaliação formativa que foram apresentados no capítulo 1: transparência, participação, negociação, coerência, adequação da exigência, continuidade, abrangência, diversificação, diferenciação, utilidade, justiça e inclusividade (Basto, 2010a). Incentivou-se o desenvolvimento de experiências colaborativas, assim como a reflexão escrita e oral sobre as experiências, as quais foram apresentadas nas sessões finais do CE e constituíram objeto de uma narrativa final.

Apresento no Quadro 16, tal como para a fase inicial, o sumário das tarefas realizadas e os documentos utilizados em cada sessão, entre os quais se encontram igualmente instrumentos de recolha de informação (RI).

**Quadro 16 – Fases de desenvolvimento e final do CE:
Tarefas, documentos de apoio e recolha de informação**

<i>Sessões do CE</i>	<i>Tarefas de formação</i>	<i>Documentos de Apoio e de Recolha de Informação (RI)</i>
11.04.2012	Debate/reflexão sobre perceções iniciais acerca da avaliação Reflexão sobre o guião de planificação de experiências pedagógicas de avaliação Definição de linhas de ação para o desenho de experiências de avaliação	Dados da questão 8 do questionário administrado aos formandos, sobre práticas de avaliação idealizadas Documento: <i>Explorar a planificação da avaliação formativa</i> (RI) (v. anexo 5.3)
18.04.2012	Estruturação e acompanhamento de experiências pedagógicas de avaliação	Guiões de construção das experiências de avaliação (RI) (v. anexo 6.4)
TA	Continuação do trabalho de planificação das experiências de avaliação Leituras	CD com uma coletânea de textos de apoio (teóricos e com relatos de experiências) (v. anexo 5.10)
23.04.2012	Estruturação e acompanhamento de experiências pedagógicas de avaliação	Guiões de construção das experiências de avaliação (RI) (v. anexo 6.4)
TA	Continuação do trabalho de planificação das experiências de avaliação Leituras	CD com uma coletânea de textos de apoio (teóricos e com relatos de experiências) (v. anexo 5.10)
2.05.2012	Estruturação e acompanhamento de experiências pedagógicas de avaliação (Professora Flávia)	Guião de elaboração da narrativa de uma experiência de avaliação (RI) (v. anexo 5.5)
TA	Conclusão do trabalho de planificação das experiências de avaliação Leituras Diário da formação Preparação da apresentação das experiências de avaliação para partilha (ppt)	CD com uma coletânea de textos de apoio (teóricos e com relatos de experiências) (v. anexo 5.10) Instrumentos de avaliação formativa (RI) (v. anexo 6.6)
TA em sala de aula	Condução das experiências de avaliação em sala de aula	Instrumentos de avaliação formativa (RI) (v. anexo 6.6)
23.05.2012	Apresentação e partilha de experiências pedagógicas de avaliação Reflexão conjunta sobre as experiências realizadas	Ppt – momentos de debate Ppt de apresentação das experiências de avaliação (RI) (v. anexo 6.7) Notas de campo (v. anexo 8)
TA	Diário da formação Preparação da apresentação das	Instrumentos de avaliação formativa (RI) (v. anexo 6.6)

	experiências de avaliação para partilha (ppt)	Diário da formação (v. anexo 6.3)
<i>TA em sala de aula</i>	Condução das experiências de avaliação em sala de aula	Instrumentos de avaliação formativa (RI) (v. anexo 6.6)
28.05.2012	Apresentação e partilha de experiências pedagógicas de avaliação (cont.) Reflexão conjunta sobre as experiências realizadas	Ppt – momentos de debate Ppt de apresentação das experiências de avaliação (RI) (v. anexo 6.7) Notas de campo (v. anexo 8)
<i>TA</i>	Diário da formação Preparação da apresentação das experiências de avaliação para partilha (ppt)	
30.05.2012	Apresentação e partilha de experiências pedagógicas de avaliação (conclusão) Reflexão conjunta sobre as experiências realizadas Reflexão conjunta sobre o CE Avaliação do CE	Ppt – momentos de debate Ppt de apresentação das experiências de avaliação (RI) (v. anexo 6.7) Notas de campo (v. anexo 8) Reflexão conjunta final (audiogravada) (RI) (v. síntese no anexo 7.4) Ppt - relembrar os elementos do portefólio Documentos: <i>Avaliação da narrativa de uma experiência de avaliação; Avaliação da reflexão crítica; Proposta final de avaliação</i> (v. anexo 5.8)
<i>TA</i>	Escrita da narrativa da experiência de avaliação Relatório de reflexão crítica Autoavaliação da participação Apresentação pessoal no portefólio	Portefólio do formando (RI)

O trabalho desenvolvido pelos formandos durante o CE foi compilado num *portefólio de formação*, elaborado individualmente, com elementos comuns acordados durante o CE, que se apresentam no Quadro 17.

Quadro 17 – Elementos do portefólio de formação

<i>Elementos do portefólio</i>	<i>Trabalho presencial</i>	<i>Trabalho autónomo</i>
Apresentação pessoal no portefólio		X
Relato de um incidente crítico		X
Planificação e ppt de uma experiência pedagógica	X	
Narrativa da experiência pedagógica		X
Diário da formação (1 entrada)		X
Relatório de reflexão crítica sobre a ação		X
Autoavaliação da participação na ação	X	

À exceção do relatório de reflexão crítica que constitui uma exigência do centro de formação, mas cuja natureza e guião orientador foram definidos de acordo com os objetivos da ação e do estudo, todos os outros partiram de opções tomadas no desenho do CE, onde assumiu especial destaque o desenvolvimento de uma experiência de avaliação formativa. O portefólio constituiu fonte de informação para a avaliação dos formandos e uma das principais fontes de informação para a análise e avaliação do CE. Como instrumento de avaliação dos

formandos, serviu propósitos sumativos, porque foi com base nele que foi atribuída a sua classificação, mas também formativos, porque contribuiu para a regulação da formação, uma vez que os participantes refletiram sobre as suas práticas avaliativas e sobre as mudanças que se operaram com a sua participação e envolvimento no CE. Como instrumento de investigação, permitiu aceder à racionalidade profissional dos participantes no CE, analisar as suas experiências e avaliar o impacto da supervisão colaborativa na renovação de conceções e práticas de avaliação das aprendizagens.

Na proposta de avaliação final dos formandos, para cada elemento previsto foi indicada uma pontuação a ter em conta para a classificação final. Contudo, os únicos elementos do portefólio que foram alvo de uma classificação diferenciada, em função de critérios acordados, foram o relatório de reflexão crítica e a narrativa da experiência pedagógica, produzidos numa fase final da formação. Nos restantes elementos, optou-se por uma classificação fixa igual para todos, valorizando-se o envolvimento dos formandos na realização das tarefas. No caso da autoavaliação da participação, realizada pelo próprio professor com base numa grelha de autoavaliação apresentada e debatida com os professores (v. anexo 5.7), a pontuação foi da inteira responsabilidade dos professores que se autoavaliaram e autoclassificaram. Assim, para além desta autoclassificação discutir estas questões com os formandos foi também uma forma de aprendizagem sobre avaliação das aprendizagens, que agora à distância reconheço que poderia ter sido mais evidenciada por mim para que a compreendessem melhor.

Para além das fontes de informação referidas, e como veremos adiante, recorreu-se também a reflexões coletivas e entrevistas audiogravadas, realizadas em diferentes momentos e de diferentes formas: reflexão conjunta final realizada na última sessão do CE, que permitiu conhecer uma primeira impressão sobre o seu impacto nos participantes, uma conversa do grupo PAA sobre o CE e o seu impacto no AEL, que se realizou pouco tempo após a sua conclusão, e entrevistas individuais aos participantes do CE, realizadas um ano após a sua conclusão. Acresce, ainda, a observação participante que desenvolvi recorrendo a duas técnicas: notas de campo e diário de investigação. Embora desenhadas com objetivos de investigação, estas estratégias também acabaram por desempenhar uma função supervisiva ao permitir a reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

3.2.2.3 Divulgação das experiências realizadas no Círculo de Estudos

A divulgação das experiências realizadas no âmbito do CE na escola foi projetada desde o início do desenho deste estudo, procurando-se chegar a mais colegas interessados em conhecer essas experiências através de uma divulgação personalizada, envolvendo diretamente os autores das experiências. Assim, estas poderiam ser apresentadas na 1ª pessoa e toda a reflexão em torno delas poderia ser realizada em interação com os seus dinamizadores, tornando a partilha e o debate mais democráticos. O papel do grupo PAA nesta divulgação foi fundamental, pois organizou a divulgação e preparou a sua avaliação. Foram elaborados cartazes informativos e enviadas mensagens eletrônicas para todos os professores do Agrupamento com a colaboração da sua direção. O Quadro 18 sumariza informação sobre as ações de divulgação: professores dinamizadores, datas, número de participantes e títulos das experiências de avaliação formativa partilhadas.

Quadro 18 – Síntese da divulgação das experiências pedagógicas realizadas no âmbito do CE

<i>Professores Nível/ disciplina</i>	<i>Data da divulgação</i>	<i>Nº de participantes</i>	<i>Titulos das experiências</i>
P6 e P7 3ºCEB/ FQ	31 de outubro de 2012	18	<i>“O que já sei! O que aprendo com os meus colegas!” Uma experiência de correção das aprendizagens.</i>
P5 3ºCEB/ Ed. Fis.	28 de novembro de 2012	7	<i>(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens em educação física.</i>
P3 e P4 2ºCEB/ matemática	23 de janeiro de 2013	14	<i>Ajudar a identificar dificuldades na aprendizagem da Matemática</i>
P1 Pré-escolar	20 de fevereiro de 2013	16	<i>Como entender a avaliação no pré-escolar</i>
P2 1ºCEB	18 de abril de 2013	16	<i>Perceções e sentidos da Autoavaliação na voz das crianças</i>
Formadora 3ºCEB/ matemática	15 de maio de 2013	13	<i>Aproximação à tarefa para (re)pensar e (re)fazer as aprendizagens: um processo continuado.</i>

No final de cada sessão, os participantes responderam a um breve questionário de avaliação de impacto (v. anexo 3.4), que constituiu uma importante fonte de informação sobre esta fase de desenvolvimento do processo. Além desta divulgação interna, foi editado um e-book com as narrativas das experiências pedagógicas desenvolvidas (Basto, 2014). A ideia foi acolhida e apoiada pelo Centro de Formação Braga/Sul, que se disponibilizou a promover a edição do e-book, desde que fosse garantida a revisão dos textos e a sua formatação. Foi um desafio concretizar essa ideia, mas ele foi agarrado com o entusiasmo e a colaboração do grupo PAA, para além do apoio incondicional da orientadora deste estudo, que além de ter escrito o prefácio do e-book, ajudou na revisão final dos textos das narrativas. Foi o legado mais visível de

toda esta viagem, encontrando-se disponível no site do Centro do Formação, em cfae-braga-sul.dmaria.pt

3.3 Estratégias de recolha e análise de informação

Os procedimentos de recolha e a análise de informação centraram-se nos discursos dos atores envolvidos no CE. Foram analisados documentos por eles produzidos no âmbito da ação, muitos deles incluídos nos respetivos portefólios de formação, as suas respostas a um questionário inicial, assim como reflexões coletivas e entrevistas individuais audiogravadas. Foram ainda considerados os registos do meu diário de investigação e notas de campo de observação, assim como as respostas ao questionário de avaliação das sessões de disseminação das experiências na escola.

De acordo com Burgess (2001: 235), “Na condução de trabalhos de campo as técnicas principais são: a observação participante as entrevistas não estruturadas e conversas; e o uso de informação documental”, o que se aproxima bastante do que se passou neste estudo, uma vez que, para além das referidas técnicas, apenas foi utilizada a técnica do inquérito por questionário. A multiplicidade e a triangulação de métodos e fontes permitiram obter uma visão holística do caso, recorrendo-se principalmente à análise de conteúdo dos discursos coletados. Como refere Guerra (2008: 62), “a análise de conteúdo tem uma *dimensão descritiva* que visa dar conta do que nos foi narrado e uma *dimensão interpretativa* que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo (...)”

O Quadro 19 apresenta uma síntese da articulação entre objetivos da investigação, as fontes de informação respetivas, numeradas de 1 a 15, algumas das quais se repetem em diferentes objetivos pois permitiram obter diferentes tipos de informação, e o tipo de informação recolhida para cada objetivo com indicação das fontes respetivas.

Passarei em seguida a apresentar os procedimentos metodológicos, agrupando-os da seguinte forma:

- Questionários
- Reflexões coletivas e entrevistas
- Registos dos professores no âmbito do Círculo de Estudos
- Observação participante

Quadro 19 – Articulação entre objetivos de investigação, fontes e tipo de informação

<i>Objetivos</i>	<i>Fontes</i>	<i>Tipo de informação (fontes)</i>
1. Conhecer e analisar conceções e práticas no âmbito da avaliação das aprendizagens	1. Questionário inicial “Pensar a avaliação” 2. Incidentes críticos e tarefa de reflexão sobre os incidentes críticos escritos pelos formandos 3. Tarefa de reflexão sobre a avaliação (3ª sessão) e análise de uma narrativa profissional (4ª sessão). (respostas/ tópicos escritos pelos formandos) 4. Planos e narrativas de experiências de avaliação 5. Apresentação pessoal no portefólio 6. Relatório de reflexão crítica final	Conceções de avaliação (1; 2; 3; 4; 5; 6) Perceções sobre finalidades, características, modalidades, papel dos alunos e <i>feedback</i> fornecido da avaliação praticada (1; 2; 4; 6) Perceções sobre constrangimentos, dilemas e paradoxos da avaliação formativa (1; 2; 4; 6) Imagem ideal de avaliação (1) Perceções sobre estratégias de avaliação de experiências pedagógicas (4) Perceções sobre objetivos e dilemas profissionais (5)
2. Identificar áreas problemáticas da avaliação das aprendizagens (dificuldades, dilemas, paradoxos, constrangimentos)	1. Questionário inicial “Pensar a avaliação” 2. Incidentes críticos e tarefa de reflexão sobre os incidentes críticos escritos pelos formandos 4. Planos e narrativas de experiências de avaliação	Expectativas relativamente à utilidade da frequência do CE (1) Perceções sobre constrangimentos, dilemas e paradoxos da avaliação formativa (1; 2; 4) Imagem ideal de avaliação (1)
3. Desenvolver e avaliar experiências de avaliação formativa com potencial transformador	4. Planos e narrativas de experiências de avaliação 6. Relatório de reflexão crítica final 7. Material de apoio à disseminação das experiências de avaliação 8. Reflexões conjuntas sobre as experiências no fim das apresentações	Justificação, objetivos, estratégias e avaliação das experiências (potencial transformador, papéis pedagógicos, constrangimentos...) (4;6;7;8) Perceções sobre mudanças relativamente a práticas anteriores e impacto esperado (4;8) Dificuldades sentidas no desenvolvimento das experiências (8) Perceções sobre semelhanças e diferenças nas experiências realizadas (8) Perceções sobre características mais presentes e papéis desempenhados nas experiências realizadas (4;6;8)
4. Avaliar o impacto da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional e na transformação das práticas de avaliação	6. Relatório de reflexão crítica final 9. Questionário de autoavaliação da participação 10. Reflexão conjunta final (audiogravada) 11. Conversa do grupo PAA (audiogravada) 12. Questionário de avaliação de sessões de disseminação 13. Entrevistas individuais aos formandos (audiogravadas), 1 ano após o CE	Perceções sobre o impacto profissional da ação, com enfoque em dimensões da supervisão colaborativa (6;9;10;11;12;13)
Todos os objetivos	14. Notas de campo 15. Diário de investigação	Perceções/interpretações da formadora-investigadora sobre o processo de formação-investigação (incidentes críticos, avanços, dilemas...) (14;15)

3.3.1 Questionários

Segundo Foddy (1996: 1), “Fazer perguntas é normalmente aceite como uma forma rentável (frequentemente a única) de obter informação sobre comportamentos e experiências passadas, motivações, crenças, valores e atitudes, enfim, sobre um conjunto de variáveis do foro subjectivo...”. O mesmo autor acrescenta que a utilização da técnica de inquérito por questionário como a forma predominante de recolha de informação verbal em ciências sociais levou a que o seu aprofundamento teórico se desenvolvesse de tal modo que se minimizassem os efeitos de uma inadequação nesses processos. Ainda que muito dependa da finalidade a que se destina a informação, segundo o autor (op. cit.: 25-26), “para que um ciclo de comunicação ocorra com sucesso é preciso que uma pergunta seja entendida pelo inquirido nos exactos termos em que o investigador pretende e que a resposta seja entendida pelo investigador nos exactos termos em que o inquirido deseja”. De qualquer modo, se a intenção é captar a subjetividade dos inquiridos, é adequada a utilização de perguntas abertas onde cada um pode expor livremente as suas opiniões, enquanto se podem utilizar perguntas de resposta fechada com uma lista predefinida de opções de resposta, quando os inquiridos não estão bem familiarizados com a temática em causa ou refletiram pouco sobre ela.

Neste estudo de caso, foram utilizados 3 questionários, em momentos distintos do processo investigativo e também com finalidades distintas, que passarei a descrever.

3.3.1.1 Questionário inicial aos professores – “Pensar a avaliação”

O questionário “Pensar a avaliação” (v. anexo 5.1) foi construído pelo grupo PAA nas suas sessões semanais, tendo por base um questionário anteriormente elaborado pelo grupo Mat.Com (Basto, 2010a) sobre avaliação das aprendizagens, e outro que sustentou um estudo sobre perspetivas e práticas de avaliação de professores de matemática (Fernandes, Alves & Machado, 2008). O questionário foi aplicado aos 14 participantes na primeira sessão do CE, a 29 de fevereiro de 2012. Em termos formativos, visou conhecer as perceções e práticas de avaliação das aprendizagens dos participantes, para se conhecer o ponto de partida sobre a temática em questão e também para lançar a discussão sobre o tema de modo contextualizado, a partir das respostas obtidas. Além disso, este questionário representou um primeiro momento de confronto dos participantes no CE com questões centrais da avaliação das aprendizagens, que os conduziu à reflexão sobre as suas ideias e práticas, e porventura, nalguns casos, ao contacto com uma linguagem nova relativamente à temática. Em termos da investigação, as

respostas, embora anónimas, constituiriam um elemento significativo para confrontar percepções iniciais com outros dados do processo, e com percepções finais, o que não se chegou a concretizar em virtude das desistências que se verificaram na fase inicial da formação, o que representa uma limitação à utilidade dos dados obtidos, embora se considere que esses dados constituem uma referência sobre o ponto de partida da ação, onde estão incluídas as vozes dos 7 participantes no estudo.

Num primeiro momento, o grupo PAA começou por selecionar os aspetos que considerou pertinente abordar no CE, e debruçou-se sobre os dois questionários acima referidos. Assim, começou por se pensar em questionar os participantes sobre: o conceito de avaliação; o *feedback* e a regulação; os instrumentos e as estratégias possíveis; a negociação na avaliação; a utilidade da avaliação; a participação dos alunos na avaliação e a autoavaliação; a diferenciação na avaliação; os constrangimentos à implementação da avaliação formativa. Partindo desta ideia inicial, elaborámos o primeiro esboço do questionário, o qual foi alvo de reformulações durante sessões posteriores. Na sua versão final, o questionário é constituído por duas secções, sendo que numa se incluem questões sobre dados pessoais e profissionais, e na outra se incluem questões sobre concepções e práticas de avaliação das aprendizagens. Apresento no Quadro 20 a matriz da versão final.

Quadro 20 – Dimensões do questionário “Pensar a avaliação”

<i>A – Dados pessoais e profissionais</i>		
<i>Dimensões</i>	<i>Enfoque</i>	
Pessoal	Idade	
Profissional	Grau académico	Caracterização dos professores nas dimensões consideradas
	Situação profissional	
	Tempo de serviço	
	Cargos	
	Nível de ensino que leciona	
	Número de turmas atribuídas	
	Formação na área em estudo	
Opiniões face à formação	Razões para a frequência da ação e expectativas quanto à sua utilidade	
<i>B – Conceções e práticas de avaliação das aprendizagens</i>		
<i>Dimensões</i>	<i>Enfoque</i>	
Opiniões face à avaliação	Dimensões gerais de avaliação	
	Práticas de avaliação numa escola ideal	
Percepções das práticas de avaliação	Características gerais da avaliação praticada (presentes e a melhorar)	
	Finalidades da avaliação praticada	
	Elementos de avaliação utilizados/ valorizados para classificar	
	Papel dos alunos na avaliação praticada	
	Tipo de <i>feedback</i> utilizado nas práticas	
	Dificuldades/ constrangimentos na implementação da avaliação formativa	

Os dados foram sistematizados e tratados, registando as respostas às questões fechadas em tabelas de frequência absoluta, que ordenei segundo a ordem decrescente do número de respostas, e registando na íntegra as respostas às duas questões abertas, as quais organizei consoante o tipo de resposta, procurando regularidades e salientando as dimensões principais em cada uma delas. Estes dados foram debatidos e analisados, previamente à sua divulgação no CE, numa sessão do grupo PAA, no dia 6 de março de 2012, procurando identificar aspetos mais relevantes. Posteriormente, a 12 de março de 2012, na 2ª sessão do CE, foram apresentadas e debatidas as respostas a algumas das questões do questionário que se consideraram mais pertinentes para lançar o debate sobre a temática da avaliação, e por se relacionarem mais com os tópicos a abordar nessa sessão, clarificando-se que o grupo PAA já se tinha debruçado sobre elas. Este esclarecimento pretendeu salientar que a transparência de processos seria sempre tida em conta, e que, não obstante a diferença de posições dos formandos, visto que dois faziam parte do grupo PAA e os outros não, as interações do grupo PAA exteriores às sessões do CE mas com ele relacionadas tinham sempre em vista contribuir para a melhoria das condições para o debate e a reflexão na ação.

Foram sendo apresentadas as respostas às outras questões do questionário em sessões seguintes do CE, em função dos aspetos em debate, procurando-se abrir novas perspetivas sobre a avaliação das aprendizagens a partir das perceções iniciais dos formandos, em confronto com o input teórico e prático que ia sendo fornecido.

3.3.1.2 Questionário de autoavaliação da participação no Círculo de Estudos

Para elaborar o questionário de autoavaliação da participação dos formandos no CE (v. anexo 5.7), inspirei-me num documento da mesma natureza que utilizei como mestranda, na disciplina de Avaliação das Aprendizagens, lecionada pela orientadora deste estudo no âmbito do Mestrado em Avaliação. O documento foi apresentado no CE, na sessão do dia 12 de março de 2012, aquando do debate da proposta de metodologia de avaliação a aplicar na formação. Promoveu-se a negociação da sua estrutura, mas não houve qualquer alteração relativamente às dimensões a avaliar, nem à escala a utilizar em duas secções que permitiram realizar a autoavaliação da participação e a correspondente autoclassificação. Apresento no Quadro 21 a matriz relativa às dimensões a avaliar. Os participantes realizaram esta autoavaliação no final do CE, incluindo-a no portefólio de formação. Tive assim acesso aos 7 questionários, para os quais

registei e organizei as respostas de forma ordenada numa tabela de frequências absolutas (v. anexo 7.1), visto que as questões são todas de resposta fechada.

Quadro 21 – Dimensões da autoavaliação da participação

<i>Dimensões</i>	<i>Enfoque</i>
Capacidade de intervenção	Intervenção oportuna e pertinente em momentos de debate Relevância das intervenções para o debate de ideias Capacidade de ouvir os colegas e respeito pelas suas opiniões
Partilha/ Questionamento/ Indagação	Partilha de experiências, saberes, dúvidas e dilemas profissionais Confrontação das próprias ideias e práticas com as dos colegas Interrogação das próprias ideias e práticas à luz de novos saberes
Participação/ colaboração	Participação na realização das tarefas propostas Participação na resolução de dificuldades e impasses na realização das tarefas Participação na reflexão sobre as experiências pedagógicas
Experimentação	Contribuição com ideias para a conceção da experiência pedagógica Experimentação de práticas avaliativas alternativas
Leitura	Leituras de textos sobre a temática da ação

Este questionário visou operacionalizar a avaliação da participação no CE pelos próprios participantes, o que está de acordo com a ideia de que ninguém melhor do que o próprio sujeito em formação está em condições de poder avaliar a sua participação, pois muitas vezes ela fica oculta para um observador externo, como por exemplo na participação em processos de reconstrução de ideias que implicam uma reflexão pessoal, ou mesmo na resolução de impasses na resolução de tarefas colaborativas. Implicitamente associada à autoavaliação da participação está a reflexão acerca das atitudes que se espera que sejam desenvolvidas e, por conseguinte, o conhecimento do instrumento no início do CE facilitou o desenvolvimento de processos de regulação de atitudes. A informação recolhida permitiu aceder à visão dos formandos relativamente às dinâmicas da formação, ao seu envolvimento nelas e, conseqüentemente, à sua atitude perante o investimento que fazem no seu desenvolvimento profissional.

3.3.1.3 Questionário de avaliação das sessões de disseminação

No ano letivo seguinte à realização do CE, foram realizadas na escola 6 sessões de divulgação das experiências de avaliação desenvolvidas no seu âmbito. Para avaliar o impacto dessas sessões nos participantes, foi elaborado pelo grupo PAA um questionário de opinião (v. anexo 3.4), cuja matriz se apresenta no Quadro 22. A sua aplicação fez-se no final de cada sessão e todos os participantes das sessões responderam, o que perfaz um total de 66 respostas.

Quadro 22 – Dimensões da avaliação das sessões de disseminação

<i>Dimensões</i>	<i>Enfoque</i>
Perceções sobre os contributos das sessões para o desenvolvimento profissional	Reflexão sobre as práticas de avaliação das aprendizagens Expansão do conhecimento sobre avaliação das aprendizagens Conhecimento de práticas inovadoras Predisposição para a experimentação de práticas inovadoras Promoção do diálogo e do confronto de perspetivas sobre avaliação das aprendizagens
Perceções sobre a utilidade das sessões para a escola	Promoção de uma cultura de partilha e inovação relativamente à avaliação das aprendizagens.
Perceções sobre as experiências apresentadas	Livre – resposta aberta
Comentário ou sugestão	Livre – resposta aberta

Apresentei os resultados no grupo PAA, onde foram analisados e debatidos. Para o tratamento dos dados (v. anexo 7.3), relativamente às questões fechadas, optei por registar o total de respostas em tabelas de frequência absoluta e relativa (em percentagem), para se ter uma visão global. Nas questões de resposta aberta, optei pelo registo das respostas obtidas em cada sessão, agregando-as posteriormente segundo as suas afinidades. Estes dados foram muito significativos para a compreensão do impacto que as sessões de divulgação tiveram no agrupamento, e permitiram destacar aspetos mais específicos que foram salientados em cada uma das apresentações.

3.3.2 Reflexões coletivas e entrevistas

Uma das virtudes da técnica da entrevista é a possibilidade de aceder diretamente ao discurso do entrevistado, sem que este precise de recorrer à escrita. Segundo Lüdke & André (1986: 34), “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada”. Este aspeto é fundamental quando se quer aceder a ideias complexas cuja explicitação oral se torna muito mais simples e prática tanto do ponto de vista do entrevistador como do entrevistado. Outra vantagem, segundo Bell (2004: 137), é que “uma resposta numa entrevista pode ser desenvolvida e clarificada”, visto tratar-se de uma situação de interação direta entre duas ou mais pessoas, consoante a entrevista seja individual ou de grupo. Segundo uma antiga tradição da investigação em ciências sociais referida por Burgess (2001: 112), as entrevistas são designadas de “conversas com um objectivo”, existindo uma relação entre o entrevistador e o entrevistado que a sustenta. Para Bogdan & Biklen (1994: 136), “As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista”, o que pressupõe uma relação

amistosa e de confiança entre entrevistador e entrevistado. No que concerne ao tipo de informação recolhida com uma entrevista, parece consensual que ela é muito útil quando se quer conhecer de forma aprofundada o ponto de vista dos sujeitos.

No âmbito da investigação, foram realizadas duas reflexões coletivas, uma com os participantes no CE e outra com o Grupo PAA, e foram realizadas entrevistas individuais semi-estruturadas a 6 dos 7 participantes no CE (um deles não se disponibilizou para ser entrevistado), sendo que tanto as reflexões conjuntas como as entrevistas foram audiogravadas e transcritas na íntegra. Segue-se a apresentação destas estratégias de recolha de informação.

3.3.2.1 Reflexão final com participantes do Círculo de Estudos

Na última sessão do CE, no dia 30 de maio de 2012, foi realizada uma reflexão coletiva final, com todos os participantes. Dada a importância deste momento de balanço final, foi proposta antecipadamente a sua audiogravação, cuja aceitação foi pacífica, mesmo antes de ter sido formalizado o acordo de participação dos formandos na investigação. Para guiar a reflexão, elaborei um guião com 4 questões que fui lendo e projetando em simultâneo com o desenrolar do diálogo. As três primeiras questões estavam igualmente incluídas no guião para a elaboração da reflexão crítica que cada participante no CE teria de realizar, o que ajudaria os participantes a delinarem esse documento. As questões foram as seguintes:

1. O que foi mais significativo neste CE e porquê?
2. O que foi mais difícil neste CE e porquê?
3. O que poderia ter sido feito de modo diferente neste CE e porquê?
4. Que mudanças poderá trazer o CE para as práticas avaliativas no AEL?

O tempo de gravação desta reflexão final foi de 29 minutos. Para analisar as respostas, seleccionei os aspetos essenciais correspondentes a cada uma das questões colocadas (v. anexo 7.4), o que contribuiu para delinear a primeira perceção dos participantes sobre as dinâmicas do CE e o seu impacto no seu desenvolvimento profissional. Esta informação foi cruzada com a informação obtida através da análise do relatório de reflexão crítica dos formandos.

3.3.2.2 Conversa do grupo PAA sobre o Círculo de Estudos

O grupo PAA, constituído na altura por três elementos, teve um papel transversal a toda a intervenção, pelo que o seu testemunho sobre o desenvolvimento do CE e o seu impacto representa uma importante fonte para a sua compreensão. Esse testemunho foi recolhido através da gravação de uma das sessões do grupo PAA, cujo tema foi a realização do CE e as suas implicações. Essa conversa gravada realizou-se com o consentimento dos colegas, no dia 10 de outubro de 2012, algum tempo após a realização do CE, e o tempo de gravação foi de 58 minutos. As questões orientadoras foram delineadas pelo próprio grupo, em sessões anteriores, e incidiram fundamentalmente sobre 3 aspetos:

1. o papel do grupo PAA no CE
2. as suas expectativas sobre o CE
3. a sua opinião sobre o trabalho realizado no CE

A opção por uma conversa coletiva em vez de uma entrevista relaciona-se com a intenção de não introduzir uma diferenciação de papéis no seio da conversa e, por outro lado, deixar fluir o discurso e o pensamento de forma natural e condizente com a dinâmica usual do grupo, sem balizar demasiado o discurso, num registo conversacional de troca de ideias em que participei em pé de igualdade com os meus colegas.

Para proceder à análise da informação assim recolhida, após a sua transcrição (v. anexo 7.6), procurei sintetizar as ideias principais sobre as questões colocadas, que traduzem as perceções do grupo PAA sobre os seus contributos para a realização do CE, sobre as dinâmicas desenvolvidas no CE, sobre o impacto do CE nas práticas avaliativas dos participantes e sobre as suas expectativas relativamente à expansão da mudança no contexto em que se realizou o CE. Foi possível cruzar esta informação com a que se obteve através das entrevistas individuais aos participantes, nomeadamente para confirmar algumas das expectativas que o grupo PAA verbalizou nesta altura.

É importante enfatizar que, tendo tido o grupo PAA um papel de destaque em todo o processo, ele é simultaneamente um ‘observador’ privilegiado do mesmo, pelas diversas posições e funções que foi ocupando ao longo do seu desenvolvimento. Nessa medida, as suas opiniões e visões como grupo tiveram um peso muito importante na compreensão e interpretação das dinâmicas que se desenvolveram no CE e em torno do CE.

3.3.2.3 Entrevistas individuais sobre o impacto do Círculo de Estudos

Foram realizadas 6 entrevistas semiestruturadas individuais aos participantes na investigação, aproximadamente 1 ano após a realização do CE, com a finalidade de compreender possíveis efeitos do percurso de formação vivenciado (v. guião no anexo 5.9). Um dos participantes no CE, apesar de participar na investigação, não se disponibilizou a conceder a entrevista, não tendo justificado a sua opção. Todas as entrevistas se realizaram na escola em espaços com condições para a gravação, isto é, em que foram acauteladas as possibilidades de interferências auditivas ou outras, e de acordo com a conveniência de cada um deles, o que nalguns casos implicou esperar pelo fim das aulas para iniciar a entrevista sem interrupções. No Quadro 23, apresentam-se as datas da realização das entrevistas e a respetiva duração.

Quadro 23 – Datas e duração das entrevistas aos participantes do CE

Entrevistado	Data	Duração da entrevista
P5	23 de maio e 9 de julho de 2013	34 + 7 = 41 minutos
P1	27 de maio de 2013	81 minutos
P7	29 de Maio de 2013	44 minutos
P4	5 de junho de 2013	33 minutos
P3	18 de junho de 2013	46 minutos
P2	18 de junho de 2013	55 minutos
	Total	300 minutos

Inicialmente, previu-se que cada entrevista durasse, em média, 1 hora, mas como se pode observar no Quadro 23, a sua duração variou bastante e foi quase sempre inferior ao tempo previsto. No caso da entrevista à participante P5, a primeira que se realizou, houve necessidade de completar a entrevista num segundo encontro, por não ter sido colocada uma das questões na sua totalidade no primeiro encontro. Este imprevisto foi ultrapassado sem dificuldade, em virtude da disponibilidade manifestada pela colega em causa.

Guerra (2008: 53) afirma que “A questão mais importante na construção do guião (...) é a clarificação dos objectivos e dimensões de análise que a entrevista comporta”. Como se pode observar no Quadro 24, as dimensões do guião construído e as questões colocadas incidem sobretudo em questões de impacto, abrangendo não só o CE mas também a divulgação das experiências e a modalidade de formação adotada, e ainda a visão dos participantes sobre a expansão da mudança educativa a vários níveis, da sala de aula às políticas educativas.

Quadro 24 – Dimensões do guião da entrevista individual aos participantes no CE

<i>Dimensões</i>	<i>Enfoque</i>
Perceções sobre o impacto do CE	“Marcas” – Na reconstrução profissional Práticas de avaliação pessoais – sala de aula – ganhos e dificuldades Promoção da reflexão sobre avaliação das aprendizagens no departamento Expansão da mudança ao nível do departamento
Perceções sobre o impacto das sessões abertas do PAA	Importância da divulgação e partilha de experiências Significado da partilha das experiências pessoais realizadas
Perceções sobre o impacto da modalidade de formação – Círculo de Estudos	Questionamento e mudança das práticas profissionais Desenvolvimento de uma cultura democrática e de colegialidade Fortalecimento da autoconfiança dos participantes Consolidação do espírito de grupo, capacidade de interagir socialmente e praticar a interdisciplinaridade Promoção desta modalidade de formação nas escolas
Perceções sobre a expansão da mudança nas práticas avaliativas, ao nível de...	Sala de aula Escola Formação contínua de professores Colaboração escola-universidade Políticas educativas

O guião da entrevista foi enviado antecipadamente a todos os entrevistados, para os informar acerca da orientação da entrevista e possibilitar uma reflexão prévia sobre as questões, o que garantiria respostas mais informativas, e também eventuais pedidos de esclarecimento, o que não aconteceu. As transcrições das entrevistas foram posteriormente devolvidas aos entrevistados respetivos para validação intersubjetiva, com um prazo de resposta, não tendo havido necessidade de qualquer tipo de reformulação, que foi confirmada diretamente ou via e-mail. Para preparar a análise das entrevistas, comecei por agrupar as respostas de cada uma das questões em documentos distintos, e a partir daí procedi a diversas operações de síntese e redução de informação, de forma a obter tabelas de impacto nas diversas dimensões consideradas (v. anexo 7.13). Deste modo, apresentam-se em anexo todos os excertos das entrevistas utilizados na análise, tendo-se excluído dessa análise alguns excertos em que os entrevistados se desviavam das questões.

3.3.3 Registos dos professores no âmbito do Círculo de Estudos

No âmbito do CE, os professores participaram em atividades, na maioria das vezes colaborativas, em que foram levados a fazer registos, coletivos ou individuais, que se tornaram fontes para a investigação, ou seja, registos que tiveram simultaneamente uma função formativa e investigativa. Alguns desses registos foram incluídos no portefólio de formação que entregaram no final do CE, nomeadamente: os incidentes críticos e as planificações de experiências de

avaliação. Também foram elaborados outros registos reflexivos, decorrentes das dinâmicas que se desenvolverem, como as narrativas de experiências de avaliação, os ppt para apresentação oral das experiências, os relatórios finais de reflexão crítica sobre o CE, o diário da formação, a apresentação pessoal no portefólio e a autoavaliação da participação que também foram incluídos no portefólio de formação.

Tal como refere Vieira (2011a: 118), “Escrever sobre a experiência – em diários, relatos da prática, portefólios ou outros registos de natureza reflexiva – significa reinterpretar as vivências e buscar para elas novos sentidos (...)”. Assim, estes registos serviram uma função formativa e a sua análise permitiu aceder à racionalidade dos professores. Foi feita uma análise documental, que segundo Holsti (1969) citado por Lüdke & André (1986: 39) é apropriada:

(...) quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas, etc.

Segue-se uma apresentação dos tipos de registo produzidos e analisados.

3.3.3.1 Relatos de incidentes críticos

Os incidentes críticos foram relatados pelos participantes, por escrito, na fase inicial do CE, mais precisamente entre a 1ª e a 2ª sessões, incidindo em episódios significativos vividos no âmbito da avaliação das aprendizagens, no papel de alunos ou de professores, constituindo material de trabalho para a dinamização da 2ª sessão. Aproximam-se bastante do que Estrela & Estrela (1994: 68) definem como “descrições detalhadas e precisas de um comportamento específico e da situação que lhe deu origem” ou, como descreve Almeida (2009: 196), “acontecimentos-chave que determinam decisões e rumos nas trajetórias profissionais ou pessoais, momentos marcantes atribuídos pelo próprio sujeito aos acontecimentos por ele vivenciados”. Representam uma fonte importante para identificar representações (concepções, dilemas, preocupações, percepções de constrangimentos...) relacionados com a avaliação e que já faziam parte do imaginário profissional dos participantes. Além disso, representaram uma oportunidade de autorreflexão através da escrita, exigindo a intensificação da consciência sobre os problemas que se levantam com a avaliação e sobre o percurso profissional de cada um. Segundo Estrela & Estrela (1994: 56):

Tendo a descrição dos incidentes uma base factual, evita-se o carácter impressionístico ou estereotipado das representações quando captadas por outros instrumentos de pesquisa, como as descrições ou até mesmo os questionários. Este aspecto constitui uma das principais vantagens da técnica dos incidentes críticos como instrumento de pesquisa de representações.

No CE foram produzidos 9 relatos, embora apenas 7 tenham constituído alvo de análise, precisamente os que foram escritos pelos 7 participantes da investigação. Na maioria dos casos, os textos são curtos, não ultrapassando 2 páginas. Para fazer a análise de conteúdo dos incidentes críticos procurei numa primeira fase identificar o papel do autor no relato, o contexto de avaliação (problemático em todos os casos) e os princípios de avaliação que emergem do discursos dos autores; numa segunda fase, efetuei uma análise mais temática onde procurei identificar dilemas, preocupações e constrangimentos que atravessam o texto. Relativamente aos princípios de avaliação, foram definidos previamente como dimensões de análise, para as quais “não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação” (Lüdke & André, 1986: 43). Neste caso, elas decorrem dos pressupostos teóricos que representam o quadro de análise no estudo no campo da avaliação das aprendizagens, e nessa medida foram também usados como categorias para a análise noutros documentos elaborados pelos participantes. A informação recolhida na análise dos incidentes críticos foi cruzada com a análise de outros documentos produzidos pelos participantes em fases mais avançadas do CE, procurando-se identificar semelhanças e diferenças da presença ou ausência dos princípios de avaliação.

3.3.3.2 Tarefas de reflexão

As tarefas de reflexão incluem tarefas propostas durante o CE, as quais foram realizadas colaborativamente, bem como outras realizadas individualmente e que foram incluídas no portefólio de formação de cada um dos participantes.

As tarefas de reflexão propostas durante o CE tinham como intenção promover o posicionamento dos sujeitos face a diversas problemáticas ligadas à avaliação, a partilha de pontos de vista e a colaboração entre os participantes, de modo a desenvolver processos dialógicos de reconstrução de conceções acerca da avaliação das aprendizagens. Assim, os debates conjuntos durante o CE, realizados a partir dessas tarefas, foram ricos na partilha de ideias e de relatos de experiências vividas, e também muito valorizados pela diversidade de pontos de vista presentes, em função do nível de ensino e área disciplinar de cada um. Contudo, os registos foram bastante reduzidos, pelo que na maior parte dos casos o material para análise em termos de investigação se encontra na observação participante das tarefas, que atravessou

todo o CE. As tarefas em causa são: a) tarefa de reflexão sobre uma experiência no âmbito da avaliação (relato de incidente crítico redigido por mim); b) tarefa de reflexão sobre os incidentes críticos escritos pelos formandos; c) tarefa de reflexão sobre a avaliação (a partir de um texto teórico); d) análise de uma narrativa profissional (relato de uma professora); e) explorar a planificação da avaliação formativa. Já relativamente às tarefas realizadas individualmente, que foram incluídas no portefólio de formação, os registos são o suporte único para a investigação. Neste caso trata-se de: f) diário do formando (1 a 3 entradas); g) apresentação pessoal no portefólio.

Na análise dos registos efetuados nestas tarefas, procurei evidências sobre concepções e práticas de avaliação dos formandos, perceções sobre constrangimentos, dificuldades e preocupações na implementação de práticas de avaliação, processos de reconstrução de concepções de avaliação que cada um desenvolveu, e perceções sobre objetivos e dilemas profissionais.

3.3.3.3 Planificações de experiências de avaliação formativa

Foi elaborado um *Guião de construção de experiências de avaliação* (v. anexo 5.4) que orientou o registo das planificações das experiências. Apresento no Quadro 25 a matriz relativa às dimensões dessa planificação.

Quadro 25 – Dimensões do guião de construção de experiências de avaliação

<i>Dimensões da experiência</i>	<i>Enfoque</i>
Finalidade	Interesse, dilema, dificuldade, preocupação, que dá origem à experiência Objetivos da experiência
Contextualização	Descrição do contexto de experimentação Razões da escolha do contexto Princípios de avaliação a desenvolver Papel dos alunos na experiência
Plano de ação	Descrição das estratégias a desenvolver Referência a materiais recursos a utilizar Instrumentos de avaliação a utilizar Estratégias/ instrumentos de avaliação da experiência
Implicações	Previsão de possíveis problemas Previsão sobre formas de colmatar problemas Impacto nos alunos Impacto nos professores

Foram elaborados 6 guiões (v. anexo 6.4) que se reportam a 2 experiências colaborativas (em pares) e 4 individuais (incluindo a minha). Com a informação recolhida através deste guião,

é possível construir uma imagem muito aproximada das experiências desenvolvidas, visto que elas foram bastante fiéis ao guião. Além disso, como compilei as respostas dadas a cada uma das questões colocadas no guião, também pude fazer uma análise transversal que permite concluir acerca de semelhanças e diferenças entre os projetos apresentados.

Em termos dos objetivos do estudo, a informação contida nos guiões permitiu concluir acerca de conceções e práticas no âmbito da avaliação das aprendizagens e identificar áreas problemáticas da avaliação das aprendizagens (dificuldades, dilemas, paradoxos, constrangimentos).

3.3.3.4 Narrativas de experiências de avaliação

Todas as experiências de avaliação realizadas foram relatadas numa narrativa profissional, incluída no portefólio de formação, para a redação da qual foi fornecido um guião que continha indicações sobre a sua extensão, estrutura/ conteúdo, bem como critérios de avaliação (v. anexo 5.5). Com este guião, pretendeu-se facilitar a organização da escrita da narrativa e facilitar a sua análise posterior.

A escrita sobre as experiências representou uma passagem de testemunho e deixou um legado de 'boas práticas', mas também permitiu o desenvolvimento da reflexividade e a reconstrução profissional (Alarcão & Tavares, 2003; Herdeiro, 2010; Kelchtermans, 2009; Moreira, 2011a, 2015; Pessoa, 2011; Vieira, 2009a, 2011a, 2014a, 2014b). Deste modo, a análise que se fez das narrativas, apesar de se centrar de forma mais evidente nos seus elementos constituintes, não esquece que elas tiveram essa função de refazer o pensamento e, nessa medida, foi também um contributo para avaliar o impacto da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional e na transformação das práticas de avaliação, um dos objetivos do estudo.

O Quadro 26 apresenta uma caracterização geral do *corpus* de narrativas em termos do contexto das experiências (nível de ensino e disciplinas), extensão dos textos e anexos, e congruência entre estes e o guião fornecido, sendo que foram analisados os textos originais das narrativas incluídas nos portefólios dos participantes, os quais foram posteriormente editados para a publicação de um e-book (Basto, 2014). Dada a extensão das narrativas, apenas se inclui uma delas em anexo, a Narrativa C (v. anexo 6.5), podendo o leitor aceder às versões editadas em cfae-braga-sul.dmaria.pt

Quadro 26 – Narrativas das experiências de avaliação: caracterização geral

Narrativas	Nível de ensino/disciplina	Extensão (n° de páginas)		Estrutura/ conteúdo	
		Narrativa	Anexos	Segue o guião	Segue o guião parcialmente
A	Pré-escolar – P1	9	4		√
B	1° CEB – P2	7	21	√	
C	2° CEB – Matemática – P3 e P4	6	7	√	
D	3° CEB – Educação Física – P5	5	5	√	
E	3° CEB – Físico-química – P6 e P7	14	4	√	
F	3° CEB – Matemática – formadora	6	11	√	

Sabendo que no guião a extensão sugerida para a narrativa era de 5 páginas, pode-se observar que esse requisito foi difícil de cumprir. Na verdade, indicar o número de páginas foi uma opção limitadora para quem quis explorar e aprofundar a reflexão sobre a experiência. Deste modo, apesar de continuar a julgar necessário impor alguns limites em situações semelhantes, eles deverão ser mais flexíveis para deixarem livre o caminho a uma escrita mais reflexiva e criativa. Apesar das experiências terem sido, em alguns casos, reduzidas a uma intervenção que se concretizou apenas numa aula, estão envoltas numa complexidade que faz com que a sua descrição, interpretação e reflexão por parte do professor o obrigue a estender-se na escrita se quiser dar conta de todos os seus contornos e implicações. Apesar desta situação, considero que o guião foi útil, tanto em termos formativos como da investigação, no primeiro caso porque apoiou a redação e no segundo caso porque permitiu que houvesse uma unidade nos textos que facilitou a análise do seu conteúdo, precisamente por eles se centrarem, em geral, nos mesmos aspetos. Assim, foram 5 os aspetos sobre os quais incidiu a análise: o interesse, problema ou dilema que esteve na base da construção da experiência, bem como os principais objetivos definidos; os princípios de avaliação planeados e explorados; os intervenientes no processo de avaliação e os papéis desempenhados; as limitações, potencialidades e recomendações, tanto ao nível do professor como do aluno; materiais produzidos e suas potencialidades. Procurei ver traços comuns, destacar particularidades relativamente a cada um deles e, ainda, comparar o conteúdo das narrativas com a informação obtida através do guião de construção de experiências de avaliação, para perceber a distância que os separa, isto é, quão distante foi a idealização das experiências da sua concretização na prática. Além disso, utilizei de novo os princípios de avaliação como uma grelha de análise para perceber o alcance das experiências em termos da avaliação formativa.

3.3.3.5 Material de apoio à disseminação de experiências

Para apresentar e divulgar as experiências de avaliação nas sessões organizadas pelo Grupo PAA, os seus autores elaboraram powerpoints utilizados também durante o CE, nas sessões de 23, 28 e 30 de maio de 2012 (v. anexo 6.7). Alguns professores incluíram esse material no seu portfólio de formação, apesar de não lhes ter sido pedido. Em termos de investigação, considere estes documentos como uma fonte de informação complementar às narrativas, o que permitiu uma análise mais completa do modo como os participantes conceptualizaram as suas experiências.

3.3.3.6 Relatórios finais de reflexão crítica sobre o Círculo de Estudos

Os relatórios finais de reflexão crítica sobre o CE (v. síntese no anexo 7.2) também são tarefas de reflexão e foram planeados de forma a obter informação relevante acerca da forma como os professores criaram sentidos para as tarefas e para as interações que desenvolveram ao longo do CE. Foi usado um guião para a sua elaboração (v. anexo 5.6), o qual contém 7 questões orientadoras. As dimensões do guião, que serviram de base à análise das respostas, são apresentadas no Quadro 27.

Quadro 27 – Dimensões do guião do relatório de reflexão crítica sobre o CE

<i>Dimensões</i>	<i>Enfoque</i>
Perceções do impacto da <i>colaboração interpares</i>	Pela reflexão conjunta sobre os dados do questionário “Pensar a avaliação” Pela reflexão conjunta sobre narrativas de avaliação Pela colaboração no desenvolvimento, partilha e análise de experiências Pela redação colaborativa de uma narrativa profissional
Perceções do impacto da <i>experiência de avaliação</i>	Nas conceções e práticas de avaliação
Perceções gerais do <i>impacto do CE</i>	Nas práticas de avaliação pessoais – dificuldades Na expansão da mudança ao nível do departamento – dificuldades Na percepção do que foi mais significativo/ mais difícil e aspetos a melhorar

Para fazer a análise da informação contida nas reflexões críticas comecei por sintetizar as respostas dadas a cada uma das questões por todos os participantes (v. anexo 7.2). Após essa fase, procurei sinalizar semelhanças e diferenças nos seus discursos. Além disso, cruzei a informação recolhida com outras fontes, nomeadamente com a entrevista conjunta realizada na última sessão do CE e com as narrativas. Desta forma, conseguiram-se sinalizar continuidades/ descontinuidades nos discursos e assim apurar melhor a reconstrução de sentidos para a avaliação e para a formação.

3.3.4 Observação participante: notas de campo e diário de investigação

Como investigadora num estudo onde o contexto investigativo é simultaneamente o contexto profissional, assumi um triplo papel de professora, formadora e investigadora, e desse ponto de vista a observação participante fez naturalmente parte do desenvolvimento da investigação. De acordo com Lüdke & André (1986: 28), a observação participante “É uma estratégia que envolve (...) não só a observação direta mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada”. Recorri a duas técnicas de registo – notas de campo e diário de investigação. Estas duas fontes de informação foram fundamentais na supervisão do processo formativo e investigativo, mas desempenharam um papel secundário na análise da experiência, servindo sobretudo para ilustrar determinados aspetos. Assim, não se procede à sua apresentação em anexo.

Como sublinha Burgess (2001: 182), “As notas de campo substantivas consistem num registo contínuo de situações, acontecimentos e conversas nas quais o investigador participa”, que implicam o registo da hora, do local, dos observados e da situação observada. Assim, tanto durante como após as sessões do CE, fui fazendo registos desse tipo, sobre comentários que se fizeram, interações que se estabeleceram, ou até mesmo dúvidas que me surgiam. De forma a não perturbar o desenrolar da formação, tive alguma contenção nos registos, o que poderá ter contribuído para alguma perda ou distorção de informação, o que segundo Bogdan & Biklen (1994: 130) não representa a situação ideal. Na verdade, vestir a pele de investigadora neste contexto foi algo que me obrigou a dividir-me entre a participante que ali estava a desempenhar o seu papel de professora/ formadora, com as suas preocupações e dilemas, mas dentro do barco em que todos navegavam, se quisermos usar uma metáfora, numa relação nivelada com os participantes, e a investigadora curiosa que estava atenta às mudanças, às diferenças nos discursos, à preocupação com os registos, meus e deles, mas que queria passar despercebida, ser discreta. Com efeito, segundo Bogdan & Biklen (1994: 128), “A esperança dos investigadores de campo «cooperativos» é integrarem-se no contexto, tornando-se mais ou menos parte «natural» do cenário”. Creio que o facto de não fazer muitos registos na presença dos participantes contribuiu para que o ambiente fosse bastante descontraído, para que todos se expusessem sem temor, e para que a relação que se desenvolveu entre todos fosse verdadeiramente simétrica, com todos os benefícios que isso traz em termos de autenticidade, tanto em termos formativos como investigativos. Destaco, como exceção, as notas de campo que tomei durante as sessões de apresentação das experiências de avaliação nas últimas

sessões do CE (v. anexo 8), onde assumi essencialmente a posição de observadora, o que foi negociado com os participantes, e procurei registar tudo o que consegui sobre as apresentações que foram realizadas, o que me permitiu elaborar um documento bastante completo acerca das experiências e dos comentários que se seguiram às respetivas apresentações, posteriormente partilhado com todos.

Foi com base nas notas de campo que elaborei o diário de investigação, o qual representa uma versão reflexiva das notas de campo. Segundo Bogdan & Biklen (1994: 150-151), “As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados”. Assim, o diário de investigação acompanhou os processos formativo-investigativos e teve um papel fundamental na retenção e análise desses processos, ajudando-me a compreender os fenómenos em estudo, a trazer maior rigor à descrição do vivido e a interpretar informação recolhida em diversas fontes. Em termos de dimensão, é um documento com 38 entradas e 54 páginas, redigido de 29 de fevereiro de 2012 a 17 de maio de 2013.

Apresentado o contexto e a metodologia de formação-investigação, passo à análise da informação recolhida.

Navegar é preciso...

Percorrer este trilho de escrita obriga a (re)pensar cuidadosamente a forma como se diz o que se fez, o que se diz, como se vê o que se fez, como percebemos o olhar dos outros sobre nós, como nos vão ler. A cada nova investida, para que tudo fique claro e com contornos mais nítidos, é como se começasse de novo, embora não o seja. É como levar um barco por um rumo e logo em seguida por outro, escolhendo o melhor caminho. Muda-se o leme para seguir outra rota e abrem-se mais as velas para navegar mais lentamente por entre as águas e ver melhor a paisagem. Além disso, se formos devagar podemos olhar melhor para as águas e ver para além da superfície, ver os peixes, o mundo imenso que se encerra abaixo da linha das águas e não só o nosso reflexo nesse espelho.

Sei que este texto é, tem que ser, um texto académico, um texto fundamentado, que pretende descrever e analisar um percurso à luz de princípios teóricos, ideias já construídas, aceites pela academia, mas o meu olhar leva-me a ver as coisas noutras dimensões, a reconstruir a realidade à luz das minhas vivências, dos meus saltos e recuos na profissão e na vida. Não consigo desligar, neste trabalho, as teorias das práticas. Para mim elas vão caminhando juntas. As teorias, as percepções, estão no ar, não são palpáveis, não têm forma, enquanto as práticas estão no terreno, nas águas, veem-se. Mas são duas rotas que se vão desenhando neste mar que navegamos, entrelaçadas, deixando rastro como o navio quando rasga o ar com as suas velas e o mar com o seu leme, vincando a rota para as gaivotas que o perseguem. Dinamizar este CE foi como levar este navio, foi abrir nas águas um vinco que necessariamente se dilui, mas que vimos e que fica guardado dentro de nós. Foi olhar com atenção para além da superfície, mergulhar e ver o que nunca tínhamos conseguido ver.

O que vou tentar fazer é interpretar esta viagem, contar o que vimos, o que nos maravilhou, o que nos surpreendeu, o que aprendemos e como isso nos mudou. As viagens têm esse efeito, criam em nós outros olhares, por vermos que há outras visões que nunca tínhamos pensado. As viagens podem ser de barco, de carro, a pé, ou até dentro de nós. O CE foi uma viagem assim, uma viagem como profissionais dentro de nós. Cada um experienciou-a à sua maneira. Cada um tem o seu percurso profissional, as suas marcas, as suas ideias, a sua formação e é daí que parte. Não partimos todos do mesmo lugar nesta viagem. Uns partiram de um lugar, outros de outro mais além ou mais aquém. Eu, como 'mulher do leme' preocupei-me em observar esses lugares, tentar perceber onde se situavam e até onde esta viagem os levou. Foi esse um pouco o meu papel no CE e é esse o meu papel agora, aqui a contar esta história, traçando o retrato desta viagem com uma panorâmica geral, que funcione como uma grande angular que dê conta de toda a sua amplitude, desde o ponto de partida, das experiências vividas e do impacto que se verificou de um modo transversal, salientando, constrangimentos, dilemas ou problemas que aí se cruzaram, e vantagens, ganhos ou mais valias que se conseguiram ou vislumbram, até à sua influência no lugar onde se desenvolveu, isto é, vou tentar retratar o que se passou neste CE e analisar esse percurso de modo longitudinal.

CAPÍTULO IV

Análise da Informação: Visão Panorâmica do Círculo de Estudos

(...) façamos das nossas escolas lugares de *interação colaborativa* em que seja possível experienciarmos o nosso *desenvolvimento profissional docente*, enquadrado pelo próprio desenvolvimento institucional, *supervisionado*, com vista à sempre melhor qualidade do nosso ensino e da nossa educação, a bem dos nossos alunos e da sociedade. (Alarcão, 2014a)

Introdução

Neste capítulo, interpreto o que se passou no CE em várias dimensões com base na análise da informação recolhida, narrando momentos significativos e traçando uma panorâmica geral sobre o processo de reconstrução profissional que aí se deu.

O capítulo organiza-se em três secções principais que correspondem a momentos fundamentais do CE: a secção 4.1, 'Ponto de Partida – Devagar se vai ao longe...', corresponde à parte inicial do CE, durante a qual se conheceram as perceções iniciais dos professores sobre avaliação das aprendizagens e se instigou a reflexão crítica sobre conceções e práticas de avaliação; a secção 4.2, 'Experiências de avaliação – Mergulhar para ver além da superfície', corresponde às fases intermédia e final do CE, durante as quais se procedeu à (re)construção de conceções e práticas de avaliação das aprendizagens, nomeadamente através do desenho e desenvolvimento de experiências com potencial transformador, concretizadas em sala de aula; a secção 4.3, 'Efeitos de uma imersão: descobrir profundidades' corresponde à fase final do CE, bem como à fase pós-CE, onde se observa o impacto da experiência nos participantes e no meio envolvente com a sua divulgação.

Em cada uma das três secções, convoco diferentes fontes de informação de forma a dar resposta aos objetivos do estudo (Quadro 28). Pontualmente, faço luz sobre os bastidores do processo formativo e investigativo, trazendo para um segundo plano ideias que fui registando no diário de investigação. Espero desta forma conseguir fazer a triangulação da informação obtida em sintonia com os objetivos do estudo.

Embora no capítulo da metodologia já tenha feito uma descrição sumária do desenvolvimento do CE, retomo aqui alguns dos seus momentos que contextualizam as análises

efetuadas e que conferem a este texto uma orientação narrativa. Pretendendo-se fornecer uma visão panorâmica do CE, retratando-o através de uma *grande angular*, os resultados apresentados reportam-se ao grupo de participantes e não ao trajeto de cada um deles, embora reconheça que as transformações foram diferenciadas, com diferentes pontos de partida e de chegada, apesar de viajarmos numa direção comum.

Quadro 28 – Fontes de informação e objetivos de análise do CE

<i>Secções do capítulo</i>	<i>Fontes de informação</i>	<i>Objetivos de análise</i>
Secção 1 <i>Ponto de Partida – Devagar se vai ao longe...</i>	Questionário “Pensar a Avaliação” Relatos de incidentes críticos Registos em tarefas de reflexão	Conhecer concepções e práticas dos professores no âmbito da avaliação das aprendizagens; Identificar áreas problemáticas da avaliação das aprendizagens
Secção 2 <i>Experiências de avaliação – Mergulhar para ver além da superfície</i>	Guiões de construção de experiências Narrativas das experiências Ppt de apresentação das experiências Notas de campo das apresentações Relatórios de reflexão crítica	Conhecer concepções e práticas dos professores no âmbito da avaliação das aprendizagens; Identificar áreas problemáticas da avaliação das aprendizagens; Desenvolver e avaliar experiências de avaliação formativa com potencial transformador
Secção 3 <i>Efeitos de uma imersão: descobrir profundidades</i>	Reflexão conjunta sobre o CE Conversa do PAA sobre o CE Avaliação das sessões de divulgação Relatórios de reflexão crítica Entrevistas pós-CE	Avaliar o impacto da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional e na transformação das práticas de avaliação

No final do capítulo apresento ainda uma reflexão final, ‘Ver ao longe: marcas de um caminho de supervisão colaborativa’, onde dou conta do impacto que se conseguiu obter no CE com a criação de um ambiente de supervisão colaborativa por referência aos princípios anteriormente referidos no capítulo 2 (v. Vieira, 2006b).

4.1 Ponto de partida – Devagar se vai ao longe...

O CE partiu da necessidade de criar um espaço propício à reflexão crítica sobre as práticas avaliativas e ao desenvolvimento de experiências pedagógicas de avaliação formativa que potenciasssem possíveis mudanças. Nas sessões iniciais do CE (1 a 4), procedeu-se a um levantamento de perceções iniciais sobre a avaliação das aprendizagens e criaram-se oportunidades de diálogo e partilha de ideias e experiências através de tarefas de formação. Foi também aí que se apresentou a proposta de avaliação dos formandos, logo na 1ª sessão, a qual esteve na origem de um incidente crítico que relato em seguida, e que parece ilustrar o poder

negativo da avaliação, mesmo quando ela é planeada com um propósito formativo e emancipatório.

4.1.1 Um incidente crítico: “quem tem medo do lobo mau?”

A avaliação pode ser vista como *o lobo mau* dos processos pedagógicos, de que muitos alunos têm *medo*, mesmo que se trate de alunos adultos que são professores e, portanto, também avaliadores. É um medo legítimo, sobretudo se considerarmos o peso de uma tradição de avaliação em que professores e alunos se posicionam em campos opostos – o campo dos avaliadores e o campo dos avaliados –, entre os quais as interações são escassas.

Na 1ª sessão do CE, a 29 de fevereiro de 2012, que contou com a presença da Professora Flávia Vieira, consultora da formação e orientadora do estudo, fez-se um enquadramento geral da ação, esclarecendo as ligações que nela se estabelecem entre formação e investigação, entre a escola e a universidade, para que todo o processo fosse transparente, explanando o que já havia sido divulgado no agrupamento através do folheto elaborado pelo grupo PAA (v. anexo 3.2). O primeiro espaço de diálogo seguiu-se à apresentação da proposta de avaliação que apresento no Quadro 29, a qual, em conformidade com os três tipos de trabalho a avaliar – trabalho não presencial (TNP), trabalho presencial (TP) e reflexão crítica (RC) –, implicava a elaboração de um *portefólio de formação* com uma estrutura comum, que desse conta do percurso de cada participante no CE.

Quadro 29 – 1ª proposta de estrutura do portefólio de formação

<i>Elementos do portefólio</i>	<i>TP - 30%</i> <i>Trabalho</i> <i>Presencial</i>	<i>TNP - 40%</i> <i>Trabalho não</i> <i>presencial</i>	<i>RC - 30%</i> <i>Reflexão</i> <i>Crítica</i>
	<i>Pontuações</i>		
Autoavaliação da participação	20		
Relato do incidente crítico		5 (fixa)	
Planificação e partilha oral da experiência pedagógica	10 (fixa)		
Narrativa da experiência pedagógica		30	
Diário da formação (3 entradas)			10 (fixa)
Relatório de reflexão crítica			20
Apresentação pessoal no portefólio		5 (fixa)	

Serão fornecidas orientações para todos os elementos considerados.

Algumas das pontuações atribuídas são fixas. Outras variam em função de critérios a acordar.

Pretendia-se que a avaliação cumprisse propósitos sumativos associados à classificação dos formandos, mas sobretudo propósitos formativos, de aprendizagem profissional, e que

estivesse por isso diretamente ligada às tarefas formativas. Neste sentido, o portefólio integraria o conjunto de tarefas apresentadas no Quadro 29 e explicadas aos formandos.

Aberta a porta ao diálogo, e explicitando-se que a proposta continuaria a ser discutida nas sessões seguintes e podia ser alterada, sentiu-se no ar alguma apreensão, que registei no diário de investigação:

Acho que as pessoas ficaram um bocadinho apreensivas com a quantidade de documentos. A Flávia falou novamente para enquadrar o portefólio. Explicou o objetivo de construir um portefólio, o objetivo de ter uma apresentação, o objetivo de ter uma narrativa, etc., mas acho que as pessoas ficaram um pouco apreensivas na mesma. Acho que ela foi novamente muito clara, mas neste caso, todos estavam um pouco expectantes. Acho que não vai ser fácil, e estou curiosa para ver a reação a isto na próxima sessão.

29 de fevereiro de 2012, Diário de investigação

Na 1ª sessão não surgiram propostas de alteração, mas entre a 1ª e a 2ª sessões, num espaço de 3 dias, aconteceu o inesperado: 5 professores comunicaram a sua desistência ao centro de formação. Com efeito, o CE começou com 15 professores inscritos (o máximo permitido na modalidade de Círculo de Estudos), sendo que um não chegou a aparecer na 1ª sessão, mas entre esta e a 2ª sessão houve as 5 desistências, o que fez com que ficassem apenas 9 professores, tendo 2 destes desistido posteriormente por considerarem que não teriam tempo para realizar todas as tarefas previstas, nomeadamente a experiência e a narrativa, o que significa que ficaram 7 professores até ao final, o número mínimo para que um Círculo de Estudos funcione.

A primeira vaga de desistências deixou-me seriamente preocupada, quer pela surpresa quer pelas eventuais implicações no desenvolvimento da ação e do estudo. Intrigavam-me as possíveis razões, que na altura associei a uma certa falta de compromisso numa formação que implicava a predisposição para encetar um caminho de diálogo, de abertura e de reflexão, a que muitos parecem não estar dispostos a aderir. Na tentativa de compreender melhor essas razões, desloquei-me ao centro de formação e fiquei a saber que os professores não precisam de apresentar uma justificação para a sua desistência, bastando fazer um telefonema a dar conta da sua decisão. Fiquei surpresa com o facto de o centro de formação não solicitar uma justificação para a desistência dos formandos em ações cuja organização apoiam, mas também fiquei a saber que é frequente haver desistências em determinados tipos de formação.

Vimos, no capítulo 2, que a modalidade de formação mais frequente em Portugal são os cursos, e que as modalidades centradas nos contextos e propostas pelos professores, de que é

exemplo o Círculo de Estudos, são raras (Lopes et al., 2011). Este facto sinaliza a falta de iniciativa das escolas na organização da formação, e também a preferência por formações mais curtas e que implicam pouco investimento de tempo e esforço, cuja avaliação é mais simples. As desistências dos professores são “normais” à luz deste enquadramento, mas preocupantes do ponto de vista da promoção da mudança nas escolas. Neste CE, acresce o facto de a formação ser objeto de investigação, o que pode ter gerado receios maiores relativos à avaliação, uma vez que o grau de exposição e a responsabilidade pelo trabalho desenvolvido são mais elevados neste tipo de contexto. Embora os professores só tivessem de decidir acerca da sua participação no estudo no final do CE, havia a expectativa de que todos participassem, e certamente ser-lhes-ia difícil dizer que não. Nas escolas a investigação é também vista, muitas vezes, como um *lobo mau* que gera inseguranças e resistências nos professores, o que não se dissocia do tradicional divórcio entre ensino e investigação, e também entre escolas e instituições de ensino superior, que aqui se quis contrariar colocando a investigação ao serviço da pedagogia e da formação no sentido em que se aproximou da experiência educativa para a problematizar e mudar com a participação dos sujeitos envolvidos (Vieira, 2014a, 2015).

Este incidente foi marcante no início de um processo que me colocava inúmeros desafios, face ao qual tinha muitas expectativas mas também muitos receios, desde logo pela ambiguidade do meu papel de formadora e avaliadora de colegas, mas também como uma interlocutora num processo coletivo onde esperava também aprender. Um dos registos do meu diário, escrito após a 1ª sessão, dá conta de como a questão das desistências me leva a refletir sobre o modo como me via e era vista no âmbito do CE:

Não foi preciso 1 dia inteiro para que o 1º incidente crítico acontecesse. Recebi um telefonema do Centro de Formação a dizer que havia duas professoras que tinham desistido. Realmente não estava à espera. Parecia que tudo tinha corrido bem do meu ponto de vista. A prof. X [uma das professoras inscritas] já me tinha dito que não estava bem de saúde e podia ter que ser operada. Foi isso que me disse para justificar a desistência, mas a meu ver, por detrás dessa justificação perfeitamente plausível está outra que se relaciona com a forma como ela vê este CE. Na verdade, ela já tinha denunciado que a sua expectativa era de que a Professora Flávia iria ter muito mais presença física ao longo das sessões e quando percebeu que tal não iria acontecer achou que não merecia o esforço. Desvalorizou assim, para além do meu papel como formadora, o papel que a reflexão e partilha de experiências têm no seu desenvolvimento profissional. Porque realmente o mais importante para os participantes desta formação não será propriamente o que vão ouvir, mas como se vão ouvir uns aos outros e como vão refletir em torno das suas experiências e das experiências e práticas dos outros. É precisamente esse confronto de perceções que permite avançar e crescer em termos profissionais. Ainda que a prof. X seja uma professora com formação na área da Avaliação (...), é sempre enriquecedor passar por este processo, aliás seria muito difícil que houvesse diálogos e partilhas que se repetissem. Sei que também vou aprender com as histórias dos outros. É sempre possível aprender.

1 de Março de 2012, Diário de investigação

Será que os meus colegas legitimavam o meu papel de formadora? Como o entendiam? O que esperavam de mim? Este tipo de questões acompanhou-me ao longo da formação e surgem noutros momentos do meu diário, não podendo ser dissociadas da avaliação. Na verdade, a avaliação constituiu uma espécie de corrente profunda no mar que navegávamos, o mar da formação, e que, na fase inicial dessa formação, emergia à superfície e condicionava, embora de forma obscura, o nosso posicionamento. Mas o incidente não terminava aqui.

A expectativa sobre a 2ª sessão do CE era elevada. Fiquei curiosa para saber, afinal, quem iria aparecer, e também como se ia desenrolar a negociação da proposta de avaliação. No entanto, a proposta continuou igual, pois ninguém a questionou no sentido de efetuar mudanças. Procurei perceber se haveria algum dos elementos do portefólio que parecesse mais difícil de elaborar e foi apontada a apresentação pessoal no portefólio. Do meu ponto de vista, era simples e recordo que na altura revelei a minha admiração, uma vez que todos eram já profissionais experientes e o que se pedia resumia-se a 1 página A4 onde dessem a conhecer a sua posição pessoal sobre a profissão, enquanto outros documentos do portefólio seriam necessariamente mais extensos e obrigavam a uma reflexão mais elaborada. A verdade é que, como já foi salientado noutros momentos deste texto, os professores param pouco para pensar, para pensar-se, para explicitar os valores e ideais em que acreditam e que determinam as suas escolhas (v. Estrela, 2001: 137; Nóvoa, 2008: 5; Thurler, 1994: 34). Se aquela proposta constituía um desafio, talvez os ajudasse a sistematizar a reflexão sobre si mesmos e sobre as suas ações na escola e na profissão. Com efeito, como afirma Nóvoa (2009: 228), “É no trabalho de reflexão individual e coletivo que eles [os professores] encontrarão os meios necessários ao desenvolvimento profissional”, condição essencial para a mudança e para que os professores “se situem no novo espaço público da educação” (ibidem) abrindo-se ao exterior.

Embora na 3ª sessão do CE tenha regressado à questão da avaliação, pois era preciso apresentar com detalhe os documentos entretanto enviados por e-mail, e embora contasse com uma discussão acesa, até com alguma resistência ou insatisfação, não foi isso que aconteceu:

Comecei pela avaliação, apresentando os guiões e grelhas. Expliquei detalhadamente cada um. Não houve muita discussão. Todos ficaram de os ver melhor em casa e frisei que na próxima sessão se fecha este processo e fica definitivo. Uma colega mostrou algum conformismo dizendo que não valia a pena discutir, que estava discutido e que o melhor era não perder mais tempo. Fiquei a pensar que aceitar assim as coisas é não as questionar e reproduzir o que nos impõem.

14 de março de 2012, Diário de investigação

Foi a aceitação quase inquestionável do que estava estabelecido, e na sessão seguinte, com uma nova abordagem ao assunto da avaliação, acabou por ficar tudo na mesma. Fico intrigada até hoje sobre por que razão se procede desta forma na avaliação, mesmo quando há abertura e transparência, quando tudo é explicado e justificado, e todos têm os dados na mão e o poder para decidir noutro sentido, mas acabam por se adaptar, por se conformar e aceitar mesmo aquilo que eventualmente não lhes agrada, com muito pouco questionamento. Se a modalidade de avaliação causara apreensão, não deveria ter sido mais discutida?

Mas também tenho de admitir que se os professores se recusassem a fazer o portefólio, ou a escrever a narrativa, isso seria prejudicial para o estudo e também para o cumprimento dos objetivos de desenvolvimento profissional a que a formação se propunha. Talvez a margem de negociação fosse afinal demasiado pequena, nomeadamente porque a modalidade de avaliação estava intrinsecamente ligada às tarefas e objetivos da formação, e assim mudar a primeira significaria mudar tudo ou quase tudo. Ainda assim, podia ser que descobríssemos em conjunto outros caminhos, ou pelo menos aproveitar a oportunidade para debater melhor os porquês de todos aqueles elementos de avaliação, ficando mais claro para todos a sua razão de ser, bem como as potencialidades que encerram, tanto no CE como noutros contextos. Enfim, a negociação da avaliação encerra todo este questionamento que faz ver mais além, que faz aprender, mas que neste caso foi muito pouco conseguido. Será que a negociação é também um *lobo mau*? Que paradoxos encerra e que receios provoca? Como superar esta persistente falta de diálogo sobre a avaliação, através do qual ela se poderia transformar num conteúdo curricular e dar lugar a um entendimento acerca do que vale a pena aprender e como, pois como sublinha Vieira (2009a: 263) “se quisermos explorá-la como processo de aprendizagem, (...), então ela constituirá necessariamente um conteúdo, porque passa a ser objecto de reflexão e negociação”.

4.1.2 O questionário “Pensar a avaliação” – 1º reflexo nas águas

Um dos aspetos centrais da fase inicial do CE foi o levantamento e posterior discussão de conceções e práticas de avaliação através do questionário *Pensar a Avaliação* (QPA), cujos resultados passarei a apresentar, procurando encontrar tendências dominantes das perceções dos professores em relação a duas orientações da avaliação: uma orientação formativa e reguladora, ou uma orientação sumativa e certificativa. Segundo Hadji (1994), na avaliação das aprendizagens joga-se em função do fim a atingir, ou seja, em função “da orientação dominante

quanto ao objecto a que a avaliação se refere” (1994: 69). Quando a orientação dominante é a sumativa, o ângulo de visão sobre ela é o de contabilizar, verificar, medir, o que significa adotar a atitude de ‘fazer o ponto da situação’ e chegar tarde demais para a aprendizagem (Álvarez Méndez, 2002: 18), enquanto que se o ângulo a adotar for o de formar, então “Necessitamos de nos aproximar dela com uma atitude construtiva e convertê-la sempre, e em todos os casos, numa maneira de aprender, numa parte integrante da aprendizagem. Poderá, assim, actuar ao serviço da prática docente” (op. cit.: 70). Será este o ponto de partida para uma análise geral das concepções e percepções dos professores. Posteriormente, numa análise mais fina dos dados, tomarei como referência a definição de avaliação das aprendizagens proposta por Fernandes (2008: 16), também subscrita neste estudo e referida anteriormente no capítulo 1, de orientação processual e reguladora, na qual a recolha sistemática de informação pelo professor deve ser tratada e devolvida aos alunos permitindo que esse *feedback* os ajude a ultrapassarem as suas dificuldades.

O QPA (v. anexo 5.1), como já foi referido, foi administrado na 1ª sessão do CE e respondido por 14 professores, dos quais 7 não concluíram a formação, e nessa medida os dados deste questionário não correspondem apenas às percepções iniciais dos colegas que participaram na investigação. Mesmo assim, considero que são um bom indicador de como os professores vêem a avaliação, se pelo seu ângulo mais formativo ou mais sumativo. Além disso, esses dados foram debatidos na sessão do grupo PAA de 6 de março de 2012, para além de terem sido apresentados ao longo das sessões do CE, como suporte aos debates e reflexões em torno do tema em causa. Passo a apresentar e analisar as respostas às questões da parte B – Concepções e práticas de avaliação das aprendizagens –, deixando as da parte A para depois, visto que incidem sobre dados pessoais e profissionais e apenas darei destaque a algumas que se relacionam com o desenvolvimento profissional de cada um.

Começo por tentar perceber a visão destes professores acerca das finalidades da avaliação, ou seja, avalia-se para quê? A questão 3 do QPA apresentava 7 afirmações sobre finalidades das práticas de avaliação, perante as quais os professores indicavam o nível de importância que lhes atribuíam nas suas práticas avaliativas, utilizando a seguinte escala: MI - muito importante; I - importante; PI - pouco importante; NI - nada importante. O grau de importância atribuído a cada finalidade foi calculado através da média ponderada das respostas, sendo as opções de resposta ponderadas com o máximo de três pontos (MI) até ao mínimo de

zero pontos (NI). Apresento no Quadro 30 as respostas organizadas por ordem decrescente de importância.

Quadro 30 – Finalidades da avaliação (QPA)

Finalidades das práticas de avaliação ¹	Nº de respostas (n=14)				Grau de Import. (0-3)
	MI	I	PI	NI	
1. Conhecer as aprendizagens efetuadas pelos alunos	13	1			2,93
2. Dar <i>feedback</i> aos alunos sobre as suas aprendizagens	12	2			2,86
3. Monitorizar o progresso das aprendizagens dos alunos	10	4			2,71
4. Melhorar as estratégias de ensino	10	4			2,71
5. Planear estratégias de remediação	8	5	1		2,50
6. Planear estratégias de diferenciação pedagógica	8	4	2		2,43
7. Recolher dados para a avaliação sumativa	4	8	2		2,14

MI: Muito importante; I: Importante; PI: Pouco importante; NI: Nada importante.

Observa-se que todas as finalidades apresentadas são valorizadas, mesmo aquela que tem em vista a recolha de dados para a avaliação sumativa, embora seja a menos valorizada. Prevalece a preocupação com finalidades de orientação marcadamente formativa, como conhecer as aprendizagens efetuadas pelos alunos, dar *feedback* aos alunos sobre as suas aprendizagens, monitorizar esse progresso e melhorar as estratégias de ensino. Por outro lado, verifica-se alguma dispersão de respostas numa finalidade de cariz também marcadamente formativo – planear estratégias de diferenciação pedagógica (item 6) –, o que indicia que há professores para quem a diferenciação não se encontra diretamente associada à avaliação, e revela uma fragilidade importante das práticas de avaliação formativa, pois como advoga Perrenoud (2004: 115), “A avaliação formativa, como instrumento de regulação da aprendizagem e do ensino, nada mais é que um componente de uma pedagogia diferenciada”.

Vejamos se esta tendência se mantém quando observamos as opiniões destes professores face à avaliação. A questão 1 da parte B do questionário apresentava 13 afirmações sobre a avaliação, face às quais os professores indicavam a sua opinião na seguinte escala: C – concordo; SO – tenho dúvidas/ sem opinião definida; D - discordo. Apresento, no Quadro 31, as respostas organizadas por ordem decrescente de concordância.

As respostas obtidas sinalizam uma orientação dominante para uma avaliação planeada, promotora da autonomia e distinta do ato de classificar, assim como a necessidade e a dificuldade de introduzir mudanças nas práticas avaliativas. Com efeito, apenas 4 professores

¹ Não se mantém a numeração dos itens definida no QPA, adoptando-se a ordem coincidente com a ordenação feita após o tratamento das respostas. Este procedimento é aplicável a todas as tabelas de respostas ao QPA.

concordam que a avaliação formativa é uma realidade do seu Departamento ou Grupo Disciplinar. Existem várias dimensões da avaliação pouco consensuais (itens 6 a 13), entre as quais destacaríamos a dimensão da subjetividade/objetividade da avaliação, a articulação entre avaliação formativa e sumativa, a negociação de critérios com os alunos e a implicação da mudança da avaliação nas práticas de ensino. A dispersão de opiniões nesta última dimensão (item 9) é particularmente relevante, pois indicia a existência de ambiguidades acerca da relação entre ensino e avaliação, já observada acima a propósito da diferenciação como resultado da avaliação, colocando em evidência a questão de saber se a mudança da avaliação implica ou não uma mudança mais sistémica das culturas escolares, como sugere Perrenoud (1999b: 188) quando afirma que “a avaliação tradicional impede a renovação radical das práticas pedagógicas” e que “uma outra avaliação é em larga medida uma outra escola”.

Quadro 31 – Opiniões face à avaliação (QPA)

<i>Afirmações sobre a avaliação</i>	<i>Nº de respostas (n=14)</i>		
	<i>C</i>	<i>SO</i>	<i>D</i>
1. Avaliar é diferente de classificar	13		1
2. A avaliação é uma das áreas da docência mais resistentes à mudança	13	1	
3. A avaliação só pode ser eficaz se for bem planeada	13	1	
4. O tipo de avaliação que se faz influencia o grau de sucesso escolar dos alunos	12		2
5. A avaliação formativa desenvolve a autonomia dos alunos	11	3	
6. A avaliação está sempre presente na atividade pedagógica do professor em sala de aula	9	3	2
7. É necessário mudar as práticas avaliativas no meu Departamento/ Grupo disciplinar	9	4	1
8. Os critérios de avaliação devem ser acordados com os alunos	9	4	1
9. Mudar a avaliação implica mudar as práticas de ensino	8	5	1
10. A avaliação é sempre subjetiva	7	3	4
11. É difícil articular a avaliação formativa com a sumativa	5	3	6
12. A avaliação formativa é uma realidade no meu Departamento/ Grupo disciplinar	4	9	1
13. A avaliação com testes é uma avaliação objetiva	2	7	5

C: Concordo; SO: Tenho dúvidas/ sem opinião definida; D: Discordo.

Outra questão relevante para clarificar a orientação avaliativa dos professores é a sua perceção acerca dos princípios de avaliação menos presentes nas suas práticas. A questão 2 da parte B do questionário apresentava os 12 princípios de uma avaliação formativa explanados no capítulo 1. Os professores indicaram os que consideravam menos presentes ou evidentes nas suas práticas avaliativas, assim como aqueles em que gostariam de melhorar essas práticas, num máximo de 4. Apresento no Quadro 32 as respostas a esta questão, organizadas por ordem decrescente da ausência dos princípios nas práticas (1ª coluna).

Quadro 32 – Princípios da avaliação formativa:
presença e intenção de melhoria (QPA)

<i>Princípios da avaliação formativa</i>	<i>Nº de respostas (n=14)</i>	
	<i>Menos presentes ou evidentes</i>	<i>Gostaria de melhorar</i>
1. Diferenciação (em função das necessidades, ritmos e estilos dos alunos)	10	9
2. Utilidade (na melhoria do ensino e da aprendizagem)	9	8
3. Diversificação (dos instrumentos/estratégias)	6	6
4. Justiça (não prejudica ou beneficia alunos)	6	6
5. Negociação (com os alunos)	6	3
6. Abrangência (das competências avaliadas)	4	4
7. Adequação da exigência (ao nível dos alunos)	4	3
8. Continuidade (regularidade)	4	3
9. Inclusividade (não é discriminatória)	3	3
10. Coerência (com o ensino)	2	3
11. Participação (por ex., autoavaliação)	2	2
12. Transparência (perante os alunos)	2	1

Numa primeira leitura, verifica-se que os princípios percebidos como menos presentes são também os que se quer melhorar. Excetua-se o caso da negociação, em que a diferença de respostas é maior (6/3), o que pode ser revelador da pouca valorização que se dá a esse processo, um dos processos mais exigentes de uma avaliação de orientação formativa, que implica a participação dos alunos na tomada de decisões (Álvarez Méndez, 2002; Alves & Machado, 2011; Fernandes, 2008; Vieira & Moreira, 1993). Como vimos no incidente atrás relatado, não é um princípio fácil de colocar em prática. Embora apenas 2 professores assinalem a pouca presença da participação dos alunos, é possível que a tenham entendido de modo redutor, relacionando-a apenas com práticas mais ou menos mecânicas e rotineiras de autoavaliação que os professores, de uma forma geral, praticam no final de período (cf. Basto 2010a; Vieira & Basto, 2013). Repare-se que no Quadro 31, relativo às opiniões dos professores face à avaliação, apenas 9 dos 14 professores concordam que os critérios de avaliação devem ser negociados com os alunos. A perceção da baixa presença de princípios como a diferenciação e a utilidade pode indicar que as práticas avaliativas são pouco consistentes com uma avaliação de pendor formativo, embora esses princípios sejam valorizados, uma vez que são também apontados pela maioria para melhoria futura. Verifica-se, aliás, que a perceção da presença de outros princípios da avaliação formativa sinaliza a existência de práticas híbridas e aparentemente contraditórias, ou mesmo alguma dispersão conceptual na interpretação dos princípios. Em todo o caso, as respostas apresentam uma orientação global para uma prática de

avaliação de intenção formativa, o que pode significar que estes professores estavam predispostos a reforçá-la e expandi-la.

Estreitamente ligada à questão dos princípios de avaliação está a questão do papel dos alunos na avaliação, pois este é o reflexo da aplicação ou não de determinados princípios, e por isso, conhecer os papéis que os alunos desempenham nas salas de aula geridas por estes professores representa uma forma de perceber o pendor das suas práticas avaliativas. A questão 5 da parte B do questionário incidia sobre o papel dos alunos na avaliação. Apresento no Quadro 33 as respostas dos professores.

Quadro 33 – Papel dos alunos na avaliação (QPA)

<i>Papel dos alunos na avaliação</i> <i>Os meus alunos...</i>	<i>Nº de respostas</i> <i>(n=14)</i>
1. Fazem autoavaliação	14
2. Refletem sobre os seus erros e dificuldades	10
3. Participam na avaliação sumativa periódica	10
4. Fazem heteroavaliação*	9
5. Fazem atividades de autocorreção	8
6. Participam na definição dos elementos / atividades de avaliação	3
7. Participam na definição de critérios de avaliação	3
8. Planeiam estratégias para resolver as dificuldades detetadas	3
9. Outro. Qual? <i>Fazem a avaliação da professora</i>	1

*um respondente acrescentou: *em trabalhos de grupo.*

É evidente o envolvimento dos alunos na avaliação na percepção de muitos dos professores, nomeadamente por participarem em processos de autoavaliação e de heteroavaliação, refletirem sobre os seus erros e dificuldades e se envolverem em atividades de autocorreção, e ainda por participarem na avaliação sumativa periódica. Concordando com Alves & Machado (2011: 66) quando dizem que “Aprender a autoavaliar-se é lançar um olhar crítico sobre si, mas só se consegue se apoiado em critérios de avaliação, negociados e apropriados (...)”, então esperaríamos que o envolvimento dos alunos na avaliação passasse também por processos de negociação. Contudo, o que as respostas dizem é que há algumas dimensões do envolvimento dos alunos na avaliação que estão bastante ausentes, como são precisamente o desenvolvimento de processos de negociação da avaliação, que pode ser conseguido com a sua participação na definição de critérios de avaliação, ou mesmo na definição dos elementos ou atividades de avaliação, o que acaba por confirmar a menor valorização dada ao princípio de avaliação inerente a este processo, a negociação. Para além disso, o pouco envolvimento dos

alunos na planificação de estratégias para resolver as dificuldades detetadas pode indiciar que a avaliação praticada apela pouco ao desenvolvimento de capacidades metacognitivas e poderá estar pouco atenta à promoção da autonomia dos alunos. Apesar das incoerências encontradas, pode-se observar que, na perceção dos professores, há algum envolvimento dos alunos na avaliação, o qual pode ser melhorado.

Um dos movimentos fundamentais dos professores no desenvolvimento das suas práticas avaliativas é a forma como dão a conhecer aos alunos as suas apreciações sobre os seus desempenhos e as suas atitudes, ou seja, o tipo de *feedback* que utilizam (Fernandes, 2008: 83). A questão 6 da parte B do questionário incidia sobre o tipo de *feedback* dado aos alunos no processo de aprendizagem e pretendia conhecer perceções dos professores sobre o grau de importância que lhe era dado nas suas práticas, cuja média foi calculada de forma idêntica à utilizada na questão 3, em que o grau máximo é 3. No Quadro 34 apresento a distribuição das respostas e o grau de importância calculado, tendo-as agrupado por tipos de itens do questionário e ordenado por ordem decrescente do seu grau de importância em cada grupo.

Quadro 34 – Tipo de *feedback* dado aos alunos (QPA)

<i>Feedback</i>	<i>Nº de respostas (n=14)</i>				<i>Grau de Import. (0-3)</i>
	<i>MI</i>	<i>I</i>	<i>PI</i>	<i>NI</i>	
<i>Funções/ objeto</i>					
1. <i>feedback</i> positivo sobre o mérito dos trabalhos	13	1			2,93
2. <i>feedback</i> sobre o progresso das aprendizagens	11	3			2,79
3. <i>feedback</i> corretivo face aos erros manifestados	10	3	1		2,64
4. <i>feedback</i> que indique estratégias de melhoria	9	4	1		2,57
5. <i>feedback</i> que apele à autoavaliação/ correção	5	8	1		2,29
<i>Frequência</i>					
6. <i>feedback</i> regular	10	4			2,71
<i>Diferenciação</i>					
7. <i>feedback</i> individualizado	9	5			2,64
8. o mesmo <i>feedback</i> a todos os alunos	4	2	7	1	1,64
<i>Forma</i>					
9. <i>feedback</i> oral	9	5			2,64
10. <i>feedback</i> escrito*	1	8	2	1	1,75

*MI: Muito importante; I: Importante; PI: Pouco importante; NI: Nada importante. / * 2 profs. não responderam*

Relativamente às funções e objeto do *feedback*, a importância atribuída ao *feedback* sobre o mérito dos trabalhos, o progresso das aprendizagens e o erro (itens 1, 2 e 3) destaca-se relativamente a outras funções que se reportam à indicação de sugestões de melhoria e à promoção da autoavaliação/correção dos alunos (itens 4 e 5). Este destaque sinaliza que estes

professores dão prioridade a um *feedback* que ajuda o aluno a posicionar-se face às aprendizagens mas que pode não lhe dar pistas para as melhorar, pois pode limitar-se a atribuir classificações ou mesmo a posicionar o aluno face a objetivos mas sem lhe dar indicações sobre a forma de ultrapassar obstáculos ou sem o conduzir a processos metacognitivos de reflexão sobre as suas aprendizagens. Para que o *feedback* seja formativo, “temos de garantir que o que se pretende comunicar aos alunos seja efectivamente percebido de forma a que eles possam saber o que fazer com tal comunicação” (Fernandes, 2008: 83). Acontece que as funções menos valorizadas são as que mais claramente ajudam o aluno a regular as suas aprendizagens.

É significativa a importância que os professores atribuem à regularidade do *feedback* assim como a um *feedback* individualizado e oral (itens 6, 7 e 9), o que reforça a ideia de uma avaliação de orientação formativa. Contudo, a dispersão na resposta ao *feedback* escrito (item 10) sinaliza que essa prática poderá estar menos presente nas suas avaliações. Por outro lado, apesar de todos darem importância a um *feedback* individualizado, alguns dão igualmente importância a que se dê o mesmo *feedback* a todos os alunos, o que se pode justificar em algumas situações embora esse *feedback* não atenda às necessidades de cada aluno nem implique a diferenciação da avaliação, aspetos importantes de uma orientação formativa da avaliação.

Saber com que meios os professores operacionalizam as suas práticas avaliativas é um indicador importante para traçar o seu perfil de avaliadores. A questão 4 da parte B do questionário visava conhecer os elementos de avaliação utilizados pelos professores, bem como os mais valorizados na avaliação sumativa, tendo-se para tal pedido que indicassem os quatro elementos mais valorizados, cujas respostas apresento no Quadro 35.

Quadro 35 – Elementos de avaliação (QPA)

<i>Elementos de avaliação</i>	<i>Nº de respostas (n =14)</i>	
	<i>Utilizados</i>	<i>Mais valorizados na avaliação sumativa</i>
1. Participação e empenho na aula	14	12
2. Testes/ fichas de avaliação	13	10
3. Trabalhos de pesquisa/projeto	13	6
4. Grelhas de autoavaliação do aluno	13	4
5. Resolução de problemas/tarefas	12	6
6. Apresentações (orais, em poster, etc.)	9	4
7. Trabalhos de casa	7	4
8. Caderno diário	7	0
9. Diário de aprendizagem	1	1
10. Portefólio	0	0

Verifica-se que estes professores afirmam diversificar as formas de avaliação, mas os dois elementos mais valorizados na avaliação sumativa são a participação e empenho na aula (item 1) e os testes/ fichas de avaliação (item 2), o que corresponde a um modo relativamente tradicional de avaliação sumativa. Formas de avaliação centradas no aluno e que implicam registos mais reflexivos, como o diário e o portefólio, quase não são usadas, embora se refira o uso de grelhas de autoavaliação, em consoância com dados anteriores sobre o papel dos alunos nas práticas avaliativas.

Estes dados sugerem que a avaliação praticada utiliza uma diversidade de elementos de avaliação própria de uma avaliação de orientação formativa. Contudo, a ausência da utilização do portefólio, a fraca utilização do diário de aprendizagem e a pouca valorização na avaliação sumativa de alguns de elementos de avaliação como os trabalhos de pesquisa/ projeto, as apresentações orais ou a resolução de problemas/ tarefas, pode significar que estes professores têm tendência para seguir uma utilização bastante tradicional dos elementos de avaliação. Todavia, há que ter em atenção que muito depende da forma como se utilizam os elementos de avaliação, pois “a atitude que o professor assume é essencial, e arriscaríamos mesmo a dizer mais determinante, do que o próprio instrumento” (Pinto & Santos, 2006: 163). Por exemplo, o teste escrito pode ser utilizado à posteriori de uma forma mais formativa, envolvendo os alunos na sua correção e identificação de dificuldades, e um instrumento de autoavaliação pode ser usado de modo rotineiro, sem envolver uma reflexão metacognitiva. Assim, seria preciso conhecer o modo como os professores utilizam os diversos elementos na interação com os alunos, pois é aí que reside o cerne da questão relativamente à avaliação formativa, como reforça Álvarez Méndez (2002: 106), quando afirma que “O valor da avaliação não está no instrumento em si, mas na utilização que dele se faz”.

Os constrangimentos e dificuldades percebidos pelos professores no campo da avaliação formativa podem condicionar o seu envolvimento nesse tipo de avaliação. A questão 7 da parte B do questionário indicava um conjunto de potenciais problemas e pedia-se aos professores que assinalassem os que mais sentiam na avaliação formativa. Apresento no Quadro 36 as suas perceções, tendo agrupado os itens do questionário em função do tipo de problemas – relativos a condições de ensino, a competências do professor e aos alunos –, e ordenando-os por ordem decrescente do número de respostas em cada grupo.

Quadro 36 – Dificuldades ou constrangimentos da avaliação formativa (QPA)

<i>Dificuldades ou constrangimentos</i>	<i>Nº de respostas (n=14)</i>
<i>Fatores relativos a condições do ensino</i>	
1. Falta de tempo perante a extensão dos conteúdos programáticos	12
2. Excesso de alunos para avaliar	9
3. Falta de coordenação dos professores no que diz respeito à avaliação formativa	7
<i>Fatores relativos ao professor</i>	
4. Dificuldade em definir critérios de avaliação formativa adequados	7
5. Falta de tempo para dar <i>feedback</i> individualizado e em tempo útil	6
6. Falta de (in)formação sobre avaliação formativa - não saber como fazer	4
7. Dificuldade em transformar as informações qualitativas em classificações	4
8. Dificuldade em decidir o que deve contar para a avaliação sumativa	1
9. Falta de vontade pessoal (sua) para explorar diferentes formas de avaliação	-
<i>Fatores relativos aos alunos</i>	
10. Pouca atenção dos alunos aos resultados da avaliação e ao <i>feedback</i> do professor	8
11. Incapacidade dos alunos se autoavaliarem e resolverem dificuldades	7
12. Resistência dos alunos a formas de avaliação para além dos testes/ fichas de avaliação	4

Os impedimentos mais apontados para a prática da avaliação formativa são fatores relativos às condições de ensino, sendo que a extensão dos conteúdos dos programas e o excesso de alunos surgem como os principais obstáculos, frequentemente apontadas por muitos professores em diferentes contextos e referidos na literatura (Afonso, 1998; Afonso, 2014; Amorim, 2012; Fernandes, 2009; Fonseca, 2012a; Pacheco, 1994; Peixoto, 2011). Com efeito, uma avaliação formativa requer tempo por exigir a diversificação de fontes de informação, a análise dessa informação como base da tomada de decisões, e ainda uma pedagogia mais diferenciada, por sua vez difícil de implementar com um número elevado de alunos. Tal não significa que seja impossível praticar uma avaliação formativa, mas obriga o professor a uma planificação cuidada acerca de quando, como e com quem a praticar.

A falta de coordenação dos professores no que diz respeito à avaliação formativa (item 3) e a dificuldade em definir critérios de avaliação formativa adequados (item 4) são problemas interrelacionados e apontados por metade destes professores, o que sinaliza a necessidade que sentem de trabalhar mais em conjunto para ultrapassar dificuldades, bem como o reconhecimento da complexidade da avaliação formativa, também patente na falta de (in)formação sobre avaliação formativa (item 6), sinalizada por 4 professores. A dificuldade em decidir o que deve contar para a avaliação sumativa (item 8) foi sinalizada apenas por 1 professor, embora a articulação entre a avaliação formativa e a sumativa seja considerada uma questão crítica na investigação em avaliação: “A teoria deve ajudar-nos a compreender mais profundamente questões críticas relacionadas com a avaliação que se *faz* nas salas de aula tais

como: (...) b) as relações entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa“ (Fernandes, 2011a: 134). Recordando que a maioria destes professores valoriza a participação dos alunos e os testes/fichas de avaliação como elementos da avaliação sumativa, embora utilizem outros elementos de avaliação (v. Quadro 35 acima), poderemos talvez inferir que a discrepância entre os dois tipos de avaliação não gera grandes dilemas, caso contrário mais professores teriam assinalado a dificuldade em decidir o que, na avaliação formativa que fazem, deve ser considerado na avaliação sumativa dos alunos. Parece emergir aqui uma separação mais ou menos nítida entre avaliação formativa e sumativa. Contudo, se é verdade que a avaliação formativa tem uma função essencialmente reguladora, tal não significa necessariamente que a avaliação sumativa se centre predominantemente nos resultados dos testes e na observação da participação dos alunos.

Ainda relativamente aos constrangimentos relacionados com o professor, a falta de vontade pessoal para explorar diferentes formas de avaliação (item 9) não foi apontada, o que indicia a abertura e predisposição destes professores à exploração da avaliação formativa.

No tocante aos fatores relativos aos alunos, o impedimento mais apontado é a pouca atenção aos resultados da avaliação e ao *feedback* do professor (item 10). Como vimos acima, os professores parecem utilizar diferentes tipos de *feedback*, mas isso não garante que os alunos o integrem nas suas aprendizagens, o que pode constituir um problema da avaliação formativa. Explorar esse *feedback* com os alunos pode minorar este problema, sobretudo com alunos menos motivados a aprender e com experiências de insucesso. São também apontados como impedimentos, por metade dos respondentes, a incapacidade dos alunos se autoavaliarem e resolverem dificuldades (item 11), o que pode revelar uma certa falta de confiança nos alunos, ou talvez uma representação da autoavaliação como um processo que deve coincidir com a avaliação do professor. Sendo a avaliação um processo subjetivo que depende dos referentes utilizados e da experiência dos sujeitos, é de esperar que as avaliações dos alunos não coincidam com as do professor, embora a explicitação de critérios e a prática regular da reflexão sobre a aprendizagem possam contribuir para desenvolver as capacidades metacognitivas dos alunos, como sublinham Alves & Machado (2011: 66): “Apoiar-se nos critérios de avaliação conduz a uma atitude reflexiva que permite uma verdadeira consciencialização da ação, lucidez indispensável a qualquer aprendizagem significativa e que só o aluno, enquanto sujeito, pode realizar”.

Com a questão 8 da parte B do QPA, de resposta aberta, pretendia-se conhecer a opinião dos professores acerca do que gostariam que fosse a prática da avaliação das aprendizagens numa escola ideal. Organizei as respostas explicitando a orientação dessas práticas bem como os princípios de avaliação emergentes em cada uma delas, que apresento no Quadro 37.

Quadro 37 – Práticas de avaliação idealizadas (QPA)

<i>Excertos das respostas (n=13)</i>	<i>Orientação das práticas indicadas</i>	<i>Princípios emergentes</i>
“Mais transparentes. Mais iguais. Mais de todos. Mais decisíveis para professores e alunos.”	Formativa	Transparência; negociação; participação
“A avaliação deveria ser <i>essencialmente formativa</i> , sendo dada grande importância à autoavaliação dos alunos, não esquecendo que os alunos devem aprender a formular um juízo sobre o seu desempenho, de uma forma constante.”	Formativa	Participação
“Gostaria que antes de mais pudessem refletir o resultado de uma grande consensualidade, encontrada em debates, encontros formais e não formais (...)”	Neutra*	
“Numa escola ideal a prática da avaliação deveria ser/poder ser/saber ser assumida, com certo grau de colegialidade entre professor e alunos (...). E mesmo tentando implementar uma “outra” avaliação parece que não consigo passar a mensagem: tu contas!! Às vezes parece que não querem mesmo “contar” nesta equação!”	Formativa	Participação; negociação
“Deveriam ser fundamentalmente práticas de <i>avaliação formativa</i> e essencialmente articulada com o nível de entrada e saída de cada aluno. A classificação final deveria ser de 1 a 5 (A; B; C) (...)”	Formativa e Sumativa	Adequação da exigência; justiça.
“A avaliação das aprendizagens deveria ser reguladora das mesmas. Não deveria ser constrangedora e causadora de distinções (...)”	Formativa	Utilidade; inclusividade; justiça
“Gostaria que tivesse uma maior participação dos alunos, que a avaliação fosse <i>mais formativa</i> .”	Formativa	Participação
“Acho que os alunos deveriam realizar trabalho mais autónomo, eles próprios se autoavaliarem (...)”	Formativa	Participação
“Fundamentalmente haver mais tempo com menos alunos para poder efetuar registos por aula para cada um dos alunos, permitir a autoavaliação por parte dos mesmos e reformular em função disso as minhas práticas. Poderia assim dar uma atenção mais individualizada com maior rigor nos feedbacks correctivos.”	Formativa	Participação; utilidade; diferenciação
“Esta prática deveria ser mais colaborativa.”	Neutra*	
“Discutidas, testadas, claras, implementadas e avaliadas.”	Neutra*	
“Um processo interativo e reorientador da acção educativa.”	Formativa	Participação; utilidade
“Fundamentalmente que a avaliação servisse para aprender, superando as dificuldades identificadas pelos professores e pelos alunos”	Formativa	Utilidade; diferenciação

*dado que a resposta não se refere (claramente) a alunos ou à sala de aula, mas antes a dinâmicas profissionais

Relativamente às práticas de avaliação das aprendizagens idealizadas verifica-se que a sua maioria é de orientação formativa/reguladora, por isso concluo que o ideal de avaliação predominante tem essa linha de orientação. Evidencia-se a ideia de uma avaliação participada

pelos alunos e negociada com os professores, que seja útil e justa. Há 3 testemunhos que enfatizam a necessidade de uma maior coordenação entre professores, o que, como vimos acima, é um dos constrangimentos sentidos na avaliação formativa. Embora esses testemunhos não indiquem claramente nenhum dos princípios considerados, uma maior coordenação entre os professores poderá favorecer a concretização desses princípios na medida em que implicará uma reflexão sobre a avaliação.

Tomando os princípios como referência, o Quadro 38 permite confrontar os princípios que os professores percebem como mais ausentes das suas práticas, os que gostariam de melhorar e os que emergem da sua visão ideal de avaliação.

Quadro 38 – Princípios de avaliação mais ausentes nas práticas, intenção de melhoria e avaliação idealizada

<i>Princípios da avaliação formativa</i>	<i>Nº de respostas (n=14)</i>		
	<i>Menos presentes ou evidentes nas práticas</i>	<i>Gostaria de melhorar</i>	<i>Numa escola ideal (n=10)</i>
1. Transparência (perante os alunos)	2	1	1
2. Participação (por ex., autoavaliação)	2	2	7
3. Coerência (com o ensino)	2	3	-
4. Inclusividade (não é discriminatória)	3	3	1
5. Continuidade (regularidade)	4	3	-
6. Adequação da exigência (ao nível dos alunos)	4	3	1
7. Abrangência (das competências avaliadas)	4	4	-
8. Negociação (com os alunos)	6	3	2
9. Justiça (não prejudica ou beneficia alunos)	6	6	2
10. Diversificação (dos instrumentos/estratégias)	6	6	-
11. Utilidade (na melhoria do ensino e da aprendizagem)	9	8	4
12. Diferenciação (em função das necessidades, ritmos e estilos)	10	9	2

De entre os princípios emergentes os que mais se destacam são a *participação* e a *utilidade*. Sendo assim, são estes os traços principais de uma suposta avaliação ideal, ser mais participada e mais útil. Contudo, enquanto a participação é um princípio que segundo as respostas anteriores, já está presente nas práticas destes professores pode-se inferir que é na utilidade que depositam maiores expectativas para a melhoria das suas práticas. *Negociação*, *justiça* e *diferenciação* parecem ser outras preocupações que emergem desta análise, ou seja aspetos significativos das práticas avaliativas que podem ser melhorados.

Também é significativo destacar que há princípios que emergem pontualmente ou que estão ausentes nos discursos dos professores, e que foram referidos como menos presentes nas suas práticas, o que indicia que poderão ser menos prioritários para estes professores, destacando-se a *diversificação*, a *abrangência*, a *continuidade* e a *coerência*. Contudo, sendo princípios inerentes a uma avaliação formativa, a sua fraca visibilidade pode denunciar também uma certa inconsistência tanto nas conceções como nas práticas e leva-nos a refletir no que diz Fernandes (2011a: 134) quando afirma que “Melhorar práticas de avaliação formativa nas salas de aula implica que o seu significado seja claro para os professores e investigadores, tanto mais que as suas relações com os processos de ensino e de aprendizagem são estreitas e complexas”. Ou seja, apesar das possíveis incoerências no discurso e nas práticas dos professores que vou detetando, não esqueço a complexidade de que se reveste o processo de avaliação pelas interações que lhe estão subjacentes e pelas dimensões e pontos de vista que se podem ter em conta nesse processo, as quais procurarei desocultar e analisar.

Ligando todas as respostas às questões da parte B do QPA pode-se confirmar que há sinais de valorização de uma avaliação de orientação formativa, que precisa de ser melhorada para responder melhor ao ideal de avaliação defendido e que é claramente de orientação formativa/ reguladora.

Na parte A do QPA, incluía-se uma questão relacionada com as razões que levaram os professores a frequentar o CE e as expectativas que depositavam em relação à sua utilidade. As suas respostas sinalizam a atualidade e a consciência da complexidade do tema, assim como a vontade de refletir e aprender mais sobre ele, aprofundando conceitos e conhecendo e experimentando práticas inovadoras.

Na globalidade, as respostas dos professores ao QPA sinalizam que o ideal de avaliação se orienta para uma avaliação de pendor formativo, que há uma vontade em aprofundar práticas avaliativas de carácter formativo e de trabalhar conjuntamente nesse sentido, e indiciam que há uma necessidade de clarificação conceptual em torno da conceção de avaliação formativa sem a qual a melhoria das práticas poderá ficar comprometida.

Todas as respostas ao QPA foram sendo apresentadas e debatidas ao longo do CE, em momentos planeados segundo os conteúdos previstos. Na altura não foi possível fazer registos significativos desses momentos para dar conta de todo esse processo, que reforçou o diálogo interpares e permitiu ir confrontando conceções iniciais com aquelas que se iam (re)construindo ao longo das sessões. A maior parte dos professores fazem alusão a essa reflexão conjunta no

seu documento de reflexão crítica sobre o CE, o que mostra a importância que lhe atribuíram, ressaltando alguns que o QPA contribuiu para o seu desenvolvimento profissional, no sentido de tomarem conhecimento de novos conceitos que desconheciam, e frisando outros que a reflexão conjunta foi muito importante como forma de conhecer melhor as percepções dos colegas, nomeadamente em relação a constrangimentos e dificuldades sentidos por muitos na implementação da avaliação formativa, ou como forma de conhecer melhor as diferentes realidades escolares que coabitam na escola, o que contribuiu para que a reflexão conjunta se aprofundasse. Do meu lugar, tentei registar alguns desses momentos, ricos em termos de reflexão profissional em torno da avaliação das aprendizagens e das dinâmicas que se desenvolvem na escola, mas são sempre apenas pequenos detalhes que ficam, uma perspetiva muito particular, a minha, e o meu olhar sobre as vozes dos meus colegas. Deixo aqui um desses apontamentos, relativo à 2ª sessão, em que se debateram os resultados de algumas questões do QPA:

As opiniões sobre avaliação não são concordantes. Percebe-se que há os que conseguem ver a avaliação formativa e há os que não a conseguem ver. Isso vê-se porque há quem não consiga falar sem se descentrar do seu lugar. Há quem não consiga ver que a avaliação se faz para (ou com) o aluno e não sobre o aluno. A preocupação de alguns é ver a melhor maneira de recolher informações para dar a nota, e não a melhor maneira de recolher informação para ajudar o aluno. Avaliar é ensinar a aprender e não é isso que alguns vêem. Discutimos o que é objetivo e subjetivo para se ficar ainda a meio, sem uma ideia clara. Vai ser preciso voltar lá. Vimos que o departamento é um lugar de isolamento, em vez de ser de partilha. Muitos não sabemos o que se passa com o vizinho do lado.

12 de Março de 2012, Diário de investigação

É este o primeiro reflexo nas águas em que navegámos, águas já algo agitadas mas ainda com poucos ventos, numa viagem onde os professores balançaram nas suas convicções sobre avaliação. Alguns abandonaram o barco enquanto era tempo, antes que marés e tormentas se aproximassem, enquanto os que ficaram se põem à proa à procura de novas aventuras, novos horizontes...

4.1.3 Incidentes críticos – Mergulhar dentro de nós

Na 1ª sessão do CE foi apresentada a noção de incidente crítico (IC):

Um acontecimento que deixa marcas (positivas ou negativas) em quem o vivencia ou observa.

Um acontecimento que provoca...

surpresa... perplexidade... inquietação... dúvidas... dilemas... emoção... conflito cognitivo... novidade...

E que leva o sujeito a...

questionar... problematizar... repensar... reconstruir... visões da realidade, valores, crenças, atitudes, comportamentos...

Narrar um incidente crítico implica descrever, interpretar, problematizar, imaginar alternativas... constituindo uma atividade de (auto)superVisão profissional. (*ppt de apresentação do CE*)

Ainda durante a sessão, foi dado a ler um IC escrito por mim no âmbito do mestrado em Avaliação (v. anexo 5.2). A partir dessa leitura foi dinamizada uma tarefa de reflexão que permitiu fazer uma primeira abordagem ao tema e, em simultâneo, sensibilizar os professores para esta forma de narrativa profissional (v. anexo 5.3). A análise do incidente possibilitou a discussão de uma avaliação tradicional e afastada da aprendizagem:

Expuseram as suas opiniões de forma sintética e as conclusões que tiraram foram as seguintes.

Que a visão da professora é:

- diretiva
- ignora o processo
- discriminatória
- prepotente
- tem baixas expectativas face à aluna
- dona da verdade
- de desconfiança.

É uma avaliação que:

- ignora o processo
- permitiu a heteroavaliação e esse aspeto foi positivo
- pouco formativa
- não integra a avaliação diagnóstica.

Expliquei que o objetivo será que todos escrevam um incidente crítico que será partilhado por todos no qual devem ter uma parte descritiva e outra interpretativa. (...)

Acho que todos saíram dali com uma sensação de que tinham algo de diferente pela frente. Pelo menos isso.

29 de fevereiro de 2014, Diário de investigação

Como forma de continuação do debate e reflexão sobre as questões da avaliação com base em experiências pessoais, foi proposto que todos escrevessem o relato de um IC, onde poderiam assumir o papel de professor(a) ou de aluno(a), e enviassem esse texto por e-mail, para se poder usar na sessão seguinte. A reflexão sobre incidentes críticos traz a lume dilemas, preocupações e constrangimentos envolvidos na avaliação. Por outro lado, a escrita reflexiva potencia a consciência das nossas ações profissionais, pois como sublinha Zabalza (1994: 95), “escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração.” Tratou-se, por isso, de um exercício de reflexão que desvendou os sentidos mais interiores das conceções de avaliação que os professores traziam quando iniciaram o CE.

Recebi 9 textos correspondentes aos professores que compareceram na 2ª sessão do CE. Destes, apenas um dos textos não incidia na avaliação, talvez devido a alguma falta de

compreensão sobre a tarefa. Neste caso, aquando da entrega do portefólio da formação, foi apresentado um incidente cuja temática era a avaliação.

Começo por apresentar no Quadro 39 um resumo dos IC dos 7 professores que finalizaram o CE e colaboraram na investigação (v. IC no anexo 6.2). Registei o nível de ensino a que pertence cada autor, o papel em que se coloca no episódio relatado (P – professor ou A – aluno), o contexto de avaliação problemático que subjaz ao incidente (avaliação formativa ou sumativa) e os princípios de avaliação que emergem dos textos.

Quadro 39 – Resumo dos relatos de incidentes críticos

<i>Prof/ nível de ensino</i>	<i>Resumo do incidente crítico</i>	<i>Papel no relato</i>	<i>Contexto de avaliação problemático (av. formativa/ sumativa)</i>	<i>Princípios de avaliação emergentes</i>
P1/ Pré-escolar	IC1 – Episódio de uma criança que não se alimenta autonomamente e resiste à ingestão de determinado prato (feijoada)	P	Formativa	Participação; Utilidade; Adequação da exigência; Continuidade
P2/ 1ºCEB	IC2 – Reprovação no 3º ano do 1º ciclo, justificada pela professora pelo facto de a aluna não dominar o cálculo (contas de dividir). Com a frequência do novo ano, a aluna conheceu um novo professor que a motivou para a aprendizagem e até para o ensino	A	Formativa Sumativa	Participação; Transparência; Justiça; Inclusividade; Diferenciação; Adequação da exigência; Coerência
P3/ 2ºCEB	IC3 – Atitude de uma professora face a uma resposta da aluna, que gera um sentimento de injustiça pela falta de explicação e pela humilhação pública	A	Formativa Sumativa	Participação; Transparência; Justiça
P4/ 2ºCEB	IC4 – Dificuldade em compreender uma aluna que resolvia problemas usando exclusivamente adições ou subtrações. Em diálogo com a aluna, foi possível perceber aquela situação e melhorar o seu desempenho	P	Formativa	Participação; Negociação; Utilidade; Adequação da exigência; Diferenciação; Continuidade
P5/ 3ºCEB	IC5 – Dificuldade em entender um aluno que se recusa a participar na aula por se isolar constantemente e, portanto, dificuldade em saber como o classificar	P	Formativa Sumativa	Participação; Transparência; Justiça; Negociação; Diferenciação; Adequação da exigência; Inclusividade;
P6/ 3ºCEB	IC6 – Fraude num exame, que conduziu à sua anulação. A falta de diálogo não permitiu esclarecer a fraude, o que implicou a repetição do exame noutra época	A	Sumativa	Participação; Transparência; Justiça;
P7/ 3ºCEB	IC7 – Entrada no GT-PA ² e influência dessa experiência nas práticas profissionais. Implicações nas práticas de avaliação	P	Formativa	Participação; Transparência; Utilidade; Coerência; Negociação; Diversificação

² O GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia), já referido noutros momentos do texto, é uma comunidade multidisciplinar de professores dos ensinos básico, secundário e superior, criada em 1997 (coord. F. Vieira).

Como se pode observar, os incidentes reportam-se a situações de avaliação formativa e/ou sumativa, o que significa que ambas podem constituir espaços dilemáticos. Por outro lado, a leitura dos relatos mostra que as fronteiras entre os dois tipos de avaliação nem sempre são bem definidas, e como tal, sinalizei três casos em que aparecem ambos. Com efeito, mesmo nos incidentes que se reportam a situações relacionadas com classificações, reprovações, etc., essas situações por vezes transportam preocupações e dilemas que estão igualmente presentes nas avaliações de pendor formativo. Por exemplo, a falta de diálogo na avaliação sumativa, que é mencionada em vários relatos e que se alia frequentemente a um sentimento de injustiça, levanta a questão da necessidade de transparência e de justiça na avaliação.

Também se verifica que os relatos relativos à avaliação formativa correspondem a situações em que o papel do autor é o de professor, e que no único relato relativo exclusivamente à avaliação sumativa o autor se situa no papel de aluno. Embora em ambos os casos se trate de situações que marcaram a experiência dos autores, é importante sublinhar que é no papel de alunos que mais referem a questão da injustiça, sobretudo associada ao poder discricionário do professor enquanto avaliador. Também importa referir que quando se elege para um relato de IC um episódio que se relaciona fortemente com uma avaliação de pendor formativo, então é porque as preocupações com esse tipo de avaliação já povoam as inquietações e aspirações dos professores. Certamente já se teve contacto de forma mais consciente com os dilemas da avaliação formativa, e também com as suas vantagens e mais-valias. Salienta-se, ainda, o facto de apenas 1 incidente ser de pendor positivo (IC 7), o que parece significar que o que mais marca as experiências e as memórias dos sujeitos são as dimensões problemáticas da avaliação.

Centrando-me agora nos princípios de avaliação que emergem dos IC, registados no Quadro 39, pode-se verificar que o princípio da participação é abordado em todos, seja pela sua presença ou ausência nas situações relatadas. Com efeito, quer nos coloquemos no ponto de vista de professor, quer nos coloquemos no ponto de vista de aluno, ora num contexto mais formativo ora num mais sumativo, a questão da participação é uma questão central que transparece em todos os relatos, o que reforça uma vez mais a importância conferida a este princípio, já sinalizada noutros momentos da análise. Outro princípio muito presente nos relatos é o da transparência ou a falta dela, o qual é possível encontrar em 5 dos 7 IC, e que se associa fortemente à participação, bem como à compreensão dos processos avaliativos por parte do aluno e/ ou a sua explicitação por parte do professor. Há ainda outros dois princípios que são

bastante presentes nos relatos, sobretudo pela sua ausência: a justiça e a adequação da exigência, os quais emergem em 4 dos 7 IC. Todos os outros princípios de avaliação estão pouco presentes ou ausentes nos IC.

De forma geral, concluo que o que é visto como mais problemático será a falta de diálogo e de participação na avaliação, a falta de transparência nos processos avaliativos, a falta de adequação da exigência ao nível dos alunos e a falta de justiça que daí advém, ou seja, os princípios de avaliação mais valorizados são a participação, a transparência, a adequação da exigência e a justiça. É a sua ausência nas situações relatadas que leva a que os sujeitos as tenham vivenciado como incidentes críticos. Apresento em seguida um dos relatos que evidencia estas ideias (IC2), no qual a autora se encontra no papel de aluna, e que mostra que quando o professor recorda episódios que viveu como aluno, além de reviver dilemas e dificuldades, projeta as suas conceções de avaliação:

No tempo em que as frustrações davam origem a vocações.

Longe vai o tempo em que aprendi que dividir é imprescindível à vida e que esta se orienta por emoções mais ou menos marcantes. Aprendi à custa da desilusão e da mágoa onde o quociente nem sempre é uma relação equilibrada entre o dividendo e o divisor, e que o resto pode conter frustrações ou então, novos projetos.

Contextualização do IC

Tudo se passou era eu uma menina de nove anos que frequentava a 3º classe da instrução primária de uma escola do norte. Uma menina com um processo de aprendizagem sem grandes dificuldades e que manifestava um gosto especial pelo que hoje denominamos escrita criativa. Várias vezes os meus textos circulavam nas diferentes turmas como exemplos de uma boa relação da escrita com a imaginação.

O problema foi quando a imaginação me permitiu confrontar a professora numa das suas atitudes para com uma colega da turma. O Comboio das Batatas, alcunha colocada pela professora à F. em virtude de esta chegar sempre atrasada. Então, num desses dias de atraso, a professora achincalhava a F.- "*lá vem o Comboio das Batatas*" - e a minha imaginação interpelava a professora: "*à segunda não há comboio das batatas*". Depressa saltei para o quadro a efetuar uma conta de dividir com vários algarismos...já não me lembra?! À distância do tempo e das emoções, pareciam muitos. Seriam três? Quatro? Para uma menina de nove anos, eram muitos os algoritmos.

Incidente: expressão do sentido de (in)justiça face à atitude discriminatória da professora (face a outra aluna e a si) → penalização da aluna

Novamente a imaginação permitiu-me pensar que poderia dizer à professora que ela ainda não tinha ensinado estas contas assim tão grandes. Desta vez, rapidamente fui obrigada a retomar o meu lugar acompanhada do epíteto burra.

Ainda que realizasse muitas outras contas de dividir, a partir desta data, tudo correu mal, e no final do ano a informação aos meus pais foi que a sua filha tinha reprovado porque não sabia as contas de dividir mas, se as aprendesse durante as férias, poderia fazer uma prova em setembro e transitar em outubro.

Consequência: reprovação, sentimento de injustiça, preparação para prova posterior, esperança de ser aprovada

Para espanto dos meus pais e dos outros professores da escola, esta informação surgia, por um lado, como novidade do sistema, por outro, um rebater da consciência

profissional da professora. Para mim, esta atitude foi uma injustiça e durante muito tempo adormeci a imaginação nas lágrimas e na revolta. Ganhei esperança com a ajuda espontânea de uma outra docente da escola que se ofereceu para trabalhar comigo durante as férias, em sua casa. Alertou os meus pais que a proposta da prova individual feita pela professora não encontrava quadro legal mas, considerando a minha tristeza e, digo eu, não concordando com a avaliação da colega, trabalhou comigo.

Perdi as férias, brinquei pouco, e gradualmente, as lágrimas foram dando lugar ao sorriso e à esperança. Acabaram as férias, chegou setembro e com ele a minha esperança de mostrar à professora que dividia independentemente do número de algarismos do divisor proposto e, na minha imaginação, eu voltaria a integrar o grupo do *Comboio das Batatas*.

Nada disto aconteceu. Passou Setembro, veio Outubro, iniciaram as aulas, a minha professora não me chamou para a prova e eu, afastada dos colegas, com um professor novo, repeti a 3º classe. Muita frustração, insegurança e vergonha, foram as emoções que me acompanharam no início desse ano letivo.

A F. continuou a ser o *Comboio das batatas*, e eu aprendi com o novo professor que ensinar é a profissão mais estimulante do mundo. Nos meus textos surgia uma escola onde a professora recebia os meninos que chegam atrasados com a hora das novidades ou a canção dos bons dias e dividir começava com a partilha da maçã ou da barra do chocolate. Nas minhas férias brincava às escolinhas e nos testes psicotécnicos seria professora. E não é que sou?! Contrariando a família e alguns excelentes professores que dividiram o meu percurso académico, sou professora com o propósito de não cometer muitas injustiças...Andando... Refletindo e Melhorando. (IC2, P2/1ºciclo)

Desfecho: não realização da prova, reprovação, frustração, insegurança, vergonha

Nova experiência: novo sentido da aprendizagem e do ensino, descoberta de uma vocação

Este episódio passa-se, como sugere a autora no seu título, *No tempo em que as frustrações davam origem a vocações*, evidenciando o efeito negativo e positivo que as práticas dos professores podem gerar nos alunos, determinando opções futuras. A sua experiência de aluna parece ter marcado significativamente a sua prática de professora, uma professora “com o propósito de não cometer muitas injustiças... Andando... Refletindo e Melhorando”.

As memórias que subiram à superfície com os IC trazem algumas preocupações, constrangimentos, dilemas ou paradoxos da avaliação que também procurei identificar. Centrando-me nos textos que se reportam a uma avaliação de orientação formativa/ reguladora, verifico três situações distintas: um paradoxo, algo que parece impossível de resolver e que é contraditório na sua essência, como é a busca da objetividade numa avaliação que é sempre subjetiva (IC1); um constrangimento, algo exterior a nós com que nos deparamos mas que pode ser ultrapassado em determinadas circunstâncias, como é o caso da falta de hábito dos alunos praticarem a avaliação formativa, provocando a sua desorientação acerca do seu papel (IC4); uma dificuldade, algo intrínseco, que também pode mudar caso se consiga ultrapassar a dificuldade, neste caso a falta de informação que limita a ação dos professores e que foi superada com sucesso através de vivências significativas (IC7). Relativamente aos outros textos,

verifico que há dois em que sobressaem situações de abuso de poder (IC2 e IC3) e em que a ausência de diálogo ou a ocultação de critérios de avaliação provocam sentimentos de injustiça e incompreensão, e um outro em que existe ambivalência em relação às finalidades da avaliação, colocando-se o dilema de praticar uma avaliação normativa ou criterial, pois não parece clara a finalidade da avaliação (IC5), as quais se distinguem segundo Cardinet (1993: 130) no sentido em que numa avaliação criterial contrariamente à normativa “Em vez de comparar os alunos entre si, para tomar nota dos que se afastam do pelotão, há que comparar a perfeição dos resultados de cada um deles, em relação ao objectivo pedagógico alcançado”.

No CE, a reflexão em torno dos IC realizou-se na 2ª sessão, numa tarefa realizada em três grupos. Os IC foram compilados num documento, ordenados pela ordem em que os recebi, diferente da ordem com que estão referidos no Quadro 39. Cada grupo tinha de escolher um incidente para debater e a escolha recaiu sobre os três primeiros incidentes desse documento, que correspondem a IC1, IC2 e IC5. A reflexão conjunta permitiu não só discutir questões de avaliação mas também a noção de incidente crítico, já que nalguns relatos não se chega a fazer uma interpretação das situações relatadas e, portanto, não correspondem a uma atividade de (auto)supervisão profissional, que pressupõe um olhar crítico sobre a experiência educativa (Vieira, 2006b: 31). Na verdade, segundo Estrela & Estrela (1994: 58) a técnica dos incidentes críticos constitui “um meio fecundo de conhecimento de valores, representações e opiniões dos observadores de uma dada actividade”, precisamente pela projeção pessoal que o narrador faz ao narrar a sua história. Mesmo assim, todos apresentam uma situação que potencia essa análise, como foi possível concluir na reflexão conjunta. Além disso, como os textos haviam sido escritos pelos próprios professores, foi fácil esclarecer pontos de vista menos claros. Por exemplo, em relação ao IC1, que foi questionado como não sendo um incidente crítico, a reflexão conjunta acabou por se iniciar com o testemunho da colega que o escreveu e que concordou com essa análise, pois limitou-se a descrever uma situação. No entanto, acrescentou que para ela aquele episódio a levou a repensar as suas atitudes com as crianças, pois mostrou-lhe que nem sempre os nossos juízos sobre o que vemos são ‘certos’, isto é, levantou a questão do mito da objetividade na avaliação, que é um dos seus paradoxos. Em relação ao IC2, acima transcrito, a colega que o escreveu tomou a palavra, voltando a recontar detalhes desse episódio que a marcou, mas que ao mesmo tempo lhe traçou o caminho, uma vez que lhe permitiu encontrar novos interesses na escola e na vida. Falou-se da falta de justiça que advém da falta de critérios, ou então da falta da sua explicitação, e da arbitrariedade que daí resulta, cujo efeito

na aluna foi ter vivido aquela situação como um episódio traumatizante, fortemente relacionado com o abuso de poder na avaliação.

A reflexão efetuada confirmou ainda que os incidentes críticos não têm interpretações únicas e fechadas, como apontam Estrela & Estrela (1994: 125), e por isso podem ser um bom ponto de partida para a explicitação e confronto de conceções de avaliação. Todos os professores se referiram ao debate e partilha a partir dos incidentes críticos como aspetos significativos da formação, e um dos professores refere-se à escrita desse texto como uma proposta que permitiu uma reflexão individual. A meu ver, estas apreciações revelam uma consciência de que a (re)construção profissional passa por refletir a partir da experiência vivida, sendo que a escrita nos permite mergulhar nessa experiência e, a partir dela, construir novos sentidos para a profissão, tal como sublinham numerosos autores (Alarcão & Tavares, 2003; Infante, Silva & Alarcão, 1996; Kelchtermans, 2009; Moreira, 2011a, 2015; Moreira, Durães & Silva, 2006; Pessoa, 2011; Vieira, 2011a, 2014a, 2014b; Zabalza, 1994).

Mergulhar dentro de nós e procurar em conjunto o que carregamos ao longo da profissão é talvez o primeiro passo para alcançarmos melhores horizontes. Mas é preciso não ter medo, é preciso soltar amarras, é preciso sentir outros ares e perceber que aromas nos trazem, conhecidos ou desconhecidos? Foi o que aconteceu com os incidentes críticos...navegámos um pouco mais...

4.1.4 Reflexão sustentada em perspetivas teóricas – Outros ventos que se levantam

Nas 3ª e 4ª sessões do CE foi feito um esforço de levar à discussão alguma informação sustentada na teoria sobre avaliação das aprendizagens, que permitisse colocar os professores perante alguns autores e resultados de investigação, assim como exemplos de experiências inovadoras no campo da avaliação, procurando-se assim aprofundar o conhecimento sobre avaliação das aprendizagens, debatendo os seus sentidos para os professores em comparação com práticas em uso. Deste modo, foram realizadas algumas tarefas que permitiram o debate e o confronto de perspetivas, bem como a partilha de experiências, seguindo o mesmo modelo de interação já aplicado no caso dos IC, isto é, começando por se debater em pequeno grupo para depois se alargar o debate a todo o grupo.

A reação aos excertos teóricos não foi muito positiva. Por exemplo, na 3ª sessão, que decorreu no dia 14 de Março de 2012, foi proposta a realização de uma tarefa em grupo baseada na análise de excertos do texto de Domingos Fernandes: “Para uma teoria da avaliação

formativa” (2006), compilados no documento *Tarefa de reflexão sobre avaliação* (v. anexo 5.3).

Nos registos de um dos participantes (P4), pode ler-se:

Notas à margem: grande descrença manifestada pela maioria sobre a possibilidade de se fazer AFA [avaliação formativa alternativa] (...) O que é? Valerá a pena? (P4, registo de tarefa de formação)

Nestas *Notas à margem* dá-se conta do sentimento geral que transpareceu nessa sessão, marcado por muitas reticências dos professores à prática da avaliação formativa, por considerarem que é preciso muito tempo para a desenvolver, porque não sabem bem o que representa, o que veio reforçar e expandir algumas das perceções indicadas no questionário inicial (v. Quadro 36), discutidas nesta sessão com os professores. Embora nesse momento inicial apenas alguns tivessem assinalado a falta de (in)formação sobre avaliação formativa, nesta sessão a maioria afirmou que esse era um dos seus problemas e alguns formandos manifestaram claramente o seu desejo de obter mais conhecimento. Contudo, notou-se alguma dificuldade em integrar o input teórico fornecido na tarefa, o que me levou a decidir clarificar algumas questões conceptuais de forma mais expositiva na sessão seguinte. Apresento em seguida um excerto do diário de investigação em que reflito sobre o debate conjunto:

Agora percebo que cometi um erro. Antes de entregar a folha da tarefa seguinte [Tarefa de reflexão sobre avaliação] devia ter feito um enquadramento do seu conteúdo em termos de avaliação. Falei pouco e percebo agora que os colegas não perceberam totalmente o seu conteúdo. Falaram muito das suas experiências mas não as enquadraram em termos de princípios da avaliação nem as compararam com as ideias de Domingos Fernandes. (...) Devia ter situado melhor a avaliação formativa. Devia ter explicado um pouco da história da avaliação naquele momento e não tive esse *insight* no momento. O que aconteceu depois foi que as pessoas se atropelaram a falar e nem todas acham que a avaliação formativa seja praticável. O que acontece é que elas também não sabem bem o que é a avaliação formativa, mas parece que não querem saber porque desvalorizam por completo o que Domingos Fernandes diz. Uma colega prendeu-se no “feedback inteligente” e não conseguiu sair dali. Eu não consegui explorar devidamente as suas observações. Senti que devia ter dito mais coisas sobre isso.

(...) Outra coisa, ainda, que aconteceu foi que questionaram o 2º excerto. Não acreditam na investigação e essa posição deixou-me sem argumentos na altura. Se não acreditam na investigação que lhes vou levar, que lhes vou dizer? Assim é difícil. Uma colega disse que queria aprender coisas, coisas práticas. Senti que ela está insatisfeita.

Diário de investigação, 16 de Março de 2012

Nesta altura concluí que ainda havia muito caminho a desbravar para que alguns professores captassem o real sentido da avaliação formativa/reguladora com as suas características, mesmo para aqueles que já tinham mostrado que as suas preocupações e as suas práticas seguiam mais nesse sentido.

Na 4ª sessão do CE, que decorreu no dia 21 de março de 2012, comecei por fazer um enquadramento da avaliação em termos históricos e conceptuais, salientando diferentes abordagens e fases, procurando ir ao encontro das necessidades evidenciadas pelos formandos na sessão anterior.

Em seguida, e no sentido de continuar a promover a relação entre a teoria e a experiência educativa, passou-se à análise de uma narrativa profissional de Antonieta Mamede, uma professora de línguas, intitulada “Da avaliação processual à sumativa: princípios e práticas” (2004) e incluída no CD distribuído na 2ª sessão, por referência a 6 excertos teóricos de diferentes autores (v. anexo 5.3). Nessa narrativa, a professora relata a forma como foi desenvolvendo a avaliação com os seus alunos ao longo de vários anos, baseando-a em tarefas que foi (re)construindo, tarefas essas que segundo a autora cumprem duas finalidades: desenvolver a autonomia do aluno pela avaliação regular e sistemática e articular uma avaliação formativa contínua com a classificação final. No final da narrativa apresenta o conjunto de tarefas utilizadas. A questão colocada aos professores era: *Refleta sobre a narrativa “Da avaliação processual à sumativa: princípios e práticas”, da professora Maria Antonieta Mamede, considerando as ideias presentes nos excertos que se seguem: em que medida podemos dizer que o projeto relatado pela professora ilustra essas ideias?*

Os três grupos indicaram nas suas respostas frases do texto de Antonieta Mamede, que se ligam de alguma forma aos excertos apresentados, todos eles retirados de autores de referência na literatura especializada sobre avaliação das aprendizagens (Álvarez Méndez, 2002; Fernandes, 2008; Perrenoud, 1999b; Simão, 2008), pelo que para os formandos o projeto de Antonieta Mamede ilustra todas as ideias presentes nesses excertos. Na análise das respostas a esta tarefa, procurei ver se as respostas dadas são semelhantes e em que medida refletem uma conceção idêntica de avaliação formativa.

No Quadro 40 apresento os 3 excertos teóricos do enunciado da tarefa relativamente aos quais as respostas dos professores convergem, bem como as ideias centrais encontradas. Embora as respostas não indiquem as mesmas frases da narrativa, incidem nas mesmas ideias relativamente a estes excertos, o que significa que há consenso relativamente aos aspetos em questão. Por outras palavras, a *continuidade* da avaliação de orientação formativa/ reguladora, a *coerência* entre ensino e avaliação e a *utilidade* e *transparência* presentes numa avaliação reguladora das aprendizagens são princípios percetíveis para estes professores, que os vêem de forma idêntica.

**Quadro 40 – Relação teoria-prática (tarefa de formação):
convergências**

Excerto 1: “Avaliar somente no fim, seja por unidade de tempo ou de conteúdo, é chegar tarde para assegurar a aprendizagem contínua e oportuna.” (Álvarez Méndez, 2002: 18)

Ideias centrais: *continuidade e utilidade* da avaliação de orientação formativa/ reguladora

Associação da narrativa ao excerto (respostas à tarefa)

“Penso, pois, que é preciso desdramatizar a avaliação sumativa desmistificando a classificação, e para que isso ocorra é necessário levar o aluno a fazer uma autoavaliação sistemática não só do seu processo de aprendizagem mas também do seu desempenho.” (p.78). (Grupo 1)

Ao falar nas páginas 1 e 2 da autoavaliação e autonomia (pág. 78 e 79). A avaliação deve ser um “processo”. (Grupo 2)

“Ora o facto do aluno só ser convidado a autoavaliar o seu desempenho no final de cada período — que é o que geralmente acontece neste país — torna a classificação muitas vezes incompreensível tanto para o aluno como para os pais.” (p.77) (Grupo 3)

Excerto 2: “O tempo de aula, convertido em tempo de aprendizagem facilitado, estimulado, ajudado, orientado pelo ensino deve converter-se numa oportunidade simultânea de avaliação. Não devem ser actividades diferentes se com elas pretendemos a apropriação do saber e a emancipação que o acesso à cultura e à ciência proporciona. Só por esta via podemos fazer do processo de ensino e de aprendizagem um processo interactivo e solidário de colaboração.” (Álvarez Méndez, 2002: 101)

Ideias centrais: *coerência* entre ensino e avaliação

Associação da narrativa ao excerto (respostas à tarefa)

“Poderá pensar-se que este preenchimento da grelha significa uma interrupção na aula e uma perda de tempo. A minha experiência, porém, leva-me a estar em completo desacordo com essa opinião. O preenchimento da grelha corresponde a uma auto-avaliação sobre o processo de aprendizagem e o desempenho do aluno na realização de determinada tarefa, por isso é o último passo que deve integrar cada tarefa — não interrompe coisa nenhuma. Por outro lado cria um hábito de avaliação que considero, não uma perda, mas um grande ganho de tempo, visto que vai dar frutos não só a nível académico mas também a nível da formação global do aluno” (p.79). (Grupo 1)

A aplicação das grelhas de avaliação por cada conteúdo, ou por cada aula, estão integradas no “tempo” de aulas, trabalhando a autonomia e transferindo competências de modo a que, passado algum tempo, os alunos não necessitem de ser lembrados do que é necessário fazer. (p.79) (Grupo 2)

“Decidi então elaborar um conjunto de grelhas com um mínimo de questões que pudessem ser usadas para as várias skills e tipos de trabalho e que seriam usadas do princípio ao fim do ano sem alterações. É aquilo a que costumo chamar o portfolio de avaliação, e que cada um dos meus alunos transporta consigo sempre que tem aula.” (p.78). (Grupo 3)

Excerto 3: “Trabalhar no sentido de uma avaliação mais formativa significa transformar consideravelmente as regras do jogo dentro da sala de aula. Numa avaliação tradicional, o interesse do aluno consiste em iludir, disfarçar os pontos fracos e valorizar os pontos fortes.” (Perrenoud, 1999b: 180)

Ideias centrais: *transparência e utilidade* da avaliação de orientação formativa/ reguladora

Associação da narrativa ao excerto (respostas à tarefa)

Identificado no final do 2º parágrafo da página 80. “...os trabalhos de casa...e o possa ajudar” (Grupo 1)

Trabalhar de forma a que os alunos, progressivamente, tomem consciência da utilidade da sua reflexão e avaliação no sentido de melhorar as aprendizagens e perceber as dificuldades. (pg. 80 – Trabalho de casa) (Grupo 2)

“Parece-me importante realçar que procuro consciencializar os meus alunos para o facto de que não valorizo minimamente que os trabalhos de casa se apresentem correctos. Com o trabalho de casa não se pretende obter uma classificação mas apenas aprender e praticar. Por isso são eles próprios que corrigem os seus trabalhos (...). Os trabalhos de casa e a maioria dos trabalhos da aula são para ajudar o aluno a aprender. Por isso os erros são naturais e necessários, para que o aluno tenha consciência das suas falhas e possa encontrar formas de as ultrapassar, e para que o professor identifique o estado de aprendizagem de cada aluno e o possa ajudar.” (p.80) (Grupo 3)

No Quadro 41 apresento os 3 excertos teóricos relativamente aos quais as respostas dos professores não são consensuais, e também as ideias centrais encontradas. Relativamente a estes excertos, os professores não só não apontam as mesmas frases da narrativa como possuem ideias divergentes acerca das questões que eles encerram. Note-se que estes excertos se reportam a ideias mais complexas do que os excertos do quadro anterior, por exemplo

relativas à diferenciação, inclusividade, negociação e articulação entre avaliação formativa e sumativa, o que pode explicar maiores divergências de interpretação e nos remete para dificuldades inerentes ao estabelecimento de relações entre teoria e prática, nomeadamente em áreas mais complexas da avaliação. No Quadro 41, a par das respostas dos grupos apresenta-se uma síntese das divergências encontradas.

**Quadro 41– Relação teoria-prática (tarefa de formação):
divergências**

<p>Excerto 4: “Uma turma que pratica uma avaliação formativa apresenta-se mais como uma oficina onde cada um se ocupa das suas tarefas (com alguém que pode intervir em caso de necessidade) do que como uma orquestra sob a batuta de um maestro omnipresente. Estes modos de funcionamento exigem especialmente uma nova concepção da equidade e da igualdade face ao sistema, uma certa tolerância face à desordem e à diferença, capacidades de auto-regulação e de auto-avaliação de uns e de outros. Estas mudanças não conseguiriam ser eficazmente postas em prática num único ano; têm, pelo contrário, de beneficiar de uma certa continuidade ao longo de toda a escolaridade ou pelo menos durante um ciclo de estudos.” (Perrenoud, 1999b: 181)</p>	
<p>Ideias centrais: <i>diferenciação, continuidade e inclusividade</i> da avaliação de orientação formativa/ reguladora</p>	
<p>Associação da narrativa ao excerto (respostas à tarefa)</p> <p>“(…) durante muito tempo terá de ser o professor a conduzir os alunos ao preenchimento da parte da grelha adequada, dando tempo para a reflexão, circulando entre eles e lendo algumas das avaliações, questionando-os sempre que necessário de forma a que se habituem a aprofundar as suas reflexões. O professor irá diminuindo e rareando a sua intervenção à medida que os alunos demonstrem ser capazes de assumir o controlo com responsabilidade.” (Grupo 1)</p> <p>Sendo uma Oficina de aprendizagem, cada um faz o que lhe compete, diferenciando as tarefas (como no TPC, p.80). (Grupo 2)</p> <p>“Comecei a usar as primeiras grelhas desta natureza há cerca de oito anos. Eram ainda em número reduzido e com parâmetros diferentes. Ao longo do tempo fui-as aperfeiçoando, por um lado, e adequando o meu comportamento, por outro. Até porque se por um lado achava que estava a obter efeitos positivos, por outro sentia que se as reflexões dos alunos eram pouco regulares e bastante superficiais a culpa era minha porque não lhes dava a orientação devida numa fase em que ainda precisavam muito dela. É que os alunos em geral não têm o hábito de se avaliarem sistematicamente, mas os professores também não, e por isso me esquecia frequentemente de lhes dar orientações nesse sentido nos momentos oportunos. Mas não desanimei em face de grelhas muito deficientemente preenchidas, e felizmente o tempo, a prática e o entusiasmo pelo projecto ajudaram-me a melhorar. As grelhas são agora preenchidas com toda a regularidade, isto é, após cada tarefa, e grande parte dos meus alunos do 11º ano, que iniciaram este tipo de trabalho no ano passado, já não precisa que lhes lembre o momento de preencherem a ficha, e as suas reflexões são muito mais cuidadas e profundas.” (p.82) (Grupo 3)</p>	<p><i>Divergências:</i></p> <p><i>Os Grupos 1 e 3 focam-se no tempo para que alunos e professores se adaptem à autoavaliação, enquanto o Grupo 2 se foca na questão da diferenciação pedagógica</i></p> <p><i>O 4º excerto coloca a questão da diferenciação pedagógica, mas também da continuidade e inclusividade, mas os grupos não centram a sua atenção em ambas as questões, focando apenas uma delas.</i></p>
<p>Excerto 5: “Um princípio essencial básico na regulação contínua das aprendizagens é a de ensinar os alunos a construir um modelo pessoal de acção que lhes permita serem cada vez mais autónomos. Assim, se na avaliação formativa a função reguladora do processo de aprendizagem é da responsabilidade do professor, na auto-regulação o que se pretende é que os alunos se tornem cada vez mais autónomos, regulando os seus próprios processos de pensamento e de aprendizagem.” (Simão, 2008: 131)</p>	
<p>Ideias centrais: <i>Diferenciação e negociação</i> - autorregulação; conquista de autonomia.</p>	
<p>Associação da narrativa ao excerto (respostas à tarefa)</p> <p>“Penso, também, que o trabalho de casa é a melhor oportunidade que o professor tem para promover a diferenciação da aprendizagem e permitir que o aluno trabalhe ao seu ritmo e nas áreas em que sente realmente maiores dificuldades. Assim, começo nos décimos anos por mandar os alunos fazerem um trabalho de casa igual para todos, mas em breve passo a dar duas opções, para que escolham aquele que melhor vá de encontro àquilo que precisam, e mais tarde são eles próprios que, em</p>	<p><i>Divergências:</i></p> <p><i>Os Grupos 1 e 3 apontando frases distintas focam-se respetivamente na diferenciação pedagógica conseguida através da diferenciação do T.P.C e promoção da autonomia dos alunos,</i></p>

<p>face das dificuldades detectadas na avaliação da tarefa realizada na aula (Anexo1) escolhem, corrigem e avaliam o trabalho que decidiram fazer. Daí a razão das questões que se encontram na grelha.” (Grupo 1)</p> <p> Ao falar do ganho progressivo de autonomia, o trecho de Simão encontra-se vertido no texto de Antonieta pois reforça a autonomia, a autorregulação, partindo parece, da negociação. (Grupo 2)</p> <p>“É minha convicção também que o desenvolvimento da autonomia tem uma relação directa com o progresso e, conseqüentemente, com o sucesso escolar. Se o aluno toma consciência das suas dificuldades, procura formas de as ultrapassar e se esforça para melhorar o seu desempenho, é impossível que não obtenha melhores resultados. A menos que não tenha sido bem orientado nesse percurso ou não se esforce por isso — mas nesse caso também deverá ter consciência da sua responsabilidade nesse insucesso. Creio, portanto, que a consciência das estratégias de aprendizagem e uma auto-avaliação do processo e do produto se reflectem necessariamente no sucesso académico, que no nosso sistema se traduz por uma classificação. Ora o facto do aluno só ser convidado a auto-avaliar o seu desempenho no final de cada período — que é o que geralmente acontece neste país — torna a classificação muitas vezes incompreensível tanto para o aluno como para os pais.” (p.77) (Grupo 3)</p>	<p><i>e na ideia da relação entre a conquista da autonomia do aluno e a obtenção e melhoria de resultados; o Grupo 2, não aponta uma frase e interpreta a partir do texto que é na negociação que se desencadeia o caminho para a autorregulação</i></p> <p><i>O 5º excerto coloca a questão da diferenciação e da continuidade da regulação das aprendizagens que é potenciada com a promoção da autonomia dos alunos que por sua vez os torna cada vez mais autorregulados, contudo os grupos não centram a sua atenção na globalidade das questões, focando apenas numa parte delas</i></p>
<p>Excerto 6: “(...) antes de avaliar para classificar, é necessário e imprescindível avaliar para ensinar e aprender melhor. Por isso, parece-me mesmo indispensável que a informação que se obtém ao longo do processo de ensino-aprendizagem-avaliação seja primordial, seja devidamente evidenciada, nos momentos de balanço. Só que, e isto é central para que o processo não seja adulterado, a avaliação formativa tem de ser mesmo formativa e não um seu qualquer sucedâneo de natureza sumativa. Isto significa que a avaliação é planeada, integrada e vivida para que os alunos aprendam. Mas também significa que o feedback é o processo que vai permitir ao aluno activar, entre outros, os processos cognitivos que lhe vão permitir vencer as dificuldades. E, ainda, que a auto-estima e a motivação intelectual dos alunos, através desse mesmo feedback, é outro elemento essencial.” (Fernandes, 2008: 74)</p>	
<p>Ideias centrais: papel do <i>feedback</i> na aprendizagem; planeamento na avaliação; articulação entre formativa e sumativa</p>	
<p>Associação da narrativa ao excerto (respostas à tarefa)</p> <p>“Acho que as crianças devem, desde muito cedo, ganhar consciência não só dos seus direitos mas também dos seus deveres, e que é nossa obrigação, dos professores, confrontá-los com as suas falhas para que tentem evitar repeti-las no futuro. Parece-me óbvio, porém, que este confronto deve ser feito num tom de apoio e não de penalização. O que se pretende não é punir o aluno por uma atitude incorrecta mas tão-só ajudá-lo a tomar consciência de que tal atitude lhe é prejudicial e que deve evitá-la futuramente.” (Grupo 1)</p> <p>No enquadramento do texto da Antonieta (pág.77) ao referir o <i>feedback</i>, que vai permitir identificar e vencer dificuldades, valorizando o processo. (Grupo 2)</p> <p>“Apaixonei-me pela Pedagogia para a Autonomia há mais de dez anos, mas foi lentamente que fui adquirindo consciência de diferentes estratégias que possibilitam a sua implementação de forma sistemática de modo a que o aluno interiorize os processos e seja capaz de, mais tarde e automaticamente, os transferir para outras áreas de competência. O desenvolvimento da autonomia do aluno é, na minha perspectiva, a melhor forma de o ensinar a pensar, a tomar decisões fundamentadas e a avaliar-se, tornando-se assim não só um aluno mais consciente e envolvido na aprendizagem, mas também um cidadão mais responsável e interveniente.” (p.77) (Grupo 3)</p>	<p><i>Divergências:</i></p> <p><i>Os Grupos 1 e 2 focam-se no papel do feedback na aprendizagem, que é uma das ideias centrais do excerto, enquanto o Grupo 3 se foca no desenvolvimento da autonomia do aluno, uma ideia que não se relaciona diretamente com ele.</i></p> <p><i>O 6º excerto, para além do papel do feedback na aprendizagem, enfatiza a necessidade de planeamento na avaliação e de articulação entre a avaliação formativa e a sumativa, mas os grupos apenas centram a sua atenção numa delas, o que é revelador da complexidade em jogo.</i></p>

Em jeito de conclusão, relativamente à interpretação de todos os excertos apresentados nesta tarefa sobre avaliação realizada na 4ª sessão do CE, verifico que, para além das convergências e divergências de pontos de vista encontradas nas respostas, que podem revelar uma maior ou menor aproximação à compreensão de questões relevantes da avaliação presentes nos textos, se salienta, ainda, a complexidade que representa o estabelecimento de

pontes entre a teoria e a prática, cujo cruzamento conduz à problematização do que se faz e potencia processos de transformação (Vieira, 2014b).

Depois desta sessão, reflito no meu diário acerca do papel da teoria na formação e das razões que legitimaram a assunção de um papel mais informativo nesta sessão:

Hoje tudo correu bem. Trabalhamos e o tempo correu sem que nos apercebêssemos. (...). Depois passei a fazer uma abordagem a algumas questões da avaliação. Decidi fazer isso por várias ordens de razões. Em 1º lugar, porque uma colega mostrou vontade em “aprender” alguma coisa e disse que achava “sinceramente” que não estava a aprender nada. Senti que ela me estava a dizer que para se situar melhor na avaliação precisava de algum enquadramento. De saber de onde vem, e para onde vai, isto é, de saber o que se sabe da avaliação e para onde vamos com a avaliação. Julgo que foi isso. Interpretei assim. Outra razão foi a desorganização que reinou na última sessão e a sensação que fiquei de que a minha palavra tinha pouco crédito. Precisei de lhe conferir maior potência. Precisei que percebessem melhor que o que eu digo não é baseado só na experiência. Que há um trabalho de reflexão e de leitura sobre o tema que aliado à experiência, permite fazer determinadas afirmações, umas mais categóricas outras menos, mas que pretendem sobretudo ajudar a clarificar conceitos e a informar sobre algumas questões consensuais para depois cada um integrar na sua experiência e relacionar. Mas senti que era preciso clarificar. Por isso clarifiquei. É importante que todos saibam que a avaliação é um processo e por isso tem fases. É importante que todos conheçam os *standards* da avaliação: rigor (ao nível metodológico), utilidade (ao nível político) e justiça (ao nível ético). É preciso saber que há uma evolução ao longo do tempo para além de várias perspetivas. Tomaram notas e acho que ficaram receptivos à informação.

Só depois passamos à tarefa. Ah! E também há outra razão. É que para muitos a classificação, a lógica do produto era uma constante dos seus discursos. Senti que era preciso fazer mais alguma coisa do que interpretar os textos. Pois se não tiverem a mínima noção do terreno em que se movem como iriam conseguir interpretar? Tudo ia ficar sempre enviesado. Ou não?

(...) Levei os livros de onde retirei as citações para o caso de alguns quererem consultar o resto dos textos. O [professor] quis. Assim partilhamos as nossas opiniões e eu fui dando achegas, tipo sínteses. Desta vez situei mais as coisas.

Diário de Investigação, 21 de Março de 2012

Outra voz, de um navegante que por ali passou, diz-me que foi importante a reflexão conjunta na reconstrução de ideias o que evidencia a natureza social da (re)construção do conhecimento profissional:

(...) no grupo de viandantes que assumiram o percurso do CE sempre foi perceptível a predisposição para a partilha. Cada tarefa (análise e discussão dos dados do questionário aplicado, construção da narrativa, apresentação e discussão de incidentes críticos) partilhou um espaço que começando individual foi, em momentos, local de encontros e desencontros. Os momentos de reflexão conjunta sedimentaram pressupostos, realçaram crenças, questionaram posições. Crédulo (crente) percebi que navegávamos as mesmas águas sendo que nem sempre correntes ou ventos nos conduziam ao mesmo porto. Mas mar algum, sendo o mesmo, possui apenas um porto de abrigo.

Prof7, Reflexão crítica

Os ventos vindos da investigação teórica muitas vezes não são bem-vindos pelos professores. Desconhecidos, ameaçadores, representam uma intromissão que não toleram porque lhes questiona o direito ao conhecimento a partir da experiência acumulada. Mas há ventos e ventos, e neste caso o que passou por ali agitou as águas, fez balançar o barco e levou a ‘mulher do leme’ a tomar a proa.

Em síntese...

A finalizar esta secção, relembro que ela corresponde à fase inicial do CE, analisando-se algumas fontes importantes para a sua compreensão e para começar a poder responder aos objetivos do estudo.

Relativamente ao primeiro objetivo, *conhecer e analisar concepções e práticas no âmbito da avaliação das aprendizagens*, os dados em análise parecem sugerir que os participantes não possuíam, à partida, a mesma concepção de avaliação, ou seja, que não partiram todos do mesmo lugar. Na verdade, enquanto alguns se posicionaram nas várias tarefas de modo a aprofundar o questionamento de questões da avaliação e do que já vinham fazendo nas suas práticas, ainda que sem muitas certezas acerca de como colocar em prática uma avaliação que ajude realmente o aluno a aprender, noutros foi notória uma maior dificuldade em clarificar o conceito de avaliação, o que se revelou um entrave ao estabelecimento de um diálogo capaz de conduzir à (re)construção do conhecimento profissional. Melhor dizendo, enquanto uns já possuíam uma concepção de avaliação de pendor formativo/ regulador bastante consciente e alguma experiência nesse âmbito, outros, apesar de conhecerem os conceitos, não os conseguiam integrar de forma coerente nos seus discursos, onde tendia a transparecer uma avaliação mais de de pendor sumativo/ certificador. Foi talvez esta situação, esta diferença de percepções acerca do que representa a avaliação e das distinções entre classificar e avaliar, que foi mais custosa, mas também necessária e essencial para se caminhar noutro sentido, nesta fase inicial do CE.

É quase misteriosa a dificuldade em sairmos do paradigma da classificação, porque mesmo conhecendo os conceitos se teima em querer objetivar, catalogar, controlar, e se esquece que avaliar é acima de tudo interpretar e dialogar, isto é, caímos frequentemente na *cilada do objetivismo* de que nos fala Hadji (2004: 96), quando salienta que ao pretendermos tudo medir, esquecemos o que verdadeiramente se quer conhecer. Porém, todos os participantes mostraram uma grande abertura para integrar novas perspetivas de avaliação, alargar a sua visão e melhorar práticas. O alargamento da visão sobre avaliação foi conseguido através do debate e partilha de perspetivas e de experiências e através do contacto constante com os princípios de avaliação que serviram de grelha de leitura das situações em análise e ajudaram a tomar consciência das várias dimensões em causa numa avaliação formativa.

Quanto ao segundo objetivo do estudo, *identificar áreas problemáticas da avaliação das aprendizagens (dificuldades, dilemas, paradoxos, constrangimentos)*, foi possível sinalizar várias,

com três incidências: o aluno, o professor e o contexto de ensino. Para uma visão global das principais áreas problemáticas sinalizadas, apresento a sua síntese no Quadro 42, que evidencia as dificuldades e constrangimentos associados à avaliação.

Quadro 42 – Áreas problemáticas da avaliação

<i>Ao nível do</i>	<i>Áreas problemáticas</i>	<i>Tipos de áreas problemáticas</i>
Aluno	Pouca atenção dos alunos aos resultados da avaliação e ao <i>feedback</i> do professor	Dificuldade
	Incapacidade dos alunos se autoavaliarem e resolverem dificuldades	Constrangimentos
	Falta de diálogo na avaliação	
	Falta de hábito dos alunos em praticarem avaliação formativa	
	Abuso de poder com a avaliação	
	Competição pelas notas	
Professor	Definição de critérios de avaliação formativa adequados	Dificuldades
	Falta de coordenação dos professores	
	Clarificação do conceito de avaliação	
	Falta de (in)formação sobre avaliação formativa	
	Divisão entre praticar uma avaliação normativa ou criterial	Dilema
	Busca da objetividade na subjetividade da avaliação	Paradoxo
	Complexidade do ato avaliativo	Constrangimentos
	Falta de tempo para refletir em conjunto	
	Falta de conhecimento sobre experiências inovadoras	
Contexto de ensino	Falta de tempo perante a extensão dos conteúdos programáticos	Constrangimentos
	Excesso de alunos para avaliar	
	Políticas educativas instáveis	
	Exames	
	Organização burocrática das escolas	

Finalmente, gostaria de sublinhar que a primeira fase do CE foi muito importante para que todos se conhecessem melhor. Foi a fase da descoberta do outro e da consolidação de um compromisso entre todos, através da partilha de experiências vividas e de pontos de vista, num grupo heterogéneo em termos de níveis de ensino, áreas disciplinares, perspectivas e experiências de avaliação, o que favoreceu o confronto e a reconstrução de ideias e atitudes, e também a vontade de experienciar uma avaliação inovadora. Foi a fase de cada um mergulhar dentro das suas crenças e convicções profissionais, as colocar em cima da mesa e aceitar olhar para elas de outro ângulo de visão, porque outros ventos se levantaram. E foi assim que devagar se pôde ir mais longe, estabelecendo ou reforçando laços e cumplicidades, num caminho por acabar, onde se começou a quebrar o gelo que envolve a avaliação e os próprios professores.

4.2 Experiências de avaliação – Mergulhar para ver além da superfície

Depois de se imprimir um certo ritmo de trabalho e reflexão, e de se terem criado condições para desenvolver um trabalho colaborativo, como são a predisposição para o diálogo, uma certa confiança e capacidade de tolerância face ao outro, e a vontade de partilhar ideias e experiências, é possível continuar nesse trilho (Basto, 2010a). Foi isso que aconteceu nas fases intermédia e final do CE, às quais se reporta esta secção. Pela minha parte, procurei fazer tudo para que isso acontecesse, porque já tinha alguma experiência do que isso representa, embora soubesse quão difícil é consegui-lo. Por isso, apesar de estar no duplo papel de formadora e investigadora, procurei estabelecer uma relação simétrica e dialógica com os meus colegas e ser mais uma professora do grupo. Por outro lado, este grupo incluía o grupo PAA, no qual existia uma prática de colaboração de longa data, o que foi uma grande mais-valia que facilitou o envolvimento dos professores em tarefas colaborativas de questionamento e de reflexão. Com efeito, numa cultura colaborativa “a ajuda, o apoio, a confiança e a abertura ocupam um lugar central. Subjaz-lhes um empenhamento na valorização dos indivíduos enquanto pessoas e dos grupos a que pertencem” (Fullan & Hargreaves, 2001: 89).

As fases intermédia e final do CE desenrolaram-se da 5ª sessão à 11ª sessão, de 11 de abril a 30 de maio de 2012, procedendo-se essencialmente ao desenho, desenvolvimento, avaliação e partilha de experiências de avaliação, o que implicou discutir linhas de ação para o desenho das experiências de avaliação formativa a desenvolver em sala de aula, desenhar colaborativamente as experiências com base no guião fornecido (v. anexo 5.4), sendo 4 individuais (incluindo a minha) e 2 colaborativas, e partilhar as experiências realizadas entre todos. Na análise recorri às seguintes fontes, para além do meu diário de investigação: os guiões de construção de experiências de avaliação (v. anexo 6.4), as narrativas das experiências (v. exemplo no anexo 6.5 e Basto, 2014), os ppt de apresentação das experiências (v. anexo 6.7), as notas de campo tomadas durante as sessões de apresentação das experiências de avaliação no CE (v. anexo 8) e os relatórios de reflexão crítica (v. síntese no anexo 7.2).

Estas sessões representaram um período intensivo de trabalho dos formandos, nas sessões e fora delas. Também para mim foi um período difícil de gerir, pois sentia a necessidade de apoiar o desenho de todas as experiências e decidi, tal como eles, desenvolver uma experiência e redigir a narrativa, o que me permitiria compreender melhor o significado das tarefas que pedia aos meus colegas e, por outro lado, desenvolver-me profissionalmente e contribuir com mais uma experiência para o trabalho do grupo. Tratou-se, ainda, de um período

marcado por mais 2 desistências para além das 5 iniciais, uma depois da 4ª sessão e outra depois da 9ª sessão. Começo por retomar a questão das desistências, centrando-me no formando que desistiu quase no final da formação.

4.2.1 Permanecer ou desistir?

A partir da 5ª sessão, pouco se falou da avaliação do CE, apesar de ela se reportar a tarefas que se foram desenvolvendo, algumas das quais seriam posteriormente incluídas no portefólio de formação. Entre estas tarefas, assumiram particular importância a planificação e o desenvolvimento das experiências, sobre as quais seria redigida uma narrativa. Assim, tratava-se de passar à ação, explorando a avaliação formativa, avaliando e narrando as experiências vividas. Era aqui que uma “pedagogia da experiência” (Vieira, 2009c) assumia o primeiro plano no processo de formação.

Apesar de todo o entusiasmo que se conseguira até aqui, algumas nuvens ameaçadoras apareceram no horizonte, e, pensei mesmo, com o risco de virarem o barco, uma vez que depois da primeira leva de desistências mantinha-se o receio de outras, havendo um limite mínimo de 7 formados para que esta modalidade de formação se realize. As minhas preocupações aparecem expressas no diário:

O [professor A] acabou por faltar novamente. E não foi só ele. De facto só estiveram 6 na formação. Também faltou a [professor B] e o [professor C]. Começo a ficar novamente apreensiva. Será que faltam porque está a chegar a fase de concretizarem uma experiência? Será que têm receio de enfrentar o desafio? Ou será que simplesmente estão a regressar das pequenas férias e ainda não entraram na engrenagem? Não sei. Podem até estar doentes. Não sei, mas com seis não há Círculo de Estudos. Fora isto, a sessão correu bem.

13 de abril de 2012, Diário de investigação

Com efeito, os formandos foram também verbalizando preocupações face às suas condições de levar a formação até ao fim, e alguns terão mesmo pensado em desistir, como ilustra o testemunho seguinte no relatório final:

Devo dizer que após a minha inscrição pensei seriamente nas horas a fio que teria de passar a frequentar esta ação de formação, realizada em período pós-laboral, logo num horário que deveria estar a dedicar à minha família, e pus em questão se esta viria a ser igual a tantas outras, com as quais nada aprendi. Acresce ainda o facto de me sentir isolada do grupo, pois era a única educadora de infância. (...) Os medos e receios iniciais desvaneceram-se, com o apoio e encorajamento dos pares, repelindo a ideia de desistência e substituindo-a por uma atitude interessada e participativa.

P1, Reflexão crítica

Das duas desistências verificadas nesta fase, foi sobretudo a última, já muito perto do final, que me marcou especialmente. Na verdade, trata-se de um caso entre a permanência e a desistência, que causou dilemas ao professor em causa e perante a qual os meus esforços de manter a sua permanência não foram capazes de evitar a sua desistência. O caso, a seguir ilustrado numa passagem do meu diário, parece ser revelador de constrangimentos ao envolvimento dos professores no seu desenvolvimento profissional, sobretudo em ações de formação como esta, não só exigente em termos do trabalho autónomo e da sua avaliação, mas também sujeita a um processo de investigação e, portanto, duplamente avaliada. A questão da avaliação, não explicando cabalmente este caso ou o caso das restantes desistências, não pode ser delas dissociadas. Passo então ao meu testemunho sobre o caso desta desistência, que vivenciei como um incidente crítico:

Venho agora verter aqui mais um incidente crítico, neste percurso atribulado. Suspeitava um pouco que tal podia acontecer, por alguns indícios que já me tinham alertado. (...) Há dois dias, na quinta feira, no dia seguinte à última sessão do CE ele veio ter comigo e disse que precisava de falar coligo. Queria desistir. Queria saber se a sua desistência prejudicava o CE, se punha em causa a continuidade do CE. Disse-lhe que não sabia, precisava de comunicar com o Centro de Formação, pois até aqui o que sabia era que o número mínimo de formandos num CE é, por lei, 7. Claro que lhe perguntei, porquê agora. Ele disse que o seu trabalho estava muito atrasado. Disse que estava muito preocupado com o tempo a passar. Disse também que ficou impressionado com os trabalhos que foram apresentados na sessão, tanto pelo trabalho e envolvimento, como pela profundidade das abordagens. A meu ver, mostrou preocupações características de quem está ainda num patamar inicial no sentido de que ainda não mergulhou neste assunto como os outros colegas. Tentei explicar-lhe isso, ao mesmo tempo que tentei tranquilizá-lo acerca do seu trabalho. Disse-lhe que não tinha necessariamente que apresentar uma experiência acabada, podia terminá-la depois do final do CE, e podia mesmo não a aplicar, deixar isso para o ano que vem. Planear e ficar por aí, dados os constrangimentos que se lhe colocam em termos de tempo. Perguntei-lhe se ele já tinha feito a planificação, para perceber o ponto em que se encontra, e ele disse que ainda não a tinha. Percebi que é um caso complicado e perguntei-lhe várias vezes se ele queria ajuda para fazer o trabalho, mas ele recusou. Acabou por dizer que também se ressentiu de ter que fazer o trabalho sozinho porque tinha sido muito importante ter alguém com quem partilhar dúvidas. Concordei com ele, mas agora é impossível. Talvez fosse mais fácil se os colegas que se inscreveram no início não tivessem desistido. (...) Foi assim. Foi-se embora. (...) Percebo que há constrangimentos, que podemos não conseguir ultrapassar dificuldades, mas abri ao máximo para ele ficar. Ele frequentou o CE e desistiu na última. Recordo-me também de que o encontrei várias vezes na sala dos professores e lhe perguntei muitas vezes se ele precisava de ajuda. Disse sempre que não. Penso que ficou com receio de fazer má figura perante os colegas por o seu trabalho não ser tão consistente, mas não tinha que se preocupar tanto, porque todas as experiências são válidas. Se calhar tive alguma culpa, por não reforçar esse tipo de discurso. (...) Para mim, apesar de agora não ser uma surpresa como referi no início, foi uma espécie de desilusão, porque se havia colega que eu acreditava possuir capacidade reflexiva e ser um bom elemento para o CE, era ele, e fiquei muito satisfeita quando ele optou por esta formação.

28 de maio de 2012, Diário de investigação

Os constrangimentos da vida profissional podem condicionar o envolvimento dos professores em formações mais alongadas e exigentes, que integram uma forte dimensão

reflexiva e experiencial (Lopes et al., 2011). Aliás, os testemunhos dos participantes nas reflexões críticas finais dão conta da sobrecarga de trabalho e falta de tempo que sentiram:

(...) as maiores dificuldades prenderam-se com a quantidade de trabalho e tarefas estabelecidas nesta fase final do ano letivo. Embora tenha tentado dar o meu melhor, o melhor nem sempre é o desejado. Neste círculo de estudos gostaria muito de ter tido mais tempo para me dedicar a uma leitura mais aprofundada sobre esta temática, dado que a formadora forneceu bastante documentação para o efeito, Desejaria que a elaboração deste portefólio tivesse sido noutra altura do ano letivo e ainda ter tido mais tempo para a troca de ideias, experiências e opiniões entre formandos

P5, Reflexão crítica

Notei que foi uma grande preocupação de todos, a partir de certa altura, não querer prejudicar o trabalho dos colegas, como se pode ler no relato relativo à desistência. Com efeito, o comprometimento e envolvimento que sentíamos e o volume de trabalho que se foi acumulando levou a que essa questão fosse justamente levantada, tanto por quem se sentia mais vacilante na sua permanência no CE, como pelos que não queriam desistir. No meu caso, a minha preocupação era não só a formação, mas também a investigação. Felizmente tudo foi superado.

Medos, fantasmas e outras coisas que desconhecemos levantaram grandes ondas que quase viraram este barco em que navegávamos. Mas dominou-se o leme, aproveitou-se bem o vento nas velas e conseguimos levar o barco por diante na busca de ver mais além. Para estes navegantes, chegou a hora de olhar para a bússola, para não se perderem na direção e chegarem a bom porto.

4.2.2 Aprender a usar a bússola e nortear o caminho

As experiências de avaliação foram planeadas a partir de um guião (v. anexo 5.4)³ que funcionava como uma bússola, contribuindo para que não caíssem no esquecimento aspetos importantes a ter em conta numa experiência avaliativa, para além de lhe conferir uma certa unidade que facilitaria a sua análise. Neste guião são incluídas 8 questões que passo a listar:

- 1. Que interesse, dilema, dificuldade, preocupação...dá origem à experiência?*
- 2. Quais são os seus objetivos?*
- 3. Qual é o contexto de experimentação e por que razões foi escolhido?*
- 4. Que princípios de avaliação serão mais explorados? (lista com os princípios)*
- 5. Qual vai ser o papel dos alunos na avaliação? (lista com papéis dos alunos)*
- 6. Como será desenvolvido o plano de ação e que estratégias/ instrumentos serão usados para avaliação da experiência? (Grelha para registo sumário de: passos; materiais/ recursos; estratégias/ instrumentos de avaliação da experiência)*

³ Adapt. de instrumento usado no Mestrado em Educação – Avaliação/UM [UC Avaliação das Aprendizagens, docente F. Vieira]

7. *Que problemas podem ser antecipados? Como poderão ser colmatados?*
8. *Que impacto poderá ter a experiência nos alunos e nos professores?*

Este guião foi explicado e discutido, e o seu preenchimento foi sendo acompanhado por mim ao longo dessas sessões. Cada professor seguiu o seu ritmo próprio, tendo-se formado espontaneamente dois pares de docentes das mesmas disciplinas que planearam experiências em conjunto. Os outros trabalharam em experiências individuais, mas mesmo assim houve vários momentos de diálogo coletivo, de forma que o trabalho desenvolvido quase nunca foi isolado. Tratou-se de um processo de supervisão colaborativa, que conferiu maior coesão ao grupo e maior confiança na experimentação (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Roldão, 2008; Vieira, 2009c; Vieira & Moreira, 2011). Todos procuraram explorar formas de avaliação que de algum modo rompiam com rotinas anteriores, em que imaginaram e praticaram uma avaliação mais formativa e por isso mesmo potenciadora da autonomia dos alunos, na linha do que referem diversos autores (Álvarez Méndez, 2002; Alves, 2004; Fernandes, 2008; Simão, 2008; Vieira & Moreira, 1993).

Mas não se pense que imaginar a experiência foi um caminho fácil. Foi talvez a fase mais dolorosa do CE, apesar de ter sido apoiada pelo guião, que convidava os professores a (re)pensarem com profundidade as suas práticas pedagógicas, tanto de avaliação como de ensino, visto serem indissociáveis, e a forma como as pretendiam (re)fazer de modo a que a avaliação cumprisse o seu papel formativo. Emergiram muitas dúvidas, muitos momentos de autorreflexão e de interação a partir dos quais se definiram linhas de ação para as experiências, nos quais a colaboração teve um papel fundamental para ultrapassar impasses e dificuldades. Para ilustrar as dificuldades sentidas, apresento um excerto do diário de uma das participantes:

Muitas foram as dificuldades iniciais para definição da experiência que pretendia implementar: conseguir ter capacidade de atenção no final de um dia de trabalho até às vinte e duas horas da noite; a familiarização com os conceitos novos adquiridos nas primeiras sessões da formação; conseguir ter capacidade de definir o tipo de experiência que pretendia implementar; começar a planificar e desenhar o tipo de atividade a levar a cabo; escolher os alunos e o tipo de modalidade a abordar (...).

P5, Diário da formação, Portefólio

O meu papel foi acompanhar os projetos que se foram desenhando, procurando apoiar a superação de dúvidas e indecisões, esclarecendo e respondendo a expectativas. Como formadora, esta foi a fase mais exigente do CE, porque exigia responder aos anseios de todos e ser capaz de abrir caminho quando se geravam impasses. Ter ideias luminosas quando não se

domina claramente os contextos de intervenção é como navegar no nevoeiro. Era preciso ter prática de formadora, que eu não tinha, e por vezes foi difícil responder às situações, cada uma com as suas particularidades, como ilustra o seguinte testemunho do diário:

A sessão consistiu no acompanhamento das diferentes experiências. Tenho alguma dificuldade em fazê-lo. Quando as pessoas já têm ideias é mais fácil ajudar. Quando, como o colega A, não há uma base, um ponto de partida então é muito difícil. No caso dele, eu já sabia que a vontade dele era trabalhar sobre o TPC mas não sabia como abordar essa questão. (...) Trouxe-lhe um texto de Ana Veiga Simão que fala de uma investigação em torno do TPC para ele poder ter uma ideia do que se procurou investigar acerca do TPC. Ele começou a ler e tirou algumas ideias. Ainda não começou a trabalhar o guião. Talvez seja porque faltou à sessão onde se fez o exercício de aproximação ao guião. Acho que ele tem bastante dificuldade em ver como fazer esta experiência, mas eu também sinto que não consigo ajudá-lo como devia. Tentei ver com ele se o que ele pretende é avaliar a realização de um TPC específico e, nessa perspetiva, construir um instrumento que sirva para regular esse trabalho ou trabalhos, uma forma de autocontrolo do TPC. Ou se ele quer antes debruçar-se sobre as conceções de TPC para que os alunos também tenham consciência delas. (...)

Quanto aos outros colegas, acompanhei-os, ainda que de forma mais ocasional. A professora B chamou-me para a ajudar a construir o instrumento. Disse que tinha trabalhado com a professora C no fim de semana. Ela vai trabalhar com os alunos as suas dificuldades. (...) A professora D já tem o plano todo feito, na cabeça e no papel. Empréstei-lhe o livro sobre uma experiência no 1º ciclo de Carlos Ferreira. Pretende fazer uma autoavaliação das suas práticas. Perguntou-me se eu achava que a experiência estava bem desenhada e eu disse-lhe que sim, embora não me sinta capaz de perceber isso com clareza. Tenho receio de não a estar a acompanhar devidamente. A professora E está muito empenhada em resolver cada etapa como final e acha que tendo o guião preenchido já tem o problema resolvido. Quero dizer que ela pensa que não é possível reformular e gosta de fazer as coisas de modo definitivo. Tem uma posição de aprendizagem. O professor F conversou com ela sobre a autorregulação. Levou com ela o livro da Palmira [Alves] "Avaliação com sentido(s)" [2008], o caderno sobre Supervisão de Moreira & Vieira [2011] e o Caderno 5 do GT-PA [Vieira, 2008].

24 de abril de 2012, Diário de investigação

Também eu senti inseguranças e vacilei nas minhas escolhas na fase de planificação da minha experiência:

Também sinto alguma inquietude, por ainda não ter feito a minha planificação. Posso traçar vários caminhos e não sei por qual hei-de seguir. Por um lado tenho o problema das dificuldades de aprendizagem que sempre os alunos revelam a matemática e podia fazer alguma coisa nesse sentido, por outro já faço algumas coisas, por exemplo a regulação de valores e atitudes e esta é uma oportunidade para divulgar uma experiência que já tem algum tempo. Podia tentar negociar com os alunos, uma vez que esse é o passo mais inovador em termos de avaliação. Podia negociar a avaliação de valores e atitudes, isto é, arranjar uma forma de reformular a grelha que já utilizo de forma mais eficaz, contando com a opinião dos meus alunos. Implicá-los ainda mais em tornar o ambiente na sala de aula mais propício à aprendizagem através da regulação das atitudes, talvez um sistema de tutoria entre alunos poderá ser útil neste caso. Não sei muito bem como.

21 de abril, Diário de investigação

Demorei bastante a decidir que escolha fazer para a minha experiência de avaliação a partilhar e apresentar no CE. Aliás, a minha primeira impressão sobre essa partilha foi a de que tenho uma responsabilidade acrescida perante os colegas. Tanto pelo papel que desempenho aqui, como pela experiência que já possuo nesse campo, sinto que não lhes posso mostrar uma coisa qualquer. Tenho que ser boa. É disso que eles estão à espera. Mais do que ninguém eles estão à espera de ver afinal o que é que eu faço com a avaliação formativa. Eu também estou muito curiosa para ver como é que eles integraram as nossas tarefas, e debates, e de ver até onde é que vão nas suas abordagens. Assim, fiquei indecisa sobre o assunto a

abordar, dividida (...). Por outro lado fiquei bastante apreensiva quando na sessão que foi apoiada pela Flávia vi com maior clareza os trabalhos que estavam a ser preparados. E isto porque fiquei impressionada com a sua qualidade. Pensei, e agora como é que eu vou fazer? Tenho de me virar senão...

3 de maio, Diário de investigação

Com refiro no texto do diário, uma das sessões (a 8ª sessão) contou com o apoio da Professora Flávia Vieira. As experiências planeadas foram apresentadas a todos e comentadas por ela, que levantou questões e deu sugestões de melhoria, contribuindo significativamente para a versão final, como é referido em vários documentos de reflexão crítica dos participantes. Com efeito, tratou-se de um momento de supervisão numa lógica próxima da supervisão clínica, reflexiva e dialógica onde as perguntas pedagógicas com intencionalidade formativa sabiamente colocadas (Alarcão & Tavares, 2003: 106) foram determinantes para o despertar de significados e para a reconstrução dos planos traçados para as experiências. A partir da 9ª sessão, a 23 de maio de 2012, começou a fase das apresentações e a partilha das experiências, entretanto já realizadas em sala de aula, que se prolongou até à 11ª sessão, a última sessão. Após cada apresentação seguiu-se um momento de debate, organizado em função de algumas questões orientadoras, e no fim das sessões foi igualmente promovido um momento de debate. A finalizar todas as apresentações, foi feita uma reflexão conjunta sobre as experiências realizadas, na qual se refletiu sobre o que há de comum entre elas e o que as distingue, sobre as principais dificuldades encontradas e sobre o impacto que se espera que tenham em práticas futuras. Durante as sessões de apresentação, tomei notas de campo sobre as experiências e os momentos de debate, com as quais redigi um documento bastante exaustivo, que contém muitos detalhes dos momentos de apresentação e que foi partilhado com todos os participantes no CE via e-mail posteriormente à última sessão (v. anexo 8).

Passo à apresentação e análise dos vários aspetos contemplados no guião relativos a cada experiência realizada (v. anexo 6.4), o que permite ter uma panorâmica sobre a forma como os professores percecionaram as suas experiências. Embora a planificação das experiências não suponha um uso linear do guião, apresento cada uma das suas componentes, começando pelas razões que as motivaram e pelos objetivos das suas experiências, avançando depois para os princípios de avaliação que planeiam colocar em prática, para o papel dos alunos na experiência, para o plano de ação, referindo o contexto que planeiam para a experiência, os passos do plano de ação bem como para as estratégias e/ou instrumentos que prevêm utilizar para avaliar a experiência, e indicando ainda, os possíveis problemas e formas de os colmatar, e,

por fim, referindo a previsão sobre o impacto que a experiência poderá ter em alunos e professores.

Começo pelas justificações e objetivos apresentados nos guiões de planificação. No Quadro 43 apresento uma síntese das justificações e transcrevo os objetivos para as 6 experiências desenvolvidas, incluindo a minha, das quais 2 foram concebidas e implementadas por pares de professores da mesma disciplina.

Quadro 43 – Justificação e objetivos das experiências (guiões)

<i>Prof/ guião/ ciclo</i>	<i>Justificação: Interesse, dilema, dificuldade, preocupação... na origem das experiências avaliativas</i>	<i>Objetivos das experiências</i>
P1/guião1/ Pré-escolar	Interesse em refletir sobre as próprias práticas no âmbito da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ● Levar as crianças a ter sentido crítico ● Incentivar as crianças a quererem saber mais ● Criar momentos de debate ● Desenvolver a capacidade de se exprimirem de forma clara ● Capacitar para a participação pertinente e ativa numa discussão de grupo
P2/guião2/ 1º CEB	Interesse em conhecer (ouvir) percepções de alunos e EE acerca da autoavaliação e refletir sobre as próprias práticas de avaliação formativa. Dilema: como articular autoavaliação e diferenciação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ● Utilizar as percepções e os sentidos das crianças sobre a autoavaliação para melhorar as aprendizagens ● Refletir sobre a utilidade dos instrumentos de autoavaliação utilizados ● Melhorar a participação dos alunos e implicá-los no seu processo de aprendizagem ● Promover a diferenciação pedagógica e alterar práticas ● Desenvolver processos de intervenção e responsabilização coletiva e individual ● Considerar propostas de melhoramento ao processo de autoavaliação
P3 e P4/ guião3/2ºCEB/ Matemática	Preocupação com o facto dos alunos não aprenderem e não se aperceberem das dificuldades, pois não refletem sobre o trabalho feito	<ul style="list-style-type: none"> ● Que os alunos identifiquem “o que aprenderam” e o que “não aprenderam” e as suas dificuldades, através de uma reflexão orientada ● Que possamos (professores) identificar o tipo de dificuldades que os alunos indicam, percebendo como deve ser feito o trabalho a seguir
P5/guião4/ 3ºCEB/Ed. Física	Interesse em promover práticas de avaliação formativa	<ul style="list-style-type: none"> ● Promover o desenvolvimento da capacidade de autorregulação ● Promover a capacidade de apropriação das determinantes técnicas de execução ● Desenvolver a capacidade coavaliação, autoavaliação e avaliação mútua mediante a interação social na aula
P6 e P7/guião5/ 3º CEB/FQ	Interesse em ajudar os alunos a superarem dificuldades, desenvolvendo trabalho colaborativo, espírito crítico, reflexividade	<ul style="list-style-type: none"> ● Promover o desenvolvimento de competências de (co)regulação das aprendizagens ● Desenvolver capacidades de reflexão crítica ● Implementar estratégias de resolução de dificuldades ● Promover o trabalho colaborativo entre pares
Formadora/3º CEB/ Matemática	Interesse em ajudar os alunos a reconhecerem dificuldades e aprendizagens, desenvolvendo trabalho colaborativo; preocupação com a complexidade da deteção de dificuldades pelos alunos	<ul style="list-style-type: none"> ● Promover a melhoria das aprendizagens ● Conduzir os alunos a refletirem sobre as suas aprendizagens ● Ajudar os alunos a detetarem dificuldades ● Promover o esclarecimento de dúvidas ● Promover a consciência sobre as aprendizagens necessárias para resolver uma tarefa ● Desenvolver o conhecimento sobre a linguagem matemática ● Promover a construção colaborativa de saberes

Embora não tenha ocupado a mesma posição dos meus colegas ao longo do CE, decidi incluir a minha experiência nesta análise uma vez que o seu desenho, desenvolvimento e avaliação foram tarefas semelhantes às deles e que me colocaram na posição de “formanda”.

Os registos apresentados manifestam o questionamento das próprias práticas e a intenção de promover uma avaliação mais formativa, focada nas aprendizagens e dificuldades dos alunos. Os objetivos orientam-se claramente para o envolvimento dos alunos nos processos de aprendizagem e de reflexão sobre a aprendizagem, ou seja, no sentido de uma avaliação de orientação reguladora. Nessa medida, esperava-se que as intervenções integrassem princípios desse tipo de avaliação, os mesmos que foram apresentados no questionário inicial e trabalhados nas sessões, e que os professores assinalaram no guião.

No Quadro 44 apresentam-se os princípios assinalados nas 6 experiências, verificando-se que todos são indicados, com variações de experiência em experiência, sendo alguns deles assinalados em quase todas as planificações – participação, coerência, adequação da exigência, diferenciação e justiça –, e o princípio da utilidade é comum a todas.

Quadro 44 – Princípios de avaliação nas experiências avaliativas (guiões)

<i>Princípios de avaliação</i>	<i>P1 guião1 Pré-Escolar</i>	<i>P2 guião2 1º CEB</i>	<i>P3/4 guião3 2ºCEB</i>	<i>P5 guião4 3 CEB</i>	<i>P6/7 guião5 3ºCEB</i>	<i>Formadora 3º CEB</i>	<i>Totais</i>
Utilidade	√	√	√	√	√	√	6
Participação		√	√	√	√	√	5
Coerência		√	√	√	√	√	5
Adequação da exigência		√	√	√	√	√	5
Diferenciação		√	√	√	√	√	5
Justiça	√	√	√		√	√	5
Continuidade	√	√	√			√	4
Transparência		√	√			√	3
Negociação		√			√	√	3
Abrangência		√	√			√	3
Inclusividade	√	√				√	3
Diversificação		√				√	2
Totais	4	12	9	5	7	12	

Lembro que, nos dados do questionário inicial, a diferenciação e a utilidade foram os princípios menos percebidos nas práticas do grupo e que mais professores gostariam de melhorar (cf. Quadro 32). Os 6 princípios menos indicados (em 3 ou 2 experiências) são a continuidade, a transparência, a negociação, a abrangência, a inclusividade e a diversificação.

Embora os professores tivessem de indicar os princípios a serem *mais* explorados, o que envolvia um esforço de focalização e seleção, não deixa de ser relevante salientar a menor presença da negociação, da diversificação e da inclusividade, uma vez que representam dimensões centrais de uma avaliação formativa e dificilmente se dissociam de outros princípios mais assinalados, como a participação, a diferenciação e a justiça. Em todo o caso, o quadro apresenta um cenário muito promissor em termos da intenção de operacionalizar uma avaliação formativa, o que é reforçado no Quadro 45, onde se apresentam as intenções dos professores quanto ao envolvimento dos alunos na avaliação. Também aqui os professores indicavam as suas escolhas numa lista de possibilidades apresentada no guião, a mesma do questionário inicial e que tinha sido debatida nas sessões.

Quadro 45 – Envolvimento dos alunos na avaliação (guiões)

<i>Papel dos Alunos</i>	<i>Prof/guião/ ciclo</i>	<i>P1 guião 1 Pré-Escolar</i>	<i>P2 guião 2 1º CEB</i>	<i>P3/4 guião3 2ºCEB</i>	<i>P5 guião 4 3 CEB</i>	<i>P6/7 guião 5 3ºCEB</i>	<i>Formadora 3º CEB</i>	<i>Totais</i>
Participar na definição dos elementos / atividades de avaliação		√	√					2
Participar na definição de critérios de avaliação			√					1
Fazer autoavaliação		√	√	√	√	√	√	6
Fazer heteroavaliação		√	√	√	√	√	√	6
Refletir sobre os seus erros e dificuldades		√	√	√	√	√	√	6
Fazer atividades de autocorreção			√		√	√	√	4
Planear estratégias para resolver as dificuldades detetadas		√	√	√				3
Participar na avaliação sumativa periódica								0
	<i>Totais</i>	5	7	4	4	4	4	

Verifica-se que as experiências prevêm o envolvimento dos alunos em processos de autoavaliação e heteroavaliação, por vezes de autocorreção, bem como na reflexão sobre erros e dificuldades, o que é consonante com os objetivos traçados. Os papéis dos alunos menos presentes dizem respeito a formas de envolvimento que implicam maior iniciativa e tomada de decisão dos alunos em processos de negociação: participação na definição de elementos, atividades e critérios de avaliação, e planificação de estratégias de remediação. Pode-se observar, ainda, que os guiões não contemplam o envolvimento dos alunos na avaliação sumativa periódica, o que se compreende, visto que a experiência se desenvolveu temporalmente afastada do final de período.

Na globalidade, e olhando para os totais apresentados no Quadro 45, a planificação das experiências integra diversas formas de envolvimento dos alunos na avaliação (de 4 a 7 por

experiência) e todas essas formas (à exceção da participação na avaliação sumativa) se encontram presentes no conjunto de experiências (com uma ocorrência de 1 a 6), o que representa um cenário muito favorável à promoção dos princípios da participação e da utilidade, assinalados, respetivamente, em 5 e 6 experiências, como vimos acima, com uma menor presença do princípio da negociação, que havia sido assinalado apenas em 3 experiências (cf. Quadro 44).

As experiências foram planificadas para o contexto de ensino dos professores, tendo sido seleccionada uma turma em cada caso. Tal significa que há uma grande diversidade de situações visto que os participantes pertencem aos 4 níveis de ensino que se lecionavam no então AEL (pré-escolar, 1º, 2º e 3º CEB), o que trouxe também uma grande diversidade de perspectivas ao longo de todo o CE e em particular na planificação e desenvolvimento das experiências de avaliação. Nalguns casos, as razões apontadas para as escolhas feitas relacionam-se com fragilidades ou questões já anteriormente encontradas pelos professores, o que significa que se procurou responder às necessidades do contexto, nomeadamente combater as dificuldades dos alunos, sobretudo nos casos de disciplinas mais teóricas como são a matemática e a química. Noutros casos, são apontadas razões de outra natureza, como o interesse em enquadrar a experiência nos interesses e motivações das crianças ou refletir sobre instrumentos já utilizados e levar os alunos a refletirem sobre a sua utilização, isto é, envolver os alunos em processos metacognitivos relacionados com a avaliação. No Quadro 46, apresenta-se um sumário dos registos do guião relativos aos passos para a concretização de cada uma das 6 experiências, tendo-se verificado alguma variação no grau de explicitação desses registos.

A leitura dos registos dos guiões permitiu ter uma visão clara dos planos de intervenção, salvo no caso do guião 5 que é muito sintético, e as experiências levadas a cabo afastaram-se muito pouco desses planos. Cada experiência implicou a definição de estratégias/ instrumentos para a avaliação das mesmas, sendo dadas algumas sugestões no próprio guião – observação; diálogo com os alunos; reflexão do professor/ dos alunos; questionário de opinião; análise de trabalhos dos alunos – algumas das quais foram adotadas pelos professores e a que voltarei mais adiante neste relatório. Através dessas estratégias, os alunos seriam diretamente envolvidos na avaliação das experiências, nomeadamente através da aplicação de questionários de opinião ou do diálogo e reflexões conjuntas. Todos os professores se empenharam em planear uma dimensão que muitas vezes é descurada nas experiências pedagógicas, a avaliação de processos e resultados, o que permitiu aproximar o seu trabalho à investigação-ação,

precisamente por se completar com a avaliação o ciclo que a caracteriza, que é: planeamento, ação, avaliação (Simões, 1990: 43).

Quadro 46 – Planos de ação para o desenvolvimento das experiências (guiões)

<i>Prof/guião/ciclo/ Contexto</i>	<i>Planos de ação (síntese)</i>
P1/guião 1 Pré-escolar 1 turma de Jardim de Infância	Observação da capa de um livro digital: descobrir o tema da história e ouvir sugestões Audição da narrativa “A rota da Índia” e visualização das ilustrações em grande grupo Análise em grande grupo dos ícones visuais presentes na capa
P2/ guião 2 1º CEB 1 turma do 1º ano do 1º CEB (Língua Portuguesa)	Apresentação de um poema para declamação às mães Negociação/exploração de referentes/conceitos a considerar para a aquisição das competências necessárias à tarefa Construção de um instrumento de autoavaliação da tarefa com a participação das crianças Registo individual das dificuldades na tarefa e conversa sobre os processos de superação Reflexão coletiva (heteroavaliação) e poio à resolução das dificuldades de cada criança Auscultação de perceções sobre a autoavaliação em Assembleia de alunos com a participação de um Encarregado de Educação e um docente do AEC (reflexão sobre: conceito e pressupostos da autoavaliação; utilidade dos instrumentos utilizados; aferição de critérios a possíveis adaptações) Auscultação aos Encarregados de Educação (cinco pais de alunos com ritmos diferentes de aprendizagem) sobre a utilidade dos processos de autoavaliação Avaliação das diferentes fases da experiência: cruzamento de perceções (alunos/ professores/ pais) sobre a prática de autoavaliação desta turma
P3 e P4/ guião 3 2ºCEB/Matemática 2 turmas do 6ºano do 2º CEB (Matemática)	Informar os alunos do Plano e dos objetivos; Preenchimento de grelhas com guias de identificação de dificuldades e estratégias de superação (autoavaliação), nos últimos 15 minutos finais da aula, com apoio da professora; fazer a sua recolha semanalmente para verificar a evolução na sua identificação. Fornecer <i>feedback</i> aos alunos sobre as suas autoavaliações. Reflexão conjunta sobre a processo desenvolvido - ouvir os alunos.
P5/guião 4 3ºCEB/Ed. Física 1 turma do 8º ano do 3º CEB	Explicação aos alunos um conteúdo curricular (determinantes técnicas de execução da manchete em voleibol). Realização de um exercício prático onde se inclui autoavaliação e avaliação mútua num gesto técnico, seguido de diálogo e comparação de registos Reflexão conjunta entre alunos e professora acerca dos registos seguida de repetição da estratégia. Avaliação da experiência com um questionário de opinião.
P6 e P7/ guião 5 3º CEB/ FQ 2 turmas do 8º ano do 3º CEB (Química)	1. Elaborar e aplicar uma atividade de aprendizagem (bloco de 45 min) 2. Aplicar um questionário de opinião 3. Discutir as respostas ao questionário
Formadora 3ºCEB/Matemática 1 turma do 8ºano do 3º CEB	1º momento: acordar as dificuldades – favorecer a tomada de consciência das dificuldades – devolver a resolução de exercícios a pares de alunos com <i>feedback</i> escrito e envolvê-los num processo de autoavaliação, que permite não só aos alunos perceberem quais as suas dificuldades, como à professora perceberem quais as suas contradições. 2º momento: levantar as dificuldades e ver as aprendizagens (algumas aulas após o 1º momento) – repetição da estratégia anterior com um novo conteúdo (articulado com o anterior) e com uma autoavaliação paralela à resolução da tarefa em que também se sinalizam as aprendizagens utilizadas em cada exercício, favorecendo não só a consciência das dificuldades a superar como das aprendizagens essenciais à resolução dos exercícios.

O guião continha ainda uma tarefa para a antecipação de eventuais problemas que poderiam ocorrer durante a implementação das experiências e de possíveis formas de resolução.

Observou-se uma tendência geral para apontar problemas relacionados fundamentalmente com o papel dos alunos: uns apontam a imaturidade dos alunos e a sua fraca responsabilidade, outros a desmotivação nas aprendizagens ou as resistências ao trabalho colaborativo, outros a falta de experiência dos alunos nas práticas de avaliação formativa, as suas dificuldades de expressão ou mesmo as dificuldades em identificar erros. Para além dos problemas relacionados com os alunos, aponta-se a falta de tempo e o volume trabalho envolvido no tratamento da informação recolhida.

A última tarefa do guião incidia sobre o impacto que poderia ter a experiência tanto nos alunos como nos professores. Em todos os casos se prevê que a experiência tenha impacto positivo nos alunos, mas são poucas as referências ao impacto no professor. Assim, prevê-se um impacto nos alunos que passe pelo seu maior envolvimento e responsabilização nas aprendizagens, pelo desenvolvimento do espírito crítico, que lhes crie hábitos de reflexão e os prepare para detetar e superar dificuldades, tanto individualmente como em colaboração, pela melhoria das aprendizagens e desenvolvimento da autonomia. Quanto aos professores, prevê-se melhorar práticas, promover a avaliação formativa, promover a transparência dos processos, prever a diferenciação pedagógica, conhecer melhor os alunos e perceber melhor as suas aprendizagens. Em suma, prevê-se que o impacto seja vantajoso para ambas as partes.

Após a descrição e análise de todas as dimensões da planificação contempladas nos guiões das experiências realizadas, que proporciona um olhar global sobre o que se pensou fazer e como se pensou fazer, passarei no ponto seguinte à análise das experiências propriamente ditas.

Olhar a bússola e nortear o caminho foi o que se fez, com toda esta investida em que deslizámos ao sabor dos ventos que se levantaram, puxando as cordas a nosso favor. Os medos ficaram para trás, e lançámo-nos no horizonte que desenhámos para mergulhar e ver para além da superfície, na nossa rota de experiências inovadoras onde os alunos tomaram a proa.

4.2.3 As experiências avaliativas – A rota da mudança

Para analisar as 6 experiências realizadas, recorri às narrativas dessas experiências, aos ppt usados para a sua apresentação nas sessões finais do CE, às notas de campo que tomei nessas sessões finais, às reflexões críticas finais e ao diário de investigação.

As experiências realizaram-se em sala de aula, no tempo que decorreu entre as sessões dedicadas à sua planificação e as dedicadas às apresentações, isto é, essencialmente entre 2 e

23 de maio de 2012. Na verdade, foi um tempo muito curto para um mergulho tão grande. Posteriormente à sua realização, foram escritas narrativas individuais ou colaborativas conforme a situação. Vale a pena parar um pouco para salientar a importância que representa esse movimento de escrita, tanto na análise e divulgação das experiências como na (re)construção do conhecimento profissional (Alarcão & Tavares, 2003; Moreira, 2011a, 2015 ; Moreira, Durães & Silva, 2006; Pessoa, 2011; Vieira, 2011a, 2014a, 2014b; Zabalza, 1994). A escrita é aqui vista como um prolongamento da experiência, num movimento de reflexão sobre o que aconteceu, através do qual se pode aprender mais ainda acerca da experiência vivida, porque nos obriga a reviver o vivido, a escolher as palavras certas para sermos fieis ao que aconteceu e ao modo como interpretamos o que aconteceu, a fundamentar as nossas interpretações com base nas nossas convicções ou no conhecimento já construído. Escrever sobre a experiência obriga-nos a fazer um movimento de aprofundamento, de ver para além da superfície, pois como sublinha Vieira (2014b, 32): “*narrativizar (...) não serve apenas para evocar e reproduzir a experiência vivida, mas também e sobretudo para indagar e encontrar os seus sentidos*”. Nessa medida, considero que o CE não se cingiu àquelas 11 sessões presenciais e à realização das experiências em sala de aula, com todo o trabalho de planificação, construção de instrumentos e tratamento de dados que exigiram. O CE estendeu-se a essa fase de escrita da narrativa sobre a experiência realizada, sem a qual não teria a mesma força, o mesmo papel no desenvolvimento profissional de todos, ou o mesmo potencial de divulgação. Relembro que na última sessão do CE foquei esse aspeto junto dos professores participantes, reforçando a ideia de que, como diz Pessoa (2011: 125), “Para os professores a escrita de casos constituirá uma oportunidade para reflectirem sobre a acção pedagógica e para construir ou reconstruir o conhecimento ou, assim, reafirmarem as suas compreensões, contextualizando-as nas práticas”. No entanto, houve algumas reacções de resistência, tanto pela sobregarga de trabalho que isso ia representar, como por uma certa desvalorização da utilidade das narrativas para o desenvolvimento profissional, entendendo-as sobretudo como uma forma de divulgação das experiências, o que em si já é muito significativo por facultar a outros verdadeiras histórias pedagógicas que podem ser inspiradoras de outras mudanças. Relembro a minha preocupação, pois foi um momento de alguma tensão. Na verdade, para mim foi talvez o momento em que senti a maior distância entre o meu ponto de vista e o dos meus colegas. Senti que precisavam de passar pela experiência de escrever sobre a experiência vivida para poderem melhor compreender o meu discurso, e quão importante seria para eles poderem ter essa oportunidade, que de outro modo

nunca ousariam percorrer. Ouso afirmar que para além da experiência propriamente dita e da colaboração interpares que se gerou no CE, esse foi o momento de maior inovação em termos profissionais para alguns deles. Curiosamente, ninguém relembrou essa posição de resistência à escrita no documento de reflexão crítica, o que vejo como uma forma de aceitação das potencialidades da *narrativização* da experiência. Pelo contrário houve quem reconhecesse, neste caso a escrita colaborativa, como um dos aspetos mais positivos do CE:

Um dos aspetos muito positivos para mim, no âmbito da CE, foi a realização da redação colaborativa de uma narrativa profissional sobre a experiência de avaliação. Considero que foi muito enriquecedor, em termos de trabalho final, o partilhar de ideias e a ajuda obtida para ultrapassar os obstáculos que surgiam.

P3, Reflexão crítica

Para fazer a análise das experiências, abordarei detalhadamente os seguintes aspetos, estabelecendo alguns confrontos com o guião inicial que permitem compreender relações entre planificação e ação:

- i. Princípios de avaliação – planeados e explorados
- ii. Papéis desempenhados – os intervenientes no processo de avaliação
- iii. Materiais produzidos – materiais construídos e suas potencialidades
- iv. Impacto da experiência – limitações, potencialidades e recomendações, tanto ao nível do professor como do aluno

Para uma panorâmica geral das experiências realizadas, apresento no Quadro 47 os títulos das narrativas, o contexto em que se realizaram as experiências, um breve resumo das mesmas e as principais justificações apontadas para a sua realização, que correspondem às que foram apresentadas nos guiões de planificação. Por uma questão de facilidade de identificação, usei as primeiras 6 letras do alfabeto (A a F) para identificar as 6 experiências.

Na leitura deste quadro pode observar-se que há traços comuns a algumas experiências. Um deles é o interesse em analisar as práticas já existentes no sentido da sua melhoria (casos A e B) o que acontece em dois contextos de ensino onde os processos de avaliação formativa são mais presentes, a educação pré-escolar e o 1º CEB. Tal não implica que nos outros contextos não haja vontade de melhorar práticas, mas ela não parte de uma prática já consolidada.

Quadro 47 – Experiências de avaliação formativa: visão geral

A	<p><i>Como entender a avaliação no pré-escolar</i> <u>Justificação:</u> Interesse em refletir sobre as próprias práticas e melhorar processos de avaliação <u>Contexto:</u> Pré-escolar/ 1 professora/ 21 crianças com 5 anos <u>Resumo:</u> Em ligação direta com as atividades do projeto “O meu país e os Descobrimentos”, no âmbito do PCT, procurou-se desenvolver a capacidade de autoavaliação das crianças.</p>
B	<p><i>Perceções e sentidos da autoavaliação na voz das crianças</i> <u>Justificação:</u> Interesse em melhorar processos de autoavaliação, ouvindo alunos e EE. Dilema: articulação entre autoavaliação e diferenciação pedagógica <u>Contexto:</u> 1º CEB/ 1 professora/ 25 alunos <u>Resumo:</u> A partir da leitura de um poema, identificaram-se dificuldades em conjunto com as crianças e criou-se uma dinâmica de avaliação negociada e participada que conduziu a formas e processos de melhoria das aprendizagens.</p>
C	<p><i>Ajudar a identificar dificuldades na aprendizagem da matemática</i> <u>Justificação:</u> Preocupação com o facto de os alunos não aprenderem, não refletirem ou refletirem pouco sobre o que fazem, seja na escola seja em casa, sendo necessário inverter essa situação <u>Contexto:</u> 2º CEB/ Matemática/ 2 professoras / 56 alunos (2 turmas) <u>Resumo:</u> Partindo da realização de tarefas de autoavaliação, procurou-se ajudar os alunos a identificar dificuldades e estratégias para as superar, usando como suporte listas de dificuldades e de estratégias de superação.</p>
D	<p><i>(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens em educação física</i> <u>Justificação:</u> Interesse em levar à prática uma avaliação formativa promovendo autorregulação das aprendizagens, acreditando-se nas suas vantagens e pretendo-se evidenciá-las <u>Contexto:</u> 3º CEB/ Educação Física/ 1 professora/ 22 alunos <u>Resumo:</u> A auto/ coavaliação dos alunos na observação de atividades de educação física vieram trazer outra dinâmica e outras aprendizagens que permitiram (re)pensar modos de aprender, de ensinar e de avaliar.</p>
E	<p><i>“O que já sei! O que aprendo com os meus colegas!” Uma experiência de correção das aprendizagens</i> <u>Justificação:</u> Reconhecimento de que se pode fazer algo mais para ajudar os alunos a resolver as suas dificuldades, respeitando os ritmos de cada um, promovendo o trabalho colaborativo e a autorregulação das aprendizagens, desenvolvendo a autonomia <u>Contexto:</u> 3º CEB/ Físico-química/ 2 professores/ 30 alunos <u>Resumo:</u> Aprender com o par levou a identificar e resolver dificuldades através de um processo de reflexão crítica sobre respostas a uma tarefa, desenvolvendo competências de auto/correção das aprendizagens.</p>
F	<p><i>Aproximação à tarefa para (re)pensar e (re)fazer as aprendizagens: um processo continuado</i> <u>Justificação:</u> Preocupação com as dificuldades dos alunos e com a sua dificuldade em aperceber-se delas e superá-las <u>Contexto:</u> 3º CEB/ Matemática/ 1 professora (a formadora)/ 19 alunos <u>Resumo:</u> Autorregular as aprendizagens permitiu aos alunos reconhecer e sinalizar dificuldades, assim como as aprendizagens efetuadas, num processo de consciencialização de ambas.</p>

Outro traço comum às experiências é a preocupação com as dificuldades dos alunos e com as formas de estes as superarem, ainda que nalguns casos esse não seja o seu foco principal. A ilustrar essa preocupação, apresentam-se alguns excertos das narrativas, onde o meu sublinhado evidencia diferentes formas de equacionar as dificuldades dos alunos: algo que sentem, de que se queixam, que arrastam de ano para ano muitas vezes sem consciência delas, que devem ser capazes de identificar, que conseguem superar quando apoiados para tal:

A experiência pedagógica desenvolvida centrou-se nas dificuldades sentidas pelos alunos na leitura de um poema e procurou compreender, através da voz das crianças, quais as formas e os processos de melhorarem as suas aprendizagens.

P2, 1º CEB, Narrativa B

Quantas vezes nos debatemos com a *falta* e o *desperdício* do tempo letivo? Assumimos nós, docentes, a sua gestão e queixamo-nos que os alunos ou o não aproveitam como consideramos que deviam ou o “desperdiçam” em procedimentos, atitudes ou estratégias que escolhem e achamos desadequados. A páginas tantas os alunos queixam-se das dificuldades que não superam. Quantas vezes se ouvem: Não percebo! Não sei! É muito difícil! Não gosto desta matéria! E o professor queixa-se que os alunos não trabalham, são distraídos, participam pouco, não sabem nada! E o rol continua. Afinal que tempo de aprendizagem houve? O que se aproveitou? O que se perdeu? (...) Afinal como poderemos ajudar os nossos a serem melhores alunos?

P6 e P7, 3º CEB, FQ, Narrativa E

(...) a preocupação central é ver ano após ano, como professora de matemática, que os alunos arrastam dificuldades, que muitas das vezes nem sentem, pois estão como que adormecidas.

Formadora, 3º CEB, matemática, Narrativa F

As nossas conversas e reflexões conjuntas, enquanto professoras, levaram-nos a concluir pela impreparação dos alunos para refletirem sobre o trabalho feito, individualmente ou em grupo, nas aulas ou casa. E, como consideramos ser essa uma competência essencial para a aprendizagem e para a identificação das dificuldades, propusemo-nos aprender um pouco mais sobre o tema (...)

P3 e P4, 2º CEB, matemática, Narrativa C

(...) esta tarefa os ajudou mais ou menos a superar as suas dificuldades e a corrigir os erros.

P5, 3º CEB, Ed. Física, Narrativa D

Com efeito, as dificuldades dos alunos são como que o ponto chave da avaliação formativa, pois sendo uma das suas finalidades a melhoria das aprendizagens, e sendo excecionais os casos em que as aprendizagens decorrem sem qualquer tipo de dificuldade, há quase sempre arestas a limar nas aprendizagens a fazer. Poder-se-á então dizer que dificuldades, aprendizagens e avaliação formativa são inseparáveis, e quando há um corte neste círculo há muito provavelmente um défice nas aprendizagens.

O interesse em ouvir os alunos e desenvolver neles a reflexividade, bem como o trabalho colaborativo, foram também aspetos comuns a várias experiências (casos B, C, E e F) e essenciais numa avaliação de carácter regulador. Com efeito, este tipo de avaliação implica mudar as formas de comunicação em sala de aula, pois “É através da comunicação que todos os alunos devem tomar consciência dos seus progressos e/ou dificuldades em relação às aprendizagens que têm de desenvolver” (Fernandes, 2008: 83). Nos relatos das experiências, ouvir os alunos adquire vários sentidos, como por exemplo integrar as suas vozes na planificação:

Com avanços e recuos, os alunos foram dando sugestões que nós consideramos e adaptamos.

P2, 1º CEB, Narrativa B

Propor autoavaliações e discutir resultados com os alunos foi também uma forma de os ouvir:

Um segundo momento da intervenção em sala de aulas consistiu na aplicação de um questionário (...) com um levantamento das percepções dos alunos sobre a tarefa realizada.

P6 e P7, 3º CEB, FQ, Narrativa E

Depois de realizada a tarefa, o preenchimento da grelha e feita a análise respetiva, foram apresentados aos alunos os resultados do seu trabalho e, em *diálogo*, fez-se uma *reflexão* sobre os resultados da Grelha de Autoavaliação.

P3 e P4, 2º CEB, matemática, Narrativa C

A autoavaliação surge como uma fonte de informação fulcral para conhecer melhor os alunos e melhorar as aprendizagens e o ensino:

(...) há algumas contradições entre as suas autoavaliações e os seus desempenhos, isto é, alguma confusão de percepções sobre o que sabem, o que julgam que sabem, o que não sabem e o que julgam que não sabem, e consequentemente sobre a consciência do que precisam de melhorar.

Formadora, 3º CEB, matemática, Narrativa F

Tratar a autoavaliação é ouvir os alunos, e portanto é melhorar a percepção sobre os seus processos metacognitivos e escolher o caminho em função das suas necessidades, e também é planejar melhor o próximo passo e fazer escolhas mais fundamentadas. De qualquer forma não basta promover e tratar a autoavaliação, é preciso devolvê-la aos alunos para que ela seja verdadeiramente útil, não só ao ensino, mas também à aprendizagem.

Formadora, 3º CEB, matemática, Narrativa F

Ouvir os alunos também implicou negociar critérios de avaliação, o que é uma forma mais avançada do 'ouvir' os alunos, pois implica a sua intervenção direta na definição das regras de avaliação:

(...) utilizando a negociação e a transparência, lançámos o desafio de serem os alunos os construtores dos referentes a utilizar. Abrimos a participação coletiva, possibilitando a cada criança emitir opiniões sobre a nossa proposta.

P2, 1º CEB, Narrativa B

Para além da autoavaliação, também a coavaliação foi explorada, nomeadamente através da promoção do trabalho colaborativo:

Decidiu-se que a proposta de atividade a implementar seria realizada tendo por pano de fundo o trabalho colaborativo, entre pares, num processo que envolvesse a autorregulação (reflexão dos alunos sobre opções tomadas/resultados obtidos) e correção (enunciação de sugestões de melhoria/indicação de alterações a realizar). Quando pretendemos que o trabalho colaborativo possa incidir numa tomada de posição face ao trabalho do outro com sugestões de melhoria valorizamos uma avaliação formativa com resultados expectáveis positivos (...).

P6 e P7, 3º CEB, FQ, Narrativa E

Um aspeto focado apenas numa das experiências foi o interesse em ouvir a opinião dos EE acerca do processo de autoavaliação dos alunos:

Por entendermos que a dimensão parental, quer na comunicação, quer na implicação das mudanças esperadas, é imprescindível, também analisámos (...) a perceção dos Encarregados de Educação sobre o conhecimento das formas de autoavaliação feita na turma e a sua repercussão nas aprendizagens.

P2, 1º CEB, Narrativa B

É interessante salientar que, sendo este caso relativo ao 1º CEB, se observa que há uma proximidade entre os vários intervenientes no processo de avaliação, que tende a esbater-se à medida que se avança no nível de escolaridade. Ainda no âmbito desta experiência, é colocado inicialmente o dilema da articulação entre autoavaliação e diferenciação pedagógica, que se ilustra com o excerto seguinte:

(...) vivemos alguns dilemas, associados à possibilidade, ou não, da articulação do processo de autoavaliação com o respeito pelos ritmos diferenciados de aprendizagem (...).

P2, 1º CEB, Narrativa B

Na verdade, a questão dos ritmos de aprendizagem é central à avaliação formativa e está igualmente presente noutras situações relatadas nas experiências, nomeadamente na narrativa E, quando se lê:

Estarão os alunos conscientes de qual é o seu ritmo, o seu tempo de aprendizagem? Será o tempo de aprendizagem mais adequado quando concertado com o dos seus pares? Só tentando, avaliando perceções e resultados se poderá começar a dar resposta a esta questão. É o que estamos a tentar.

P6 e P7, 3º CEB, FQ, Narrativa E

De um modo geral, e de acordo com os objetivos definidos e apresentados acima na análise dos guiões, as narrativas apontam para uma avaliação de orientação formativa/reguladora que pressupõe uma proximidade entre alunos e professores e integra processos metacognitivos, promovendo o espírito crítico e a reflexividade, com a preocupação central de ajudar os alunos a melhorar as suas aprendizagens, fazendo com que tomem consciência das suas dificuldades, respeitando ritmos de aprendizagem. Relativamente à operacionalização dos princípios de uma avaliação de orientação formativa/reguladora, o que foi previsto nos guiões de planificação nem sempre é referido explicitamente nas narrativas ou no ppt de apresentação das experiências. No entanto, é de salientar que todos os princípios foram valorizados, com variações

de experiência para experiência. Apresentam-se no Quadro 48 os princípios assinalados no guião de planificação, bem como os que são referidos explicita ou implicitamente nas narrativas ou nos ppt de apresentação (v. anexo 7.7).

Quadro 48 – Princípios de avaliação nas experiências (guiões e narrativas)

<i>Princípios de avaliação</i>	<i>Experiência</i>		<i>A</i>		<i>B</i>		<i>C</i>		<i>D</i>		<i>E</i>		<i>F</i>		<i>Totais</i>
	<i>G</i>	<i>N*</i>	<i>G</i>	<i>N</i>	<i>G</i>	<i>N</i>	<i>G</i>	<i>N</i>	<i>G</i>	<i>N</i>	<i>G</i>	<i>N</i>	<i>G</i>	<i>N</i>	
Utilidade	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	6/6
Participação			√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	5/5
Coerência			√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	5/5
Adequação da exigência			√		√		√	√	√	√	√	√	√	√	5/3
Diferenciação			√	√	√		√	√	√	√	(√)	√	√	√	5/3
Continuidade	√	√	√	√	√							√	√		4/3
Transparência			√	√	√	√					(√)	√	√		3/3
Justiça	√	√	√		√					√		√	√		5/2
Negociação			√	√						√	(√)	√	√		3/2
Inclusividade	√	√	√									√	√		3/2
Abrangência			√		√							√	√		3/1
Diversificação			√									√	√		2/1
Totais	4	4	12	7	9	4	5	5	7	4+(3)	12	12			

G – Guião; N – Narrativa / √ - Presença Explícita; (√) – Presença Implícita

*Os princípios indicados apenas foram apresentados no ppt de apresentação da experiência

Pode observar-se que há alguma consistência entre o que foi previsto nos guiões e o que é referido na narrativa das experiências, salientando-se 3 princípios – participação, coerência e utilidade –, sendo que a utilidade é comum a todas. Tendo em conta que se pretendeu ouvir mais os alunos e desenvolver neles a reflexividade, seria de esperar que fossem mais valorizados outros princípios como a inclusividade, aliada inseparável da justiça, o princípio onde se observa uma maior distância entre os guiões e as narrativas. Acontece que, apesar de não serem explicitados nem na narrativa nem no ppt de apresentação, muitos destes princípios podem ser inferidos na leitura das narrativas das experiências desenvolvidas. Vejamos caso a caso.

A *justiça* esteve presente em todas as experiências. Segundo nos diz Álvarez Méndez (2002: 20), “A triangulação desempenha um importante papel para garantir o justo exercício da avaliação (...)”, e sendo assim, como em todas as experiências se desenvolveram processos de autoavaliação, de heteroavaliação e coavaliação, o que implica a triangulação de opiniões, pode-se concluir que todos a desenvolveram de algum modo, o que se aplica ao caso da *inclusividade*, pois quanto mais justa for a avaliação menos discriminatória ela vai ser, e portanto mais inclusiva, o que permite afirmar que também a *inclusividade* esteve presente em todas as experiências.

A *participação* e a *coerência* não foram indicadas unicamente na experiência A (educação pré-escolar). Porém, pode-se concluir que ambas foram desenvolvidas, pois relativamente à participação confirma-se que houve vários momentos em que as crianças participaram na avaliação das atividades que iam fazendo, tanto através de autoavaliações como de heteroavaliações. Quanto à coerência, a educação pré-escolar é o contexto onde a avaliação é mais coerente com o desenvolvimento das aprendizagens e acompanha mais as aprendizagens.

A *transparência* esteve presente em todas as experiências, mas não foi referida em 3 delas – A, D e E. Na experiência A (educação pré-escolar), as crianças tiveram oportunidade de mostrar os trabalhos realizados e discutirem entre eles e com a educadora as razões para elegerem o melhor trabalho, ou seja, puderam discutir as qualidades – critérios de avaliação – de forma transparente. Na experiência D (Educação Física), gerou-se um processo idêntico, pois após os alunos realizarem autoavaliação e avaliação mútua foram confrontados com a avaliação da professora, o que significa que a avaliação foi transparente. Na experiência E (Química), também se gerou um processo idêntico de autoavaliação, heteroavaliação (em pares) e coavaliação.

A *adequação da exigência* esteve presente em todas as experiências, embora não tenha sido referida em três delas – na A, na B e na C. No entanto, este princípio está presente quando se colocam tarefas acessíveis a todos os alunos, o que foi feito. Na verdade, na experiência A, as atividades foram realizadas por cada criança ao seu ritmo e de acordo com as suas capacidades, pelo que foram acessíveis a todos, e na experiência B os próprios critérios de avaliação foram construídos num processo de negociação entre os alunos e a professora, o que significa que eles já contemplam os limites das crianças, ou seja, há adequação da exigência na avaliação. Acresce também que nesta experiência houve ainda a preocupação de envolver os alunos na apreciação do próprio instrumento, como se pode ler no excerto seguinte:

Refletimos ainda, sobre a pertinência do documento construído, entendendo as crianças que era um “bom documento”, permitindo “marcar tudo o que fizemos e não fizemos”. De encontro às valências formativas de regulação, em conjunto, identificámos as crianças que precisavam de melhorar as suas competências, procedemos de imediato e de forma participada ao esboço de estratégias de melhorias.

P2, 1º CEB, Narrativa B

Na experiência C, pode-se ler que:

(...) todos os alunos conseguiram identificar, num ou noutra momento da autoavaliação, as dificuldades sentidas.

P3 e P4, 2º CEB, matemática, Narrativa C

Tal significa que se os alunos foram capazes de reconhecer dificuldades é porque as tarefas eram acessíveis e, portanto, novamente se conclui da presença da adequação da exigência na avaliação.

A *negociação* também esteve presente em todas as experiências, apesar de não ter sido mencionada em 4 delas: na A, C, D e E. Poder-se-á dizer que esteve presente com intensidades diferentes, tendo sido na experiência B (1º CEB) que foi mais longe, uma vez que se negociaram critérios de avaliação com os alunos, mas também esteve presente nas restantes, visto poder-se dizer que ela está presente quando há partilha de responsabilidades entre alunos e professores, quando juntos discutem resultados, detetam problemas e planeiam formas de resolução, como advogam Vieira & Moreira (1993: 38) quando afirmam que “a avaliação deve ser uma tarefa colaborativa de negociação, onde o professor e os alunos partilham a informação e discutem os resultados, detectam problemas e planeiam formas de resolução”. Foi o que aconteceu na experiência A, quando no final se realizou um debate conjunto no qual as crianças expuseram as suas razões para escolher a atividade que mais haviam gostado e refletiram com a educadora sobre o que deviam fazer para melhorar. Igualmente na experiência C, foi realizado um debate acerca da experiência na qual se gerou uma reflexão conjunta entre alunos e professora que foi relatado na narrativa, como se mostra no excerto seguinte:

Esta troca de opiniões correu de forma bastante interessada por parte dos alunos, sendo de notar o facto de alguns deles terem expressado a opinião que tinha sido bom poderem «escolher» de uma lista e não «inventarem» eles porque, dizem, «...têm sempre muita dificuldade em perceber porque é que ainda não sabem os assuntos».

P3 e P4, 2º CEB, matemática, Narrativa C

Na experiência D também houve momentos de discussão de resultados, o que está contemplado num dos objetivos da experiência: “desenvolver a capacidade de coavaliação, autoavaliação e avaliação mútua mediante a interacção social na aula”:

Com a coavaliação, ou seja, avaliação em conjunto do professor e aluno, tentei ajudar os alunos na tomada de consciência de como conseguiram os seus progressos.

P5, 3º CEB, Ed. Física, Narrativa D

Por fim, na narrativa da experiência E é dito que a negociação está implícita na tarefa proposta. Com efeito, houve uma negociação de significados entre todos os intervenientes na experiência.

A *diferenciação* não foi referida em 3 experiências – A, C e E –, mas na experiência E reconhece-se na narrativa que esse princípio está implícito. Segundo Perrenoud (2004: 47), “Diferenciar não é respeitar o ritmo de cada um, é proporcionar-lhe constantemente situações à sua medida, para que avance tão depressa quanto possível”, o que acontece quando se dá *feedback* diferenciado aos alunos, o que permite que eles melhorem mais rapidamente, o que foi conseguido na experiência C, uma vez que houve espaço para dar *feedback* aos alunos de forma diferenciada:

No final das aulas, os documentos foram recolhidos com a promessa de que lhes apresentaríamos o «feedback» do seu trabalho e algumas apreciações da nossa parte.

Depois de realizada a tarefa, o preenchimento da grelha e feita a análise respetiva, foram apresentados aos alunos os resultados do seu trabalho e, em diálogo, fez-se uma reflexão sobre os resultados da Grelha de Autoavaliação, nomeadamente:

- Número de alunos e os números dos alunos que indicaram as mesmas dificuldades;
- Razões para a existência das dificuldades;
- Como pensam desenvolver as estratégias de superação.

P3 e P4, 2º CEB, matemática, Narrativa C

Na experiência A não é explicitado que a educadora tenha fornecido *feedback* individualizado às crianças sobre as atividades desenvolvidas. No entanto, tratando-se da educação pré-escolar, creio poder concluir que, havendo lugar a *feedback*, ele é naturalmente individual e particular, até por solicitação das crianças. Como ao longo da experiência houve vários momentos de debate conjunto sobre as atividades a desenvolver e/ou desenvolvidas, é muito provável que a avaliação tenha sido diferenciada.

A *diversificação*, a *continuidade* e a *abrangência* são princípios que não estiveram presentes em todas as experiências, pois de algum modo foram condicionados pelo tempo curto em que decorreram as experiências. Mesmo assim, interessa analisar caso a caso as situações em que esses princípios podem estar implícitos mas não foram sinalizados. A *continuidade* não foi referida nas experiências C, D e E, e não esteve presente em nenhuma delas, uma vez que foram experiências muito pontuais. A *abrangência* e a *diversificação* não foram referidas nas experiências A, B, C, D e E, isto é, apenas foram assinaladas na experiência F. A *abrangência* dificilmente se consegue se a experiência de avaliação for pontual e limitada no tempo. Deste modo, conclui-se que nas experiências onde a *continuidade* não esteve presente, então a *abrangência* também não esteve, como são os casos das experiências C, D e E. Contudo, esteve presente nas outras. Segundo Fernandes (2006: 30), “A *avaliação formativa alternativa* (AFA) deve permitir conhecer bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de

desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que deve proporcionar-lhes indicações claras acerca do que é necessário fazer a seguir”, isto é, para uma avaliação ser abrangente nas competências avaliadas ela deve contemplar todos aqueles aspetos. Ora, na experiência A (educação pré-escolar), dada a diversidade de tarefas que as crianças realizaram e que avaliaram, pode dizer-se que houve uma avaliação que incidiu nos saberes, nas atitudes e nos estádios de desenvolvimento dos alunos, e portanto a avaliação foi abrangente. Na experiência B (1º CEB), pode considerar-se igualmente que houve um leque de saberes, atitudes e capacidades que foram desenvolvidos e avaliados. Quanto à *diversificação*, pode-se concluir igualmente que nas experiências mais pontuais, ela não esteve presente, o que aconteceu nas experiências C, D e E. Nas outras duas experiências, A e B, considero que esteve presente uma vez que se utilizaram vários instrumentos e/ ou estratégias de avaliação. Por exemplo, na experiência B começou-se por negociar uma grelha de autoavaliação, depois essa grelha foi utilizada para avaliar uma tarefa de leitura, e foi ainda realizada uma autoavaliação da avaliação.

Após esta análise, apresenta-se no Quadro 49 uma nova distribuição dos princípios de avaliação nas experiências, que integra as inferências efetuadas na interpretação das narrativas e que evidencia uma forte presença (explícita e implícita) de quase todos esses princípios, em muitos casos superando as previsões iniciais.

**Quadro 49 – Princípios de avaliação nas experiências (guiões e narrativas):
nova distribuição**

<i>Princípios de avaliação</i>	<i>Experiência A</i>		<i>B</i>		<i>C</i>		<i>D</i>		<i>E</i>		<i>F</i>		<i>Totais</i>
	<i>G</i>	<i>N</i>	<i>G</i>	<i>N</i>	<i>G</i>	<i>N</i>	<i>G</i>	<i>N</i>	<i>G</i>	<i>N</i>	<i>G</i>	<i>N</i>	<i>G/N/T</i>
Utilidade	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	6/6/6
Participação	(√)		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	5/5/6
Coerência	(√)		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	5/5/6
Adequação da exigência	(√)		√	(√)	√	(√)	√	√	√	√	√	√	5/3/6
Diferenciação	(√)		√	√	√	(√)	√	√	√	(√)	√	√	5/3/6
Continuidade	√	√	√	√	√						√	√	4/3/3
Transparência	(√)		√	√	√	√		(√)		(√)	√	√	3/3/6
Justiça	√	√	√	(√)	√	(√)		(√)	√	(√)	√	√	5/2/6
Negociação	(√)		√	√		(√)		(√)	√	(√)	√	√	3/2/6
Inclusividade	√	√	√	(√)		(√)		(√)		(√)	√	√	3/2/6
Abrangência	(√)		√	(√)	√						√	√	3/1/3
Diversificação	(√)		√	(√)							√	√	2/1/3
Totais	4	4/12	12	7/12	9	4/9	5	5/9	7	4/9	12	12/12	49/36/63

G – Guião; N – Narrativa / T – Total / √ - Presença Explícita; (√) – Presença Implícita

Desta nova distribuição, há algumas ilações a retirar:

- os princípios da continuidade, abrangência e diversificação, ausentes de algumas experiências por terem sido muito pontuais, são todos princípios relacionados com o plano metodológico da avaliação (Rodrigues, 1994);
- a experiência C é a única onde há princípios – continuidade e abrangência – que foram indicados no guião e não estiveram efetivamente presentes na experiência realizada, o que revela a consistência geral entre o previsto e o realizado na perspetiva dos professores.
- no conjunto de todas as experiências, há 36 ocorrências explícitas dos princípios e 27 ocorrências implícitas, o que significa que nem sempre os dinamizadores das experiências relacionam explicitamente as suas práticas com os princípios de avaliação que elas implicitamente integram, podendo não ter plena consciência do alcance dessas experiências;
- os princípios onde a diferença entre a presença explícita e implícita é maior são os princípios da justiça, da inclusividade e da negociação, representando aqueles onde parece existir menos consciência da sua presença, e são princípios do plano ético ou político da avaliação (Rodrigues, 1994).

Talvez se possam estabelecer 6 tipos de presença dos princípios de avaliação nas experiências relatadas, tendo por base as seguintes dimensões – a sua transversalidade nas experiências, a intenção de os explorar, a sua efetiva exploração e o seu reconhecimento na prática:

1. Presença transversal e consciente, relativa ao princípio da utilidade, que todos pretendem explorar, exploram e reconhecem.
2. Presença parcialmente transversal e consciente, relativa aos princípios da participação e coerência, que quase todos pretendem explorar, exploram e reconhecem.
3. Presença transversal mas parcialmente inconsciente, que corresponde aos princípios da transparência, negociação e inclusividade, que apenas alguns pretendem explorar, todos exploram mas nem todos reconhecem.
4. Presença parcialmente transversal e parcialmente inconsciente, que corresponde aos princípios da adequação da exigência, diferenciação e justiça, que quase todos pretendem explorar, exploram, mas nem todos reconhecem.
5. Presença ocasional e consciente, que corresponde ao princípio da continuidade, que apenas alguns querem explorar, exploram e reconhecem.
6. Presença ocasional e parcialmente inconsciente, que corresponde aos princípios da abrangência e diversificação, que apenas alguns querem explorar, nem todos exploram, e nem todos reconhecem.

Este tipo de análise poderia ser útil em contextos de formação, orientando a exploração de situações de avaliação formativa, levando os professores a consciencializar o grau de transversalidade e de consciência presente nas suas experiências ou em experiências de outros professores. Será importante reconhecer algumas ligações entre os princípios de avaliação formativa considerados e que decorrem da complexidade do ato avaliativo, podendo dificultar a interpretação da sua relação com as práticas. Por exemplo, justiça e inclusividade confundem-se, pois são condição necessária uma da outra. A abrangência parece implicar continuidade e diversificação. Se houver negociação, há participação, transparência, utilidade, justiça e inclusividade. Sem participação não há avaliação formativa, e sendo a participação requisito da utilidade, logo não há avaliação formativa que não seja útil, o que aliás se confirma nas experiências realizadas, onde a utilidade é assinalada por todos os professores.

Depois de analisar os princípios de avaliação mais e menos presentes nas experiências, o que permitiu clarificar o seu contorno a um nível mais conceptual, embora ligado às práticas desenvolvidas, e nessa medida já tenham sido referidas algumas situações onde aparecem os intervenientes nas experiências e se tenham percebido alguns traços dos papéis desempenhados por professores e alunos, é necessário olhar com maior detalhe para esta dimensão. Desse modo, começo por apresentar no Quadro 50 a distribuição do papel dos alunos nas experiências, confrontando os dados do guião com os das narrativas (nalguns casos também nos ppt de apresentação) (v. anexo 7.8).

Quadro 50 – Papéis dos alunos nas experiências (guiões e narrativas)

<i>Experiência</i>	<i>A</i>		<i>B</i>		<i>C</i>		<i>D</i>		<i>E</i>		<i>F</i>		<i>Totais</i>
	<i>G</i>	<i>N*</i>	<i>G</i>	<i>N</i>									
<i>Papel dos alunos na avaliação</i>													<i>G/N</i>
Participarem na definição dos elementos / atividades de avaliação	√	√	√	√									2/2
Participarem na definição de critérios de avaliação			√	√									1/1
Fazerem autoavaliação	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	6/6
Fazerem heteroavaliação	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	6/6
Refletirem sobre os seus erros e dificuldades	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	6/6
Fazerem atividades de autocorreção			√	√			√	√	√	√	√	√	4/4
Planearem estratégias para resolver as dificuldades detetadas	√	√	√	√	√	√							3/3
Totais	5	5	7	7	4	4	4	4	4	4	4	4	28/28

*Os papéis indicados apenas foram apresentados no ppt de apresentação da experiência

G – Guião; N – Narrativa

Há papéis desempenhados pelos alunos nalgumas das experiências que não aparecem neste quadro: refletir sobre a pertinência dos instrumentos construídos e já aplicados; desenvolver tutorias de interajuda nas dificuldades; responder a questionários de opinião sobre a experiência. Por outro lado, o quadro mostra que tudo o que foi pensado inicialmente (guião) se concretizou. Em todas as experiências os alunos foram envolvidos em processos de autoavaliação, heteroavaliação, e refletiram sobre os seus erros e dificuldades, por vezes planeando estratégias para resolver dificuldades detetadas. Nas experiências realizadas nos contextos da educação pré-escolar e do 1º CEB, verifica-se um maior envolvimento dos alunos na avaliação.

Para além do papel dos alunos no processo de avaliação, também interessa analisar a forma como se desenvolveu a interação professor-aluno nesse processo, isto é, como decorreram os momentos em que alunos e professores interagiram em conjunto no processo de avaliação, essenciais à negociação. Assim, sintetizo no Quadro 51 as formas de participação dos alunos e dos alunos em conjunto com o professor em três dimensões da avaliação: definição dos elementos/ atividades e critérios de avaliação; autoavaliação, heteroavaliação e autocorreção; reflexão sobre erros e dificuldades e planeamento de estratégias de resolução de dificuldades detetadas (v. anexo 7.9).

Verifica-se que o papel dos alunos está muito dependente do papel conjunto de professores e alunos, sendo o professor quem quase sempre prepara as tarefas de avaliação, e os processos por vezes ficam como que inacabados por não haver uma continuidade no sentido de se resolverem problemas detetados, o que aponta para a necessidade de diferenciar o ensino e não ficar “indiferente às diferenças” (Perrenoud, 2002: 103), que é um problema recorrente, sendo que, como destaca o autor (op. cit.: 114) “a diferenciação nunca está à altura dos problemas. É sempre muito tímida, muito tardia, limitada por uma organização em graus anuais e em aulas que a limitam terrivelmente”, mas que é um problema que é preciso combater, reinventando formas de o ultrapassar caso a caso. Também é de assinalar que os alunos se envolveram com entusiasmo em todas as tarefas propostas, segundo os relatos dos professores. A proximidade entre professores e alunos parece ser maior nos níveis iniciais do ensino, onde os professores ouvem mais os alunos e lhes dão mais espaço para serem autónomos. Como refere Kilpatrick (2011: 117),

(...) se estamos dispostos a confiar em uma determinada situação como fonte de aprendizagem e se realmente desejamos que nossas crianças aprendam a pensar e a agir por si mesmas, devemos confiar

nelas. É somente praticando a reflexão, a escolha e a responsabilidade pelos resultados que elas podem aprender a refletir, a escolher e a assumir responsabilidades.

Quadro 51 – Participação dos alunos e negociação entre alunos e professor na avaliação

Definição dos elementos/atividades e critérios de avaliação	
<i>Alunos</i>	<i>Alunos e professor(a)</i>
Na experiência realizada no 1º CEB, os alunos foram envolvidos na identificação de referentes de qualidade da tarefa de leitura oral de um texto. Na experiência realizada na educação pré-escolar, as crianças escolheram atividades a desenvolver.	Na experiência realizada no 1º CEB, desenvolveu-se um processo de negociação de critérios de avaliação entre a professora e os alunos para organizar e construir a ficha de autoavaliação da leitura de um poema. Nessa experiência, também refletiram sobre a pertinência dos instrumentos construídos e aplicados.
Autoavaliação, heteroavaliação e realização de atividades de autocorreção	
<i>Alunos</i>	<i>Alunos e professor(a)</i>
A autoavaliação realizou-se em todas as experiências em diversas situações, nalgumas delas após a realização de uma tarefa e com recurso a grelhas fornecidas pelos professores, noutras sem esse apoio, e também em paralelo com o desenvolvimento da tarefa. A heteroavaliação desenvolveu-se em todas as experiências, nalguns casos com o recurso a grelhas fornecidas pelos professores e noutros por observação direta dos desempenhos dos colegas. A autocorreção realizou-se nas experiências do 3º ciclo, na sequência da realização de tarefas sobre as quais se fez autoavaliação e heteroavaliação.	Nalgumas experiências, após a realização de tarefas e de autoavaliações e heteroavaliações, foram feitas reflexões em conjunto com os professores sobre os resultados das tarefas e das respetivas avaliações. Por vezes realizaram-se atividades de correção e de autocorreção feitas em conjunto no grupo-turma.
Reflexão sobre erros e dificuldades e planeamento de estratégias de remediação	
<i>Alunos</i>	<i>Alunos e professor(a)</i>
Em todas as experiências os alunos refletiram sobre erros e/ou dificuldades com o apoio de grelhas já construídas, em função do <i>feedback</i> dos professores ou em função da comparação de respostas dadas por colegas. Por vezes planearam estratégias para resolver dificuldades.	Nalgumas experiências, a reflexão sobre erros e dificuldades alargou-se ao grupo-turma em conjunto com o professor. O planeamento de estratégias para resolver dificuldades foi feito em interação com o professor.

O professor tem um papel determinante no que acontece na sala de aula, mesmo que haja negociação com os alunos. Deste modo, é importante analisar com algum detalhe o seu papel na avaliação formativa. Com base na análise das narrativas e notas de campo das apresentações orais, apresento no Quadro 52 os diferentes papéis desempenhados pelos professores na planificação, desenvolvimento e avaliação das experiências (v. anexo 7.10).

Observa-se que o professor tem um papel central na planificação da avaliação deixando raras vezes que os alunos participem nesse processo, nomeadamente promovendo a negociação das atividades a avaliar ou a construção de critérios para as avaliar. Em todas as experiências os professores promoveram o diálogo interpares e a aprendizagem cooperativa, assim como tarefas de suporte à reflexão sobre as aprendizagens, recolhendo e tratando informação escrita dos alunos. Contudo, não é explícito nos documentos consultados que em todas elas tenha havido

feedback aos alunos sobre essa informação e na maioria das experiências o *feedback* das aprendizagens é oral e coletivo. Contudo, nota-se uma preocupação em ouvir os alunos e em desenvolver a sua reflexividade.

Quadro 52 – Principais papéis dos professores nas experiências

<i>Papéis dos professores na avaliação</i>	<i>Experiências</i>						<i>Totais</i>
	A	B	C	D	E	F	
1. Dinamizar e organizar as atividades de avaliação	√	√	√	√	√	√	6
2. Conceber elementos/ estratégias de avaliação	√	√	√	√	√	√	6
3. Promover o trabalho colaborativo (pares/ grupos)	√	√	√	√	√	√	6
4. Monitorizar o trabalho dos alunos	√	√	√	√	√	√	6
5. Promover a autoavaliação dos alunos	√	√	√	√	√	√	6
6. Promover a heteroavaliação dos alunos	√	√	√	√	√	√	6
7. Tratar a informação recolhida (autoavaliações, questionários)	√	√	√	√	√	√	6
8. Promover a reflexão sobre erros e dificuldades	√	√	√	√	√	√	6
9. Sinalizar erros e dificuldades		√	√	√	√	√	5
10. Dar <i>feedback</i> coletivo aos alunos promovendo a reflexão conjunta	√	√	√			√	4
11. Promover atividades de autocorreção de erros e dificuldades		√		√	√	√	4
12. Aplicar questionários de opinião aos alunos				√	√	√	3
13. Dinamizar uma reflexão conjunta final sobre a experiência	√	√				√	3
14. Negociar critérios de avaliação com os alunos		√					1
15. Dar <i>feedback</i> escrito aos alunos						√	1
16. Promover estratégias para resolver as dificuldades detetadas						√	1

Em algumas experiências o professor dinamizou uma reflexão final sobre a experiência realizada, o que significa envolver os alunos na avaliação da experiência e representa um passo no sentido da inovação das práticas profissionais. Assim, nestas experiências assiste-se a uma descentralização da avaliação no professor para uma maior centralização nos alunos e na aprendizagem, ocorrendo mudanças ao nível da comunicação na sala de aula e em formas de aprender que conduzem a uma maior autonomia do aluno.

As possibilidades de mudança que a avaliação formativa oferece partem de uma organização do ensino que assenta na promoção da autonomia do aluno e do professor num movimento conjunto, mas que parte essencialmente das perspetivas que o professor possui acerca do ensino e das ações que promove para colocar o aluno no centro da aprendizagem. Sem esse movimento, continuaremos a olhar para as aprendizagens dos alunos através do enviesado caminho das classificações como prova única da consolidação de aprendizagens, o que nem sempre é verdadeiro, está carregado de subjetividade, não mostra o que cada um sabe e, sobretudo não proporciona a muitos alunos a possibilidade de fazerem melhores aprendizagens, mais vividas e conscientes.

Para desenvolverem as experiências e implementarem a avaliação formativa, os professores produziram diversos materiais e desenvolveram algumas estratégias. Esses materiais representam também ganhos que se obtiveram com as experiências, pois podem servir para se utilizarem ou adaptarem noutros contextos, não necessariamente das mesmas disciplinas e níveis de ensino. O Quadro 53 apresenta a lista de materiais utilizados por experiência, num total de 17 (v. anexo 6.6), indicando-se a incidência da avaliação e os princípios que potencialmente se desenvolvem a partir deles. Com exceção do documento sinalizado na experiência B que foi aplicado a EE, portanto fora da sala de aula, todos os outros se reportam a dinâmicas de sala de aula. Assim, embora este caso seja excepcional também sinalizei alguns princípios de avaliação que se podem promover nessa situação, que devem ser interpretados não como todos os outros do ponto de vista do aluno e da aprendizagem, mas mais do ponto de vista da sua importância para as práticas profissionais.

Quadro 53 – Materiais produzidos nas experiências

<i>Exp.</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Princípios de avaliação</i>	<i>Incidência da avaliação</i>
A	Instrumento de autoavaliação	Ut; Pa; Coe; Dif	Conteúdos
	Instrumento de autoavaliação	Ut; Pa; Coe; Dif	Participação
B	Instrumento de autoavaliação	Ut; Pa; Coe; Tr; Neg; Ade;	Leitura; vocabulário; escrita
	Tarefa de leitura	Dif	
	Questionário de opinião aos EE	Ut; Pa; Coe; Tr;	Autoavaliação
C	Instrumento de autoavaliação	Ut; Pa; Coe; Dif	Dificuldades; estratégias de remediação
	Tarefa de verificação após autoavaliação	Ut; Pa; Coe; Ade; Dif	Aprendizagens; opiniões; Dificuldades
D	Instrumento de autoavaliação	Ut; Pa; Coe; Ade; Dif	Desempenho
	Instrumento de heteroavaliação	Ut; Pa; Coe; Ade; Dif	Desempenho do colega
	Instrumento de autoavaliação	Ut; Pa; Coe; Ade; Dif	Desempenho
	Instrumento de heteroavaliação	Ut; Pa; Coe; Ade; Dif	Desempenho do colega
	Questionário de opinião	Ut; Pa; Coe; Dif	Experiência realizada
E	Instrumento de regulação das aprendizagens – autoavaliação e heteroavaliação	Ut; Pa; Coe; Tr; Neg; Ade; Dif	Conteúdos; aprendizagens Dificuldades
	Questionário de opinião	Ut; Pa; Coe; Dif	Experiência realizada
F	Instrumento de autoavaliação	Ut; Pa; Coe; Ade; Dif	Aprendizagens; dificuldades
	Instrumento de autoavaliação	Ut; Pa; Coe; Ade; Dif	Aprendizagens; dificuldades
	Instrumento de autoavaliação	Ut; Pa; Coe; Tr; Dif	Aprendizagens; dificuldades
	Tarefa de aprendizagem	Ut; Pa; Coe; Dif	Experiência realizada
	Instrumento de autoavaliação		

Ut (utilidade); Pa (participação); Coe (coerência); Dif (diferenciação); Tr (transparência); Ne (negociação); Ade (adequação da exigência); In (inclusividade); Ju (justiça).

Os materiais utilizados apoiam a concretização dos princípios de avaliação, cuja presença nas experiências foi analisada anteriormente, sinalizando o seu papel nos processos pedagógicos, mas também de desenvolvimento profissional. Com efeito, a construção de

materiais de avaliação formativa obriga a uma reflexão aprofundada sobre o que avaliar, como e para quê, e o CE constituiu uma oportunidade de desenvolvimento dessa competência.

Ao planificarem as experiências os professores anteviram tanto problemas que poderiam surgir, como o impacto que a experiência poderia ter nos seus alunos e neles próprios, os quais já foram apresentados e comentados anteriormente. Vejamos até que ponto foi o seu alcance, e que novas situações se depararam com a concretização dos seus planos.

Começando pelas limitações, constrangimentos e dificuldades mais sentidas pelos professores nas experiências de avaliação formativa, procurei ver as que se apresentam ao nível dos alunos, do professor e do contexto. Para tal, analisei as narrativas, os ppt de apresentação das experiências e as reflexões críticas de cada um dos professores. O Quadro 54 resulta de uma agregação de situações similares (v. anexo 7.11), o que significa que cada uma das ocorrências assinaladas (√) sinaliza a indicação de um dado problema num ou mais documentos relativos a cada uma das experiências, independentemente do número de vezes que cada problema é referido.

Quadro 54 – Limitações, constrangimentos e dificuldades nas experiências de avaliação

<i>Limitações, constrangimentos, dificuldades</i>	<i>Experiências</i>						<i>Ao nível de:</i>
	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>F</i>	
Falta de rotinas/ inexperiência de avaliação formativa			√		√		Aluno (T=15)
O facto de os alunos não colocarem as suas dúvidas						√	
Dificuldade na identificação de dificuldades/ erros				√		√	
Dependência face ao professor, necessidade de reforço positivo					√		
Dificuldade no ato de reflexão, complexidade do ato de reflexão			√		√		
Dificuldades de expressão e organização de ideias	√				√		
Dificuldade em identificar erros dos colegas					√		
Receio de errar e ser confrontado com os seus erros					√	√	
Falta de motivação			√				
Dependência face a uma avaliação tradicional (querer notas nos trabalhos)			√				
Dificuldade na elaboração de instrumentos de avaliação formativa	√	√					
Dúvidas sobre a perceção alunos acerca da utilidade da avaliação formativa			√				
Trabalho envolvido na análise da informação recolhida na autoavaliação		√				√	
Dificuldade em decidir o foco e desenvolvimento da experiência		√		√			
Maior exigência na planificação das aulas				√			
Gastar mais tempo na explicação das tarefas				√			
Dificuldade em promover a diferenciação pedagógica		√					
Dificuldade e exigência da avaliação formativa			√				
Falta de tempo para desenvolver/ dar continuidade a tarefas		√	√		√	√	Contexto (T=9)
Tempo de planificação, execução e avaliação do processo		√					
Número elevado de alunos por turma		√	√				
Falta de tempo para desenvolver o programa			√				
Limitações do espaço para registos escritos (Ed. Física)				√			
Totais	2	7	9	5	7	5	35

Ao nível dos alunos, as principais limitações apontadas são:

- a falta de rotinas de práticas de avaliação mais formativa, que se sentem principalmente na dependência dos alunos face ao professor e no hábito de ver classificados todos os trabalhos entregues, mas também no receio de errar e de serem confrontados com os seus erros e até no receio de perguntar mesmo quando não estão a perceber;
- a falta de hábitos de reflexão sobre o processo de aprendizagem, que advém da própria complexidade do ato reflexivo e que coloca obstáculos à identificação de dificuldades e erros, próprios e dos colegas;
- as dificuldades de expressão, que no caso das crianças mais pequenas surgem pela falta do domínio da linguagem e podem impedir a compreensão das mensagens, mas que também surgem, por vezes, em alunos mais velhos.

Algumas destas dificuldades não haviam sido referidas no guião, nomeadamente: a dependência dos alunos face ao professor e a necessidade de reforço positivo; a complexidade do ato de reflexão e a dificuldade dos alunos no ato de reflexão; a dificuldade em identificar erros do colega; o receio de errar e de ser confrontado com os seus erros. Por outro lado, houve problemas que se anteciparam e que não vieram a acontecer, como é o caso da resistência ao trabalho colaborativo.

Ao nível do professor, a maior parte das limitações sentidas não foram percecionadas antecipadamente, pois a única referida no guião relaciona-se com o trabalho associado ao tratamento da informação recolhida. As principais limitações sentidas foram:

- A dificuldade e exigência da avaliação formativa, que se traduz ao nível da sua planificação, bem como no trabalho de recolha e análise de informação, que representa muitas vezes uma sobrecarga pelo volume de informação;
- A dificuldade em desenhar estratégias e elaborar instrumentos de avaliação formativa adequadas ao contexto, bem como em promover a diferenciação pedagógica;
- A dificuldade de gestão do tempo, associada a aspetos anteriores mas também à explicação e desenvolvimento de tarefas.

Ao nível do contexto, foi igualmente mencionado apenas um constrangimento no guião, a falta de tempo para promover as tarefas de avaliação, mas após a concretização das experiências pode-se ver que há outras limitações apontadas:

- A falta de tempo para o diálogo, para desenvolver as actividades;
- A falta de tempo para planificar e avaliar o processo avaliativo;
- A falta de tempo para desenvolver o programa;
- O número elevado de alunos por turma;
- A falta de condições para fazer registos na aula de Educação Física.

É de salientar que a limitação mais apontada se encontra ao nível do contexto: a falta de tempo. Melhor dizendo, a falta de *tempos*: tempo para planear, para imaginar, para agir, para refletir, para avaliar. São todos estes tempos, tão vitais e tão subjetivos, que em geral fazem falta na escola para superar rotinas e inovar. Sem esses tempos, a escola e os seus atores ficam ao serviço de valores que muitas vezes não são os seus, como sublinha Giroux (2007: 13-14),

O tempo refere-se não só à forma como é gerido distintamente por instituições, administradores, docentes e estudantes, mas também à forma como molda e confere poder, identidade e espaço a partir de um determinado conjunto de códigos e interesses. Mas, mais importante ainda, o tempo é uma característica central da política e regula não apenas o ritmo da economia, mas também o tempo disponível para reflexão, contemplação e pensamento crítico. Quando reduzido a um bem, o tempo passa muitas vezes a ser o inimigo da decisão e da ponderação, destruindo a possibilidade de fazer a cultura política funcionar de forma crítica.

Confrontando os guiões com as narrativas e as reflexões críticas finais, pode-se concluir que os professores, ao realizarem as experiências, puderam ter uma visão mais realista acerca das dificuldades que se colocam à avaliação formativa. Contudo, se recordarmos os resultados do questionário inicialmente preenchido pelos professores no CE, podemos aí identificar muitos dos problemas percecionados nas experiências (v. Quadro 36), nomeadamente em relação aos alunos, como a *Incapacidade dos alunos se autoavaliarem e resolverem dificuldades* e a *Resistência dos alunos a formas de avaliação para além dos testes/ fichas de avaliação*, que se podem relacionar com a dependência dos alunos face ao professor, a falta de rotinas de práticas de avaliação mais formativas e com a falta de hábitos de reflexão sobre o processo de aprendizagem sinalizadas; em relação às condições do ensino, a *Falta de tempo perante a extensão dos conteúdos programáticos* e o *Excesso de alunos para avaliar*, igualmente sinalizadas nas experiências; e, em relação ao professor, a *Dificuldade em definir critérios de avaliação formativa adequados* que se relaciona com a dificuldade e exigência da avaliação formativa também percecionada com as experiências, e a *Falta de tempo para dar feedback individualizado e em tempo útil*, que representa um dos constrangimentos em termos de gestão

do tempo que a avaliação formativa implica. É de salientar que há uma dificuldade bastante apontada no QPA, em relação aos alunos, a *Pouca atenção dos alunos aos resultados da avaliação e ao feedback do professor*, que curiosamente não foi sentida nas experiências, o que vai ao encontro da ideia de que melhorar e/ou diversificar o tipo de *feedback* dado aos alunos é um fator de motivação para a aprendizagem.

Para perceber os ganhos das experiências para o aluno como para o professor, procedi de forma análoga à que utilizei para analisar limitações. O Quadro 55 surge da agregação de aspetos comuns explicita e implicitamente presentes nos diferentes documentos consultados (narrativas, ppt de apresentação e reflexões críticas finais) (v. anexo 7.12).

Quadro 55 – Principais ganhos para alunos e professores nas experiências

<i>Implicações das experiências</i>	<i>Experiências</i>						<i>Ao nível de:</i>
	A	B	C	D	E	F	
Melhoria das aprendizagens		√		√	√	√	Aluno (T=21)
Valorização do erro e aceitação de dificuldades		√			√	√	
Apoio na identificação de dificuldades			√			√	
Interesse e motivação			√			√	
Tutorias entre os alunos		√					
Cumplicidade entre os alunos				√			
Melhoria da qualidade da avaliação				√			
Maior empenho/participação dos alunos na avaliação				√			
Maior implicação dos alunos nas aprendizagens				√			
Maior justiça na avaliação				√			
Maior rigor na avaliação				√			
Desenvolvimento do espírito crítico					√		
Desafio					√		
Compreensão da complexidade da heteroavaliação					√		
Desenvolvimento da reflexividade	√	(√)	(√)	√	√	√	Aluno e Professor T=26)
Aprendizagem colaborativa	√	(√)		(√)	(√)	(√)	
Identificação de dificuldades e melhorias a realizar	√		(√)		√	√	
Conhecimento dos alunos	√	(√)				√	
Desenvolvimento da autonomia		√			(√)	(√)	
Satisfação com a experiência	√						
Negociação de critérios de avaliação		√					
Quebra de rotinas		√					
Diferenciação pedagógica		√					
Maior proximidade alunos-professor						√	
Conhecimento do processo de aprendizagem dos alunos					√	√	Professor (T=7)
Ter sido uma aprendizagem					√		
Entusiasmo profissional			√				
Diversificação de estratégias de ensino				√			
Vontade de mudar práticas				√			
Novas formas de registos e tratamento da informação				√			
Totais	5	10	5	12	11	11	

(√) – sinaliza os aspetos que apenas foram considerados para os alunos, ao nível dos indicadores comuns ao aluno e professor

Pode observar-se que, na maior parte das experiências, os principais ganhos percebidos para os alunos foram:

- terem desenvolvido a reflexividade, o que os levou a entenderem melhor os seus limites e as suas capacidades e favoreceu a possibilidade de ultrapassarem as suas dificuldades;
- terem desenvolvido trabalho colaborativo, o que potenciou as possibilidades de fazerem mais e melhores aprendizagens, salientando-se que houve casos em que a colaboração foi espontânea, decorrendo do desenrolar das dinâmicas de aula geradas pela experiência;
- terem conseguido identificar dificuldades e melhorias a realizar, por vezes apoiados através de estratégias pensadas para o efeito;
- terem melhorado as suas aprendizagens, o que decorre de terem desenvolvido a reflexividade, trabalhado em colaboração e sido apoiados na identificação de dificuldades.
- terem conseguido encarar o erro como uma porta para a aprendizagem, o que também se liga à capacidade reflexiva desenvolvida, bem como à aceitação pública das dificuldades sem uma carga negativa associada;
- terem sido ouvidos e, conseqüentemente, melhor compreendidos pelos professores.
- terem desenvolvido a sua autonomia, em consequência de todos os ganhos anteriormente referidos.

No caso dos professores, há apenas dois ganhos referidos na maior parte das experiências: terem desenvolvido a reflexividade sobre as suas práticas profissionais e terem identificado melhorias a realizar. Contudo, há outros ganhos referidos nalguns casos entre os quais destaco: um maior conhecimento do processo de aprendizagem dos alunos, que é essencial para os ajudar a melhorarem as aprendizagens; reforço do entusiasmo profissional e da vontade de mudar práticas, o que revela o potencial da experiência para quebrar rotinas e inovar práticas; maior diversificação de estratégias de ensino, o que representa um passo significativo no sentido da mudança de práticas avaliativas. Saliento, ainda, que as expectativas expressas na planificação foram ultrapassadas, pois transparecem mais contributos nos registos consultados do que os inicialmente previstos.

Em termos gerais, há um conceito que se destaca por ser mais sinalizado nos documentos consultados – a reflexividade –, tanto no que se relaciona com o aluno como com o professor. Sendo assim, a reflexividade parece ser a marca mais evidente destas experiências, a sua principal base de sustentação.

Para além dos ganhos, também foi possível identificar percepções dos professores sobre implicações das experiências para alunos e professores, através da agregação de aspetos similares das narrativas e reflexões críticas (v anexo 7.12), apresentados no Quadro 56.

Quadro 56 – Implicações das experiências

<i>Implicações das experiências</i>	<i>Experiências</i>						<i>Ao nível de:</i>
	A	B	C	D	E	F	
A avaliação formativa é útil na superação das dificuldades		√					Aluno (T=5)
A reflexão sobre as aprendizagens é útil para as aprendizagens			√				
Os alunos estão disponíveis para a inovação					√		
A partilha de informação entre alunos é facilitadora das aprendizagens					√		
A avaliação formativa potencia a consciência de valores democráticos		√					
A regularidade da avaliação formativa aproxima alunos e professores, melhora as aprendizagens e promove a autonomia		√				√	Aluno e Professor (T=5)
Reforço das vantagens da avaliação formativa		√					
A generalização da avaliação formativa fomentaria hábitos de trabalho				√			
A avaliação formativa abre espaço à mudança na escola						√	Professor (T=4)
Reforço da predisposição para mudar ou consolidar práticas		√	√	√			
A avaliação formativa pode ser mais gratificante profissionalmente			√				
Totais	0	5	3	2	2	2	14

Em termos gerais, as implicações mais presentes parecem residir no contributo das experiências para uma mudança de atitude dos professores no sentido de consolidarem a vontade de mudança de práticas avaliativas, as quais lhes podem trazer maior gratificação profissional, e o reforço da ideia de que uma avaliação mais formativa tem muitas vantagens, sobretudo se for praticada com alguma regularidade, para superar dificuldades e melhorar as aprendizagens, favorecendo a aproximação entre professores e alunos e desenvolvendo a autonomia dos alunos. Também é interessante notar alguns aspetos mais particulares como o facto de se ter percebido que os alunos estão recetivos à mudança e que o trabalho colaborativo e a reflexividade facilitam as suas aprendizagens. Salienta-se, ainda, a consciência de que uma avaliação mais formativa forma cidadãos mais conscientes dos valores democráticos e de que a expansão de práticas mais formativas contribuiria para melhores hábitos de trabalho dos alunos e abre espaço à mudança na escola.

Por último, foram identificadas algumas recomendações nas narrativas ou nos documentos de reflexão crítica (v. anexo 7.12), apresentadas no Quadro 57.

Quadro 57 – Recomendações resultantes das experiências

<i>Recomendações</i> <i>É necessário / desejável...</i>	<i>Experiências</i>					
	A	B	C	D	E	F
Questionar a avaliação no início do processo de mudança	√					
Partilhar o trabalho e planear a ação			√			
Promover uma aprendizagem colaborativa que favoreça a autonomia					√	
Descentrar as práticas do professor e implicar os alunos nas suas aprendizagens		√				
Diversificar as modalidades de avaliação formativa				√		
Recolher informação, ser organizado e avaliar os resultados			√			
Explorar de forma ampla os dados obtidos com os registos dos alunos				√		
Selecionar o foco da avaliação (não é possível avaliar tudo continuamente)			√			
Praticar a avaliação formativa em determinados momentos e não permanentemente						√
Explorar a metodologia de avaliação formativa também de forma oral				√		
Praticar uma avaliação formativa de forma contextualizada						√
Alargar práticas de avaliação formativa aos professores do grupo disciplinar				√		
Reconhecer a utilidade da avaliação formativa			√			
Promover e assumir coletivamente uma avaliação que conduza os alunos à reflexão e que seja útil à aprendizagem			√			
Deixar de invocar a falta de tempo para justificar a ausência de práticas de avaliação mais formativa, pois a maior motivação parte de cada um		√				
(Re)pensar perceções, atitudes e situações para (re)fazer a avaliação das aprendizagens e mudar formas de estar, de aprender e de ensinar						√
Totais	1	2	5	4	1	3

Essas recomendações, formuladas pelos professores a partir da sua experiência, representam ideias sobre o que poderá contribuir para desenvolver e explorar a avaliação formativa no futuro de forma mais compatível com a realidade e de forma a serem obtidos melhores resultados com a sua dinamização. É de salientar a importância destas recomendações, visto que se trata de perceções sustentadas numa prática que foi debatida e refletida em conjunto e, portanto, à qual se pode conferir uma legitimidade maior do que a uma simples enunciação de ideias pessoais. Procurei organizá-las estabelecendo uma ordenação que tem em conta o tipo de impacto a que se referem, do mais concreto, ao nível da operacionalização, para o mais abstrato, ao nível das conceções e dos ideais.

As recomendações para a ação, que se referem sobretudo à operacionalização da avaliação, sugerem que:

- se questione o que se vai fazer no início do processo de mudança, para assegurar que a avaliação vai ajudar o aluno a aprender, e se explore o potencial da planificação colaborativa;

- se implique mais os alunos nas suas aprendizagens, diversificando os aspetos a avaliar, promovendo a aprendizagem colaborativa e a autonomia;
- se recolha informação sobre o desempenho ou opinião dos alunos, organizada e analisada para se avaliarem os resultados, e se possa também explorar formas orais de avaliação em vez de recorrer sistematicamente a registos escritos;
- se faça uma avaliação contextualizada, seletiva e focada.

As recomendações que se relacionam mais com a reflexão sobre posições profissionais sugerem que:

- se alargue este tipo de práticas a outros professores da escola, o que implica uma mudança ao nível das suas conceções e atitudes;
- se reconheça coletivamente a utilidade da avaliação formativa, a qual, sendo assumida precocemente por alunos, professores e escola, desenvolve a reflexividade e melhora as aprendizagens;
- se (re)ensem perceções, atitudes e situações para (re)fazer a avaliação das aprendizagens e mudar formas de estar, de aprender e de ensinar na escola

Todos mergulhámos na nossa rota de inovação, ora sozinhos, ora acompanhados, mas todos entrámos por labirintos de paredes altas que só por momentos nos deixaram ver uns aos outros. Todos aprendemos, todos pensamos muito e fizemos pensar, todos quisemos quebrar rotinas, ser transparentes, justos, democráticos, elevar a voz dos alunos e quebrar o gelo à volta da avaliação.

Com as experiências avaliativas realizadas no âmbito do CE, julgo que se iniciou uma rota de mudança para os envolvidos, mesmo que esta experiência seja apenas um breve episódio nas suas viagens profissionais. Pelo que representou de novidade para alguns, de aprofundamento para outros, pelas vozes que me fizeram chegar nas suas reflexões, pelos momentos gratificantes de partilha que se viveram quando todos levantaram o véu e descobrimos afinal o que todos fizemos. São estes momentos de partilha que retrato de seguida – as sessões finais do CE durante as quais foram feitas as apresentações das experiências realizadas.

4.2.4 Partilhar as experiências – Descobrir outras paisagens

Da 9ª sessão à 11ª sessão (entre 23 e 30 de maio de 2012), foram apresentadas e debatidas as 6 experiências realizadas, tendo eu registado notas de campo (v. anexo 8). Foi a fase final de um processo de supervisão colaborativa, que culminava na partilha de experiências de investigação-ação desenvolvidas no campo da avaliação formativa. Para mim como formadora, pude ver o resultado de toda a nossa reflexão e do investimento e trabalho desenvolvido por cada um, contado na primeira pessoa pelos dinamizadores das experiências, constatando que valeu a pena, que todos conseguiram colocar em prática o que muitos duvidam ser possível. Os apresentadores das experiências mostraram-se muito satisfeitos por partilharem os seus trabalhos, e os colegas que assistiram puderam testemunhar formas alternativas de lidar com problemas que todos sentimos, e também quão semelhantes são esses problemas em diferentes níveis de ensino. O seguinte excerto de reflexão crítica de um dos participantes enfatiza a natureza da partilha de experiências como um “espaço de aprendizagem coletiva”:

(...) passámos à apresentação da narrativa profissional e aqui, em nossa opinião, constituiu-se o maior espaço de aprendizagem coletiva, onde gradualmente se refletia sobre os processos, dificuldades, princípios da avaliação mais utilizados, e percebemos também que, por um ou outro caminho, todos estavam convictos das potencialidades da avaliação formativa, nomeadamente na sua utilidade para identificar as dificuldades dos alunos e, a partir dos processos de negociação e participação alargada aos alunos, emergiam a implicação individual na superação das dificuldades e a participação na sinalização das estratégias mais adequadas.

Não obstante, as experiências pedagógicas surgiram diferentes na forma, na reatividade dos alunos ou nos princípios utilizados, todas elas partiram da incidência nas dificuldades de aprendizagem dos alunos, refletindo a preocupação com a melhoria das aprendizagens, e assentavam nos pressupostos da crença nas potencialidades que a avaliação formativa transporta em si e, por consequência, nas competências transversais da dimensão humana e cívica.

As questões colocadas nos debates evidenciaram, quer por parte dos narradores, quer dos outros colegas, uma atitude muito construtiva e responsável, diria até, de cumplicidade com a partilha e a inovação de práticas educativas.

P2, Reflexão crítica

Comecei por explicar a todos que nessas sessões o meu papel seria fundamentalmente de observadora e que iria registar tudo o que conseguisse, embora houvesse momentos em que acabei por intervir, para enfatizar o que estava a ser dito, ou para pontuar os tempos e não perdermos o rumo. Quanto à ordem das apresentações, já estava definida há algum tempo, e foi decidida de comum acordo. Assim, na 9ª sessão, a 23 de maio, foram apresentadas as experiências E, C e B, na 10ª sessão, a 28 de maio, foi apresentada a minha experiência (F) e a experiência D, e na 11ª sessão, a 30 de maio, foi apresentada apenas a experiência A, porque entretanto houve um colega que desistiu, como já foi relatado.

Apesar de já ter sido feita a análise das experiências com base em documentos elaborados *a posteriori*, e ser ainda indispensável para a sua compreensão integral a leitura das respetivas narrativas, também é importante analisar o que se passou nestas sessões de apresentação, pois do ponto de vista da perceção sobre a experiência temos aqui as vozes dos atores que deram o seu primeiro testemunho sobre algumas dimensões significativas de todo este processo como resposta às questões que se colocaram no final de cada apresentação para lançar o debate, e que apresento em seguida:

1. Em que aspetos é que a experiência desenvolvida representa uma mudança relativamente a práticas anteriores de avaliação?
2. Que dificuldades foram sentidas durante a realização da experiência?
3. Que impacto se espera que esta experiência venha a ter em práticas de avaliação futuras?

As principais mudanças relativamente a práticas anteriores relacionam-se com o papel dos alunos, que se envolveram na avaliação como não o faziam, realizando autoavaliação, identificando dificuldades de forma mais autónoma, participando na criação de referentes para avaliar num processo de negociação, sendo também referidas mudanças ao nível do professor, pois referem que foram mais rigorosos nas avaliações que fizeram, ouviram mais os alunos e diversificaram mais as estratégias de ensino e avaliação.

Relativamente às dificuldades sentidas durante a realização das experiências, assim como ao seu impacto, os professores apontaram aspetos que viriam a referir nas suas narrativas ou reflexões críticas e que já foram referidos anteriormente. No entanto, não destacaram outros que acabaram por destacar depois. Refiro-me, por exemplo ao facto de não ter sido dada ênfase aos ganhos da aprendizagem conjunta, ao desenvolvimento da reflexividade e da autonomia dos alunos, à disponibilidade dos alunos para a inovação ou ao reforço da própria vontade de mudança. Também não apontaram algumas limitações que depois sinalizaram, como por exemplo a falta de rotinas de avaliação formativa dos alunos, a dificuldade dos alunos no ato de reflexão, a dificuldade em detetar erros dos colegas, as dificuldades de expressão dos alunos ou o número de alunos por turma. Podemos dizer que as suas interpretações da experiência foram sendo reconstruídas no processo de reflexão e escrita posterior à sua apresentação, tornando-se mais críticas, em virtude de a escrita nos ajudar “a compreender o modo como experienciamos o mundo, criamos e interpretamos sentidos, tomamos decisões, construímos e reconstruímos a nossa memória” (Moreira, 2011a: 24).

Para além das questões colocadas por mim no final de cada apresentação, houve outras questões colocadas pelos colegas presentes que registei nas notas de campo, bem como as respostas dadas. Apresento três excertos das notas de campo que ilustram a interação que ocorreu após as apresentações e o interesse e as dúvidas por elas suscitados:

Uma colega questionou:

- Desde que se registaram a 1ª vez as dificuldades, houve algum trabalho da professora?
- Houve. Trouxeram os livros.

Outra questionou:

- Gostaram?
- Eles gostaram e nós também. Contudo, há uma preocupação muito forte com o exame e com o tempo que estas experiências levam. Além disso, achamos que os alunos deviam começar o mais precocemente possível a desenvolver hábitos de autorregulação.

Outro colega comentou que o trabalho que as colegas tiveram e mostraram é “descomunal”. A colega, respondeu:

- Isto não pode ser feito todos os dias, mas estou convicta de que este trabalho leva à aprendizagem. Mais do que aprenderem, eles precisam de saber identificar as suas dificuldades. Espero no próximo ano conseguir mais, e mais precocemente.

Perguntei:

- Algum aluno sinalizou dificuldades que não estavam na grelha, isto é, respondeu na *outra*?
- Apenas um aluno assinalou, mas não explicitou qual a sua dificuldade.

Reforcei então a ideia de que é muito importante que seja o professor a fornecer os guias para os alunos sinalizarem, pois para eles terem essa capacidade de identificação de dificuldades desenvolvida era preciso que tivessem hábitos de reflexão sobre as aprendizagens que sabemos que não possuem, era preciso que fossem muito mais autónomos.

A colega que apresentou perguntou aos assistentes:

- E vocês gostaram?

Claro que todos gostamos.

23 de maio de 2012, Notas de campo, Experiência C

Uma colega perguntou:

- Já fazias mas nunca de forma escrita. Na tua opinião, tem o mesmo impacto oralmente ou com registo?
- Há vantagens de uma forma, de forma oral não perdem tempo, mas também há vantagens na forma escrita, também aprendem a linguagem específica e isso não é uma perda de tempo, é uma grande vantagem pois familiarizam-se com a nomenclatura. Assim a aula é mais parada, mas ganham-se outras coisas. Fico orgulhosa quando os alunos me dizem [termo técnico que não consegui registar]. Talvez uma vez por mês seja interessante.

Outra colega comentou:

- Pareceu-me um trabalho muito interessante, porque há a ideia de que a aula de Educação Física é só correr e saltar, por isso parece-me que as tarefas de autoavaliação formativa se podem fazer em qualquer disciplina.

A P5 comentou:

- Sim, os alunos assim estabelecem metas a si próprios de forma mais fácil, e isso também é importante em termos de Educação Física. Aprendem com a autoavaliação.

Outra colega questionou:

- O facto de teres mostrado esta atividade fez com que eles tenham tendência para melhorarem o seu desempenho?
- Senti que sim, mas... eles não queriam ser mauzinhos. E eu disse-lhes ‘Olha, deves ser sincero’.

Outro colega comentou:

- A ficha podia ter mais alternativas para que os colegas que observam possam ter mais opções.

Eu também comentei, e disse que achava que as diferenças podem, por vezes, não ter a ver com sinceridade, mas com o facto de ninguém melhor do que o próprio saber que desempenho teve e que

razões o levaram a isso. Por isso, é natural que por vezes as autoavaliações e as heteroavaliações sejam diferentes. Não quer dizer que tenha sido o que aconteceu neste caso, mas pode acontecer.

Outra colega questionou ainda:

- Tu já costumavas ensinar estes movimentos. Achas que depois desta aula os alunos interiorizaram melhor os gestos?

- Ainda não tive oportunidade de verificar isso, porque os alunos ainda não repetiram a atividade.

28 de maio de 2012, Notas de campo, Experiência D

Um colega comentou que, para quem tinha manifestado alguma hesitação, o trabalho apresentado é imenso, pois não mostra uma experiência, mas três experiências, pois cada intervenção é uma experiência. Em resposta, a professora comentou que queria chegar a conclusões.

Alguém comentou:

- Para ela deve ser muito difícil. E falar em avaliação a crianças desta idade deve ser muito, mesmo muito difícil.

Outra colega acrescentou que é preciso acreditar mais nas potencialidades dos alunos.

Eu reforcei esta última ideia, porque parece que muitas vezes acabamos por não atuar em determinado sentido porque achamos que os alunos não conseguem corresponder, e isso, como se pode ver com este caso, é uma falsa ideia. Nós é que precisamos de acreditar mais neles e ouvi-los mais.

A colega terminou dizendo que esperava levar a sua experiência ao departamento do pré-escolar e lançou a ideia de os colegas fazerem o mesmo.

30 de maio de 2012, Notas de campo, Experiência A

Com as suas questões, os colegas procuraram entender melhor as ações e posições dos dinamizadores das experiências e estabeleceu-se um diálogo franco entre todos, sem constrangimentos. No meu papel, tentei salientar o que me pareceu mais significativo nos diálogos, dando destaque a aspetos em que vi que podia dar algum contributo. Também surgiram situações em que discutimos outras questões ligadas com o ensino, sem serem necessariamente ligadas à avaliação, como aliás também aconteceu ao longo das sessões anteriores do CE, como é a questão da sequencialidade dos conteúdos e da articulação curricular, a questão do cumprimento dos programas, a questão da escolha dos manuais, o que mostra bem a complexidade da avaliação formativa e as suas articulações com outras dimensões da pedagogia.

No final de cada uma das sessões de apresentação de experiências, criou-se um momento de reflexão conjunta em que foi lançada a questão seguinte:

Que semelhanças e diferenças podemos encontrar nas experiências apresentadas?

- Interesse, dilema, problema...que lhes deu origem
- Princípios da avaliação formativa postos em prática
- Papel do professor e do aluno
- Impacto no professor e no aluno
- ...

Apresento, no Quadro 58, as conclusões a que se chegou ao longo das três sessões, pois a lista foi aumentando à medida que as experiências foram sendo apresentadas e discutidas.

Quadro 58 – Semelhanças e diferenças percebidas entre as experiências

Semelhanças	crença nas ações desenvolvidas e na utilidade da avaliação formativa
	quebra de rotinas
	trabalho sobre as dificuldades sentidas pelos alunos
	intenção de que os alunos aprendam melhor
	descentração da aula do professor e centração no aluno
	trabalho colaborativo entre alunos e cumplicidade entre os alunos
	interação entre professor e alunos
	verificação das potencialidades da avaliação formativa
Diferenças	reconhecimento do trabalho e tempo necessário
	forma, foco específico e extensão do desenvolvimento das experiências
	recurso à heteroavaliação
	negociação de sentidos e decisões
	qualidade dos desempenhos dos alunos
recetividade e comprometimento dos alunos	

Concordou-se que para colocar em prática a avaliação formativa de forma proveitosa deve haver continuidade. Contudo um dos participantes mostrou algum ceticismo relativamente à possibilidade de desenvolvimento da avaliação formativa, pelo que se refletiu de novo acerca da mesma e do significado e importância que têm os ideais nos nossos movimentos, do que significa acreditar, ou não acreditar. Se eu acredito mais do que tu, ou tu é que acreditas mais... mas será possível medir o acreditar? Assim chegámos a utopias e contradições, a interrogações que levamos até ao fim deste caminho por acabar... Também se refletiu sobre o facto de a avaliação formativa poder ser desenvolvida em diferentes faixas etárias, assunto sobre o qual havia dúvidas.

Para alguns dos professores, esta fase final do CE teve muita importância, como se pode ler nos excertos seguintes das suas reflexões críticas:

O mais significativo neste Círculo de Estudos foi a partilha e a análise de diversas experiências de avaliação. Foram experiências nos diversos graus de ensino, ensino pré-primário, 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo. Foram todas experiências muito ricas e que aportaram conhecimento e reflexão sobre a avaliação. A que mais me marcou foi a das colegas de Matemática, P3 e P4. O tentar perceber quais os conteúdos que os alunos têm mais dificuldade e porquê, dando-lhes pistas e estratégias para superarem as suas dificuldades é um trabalho “tremendo”.

P6, Reflexão crítica

O entusiasmo, mesmo que às vezes incerto, com que os colegas, mesmo que poucos, demonstraram sentir aquando da apresentação da atividade desenvolvida. Esta, conjuntamente com as atividades em si mesmas, que me mostraram outros caminhos (novos ventos e correntes) a serem seguidos. foram dois enormes ganhos adquiridos:

O primeiro (entusiasmo) afagou a emoção. Trouxe conforto na viagem que às vezes é abrupta e dolorosa.

O segundo acalmou a “razão”. Às vezes é preciso tentar e dar algum espaço à sorte (a esperança). Se a atividade não foi extraordinariamente rica, que bom a forma como os alunos aderiram. Se as questões não foram as melhor colocadas, que interessantes algumas respostas. Se o instrumento de registo não é o mais adequado, que curioso foi observar a interação daqueles ou daqueles outros alunos.

Por último considero sempre um bom sinal não dar pelo tempo a passar e durante estas longas semanas e longas sessões do CE quase nunca dei pelo tempo a passar.

P7, Reflexão crítica

Por fim, deixo o testemunho que registei no diário sobre a apresentação da experiência A, desenvolvida na educação pré-escolar, que a meu ver marcou todos os participantes:

A apresentação da P1, a meu ver, surpreendeu a todos. Por tudo. Pela forma como implementou a avaliação formativa, pois inicialmente tinha planeado outra experiência. Pela forma como a apresentou, com a intensidade e vibração que se sentiu que ela colocou neste trabalho. Pela quantidade de estratégias que ela desenvolveu com as crianças. Pelo contentamento que demonstrou. De facto, a P1 foi uma pessoa que se manteve muito hesitante até quase ao final da formação e por isso mesmo eu coloquei a hipótese de ela não seguir até ao fim, aliás ela verbalizou isso mesmo na outra sessão. Mas felizmente não foi assim. Ela apresentou um trabalho muito bonito com as crianças, muito completo. Envolveu-as na autoavaliação de várias atividades e conseguiu por em prática um pouco mais em termos de avaliação do que o que já fazia até aqui: envolveu mais os alunos, preocupou-se em que eles registassem o que sentem e em que pensassem nos porquês, como ela disse. A imagem que ela transmitiu às crianças de que *avaliar é pensar*, como frisou várias vezes ao longo da sua apresentação, é uma boa imagem da avaliação, é uma imagem de quem vê a avaliação como um processo e a sente como algo que ajuda a aprender, porque explica o que se passa. Boa para as crianças e mesmo sem ser para crianças. No fim da apresentação quase todos os colegas manifestaram a sua admiração e agrado por ela nos ter trazido uma experiência tão bonita e enriquecedora, que nos ensina que devemos ter mais confiança nos nossos alunos.

8 de junho de 2012, Diário de investigação

Gratificante, enriquecedora, esta fase do CE foi sem dúvida o grande momento da partilha, da confiança, da clareza. Foi um momento onde explanámos o nosso plano e a nossa ação perante os outros, onde pudemos perceber a riqueza de abordagens e o seu alcance em contextos tão distintos entre si, onde acertámos agulhas em relação ao que nos une e ao que nos diferencia, em que aprendemos verdadeiramente uns com os outros e ficámos com maior consciência dos nossos limites e das nossas possibilidades. Foi alargar a visão, foi ver outras paisagens profissionais, ver com olhos de ver, ver para além da superfície.

Foi o levantar do véu na nossa viagem. Quebrámos o gelo à volta da avaliação e à nossa volta também. Convidámos os outros a entrarem no nosso labirinto, e mostrámos-lhes como se chega à saída, cientes de desaguar nas mesmas águas. Saboreámos as brisas que nos envolveram e nos ensinaram que a partilha e o diálogo levam a descobrir novos horizontes que não havíamos imaginado.

Em síntese...

Para finalizar esta secção, recordo que ela corresponde à fase intermédia e final do CE, na qual se desenharam, desenvolveram, avaliaram e partilharam experiências de avaliação com potencial transformador realizadas pelos professores participantes. Recordo também que as fontes utilizadas para fazer a sua análise foram o guião de construção de experiências de avaliação que cada um elaborou, a narrativa de cada experiência, o ppt de apresentação da experiência no CE, o relatório de reflexão crítica, as notas de campo das sessões de apresentação e o diário de investigação.

Faço agora o ponto da situação relativamente aos dois primeiros objetivos do estudo, já referidos na primeira secção, e também ao terceiro objetivo, *Desenvolver e avaliar experiências de avaliação formativa com potencial transformador*.

Relativamente ao primeiro objetivo do estudo, *conhecer e analisar concepções e práticas no âmbito da avaliação das aprendizagens*, apesar do ponto de partida relativamente às concepções sobre avaliação das aprendizagens dos participantes não ser idêntico, conseguiu-se chegar a um patamar de entendimento e a um alargamento sobre o significado da avaliação das aprendizagens baseado fundamentalmente no debate, na partilha e no diálogo em torno de exemplos de experiências inovadoras, e na compreensão dos princípios de avaliação presentes nas diversas situações analisadas. Os professores não só planificaram experiências de avaliação formativa como as levaram à prática, o que os levou a refletir de forma aprofundada sobre as suas concepções acerca da avaliação formativa, em múltiplos aspetos que se analisaram nesta secção: as finalidades, o papel de alunos e professores, os princípios de avaliação, o impacto. Onde se conclui que houve um aprofundamento das concepções dos professores sobre a avaliação das aprendizagens, que se iniciou na fase inicial do CE e se prolongou até às apresentações das experiências, pois também continuou o questionamento e a reflexão sobre a avaliação das aprendizagens, no sentido de uma avaliação formativa/ reguladora.

Quanto ao segundo objetivo do estudo, *identificar áreas problemáticas da avaliação das aprendizagens (dificuldades, dilemas, paradoxos, estrangimentos)*, foram sinalizadas algumas áreas problemáticas na primeira secção, relembro, em função da sua incidência: ao nível do contexto, dos alunos e dos professores. Nesta secção, foram sinalizadas algumas áreas problemáticas através da análise das narrativas e das notas de campo das sessões de apresentação. Apresento no Quadro 59, uma síntese de todas as áreas sinalizadas que construí ampliando o Quadro 42 apresentado no final da secção anterior, com as limitações,

constrangimentos e dificuldades sentidas nas experiências indicadas no Quadro 54, e com as dificuldades sinalizadas na síntese das notas de campo (v. anexo 7.5), procurando assim juntar todas as limitações encontradas.

Quadro 59 – Áreas problemáticas sinalizadas a partir da análise

<i>Ao nível de</i>	<i>Áreas problemáticas</i>	<i>Tipos de áreas</i>
Aluno	Pouca atenção dos alunos aos resultados da avaliação e ao <i>feedback</i> do professor	Dificuldades
	Dificuldade na identificação de dificuldades/ erros	
	Dificuldade no ato de reflexão, complexidade do ato de reflexão	
	Dificuldades de expressão e organização de ideias	
	Dificuldade em identificar erros dos colegas	
	Receio de errar e ser confrontado com os seus erros	
	Incapacidade dos alunos se autoavaliarem e resolverem dificuldades	Constrangimentos
	Falta de diálogo na avaliação	
	Falta de hábito dos alunos em praticarem avaliação formativa	
	Abuso de poder com a avaliação	
	Competição pelas notas	
	Falta de rotinas/ inexperiência de avaliação formativa	
	O facto de os alunos não colocarem as suas dúvidas	
	Falta de motivação	
	Dependência face a uma avaliação tradicional (querer notas nos trabalhos)	
	Dependência face ao professor, necessidade de reforço positivo	
	Conseguir o envolvimento de todos os alunos	
	Falta de autonomia dos alunos	
	Conseguir que as crianças façam uma retrospectiva sobre o trabalho realizado (pré-escolar)	
	Conseguir que os alunos entendam as finalidades da avaliação formativa	
Professor	Definição de critérios de avaliação formativa adequados	Dificuldades
	Falta de coordenação dos professores	
	Clarificação do conceito de avaliação	
	Falta de (in)formação sobre avaliação formativa	
	Dificuldade na elaboração de instrumentos de avaliação formativa	
	Dificuldade em decidir o foco e desenvolvimento da experiência	
	Dificuldade e exigência da avaliação formativa	
	Dúvidas sobre a perceção alunos acerca da utilidade da avaliação formativa	
	Dificuldade em promover a diferenciação pedagógica	
	Dificuldade em gerir o tempo da tarefa	
	Divisão entre praticar uma avaliação normativa ou criterial	Dilema
	Busca da objetividade na subjetividade da avaliação	Paradoxo
	Complexidade do ato avaliativo	Constrangimentos
	Falta de tempo para refletir em conjunto	
Falta de conhecimento sobre experiências inovadoras		
Gastar mais tempo na explicação das tarefas		
Maior exigência na planificação das aulas		
Trabalho envolvido na análise da informação recolhida na autoavaliação		
Contexto	Limitações do espaço para registos escritos (Ed. Física)	Constrangimentos
	Falta de tempo – para desenvolver/dar continuidade e avaliar tarefas, para desenvolver o programa	
	Excesso de alunos para avaliar	
	Número elevado de alunos por turma	
	Exames	
	Organização burocrática das escolas	
	Tempo de planificação, execução e avaliação do processo	
Políticas educativas instáveis		

Em termos gerais, neste momento, julgo já ser possível traçar as principais zonas problemáticas que limitam o desenvolvimento da avaliação formativa sinalizadas com o estudo, sendo que algumas parecem estar interligadas, o que significa que em termos da sua superação também dificilmente se poderão desligar. Começando pelo contexto, concluo que o número de alunos por turma e por professor e a falta de tempo são aspetos interligados e constituem as principais áreas problemáticas apontadas, que derivam das políticas educativas e da forma como as escolas se organizam, que também são referidas. A falta de tempo para desenvolver trabalho conjunto e refletir, a dificuldade e a exigência da avaliação formativa ao nível da sua planificação e execução e mesmo a falta de (in)formação sobre a avaliação formativa, o trabalho exigido para tratar a informação a gestão do tempo das tarefas são outras áreas problemáticas indicadas, desta vez relacionadas com o professor. Algumas ligam-se diretamente às áreas problemáticas relacionadas com os alunos, por exemplo, a falta de rotinas de avaliação formativa é uma das limitações apontadas que advém diretamente das práticas dos professores.

Pode igualmente relacionar-se com o professor a falta de diálogo na avaliação, o receio de errar, a dificuldade de os alunos identificarem as suas dificuldades e as dos seus colegas, que são outras áreas problemáticas sinalizadas. Mesmo a dependência dos alunos face a formas de avaliação tradicionais (quererem notas em todos os trabalhos) pode ser associada à atuação do professor, pois os alunos são habituados a procedimentos de avaliação muitas vezes desenvolvidos numa lógica constante de prestação de contas. Já a desmotivação e a falta de empenho dos alunos, assim como as dificuldades de expressão, são limitações que podem não se relacionar com o professor, mas representam aspetos problemáticos a ter em conta.

Quanto ao terceiro objetivo do estudo, *Desenvolver e avaliar experiências de avaliação formativa com potencial transformador*, creio que esta secção mostra que foi cumprido. Com efeito, sinalizaram-se algumas mudanças conseguidas com a realização das experiências, nomeadamente ao nível do papel dos alunos, tendo-se envolvido mais os alunos no processo de avaliação, que desenvolveram capacidades de reflexão sobre as aprendizagens, sinalizaram dificuldades e desenvolveram a sua autonomia, mas também ao nível dos professores, que ouviram mais os alunos, diversificaram estratégias de ensino e avaliação, e mostraram vontade de mudar ou reforçar práticas. Portanto, a avaliação que se pode adiantar neste momento acerca das experiências realizadas é de que houve uma quebra de rotinas em todas elas relativamente a práticas anteriores, que foram todas bem sucedidas embora diferentes na extensão e na forma, que em geral os alunos se empenharam nas tarefas de avaliação

propostas, gostaram de trabalhar em conjunto, melhorou-se a interação entre o professor e o aluno na sala de aula, havendo uma descentração do professor em favor da promoção do papel do aluno, que conduziu a processos de regulação das aprendizagens através da autoavaliação e da heteroavaliação. Reconheceu-se que a avaliação formativa é um processo complexo e exigente que obriga a uma planificação cuidada, que é trabalhoso sobretudo porque obriga ao tratamento da informação recolhida junto dos alunos para se lhes poder dar um *feedback* regulador das aprendizagens, que é preciso mais tempo para desenvolver todo este processo, mas que se for praticada com regularidade melhora as aprendizagens e permite desenvolver o espírito crítico, a reflexividade, os valores democráticos e a autonomia.

Por fim, reforço a ideia da quebra de rotinas na avaliação das aprendizagens, pois foi essa a fronteira que se ultrapassou, depois de se ter refletido em conjunto, partilhado experiências vividas, e começado a ter uma outra visão acerca da avaliação das aprendizagens. Foi preciso força de vontade, persistência, ideias, diálogo. Foi preciso apoio, leituras, exemplos. Foi difícil imaginar uma experiência de avaliação formativa, foi um mergulho nos labirintos profissionais de cada um, de onde se trouxe mais vitalidade para continuar nessa exploração. Conseguiu-se. E todos nos sentimos gratificados com o que fizemos e com o que partilhámos, pois também todos percebemos que a avaliação formativa e toda esta experiência vivida em conjunto nos fez ver para além da superfície. Além da quebra de rotinas na avaliação das aprendizagens, também se deu a quebra de rotinas no quotidiano profissional, que a maior parte das vezes é vivido no isolamento e não na partilha de experiências, dificuldades e dilemas, ou no questionamento de práticas (Correia & Matos, 2001; Day, 2001; Estrela, 2010; Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2002; Roldão, 2007). Para além da nossa experiência poder ser mais ou menos inovadora, de poder haver mais ou menos mudanças nas nossas práticas futuras, o brilho deu-se no CE no momento da partilha e do diálogo, do enriquecimento com o mundo do outro, quiçá mais colorido do que o nosso, tão perto e tão longe.

4.3 Impacto do CE – Efeitos de uma imersão: descobrir profundidades

O CE foi uma experiência assente na supervisão colaborativa com vista à reconstrução de conceções e práticas de avaliação, constituindo um espaço de diálogo e reflexão de uma pequena comunidade de professores que se organizou para pensar sobre a avaliação das aprendizagens e experimentar novas formas de a colocar em prática, num ambiente onde a colaboração interpares se destacou. Assim, o impacto do CE é igualmente individual e coletivo. É

sobre esse impacto que me debruço nesta secção, sobre os vincos que este nosso navegar fez nas águas e a ondulação que provocou, procurando dar resposta ao quarto objetivo do estudo – *Avaliar impacto da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional e na transformação das práticas de avaliação* – sinalizando potencialidades e limitações do trabalho desenvolvido. Para tal, vou mostrar o que se pôde observar nos participantes, nomeadamente através das suas reflexões finais e na entrevista conduzida um ano após a conclusão do CE. Vou traçar o quadro do que aconteceu no agrupamento no ano letivo seguinte à realização do CE, ou seja em 2012/2013, onde as experiências realizadas no âmbito do CE foram divulgadas pelos seus dinamizadores, em sessões abertas organizadas pelo grupo PAA. Vou mostrar como o grupo PAA viu o que aconteceu no CE e o impacto que o CE teve ao nível da divulgação de boas práticas no âmbito da avaliação das aprendizagens, com a edição das narrativas das experiências realizadas num livro em formato e-book. E por último, vou procurar mostrar o que sinto e penso depois de ter lançado a rede como lancei. Que mergulho dei afinal?

4.3.1 O debate final do CE – 2º reflexo nas águas

No final da 11ª e última sessão do CE, chegou o momento que aguardava com alguma expectativa, pois envolvia algum formalismo que muitas vezes coloquei de lado, apesar de nas últimas sessões me ter remetido principalmente para a posição de observadora, tendo intervindo apenas quando foi oportuno. Iria gravar a única entrevista conjunta aos participantes, sobre as suas perceções acerca do CE, e ia ser preciso ter alguns cuidados, que a não serem cumpridos podiam comprometer a utilidade da entrevista, por exemplo, conduzir o debate e lançar as questões, mas sem interferir demasiado, deixando os professores falarem na sua vez, sempre que possível sem sobreposição de vozes. Também estava muito curiosa acerca do que iam dizer, apesar de tudo o que já se tinha construído em conjunto. As questões colocadas, sendo as 3 primeiras retiradas do guião de reflexão crítica fornecido anteriormente aos professores, foram as seguintes:

1. O que foi mais significativo neste CE e porquê?
2. O que foi mais difícil neste CE e porquê?
3. O que poderia ter sido feito de modo diferente neste CE e porquê?
4. Que mudanças poderá trazer o CE para as práticas avaliativas no AEL?

A participação no debate lançado com as questões acima referidas era livre, todos podiam intervir, mas houve vozes que se ouviram mais do que outras, talvez em resultado de maneiras de ser ou maneiras de estar na profissão. As respostas vieram reforçar aspetos referidos anteriormente, importantes à compreensão do impacto do CE no desenvolvimento profissional dos participantes e na reconstrução das suas práticas de avaliação.

Em resposta ao que foi mais significativo no CE e porquê, foi apontada a confirmação de que é possível fazer mudanças na avaliação, como se pode ler na intervenção seguinte:

Para mim foi, vem no seguimento daquele texto da Doutora Flávia da “A esperança na educação”, o saber que é possível, e isso já foi dito há bocadinho. Que dentro das limitações que existem, dentro da diversidade que há, é possível! Portanto não temos desculpa, podemos fazer mais ou menos, portanto isto ajudou-me a confirmar, se precisar de confirmação, que se pode fazer algo mais, para o bem, para o menos bem, com melhores resultados ou menos resultados. Para mim isto veio confirmar que sim, que é possível fazer-se.

30 de maio de 2012, P7, Reflexão conjunta, Enunc. 2

Um aspeto significativo apontado foi que o CE fez crescer a necessidade de mudar algumas práticas. Foi dito que no início havia níveis distintos de crença na possibilidade de mudar, mas que no final todos estávamos capazes de o fazer. Também foi salientada a riqueza de se terem apresentado no CE situações tão diversas, tanto ao nível etário, como disciplinar, como já se referiu anteriormente, que permitem ter uma visão multifacetada da escola que muitas vezes não possuímos apesar de estarmos imersos nela quotidianamente.

Quanto ao que foi mais difícil no CE e porquê, a maioria dos professores apontou a falta de tempo para desenvolver o trabalho que a formação exigiu, incluindo nesse trabalho as leituras e a realização do projeto. A realização do CE coincidiu com o 3º período, o que, representou um entrave à realização de um trabalho mais aprofundado, pois colidiu com outros objetivos e tarefas profissionais. A sobrecarga que a formação representou depois de um dia de trabalho e a grande quantidade de trabalho a realizar para a avaliação da ação foram duas dificuldades apontadas, ligadas às condições e disponibilidade para o trabalho, que confirmam a opinião de Estrela (2010: 15) segundo a qual, “quando descemos à realidade das escolas, verifica-se que o sistema dá poucas oportunidades ao profissional reflexivo, pelo excesso de tarefas burocráticas e administrativas com que os docentes estão sobrecarregados e pela escassez de tempo e de espaços que proporcionem uma construção colegial de saberes”. Foram ainda apontadas duas situações relacionadas com as interações que se estabelecem. Uma foi a dificuldade na exposição perante colegas de níveis mais avançados, especialmente na apresentação da

experiência. A outra foi a percepção, por parte de uma das participantes, de que a colaboração no CE foi reduzida e que o trabalho se desenvolveu de forma muito isolada:

Eu também tenho uma coisa para dizer sobre a parte mais difícil. Foi... eu não gosto de trabalhar sozinha e senti-me sempre muito sozinha neste trabalho. Gosto de trabalhar sozinha mas é a ouvir música no sofá. De resto quando é trabalho para produzir, eu gosto muito de partilhar, de ouvir os outros e só depois é que vou escrever. E aqui foi sempre o contrário. O pouco que li, foi sozinha. O pouco que escrevi, foi sozinha. Parti de pressupostos que eu já tinha. Certos ou errados, era eu sozinha. E eu precisava de quem me questionasse. Que eu gosto quem me ponha à prova, e eu não senti nesta formação que fui posta à prova. Só com o andar do tempo e novamente isolada, e por isso, eh...E daí também, eu dizer que, quando vim para esta formação estava à espera de uma construção mais coletiva das coisas. E senti sempre que fui ficando sempre sozinha em tudo, e por isso foi a dimensão mais difícil do processo.

30 de maio de 2012, P2, Reflexão conjunta, Enunc.42

Esta posição mostra bem como podem ser distintos os olhares que temos sobre as situações de formação e as tensões que podem surgir a partir daí. Focar o isolamento com aquela força e naquele contexto foi como tocar na essência do que ali se passou, o que me levou a refletir acerca do meu papel e da dificuldade em responder a todas as expectativas mesmo quando se pretende instaurar um ambiente de colaboração:

É sempre difícil refazer debates. Tenho sempre a sensação de que a maior parte me escapou. A gravação não deixa dúvidas, está lá. Ouve-se e refazem-se os pensamentos. Realmente quando ouvi a gravação, fiquei admirada com as minhas próprias palavras, porque houve muitas coisas que pensei e não disse. Também o meu papel não era o de dizer tudo, mas antes de conduzir, sem dar respostas. Mas lembro-me perfeitamente de fazer um esforço por me controlar, quando uma colega disse que se tinha sentido muito sozinha, que não tinha sido apoiada, que não tinha sido observada, enfim, uma quantidade de coisas que me deixaram insegura. Ela estava-me a dizer que eu não cumpri o meu papel? Que eu não estava à altura? Pois pode ser que tenha razão, eu também estou a aprender, mas não foi fácil ouvir aquilo. Além disso acho que não é completamente justo. Então não estive no CE durante uma sessão inteira a professora Flávia a avaliar todas as experiências e a dar sugestões a todas elas. E isso não é acompanhar? E eu também estive com ela a ver o trabalho dela durante algum tempo numa sessão e conversei um pouco com ela reforçando-a, pois o trabalho dela era muito bom. Recordo-me também que lhe emprestei um livro [Ferreira, 2007] que é um trabalho de investigação no 1º ciclo, precisamente para que ela pudesse orientar-se melhor.

8 de junho de 2012, Diário de investigação

A minha reação no momento do debate foi relembrar alguns momentos do CE, para questionar e perceber melhor aquele sentimento. Também houve outras vozes a reagirem, mas o mais importante é que, apesar da expressão deste sentimento, estávamos num momento de abertura, de reflexão, e colocar assim as coisas em cima da mesa foi como que uma provocação, que fez abanar o barco. O facto de algumas experiências terem sido realizadas de modo individual, como foi o caso desta professora, o que foi uma escolha muito determinada pelos contextos de trabalho, pode ter tornado o caminho mais solitário, pois embora nas sessões

do CE houvesse colaboração, as experiências foram desenvolvidas sobretudo no trabalho não presencial. Por outro lado, o CE não previa sessões de tutoria fora das sessões que poderiam ter potenciado a supervisão colaborativa e atenuado o sentimento de isolamento expresso por esta participante. Com efeito, a mesma professora defendeu a utilização de observadores para as suas práticas e sugeriu que tal podia ter sido feito durante a aplicação da experiência, para não ter cometido determinados erros. Por outro lado, reforçou a ideia de que uma das mais-valias do CE era a disponibilidade para partilhar as experiências realizadas aos outros colegas de escola. Ouviram-se algumas vozes concordantes. Houve colegas que compreenderam o sentimento de isolamento, mas que enalteceram a colaboração, pois trabalharam em conjunto e desenvolveram as suas experiências colaborativamente:

O que eu queria dizer é que compreendo um bocadinho o que diz a P2, porque no início eu também me senti um bocadinho perdida com o trabalho que nos era pedido, e se não fosse ter a ajuda da P4 e juntar-me com ela teria sido muito mais difícil concretizar esta tarefa.

30 de maio de 2012, P3, Reflexão conjunta, Enunc. 57

Eu queria dizer o que já foi dito aqui. Eu também senti as mesmas dificuldades que todos, se estivesse sozinho sentiria muito mais, lógico. O P7 foi uma grande ajuda porque está nestes assuntos há mais tempo e isso fez-me enquadrar melhor no contexto da ação.

30 de maio de 2012, P6, Reflexão conjunta, Enunc. 73

Quanto ao que poderia ter sido feito de modo diferente no CE, alguns professores referiram que a avaliação com o portefólio representava uma sobrecarga de trabalho. Tentei perceber melhor na altura em que medida é que essa questão se relacionava com a escrita, pois esse problema já tinha sido levantado, mas a resposta foi negativa, ou seja, a escrita não era vista como um entrave. Com efeito, a organização do portefólio exige muito trabalho, incluindo várias tarefas. Foi mesmo sugerido que a vaga de desistências iniciais se relacionaria igualmente com essa sobrecarga de trabalho antecipada na proposta de avaliação com o portefólio, o que reforça a relação entre as desistências e a questão da avaliação, como anteriormente fui sugerindo:

P5: Eu já tenho ido a várias ações, e eu acho que isso foi um dos motivos com... peço imensa desculpa com o que vou dizer, mas lá está, a carga, a sobrecarga excessiva que nos foi pedida, foi provavelmente um dos motivos...

P6: Foi.

P5: Com os quais nós, nós concluímos apenas sete. E com muita pena minha, porque isto foi extremamente enriquecedor e o balanço foi muito positivo, porque nesta partilha foi o que eu mais recebi: conquistas.

Formadora: Ainda bem.

P5: Com muito mais gente e mais disciplinas poderia ter sido melhor. E realmente penso que foi o excesso daquilo que é pedido, que... pronto, não estou a dizer que as pessoas são preguiçosas, não é isso, mas não é fácil!

30 de maio de 2012, Excerto da Reflexão conjunta, Enunc. 98 a 102

Foi ainda apontado que o processo de negociação do portefólio foi pouco aberto, o que também reforça a ideia expressa anteriormente neste relatório relativamente às (im)possibilidades da negociação neste contexto, e revela que por vezes é difícil a compreensão mútua nas situações relativas à avaliação. Apresento o excerto seguinte que dá conta desta tensão:

Formadora: E se vocês não quiseram falar sobre isso e negociar eu não posso obrigar, não é? Porque fiz uma proposta.

P5: Mas a negociação, também...

P7: Não é, não é...

P5: ...eu peço desculpa, a negociação foi um bocadinho impossível.

P1: Fechada. É.

P5: Não foi assim tão flexível, perdoai-me.

Formadora: Diz.

P4: Ora bom. Eu acho que a Olga já juntou, ela não me nomeou advogada de defesa. Mas eu acho que ela juntou já uma argumentação que para mim chega. Porque é assim, é um Círculo de Estudos, e um Círculo de Estudos, eu nunca fiz nenhum. Tu fizeste um, foi a única que eu retive que já fez um Círculo de Estudos. O outro que já fizeste não te pediam também uma produção? Pois, portanto.

P2: Eu isso não questiono.

30 de maio de 2012, Excerto da Reflexão conjunta, Enunc. 107 a 115

Relativamente à última questão colocada sobre as mudanças que o CE poderia trazer para as práticas avaliativas no AEL, foi apontada a divulgação das experiências como a principal medida a implementar por muitos dos professores presentes, como um primeiro passo nesse sentido. Era preciso divulgar. Nessa altura, salientei a importância da escrita da narrativa para se poder dar esse passo. Foi ainda apontada a questão das expectativas positivas e negativas sobre o CE terem variado ao longo do seu desenvolvimento, tendo alguns concordado em que se começou com altas expectativas, a meio elas baixaram muito e no fim voltaram a subir. A meu ver, esta forma de se colocarem perante o CE mostra bem a dificuldade que representou, sobretudo, a fase de planificação e desenvolvimento das experiências, mas também como essa fase terá sido crucial para o balanço positivo no final. Fica aqui evidenciada, portanto, que uma pedagogia da experiência na formação profissional é uma abordagem simultaneamente complexa e transformadora (Vieira, 2009c).

Este 2º reflexo nas águas mostra que com o CE se iniciou um caminho de maior perceção do sentido e operacionalização da avaliação formativa, de como a mudança das práticas

avaliativas é complexa mas possível, a divulgação pode ajudar outros a perceberem melhor o real significado de uma avaliação mais formativa, a colaboração é fundamental neste processo para ultrapassar dificuldades e melhorar práticas, e é preciso ter tempo pois sem ele muito fica comprometido. Também ficou claro que é preciso ler e conhecer outras práticas, e que em conjunto podemos crescer no nosso desenvolvimento profissional. Em suma, aproximamo-nos da ideia defendida por Nóvoa (2009: 231) de que “é importante que se caminhe para a promoção da organização de espaços de aprendizagem entre pares, de trocas e de partilhas. Não se trata apenas de uma simples colaboração, mas da possibilidade de inscrever os princípios do *coletivo* e da *colegialidade* na cultura profissional dos docentes”.

Viajar é isso, conhecer outros lugares, novos horizontes, outras sensibilidades. Viajámos em conjunto e debruçámo-nos sobre as águas para ver as suas profundidades. Deparámos com o nosso reflexo nas águas, nem sempre o mesmo que imaginámos, como quem se olha ao espelho. Estamos lá e atrás de nós a nossa sombra, com o que vem junto com ela. O gelo, esse, derreteu-se.

Terminado o CE, foi preciso reunir forças para a avaliação final das aprendizagens realizadas. Do lado dos meus colegas, a redigirem as narrativas e completarem o portefólio da formação; do meu lado, depois da entrega do portefólio, a realizar a sua avaliação e classificação, seguindo o plano negociado e utilizando os critérios acordados. Tinha uma grande curiosidade em ler certos documentos, nomeadamente a reflexão crítica, para saber melhor o que pensavam, e a apresentação pessoal para ver como se posicionavam perante a profissão. Também tinha muita curiosidade em ler as narrativas, o principal produto do CE, embora já conhecesse os enredos. Tomei logo algumas notas na minha primeira leitura, arrastei os textos pela casa para satisfazer a minha curiosidade. Foi difícil também. Usar os critérios, encaixar as peças no lugar, fazer o relatório para o Centro de formação, mesmo tendo contado com o apoio da Professora Flávia que supervisionou o meu trabalho. Mas agora o importante é salientar o que nos pode dizer mais a reflexão crítica que os participantes incluíram no portefólio, construída com base no guião fornecido inicialmente (anexo 5.6).

4.3.2 As reflexões críticas - Olhar a retaguarda

Relembro que há três questões orientadoras que são comuns à reflexão conjunta final e à reflexão crítica, portanto vou começar por aí, procurando traçar um perfil mais fiel das suas perceções e, em simultâneo, identificar continuidades ou descontinuidades nos seus discursos.

Relativamente à questão *O que foi mais significativo para mim neste CE e porquê?*, os aspetos mais significativos referidos na reflexão crítica foram:

- O espírito do grupo;
- A reflexão sobre as potencialidades da avaliação formativa;
- As apresentações das experiências e o debate subsequente;
- O enriquecimento do debate pela diversidade de graus de ensino presentes;
- O entusiasmo de alguns quando apresentaram a sua experiência;
- Verificar que as dúvidas e problemas na avaliação são comuns a outros;
- Conhecer outras formas de operacionalizar a avaliação formativa;
- Conhecer melhor outras realidades escolares;
- Assistir à mudança de concepções de alguns, resultante da frequência do CE;
- Não dar pelo tempo a passar.

Fica bem vincado nas respostas, tal como acontecera na reflexão final coletiva, que a dinâmica que se gerou de partilha, aprendizagem e conhecimento mútuo foi um dos ganhos principais do CE. A dimensão coletiva parece ter sido marcante, muito para além da componente individual, embora, como vimos, uma das participantes (P2) se tenha sentido mais isolada. É também no seu caso que se pode ver alguma descontinuidade no discurso, pois na reflexão conjunta refere uma mudança nas expectativas ao longo do CE, mas na reflexão crítica final não a refere.

O comentário feito por P7, de não ter dado pelo tempo a passar, é muito significativo sobretudo tendo em conta o volume de trabalho realizado nas sessões. É com certeza sinal de que foi um tempo ‘ocupado’, um tempo em que nos esquecemos de nós e nos envolvemos na tarefa, um tempo de partilha, de olharmos para nós através do olhar e da experiência do outro.

Destaco o seguinte excerto da reflexão crítica da P4 para ilustrar o que também é um dos principais ganhos do CE – ter promovido a mudança:

O mais significativo na formação foi, sem sombra de dúvida, o perceber a evolução de discurso que se registou desde as primeiras sessões. Partindo de pontos iniciais diferentes, dei comigo a ouvir colegas a renderem-se à necessidade de mudar. Talvez não tanto por terem obtido resultados transformadores com as experiências de avaliação que puseram em prática, antes pela sinceridade com que afirmaram, depois do que discutimos, refletimos e lemos em conjunto, que uma outra visão sobre a avaliação pode de facto ajudar os alunos a aprender melhor e, a nós, a tornar-nos melhores professores. Penso que se alguns resquícios de desconfiança ainda subsistem, eles se devem ao facto de, infelizmente, sermos poucos na formação.

P4, reflexão crítica

Relativamente à questão *O que foi mais difícil neste CE e porquê?* os aspetos apontados como mais difíceis no CE, igualmente apontados na reflexão crítica e na reflexão conjunta pela maioria dos professores, prendem-se com as condições temporais em que se realizou o CE e o volume de trabalho solicitado, ambos justificados pela sobrecarga que os professores sentem. Com efeito, a maior parte dos professores indicam ou o horário ou a época em que se realizou o CE com um aspeto negativo, e a maioria também aponta como uma dificuldade a elaboração do portefólio. Outro aspeto apontado na reflexão crítica como difícil foi a dificuldade em controlar as intervenções nas sessões por parte de uma professora (P4) que é uma pessoa com muita experiência, muito interventiva e com capacidade crítica, e que já tinha muita reflexão sobre o tema da avaliação quando iniciou o CE, também por ser elemento do PAA, mas que não queria ocupar demasiado espaço. Embora a P2 confirme a dificuldade em trabalhar isoladamente, a sua posição não transparece com a mesma intensidade que mostrou na reflexão conjunta, como se pode ler no excerto seguinte, o que poderá significar que o distanciamento lhe facultou a reconstrução da sua perspetiva sobre o percurso no CE, mas também uma maior compreensão do porquê desse sentimento:

Já na fase da Experiência Pedagógica, e aquando do planeamento, foi importante a leitura e análise, em grupo, de outras experiências para constatar as preocupações diversas sobre a avaliação dos alunos, instrumentos utilizados e ainda, mais importante, as reflexões por parte de quem as aplicou, permitindo-nos antecipar ou contornar alguns constrangimentos. Em nossa opinião, esta foi a fase mais difícil, quer em tomar decisões sobre o que fazer e como fazer, quer na perspetiva do trabalho colaborativo, excecionando os elementos que desenvolviam a experiência em grupo. Esta situação não ocorreu por egoísmo individual de nenhum elemento do grande grupo, mas pela organização em si, onde cada um, em patamares conceptuais muito díspares, pesquisava, refletia e tomava decisões. Ajudou muito a fase onde apresentamos a nossas propostas de planificação com a apreciação crítica e construtiva da Dr^a Flávia.

P2, Reflexão crítica

Dois dos participantes não apontam dificuldades, um deles reconhecendo que sentiu “interrogações, inquietações próprias de um processo de aprendizagem” (P6), o que a meu ver é um bom sinal de que o clima que se gerou no CE foi promotor de um questionamento construtivo em que houve espaço para a reconstrução de saberes profissionais, e o outro confessando que teve “medos e receios iniciais” mas acrescentando que esses medos e receios desapareceram “com o apoio e encorajamento dos pares” (P1), o que ilustra o sentido de comunidade que se gerou no CE.

Relativamente à questão *O que poderia ter sido feito de modo diferente neste CE e porquê*, comparativamente com a reflexão conjunta, a maioria aponta a possibilidade de realizar este tipo de formação noutra altura do ano letivo, mais afastada da época em que o volume de

trabalho se adensa e que coincide com o final do ano letivo, ou seja, a maioria coloca a tónica nas condições temporais para a realização da formação. Embora esta questão seja pertinente, há sempre entraves deste tipo ao longo do ano, sendo difícil escolher uma altura ideal. Contudo, a antecipação do CE teria permitido um maior espaçamento das sessões e um tempo mais alargado para a planificação e o desenvolvimento das experiências.

Outros aspetos de melhoria apontados foram:

- Mais tempo para debate, análise de textos e partilha de experiências
- Maior ênfase na abordagem a conceitos e significados relacionados com o tema
- Formar grupos de trabalho inclusivos para promover a articulação e sequencialidade
- Limitar as tarefas do portefólio e fazê-las nas sessões presenciais

Cruzando estas respostas com outros resultados já apresentados, julgo poder concluir que o CE representou uma experiência exigente para a maioria destes professores, e por outro lado reforçou a vontade latente de poderem dialogar mais, ler mais, refletir mais e experimentar mais. Julgo poder concluir que frequentar o CE foi uma janela aberta para um novo olhar sobre a escola e sobre a profissão, porque se quebraram rotinas de um modo de estar isolado na profissão, e se quebrou o gelo que enclausura a avaliação. Como sugere Nóvoa (2008: 24) “passar a formação de professores para dentro da profissão”, sendo os professores a formar-se e refletir em conjunto sobre o seu próprio trabalho, representou a meu ver a grande mais valia do CE, que o tornou num lugar de (re)descoberta das suas identidades profissionais.

No guião orientador da reflexão crítica havia outras questões, das quais destaco uma que se relaciona mais com a perceção dos professores sobre o impacto pessoal do CE: *Na sequência do CE, gostaria de realizar mudanças nas minhas práticas de avaliação futuras? Se sim, quais e que dificuldades antevejo? Se não, porquê?* Todas as vozes me dizem que querem proceder à mudança das práticas (v. anexo 7.2). É como se fosse uma só voz, que me diz que há vontade de melhorar, que não se quer desculpar com falta de tempo, que quer desenvolver outras experiências similares a esta, que o deseja fazer mensalmente ou até quinzenalmente, que pretende realizar mudanças apesar da consciência dos constrangimentos, explorar outros caminhos na avaliação formativa e fazer um esforço para visibilizar a utilidade da avaliação formativa.

Alguns apontam aspetos concretos que querem tentar melhorar:

- Avaliar melhor valores e atitudes
- Envolver mais os Encarregados de Educação na avaliação de valores e atitudes
- Valorizar mais a negociação, a transparência e a autoavaliação
- Utilizar este tipo de atividade mensalmente ou quinzenalmente para quebrar rotinas, e trazer mais rigor, participação e justiça à avaliação
- Ir para além do *feedback*
- Ligar a avaliação formativa com a sumativa

Alguns apontam também constrangimentos às mudanças, já referidos noutros momentos do texto, nomeadamente:

- Elevado número de alunos
- Falta de motivação dos alunos
- Falta de tempo perante a extensão dos programas
- Falta de tempo para dar *feedback* individualizado em tempo útil
- Tempo necessário superior ao de um método tradicional
- Instrumentação complexa em virtude do volume de informação a tratar

Apesar dos constrangimentos apontados, parece que a voz da vontade de mudança é mais forte, mais poderosa, falta saber até que ponto ela se consegue concretizar. Apresento em seguida alguns exemplos dessas vozes:

(...) iniciar um projeto de mudança é sempre possível mesmo de forma mais lenta. O que for possível iniciar no próximo ano terá continuidade se houver um esforço para o dar a conhecer, de modo que se torne visível e útil aos olhos da comunidade docente. A minha disponibilidade para mudar e ajudar na mudança é também reflexo da colaboração e partilha proporcionadas por este Círculo de Estudos.

Prof4, reflexão crítica

(...) espero alterar algumas das minhas práticas de avaliação, dando maior importância à *negociação*, *transparência* e *autoavaliação*. Considero que é importante definir nos primeiros dias de aulas do novo ano letivo os princípios da avaliação que vão ser usados e como vão ser postos em prática, não podendo ser desculpa a falta de tempo, como tenho feito até aqui.

Prof3, reflexão crítica

Depois desta experiência gostaria muito de mudar, embora lentamente, as minhas práticas de avaliação formativa, por todas as vantagens que comporta.

Prof5, reflexão crítica

Na sequência deste Círculo de Estudos gostaria de realizar mudanças nas minhas práticas de avaliação futuras.

Prof6, reflexão crítica

Estou assim disponível para manter esta nova rota que iniciei, ainda que de forma incipiente, com outras atividades de avaliação mais formativas.

Prof7, reflexão crítica

Destaco, ainda, outra questão orientadora da reflexão crítica: *Na sequência do CE, gostaria que fossem realizadas mudanças nas práticas de avaliação do meu departamento? Se sim, quais e que dificuldades antevejo? Se não, porquê?* Em geral, todos manifestam vontade de levar o debate sobre avaliação ao departamento ou ao grupo disciplinar (v. anexo 7.2), no sentido de melhorar práticas de avaliação, salvo um professor que diz abertamente que não acredita que seja possível criar qualquer tipo de dinâmica no departamento. Também há outros professores do mesmo departamento a declararem que desconhecem as avaliações dos colegas e que consideram ser complexo intervir nesse sentido, mas não são tão céticos como aquele professor, apesar de reconhecerem as dificuldades. Por exemplo, P3 coloca sérias dúvidas à mudança:

Em relação ao meu departamento tenho sérias dúvidas que a maioria dos colegas faça uma verdadeira avaliação formativa e gostaria que este assunto fosse mais discutido e refletido, de maneira a tomarmos conhecimento das boas práticas uns dos outros. Este assunto poderia ser abordado, no próximo ano letivo, em reuniões de departamento/ grupo e/ou na hora que temos em comum para trabalhar os novos programas da Matemática, se esta se mantiver. As dificuldades são a disponibilidade mental e as concepções diferentes de avaliação formativa/avaliação.

Prof3, reflexão crítica

P4, do mesmo departamento, partilha esta visão mas aponta uma sugestão de melhoria:

A existência de mudanças nas práticas de avaliação do departamento deve ser um objetivo dos formandos que realizaram a formação. (...) As principais mudanças que devem ocorrer no que à avaliação diz respeito podem ser iniciadas pela leitura, reflexão e discussão em reuniões de Departamento de alguns textos teóricos/práticos sobre o tema. O objetivo seria o de «autopercebermos» o que conhecemos sobre avaliação e tomar conhecimento dos trabalhos de investigação e dos resultados obtidos nessas experiências. O diálogo sequente, penso, seria o melhor ponto de partida para ganhar gente para a mudança. A maior dificuldade que antevejo para esta estratégia é o ceticismo que ainda percebemos. E não precisam os céticos de serem em grande número...

O apoio do coordenador do Departamento ao fazer incluir, nas Ordens de Trabalho das reuniões, um ponto relativo à leitura e reflexão é essencial para que algo comece a mudar.

Prof4, reflexão crítica

Nenhum dos outros colegas de diferentes departamentos colocam este problema e todos parecem dispostos a dar algum passo no sentido da divulgação em departamento. As respostas mostram, com alguma evidência, que os departamentos não são espaços equivalentes, são micro-sistemas com modos de funcionamento por vezes distintos uns dos outros, os quais

dependem de diversos fatores, entre os quais a sua liderança e os valores que essa liderança promove.

Vamos olhando para trás, para a retaguarda, e vamos vendo que no caminho percorrido há alterações que se fazem na maneira de ver a avaliação, há preocupações comuns de que nos vamos apercebendo, há rotinas que se quebraram. Assim, perspetivamos o futuro com tudo isto que vivemos com mais vontade de mudar. Quero seguir este caminho aqui nesta narrativa, a acompanhar este movimento, e a traçar o retrato mais fiel possível deste processo. Falta analisar um dado que foi incluído no portefólio que nos pode iluminar melhor sobre os personagens desta história: a apresentação pessoal no portefólio (v. anexo 6.1), pois permite ter uma ideia mais clara acerca da forma como os participantes no CE se colocavam perante a profissão.

4.3.3 Apresentação pessoal – Autorretrato dos navegantes

O texto de *apresentação pessoal* no portefólio foi planeado para ser curto, sugerindo-se que cada professor explicasse a sua filosofia de ensino, isto é, como concebe e leva à prática a sua profissão, ou como se situa na profissão, que concepções/ práticas/ dilemas de avaliação tem, que razões o levaram a frequentar o CE, etc. Como a sugestão foi apresentada no início do CE, o texto podia ter sido escrito e revisto em qualquer altura, o que é relevante se pensarmos que a frequência do CE exerceu alguma influência no posicionamento face à avaliação.

Começo por dar conta da forma como cada um se referiu à avaliação nesse texto. Assim, verifico que alguns explicitaram claramente que já possuíam alguma prática de avaliação formativa:

Iniciámos funções docentes no pretérito ano de 1983. Na altura, a nossa juventude e inexperiência não residiam solteiras. Um misto de romantismo e de concepções ideais sobre a arte de educar casavam, na perfeição, com aqueles atributos. Algumas, por muito utópicas e inatingíveis que se mostrem, fazem-nos ainda parceria, a saber: avaliar numa perspetiva formativa, o desenvolvimento das aprendizagens de cada criança e do grupo.

P1, Apresentação pessoal

Não obstante tentarmos desenvolver uma ação educativa intencional, pautada pelo respeito das aprendizagens qualitativas e, sempre que possível, no atendimento aos diferentes processos de aprendizagem, na dimensão da avaliação formativa muitas vezes assumimos posturas de contradição com estes pressupostos. Ao constatararmos estas posturas contraditórias de forma crítica e construtiva, centralizamos os processos do pensar e (re) fazer a avaliação formativa das aprendizagens dos alunos.

P2, Apresentação pessoal

Ouçó falar desde que sou professor em avaliação formativa. Confesso que muitas vezes afirmei que o fazia... não o fazendo: antes uma sumativa... “mais doce”. Desde há alguns anos (desde a minha entrada no GT-PA) [Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia] começo a fazê-lo mais.

P7, Apresentação pessoal

Verifico que todos se colocam perante a avaliação numa posição de vontade de aprender, embora alguns sejam mais explícitos relativamente à predisposição para possíveis mudanças (P2, P5 e P7). Nos seus discursos, os participantes deixam subjacentes os objetivos profissionais que os orientam na profissão. Assim, apesar de por vezes não serem explícitas, aparecem várias lógicas de encarar a profissão:

Uma lógica de questionamento e de abertura à mudança:

Ter esperança, acreditar que é possível (ainda) tem que ser um farol orientador da nossa prática. Perante as várias tormentas que nos rodeiam e nos fazem desacreditar do que fazemos, para que é que o fazemos!!!???? Mais valia... Manter a esperança na Educação como diz Vieira é, pode ser, tem que ser, uma balsa segura, mesmo que muitas vezes instável, neste mar agitado. A crença na possibilidade, num contínuo do que é ao que desejaríamos que fosse, pode impulsionar ruturas, abrir novas possibilidades. Num novo ciclo.

P7, Apresentação Pessoal

Uma lógica de balanço sobre a profissão como aprendizagem, em final de carreira:

Procurei que a minha filosofia de vida fosse aquela que apliquei enquanto professora: vontade de aprender, respeitar os meus alunos olhando para cada um deles como um ser inteiro e não só como sendo a parte visível acima da carteira, intervir nos problemas, trabalhar para fazer melhor. Hoje, a um escasso ano de me aposentar, tenho saudades, mas sei que vou continuar a ter alguma teimosia e vou continuar a aprender.

P4, Apresentação Pessoal

Uma lógica baseada nos normativos legais e no compromisso de os cumprir:

Desde o ano letivo 1992 / 1993 até (...) fui Presidente do Conselho Executivo (...). Por inerência do cargo que exerci durante oito anos tive que me confrontar, debater, estudar a “avaliação”. Desde sempre o Ministério de Educação “despacha” sobre princípios e objetivos para efeitos do modelo de avaliação a adotar. E nesses despachos também são definidas as *Modalidades de Avaliação*”. Uma delas é a *Avaliação Formativa* que vem perfeitamente definida pelo Ministério. Dou um exemplo desses “despachos”:

P6, Apresentação Pessoal

E ainda lógicas mais híbridas, onde confluem dimensões institucionais, de aprendizagem e de mudança:

Leciono à dezoitos anos e trabalhei sempre no conselho de Braga, nomeadamente (...) e finalmente nesta escola. A minha filosofia de ensino sempre foi transmitir da melhor forma os conteúdos definidos nos programas de educação física pelo Ministério da Educação e para além disso preocupei-me sempre em educar os alunos para a cidadania. Acima de tudo foi sempre minha intenção, formar pessoas na sua plenitude, mais que bons atletas ou excelentes alunos na minha disciplina.

(...)

Ainda assim, apesar de recolher mais e novas informações, considero que muito tenho a aprender no futuro. Para tal há que ter humildade e vontade de querer saber mais e poder ser cada vez melhor.

P5, Apresentação Pessoal

Em geral, os objetivos profissionais subjacentes às diferentes lógicas parecem ser: cumprir deveres profissionais em consonância com políticas educativas e curriculares; questionar, problematizar, partilhar e inovar/ melhorar práticas; aprender, procurar mais conhecimento; planejar a ação educativa e intervir nos problemas.

Nos textos de *apresentação pessoal* encontrei ainda a expressão de dois dilemas. O primeiro relaciona-se com o conflito possível entre normativos legais e convicções pessoais:

Na procura do aprofundamento deste paradigma, fomos, ao longo da nossa vida profissional, aprofundando e alargando a formação inicial e balizando a nossa prática com a orientação normativa, que muitas vezes se constituía como um constrangimento às nossas convicções.

P2, Apresentação Pessoal

O segundo dilema situa-se entre acreditar e não acreditar que é possível inovar práticas profissionais no meio de tantas ‘tormentas’:

Tenho, para mim, que é mais fácil (tantas vezes o fiz) dizer “Não! Não vale a pena!” Mas de há alguns anos a esta parte – por cansaço? rotina? circunstâncias... – Dei por mim a estar mais disponível para a mudança. Mantermo-nos na esperança não chegava mais: há que intentar. Mesmo com dificuldades, mesmo com desencanto (os meus alunos são umas pestes!!!). Tentar. E se o caminho não se mostra promissor que outras possibilidades há? E dou por mim a optar mais vezes pelo sim, na esperança de... que pelo menos talvez.

P7, Apresentação Pessoal

Finalmente, são indicadas várias razões para a frequência do CE, que se centram na vontade de aprender mais sobre a avaliação, conhecer práticas alternativas, partilhar experiências e inovar as práticas.

4.3.4 A Conversa do Grupo PAA após o CE - Descer às profundidades

Relembro que o grupo PAA esteve na génese do CE e participou no CE com papéis diferenciados: formandos (a L. e o M.) e eu como formadora. Contribuí ainda para o estudo com uma entrevista conversacional ou conversa semi-estruturada, que se realizou numa das suas sessões semanais, no dia 10 de outubro de 2012, a qual foi audiogravada (v. transcrição no anexo 7.6). A intenção foi obter a sua perceção sobre todo o envolvimento neste processo, algum tempo depois do CE terminar, e foi o próprio grupo que delineou nas suas sessões as linhas orientadoras para essa conversa que passo a indicar:

- Papel do PAA no CE (contributos, participação, dinamização, relações estabelecidas, papéis)

- Expectativas do PAA sobre o CE (dinâmicas, formação, mudança)
- Opinião sobre o trabalho realizado no CE (desenvolvimento, experiências, avaliação, impacto)

Foi uma conversa, o que quer dizer que mesmo com as linhas orientadores sob o nosso olhar não as seguimos à justa. Como quase sempre, a L., cuidadosa, trouxe os seus apontamentos. Coisas que não quer esquecer, que vai escrevendo e depois nos dizia nas nossas conversas. Aproveito as suas, com as nossas palavras, para ilustrar algumas facetas do papel do PAA no CE:

L.: Eu sobre os papéis, eu não sei se era exatamente os papéis, os nossos papéis no CE. Mas eu também queria partilhar com vocês alguma incomodidade. Então pus o seguinte [leu]: “Foram inicialmente para mim algo incómodos os meus papéis, promotora do CE e formanda, e houve até, dei conta disso, não sabia como é que os colegas”, acho que...

O.: Achaste que podia haver problemas.

L.: Podia haver leituras estranhas, e portanto senti-me bastante incomodada.

O.: E o que é que achaste?

L.: [continuou a ler] “como interpretariam os colegas esta dupla função?”, pronto, se calhar como foram pouquinhos, a coisa... “confesso que me senti pouco confortável mas os afetos e as relações que se foram estabelecendo retiraram-me esse peso. Fui muito mais formanda a aprender que promotora a promover. Esse foi o papel da Olga. O M. com a sua serenidade e saber fazer a comunicação ajudou bastante a que os picos iniciais, sentidos por mim, claro, se esbatassem rapidamente”. Portanto eu comecei ali uma dupla, vá lá... duplamente tributada, mas também incomodada. Mas rapidamente me senti como tu dizes “Formando só”, só formanda.

M.: Nunca te sentiste como se estivesses dos dois lados da barreira.

L.: Não. Não.

M.: Era do lado de lá, ponto.

L.: Não. De facto não. Mas foi incómodo.

10 de outubro de 2012, Conversa do Grupo PAA, Enunc. 318 a 326

Como referem ambos, no desenrolar do CE acabaram por se esquecer que eram do PAA, mas o papel do PAA em relação ao CE não se limitou a estar lá, a participar. Foi no PAA que se decidiu organizar uma ação e se discutiram muitos aspetos do seu programa. Também contribuiu para ler e selecionar textos de apoio, o que foi lembrado na conversa como um duplo ganho. Teve, ainda, um papel importante na divulgação do CE, mas considerou-se que essa divulgação foi insuficiente porque as inscrições foram poucas. A expectativa do PAA era que a formação seria uma mais-valia porque podia chegar a mais colegas do que uma simples sessão de divulgação como já fazíamos. Consideramos que outros colegas de escola pensaram que a formação ia ser muito trabalhosa, longa e com muito trabalho fora das sessões numa

altura complicada – 2º e 3º período. Na opinião da L., na 1ª sessão houve um refluxo de vontades quando as pessoas se aperceberam de que a ação ia ser muito trabalhosa, com muitos instrumentos para elaborar. Considerou que as pessoas se assustaram com a quantidade de trabalho e que essa ideia de dificuldade continuou até ao fim, mesmo nos que terminaram o CE, apesar da existência de negociação. No entanto, ambos consideraram que isso não afetou as relações que se estabeleceram no CE, afirmando que a dinâmica que se criou foi muito interessante, positiva, talvez porque já todos se conheciam minimamente, visto todos pertencerem ao agrupamento. Para a L., as conversas no CE foram francas e as pessoas confessaram as suas dúvidas e erros cometidos sem receio, numa lógica de confiança. Talvez o PAA tenha contribuído para isso, pois levou para o CE uma experiência de reflexão e abertura. No meu papel de formadora, e apesar de ter algumas convicções fortes, procurei assumir um papel flexível, como reconhece a L., referindo que a minha postura foi distinta da de outros contextos em que trabalhamos juntas:

L.: [leu] “A formação foi iminentemente o papel da Olga, que teve para mim que sou do PAA uma novidade”, e agora aguentas que é serviço, “Às vezes durante as nossas reuniões, estas e outras de trabalho com a Olga, dava conta de uma Olga por vezes absoluta, ou seja, muito segura do que dizia e fazia, poucas vezes questionando ou interpretando os saberes, menores claro dos parceiros, na área que ela bem domina.” (...). “No Círculo de Estudos dei com uma Olga igual a todos os outros, dizendo algumas vezes”, e isto é quase uma transcrição «Isto é o que eu penso. Mas ainda não tenho a certeza! Vou procurar e depois falamos de novo». Portanto isto para mim foi uma formadora democrata e formativa. “Ora esta faceta da formadora ajudou bastante à formação. Ela foi uma quase igual a nós e foi bom. E falamos de igual para igual. A autoavaliação foi sendo sempre realizada por todos.”

(...)

O.: Pois. (...) É verdade, que eu fiz um esforço para não verbalizar as minhas convicções ao ponto de inibir os outros, não é? Com afirmações categóricas, muito categóricas. E depois também há muitas coisas que eu não tenho a certeza.

L.: Pois.

O.: Porque eu também estou a aprender.

L.: Claro!

O.: E acho que há muitas coisas que eu não tenho a certeza, é isso.

10 de outubro de 2012, Conversa do Grupo PAA, Enunc. 378 e 387 a 391

Como formadora, procurei criar um clima de supervisão colegial, onde eu também tinha aprendizagens a fazer, não querendo impor o meu ponto de vista e favorecendo o diálogo. Procurei não *dar lição*. Aliás, não era esse o objetivo. O que se queria era promover uma formação reflexiva e colaborativa, onde formador e formandos, como sublinha Vieira (2009c: 42), “desenvolvem uma relação de interdependência caracterizada pela cumplicidade e pelo comprometimento, instaurando (...) uma forma colectiva de pensar e agir que se apoia na

interacção entre as posições e intenções do formador e as posições e intenções dos formandos, na busca de um equilíbrio de interesses”. Quem pediu a certa altura uma *lição* foram os formandos, que sentiram que lhes faltavam conceitos e eu entretanto também senti isso. Essa foi uma expectativa a que me senti obrigada a responder, assumindo então um papel mais informativo. As pessoas queriam teoria, queriam aprender mais sobre avaliação. Acabámos por concluir na nossa conversa que para desenvolver este tipo de CE seria preciso começar por fazer uma ação na modalidade de curso, por norma mais teórico. Na verdade, é preciso uma base mínima de conhecimentos para desenvolver uma reflexão aprofundada, e muitas vezes parte-se do pressuposto de que as pessoas já têm essa base, ou então, que vão procurar obtê-la com leituras. Mas não é essa a realidade.

Voltando ao papel do PAA, concordámos que era importante abrir espaços de reflexão e mostrar o que se fez no CE, *manter a chama acesa*. Pensou-se em desmistificar a ideia do trabalho e mostrar que se podem fazer coisas simples para procurar as dificuldades dos alunos. A expectativa era de que a divulgação das experiências seria para as pessoas interessadas em saber, e que não seriam muitas, e também que divulgar as experiências podia dar frutos ou não dar em nada. Debatesmos a questão das mudanças. Começámos por pensar que a mudança tem que partir da divulgação dos trabalhos, mas também conversámos sobre as mudanças dos participantes no CE, que embora evidentes poderiam não ter continuidade, e que exigiam, sobretudo, uma forte vontade pessoal. Concordámos em que houve mudanças na conceção de avaliação, mas nas práticas seria mais difícil, porque exige contrariar a inércia. Acabámos por concluir que ainda era cedo para falarmos das mudanças futuras dos participantes no CE, mas o balanço do percurso foi muito positivo, apesar das dificuldades, salientando-se a adequação do trabalho desenvolvido aos objetivos da formação, a importância das apresentações das experiências para a partilha e o debate, o facto de se ter lançado uma semente de mudança que, esperávamos, poderia ter frutos. Na verdade, segundo Hargreaves (1998: 13), “O envolvimento dos docentes no processo de mudança educativa é vital para o seu sucesso, especialmente se a mudança é complexa (...)”, o que significa que é preciso que vejam sentido nisso e que percecionem a sua exequibilidade, que neste caso, foi fortalecida pelos exemplos realizados no CE. Foi a partir desta conversa que ganhou força a ideia de divulgarmos as experiências na escola, apesar de essa hipótese já ter sido ventilada ainda no CE. Foi nas sessões do PAA que estabelecemos o calendário das sessões de divulgação em função da disponibilidade dos colegas, que acabaram por se realizar ao longo do ano letivo, preparámos a

sua divulgação no agrupamento com cartazes e convites, preparámos cada uma delas, pensando nas questões a colocar de modo a lançar o debate, e planeámos a avaliação a fazer nessas sessões.

O PAA também teve um papel importante na divulgação escrita das narrativas. Essa ideia surgiu igualmente durante o CE e acabou por passar pelo PAA. Inicialmente, tinha-se pensado fazer uma edição em pdf para divulgar no *site* da escola, mas surgiu uma outra possibilidade quando a coordenadora do Centro de Formação nos convidou a editar as narrativas em formato de e-book na coleção do Centro *Cadernos, Escola e Formação*. Era preciso rever as narrativas e foi isso que pedi aos colegas do PAA: que gastássemos algum tempo das nossas sessões a olhar para os textos, para os adequar à edição. Os autores fizeram o primeiro ajuste, mas foi preciso um aturado trabalho de revisão, que contou com algum apoio da Professora Flávia Vieira na qualidade de consultora do CE, incluindo a escrita de um prefácio. O e-book acabou por ser publicado em fevereiro de 2014, estando disponível no endereço: <http://cfae-braga-sul.dmaria.pt>

O PAA não tinha certezas quanto à mudança futura, mas tinha sido feito tudo o que era possível e era nesse rumo que continuaríamos a navegar. Na altura, escrevi umas linhas sobre o que senti, que lhes li e agora partilho aqui:

Na próxima sessão lá estaremos para o nosso longo conversar, pensar e agitar. Sim, porque tudo isso é trabalhar, para o professor pensar é trabalhar e pensar sozinho como eu estou agora ou pensar com os outros como queremos fazer neste tempo comum, que é o PAA. É preciso saber estar com os outros e saber estar connosco. É preciso tirar partido de ambas as situações. Nem só uma, nem só outra. Para mim é essencial poder partilhar as minhas coisas com os meus colegas, agitar, abrir uma brecha neste ambiente desmotivado que se sente ao redor. Com este grupo é isso que fazemos. Também tentar levar alguma coisa para fora, expandir, atrair outros, mostrar a outros que é possível fazer alguma coisa diferente neste horizonte de desmotivação e estagnação. Pode ser que a gente consiga, pode ser!

Olga, Setembro de 2012, reflexão sobre o PAA

Talvez seja preciso mergulhar de alto para descer às profundidades. Talvez seja preciso despirmo-nos de muita coisa que nos impede o mergulho, das ideias feitas, das ansiedades, do medo de falhar, dos tempos que nos controlam os passos, das desconfianças, de muitas crenças, da ideia de obter a verdade. Talvez ver as profundidades não chegue. É preciso navegar...navegar sempre...isso é que é mudar.

4.3.5 A divulgação das experiências – Prosseguir viagem

Divulgar as experiências no AEL foi devolver à escola o que se fez no CE e foi como que um prolongamento da ação. Para o PAA, foi sentir que o nosso trabalho era útil à escola, pese embora algumas vezes ocupando tempos que seriam tempos de descanso. Como já referi, as

experiências foram divulgadas pelos próprios autores, o que é o sinal do seu envolvimento neste movimento. Foram apresentadas duas experiências por período conforme o calendário apresentado no Quadro 60, que inclui o número de participantes em cada sessão incluindo o PAA.

Quadro 60 – Sessões de divulgação das experiências do CE

<i>Professores Nível/ disciplina</i>	<i>Data da divulgação</i>	<i>Nº de part.</i>	<i>Título</i>
P6 e P7 3º CEB/ FQ	31 de outubro de 2012	18	“O que já sei! O que aprendo com os meus colegas!” Uma experiência de correção das aprendizagens
P5 3º ciclo/ Ed. Fis.	28 de novembro de 2012	7	(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens em Educação Física
P3 e P4 2ºCEB/ Matemática	23 de janeiro de 2013	14	Ajudar a identificar dificuldades na aprendizagem da Matemática
P1 Pré-escolar	20 de fevereiro de 2013	16	Como entender a avaliação no pré-escolar
P2 1º CEB	18 de abril de 2013	16	Perceções e sentidos da autoavaliação na voz das crianças
Formadora 3º CEB/ Matemática	15 de maio de 2013	13	Aproximação à tarefa para (re)pensar e (re)fazer as aprendizagens: um processo continuado

As sessões seguiram uma estrutura semelhante ao longo do ano. Comecei sempre por fazer um breve enquadramento, seguiu-se a apresentação pelo autor e por fim promoveu-se um debate. O PAA organizou uma apresentação em ppt na qual procurámos contextualizar o CE, apresentando os seus objetivos em paralelo com os objetivos do PAA, para se perceber o alinhamento entre as duas iniciativas, mostrando em traços gerais as experiências que se desenvolveram para uma panorâmica geral sobre o que se fez, e incluindo questões para o ‘momento de debate’, as quais variavam em função da experiência que ia ser apresentada. Por exemplo, para a primeira o PAA colocou as seguintes questões:

1. Na sua opinião, este tipo de experiência encerra virtualidades para a sua prática pedagógica? Explique porquê.
2. Que dificuldades antevê na implementação de intervenções do mesmo tipo?
3. Em que aspetos é que este tipo de experiência poderá potenciar mudanças relativamente a práticas de avaliação em curso?

Para avaliar o impacto das sessões, o PAA preparou um breve questionário administrado aos participantes (v. anexo 3.4). É sobretudo com base nas respostas e com o meu diário de investigação que evidencio alguma informação sobre a divulgação das experiências.

Como se pode ver no Quadro 60, tal como o PAA previra, a frequência das sessões foi reduzida, pois se excluirmos os elementos do PAA, em média o número de participantes por sessão foi de 11 professores. No meu diário fui registando a minha apreensão com este aspeto, mas também a satisfação de ver afluir os professores às sessões, sabendo que esses, embora fossem poucos, estavam verdadeiramente interessados no que tínhamos a dizer:

Antes de começar fiquei um pouco apreensiva com o número de pessoas inscritas. Eram muito poucos, havia muitas linhas em branco no nosso papel do placard. Sempre que passava por ali reparava que a lista não mudava, não aumentava. Deixei de olhar. Antes da sessão fui lá de novo e pronto, tudo igual. Pensei: pronto está tudo cheio de tudo e amanhã é feriado, poucos querem saber disto, poucos têm curiosidade, como pensava que podiam ter. E fui para cima, sozinha enquanto o P7 tinha ido lá fora à sua rotina. Depois ainda aconteceu que a sala onde ia ser o encontro, a maior da escola, estava desarrumada e o projetor não funcionava. Procurei a funcionária e fomos para uma sala vizinha. Nessa altura tinham chegado os primeiros a perguntar se aquilo ia ser muito demorado, se iam acabar antes das seis e meia. Não lhes consegui responder, fui colocando o ppt e o P7 também chegou e mais foram chegando, de repente vi a sala, que agora era uma sala normal, com capacidade para os 28 alunos das nossas turmas, com 15 pessoas para além do PAA. Fiquei motivada para dar o melhor.

31 de outubro de 2012, Diário de investigação

Não estava a contar com tantos apesar de tudo. Sim, porque continuo sempre a pensar que o período em que vimos a desenvolver este movimento, esta tentativa de criar uma rede, é um período muito complicado na vida das escolas, direi agora um período doloroso por ver tanta coisa a terminar, sem que se vejam alternativas. Também eu padeço desse mal, começo a falhar na esperança. Mas eis que me surpreendo. Afinal, ainda há quem se interesse, quem fique curioso para ver o que se fez por aí. E aparecem. Vão aparecendo. E depois conversamos, discutimos e eles reconhecem que é isso que os atrai. Vejo isso nas respostas ao questionário. E depois acabam por ser momentos agradáveis, mesmo que não se explore tudo o que se podia explorar em termos de debate, mesmo que haja coisas por dizer, mas que ficam a bailar dentro da cabeça e podem surgir noutra oportunidade, noutra brecha que se abra (...).

23 de janeiro de 2013, Diário de investigação

Os professores que apareceram nas sessões mostraram interesse e curiosidade pelo que se passou no CE e participaram nos debates finais de forma bastante envolvida. Para ilustrar essa dinâmica, apresento um excerto do meu diário onde registei alguns momentos relativos à 1ª sessão de divulgação:

O primeiro a romper o silêncio foi o Diretor. Como disse, para ele é mais fácil, pois não tem turma. Foi uma atitude colaborativa, (...) disse: um dos problemas principais com que temos de lidar é a questão do tempo. Como desenvolver este tipo de experiências no tempo que temos? Levantou a questão do tempo e discutiu-se um pouco isso. O P7 lembrou que muitas vezes trata-se mais de fazer de outro modo, ao invés de repetir vezes sem conta aquilo que nós já sabemos que não funciona. A P3 também falou sobre o tempo e ainda relembrou que para termos espaços destes também é preciso ter tempo. E eu relembrei que sem o tempo nos nossos horários não podíamos ter iniciativas destas e todos falaram um pouco. Também houve colegas que partilharam as suas experiências e contaram como elas se desenvolviam. Um professor de história contou a forma como faz a correção dos testes com a participação dos alunos e contou que os tenta envolver nisso para os motivar a fazerem melhores aprendizagens. Nós reforçámos, dizendo que não há formas certas de fazer, o que se salientou é que há necessidade de envolver os alunos na avaliação. Também senti necessidade de lembrar que avaliação é uma coisa e classificar, dar notas, é outra. Mas

não é preciso esperar muito para ouvir um e outro a falar nessa lógica. É que mudar percepções é muito complexo e obriga a leituras, etc., não basta partilhar alguns momentos.

Foi um momento muito bom, quase todos falaram alguma coisa, mostraram vontade em conhecer as outras experiências, em partilhar com outros as suas dúvidas.

31 de outubro de 2012, Diário de investigação

É de salientar que a direção do agrupamento esteve representada em todas as sessões com uma exceção, sendo que na maioria delas contámos com a presença do diretor, o que é revelador do interesse que o CE despertou na liderança da escola. Os participantes no CE, com a exceção de um elemento que por motivos familiares não pôde participar, estiveram presentes em todas as sessões, tendo falhado apenas a algumas por incompatibilidades de horário. Com efeito, o envolvimento demonstrado pelos participantes no CE na divulgação foi notório. Quanto aos outros participantes, recorro que alguns marcaram presença em muitas das sessões e outros apareceram sobretudo naquelas sessões em que havia alguma afinidade disciplinar ou com os dinamizadores das experiências.

Para se ter uma percepção global do impacto das sessões, apresento os resultados globais do questionário preenchido no fim de cada uma (v. anexo 3.4), isto é, a avaliação feita pelos participantes. A questão 1, de resposta fechada, pedia uma opinião acerca da sessão perante algumas afirmações, numa escala de concordância: discordo totalmente, discordo, concordo e concordo totalmente (0 a 3). Apresento no Quadro 61 os resultados globais para um total de 66 respostas nas 6 sessões, com base nas médias das respostas em cada um dos itens do questionário.

Quadro 61 – Avaliação das sessões de divulgação do CE

<i>Esta sessão...</i>	<i>grau de concordância (0-3)</i>
Fez-me refletir sobre as minhas práticas de avaliação das aprendizagens	2,67
Enriqueceu a minha perspetiva da avaliação das aprendizagens	2,56
Promoveu o diálogo e o confronto de perspetivas sobre a avaliação das aprendizagens	2,47
Permitiu-me conhecer práticas que podem melhorar a avaliação das aprendizagens	2,45
Motivou-me a experimentar novas formas de avaliação das aprendizagens	2,40

Numa primeira leitura, pode-se observar que as sessões tiveram um impacto muito positivo em todas as dimensões consideradas, destacando-se o seu contributo para a reflexão sobre as práticas, relativamente à qual não houve respostas discordantes.

A questão 2 do questionário era de resposta aberta e solicitava um comentário acerca da experiência apresentada. Assim, apesar das respostas se reportarem à experiência em causa,

procurei analisá-las de forma a sinalizar qualidades e implicações das experiências, contributos das apresentações e atributos das apresentações e dos apresentadores, na visão dos participantes. As qualidades apontadas às experiências são o interesse, a relevância e a inovação, a estruturação, mas também foram apontados aspetos problemáticos como serem trabalhosas e requerem tempo. Em geral, os participantes gostaram das experiências apresentadas, tendo muitos tecido comentários elogiosos do tipo ‘Parabéns!’ ou manifestado a sua satisfação. Alguns também se referiram às apresentações que consideraram muito bem apresentadas e sublinharam o empenho e a dedicação dos autores das experiências. Há uma resposta em particular que refere que viu “uma grande vontade de participarem e refletirem sobre o que fizeram”. É uma resposta de alguém que se coloca numa posição exterior, como se não fizesse parte da escola. E suponho que poderá ser uma professora brasileira que esteve na sessão e que foi convidada a participar pela autora da experiência, visto ter assistido às suas aulas no âmbito de uma investigação que vinha a desenvolver. Recordo que na altura, no final da sessão, ela fez uma intervenção muito elogiosa que registei no meu diário:

Quase no fim da sessão a brasileira que tinha estado sempre a escutar e a tomar notas fez uma intervenção que me deixou emocionada. Como ela conhece muito bem todo o trabalho da P1, pois como disse, já a acompanha há muitos meses, teceu largos elogios à sua capacidade reflexiva e a toda a maneira de estar com as crianças, mas antes disso ela focou um ponto a meu ver essencial daquele momento de partilha. Ela disse que estava muito admirada por nós, professores, estarmos ali àquela hora a partilharmos as nossas práticas e a discutirmos os nossos pontos de vista, autonomamente a construir saber profissional. Ela disse que isso não tinha preço e reforçou que para ela estes momentos estavam a ser mais interessantes do que a audição de qualquer palestra de académicos. Disse que eram momentos muito especiais que se ela pudesse gostaria de ter gravados.

22 de fevereiro de 2013, Diário de investigação

Uma declaração desta natureza, vinda de um olhar exterior que é necessariamente mais distanciado e supostamente mais isento, reforçou a importância que tinha o que nós conseguimos fazer. Relembro que lhe agradei. No meu diário escrevi ainda:

Quando ela terminou eu tive que lhe agradecer aquelas palavras tão fortes e, apesar de ter explicado no início o aparecimento do CE fazendo a ligação com o PAA e o desenvolvimento das experiências avaliativas, senti necessidade de voltar a dizer que só era possível estarmos ali com aquela dinâmica porque havia todo um caminho, todo um trabalho de anos, que conduzia até ali. Além disso, sem a abertura para podermos realizar o nosso trabalho, com o tempo nos nossos horários, tempo esse que foi uma conquista, e que é um tempo para pensar, tudo teria sido muito mais complicado. (...) Senti que valeu a pena, que os e as colegas gostam deste espaço onde tomam contacto com experiências de avaliação inovadoras desenvolvidas por os que trabalham ao nosso lado, o que pode ser um passo para quem querem experimentar também. É sem dúvida um espaço de reflexão, de novidade, de curiosidade.

22 de fevereiro de 2013, Diário de investigação

Relativamente às implicações das experiências, os participantes registaram sobretudo comentários sobre a importância da avaliação formativa para os alunos, referindo-se frequentemente ao facto de a autoavaliação permitir melhorar aprendizagens e comportamentos e desenvolver a autonomia dos alunos. Também foi dito que foi possível verificar e perceber que a autoavaliação se pode praticar desde muito cedo, mesmo ao nível da educação pré-escolar, o que contraria a ideia muito comum de que não é possível fazer muita coisa porque os alunos são muito jovens e imaturos (Santos, 2015: 305). Segundo os participantes, as experiências serviram para fomentar o sentido crítico, o sentido de responsabilidade e a capacidade de argumentação dos alunos, promovendo a formação de cidadão competentes por possibilitarem uma “vivência democrática precoce”. Também evidenciam a importância da participação do aluno, tornando-o mais autónomo, reflexivo, crítico, participativo, responsável, comunicativo e solidário. Todas estas perceções representam uma visão sobre as potencialidades da avaliação formativa.

Os participantes também escreveram comentários relacionados com contributos das experiências para os professores, referindo que serviram para trocar ideias, partilhar experiências e refletir sobre as práticas, para aprender, para diversificar práticas e para conhecer outras realidades. Ou seja, foram úteis como exemplos a aplicar, permitindo alargar os seus horizontes a outras realidades e outras formas de levar à prática uma avaliação mais formativa. Houve vários participantes a afirmar que ficaram positivamente surpreendidos ou admirados com as experiências apresentadas, o que mostra que para muitos ainda há muito a descobrir nos seus horizontes profissionais, e por isso mesmo é muito importante que se continue num caminho de partilha de 'boas práticas'. Ainda sinal disso é o pedido de partilha dos ppt apresentados.

Um dos participantes refere a continuidade da reflexão a partir de uma das experiências apresentada. Na verdade, foi muito importante haver experiências onde se mostraram tentativas de as adaptar a novos contextos, e salientar esses desenvolvimentos na divulgação do trabalho realizado no CE, mostrando que é possível adaptar a novos grupos de alunos o que se fez originalmente nesse contexto de formação. Também refleti sobre essa questão no diário, tendo na altura captado pormenores desses desenvolvimentos:

O trabalho é sobre a forma que elas encontraram para conduzir os alunos à identificação das suas dificuldades bem como às suas formas de superação. Para além disso, apresentaram também a continuidade do trabalho, quer dizer, elas não ficaram por ali, elas procuraram dar continuidade ao trabalho que começaram. Foi isso para mim o principal. A P3 explorou o caminho da autoavaliação após um teste

que deu aos seus alunos. Nunca tinha dado um passo tão grande. Já trabalho com a P3 desde o Mat.Com e ela nunca tinha dado esse passo. Quase sempre ficava à escuta, mas receosa de avançar. Fiquei muito contente. Explicou que após ter percebido então que dificuldades os seus meninos sentiram, voltou a trabalhar essas dificuldades com eles e voltou a testá-los sobre essas matérias. Mesmo sendo um pequeno passo, ela mostrou ter mudado a sua postura. Ela começou a acreditar que há algum ganho nisso e tentou um caminho. A P4 também inovou e contou-nos a sua experiência. Depois de várias tentativas de autoavaliação ela percebeu que os seus alunos se sentem bastantes vezes ansiosos durante a realização dos testes e decidiu por isso permitir que fizessem testes a pares. Essa estratégia foi muito bem aceite pelos alunos, que assim se mostraram mais empenhados e capazes de responder e melhorar as suas classificações. Ela disse que tentou o mais possível fazer pares de igual nível para não haver 'reclamações'. Já fez esta experiência várias vezes e diz que o resultado tem sido cada vez melhor. Esta experiência, que foi para além da experiência desenvolvida no CE, 'mexeu' com a assistência a tal ponto que começaram as intervenções, as opiniões, e o debate iniciou-se sem ser preciso colocar as questões que tínhamos preparado.

23 de janeiro de 2013, Diário de investigação

O questionário incluía uma outra pergunta de resposta fechada, a questão 3, que pedia a opinião dos participantes acerca da divulgação das experiências, questionando-os acerca da utilidade daquele tipo de iniciativa para fomentar uma cultura de partilha e de inovação no que diz respeito à avaliação das aprendizagens. As respostas vão no sentido favorável na sua grande maioria, o que vem reforçar a ideia de que há uma tendência a considerar que a divulgação pode ter algumas implicações práticas. Numa questão final onde os participantes poderiam acrescentar outros comentários livres, os poucos comentários são também quase todos de incentivo à continuação da partilha de experiências e à não desistência, havendo sugestões no sentido de mudar o horário das apresentações para que todos possam assistir, o que sempre tivemos em conta mas era impossível satisfazer, e também no sentido de se levar as apresentações aos departamentos. Apresento em seguida alguns comentários que ilustram bem o espírito que ali se criou.

Esta iniciativa, sem dúvida, fomenta a reflexão sobre as práticas e as metodologias.

A partilha de experiências e o diálogo aberto são o ponto de partida para a inovação.

Este tipo de iniciativa é muito útil na medida em que a partilha enriquece a nossa prática pedagógica.

Importante motivar os outros para evidenciarem a experiência das suas práticas.

Participantes nas sessões de divulgação, Respostas

Durante as sessões, e a propósito das experiências relatadas, foi possível refletir sobre diversas dimensões do ensino, da aprendizagem e da avaliação, e sobre as implicações da avaliação formativa. Também tive oportunidade de ir salientando algumas dimensões do trabalho

realizado, entre as quais a colaboração escola-universidade, que nem sempre dá frutos tão proveitosos. Neste caso deu, mas para os meus colegas isso não era tão visível como para mim.

Começaram por me tecer um grande elogio, a que me senti de imediato obrigada a agradecer. Por isso, quando pude falar depois de toda a exposição e de muitas intervenções de vários colegas, agradei e lembrei que todo este trabalho só é possível com essa qualidade porque está sustentado numa investigação. Salientei que é essa a grande vantagem do envolvimento em projetos de investigação, é poder melhorar a qualidade dos processos, contribuir para a mudança e para a melhoria do nosso desempenho. Por isso, sozinha nunca teria conseguido.

23 de janeiro de 2013, Diário de investigação

Divulgar as experiências à escola foi abrir espaços de reflexão sobre a ação na escola, muito gratificantes para os participantes do CE por serem uma oportunidade de divulgarem o seu trabalho, de o verem reconhecido, além de terem sido espaços de crescimento profissional para todos. Foi como prosseguir viagem nesta rota de mudança.

Divulgar as experiências na escola foi navegar num mar de muitas correntes, mas também foi descobrir a satisfação pela partilha. Uma conquista. Uma tentativa de contagiar, de expandir, de marcar um lugar, de ousar sonhar que a mudança é possível se houver vontade, condições, colaboração. Fugimos do isolamento, mas as rotinas silenciosamente espreitam o nosso caminho. Navegar é preciso...

Faltava saber o que aconteceu aos navegantes depois de tudo isto. Já vimos que prosseguiram viagem nesta divulgação na escola, mas o que fizeram mais? Que marcas se ficaram? Será que também divulgaram as experiências nos seus departamentos? Será que mudaram as suas atitudes e práticas em relação à avaliação? Será que tinham mais coisas para contar?

4.3.6 Entrevistar os participantes no CE – À descoberta de outras viagens

Foi exatamente um ano após o CE que se realizaram as entrevistas individuais aos seus participantes, para se perceber que marcas tinham ficado de todo o caminho percorrido, no qual se investira na reconstrução de conceções e práticas de avaliação num ambiente de supervisão colaborativa, e através do qual se tinham perspetivado algumas mudanças futuras, como vimos por exemplo na análise das narrativas e reflexões críticas.

Realizei 6 entrevistas semi-estruturadas, visto que um dos participantes não aceitou a participar nesta fase da investigação. O guião da entrevista (v. anexo 5.9) foi fornecido antecipadamente a cada um dos participantes no CE. No Quadro 62 apresento as datas e a

duração das entrevistas. Todas se realizaram em boas condições, pois foi possível usufruir na escola de espaços isolados, o que nem sempre é fácil. Variaram na sua duração em função do ritmo pessoal dos entrevistados e num dos casos (P5) houve necessidade de completar a entrevista num segundo encontro.

Quadro 62 – Datas e duração da entrevista aos participantes no CE

<i>Entrevistado</i>	<i>Data</i>	<i>Duração da entrevista</i>
P5	23 de maio e 9 de julho de 2013	34 + 7 = 41 minutos
P1	27 de maio de 2013	81 minutos
P7	29 de Maio de 2013	44 minutos
P3	18 de junho de 2013	46 minutos
P4	5 de junho de 2013	33 minutos
P2	18 de junho de 2013	55 minutos

Para fazer a análise das respostas sintetizei as ideias principais relativamente a cada uma das questões colocadas, tendo construído tabelas de impacto que focam os fatores de impacto inferidos em cada questão (v. anexo 7.13).

Na primeira questão colocada, pedia-se aos participantes que apontassem as marcas deixadas pelo CE, entendendo-se que elas representariam aspetos importantes do impacto do CE na reconstrução profissional: *Relembre o trabalho realizado no CE. Que marcas deixou em si enquanto professor(a)?* O Quadro 63 apresenta uma síntese das respostas, verificando-se uma confirmação de ideias expressas anteriormente no âmbito do CE.

Quadro 63 – Marcas do CE nos participantes

<i>“Marcas” - Reconstrução profissional</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>	<i>P4</i>	<i>P5</i>	<i>P7</i>	<i>T</i>
Questionamento ou consolidação de concepções e práticas anteriores	√	√	√	√			4
Crença na possibilidade de inovar pela experimentação, superando rotinas anteriores, receios e dificuldades antecipadas					√	√	2
Mudança de práticas posteriores					√		1
Abertura ao diálogo, à exposição pessoal e à partilha de sentimentos e experiências				√			1
Conhecimento de práticas noutras disciplinas e níveis de ensino				√			1
Valorização da mudança para si e para os alunos					√		1
Desafio, satisfação e valorização profissional			√				1
Intensificação da reflexão profissional		√					1
Confirmação da diversidade inerente à mudança						√	1
Totais	1	2	2	3	3	2	13

No entanto, há apenas um caso (P5) em que se declara abertamente que houve mudança de práticas posteriores ao CE, dando continuidade à experiência realizada. Com efeito, o

entusiasmo da P5 em momentos anteriores era um sinal de que essa mudança poderia ocorrer.

Apresento em seguida o seu testemunho:

Reconheço que este ano fiz em algumas turmas, também, pelo menos repeti a experiência em algumas turmas, não em todas, mais uma ou duas vezes, uma no primeiro período, uma no segundo, agora no terceiro ainda não fiz, e os alunos têm gostado. E, portanto, eu acho é que, eu como professora, nós não devemos, eu estou a falar nós mas falo de mim, não é? Não devemos realmente ficar muito agarrados às nossas metodologias. Não há como inovar, como experimentar, ver o que resulta melhor, o que resulta pior, e continuar a construir nesse sentido.

23 de maio de 2013, P5, Entrevista, Enunc. 2

Para além desta marca mais direta nas práticas, também se podem notar marcas de outra natureza ao nível das perceções, nomeadamente a valorização da mudança não só para si como para os alunos, a confirmação de que a mudança não é igual para todos, a confirmação da possibilidade de diálogo, da exposição pessoal e da partilha de sentimentos e experiências que se conseguiu, como se pode ler nas palavras seguintes:

Portanto, resumindo, aquilo que me impressionou mais e me, e me tocou mais, para além da aprendizagem que fiz, é evidente, (...) foi a possibilidade que aquelas oito pessoas demonstraram em exporem também as suas fraquezas, debilidades, angústias e dúvidas.

5 de junho de 2013, P4, Entrevista, Enunc. 6

Também foi apontada a possibilidade de conhecer práticas noutras disciplinas e níveis de ensino, o que mostra que apesar dos professores participantes pertencerem todos ao mesmo agrupamento de escolas, não é muito comum o conhecimento mútuo das suas realidades. Para um dos participantes o CE também representou um desafio que se conseguiu ultrapassar e nessa medida contribui para a satisfação e valorização profissional.

A segunda questão colocada referia-se expressamente ao impacto nas práticas avaliativas, e estava colocada nos seguintes termos: *O CE teve algum impacto nas suas práticas de avaliação deste ano? Se sim, dê um exemplo e refira ganhos e dificuldades. Se não, explique porquê.* Aqui todos confirmaram que houve algum impacto nas suas práticas de avaliação, com uma única exceção. Este participante apontou como principal constrangimento a falta de tempo. No entanto, apesar desta constatação, a sua visão sobre a inovação das práticas vai mais no sentido de romper com rotinas instituídas do que no sentido de as manter:

(...) acredito que muitos de nós, em momentos, sendo que teremos que naturalmente cumprir aquilo que nos é pedido, acho que iremos conseguir fazê-lo de uma forma diferente do que aquela que aparentemente... aquilo que vem nos documentos orientadores possa vir a dizer. E portanto, eu acho que esse impacto fica, porque é um impacto que resulta do ato de acreditar que é possível (...). E portanto, acho

que esse impacto é aquele bocadinho de acreditar que vai ficando e quando fica, se se acreditou ontem, não haverá muita razão, se era verdade ontem não há muita razão para ser mentira e desacreditar hoje. E portanto, eu já não sou o professor que era, já sou um professor diferente desde que fui para o GT-PA, e continuo a mudar um bocadinho depois do CE, do círculo de estudos, portanto esse impacto existiu.

29 de maio de 2013, P7, Entrevista, Enunc. 12

Com efeito, a sua opção pela não experimentação, segundo afirma, prende-se sobretudo com a sua exigência em fazer uma planificação cuidada das experiências de avaliação. Apesar da aparente contradição entre a defesa da inovação e a ausência de práticas de avaliação inovadoras, este professor revela no seu testemunho que o CE contribuiu para continuar a mudar a sua identidade profissional, expressando a vontade de explorar mais a avaliação formativa de forma colaborativa.

Relativamente aos colegas que confirmaram o impacto do CE nas suas práticas de avaliação posteriores, apresento no Quadro 64 uma síntese das dimensões desse impacto na sala de aula, que abrangem aspetos ligados a mudanças no papel do professor e dos alunos.

Quadro 64 – Mudanças nas práticas de avaliação

<i>Impacto na sala de aula</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>	<i>P4</i>	<i>P5</i>	<i>T</i>
Adaptação/ repetição da experiência realizada no CE		√	√	√	√	4
Promoção da autoavaliação/ heteroavaliação e utilização de registos	√	√	√	√		4
Questionamento ou consolidação de conceções e práticas anteriores	√	√				2
Maior envolvimento dos alunos no processo de avaliação	√	√				2
Promoção da reflexão conjunta/ individual sobre atividades /dificuldades	√			√		2
Negociação de critérios de avaliação com os alunos		√				1
Reforço da relação com os alunos					√	1
Totais	4	5	2	3	2	16

Como se pode observar, há várias ocorrências relativas a dimensões de impacto relacionadas com o papel dos alunos e quase todos repetiram ou adaptaram a experiência realizada no CE, e portanto também promoveram o desenvolvimento da autoavaliação e/ ou heteroavaliação com a utilização de registos. Alguns reforçaram conceções e práticas anteriores como se pode ler no excerto seguinte, da educadora do pré-escolar, que passou a valorizar mais os ‘porquês’:

(...) vamos analisar de facto qual foi a atividade que falhou, ou qual aquela que foi mais premiada, e porquê, não é? Agora, o porquê. Era isso que eu não introduzia muito. Ficava muito: “Gostei”, “Não gostei”. Agora, o “Porque é que gostaste?”, ou “Porque é que não gostaste?” isso é que é mais difícil, pô-los a pensar.

27 de maio de 2013, P1, Entrevista, Enunc. 50

Ainda relativamente à mesma questão, também procurei analisar as respostas no sentido de perceber que princípios de avaliação foram postos em prática ou quais foram mais desenvolvidos, para ter uma perceção acerca do impacto nas práticas. Assim, estabeleci o seu registo no Quadro 65 para uma possível comparação com os princípios de avaliação identificados nas narrativas que constam do Quadro 49.

Quadro 65 – Princípios de avaliação identificados

<i>Impacto na sala de aula</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>	<i>P4</i>	<i>P5</i>	<i>T</i>
Participação	√	√	√	√	√	5
Utilidade	√	√	√	√	√	5
Coerência	√	√	√	√	√	5
Adequação da exigência		√	√	√	√	4
Justiça	√			√	√	3
Transparência	√	√				2
Inclusividade	√			√		2
Continuidade	√	√				2
Negociação	√	√				2
Diversificação					√	1
Diferenciação					√	1
Abrangência						0
Totais	8	7	4	6	7	32

Como ordenei os princípios no Quadro 65, na ordem decrescente de frequência com que foram percecionados nas entrevistas, fica-se desde logo com a perceção sobre os que foram mais desenvolvidos. Assim, pode-se observar que os princípios mais desenvolvidos continuam a ser a utilidade, a participação e a coerência, tal como já se tinha verificado na análise das narrativas (v. Quadro 48 e Quadro 49), mas que há outros princípios que emergem mais como a adequação da exigência, a justiça, a negociação e a inclusividade, o que pode significar que estes professores os valorizam e os percecionam melhor, pois como foi referido na análise das narrativas há vários princípios que foram postos em prática mas que não foram explicitamente referidos.

Relativamente aos constrangimentos apontados para não explorar mais a avaliação formativa na sala de aula, indicados no Quadro 66, repetem-se nesta fase a falta de tempo, o trabalho que implica para o professor, sobretudo pela quantidade de registos que é preciso recolher e analisar, a falta de formação dos professores acerca da autoavaliação, o comportamento dos alunos e o número de alunos por turma.

Quadro 66 – Constrangimentos à exploração da avaliação formativa

<i>Impacto na sala de aula – Constrangimentos</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>	<i>P5</i>	<i>P7</i>	<i>T</i>
Falta de tempo	√				√	2
Mais trabalho	√	√				2
Falta de formação dos professores		√				1
Comportamento dos alunos			√	√		2
Número de alunos por turma			√			1
Totais	2	2	2	1	1	8

A terceira questão da entrevista relaciona-se com a possibilidade de divulgação da experiência ao nível do departamento. Perguntava-se: *Na sequência do CE, tomou alguma iniciativa no seu departamento no sentido de contribuir para a reflexão sobre a avaliação ou para a introdução de mudanças nas práticas avaliativas? Se sim, explique o que fez e refira ganhos e dificuldades. Se não, explique porquê.* Apenas no caso da professora da educação pré-escolar houve divulgação no departamento, com a proposta de partilha da experiência de avaliação realizada no CE, o que foi bem acolhido pela coordenadora de departamento e pelas colegas. Relativamente aos outros casos, em que não houve divulgação, procurei identificar as razões apresentadas e o Quadro 67 apresenta a síntese dos constrangimentos/razões referidos, que se reportam sobretudo a uma cultura escolar pouco recetiva ao diálogo, à reflexão e à mudança.

Quadro 67 – Constrangimentos/ razões de não divulgação nos departamentos

<i>Constrangimentos/ razões de não divulgação no departamento</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>	<i>P4</i>	<i>P5</i>	<i>P7</i>	<i>T</i>
resistência/ falta de recetividade à mudança dos professores				√	√	2
clima de desmotivação nas escolas		√				1
falta de apoio institucional à mudança	√					1
inibição/ deslegitimação face a hierarquias no departamento	√					1
ambiente pouco propício a tomadas de posição			√			1
burocratização do funcionamento do departamento		√				1
prioridades/ agendas de discussão determinadas por diretrizes/ normativos	√					1
sobrecarga de trabalho geradora de falta de interesse dos professores	√					1
convicção de que as iniciativas individuais não produzem mudança	√					1
convicção de que a mudança é pessoal e há que respeitar o “espaço” de cada um					√	1
falta de motivação pessoal por estar perto da reforma			√			1
falta de oportunidade		√				1
Totais	5	3	2	1	2	13

Alguns testemunhos revelam, por um lado, uma posição de conformidade com as normas estabelecidas e, por outro, de impotência face a uma maré de desinteresse cada vez mais alargada que se vive nas escolas e que poderá relacionar-se com uma descrença na mudança.

Na verdade, por exemplo a falta de apoio institucional à mudança aparece associada à convicção de que uma mudança mais coletiva requer uma legitimação institucional:

(...) se este debate fosse feito, ou fosse cruzado a nível de agrupamento, houvesse realmente duas, três, quatro pessoas, os responsáveis por cada departamento, mais alguém da direção, que com base no grupo de avaliação interna que tem o agrupamento chegasse à conclusão e dissesse: “Olha, nós achamos que realmente é extremamente importante, é uma mais-valia, até pode ter implicações no sucesso, até pode ter implicações na prática dos professores, e gostávamos de trabalhar com... pormos à reflexão, à consideração estes assuntos”. Sem forçar, que eu acho que nesta fase tudo o que seja forçado não tem aceitação nenhuma. Pôr à consideração, mas pôr à consideração nos departamentos todos, e em simultâneo.

18 de juho de 2013, P2, Entrevista, Enunc. 36

A burocratização do funcionamento do departamento ou a deslegitimação face a hierarquias no departamento são razões que dependem fortemente do tipo de liderança que é exercida. Por exemplo, P2 não sentiu legitimidade para propor a divulgação da sua experiência no departamento porque não exercia nenhum cargo que justificasse essa proposta, o que denuncia o poder silenciador que a hierarquia de funções pode exercer sobre os professores:

Eu pessoalmente não vejo qualquer dificuldade em propor, debater e defender aquilo que de positivo há neste... agora o que eu não me sinto é legitimada para o efeito, porque eu não tenho nenhum cargo hierárquico que me permita fazer isso. E a escola está carregada de hierarquias, quer queiramos quer não.

18 de juho de 2013, P2, Entrevista, Enunc. 38

O clima de desmotivação que se vive na escola ou o ambiente pouco propício a tomadas de posição podem coartar a colaboração e incentivar posições mais individualistas nos professores. A convicção de que a mudança é pessoal e há que respeitar o ‘espaço’ de cada um é uma posição possível:

As pessoas ou acreditam e se acreditam as coisas vão acontecendo, se não acreditam, até podem passar por lá, mas ouvirem quase por “Está bem! Deixa lá, coitado!”. Não tenho pachorra para isso! E portanto não tenho pachorra nem acho que tenha necessidade disso. E portanto respeito o espaço assim como espero que respeitem o meu.

29 de maio de 2013, P7, Entrevista, Enunc. 31

Em geral, conclui-se que é difícil tomar a iniciativa nos departamentos quando estes são percebidos e vivenciados como ambientes organizacionais que se pautam por lógicas burocráticas e hierarquizadas, pouco abertos ao diálogo e à partilha, onde não se participa na definição das agendas e se receia não ter o apoio dos pares. Assim, a expansão da mudança ao nível do departamento parece ser uma tarefa árdua de que muitos desistem. Na verdade, para

romper com esse estado de coisas é preciso elevar o valor do trabalho colaborativo, e tornar real a ideia de que “a liderança e a colaboração não devem ser incompatíveis, mas consideradas como duas faces da moeda do desenvolvimento profissional” (Machado, 2016: 33).

A quarta questão da entrevista relaciona-se com divulgação das experiências nas sessões do grupo PAA abertas ao agrupamento: *Que importância atribui à divulgação/ partilha de experiências de avaliação nas sessões abertas do PAA? O que significou para si ter divulgado a sua experiência no âmbito dessas sessões?* As respostas reforçam aspetos já valorizados anteriormente, bem como limitações/ constrangimentos a essa divulgação. O Quadro 68 apresenta as dimensões relativas à importância da divulgação.

Quadro 68 – Importância da divulgação das experiências no agrupamento

<i>Importância da divulgação</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>	<i>P4</i>	<i>P5</i>	<i>P7</i>	<i>T</i>
Expansão da mudança			√	√	√	√	4
Promoção da receptividade à mudança, confiança na inovação e impacto nas práticas	√		√	√			3
Coletivização das experiências	√				√	√	3
Promoção do crescimento profissional				√	√		2
Sensibilização da Direção do agrupamento para o valor do projeto		√	√				2
Combate ao isolamento profissional	√						1
Direito da comunidade educativa a informação sobre projetos desenvolvidos	√						1
Conhecimento de outros contextos educativos					√		1
Divulgação do trabalho do nível pré-escolar à comunidade profissional	√						1
Contributo da Direção do agrupamento para a disseminação do projeto			√				1
Mais-valia para a escola		√					1
Valorização do CE						√	1
Totais	5	2	4	3	4	3	21

As respostas indicam uma elevada valorização da divulgação das experiências nas sessões abertas do PAA, apesar de o número de participantes ter sido reduzido, como vimos atrás. Segundo os participantes, o reconhecimento da importância da partilha das experiências foi comum a todos. Embora as razões apontadas variem um pouco, o foco está na partilha, no desenvolvimento profissional e na possibilidade de mudança de práticas:

(...) eu gostei imenso da divulgação e da partilha destas experiências. Porque nos dão ideias, porque, pronto... temos ajuda, vá lá, para mudar as nossas práticas, para ver que é possível, se os outros conseguiram nós também possivelmente também podemos alterar as nossas práticas.

18 de junho de 2013, P3, Entrevista, Enunc. 54

(...) Algo que correu de forma positiva, que constitui uma aprendizagem, que nos tirou algumas teias de aranha, que nos obrigou a expormos as nossas dúvidas, que foi gratificante. Temos mais é que divulgar! E portanto, por nós e pelos outros. (...) Se se faz alguma coisa numa escola que vale a pena ser refletido e

mostrado e partilhado, ó pá, porque não? Não temos nada... Isto é quase como falar daquilo que eu fui sempre muito crítica, que é: ações de formação. Ok! Nós vamos fazer ações de formação. Aquelas ações de formação de vinte e cinco horas. Fazemos a ação, aprendemos o que temos que aprender ou não, mas em princípio sim, trazemos o diploma, fechamos a boca, nunca mais ninguém ouviu dizer nada. Esta formação, não! Teve, trouxe uma mais valia que foi dispersar a semente. E agora ver-se-á se o chão é bom.

5 de junho de 2013, P4 Entrevista, Enunc. 32 e 38

Eu fui a praticamente todas. Gostei imenso. Foi extremamente enriquecedora esta experiência para mim. Eu como sabes, ofereci no início alguma resistência, porque não estava bem, eu própria não vi muito bem, eh... a finalidade. E quando me comecei a aperceber e começámos a trocar experiências, e fomos mais para o terreno, acho que é extremamente gratificante, é extremamente enriquecedor. Adorei ouvir por exemplo a colega do primeiro ciclo, a colega do jardim, colegas de outras disciplinas. Adorei a publicação de todos eles, embora não seja a minha área disciplinar. Porque nós aprendemos sempre alguma coisa. Há sempre uma maneira diferente de ver as coisas.

23 de maio de 2013, P5, Entrevista, Enunc. 44

Alguns participantes focaram mais concretamente a necessidade da divulgação como via de valorização e reconhecimento do trabalho dos professores:

(...) acho que esta ideia de partilhar as experiências provavelmente terá sido tão ou mais vantajosa que a ação em si, porque cresceu para além da ação e teve outro impacto para além da ação, e portanto valorizou a ação. (...)

29 de maio de 2013, P7, Entrevista, Enunc. 41

Teve, teve muita importância [a divulgação das experiências na escola]. (...) Agora, é sempre importante, acho que divulgar seja qual for o projeto (...) Deve ser sempre divulgado à comunidade, quer seja aqui, quer seja... Seja em que formato for, neste caso foi neste formato, não é? E as pessoas têm que saber, e estar dentro de um agrupamento, trabalhamos em articulação, um agrupamento tem que estar todo, acho que toda a comunidade deve saber o que se trata e o que se passa na escola.

27 de maio de 2013, P1, Entrevista, Enunc. 164

(...) Acho que teve uma mais valia. Que foi, e que foi o que eu senti ao longo das sessões, e algumas no início eu não vim por incompatibilidade de horário e de vida pessoal, foi acho que conseguiram sensibilizar a própria direção, que não estando à parte estava à margem. (...) O que eu quero dizer é que a apresentação, esta apresentação pública, serviu para mostrar a mais-valia do trabalho, que até aí não se tinham apercebido.

18 de junho de 2013, P2, Entrevista, Enunc. 52 e 54

As razões apontadas para a importância da divulgação relacionam-se com a forma como os professores veem a escola e como se veem a si próprios como profissionais, o que implica a visão que possuem acerca da construção do seu próprio desenvolvimento profissional. Enquanto alguns apresentam um discurso que mostra abertura e vontade de aprender e portanto segue uma lógica de aprendizagem na profissão, há outros que enquadram a sua visão num ponto de vista mais institucional, que dificilmente concebem a possibilidade de se desenvolverem processos autónomos de emancipação profissional dentro da escola, e há ainda outros que se

identificam de forma mais comprometida com os valores democráticos na escola e por isso assumem mais a defesa do direito à informação e da sua coletivização na escola.

Alguns dos participantes também apontaram limitações ou constrangimentos ao impacto da divulgação, apresentados no Quadro 69, que de algum modo nos remetem para alguns dos obstáculos apontados à divulgação das experiências nos departamentos e que se reportam sobretudo a fatores relativos às culturas escolares e a dificuldades inerentes ao desenvolvimento da avaliação formativa.

Quadro 69 – Limitações/ constrangimentos do impacto da divulgação no agrupamento

<i>Limitações/ constrangimentos da divulgação</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>	<i>P4</i>	<i>T</i>
Falta de formação inicial e contínua na área da avaliação	√				1
Desvalorização da partilha como uma forma de valorização profissional		√			1
Meio profissional competitivo resistente a atividades que não sejam de cariz institucional		√			1
Sobreposição da cultura institucional à cultura pedagógica		√			1
Pouca adesão às sessões de divulgação das experiências			√		1
Exigência de continuidade e tempo para efetuar mudanças				√	1
Complexidade da implementação da avaliação formativa	√				1
Totais	2	3	1	1	7

Um dos aspetos que tem influência negativa no impacto da divulgação das experiências é a perceção da complexidade da avaliação formativa e, portanto, a necessidade de mais formação nesse área:

(...) Porque é difícil fazer este tipo de trabalho, é difícil fazer avaliação formativa. Eu cheguei a essa conclusão, não é? Não é fácil! (...)

(...) Porque uma pessoa tem que ter formação mesmo, para fazer avaliação formativa. Senão não consegue fazer uma verdadeira avaliação formativa.

27 de maio de 2013, P1, Entrevista, Enunc. 168 e 172

A falta de adesão às sessões pode revelar uma certa desvalorização de atividades que partem do voluntarismo dos professores e às quais, segundo uma das participantes, não é atribuído o valor que poderiam ter na comunidade:

Nós estamos a viver uma época em que (...) algumas atividades que são feitas até com algum voluntarismo de algumas pessoas, algum tempo de cada um ...nem sempre é bem visto. (...). E por isso, acho que as pessoas não aderem muito. (...)

Acho que as pessoas não lhe deram o devido valor [à divulgação das experiências]. Acho que entenderam que houve um grupo de trabalho, que se dedicou e tinha tempo livre para andar de volta destas questões, como andaria de volta de outras. E, e não viram isso, não viram isso como uma possibilidade de mudança, de melhoria de valorização pessoal

18 de junho de 2013, P2, Entrevista, Enunc. 46 e 48

A quinta questão da entrevista relacionava-se com a formação na modalidade de círculo de estudos: *De acordo com o regulamento do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua para a acreditação de ações na modalidade de Círculo de Estudos, esta modalidade de formação tem como principais objetivos: a) Implicar a formação no questionamento e na mudança das práticas profissionais; b) Incrementar a cultura democrática e a colegialidade; c) Fortalecer a autoconfiança dos participantes; d) Consolidar o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade. 5.1 Em que medida foram alcançados estes objetivos no CE? 5.2 Na sua opinião, o que pode explicar que esta modalidade de formação contínua seja pouco desenvolvida nas escolas?*

O Quadro 70 sintetiza os indicadores de cumprimento dos objetivos enunciados no caso deste CE, sendo que em várias situações o mesmo aspeto foi relacionado pelos entrevistados com objetivos distintos.

Quadro 70 – Indicadores de cumprimento dos objetivos do CE

<i>Indicadores</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>	<i>P4</i>	<i>P5</i>	<i>P7</i>	<i>T</i>
Maior confiança na partilha	√	√	√	√			4
Mudança nas práticas	√		√		√		3
Promoção do apoio mútuo, da solidariedade e do trabalho conjunto	√		√			√	3
Investimento pessoal e crescimento profissional	√					√	2
Conhecimento mútuo de práticas		√				√	2
Troca de ideias, ouvindo-nos uns aos outros, com sentido crítico.	√			√			2
Identificação de preocupações comuns		√	√				2
Valorização da partilha		√				√	2
Implementação de experiências realizadas no CE adaptando-as ao contexto						√	1
Maior confiança na implementação das práticas			√				1
Liberdade de expressão	√						1
Participação coletiva nos debates				√			1
Fortalecimento da autoestima através do <i>feedback</i> dado positivo						√	1
Desenvolvimento de uma atitude de maior aproximação posterior				√			1
Convicção de só a longo prazo se pode concluir sobre o impacto nas práticas				√			1
Convicção de que o formador deve implementar práticas democráticas						√	1
Totais	6	4	5	5	1	7	28

O reconhecimento do cumprimento dos objetivos contemplados para um CE foi quase unânime, havendo apenas alguns participantes que não referiram o último na sua totalidade. De facto, embora o grupo de formação fosse pluridisciplinar e o CE tivesse favorecido o diálogo interdisciplinar, as experiências foram de âmbito disciplinar. Seguem-se alguns testemunhos relativos aos objetivos definidos para a modalidade de círculo de estudos e que os participantes percecionaram neste CE.

Obj. 1: Questionamento e mudança das práticas

(...) o que mais se destacou foi o questionamento e as mudanças das práticas profissionais, porque para além de nós nos conhecermos melhor, o que cada um fazia na sua disciplina, começámos a perceber que às vezes as preocupações até eram comuns. O que elas tinham era profundidades diferentes. (...)

18 de junho de 2013, P2, Entrevista, Enunc. 90

Há aí um que pela minha parte pessoal foi menos, que é implicar a formação no questionamento e na mudança das práticas profissionais, menos porque eu gostaria que tivesse sido mais. Mas pronto, isto é um percurso lento que se vai construindo. De resto foram todos alcançados. Nas minhas práticas profissionais, eu já mudei um pouco as minhas práticas, mas não tanto quanto eu gostaria de o ter feito. (...)

23 de maio de 2013, P5, Entrevista, Enunc. 88

(...) acho que alguns destes objetivos que foram alcançados. Nomeadamente na mudança das práticas profissionais. Eu acho que, pronto... alguma coisa foi feita. Alguma mudança no meu caso particular foi feita, na avaliação. Portanto, autoavaliação, autorregulação dos alunos (...).

18 de junho de 2013, P3, Entrevista, Enunc. 74

Obj. 2: Incrementar a cultura democrática e a colegialidade

Implicar a cultura democrática e a colegialidade, também não tenho dúvidas. Cultura democrática é a gente conseguir ouvirmo-nos uns aos outros, e colher o que de melhor tem cada uma das afirmações e criticar aquilo que consideramos criticável no sentido negativo. (...)

(...) todas as discussões foram com bastante colegialidade. Mesmo, mesmo um dos elementos que tendencialmente falaria menos, não é? Que é o caso da, da educadora, da [P1], a páginas tantas, ela também debitava sobre as coisas que lá estavam a ser colocadas, não é? Sim, acho que sim. (...)

5 de junho de 2013, P4, Entrevista, Enunc. 62 e 68

Obj. 3: Fortalecer a autoconfiança dos participantes

Segundo os participantes este objetivo foi alcançado, pois a participação de todos nos debates e a forma como todos se expuseram contribuiu para uma aproximação entre todos e para haver maior confiança na implementação de práticas inovadoras. O *feedback* dado ter sido sempre positivo, mesmo quando havia coisas a melhorar, também contribui fortemente para este objetivo. Por outro lado, uma visão realista da mudança também foi salientada:

(...) nós também vamos caminhando aos poucos, e vamos conforme os resultados vamos aprendendo, e vamos aplicando na medida do possível, e vamos corrigindo algumas falhas. Portanto, não tem que as coisas correrem logo bem e, e, e terem os resultados que nós esperamos.

18 de junho de 2013, P3, Entrevista, Enunc. 76

Obj. 4: Consolidar o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade

Este foi único objetivo que não foi mencionado por todos os participantes, nomeadamente em relação à interdisciplinaridade. Quanto ao espírito de grupo, que implica necessariamente o desenvolvimento da comunicação com o outro, todos explicitaram a sua concordância. Por exemplo:

(...) Em termos de trabalho de pares foi, acho que foi cem por cento produtivo. Nos primeiros dias realmente havia algum, alguma timidez de parte a parte, não nos conhecíamos. Havia alguma, medo de algumas reações. Mas acho que cedo se quebrou esse gelo. (...) A partir do momento em que as coisas começaram a ficar certinhas acho que o grupo cresceu muito. (...)

(...) Eu penso que relativamente ao consolidar o espírito de grupo foi muito forte. As pessoas iam, já colocavam dúvidas à espera de ajudas. Não preocupados em se iam dizer uma grande asneira, se não estavam completamente interiorizados com aquilo que são as correntes pedagógicas da área. Mas estiveram sempre com um espírito de partilha e de crescimento. (...)

18 de junho de 2013, P2, Entrevista, Enunc. 88 e 92

Na segunda parte da questão 5, acerca do que poderá explicar o facto de a modalidade de círculo de estudos ser pouco desenvolvida nas escolas, identifiquei no discurso dos entrevistados um conjunto de constrangimentos/ limitações (v. anexo 7.13) que se relacionam fortemente com uma cultura de conformismo instalada nas escolas, que não aspira a grandes mudanças e que valoriza a resolução das situações do quotidiano escolar pelo lado mais fácil, dando pouco espaço à inovação, em grande parte pelo trabalho que isso implica, tanto em termos intelectuais como práticos. Segundo os participantes, não há muita adesão a esta modalidade de formação porque os professores consideram que um círculo de estudos é uma formação difícil e trabalhosa. Assim, é referido que os professores preferem formações menos exigentes em termos de leituras e produção de materiais, porque se sentem cansados, nas quais obtenham os créditos exigidos na lei com facilidade, e que sejam menos exigentes em termos de avaliação/ trabalho a desenvolver. Está muito presente nas respostas a ideia de que muitos professores adotam uma posição passiva e investem muito pouco no seu desenvolvimento profissional, pelo que têm muito poucos hábitos de reflexão, isto é, vive-se uma cultura de conformismo, testemunhada pela perceção de que as escolas não são espaços reflexivos, não representam uma cultura de questionamento, de colegialidade e de colaboração, sendo a formação vista mais como uma obrigação do que uma oportunidade de desenvolvimento

profissional, e prevalecendo uma atitude de resistência à quebra de rotinas e à mudança. O excerto seguinte ilustra alguns destes aspetos:

Primeiro porque é mais difícil. Porque também me parece que o círculo de estudos deve partir daquilo que foi feito aqui. Vai-se levantar uma dificuldade na escola e a partir daí trabalha-se para dentro da escola, arranjar maneiras de aprender a lidar com a situação que declaradamente não está a funcionar direito.(...) Ora isso obriga a refletir. E as escolas não são espaços de reflexão. De um modo geral, as escolas não são espaços de reflexão. São espaços em que a gente vem para dar umas aulas e ter umas reuniões. Aqui, provavelmente porque há uma prática de alguns anos, que fez com que se criasse alguma dinâmica de reflexão, em grupos pequenos, mas que de algum modo vai contaminando, pouco é certo, mas vai contaminando, começa-se a falar, faz-se algum trabalho. Porque também houve uma necessidade detetada, foi relativamente fácil implementar um círculo de estudos. Penso que não é uma coisa, não é uma modalidade fácil, é muito mais fácil vinte e cinco horas de formação. Dão créditos, temos o nosso problema resolvido, aquele que é dos créditos, não temos nenhum outro. Não desdobramos qualquer tipo de informação e de formação. E portanto penso que é pela dificuldade que, que criar um círculo de estudos origina.

5 de junho de 2013, P4, Entrevista, Enunc. 76 e 78

O clima de desmotivação que se instalou entre os professores e o desgaste profissional que se vai acentuando devido à pouca valorização profissional a vários níveis são ainda dois aspetos apontados para a reduzida existência de círculos de estudos.

A sexta e última questão da entrevista incidia sobre condições de expansão da mudança: *Na sua opinião, que condições favoreceriam a expansão da mudança das práticas avaliativas no sentido de uma avaliação mais formativa? Refira condições ao nível de: 6.1 escola; 6.2 sala de aula; 6.3 formação contínua de professores; 6.4 colaboração escola-universidade; 6.5 políticas educativas (curriculares, de avaliação dos alunos/ professores, etc.).* Apresento no Quadro 71 as condições apresentadas.

O maior número de ocorrências (16) é ao nível da escola, com principal incidência na existência e dinamização de espaços de reflexão que exerçam uma função disseminadora e de sensibilização para práticas inovadoras, a qual poderá ser realizada ao nível dos departamentos curriculares. No caso concreto do contexto em que se desenvolveu a investigação, os participantes sugeriram a divulgação das narrativas num placard na sala dos professores e ainda o envolvimento dos alunos na divulgação das experiências desenvolvidas no CE, como forma de divulgação de “boas práticas” de avaliação formativa. A existência de uma liderança para a mudança foi outra condição apontada ao nível da escola, a qual se articula com a vontade de explorar espaços dessa natureza, o que por sua vez pressupõe vontade de conhecer práticas inovadoras, abertura dos professores à mudança e predisposição para partilhar e debater perceções e práticas avaliativas.

Quadro 71 – Condições favoráveis à expansão da avaliação formativa

<i>Condições favoráveis</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>	<i>P4</i>	<i>P5</i>	<i>P7</i>	<i>T</i>
<i>Ao nível da sala de aula</i>							
Abertura do professor à mudança	√			√		√	3
Redução do número de alunos por turma			√			√	2
Partilha e debate de perceções e práticas avaliativas	√				√		2
Professores com espírito democrático	√						1
Implementação obrigatória da avaliação formativa com os alunos com dificuldades	√						1
Promoção da reflexão dos alunos sobre as suas aprendizagens			√				1
Promoção da negociação com os alunos			√				1
	Totais: 4 0 3 1 1 2 11						
<i>Ao nível da escola</i>							
Grupos de reflexão na escola de incentivo à experimentação da avaliação formativa		√	√	√	√		4
Divulgação de “boas práticas” de avaliação formativa	√	√			√		3
Debate e reflexão nos departamentos sobre práticas avaliativas (por ex. com o e-book)		√	√		√		3
Criação pela direção de condições para a existência de espaços/ grupos de reflexão	√					√	2
Liderança para a mudança que conjugue a direção com outros professores				√			1
Continuação da aposta na formação dos professores	√						1
Persistência dos professores, não desistindo perante adversidades	√						1
Vontade dos professores conhecerem práticas inovadoras	√						1
	Totais 5 3 2 2 3 1 16						
<i>Ao nível da formação contínua de professores</i>							
Promoção de formação em avaliação formativa (reflexiva/focada nas práticas)		√	√	√	√	√	5
Promoção de práticas de avaliação formativa na própria formação contínua	√						1
	Totais 1 1 1 1 1 1 6						
<i>Ao nível da colaboração escola-universidade</i>							
Manutenção e promoção de projetos, parcerias, protocolos	√	√			√		3
Valorização dessa colaboração na promoção da mudança e da inovação	√				√		2
Maior aproximação da universidade aos contextos escolares		√					1
Divulgação na escola de investigações com interesse para a mudança		√					1
Desenvolvimento de projetos de investigação colaborativos incidentes nas práticas		√					1
Formação na universidade em função das necessidades das escolas				√			1
Colaboração que respeite o conhecimento profissional (teórico e na prático)					√		1
Disponibilidade da escola e da universidade para colaborar no sentido da mudança						√	1
Conhecimento mútuo relativamente a experiências e contextos profissionais				√			1
Interligação entre as práticas desenvolvidas e a investigação realizada					√		1
	Totais 2 4 1 2 3 1 13						
<i>Ao nível das políticas educativas</i>							
Maior flexibilidade na gestão da componente não letiva do horário dos professores				√	√		2
Maior valorização da educação ao nível governamental				√			1
Maior continuidade na definição de políticas				√			1
Maior focalização na aprendizagem, ao invés do cumprimento de metas				√			1
Redução do número de alunos por turma			√				1
Redução do número de professores por turma (melhor conhecimento dos alunos)			√				1
Menor tempo de permanência na escola (mais tempo para pensar)				√			1
Mais tempo no horário dos professores para refletir e colaborar entre si					√		1
Obrigatoriedade da implementação da avaliação formativa	√						1
Mais formação inicial em avaliação formativa	√						1
Reconhecimento de que a legislação sobre avaliação contempla a avaliação formativa		√					1
	Totais 2 1 2 5 2 0 12						

O espírito democrático do professor é uma das condições apontadas ao nível da sala de aula, essencial para dar voz aos alunos e promover processos de reflexão e negociação, como também é referido. A maior convergência de respostas situa-se ao nível da formação contínua de professores, com a convicção de que é preciso mais formação em avaliação formativa para promover mudanças na escola e na sala de aula, apontando-se predominantemente para uma formação reflexiva e centrada nas práticas. Sugere-se, ainda, que as práticas da avaliação da formação deveriam ser mais formativas, proporcionando maior coerência entre a formação e a prática profissional e servindo de exemplo para essa prática, tal como sugere Machado (2016: 61):

Para formar professores em avaliação, não basta ensinar-lhes o que é avaliação. É preciso que o dispositivo de formação integre, na sua própria natureza, uma pragmática da avaliação que seja formadora: se se quiser desenvolver a autoavaliação, será preciso que a formação de professores desenvolva a autoavaliação; se se pretender que a avaliação seja reguladora e formativa, a avaliação na formação de professores deve ser reguladora e formativa; se se procura que os alunos se apropriem criticamente dos critérios de avaliação, é preciso que a formação favoreça a apropriação crítica dos critérios de avaliação.

Também são apontadas condições ao nível das políticas educativas, que deveriam ser mais estáveis e valorizar mais as aprendizagens, referindo-se a existência de pressões ao nível nacional e internacional numa lógica de valorização de resultados e da avaliação sumativa. É também salientada a necessidade de criar mais condições para uma avaliação formativa, permitindo maior flexibilidade nos horários dos professores, facilitando a dinamização de trabalho colaborativo entre os professores e reduzindo o número de alunos por turma e de turmas por professor. Com efeito, segundo conclui Day (2001: 123) baseando-se em dados de numerosos estudos, “a redução da dimensão das turmas, em qualquer nível de escolaridade, pode conduzir, e de facto conduz, a melhores resultados na aprendizagem dos alunos, tem efeitos favoráveis nas atitudes, na auto-imagem e na motivação dos alunos (...)”. O número de ocorrências ao nível da colaboração escola-universidade (13) também é elevado, sendo que os participantes reconhecem a importância dessa colaboração no sentido da inovação e da mudança, consideram que é desejável uma maior articulação entre investigação e ensino que respeite o conhecimento profissional mútuo, e recomendam que a formação de professores tenha em conta as necessidades das escolas.

Algumas das condições de expansão da avaliação formativa apontadas pelos entrevistados foram ensaiadas neste CE. Por exemplo, a experimentação e a disseminação de práticas de

avaliação formativa são valorizadas como condição de inovação e uma das participantes propõe que o e-book resultante do CE seja objeto de reflexão interna:

Teria que haver partilha de experiências muito bem fundamentadas, que foram postas em prática e que deram resultados, trabalhando sempre a dimensão da avaliação formativa. E se calhar com a formativa nós chegaremos ao mesmo nível ou superior da quantitativa. Mas para isso não podemos só dizer. Eu acho que tem que ser...os professores precisam de testemunhos, de coisas práticas que eles tenham visto outros fazer e que possam ser implementadas no contexto deles. (...)

Acho que é uma boa proposta [o e-book]. É uma proposta que deveria ser depois debatida mais amplamente. (...) eu acho que deveria haver uma estratégia interna do agrupamento que permitisse debater até que ponto é que aquele trabalho agora pode sair daqui, o que é que podemos tirar daqui. O que é que cada departamento pode aproveitar do que está aqui feito? Porque, porque nós estamos muito centrados naquilo que é quantitativo.

18 de junho de 2013, P2, Entrevista, Enunc. 126 e 128

Outro aspeto valorizado e que esteve presente no CE relaciona-se com a colaboração escola-universidade, com incidência na colaboração entre as duas entidades em projetos ou parcerias:

(...) Eu acho que, quanto mais interligação houver entre as práticas no terreno da escola e aquilo que é investigado, refletido, repensado na universidade, eu acho que é fundamental. Porque às vezes a gente pensa as coisas de uma maneira e no terreno é completamente ao contrário. Ou então, descobrem-se coisas muito mais maravilhosas e fantásticas do que as que eram as nossas expectativas iniciais. (...)

(...) agora é preciso a universidade querer e a escola querer.

23 de maio de 2013, P5, Entrevista, Enunc. 248 e 252

Outro destaque que pode ser feito na mesma lógica dos anteriores relaciona-se com necessidade de mais formação, em especial na área da avaliação, no sentido da reconstrução conceptual e da construção de linguagens comuns:

Mesmo que não fosse um círculo de estudos. Eu acho que é muito importante. Avaliação, formação. Porque nós deparamo-nos constantemente quando conversamos com colegas, que temos conceitos diferentes a falar da mesma coisa, conceitos completamente diferentes do que é a avaliação. (...)

18 de junho de 2013, P3, Entrevista, Enunc. 236

Embora algumas outras condições apontadas não se reportem tão diretamente ao CE, foram discutidas no seu âmbito, por exemplo a questão do que é valorizado nas políticas educativas, ou o modo como podem favorecer uma avaliação mais formativa:

Era preciso que os governos assumissem como prioridade a educação. E dentro da educação elencassem aquilo que é prioritário. Se é aprender. Se é aprender, aprendendo, passo o chavão. Se é cumprir metas para os exames. Se é cumprir metas para os rócios. Portanto depende tudo de quem manda, não é? Ao nível de escola e ao nível do governo. (...)

5 de junho de 2013, P4, Entrevista, Enunc. 142

(...) eu acho que neste momento deveria haver alguma sensibilidade da parte das políticas educativas no sentido de nos dar espaço para refletir, para trabalhar, para investir (...)

Uma hora da componente não letiva para se refletir sobre isto, para partilhar experiências, nem que seja para implementar a experiência, para tratar dados, para elaborar questionários, para pensar em fichas (...), nas políticas educativas acho que é mesmo isso. É concertar espaços (...) comuns às pessoas interessadas em trabalhar nisto. (...)

A política educativa tem que te dar flexibilidade para na tua componente não letiva poder existir essa possibilidade. Porque se não existir, nem que a escola queira muito, pode não ta poder dar. (...)

23 de maio de 2013, P5, Entrevista, Enunc. 214, 220 e 226

Para os participantes, as condições organizacionais, tanto ao nível nacional como ao nível das lideranças escolares, serão essenciais para a criação de espaços de reflexão na escola, que incentivem a partilha, o debate e a experimentação de práticas avaliativas mais formativas. Contudo, a liderança não é apenas entendida no sentido de uma liderança centralizada, mas também da iniciativa dos professores:

(...) [uma direção] que assuma isso [a mudança] como uma prioridade, como algo que é de facto importante e em simultâneo uma liderança que pode não passar pela direção. E a gente viu que aqui não passou pela direção e houve uma liderança. Enfim, com contornos específicos que resultou do teu trabalho, do teu investimento. Mas tens sido capaz de liderar um processo que já vai com alguns anitos, liderar um processo para começar a mexer na questão da avaliação. Ao nível global que é o que se pretende. (...)

Porque a direção, não vai ser a direção que vai impor uma mudança de atitude. Tem que ser uma coisa muito mais processual.

5 de junho de 2013, P4, Entrevista, Enunc. 86 e 94

Por último, destaco as condições relativas à abertura do professor à mudança, da qual dependerá a natureza do seu trabalho e o seu investimento na inovação:

(...) na sala de aula, lá está, tudo depende depois da abertura de cada professor em querer mudar as suas práticas (...).

27 de maio de 2013, P1, Entrevista, Enunc. 504

As condições favoráveis indicadas anteriormente sugerem a sua inexistência ou insuficiência na perceção dos participantes, ou seja, sugerem a presença de constrangimentos à mudança a vários níveis, das políticas educativas às posturas profissionais. A ideia de que a agenda política nacional e internacional pressiona no sentido da avaliação sumativa acaba por ter efeito nas práticas dos professores, que se orientam principalmente para responder a essa prerrogativa, tal como é apontado por Fernandes (2014: 268) quando diz que “Não há nenhum defensor das avaliações externas que não reconheça abertamente que elas determinam o que, e como, se ensina e o que, e como, se aprende”. Por outro lado, também surge a convicção de que as políticas, por si só, não criam condições que favoreçam a expansão da mudança de

práticas, sendo também necessário criar melhores condições nas escolas e haver um maior alinhamento dos professores no sentido da mudança. As condições organizacionais e pessoais são vistas como entraves à expansão da mudança das práticas avaliativas. Apesar de, durante longos anos, a legislação portuguesa apontar a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação a implementar na sala de aula, nem sempre foi posta em prática no sentido da regulação das aprendizagens, como é referido em vários estudos portugueses (v. Barreira & Pinto, 2005; Fernandes, 2009, 2014; Fernandes & Gaspar, 2014). Um dos participantes refere precisamente que já houve mais regulamentação sobre avaliação formativa que foi desvalorizada pelos professores. O reconhecimento de que os professores se apropriam da legislação sobre avaliação com a preocupação de tudo quantificar, ainda que não haja esse apelo, foi um constrangimento apontado. Foi ainda apontado o desconhecimento mútuo de projetos em desenvolvimento na mesma escola como um entrave à mudança, bem como o desconhecimento de projetos de colaboração entre a escola e a universidade, fruto do grande isolamento em que os professores vivem nas escolas e ainda da forma como se gere a informação. Outro aspeto referido foi o desconhecimento da universidade acerca das práticas avaliativas dos professores, o que dificulta a melhoria da formação inicial de professores. Por fim, há a convicção de que as mudanças a nível de escola e da sala de aula são complexas, o que faz sentido perante a quantidade e a diversidade de fatores em jogo.

As perceções dos participantes sobre o que facilita ou dificulta a mudança no campo da avaliação remetem para ideia de que essa mudança é da responsabilidade de um vasto conjunto de atores – políticos, gestores, formadores, investigadores e professores –, o que significa que se trata de um campo onde coexistem diversas racionalidades e agendas, onde é difícil construir consensos e concertar prioridades e modos de ação.

Após a análise das respostas dos participantes no CE à entrevista, passado um ano da realização do CE, conclui-se que as principais potencialidades e constrangimentos da mudança das práticas avaliativas são consistentes ao longo do tempo. Os participantes reforçaram a sua vontade de explorar mais práticas de avaliação inovadoras e por isso procuram envolver mais os seus alunos nos processos de avaliação, embora relativamente à partilha das suas experiências nos departamentos tenham mostrado uma atitude bastante retraída, percecionando a prevalência de culturas pouco favorecedoras do diálogo e da iniciativa pessoal. Como condições favoráveis à mudança nas práticas avaliativas, os participantes valorizam sobretudo a criação de

espaços de reflexão impulsionadores de mudanças, a divulgação de ‘boas práticas’ na escola e uma maior colaboração escola-universidade.

A nossa viagem levou-nos a conhecer melhor os ventos a favor e contra a mudança. Do *alisio* ao *levante*, qualquer um nos pode levar numa rota ou na outra, mas com a esperança no nosso horizonte é preciso virar o leme a nosso favor. Descobrimos que juntos podemos manter o leme na rota da inovação e da mudança, mas isolados podemos ser levados ao sabor do vento sem sequer saber o seu nome.

4.3.7 O e-book – Um mar de possibilidades

Como já foi referido anteriormente, foi possível publicar as narrativas das experiências realizadas no âmbito do CE num e-book editado pelo Centro de Formação Braga/sul, intitulado *(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens. Narrativas de experiências pedagógicas* (Basto, 2014), que integra a coleção *Cadernos, Escola e Formação*, disponível na página de internet do centro de formação. A coordenadora do centro de formação escreveu a nota introdutória do livro, enquadrando-o nas dinâmicas do centro de formação, e a Professora Flávia Vieira, consultora do CE, escreveu o prefácio com uma incidência na articulação entre a formação, a investigação e o desenvolvimento profissional dos professores.

Foi necessário um longo trabalho de revisão e reformatação das narrativas originais, que implicou reorganizar alguns elementos, como por exemplo mover anexos para o corpo do texto, e uniformizar questões de linguagem de forma a elevar a coesão interna do livro. O trabalho de preparação dos capítulos foi essencialmente realizado pelo PAA com o consentimento e a colaboração dos autores das narrativas. Organizar o e-book foi uma tarefa com muito significado para todos, pelo que representa em termos de visibilidade do trabalho realizado. É possível constatar isso pelas referências que alguns dos participantes fizeram quando foram entrevistados, ainda que o e-book só viesse a ser publicado posteriormente.

A oportunidade para o lançamento do e-book surgiu no quadro de uma iniciativa de formação dinamizada pelo centro de formação, que se desenvolveu ao longo do ano letivo de 2013/2014, denominada SEXTAS AO CENTRO – “Círculo de Saberes Profissionais”, mais concretamente no 2º Encontro Temático/ Formativo – “Projetos de Articulação Curricular, Pedagógica e Avaliação das Aprendizagens”, no dia 17 de janeiro de 2014. Assim, a apresentação pública do e-book, na qual participei em colaboração com a Professora Flávia Vieira, foi integrada num painel onde se apresentaram outros projetos igualmente desenvolvidos em escolas associadas ao centro de formação. Nestas condições, a sua apresentação acabou

por passar bastante despercebida dos professores do agrupamento, que compareceram em número também bastante reduzido. Por outro lado, a direção do agrupamento, apesar de viabilizar e apoiar este projeto e de ter estado quase sempre representada nas sessões abertas de divulgação das experiências, sinalizou a existência do e-book num e-mail enviado aos professores sem um enquadramento que fosse claro para quem não conhecesse o trabalho já realizado. Perante estas circunstâncias, o PAA colocou no placard da sala de professores um documento de divulgação com a capa do e-book, conforme se ilustra na Figura 4, e excertos da introdução de cada uma das narrativas, procurando chamar a atenção dos professores para a sua leitura:

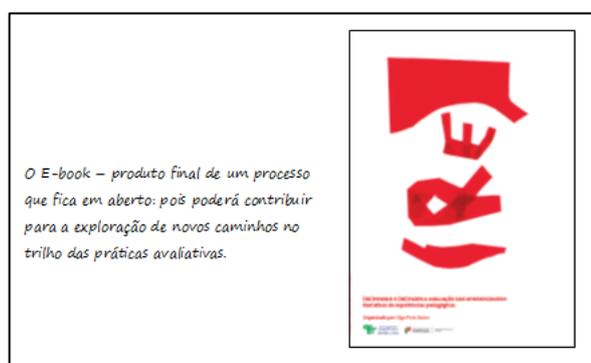


Figura 4 – Divulgação do e-book no placard da escola

A voz dos autores

As nossas conversas e reflexões conjuntas, enquanto professoras, levaram-nos a concluir pela impreparação dos alunos para refletirem sobre o trabalho feito, individualmente ou em grupo, nas aulas ou em casa.

A participação numa ação de formação sobre avaliação das aprendizagens desde cedo que suscitou o meu interesse e agrado com vista à aquisição de novos conhecimentos e troca de opiniões.

Quantas vezes nos debatemos com a falta e o desperdício do tempo letivo? Assumimos nós, docentes, a sua gestão e queixamo-nos que os alunos ou o não aproveitam como consideramos que deviam ou o “desperdiçam” em procedimentos, atitudes ou estratégias que escolhem e achamos desadequados. A páginas tantas os alunos queixam-se das dificuldades que não superam. Quantas vezes se ouvem: Não percebo! Não sei! É muito difícil! Não gosto desta matéria! E o professor queixa-se que os alunos não trabalham, são distraídos, participam pouco, não sabem nada! E o rol continua.

O enfoque da experiência pedagógica apresentada situa-se na dimensão da autoavaliação como um processo cognitivo de autorregulação das aprendizagens e pretende, entre outros princípios, explorar a transparência, a negociação e a participação, princípios que, anteriormente, não respeitava na íntegra.

Partir para uma experiência de avaliação é um caminho cheio de desafios. Não é como uma alameda, pontuada de árvores, calma e previsível com tráfego separado nos dois sentidos, é mais como uma rua sinuosa, concorrida por transeuntes com cantos inesperados, lombas imprevisíveis e travessas obscuras, em que há surpresas e é preciso ir com cuidado. Quero com isto dizer que nem tudo é previsível em avaliação, nem tudo se planeia com muita antecedência, muito do que se pode fazer nasce no caminho e nas escolhas que se tomam, consoante os problemas com que se depara.

O ensino pré-escolar tem especificidades muito próprias, a começar pelo público alvo (os seus destinatários), pelas opções políticas que caracterizam este tipo de ensino (facultativo e deixado ao livre arbítrio dos seus diversos atores) e pelas comunicabilidades ou inter-relação com os outros graus de ensino. Faz sentido questionar, neste contexto, o que avaliar, quem avaliar, como avaliar e porque avaliar.

Fevereiro de 2014, PAA, divulgação do e-book na escola

Desconheço algum impacto que este e-book possa ter tido junto dos professores, e suponho que o seu eco se terá perdido na azáfama do quotidiano escolar, o que sinaliza de algum modo a desvalorização a que muitas vezes são sujeitos os projetos desenvolvidos nas escolas. Ainda assim, o e-book está disponível online desde fevereiro de 2014 e até novembro de 2016 teve 1350 ‘visitas’, o que significa que tem gerado algum interesse. Por outro lado, teve um impacto muito palpável numa ação de formação que dinamizei posteriormente a convite da Direção Regional da Educação da Região Autónoma da Madeira, que tendo tomado conhecimento do e-book se interessou no trabalho desenvolvido, colocando um link de acesso ao e-book no seu portal, na divulgação de publicações ligadas à formação. Na ação realizada com 20 professores de diversos níveis de escolaridade e áreas disciplinares (v. Basto, 2015), pudemos utilizar o e-book como fonte da análise de experiências e inspiração para o desenho de outras, o que revelou o potencial desta publicação na formação de professores. Foi uma grande surpresa e uma grande alegria perceber que o que fizemos pode interessar a outros e pode ser útil. Foi perceber que o impacto da mudança pode não estar restrito ao nosso meio, pode ir mais longe. E foi essa a grande vantagem de publicar o e-book no espaço global que é a internet, pois se nos tivéssemos limitado à sua divulgação no espaço da escola o impacto não teria sido tão frutuoso. Foi projetar a voz dos professores para o espaço público, romper com o silêncio a que nos habituamos e dar visibilidade ao pensamento e ação dos professores tal como Nóvoa (2008: 26) salienta quando afirma que se impõe “uma abertura dos professores ao exterior”, dada a grande ausência dessa voz, e como aponta Vieira (2014b: 8) quando refere que “As histórias dos professores têm sido silenciadas. Demasiadamente. Como se não interessassem senão a cada um deles. Como se não constituíssem um legado inestimável do que se vive nas escolas. Como se dos seus enredos não pudéssemos extrair lições de valor”.

A publicação de experiências pedagógicas dos professores apresenta diversas potencialidades. Pode ser útil para qualquer professor que se interesse em conhecer mais de perto exemplos de experiências inovadoras, mas também como instrumento de trabalho na formação inicial ou contínua de professores, visto que as experiências são casos reais que

podem servir de base ao questionamento de práticas existentes e à imaginação de práticas alternativas (Infante, Silva & Alarcão, 1996; Moreira, 2011b, 2015; Nogueira & Moreira, 2011; Pessoa, 2011; Vieira, 2009c; 2014a; 2014b), neste caso no campo da avaliação formativa. Por estes motivos, o e-book representa um produto importante do CE e deixou um mar de possibilidades para a expansão da mudança, em particular em contextos de formação.

4.3.8 A professora, formadora, investigadora – Que mergulho afinal?

Depois de ter lançado a rede como lancei nesta viagem, posso concluir que valeu a pena. Procurei mobilizar todas as minhas energias para que outros colegas interessados na avaliação pudessem ver um pouco melhor o que é e o que se pode fazer com a avaliação formativa, o que representa ver outra escola e viver outra escola.

Como professora e colega, sei que com eles vou ter sempre outro entendimento e outras oportunidades de atuação conjunta quando nos cruzarmos na profissão. Tal como eles, também eu aprofundi o meu conhecimento e as minhas competências no campo da avaliação formativa, até porque formar também é formar-se, recordando Freire (2008: 23), e sempre foi minha expectativa aprender ao longo deste percurso. Como formadora, julgo que consegui desempenhar um papel favorável ao diálogo e à reflexão colaborativa, procurando gerir de forma positiva as tensões que ocorreram. Tenho de reconhecer novamente o papel dos meus colegas do grupo PAA, com quem todo este caminho foi feito, tanto antes do CE como depois. Foi talvez essa dinâmica que passou para o CE e que fez dele um momento especial, porque já levávamos anos de colaboração quando nos encontrámos com outros. Esse potencial de colaboração foi muito importante para criar um ambiente de supervisão colaborativa onde se gerasse uma dinâmica de colegialidade que facilitasse o diálogo e a experimentação (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares, 2003; Vieira, 2009c, 2014a, 2014b; Vieira & Moreira, 2011). No início fiquei muito apreensiva com as desistências e de certa forma desiludida por serem tão poucos, mas o número reduzido acabou por contribuir para uma maior proximidade entre todos e facilitar a colaboração. Procurámos em conjunto criar momentos de construção colaborativa de conhecimento útil à nossa prática e também conhecimento que resultasse da experimentação de práticas alternativas, num contexto de partilha que é raro acontecer na escola de uma forma tão organizada, e que posteriormente alargámos aos colegas do agrupamento nas sessões de divulgação das experiências. O alargamento da divulgação deu-se com a publicação do e-book e com ela alargou-se também o potencial impacto do CE, que assim tomou uma nova dimensão.

Como investigadora, sinto que desenvolvi um trabalho útil à escola. A qualidade do trabalho deveu-se, em grande medida, a um processo de investigação supervisionado que sustentava os meus passos, o que me permitiu compreender a realidade de uma forma mais fundamentada e distanciada. Sinto-me satisfeita por ter sido capaz de colocar a investigação ao serviço da formação e da mudança educativa, com um impacto significativo nos participantes e na escola.

Foi este o mergulho que dei. Conseguir que, do meu lugar, a possibilidade da mudança se alargasse em ondas circulares que não imaginava quando iniciei esta viagem. Ninguém podia imaginar.

Mar aberto. Sem nevoeiro. O que se esconde lá longe atrás desse horizonte? Não sabemos. Olhamos para trás e vemos o rasto, fluido como as águas, depressa se apaga, se esbate. Mas o nosso legado ficou lá, no espaço onde também se navega nos dias de hoje: o e-book com as nossas histórias para contar, para explorar, para reinventar. Isso é certo! Deixamos o rasto com a memória da nossa viagem.

Em síntese...

A finalizar esta secção, recordo que ela corresponde à última sessão do CE e a toda a fase posterior, dando conta de todas as situações que contribuem para perceber o impacto do CE no desenvolvimento profissional e na mudança de práticas. As fontes de análise foram a entrevista conjunta, audiogravada, realizada na última sessão do CE, a conversa do PAA, também audiogravada e que se realizou após o CE terminar, a avaliação das sessões abertas de divulgação ao AEL das experiências realizadas no CE pelos seus participantes, as entrevistas individuais realizadas aos participantes um ano após o CE, bem como o diário de investigação. Os resultados da análise permitem concluir acerca do quarto objetivo do estudo - *Avaliar o impacto da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional e na transformação das práticas de avaliação* – sinalizando potencialidades e limitações do trabalho desenvolvido.

Podemos dizer que foram confirmados aspetos importantes da reconstrução de conceções de avaliação, já sinalizados em momentos anteriores do relatório. Verificou-se um aprofundamento das conceções sobre avaliação das aprendizagens dos participantes desde a fase inicial do CE, no sentido de conceberem uma avaliação de sentido formativo/ regulador, cuja consolidação se confirmou nesta secção. Com efeito, ficaram claras para todos as potencialidades que a avaliação formativa contém, tanto relativamente aos alunos por melhorar os seus desempenhos através da reflexão sobre as aprendizagens, como relativamente aos professores por permitir um maior conhecimento dos alunos e das suas dificuldades, e por

reforçar a relação com os alunos. Os professores ficaram mais preparados para a operacionalização da avaliação formativa e predispostos a continuar a investir na mudança, adaptando a experiência realizada em novos contextos ou fazendo novas experiências, intensificaram a reflexão sobre as suas práticas e mostraram-se mais disponíveis para a partilha, pois compreenderam o potencial que o diálogo e a partilha encerram para o desenvolvimento profissional dos professores.

Ainda no âmbito das conceções de avaliação, os professores revelam ter desenvolvido uma postura crítica face aos contextos da prática, aos dilemas da avaliação formativa e aos constrangimentos que se colocam à sua operacionalização, o que constitui uma dimensão fundamental do professor reflexivo (Alarcão, 1996a, 1996b; Marcelo, 2009; Vieira & Moreira, 1993; Zeichner, 2008). Assim, identificam questões relativas às políticas educativas, que condicionam muitas vezes todos os outros aspetos, apontando a prioridade conferida aos resultados e a pressão que daí resulta como um entrave à expansão da avaliação formativa. Contudo, este problema poderá ser percecionado de outra forma se acreditarmos que a avaliação formativa conduz a aprendizagens mais consistentes, e que conduz a melhores resultados nas provas de avaliação. O que se passa é que pode existir descrença e desconhecimento relativamente às potencialidades e formas de operacionalização da avaliação formativa, conduzindo a um certo descrédito ou inércia. Outros constrangimentos que derivam das políticas educativas, como por exemplo o número de alunos por turma, são realmente difíceis de ultrapassar e constituem um entrave real ao desenvolvimento da avaliação formativa, que exige tempo para recolher e analisar dados, aproximando-a de uma atividade de investigação pedagógica. Em relação aos professores, refere-se a pouca abertura à mudança e à inovação, o que se relaciona com outros fatores igualmente apontados, como a falta de formação nesta área, mas sobretudo a prevalência de culturas escolares pouco abertas ao diálogo, à reflexão coletiva e à inovação. A falta de espaços e tempos coletivos, assim como a sobrecarga de trabalho que resulta em grande medida da burocratização da profissão docente, são fatores que dificultam a expansão da mudança, e sinalizados entre outros fatores na literatura de referência (v. Correia & Matos, 2001; Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, Earl & Ryan, 2001; Lima, 2002; Machado, 2016). Além de tudo isto, há ainda a questão da complexidade inerente à avaliação formativa, já referida em análises anteriores, e que não se dissocia de outros problemas já mencionados, e também as dificuldades identificadas quanto ao impacto da divulgação de experiências.

O impacto do CE na reconstrução de práticas de avaliação ficou já documentado na secção anterior através da análise das experiências desenvolvidas, e a qualidade dessas experiências foi reconhecida pelos colegas que participaram nas sessões de divulgação, tendo sido caracterizadas por eles como interessantes, relevantes, importantes, inovadoras e bem estruturadas, mas também trabalhosas e a requerem tempo. Ficou claro, através dessas experiências, que se pode praticar a autoavaliação com os alunos desde cedo, e que através desse processo eles se tornam mais participativos, responsáveis, comunicativos, solidários, críticos e autónomos (Alves, 2004; Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007; Simão, 2008; Vieira & Moreira, 1993; Villas Boas, 2006). Para além do que já foi referido a partir da análise do impacto das experiências realizadas, também foram sinalizadas na entrevista condições favoráveis à expansão da mudança nas práticas avaliativas, o que revela da parte dos participantes uma capacidade de reflexão acerca de fatores que facilitam ou dificultam a mudança e que foram sendo discutidos nas sessões do CE. As condições apontadas representam pistas importantes a considerar, pois decorrem de uma reflexão aprofundada com fundamento na experiência vivida, e na reflexão profissional, tanto individual como conjunta. Começando pelas condições pessoais, conclui-se que é preciso haver vontade, abertura à mudança e persistência, sem as quais ganha terreno uma resistência que pode travar mesmo as políticas mais inovadoras. Ao nível da sala de aula, identificou-se a necessidade de haver mais envolvimento dos alunos no processo de avaliação, mas como já se referiu anteriormente, ele depende da vontade do professor. Ao nível da escola, reconhece-se que deverá haver um maior investimento no debate e partilha de práticas, ou seja, uma prática instalada de divulgação/partilha de 'boas práticas' que pressupõe uma atitude de abertura e de confiança entre os pares que é difícil de conseguir, mas que foi conseguida no âmbito do trabalho desenvolvido no estudo. Além disso, salienta-se que é importante que existam formas de liderança orientadas para a mudança e a participação coletiva, assim como grupos de reflexão que incentivem a partilha, o debate e a experimentação de práticas avaliativas mais formativas, o que pressupõe que a direção das escolas crie condições para a sua existência através de uma gestão flexível dos horários dos professores. Outra condição favorecedora da mudança que foi sinalizada é a colaboração escola-universidade e a ligação entre as práticas desenvolvidas e a investigação realizada, nomeadamente através de projetos ou parcerias. Por outro lado, é preciso que os professores realizem mais formação na área da avaliação formativa, tanto na formação contínua como na formação inicial, a qual pode ser promovida pelos centros de formação. Finalmente,

considera-se que as políticas educativas devem ser mais estáveis e privilegiar os processos de aprendizagem ao invés das metas e resultados.

Todo o trabalho desenvolvido privilegiou a criação de um ambiente de supervisão pedagógica colaborativa, inspirado nos princípios apresentados por Vieira (2006b), importando fazer uma reflexão final acerca da sua concretização e impacto.

Ver ao longe: marcas de um caminho de supervisão colaborativa

Segue-se uma reflexão final, integradora, realizada a partir dos seis princípios enunciados por Vieira (2006b: 31) e que inspiraram o modo de desenvolvimento do CE, contribuindo para a criação de um ambiente de supervisão colaborativa, de orientação transformadora e emancipatória. Crê-se que a presença destes princípios foi importante para a concretização dos objetivos do estudo.

a. Articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia, com reflexos na definição das finalidades, conteúdos e tarefas da supervisão

O CE promoveu uma formação reflexiva em articulação com o desenvolvimento de uma avaliação mais formativa e, por isso, mais focada nos alunos e nas aprendizagens, potencialmente promotora da autonomia dos alunos mas também dos professores. Os resultados da análise das experiências, assim como do impacto do CE nos seus participantes e na escola, mostram que as opções tomadas foram produtivas no sentido de promover o desenvolvimento profissional e a inovação das práticas, embora se pudesse ter recorrido a outras tarefas de supervisão, nomeadamente a observação interpares. Os resultados já apresentados revelam que os professores foram capazes de descentrar a pedagogia da avaliação de si mesmos e de a centrar mais nos alunos, nomeadamente através de processos de autoavaliação e heteroavaliação, e do envolvimento dos alunos na avaliação das suas experiências. Podemos dizer que as finalidades, conteúdos e tarefas dos processos de supervisão colaborativa desenvolvidos foram pensados em função de objetivos de formação e de investigação pré-definidos, mas nasceram de preocupações existentes na escola e a sua concretização contou com o apoio continuado dos colegas do grupo PAA, para além de ser mediada pelo que ia acontecendo no CE, em função de expectativas, conceções e interesses de todos os participantes. Assim, podemos dizer que o CE foi parcialmente negociado, sem nunca

se perder de vista a visão de educação, de avaliação e de desenvolvimento profissional que o norteava.

b. Indagação de teorias, práticas e contextos como condição de criticidade, necessária a que o professor se torne consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional

O CE integrou este princípio através da promoção de diversas tarefas de indagação, começando pelo questionário inicial sobre concepções e práticas de avaliação, cujos resultados foram sendo integrados e debatidos nas sessões, passando pela reflexão conjunta sobre incidentes críticos, narrativas profissionais e posições teóricas de diversos autores que foram relacionadas com as práticas, e implicando ainda o desenho e avaliação de experiências de inovação através das quais os professores quebraram rotinas e exploraram possibilidades. Os resultados apresentados revelam que estas tarefas permitiram que os professores confrontassem concepções e práticas e desenvolvessem posicionamentos críticos face aos contextos, identificando constrangimentos e espaços de possibilidade, e transformando-se em produtores de saberes profissionais, traduzidos na reconstrução de concepções e práticas de avaliação. O seu desenvolvimento profissional implicou o exercício da reflexividade e o alargamento da sua visão acerca da avaliação, fulcrais para a mudança das práticas, embora se reconheça que uma formação mais alongada no tempo pudesse trazer resultados mais consistentes e sustentáveis.

c. Desenho, realização e avaliação de planos de intervenção, onde o professor desafie os limites da sua liberdade e explore campos de possibilidade no ensino e na aprendizagem, por referência a uma visão transformadora da educação escolar

A dimensão experiencial da formação envolveu os professores em processos de investigação-ação com vista à promoção da avaliação formativa, implicando a planificação de experiências a partir de um problema identificado nas práticas, articulada com o *input* teórico discutido nas sessões, a recolha e análise de informação, a narrativização do vivido e a partilha das práticas. Todos estes processos foram parcialmente realizados em colaboração ou em diálogo, desenvolvendo capacidades de análise e transformação da ação, assim como de comunicação com outros, promovendo a valorização de uma visão da educação como espaço de

promoção da autonomia, no qual a avaliação tem um sentido formativo. Os resultados obtidos revelam que os professores valorizaram esta dimensão experiencial da formação, por muito trabalhosa que tenha sido, a qual os levou a acreditar que é possível inovar pela experimentação, superando rotinas, receios e dificuldades, e também a valorizar a partilha e a divulgação como meios de reconhecimento do trabalho do professor e de abertura à inovação. Reconhecendo constrangimentos estruturais à expansão da avaliação formativa e ao impacto da divulgação de boas práticas, os participantes posicionaram-se criticamente face a culturas escolares hierarquizadas e fechadas ao diálogo e à mudança, e também face a modalidades de formação que, sendo preferidas por muitos professores, não têm um potencial transformador, adotando uma postura proativa face à profissão que os leva a querer dar continuidade à exploração da avaliação formativa com os seus alunos.

d. Criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a (inter)subjetividade, a negociação e a regulação

O CE constituiu um espaço de desenvolvimento profissional potencialmente emancipatório, pois além de proporcionar um ambiente de liberdade, onde cada um pôde explorar a avaliação no seu contexto profissional de acordo com as suas aspirações, também se criaram condições para que a vontade de explorar novas situações se prolongasse para além do CE. As tarefas realizadas promoveram a reflexão, a negociação de perspetivas e a regulação das práticas através da recolha e análise de informação, o que contribuiu para a valorização desses processos na construção do conhecimento profissional. Contudo, e como ficou evidente nas perceções acerca dos obstáculos à expansão da inovação e à divulgação das práticas, a emancipação profissional tem limites que não decorrem apenas de fatores pessoais e que exigem uma maior coletivização da reflexão profissional nas escolas, assim como a existência de políticas educativas mais favoráveis à focalização do ensino e da avaliação nas aprendizagens.

e. Promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interativo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber.

Este princípio foi concretizado através do diálogo e da partilha de experiências durante e após o CE, o que fez com que a abertura ao diálogo, à colaboração, à exposição pessoal e à partilha de sentimentos e experiências fosse uma das 'marcas' referidas pelos participantes como resultado das suas vivências. Um dos aspetos mais significativos que apontam é a disponibilidade para partilhar as experiências com os colegas de escola, o que vai ao encontro deste princípio e é sinal do desenvolvimento profissional, pois valorizam uma cultura de partilha e a construção colaborativa do saber. Vimos, contudo, que a partilha das experiências nos seus departamentos não foi feita à exceção de um caso, tendo sido indicados constrangimentos de diversa ordem que apontam para as dificuldades de coletivização do conhecimento profissional nas escolas e para a necessidade de questionar as suas lideranças. Por oposição a esta realidade, o CE possibilitou que se atingisse um elevado nível de liberdade de expressão, de capacidade para ouvir os outros e de integrar o que o outro nos diz. Tal não significa que o meu papel tenha sido fácil de desempenhar, como fui salientando ao longo do relatório, na medida em que incluía diferentes funções nem sempre facilmente conciliáveis e exigia uma supervisão colegial que não é fácil de concretizar, sobretudo quando também se assume a função de avaliador, como era o meu caso.

f. Avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da ação pedagógica, mediante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação.

A avaliação do CE e do seu impacto envolveu os participantes na sessão final do CE, na autoavaliação da participação, nas suas reflexões críticas finais e nas entrevistas individuais. Foi possível identificar, a partir das suas vozes, potencialidades e limitações dos processos vivenciados. Por outro lado, as experiências foram avaliadas pelos seus dinamizadores, pelos alunos nelas envolvidos e pelos colegas que assistiram às sessões abertas de divulgação no agrupamento. Com efeito, a análise do CE assenta sobretudo nas representações e perceções dos sujeitos envolvidos, à luz de uma visão transformadora da educação onde a avaliação pode ocupar um lugar central. Nessa medida, pode dizer-se que o estudo desenvolveu uma aproximação ao princípio de uma avaliação participada, formativa e reguladora. Contudo, fui eu, na posição de formadora, que avaliei e classifiquei os trabalhos dos formandos e, portanto, as capacidades profissionais que revelaram nos seus portefólios. Aliás, a modalidade de avaliação

foi, como vimos, geradora de algumas tensões, e apesar de ter sido aberto um espaço à negociação da mesma, essa negociação não ocorreu talvez por não haver muitas condições para que ocorresse, como também foi sinalizado. Por outro lado, fui também eu que, na posição de investigadora, compilei e analisei a informação recolhida, apesar de ter colocado a investigação ao serviço da formação e do desenvolvimento profissional dos participantes. Ambas as circunstâncias representam uma limitação significativa à participação dos sujeitos em processos de avaliação, sinalizando alguns paradoxos da articulação entre investigação e formação no âmbito do presente estudo. Poderei perguntar: em que medida a avaliação praticada, em todas as suas vertentes, foi formativa e cumpriu os princípios de avaliação que foram trabalhados ao longo do CE? Num olhar retrospectivo, poderei dizer que se aproximou desses princípios mas que poderia ter-se aproximado ainda mais, o que implicaria que os meus colegas assumissem também a avaliação e a classificação dos seus trabalhos, para além da autoavaliação da sua participação, e participassem mais em decisões acerca dos processos investigativos, para além da avaliação das suas experiências de avaliação. Contudo, as circunstâncias de realização deste trabalho não permitiram ir tão longe.

No horizonte, terra firme, fim de viagem à vista. É a hora do balanço final, de olhar mais uma vez para trás e ver o rasto, de olhar para dentro e procurar as marcas, de preparar o corpo e a mente e acertar o leme para atracar nesse porto que nos espera, quiçá um destino diferente para cada um... É hora de reencontros, de refazer nós, de descobrir nessa terra o que não conseguíamos ver quando partimos.

Parece estar na mão dos professores, em grande medida, assumir o leme da mudança se tomarem como sua a causa de uma educação mais significativa, mais justa, livre de amarras e mais democrática, onde a sua voz se faça ouvir e se alie a outras para construir uma outra escola.

Os professores podem assumir o controlo da mudança em vez de serem os seus veículos ou as suas vítimas. Podem desenvolver a aprendizagem colectiva, a força moral e a linguagem comum para expor e resistir aos aspectos mais irrazoáveis e intratáveis dos paradoxos. Podem soltar a criatividade e virtuosidade necessárias para trabalhar com a complexidade e a mudança rápida. Podem renovar os seus objectivos como professores de jovens adolescentes, tornarem-se agentes em vez de ferramentas de política; trabalhar de forma mais colaborativa com os jovens, colegas e com a comunidade; criar e experimentar melhores estruturas para apoiarem o que fazem; ser tão interessados e envolvidos na sua própria aprendizagem quanto o são na aprendizagem dos seus alunos e perseguir políticas positivas com outros parceiros a bem daqueles que são os mais importantes – os jovens que ensinam. (Hargreaves, Earl & Ryan, 2001: 212)

CONCLUSÃO

Neste último capítulo, apresento um balanço do percurso de formação e de investigação que este estudo representa, todo ele centrado no desenvolvimento e avaliação do CE intitulado *(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens*, num cenário de formação onde os participantes realizaram uma curta viagem de (re)descoberta na profissão e num cenário de investigação onde se procurou lançar um olhar crítico sobre esse percurso que trouxesse a descoberto os caminhos que foi possível traçar e as marcas e mudanças que daí resultaram.

Começo por sublinhar que embora o CE se tenha centrado na avaliação das aprendizagens, o trabalho realizado não pode dissociar-se do modo como foi realizado, através de processos de supervisão colaborativa, o que se expressa na finalidade central do estudo: *promover a reconstrução de concepções e práticas de avaliação com base na supervisão colaborativa*. Com efeito, e posso afirmar que esta é uma conclusão geral deste estudo, os resultados revelam que a supervisão pedagógica, quando é praticada no sentido de uma regulação crítica e colegial de teorias e práticas profissionais (Vieira et al., 2006; Vieira & Moreira, 2011), neste caso relativas à avaliação, pode ser promotora da reconstrução do pensamento e da ação dos professores num sentido transformador, ou seja, no sentido da reconfiguração e democratização de papéis e de atos pedagógicos (Vieira, 2014b).

Relembro os objetivos de investigação traçados:

- *Conhecer e analisar concepções e práticas no âmbito da avaliação das aprendizagens*
- *Identificar áreas problemáticas da avaliação das aprendizagens (dificuldades, dilemas, paradoxos, constrangimentos)*
- *Desenvolver e avaliar experiências de avaliação formativa com potencial transformador*
- *Avaliar o impacto da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional e na transformação das práticas de avaliação*

Relativamente ao primeiro objetivo, *conhecer e analisar concepções e práticas no âmbito da avaliação das aprendizagens*, marcou diferença a diferença de pontos de partida, pois alguns dos participantes já tinham como adquirida uma perceção vivenciada de avaliação formativa,

enquanto para outros essa realidade representava uma miragem no horizonte. Essa diferença de pontos de partida gerou diferentes processos e pontos de chegada, mas também criou uma interação muito estimulante, alimentada pela partilha de percepções e de experiências, e impulsionada pelo contacto com os princípios de avaliação formativa defendidos no estudo, em si um referencial de leitura e renovação das práticas, o que fez nascer luz para quem não conseguia ter outra perspetiva da avaliação para além da sua vertente sumativa, classificadora e seletiva. Foi esse difícil mas produtivo caminho que se fez em colaboração no CE, numa fase inicial mais focado na análise de conceções e práticas de avaliação dos participantes em confronto com conhecimento teórico e prático sobre a avaliação formativa, e numa fase posterior através da planificação, desenvolvimento, avaliação, narrativização e partilha de experiências pedagógicas de avaliação formativa. Este processo coletivo implicou uma abertura à mudança de práticas avaliativas, tornando-se mais perceptível para todos um conjunto de soluções para a operacionalização da avaliação formativa, a sua utilidade na melhoria das aprendizagens dos alunos e na identificação das suas dificuldades, bem como a sua importância para o reforço da relação professor-aluno, melhorando o conhecimento que os professores têm dos seus alunos através da mudança que com ela se opera ao nível dos papéis pedagógicos desempenhados (v. Álvarez Méndez, 2002; Alves, 2004; Fernandes, 2008; Machado, 2013; Perrenoud, 1999a; Santos, 2015; Vieira & Moreira, 1993).

Com o desenvolvimento deste processo coletivo, ficou claro que uma pedagogia da experiência na formação profissional facilita uma tomada de consciência face aos processos pedagógicos, pois implica uma reflexão aprofundada sobre eles, e também a emancipação profissional, pois os professores redefinem a sua prática em função dos contextos em que trabalham e dos problemas que identificam, ou seja, são coconstrutores do currículo da formação (v. Vieira, 2009c, 2014b). Foi possível perceber com clareza que quando diminuimos a distância que nos separa uns dos outros, podemos reconstruir a nossa realidade de forma mais dialogada, com maior segurança e maior sustentação. O alargamento da visão da avaliação mostrou que é essencial tornar a relação professor-aluno mais dialógica e dar maior espaço aos alunos para se fazerem ouvir, pois é no fazer-se e saber ouvir que se abre espaço para a regulação das aprendizagens inerente ao processo de avaliação formativa e de supervisão das práticas. A realização de experiências de avaliação formativa trouxe à superfície aspetos que não foi possível antecipar antes do confronto com a realidade, sendo esse movimento de vaivém entre reflexão e ação que nos permite alargar horizontes e tomar decisões mais conscientes e

informadas. Saliente, ainda, a importância da apropriação dos princípios de avaliação que foram amplamente explorados nas tarefas da formação em todas as fases de desenvolvimento do CE, e cuja percepção potencia a consciência sobre as mudanças a fazer para levar à prática uma avaliação mais formativa. Nessa perspectiva, esses princípios constituíram uma poderosa ferramenta para a análise de concepções e de práticas avaliativas e contribuíram fortemente para a sua reconstrução, o que parece sugerir que qualquer projeto de inovação deverá ser orientado por uma visão de educação que seja coletivamente discutida e assumida, e que constitua um referencial ético-conceitual para a renovação de concepções e práticas profissionais.

Relativamente ao segundo objetivo, *identificar áreas problemáticas da avaliação das aprendizagens (dificuldades, dilemas, paradoxos, constrangimentos)*, o estudo permitiu sinalizar áreas problemáticas interligadas, com incidência no aluno, no professor e no contexto a diversos níveis, sendo a sua superação complexa pela interdependência dos fatores envolvidos. A falta de tempo é um fator de constrangimento transversal sinalizado ao nível dos alunos, dos professores e do contexto, e que é frequentemente apontado em estudos empíricos sobre a avaliação (v. Fernandes & Gaspar, 2014), podendo este problema ser relacionado com o predomínio de um “tempo empresarial” na escola, essencialmente voltado para a eficácia no cumprimento de normas (regulamentos, programas, prestação de contas, etc.), em detrimento de um “tempo público” mais centrado na reflexão e no diálogo democrático, em sala de aula ou entre os professores (Giroux, 2007). Na sala de aula, a falta de tempo sente-se, sobretudo, face ao número elevado de alunos, outro fator de constrangimento sinalizado, dependente das políticas educativas e do modelo de organização escolar, e que influencia a atuação do professor, que precisa de condições para ouvir os alunos e os apoiar, para os incentivar a identificar as suas dificuldades, para dinamizar processos de diferenciação em função das necessidades e monitorizar todos esses processos, isto é, precisa de tempo para gerir as tarefas com os alunos. Relativamente ao professor é sinalizada a falta de tempo sobretudo em duas dimensões: uma mais individual, relacionada com a exigência que representa o tratamento da informação recolhida para se poder dar *feedback* regulador das aprendizagens aos alunos, o que se agrava à medida que aumenta o número de alunos, e outra mais coletiva, relacionada com a necessidade de desenvolver trabalho colaborativo entre os professores para promover a partilha, a reflexão conjunta e o apoio mútuo no processo de planificação e desenvolvimento da avaliação formativa, que se revelou complexo e exigente, sobretudo quando se está a dar os primeiros passos nessa nova forma de avaliar que é também uma nova forma de ensinar e de promover as

aprendizagens. A falta de tempo é ainda associada à desadequação e extensão dos programas, tendo em conta que existem metas curriculares a cumprir que limitam a atuação dos professores. Outro fator de constrangimento significativo é a falta de formação em avaliação formativa (v. Fernandes & Gaspar, 2014; Jacomini, 2014; Pinto & Rocha, 2011), o que acentua a dificuldade em iniciar um rumo diferente no campo da avaliação das aprendizagens, relacionando-se tanto com a formação inicial, que pode não explorar com profundidade esta temática (v. Santos, 2014), como com a formação contínua nesta área, que também é escassa (v. Barreira & Pinto, 2005; Lopes et al., 2011). Ao nível do professor, sinalizaram-se dificuldades na elaboração de instrumentos de avaliação formativa, na promoção da diferenciação pedagógica, na definição de critérios de avaliação formativa adequados, os quais se podem atenuar com a criação de espaços de reflexão como aconteceu no CE e com uma maior formação nesta área. Quanto às áreas problemáticas sinalizadas ao nível do aluno, algumas não se relacionam diretamente com a avaliação, como a falta de motivação e de empenho ou dificuldades de expressão, mas outras estão diretamente relacionadas com as práticas de avaliação e dependem da atuação do professor neste âmbito, como a falta de hábitos de avaliação formativa, a falta de diálogo na avaliação, a dificuldade no ato de reflexão, o receio de errar e de ser confrontado com os seus erros, a dificuldade em identificar as suas dificuldades e as dos seus colegas, ou a dependência dos alunos face à avaliação tradicional, querendo notas em todos os trabalhos. Relativamente a estes problemas, o professor tem um papel determinante na mudança em sala de aula, e esse foi um dos objetivos do CE ao proporcionar oportunidades de explorar práticas de avaliação formativa.

Perante as dificuldades e constrangimentos sinalizados, e tendo em conta os resultados do estudo, podemos dizer que há medidas ao nosso alcance para os tentar superar ou mesmo eliminar alguns deles, indicadas pelos participantes, que passam por promover espaços de reflexão na escola que favoreçam a partilha de dilemas, de dificuldades e de práticas; promover mais formação centrada nos contextos e nas práticas, que ajudem a clarificar o conceito de avaliação e formas de a operacionalizar num sentido regulador e formativo; explorar e disseminar boas práticas de avaliação formativa que sirvam como exemplos inspiradores da reflexão e possam ser adaptados a novos contextos. Outras medidas dependem das políticas educativas e não dos professores, como a diminuição do número de alunos por turma e por professor, a flexibilização dos programas curriculares e a valorização de pedagogias de ensino e de avaliação centradas nas aprendizagens. Ao sinalizar constrangimentos e medidas de

superação, os participantes do CE evidenciam uma consciência crítica dos contextos profissionais, essencial à compreensão dos limites e possibilidades da mudança e à exploração de pedagogias “re(ide)alistas”, situadas entre o real e o ideal (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007).

Relativamente ao terceiro objetivo, *desenvolver e avaliar experiências de avaliação formativa com potencial transformador*, concluiu-se que foi amplamente conseguido pois todos os participantes planejaram e desenvolveram experiências de avaliação formativa com potencial transformador quer para os alunos quer para o seu desenvolvimento profissional. A quebra de rotinas nestas experiências pedagógicas ficou marcada por mudanças ao nível dos papéis desempenhados por professores e alunos, geradoras de uma maior proximidade entre ambos, pela maior consciência dos professores acerca das potencialidades e limitações da avaliação formativa, pela reflexão em torno dos princípios de avaliação que a orientam, pela construção de propostas didáticas adequadas à promoção da avaliação formativa, pela pesquisa teórica e pela recolha de dados pedagógicos que permitiram uma reflexão sustentada sobre as práticas, pela construção de narrativas profissionais, e pela oportunidade de descoberta do outro nos momentos de partilha. Todas estas mudanças funcionaram como uma antecâmara para a expansão da mudança, fazendo com que os professores aumentassem a sua predisposição para efetuar mudanças futuras, visível na vontade de repetir ou adaptar a experiência desenvolvida e na valorização da partilha e da construção colaborativa do saber. Importa, contudo, sublinhar que o desenvolvimento das experiências não foi um caminho fácil, nele emergindo receios e dilemas que foram sendo ultrapassados pelo diálogo e pela partilha no grupo, e que foi preciso ser muito persistente e dedicado para se chegar a bom porto. Por outro lado, vimos que as mudanças realizadas pelos participantes após o CE ficaram aquém do que desejariam, o que sinaliza as dificuldades de consolidação de mudanças iniciadas em contextos de formação, mais acompanhadas e circunscritas a experiências pontuais.

Em suma, o potencial transformador das experiências realizadas pode observar-se na sua natureza inovadora com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, na natureza reflexiva e indagatória da atuação dos professores e na coletivização das experiências para um enriquecimento profissional coletivo, contribuindo para uma maior confiança e receptividade à mudança. Acrescente-se, ainda, que a expansão da mudança neste caso se prolongou para além do contexto em que o CE se desenvolveu, através de sessões de divulgação e da publicação das narrativas dos professores num e-book editado pelo centro de formação e

de acesso livre (Basto, 2014), o que foi acolhido por todos os autores com grande satisfação e representa um contributo para todos os que se interessem por esta temática. Mais uma vez se reitera aqui a importância de uma pedagogia da experiência na formação de professores (Vieira, 2009c), na qual se promove a indagação das práticas como forma de potenciar a sua transformação, assim como a sua partilha e disseminação. As experiências revelam que, apesar dos constrangimentos à avaliação formativa identificados pelos participantes, é possível explorá-la em diferentes níveis de ensino e áreas disciplinares na educação básica, desenvolvendo a reflexividade, o espírito crítico e a autonomia dos alunos, e melhorando as suas aprendizagens e a sua formação como cidadãos, na linha que defendem autores de referência da área em Portugal.

Quanto ao quarto objetivo da investigação, *avaliar o impacto da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional e na transformação das práticas de avaliação*, os resultados do estudo revelam que uma supervisão colegial da experiência educativa, assente em pressupostos de uma formação reflexiva, experiencial e colaborativa, pode contribuir para criar um sentido de comunidade que contraria o isolamento profissional e favorece o desenvolvimento profissional dos professores ao nível das suas conceções e práticas, como ficou evidente nas conclusões até aqui apresentadas. A transformação das práticas avaliativas, assente num trabalho continuado de diálogo e reflexão em torno de conceções e práticas de avaliação, deu-se através do desenvolvimento de experiências pedagógicas que representaram pequenos projetos de investigação-ação, narrados, partilhados e debatidos entre todos os participantes, contribuindo para a construção colaborativa do saber, tal como defendem Moreira et al. (2006).

Gostaria de destacar aqui a escrita das narrativas da experiência como uma estratégia de (auto)supervisão com grande potencial formativo (v. Moreira, 2011b, 2015; Vieira, 2014b), mas que começou por gerar bastante resistência dos participantes. Com efeito, o poder amplificador da reflexão contido na escrita de uma narrativa profissional, em que é preciso visitar e reinterpretar a experiência, apenas foi perceptível a posteriori para a maioria dos professores. De início, a produção da narrativa foi globalmente considerada como uma tarefa que seria desnecessária, para além de ambiciosa e complexa, e a razão pela qual foi aceite foi a concordância sobre a importância da divulgação das experiências como exemplos de boas práticas no campo da avaliação. A produção de narrativas profissionais possibilita o seu uso por outros professores, como casos que podem ser por eles analisados e inspirar mudanças (v. Alarcão & Tavares, 2003; Infante, Silva & Alarcão, 1996; Pessoa, 2011). Contudo, para além do

papel das narrativas no registo e disseminação de experiências, em termos formativos elas possibilitam a reflexão e a tomada de consciência acerca dos atos pedagógicos, e a sua produção representou um dos passos mais inovadores para os participantes neste percurso de formação, uma oportunidade de poderem avançar na (re)descoberta das suas profissões e que contribuiu para a sua emancipação profissional.

Num balanço final sobre o processo formativo, diria que o grau de comprometimento dos participantes com a formação foi elevado e motivo de satisfação, nomeadamente por se terem criado condições de reflexão conjunta e de experimentação e partilha de práticas avaliativas inovadoras, possibilitando um alargamento da visão da profissão, da escola e da pedagogia. Foi também importante a identificação de constrangimentos e dilemas da avaliação formativa, sobre a qual não poderemos ter uma visão ingénuo ou irrealista, tendo consciência de que a sua expansão não depende apenas dos professores, mas que os pequenos passos que estes realizam são sempre importantes, nomeadamente para os seus alunos. Destaco ainda que, em contrarrente face à grande insatisfação com que numerosos professores vivem a profissão docente nos tempos que correm, os participantes no CE revelaram satisfação por terem participado nesta experiência de supervisão colaborativa que rompeu com o isolamento que se continua a viver atualmente na nossa profissão, por terem levado à prática uma experiência de avaliação formativa que rompeu com as suas práticas mais usuais, onde se reconfiguraram papéis pedagógicos e se quebraram barreiras que tradicionalmente separam os avaliadores dos avaliados, aproximando uns e outros, e finalmente por terem partilhado as suas experiências com outros colegas. Contudo, importa salientar que este tipo de formação coloca um elevado grau de exigência aos professores participantes, exigindo condições de tempo que nem sempre existem nas escolas, o que pode explicar o predomínio de modalidades de formação mais curtas e sem uma dimensão experiencial, certamente relevantes mas não suficientes à reconstrução de conceções e práticas (v. Formosinho & Machado, 2014b; Lopes et al., 2011; Nóvoa, 2002; 2008).

Tendo em consideração que o estudo visou criar um contexto de supervisão colaborativa, a sua principal limitação é a ausência de práticas de observação interpares, como aliás foi referido por uma das participantes na última sessão do CE. Com efeito, essa estratégia de supervisão não foi prevista no estudo, embora os professores tenham trabalhado colaborativamente no desenvolvimento e avaliação das experiências. Apostou-se noutras estratégias de supervisão, como o autoquestionamento, o diálogo reflexivo, a experimentação

pedagógica e a produção de portfólios e narrativas profissionais (v. Vieira & Moreira, 2011). A inclusão da observação interpares, embora fosse possível, elevaria o grau de exigência da formação, já de si complexa, implicando necessariamente uma formação para a observação, a construção de instrumentos e a análise da informação recolhida. Relembro as desistências que se observaram da parte de alguns professores inicialmente inscritos, às quais não terá sido alheia a antecipação do volume de trabalho a desenvolver, num contexto que não era apenas de formação e inovação pedagógica, mas também de investigação. No entanto, considero que a observação interpares, que muitas escolas estão a procurar desenvolver no momento presente, pode constituir uma estratégia de supervisão colaborativa que favorece a experimentação e a análise de práticas, desde que seja desenvolvida de modo colegial e dialógico, sem estar associada a processos de avaliação do desempenho docente.

Este estudo reforça não só a necessidade de promover uma formação de professores de natureza reflexiva, experiencial e colaborativa, mas também a necessidade de aproximar a investigação da experiência educativa, associando a investigação à formação e ao ensino (v. Fernandes, 2008; Vieira, 2014a, 2014b). Contudo, esta articulação é complexa e apresenta muitos desafios. No meu caso, e sendo a primeira vez que desempenhava em simultâneo os papéis de formadora e investigadora, ela exigiu muita disponibilidade, paciência, persistência, distanciamento e controlo emocional para vencer as tensões e desafios que foram surgindo, não só durante a realização do CE mas antes e depois do mesmo, em todas as tarefas que o estudo implicou, desde o seu desenho à redação deste relatório. Neste âmbito, considerei da maior importância a redação de um diário de investigação, que representou uma lente sobre as minhas vivências, possibilitando a reflexão sobre e para a ação, e que foi muito útil em termos de investigação para apoiar a reconstituição do vivido. Por outro lado, ao confessar os meus dilemas, as minhas preocupações e as minhas perceções, construí uma *voz-off* que seguia o seu caminho em paralelo com a ação, sem emergir diretamente nela mas mantendo-se próxima dela e influenciando o seu curso. O diário foi como uma corrente que deslizava pelo interior da minha profissionalidade e que testemunhava o meu próprio crescimento profissional no processo de formação-investigação.

No processo investigativo, foram inúmeras as dúvidas que foram emergindo, nomeadamente na construção de sentidos para toda a informação recolhida. Os caminhos de análise eram vários, e um dos que foi inicialmente pensado e posteriormente abandonado foi o estudo de alguns casos em profundidade, selecionados de modo a mapear e ilustrar diferentes

trajetos de desenvolvimento profissional. Contudo, o enorme volume de informação recolhida, o tempo necessário à sua análise e sistematização, e ainda a percepção de que uma análise mais coletiva não deixaria de evidenciar algumas particularidades dos sujeitos, foram fatores que determinaram o abandono dessa estratégia, reconhecendo-se que é uma das limitações do estudo. Privilegiou-se uma visão panorâmica do CE, embora uma maior aproximação a casos individuais permitisse uma análise mais detalhada das idiossincrasias dos processos de desenvolvimento profissional e de inovação pedagógica.

Tendo em consideração que os resultados do estudo não são generalizáveis e só podem ser compreendidos à luz do contexto em que ele foi desenvolvido, seria importante realizar estudos semelhantes noutros contextos, não só para construir um conhecimento profissional mais sólido acerca das potencialidades da supervisão colaborativa na reconstrução de conceções e práticas de avaliação, mas também para compreender o papel das variáveis contextuais na diferenciação de processos e resultados. Por outro lado, e como já foi sugerido, seria importante explorar a observação interpares em contextos de formação, assim como lançar um olhar mais aprofundado sobre casos individuais, que ajude a compreender as idiossincrasias dos processos de desenvolvimento profissional e de inovação pedagógica, e portanto os fatores que podem facilitar ou dificultar esses processos. Quanto aos problemas e dilemas da avaliação formativa, neste estudo testemunhados pelos participantes e também identificados na literatura (v. Esteban, 2002; Estrela, 2010; Fernandes, 2008; Perrenoud, 1999b; Santos, 2015; Serpa, 2010; Vieira, 2009a), urge compreender melhor como são entendidos pelos professores, de que modo condicionam efetivamente a prática e como são eventualmente superados, de forma a obter uma percepção mais rigorosa dos limites e possibilidades dessa avaliação. Finalmente, e uma vez que a avaliação formativa confere um papel de destaque à voz dos alunos, será essencial investigar as suas vivências de avaliação, de forma a melhor compreender o modo como a praticam, que utilidade lhe conferem e que dificuldades ou resistências sentem.

O CE foi um processo *único* como acontece em qualquer experiência formativa, neste caso facilitado em grande medida pela existência de uma longa experiência anterior de colaboração entre alguns de nós, a qual marcou indelevelmente a dinâmica que se gerou, e também pelo facto de ser objeto de estudo com um apoio supervisoivo, o que também contribuiu para lhe conferir características particulares. Tal não significa que o mesmo tipo de intervenção não possa ser desenvolvido noutros contextos, e julgo que representa uma aproximação a um modelo ideal da formação contínua, centrado na experiência educativa, que crie condições de

reflexão e experimentação num cenário de supervisão colegial, alargando os horizontes da profissão.

Acredito que é possível fazer melhor na profissão se caminhararmos juntos e conseguirmos ultrapassar barreiras que nos impedem de ir mais longe, desenvolvendo processos de supervisão colaborativa que nos tirem do isolamento, que nos levem a quebrar rotinas entorpecedoras e nos motivem para aprender em conjunto, que nos ajudem a superar concepções conservadoras da avaliação como instrumento de discriminação e disciplinarização dos alunos, e nos conduzam a outros caminhos, trazendo para primeiro plano uma avaliação formativa que reconfigure o processo de ensino e de aprendizagem, e transformando a avaliação numa das alavancas da mudança na escola. O que está em causa, em última análise, é a construção coletiva de uma escola mais humanista, inclusiva e democrática.

Referências Bibliográficas

- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative. Une analyse critique*. Bruxelles: De Boeck – Wesmael.
- Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Afonso, I. (2014). *Do currículo de Física e Química instituído ao aplicado nas escolas: das metodologias de ensino à avaliação*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Alarcão, I. (1995). Prefácio. In I. Alarcão (Ed.), *Supervisão de professores e inovação educacional* (pp. 5-8). Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (Org.) (1996c). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2005). Prefácio. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros, & H. Pedrosa de Jesus (Orgs.), *Supervisão – investigações em contexto educativo* (pp. 7-11). Ponta Delgada: Universidade de Aveiro/Governo Regional dos Açores/Direcção Regional da Educação/Universidade dos Açores.
- Alarcão, I. (2010). Prefácio. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Orgs.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 7-10). Aveiro: Departamento de Educação/Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2014a). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J. M. Alves (Coord.), *Coordenação, supervisão e liderança – escola, projetos e aprendizagens* (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica.
- Alarcão, I. (2014b). Refletindo sobre a escola em tempos de crise. In J. L. Siva, F. Vieira, M. A. Moreira, & M. J. Almeida (Orgs.), *Pedagogia para a autonomia – imaginar e fazer a mudança em tempos difíceis. Atas do 6º Encontro do GT-PA* (pp. 2-13). Braga: CIEd.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Almeida, L. R. (2009). O incidente crítico na formação e pesquisa em educação. In *Educação e Linguagem*, 12(19), 181-200.
- Alonso, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida. In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 109-129). Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Alonso, L., Roldão, M. C., & Vieira, F. (2006). Construir a competência de aprender a aprender: percurso de um projecto CCAA. In A. Moreira, J. Pacheco, S. Cardoso, & A. Carlos (Orgs.), *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro). Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares* (pp. 3105-3118). Braga: CIEd.
- Álvarez Méndez, J. M. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições ASA.
- Alves, I. (2014). *A avaliação das aprendizagens em ambientes online: percepções dos formandos*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M.P. & De Ketele, J.M. (Orgs.) (2011). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P. & Machado, E. A. (Orgs.) (2008). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Alves, M. P. & Machado, E. A. (2011). O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In Alves, M. P. & De Ketele, J. M. (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 59-70). Porto: Porto Editora.
- Amorim, M. (2012). *Autoavaliação nas práticas pedagógicas e nos manuais escolares de inglês: representações e percepções de professores, alunos e autores de manuais escolares*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Andrade, A.I. & Pinho, A.S. (Orgs.) (2010). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Departamento de Educação/Universidade de Aveiro.
- Araújo, L. (2013). *Avaliação de aprendizagens: retrato traçado por alunos e professores do ensino regular e profissional de uma escola*. Dissertação de mestrado. Évora: Universidade de Évora.

- Azevedo, L. (2012). *Avaliação das aprendizagens no ensino superior: estudo de um sistema de avaliação nas unidades curriculares de projeto de simulação empresarial*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Azevedo, J. M. (2015). Notas para um terceiro ciclo de avaliação. E. Faria & R. Perdigão (Orgs.), *Avaliação externa das escolas [Textos do seminário realizado em Coimbra a 13 de março de 2015]* (pp. 230-238). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Barreira, C. & Pinto, J. (2005). A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). *Investigar em Educação*, (4), 21-105.
- Basto, O. (2010a). Colaboração profissional na (re)construção de conceções e práticas de avaliação. Um estudo de caso na disciplina de Matemática. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Basto, O. (2010b). Práticas e percursos de trabalho colaborativo: o caso do Mat.Com. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Orgs.), *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 265-282). Aveiro: Departamento de Educação/Universidade de Aveiro.
- Basto, O. (2011). Avaliação – Uma ponte para a autonomia. In J. L. Siva, F. Vieira, C. Oliveira, J. C. Morgado, J. Almeida, M. A. Moreira, M. C. Melo, & P. Alves (Orgs.), *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia* (pp. 201-210). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Basto, O. (2014). *(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens. Narrativas de experiências pedagógicas*. Braga: Cadernos de Escola e Formação do Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul. Disponível em <http://cfae-braga-sul.dmaria.pt>
- Basto, O. (2015). Abrir a porta à mudança na avaliação das aprendizagens. *Revista Diversidades*. (46), 37-41.
- Basto, O. & Durães, M. (2014). Mão única ou contramão? Percurso de um grupo reflexivo. In J. L. C. Silva, F. Vieira, M. A. Moreira, & M. J. Almeida (Orgs.), *Pedagogia para a autonomia – Imaginar e fazer a mudança em tempos difíceis. Atas do 6º Encontro do GT-PA* (pp. 215-223). Braga: CIEd.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Boavida, A M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In Grupo de Trabalho de Investigação (GTI) (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bondoso, T. & Pinto, J. (2009). O portefólio e a gestão curricular na educação pré-escolar. In B. Silva, L. Almeida, A. B. Lozano, & M. P. Uzquiano (Orgs.), *Actas do X Congresso*

Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 3897-3909). Braga: Universidade do Minho.

Branco, A. (2013). *Avaliação das aprendizagens: percepções e práticas de professores do 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado. Évora: Universidade de Évora.

Brandão, A. C., Ribeiro, C., Ribeiro, E., & Alvim, F. (2009) Estratégias de auto-regulação da competência oral. In F. Vieira, M. A. Moreira, J. L. Silva, & M. C. Melo (Orgs.), *Actas do 4º encontro do GT-PA* (pp. 156-171). Braga: CIEd, Universidade do Minho.

Bruno, I. (2013). *Os critérios de avaliação para o desenvolvimento da autorregulação das aprendizagens. Um estudo com alunos do ensino secundário no âmbito da disciplina de Física Química*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Burgess, R. G. (2001). *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.

Caetano, A. P. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores. Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Rio Tinto: Edições ASA.

Carvalho, R. (2014). *Avaliação para a aprendizagem: a articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação: (Mato-Grosso – Brasil)*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Castilho, A. (2012). *Avaliação em educação pré-escolar: dos fundamentos às práticas*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (1999). *Contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais*. Braga: CCPFC.

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (2015). *Relatório de actividades, 2014*. Braga: CCPFC.

Conselho Nacional de Educação (2015). *Relatório Técnico. Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: CNE

Correia, J. A. & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.

Cunha, M. (2012). *A agenda da avaliação nos programas de educação e formação de adultos: políticas e práticas de avaliação num CNO*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

- Day, C. (2007). A liderança e o impacto do desenvolvimento profissional contínuo de professores. In J. C. Morgado & M. I. Reis (Orgs.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias* (pp. 29-39). Braga: Cadernos CIEd.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica editora.
- De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas, e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Devesa, I. (2012). *Perceções de estudantes e professores do ensino superior sobre o ensino, as aprendizagens e a avaliação: estudo por questionário numa universidade portuguesa*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Dias, C. (2012). *Portefólio reflexivo de matemática enquanto instrumento de avaliação reguladora da aprendizagem de alunos do 11º ano na disciplina de Matemática A*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Dias, D. P. & Simão A. M. V. (2007). O conhecimento estratégico e a auto-regulação do aprendente. In A. M. V. Simão, A. L. da Silva, & I. Sá (Orgs.), *Auto-regulação da aprendizagem. Das concepções às práticas* (pp. 93-129). Lisboa: Educa.
- Dias, J. (2014). *Avaliação para as aprendizagens de alunos com necessidades educativas especiais no 1º ciclo do ensino básico: da diversidade da avaliação à avaliação da diversidade*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Dias, P. (2013). *Práticas letivas promotoras da regulação da aprendizagem matemática pelos alunos*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Dias, P., Varandas, J.M., & Fernandes, D. (2008). Algumas questões críticas actuais no domínio da avaliação das aprendizagens. In L. Menezes, L. Santos, H. Gomes, & C. Rodrigues (Orgs.), *Avaliação em matemática: problemas e desafios* (pp. 173-178). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade portuguesa de Ciências da Educação.
- Durkheim, E. (1972). *Educação e Sociologia*. (8ªed.). São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Esteban, M. T. (2002). A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. *Revista Brasileira de Educação*. (19), 129-137.
- Esteban, M. T. (2006). Sala de aula – dos lugares fixos aos entre lugares fluidos. *Revista Portuguesa de Educação*. 19(2), 7-20.
- Esteves, A. J. (2001). A investigação-acção. In A. S. Siva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 251-278). Porto: Edições Afrontamento.
- Esteves, M.M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Estima, H. (2011). *O exame de matemática e as práticas de ensino e avaliação no 12º ano: perspectiva dos alunos*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Estrela, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (Org.), *Ser professor no limiar do século XXI* (pp. 113-142). Porto: Edições ISET.
- Estrela, M.T. (2010). *Profissão docente. Dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (1994). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (Orgs.) (2001). *IRA – investigação, reflexão, acção e formação de professores: estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Faria, E. (2011). *Estratégias pedagógicas e avaliação das aprendizagens em formações modulares certificadas: estudo de um caso*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda muitos desafios*. Cacém: Texto Editora.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 581-600.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (9), 87-100.
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. T. Esteban & A. J. Afonso (Orgs.), *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 15-44). São Paulo: Cortez Editora.
- Fernandes, D. (2011a). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves & J. M. De Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 131-142). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2011b). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho e H. Salgueiro (Orgs.), *TurmaMais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos* (pp. 81-107). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.

- Fernandes, D. (2013). Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(78), 11-34.
- Fernandes, D. (2014). Avaliação das aprendizagens e políticas educativas: o difícil percurso da inclusão e da melhoria. In M. L. Rodrigues (Org.), *40 Anos de políticas de educação em Portugal. A construção do sistema democrático de ensino* (Vol. 1, pp. 231-268). Coimbra: Edições Almedina.
- Fernandes, D. & Gaspar, A. (2014). Avaliação das Aprendizagens: Uma Síntese de Teses de Doutoramento Realizadas em Portugal (2001-2010). *Revista Meta: Avaliação*, 6(17), 199-222.
- Fernandes, J. A., Alves, M. P., & Machado E. A. (2008). *Perspectivas e práticas de avaliação de professores de Matemática*. Braga: Cadernos CIEd.
- Fernandes, I. S. & Vieira, F. (2006). A supervisão como um jogo de subversão de regras. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes. *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 233-237). Mangualde: Edições Pedago.
- Fernandes, I. S. & Vieira, F. (2009). GT- PA: imagens com história(s)... de esperança! In F. Vieira, M. A. Moreira, J. L. Silva, & M. C. Melo (Orgs.), *Actas do 4º encontro do GT-PA* (pp. 259-273). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, P. (2004). Um diário de aprendizagem. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Orgs.), *Actas do 2º encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia (GT-PA)* (pp. 107-120). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Figueira, M. (2012). *Avaliação: concepções dos educadores de infância*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco, & M. O. Evangelista (Orgs.), *Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. & Ferreira, F. I. (Orgs.) (2012). *Currículo e comunidades de aprendizagem: desafios e perspetivas*. Santo Tirso: Edições De Facto Editores.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fonseca, K. (2012a). *Práticas de avaliação formativa: perspetivas de professores do 2º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

- Fonseca, M. (2012b). *A avaliação no ensino pré escolar: das concepções às práticas do educador de infância*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Fonseca, P. (2012c). *A avaliação reguladora das aprendizagens em contexto de congresso matemático*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Formosinho, J. (2014a). Da aprendizagem da transmissão pelo ofício de aluno ao desenvolvimento de pedagogias participativas. In J. Formosinho, J. Machado, & E. Mesquita (Orgs.), *Luzes e sombras da formação contínua. Entre a conformação e a transformação* (pp. 13-25). Ramada: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. (2014b). Modelos organizacionais de formação contínua de professores. In J. Formosinho, J. Machado, & E. Mesquita (Orgs.), *Luzes e sombras da formação contínua. Entre a conformação e a transformação* (pp. 57-81). Ramada: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2014a). Formação contínua de professores em Portugal e ação dos Centros de Formação de Associação de Escolas. In J. Formosinho, J. Machado, & E. Mesquita (Orgs.), *Luzes e sombras da formação contínua. Entre a conformação e a transformação* (pp. 83-99). Ramada: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2014b). Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011). Os efeitos de um sistema de formação. In J. Formosinho, J. Machado, & E. Mesquita (Orgs.), *Luzes e sombras da formação contínua. Entre a conformação e a transformação* (pp. 115-131). Ramada: Edições Pedagogo.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Giroux, H. (2007). *Tempo público e esperança educada: liderança educacional e a guerra contra os jovens*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Gomes, A. (2011). *Práticas de avaliação das aprendizagens da língua portuguesa no 1º ciclo após a frequência da ação de formação PNEP*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Gonçalves, J.A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciência da Educação*, (8), 23-36.
- Gonçalves, R. (2012). *Promoção e avaliação do questionamento de alunos do ensino secundário: um estudo explorando actividades em ambientes exteriores à sala de aula e ferramentas da Web 2.0*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Greenwood, E. (1965). Métodos de investigação empírica em Sociologia. *Análise Social*, 11(11), 313-345.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications: Newbury Park, London, New Delhi.
- Guedes, M. (2012). *A avaliação das aprendizagens em contexto escolar: estudo exploratório de caso*. Dissertação de mestrado. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Guerra, I. C. (2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção - o planeamento em ciências sociais*. Cascais: Principia Editora.
- Guerra, I. C. (2008). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia Editora.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança. Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Herdeiro, R. (2010). *Trabalho docente e desenvolvimento profissional. Narrativas de professores*. Chiado Editora.
- Holly, M.L. (2013). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2ªed.) (pp. 79-110). Porto: Porto Editora.
- IGEC - Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2016). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Agrupamento de Escolas de D. Maria II, Braga*.
- Infante, M. J., Silva, M. S., & Alarcão, I. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino, os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 151-169). Porto: Porto Editora.
- Jacomini, M. A. (2014). Avaliação da aprendizagem em tempos de progressão continuada: o que mudou? Um estudo de teses e dissertações sobre o tema (2000-2010). *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação*, 22(84), 807-828.
- Jiménez Raya, M. J., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa. Para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Dublin: Authentik.
- Karpicke, J. (2012). Aprendizagem com base na recuperação: a recuperação activa promove uma aprendizagem significativa. In J. Karpicke, H. D. de Sousa, & L. S. Almeida (Orgs.), *A avaliação dos alunos* (pp. 17-38). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores & A. M. V. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Kilpatrick, W. H. (2011). *Educação para uma sociedade em transformação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores & A. M. V. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 39-60). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Lavres, J. (2013). *Avaliação para as aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais do 1º Ciclo numa escola pública: reflexões sobre a inclusão*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Leal, R. (2011). *Formando o cidadão desde o jardim-de-infância: o contributo das práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores de infância em colaboração com a família*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lemos, M. (2012). *Os desafios de uma avaliação inclusiva: estudo exploratório sobre a opinião dos docentes face à avaliação das aprendizagens no ensino básico*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Lima, J.A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, A., Mouraz, A., Ferreira, E., Pereira, F., Fernandes P., Moreira, J., Lima, L., & Rodrigues, L. (2011). *Formação contínua de professores, 1992-2007. Contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva*. Porto: CCPFC, Livpsic.
- Lüdke, M & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, E. A. (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Machado, E. A. (2016). *A Educação que vem entre a performatividade e a esperança*. Santo Tirso: Whitebooks.
- Malhado, M. (2004). Reflectir, avalia, progredir. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Orgs.), *Actas do 2º encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia (GT-PA)* (pp. 91-102). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Mamede, M. A. (2004). Da Avaliação processual à sumativa: princípios e práticas. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Orgs.), *Actas do 2º encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia (GT-PA)* (pp. 77-90). Braga: CIEd, Universidade do Minho.

- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (8), 7-22.
- Marques, R. (2011). *Avaliação-métodos e critérios: (in)justiça avaliativa na disciplina de Educação Física: estudo de caso-Escola Básica 2,3 de S. Torcato*. Dissertação de mestrado. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Martinho, M. H. (2007). *A comunicação na aula de Matemática*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Martins, A. M. (2009). O papel do *portefólio* reflexivo, na (auto)-avaliação do desempenho do professor. In F. Vieira, M. A. Moreira, J. L. Silva, & M. C. Melo (Orgs.), *Actas do 4º encontro do GT-PA* (pp. 230-240). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Martins, M. (2012). *Avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar: o impacto do trabalho colaborativo entre uma educadora de infância e uma critical friend*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, M. G. (2009). O portefólio como instrumento de desenvolvimento e avaliação de competências. In F. Vieira, M. A. Moreira, J. L. Silva, & M. C. Melo (Orgs.), *Actas do 4º encontro do GT-PA* (pp. 95-115). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Moita, M. C. (2013). Percursos de formação e de transformação. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2ªed.)(pp. 111-140). Porto: Porto Editora.
- Monteiro, M. (2013). *Práticas avaliativas da capacidade de argumentação matemática de alunos do ensino secundário: um estudo com professores de Matemática A*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Morais, A. (2013). *O processo de Bolonha e a avaliação das aprendizagens: um estudo de práticas em mudança*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, A. (2012). *O questionamento no alinhamento do ensino, aprendizagem e avaliação*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Moreira, M. A. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês: processos de (co-)construção do conhecimento profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Moreira, M. A. (2011a). Da narrativa (dialogada) na investigação, supervisão e formação de professores. In M. A. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 115-136). Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Moreira, M. A. (Org.) (2011b). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

- Moreira, M. A. (2015). Supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais. In, *Revista Eletrônica de Educação*, 9(3), 48-63.
- Moreira, M. A., Durães, A. C., & Silva, E. (2006). Escrita e supervisão: o diário colaborativo como discurso e prática de emancipação. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Orgs.), *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 129-150). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Moreira, M. A., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I. & Fernandes, I. S. (2006). A investigação-acção na formação reflexiva de professores em formação inicial: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Orgs.), *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 45-76). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Morgado, J.C. (2007). Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios contemporâneos. In J. C. Morgado & M. I. Reis (Orgs.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias* (pp.41-57). Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Morgado, J.C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Murillo, F. J. & Hidalgo, N. (2015). Editorial: Dime Cómo Evalúas y Te Diré Qué Sociedad Construyés. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5-9.
- NCTM – National Council of Teachers of Mathematics (1999). *Normas para a avaliação em Matemática escolar*. Lisboa: APM
- Nogueira, F. & Moreira, A. (2011). Pressupostos e potencialidades da plataforma *DidaktosOnline* para a formação de professores. In A. R. Marcos & T. Pessoa (Coords.), *A vida nas escolas. Casos para a formação de professores. La práctica cotidiana en los colegios. Casos para la formación de docentes* (pp. 139-157). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2008). O regresso dos professores. In Ministério da Educação – Direcção-Geral dos recursos Humanos da Educação (Ed.), *Comunicação apresentada na Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*, (pp. 21- 28) realizada em Lisboa (setembro de 2007) no quadro das iniciativas da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (2009). Os professores e o “novo” espaço público da educação. In M. Tardif & C. Lessard (Orgs.), *O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais* (pp. 217-233). Petrópolis: Editora Vozes.
- Nóvoa, A. (2014). Prefácio – No tempo em que tudo era possível. In J. Pintassilgo (Org.), *O 25*

de Abril e a educação. Discursos, práticas e memórias docentes (pp. 7-9). Lisboa: Edições Colibri.

- Oliveira, A. (2012). *Portefólio como ferramenta pedagógica na aprendizagem da língua inglesa: avaliação da sua utilização no desenvolvimento de competências dos estudantes*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Org.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- Padrão, A. (2012). *Perspetivas e práticas de avaliação de professores de Filosofia*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Peixoto, M. (2011). *A autoavaliação das aprendizagens: perspectivas e práticas de professores e alunos*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Peralta, H. (2015). Um olhar descomprometido sobre a avaliação externa das escolas. E. Faria & R. Perdigão (Orgs.), *Avaliação externa das escolas [Textos do seminário realizado em Coimbra a 13 de março de 2015]* (pp. 239-251). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Pereira, D. (2011). *A avaliação no ensino superior na perspectiva dos estudantes: um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (1994). A organização, a eficácia e a mudança, realidades construídas pelos actores. In M. G. Thurler & P. Perrenoud (Orgs.), *A escola e a mudança* (pp. 133-159). Lisboa: Escolar Editora.
- Perrenoud, P. (1999a). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (1999b). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 171-190). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: ASA Editores.
- Perrenoud, P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Pessoa, T. (2011). Aprender e ensinar com a análise e escrita de casos. In A. R. Marcos & T. Pessoa (Coords.), *A vida nas escolas. Casos para a formação de professores. La prática cotidiana en los colegios. Casos para la formación de docentes* (pp. 107-138). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, M. (2011). *A avaliação das aprendizagens numa turma de 5º ano com o novo programa de matemática: perspectivas de uma professora e dos seus alunos*. Dissertação de mestrado. Faro: Universidade do Algarve.
- Pinto, M. & Amado, N. (2009). A avaliação numa turma 5ºano com o novo programa de matemática. Perspectivas de uma professora e dos seus alunos. In J. A. Fernandes, M. H. Martinho, & F. Viseu (Orgs.), *Actas do XX seminário de investigação em Educação Matemática* (pp. 439-451). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Pinto, R. O. & Rocha, M. S. L. (2011). A avaliação formativa: reflexões sobre o conceito no período de 1999 a 2009. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, 22(50), 553-576.
- Planchard, E. (1982). *A pedagogia contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora, Limitada.
- Pombo, L. (2014). *Avaliação em contextos de blended learning no ensino superior*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rocha, C. A. D. (2008). Avaliação formativa e auto-avaliação. Algumas perspectivas. In M. P. Alves, E. A. Machado, J. A. Fernandes, & S. Correia (Orgs.), *Actas do seminário de avaliação: contributos da investigação para as práticas quotidianas de desenvolvimento curricular das escolas* (pp. 235-264). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Rodrigues, P. (1994). As Três “Lógicas” da Avaliação de Dispositivos Educativos. In A. Estrela, & P. Rodrigues (Orgs.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação* (pp. 93-109). Lisboa: Edições Colibri.
- Roldão, M. C. (2006). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, (71), 24-30.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Rosário, P. S. L., Soares, S., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2004). Auto-regulação da aprendizagem em contexto escolar: questões e discussões. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Orgs.), *Actas do 2º encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia (GT-PA)* (pp. 21-33). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos na área da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os “portefólios” reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.

- Sá-Chaves, I. & Alarcão, I. (2000). O significado da configuração nos cenários de supervisão: dos movimentos fragmentários à compreensão integrada. In I. Sá-Chaves (Org.), *Formação, conhecimento e supervisão: contributos na área da formação de professores e de outros profissionais* (pp. 181-191). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. M. V. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 99-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes, L. Santos, H. Gomes, & C. Rodrigues (Orgs.), *Avaliação em Matemática: problemas e desafios* (pp. 11-35). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Santos, L. (Org.) (2010). *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (2015). Avaliação interna e qualidade das aprendizagens: uma relação possível? O que nos diz a investigação. In M. Miguéns (Coord.), *Estado da Educação 2014* (pp. 304-311). Conselho Nacional de Educação.
- Santos, M. (2014). *A avaliação das aprendizagens matemáticas dos alunos: que papel na formação inicial para professores do 3º ciclo do ensino básico e secundário?* Dissertação de mestrado. Évora: Universidade de Évora.
- Semana, S. & Santos, L. (2009). Estratégias de avaliação na regulação das aprendizagens em matemática. In J. A. Fernandes, M. H. Martinho, & F. Viseu (Orgs.), *Actas do XX seminário de investigação em Educação Matemática* (pp. 488-499). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação: fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Serrazina, M. L. (2009). O programa de formação contínua em matemática para professores do 1º e 2º ciclo do ensino básico: balanço possível. *Interações*, 5(12), 4-22.
- Simão, A. M. V. (2007). Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança? In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 93-101). Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Simão, A. M. V. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In M. P. Alves & E. A. Machado (Orgs.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 125-151). Santo Tirso: De Facto Editores.

- Simões, A. (1990). A investigação-acção: natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39-51.
- Silva, J. L. C. (2009). Actividades laboratoriais e autonomia na aprendizagem das ciências. In F. Vieira, M. A. Moreira, J. L. Silva, & M. C. Melo (Orgs.), *Actas do 4º encontro do GT-PA* (pp. 205-218). Braga: CIEed, Universidade do Minho.
- Sobrinho, J. D. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- Sousa, A. (2014). *A avaliação da resolução de problemas*. Dissertação de mestrado. Madeira: Universidade da Madeira.
- Thurler, M. G. (1994). Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma nova concepção da gestão da inovação. In M. G. Thurler & P. Perrenoud (Orgs.), *A escola e a mudança* (pp. 33-60). Lisboa: Escolar Editora.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Torres, M. (2012). *Modos de trabalho pedagógico e de avaliação da aprendizagem no ensino superior: um estudo na Universidade do Porto*. Tese de doutoramento. Porto: Universidade do Porto.
- Valadares, J. A. & Moreira, M. A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Viana, M. (2013). *Práticas avaliativas dos professores de matemática do 9º ano do ensino fundamental em escola pública em Belém do Pará*. Dissertação de mestrado. Évora: Universidade de Évora.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, F. (Org.) (1999). *Cadernos 1 – GT-PA – Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Departamento de Metodologias da Educação.
- Vieira, F. (Org.) (2001a). *Cadernos 2 – GT-PA – Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Departamento de Metodologias da Educação.
- Vieira, F. (2001b). Pedagogia para a autonomia – o papel do professor na construção do saber e na renovação das práticas. *Inovação*, 14(1-2), 169-190.
- Vieira, F. (2006a). Prefácio. No caleidoscópio da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Orgs.), *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 7-14). Mangualde: Edições Pedago.

- Vieira, F. (2006b). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Orgs.), *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 15-44). Mangualde: Edições Pedago.
- Vieira, F. (Org.) (2006c). *Cadernos 4 – GT-PA – Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Departamento de Metodologias da Educação.
- Vieira, F. (Org.) (2008). *Cadernos 5 – GT-PA – Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Departamento de Metodologias da Educação.
- Vieira, F. (2009a). (Des)aprender a avaliação avaliando: episódios de uma experiência pedagógica. In F. Vieira (Org.), *Transformar a pedagogia na universidade: narrativas da prática* (pp. 235-266). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vieira, F. (2009b). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Revista Educação e Sociedade*, 30(106), 197-217.
- Vieira, F. (2009c). Para uma pedagogia da experiência na formação pós-graduada de professores. *Indagatio Didactica*, 1(1), 32-75.
- Vieira, F. (2009d). (Re)construir a esperança na educação. In F. Vieira (Org.), *Actas do 4º encontro do GT-PA* (pp. 1-4). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2010). Formação em supervisão: (Re)produzir a pedagogia no espaço da possibilidade. In R. Bizarro & M. A. Moreira (Orgs.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp. 149-170). Mangualde: Edições Pedago.
- Vieira, F. (2011a). Entre o privado e o público: o diário como lugar de transformação. In M. A. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 115-136). Mangualde: Edições Pedago, Lda.
- Vieira, F. (2011b). Supervisão: (re)produzir a pedagogia. In M. Rangel & W. Freire (Orgs.), *Supervisão escolar: avanços de conceitos e processos* (pp. 89-121). Rio de Janeiro: Walk Editora.
- Vieira, F. (Org.) (2014a). *Quando os professores investigam a pedagogia. Em busca de uma educação mais democrática*. Ramada: Edições Pedago, Lda.
- Vieira, F. (2014b). *Re-conhecendo e transformando a pedagogia: histórias de supervisão*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vieira, F. (2015). Entre a reprodução e a transformação – a investigação como prática pedagógica na formação de professores. In M. A. Flores, M. A. Moreira, & L. R. Oliveira (Orgs.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 107-118). Ramada: Edições Pedago.

- Vieira, F. & Basto, O. (2013). Em busca de uma avaliação *mais* educativa. *Revista Meta: Avaliação*, 5(13), 98-125.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (1993). *Para além dos testes...A avaliação processual na aula de inglês*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (Orgs.) (2003). *Cadernos 3 – GT-PA – Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Departamento de Metodologias da Educação.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Disponível em <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Villas Boas, B. M. (2006). *Portefólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Porto: ASA Editores.
- Viseu, F. Santos, E. & Nogueira, D. (2009). O que os alunos escrevem sobre o que “aprendem e como aprendem” na aula de Matemática? In B. Silva, L. Almeida, A. B. Lozano, & M. P. Uzquiano (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3246-3261). Braga: Universidade do Minho.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (1995). A avaliação no contexto da reforma. In J. A. Pacheco & M. Zabalza (Orgs.), *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário* (pp. 13-38). Braga: IEP-UM.
- Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, 29(103), 535-554.
- Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, 35(3), 479-503.

Legislação consultada e referenciada

Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei nº 46/ 86, de 14 de Outubro de 1986

Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de Junho – aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico

Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de novembro de 1992 - Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário – define princípios, áreas e modalidades de formação.

Decreto-Lei nº 274/94, de 28 de Outubro de 1994 - Institui o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua – CCPFC – acredita entidades formadoras e ações de formação contínua de professores e acompanha e avalia o sistema de formação contínua

Decreto-Lei nº207/96, de 2 de novembro – Redefine o CCPFC

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – Substitui o Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de Junho

Despacho Normativo nº30/2001 de 19 de Julho – complementa o Decreto-Lei nº6/ 2001, no que se refere à avaliação das aprendizagens

Despacho Normativo nº1/2005, de 5 de Janeiro – Substitui o Despacho Normativo nº30/2001 de 19 de Julho

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básicos e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos.

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro – Revoga o Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de novembro, estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respectivo sistema de coordenação, administração e apoio.

Decreto-Lei nº17/2016, de 4 de abril – Altera o Decreto-Lei nº139/2012 de 5 de Julho

Despacho Normativo nº 1-F/2016, de 5 de abril de 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

Resolução do Conselho de Ministros nº23/2016, de 11 de abril de 2016 – lança o *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar*

ANEXOS

Anexo 1

Excertos dos resumos de teses e dissertações consultadas

1.1 Finalidades e principais conclusões das teses de doutoramento consultadas

1.2 Finalidades e principais conclusões das dissertações de mestrado consultadas

Anexo 1.1 – Finalidades e principais conclusões das teses de doutoramento consultadas

Teses de doutoramento realizadas em contexto do ensino básico e secundário

<p>(Afonso, 2014) Secundário</p>	<p><i>Questões de investigação</i> (...) delineou-se o presente estudo com o objetivo de identificar o entendimento que os professores de Física e Química A têm acerca do currículo, como o implementam e como avaliam as aprendizagens.</p> <p><i>Conclusões</i> A análise e interpretação dos dados obtidos permitem-nos afirmar que os dois professores têm um conhecimento profundo do programa instituído, refletido quer nas planificações que elaboram, quer na sua operacionalização. (...) A interpretação dos professores, relativamente à avaliação, parece ir ao encontro do paradigma atual. Reconhecem-na como uma tarefa didática de gestão, no entanto, registam-se dificuldades na operacionalização da avaliação formativa, relacionadas com a atitude passiva dos alunos, o excessivo número de alunos em sala de aula e a extensão dos programas, impelindo os professores para uma avaliação tradicional, baseada essencialmente nos testes e relatórios dos trabalhos. Apesar de estarem constantemente a questionar, observar e comparar, demonstrando um esforço no sentido de ajudar o aluno a fazer previsões e a justificar a tomada de decisões, a avaliação das competências processuais tem pouco impacto na classificação final, sendo referenciada como fator de erro na avaliação do aluno e conduzindo a desvios entre a classificação interna e a externa.</p>
<p>(Bruno, 2013) Secundário</p>	<p><i>Questões de investigação</i> i) De que modo alunos do ensino secundário apropriam os critérios de avaliação de relatórios de tarefas investigativas de Física e Química? ii) Qual o contributo da apropriação dos critérios de avaliação no desenvolvimento de competências investigativas e da competência de autoavaliação?</p> <p><i>Conclusões</i> A apropriação dos critérios de avaliação parece ter fomentado o desenvolvimento de competências processuais, conceptuais, de comunicação, assim como, sociais e atitudinais, ainda que, algumas aprendizagens do foro conceptual tivessem sido pouco consistentes. Ocorreu evolução na competência de autoavaliação, ainda que seja um processo em desenvolvimento, que necessita de uma prática sistemática e prolongada. Em futuras investigações seria importante alargar este estudo a alunos de outros níveis de ensino e com outras características, incidindo, também, noutros instrumentos de aprendizagem/avaliação e áreas disciplinares. Para além disso, seria importante investigar formas de levar os alunos a refletir mais profunda e criticamente sobre os processos utilizados e sobre as suas produções.</p>
<p>(Dias, 2013) Secundário</p>	<p><i>Questões de investigação</i> Qual a natureza e as características das práticas avaliativas de professores de Matemática, trabalhadas num contexto de trabalho de natureza colaborativa, que procuram promover a autorregulação da aprendizagem? De que forma os professores de Matemática procuram integrar as práticas avaliativas para promover a autorregulação no quotidiano da sala de aula? De que modo as práticas avaliativas desenvolvidas contribuem para promover a autorregulação das aprendizagens matemáticas? Que constrangimentos encontram os professores de Matemática para a promoção de atitudes autorreguladoras da aprendizagem matemática? Como procuram ultrapassá-los?</p> <p><i>Conclusões</i> Das principais conclusões, destaco: nas práticas avaliativas verificam-se evoluções para uma perspetiva de avaliação centrada no aluno, assumindo uma abrangência que ultrapassa a autoavaliação; a autorregulação desenvolve-se ao longo do tempo através de práticas avaliativas que privilegiam a avaliação formativa; não se identificam diferenças significativas na promoção da autorregulação em Trigonometria, em Geometria ou em Funções; os professores apresentam dificuldades na atribuição de feedback e na sua diversificação; o recurso a uma tabela de descritores ajuda à responsabilização dos alunos e favorece a atribuição de feedback.</p>

<p>(Monteiro, 2013) Secundário</p>	<p><i>Questões de investigação</i> Esta investigação teve por objetivo estudar, em contexto colaborativo, práticas avaliativas dos professores sobre a argumentação matemática de alunos do ensino secundário, procurando compreender os aspetos que contribuem para a elaboração de tarefas promotoras do desenvolvimento desta capacidade, as dificuldades com que o professor se debate durante o processo de avaliação reguladora, concretizado, em particular, através de escrita avaliativa ou <i>feedback</i> dado ao aluno e os processos de articulação usados pelo professor, entre a avaliação formativa e a sumativa.</p> <p><i>Conclusões</i> As suas práticas avaliativas, sobre a argumentação matemática dos alunos, caracterizam-se pela intencionalidade reguladora das aprendizagens, verificando-se que, por exemplo, no recurso ao <i>feedback</i> escrito existe um padrão semelhante para as duas participantes, o que poderá decorrer do facto de se ter iniciado, em contexto colaborativo e de forma sistemática, a análise das primeiras produções, para cada tarefa, e de, por vezes, ser objeto de discussão o registo mais adequado a elaborar. Laura revelou, frequentemente, preocupação em conseguir estabelecer uma estreita relação entre avaliação com intencionalidade reguladora e avaliação sumativa e em usar com fim formativo as tarefas solicitadas para fins sumativos. Rita, apesar de considerar que os dois tipos de avaliação têm natureza diferente, entende que se encontram articulados, sendo a avaliação sumativa subordinada à formativa, defendendo, ainda, que uma avaliação formativa de qualidade irá influenciar, decisivamente, a avaliação sumativa. Porém, a articulação entre os dois tipos de avaliação não é muito visível, nomeadamente no que diz respeito à argumentação matemática.</p>
<p>(Dias, 2014) 1º CEB</p>	<p><i>Questões de investigação</i> Como é que os diversos agentes implicados no processo educativo dos alunos com NEE percebem e põem em prática o processo de avaliação para as aprendizagens dos referidos alunos?</p> <p><i>Conclusões</i> A análise dos dados informa-nos que a dimensão da avaliação, enquanto classificação e certificação das aprendizagens, sobrepõe-se à ideia de avaliação para as aprendizagens. O sentido de diversidade da ação avaliativa apresenta-se ambíguo, na medida em que lança âncoras ao discurso da heterogeneidade para argumentar a homogeneização. Ambiguidade relativa à qualificação da avaliação pedagógica, logo ao seu desenvolvimento. Ambiguidade que é característica não só dos discursos individuais mas dos coletivos, das próprias políticas do agrupamento de escolas. Divergência de narrativas que se desloca entre duas lógicas quanto à avaliação pedagógica dos alunos com NEE. Uma que defende a mais-valia da informação recolhida, no decorrer do processo de avaliação, para os processos de ensino e de aprendizagem. Outra que apela à classificação e se centra mais na condição da problemática dos alunos.</p>
<p>(Carvalho, 2014) 1º CEB</p>	<p><i>Questões de investigação</i> 1) descrever como se caracteriza a proposta curricular do Estado de Mato Grosso/Brasil quanto à avaliação e ao ensino-aprendizagem; 2) identificar como os gestores, professora, e presidente do CDCE definem as funções da avaliação e se as mesmas são consideradas na prática avaliativa da professora; 3) verificar, descrever e analisar quais as estratégias de avaliação privilegiadas pela professora e vistas como importantes para os gestores, presidente do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar — CDCE; 4) descrever quais as concepções dos gestores, presidente do CDCE, professora e pais relativamente a avaliação da aprendizagem e como os gestores, presidente do CDCE e professora concebem a trilogia ensino-aprendizagem e avaliação.</p> <p><i>Conclusões</i> Após a análise e interpretação dos dados, pôde-se perceber que todos os sujeitos veem a avaliação para aprendizagem como de fundamental importância na educação. Os gestores, a professora e a presidente do CDCE enfatizam a necessidade de diversificar as estratégias avaliativas, porém, na observação da sala de aula, não se evidenciou essa diversificação, pautando-se a docente na observação informal. É possível inferir que os sujeitos entendem o ensino, aprendizagem e avaliação como indissociáveis — pela entrevista, questionário e observação da sala da professora —; consideram necessário o uso de diversas estratégias na avaliação para aprendizagem; veem como necessário um maior aprofundamento acerca das Orientações Curriculares — OCs. Constatou-se a necessidade de discussões aprofundadas sobre as diferentes funções da avaliação.</p>

<p>Castilho, 2012) Pré-escolar</p>	<p><i>Questões de investigação</i> Esta tese é o produto de uma investigação naturalista realizada em três salas de educação pré-escolar, nos anos escolares de 2007 e 2008, cujo objetivo foi o estudo das práticas de avaliação na educação pré-escolar.</p> <p><i>Conclusões</i> Os resultados mostram práticas de avaliação convergentes e divergentes que configuram diferentes possibilidades, face às diferentes opções curriculares para a educação infância em presença. Verificou-se uma interdependência entre avaliação e a regulação do processo educativo construído. Os resultados não apontam para qualquer tese geral e generalizável, sustentam, apenas lições e reflexões de conhecimento sobre modos e estratégias de operacionalizar práticas de avaliação na educação pré-escolar, emergindo num quadro global de exterioridade, entre o referencial normativo e o referencial teórico e ético da educação de infância. Em suma, a investigação mostra possibilidades de avaliação na educação pré-escolar, através da leitura e do cruzamento dos modos e estratégias de avaliação em presença nos três contextos educativos investigados. Os resultados encaminham-nos no sentido de um paradigma renovado e congruente com os desafios que se colocam à educação de infância num contexto cada vez mais globalizado e caracterizado pelo destaque crescente das orientações prescritivas e normativas na educação.</p>
<p>(Leal, 2011) Pré-escolar</p>	<p><i>Questões de investigação</i> (i) compreender as concepções e práticas de avaliação de aprendizagens na EPE desenvolvidas por um grupo de educadores de uma Instituição Privada de Solidariedade Social da região centro do país e (ii) potenciar, através de formação em contexto que contemple o desenvolvimento de estratégias inerentes a uma avaliação das aprendizagens em colaboração com a família das crianças, o desenvolvimento profissional dos educadores de infância neste âmbito, proporcionando experiências educativas que levem as crianças a desenvolver um conjunto de competências inerentes à nova natureza dos saberes básicos de todos os cidadãos do séc. XXI.</p> <p><i>Conclusões</i> A análise dos dados recolhidos demonstra que é necessário recuperar um verdadeiro discurso didático e educativo da avaliação das aprendizagens, deixando de a conceber como sinónimo de medida e de objectividade e melhorando as práticas de avaliação de modo a potenciar o desenvolvimento de competências pelas crianças. Os resultados obtidos demonstram que o programa de formação teve impacto nas práticas de avaliação das aprendizagens a nível micro (decisões no interior da sala de actividades) e, mais reduzido, a nível meso (decisões a nível institucional). Os educadores de infância integraram nas suas práticas pedagógicas algumas estratégias avaliativas implementadas durante o programa de formação, consciencializando-se da importância da avaliação na EPE se centrar em procedimentos descritivos com enfoque na actividade da criança e na documentação e registo do trabalho realizado no dia-a-dia e do desenvolvimento de competências de cada criança Uma visão integradora sobre os resultados obtidos ao longo da presente investigação revela a necessidade de se continuar a investigar e a construir novos caminhos na formação contínua dos educadores de infância de modo a recuperar um verdadeiro discurso educativo da avaliação das aprendizagens com impacto nas práticas pedagógicas.</p>

Teses de doutoramento realizadas no contexto do ensino universitário

<p>(Morais, 2013) Universidade</p>	<p><i>Questões de investigação</i> O presente trabalho procura ir de encontro aos princípios de desenvolvimento profissional dos docentes, ao considerarmos a profissionalidade do professor pela apropriação de um saber construído e sustentado pela reflexão. Partindo destes pressupostos, a avaliação é indissociável da educação e da formação, e convida o professor enquanto avaliador a refletir sobre os seus atos e, a compreender a interação que esta favorece particularmente na sala de aula. O estudo teve como objetivo compreender as conceções e práticas de avaliação dos professores de um instituto de ensino superior particular em saúde, no contexto de mudança protagonizado pelo Processo de Bolonha, visando a superação dos défices resultantes de uma formação profissional não orientada para o ensino.</p> <p><i>Conclusões</i> Os resultados do estudo de caso realizado demonstram, entre outras evidências, a importância do desenvolvimento de projetos desta natureza, compatíveis com os princípios de investigação das práticas, numa perspetiva de educação transformadora dos sujeitos em formação. Foi possível verificar a mudança, concretizada na introdução efetiva de práticas consideradas inovadoras pelos estudantes, nas conceções da avaliação nos professores e nas percepções dos alunos, e uma maior participação dos estudantes nos processos, congruente com o modelo de Bolonha.</p>
<p>(Torres, 2012) Universidade</p>	<p><i>Questões de investigação</i> Com a emergência de um discurso que reconhece a necessidade de mudanças nos modos de trabalho pedagógico (MTP) e de avaliação da aprendizagem (AA) no ensino superior (ES), face ao desafio colocado pelo Processo de Bolonha (PB), elegeu-se como objetivo geral deste estudo produzir conhecimento sobre os MTP e de AA mais comuns na docência no ES, equacionando a sua relação com o contexto de transição paradigmática, nomeadamente no que diz respeito à tensão entre reprodução e transformação das culturas pedagógicas dominantes.</p> <p><i>Conclusões</i> Os dados sugerem um cenário de grande heterogeneidade onde coexistem diferentes MTP, estratégias de aprendizagem e tipos de avaliação, revelador do contexto de transição, no qual parecem ocorrer mudanças a distintas velocidades. Indiciam também aproximação ao paradigma emergente do PB, verificando-se algum uso de métodos de ensino centrados no estudante, com ênfase na aprendizagem ativa, mas ainda uma continuidade da avaliação sumativa pois, apesar de existirem procedimentos de avaliação formativa, não são muito evidentes os de tipo mais emancipatório. Constatou-se igualmente que existem ainda constrangimentos mas também condições facilitadoras para a implementação evolutiva de MTP e de AA mais emancipatórios.</p>
<p>(Azevedo, 2012) Universidade</p>	<p><i>Questões de investigação</i> A presente tese tem como objetivo estudar as potencialidades e constrangimentos do sistema de avaliação utilizado nas unidades curriculares referidas. Pretendemos, em particular, analisar em que medida este sistema beneficia o sucesso escolar dos estudantes, em resultado de uma melhoria no processo de aprendizagem e, consequentemente, no desenvolvimento das competências dos estudantes.</p> <p><i>Conclusões</i> Os resultados do estudo levantaram uma série de questões relacionadas com a avaliação e a forma como esta desenvolve nos estudantes uma diferente postura no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem. A centralidade no estudante como foco deste sistema de avaliação possibilita a autorregulação da aprendizagem através da retroação. O trabalho individual e de grupo apresentam-se como principais fatores no desenvolvimento das competências genéricas (relacionais) e comportamentais.</p>

<p>(Pombo, 2014) Universidade</p>	<p><i>Questões de investigação</i></p> <p>(...) a investigação desenvolvida, tendo por base quatro artigos científicos publicados, procurou dar resposta a um conjunto de questões de investigação relacionadas com a avaliação em contextos de <i>bLearning</i> no ES. Recorreu-se a técnicas e instrumentos diversificados (questionários, análise documental, observação mediada pelas tecnologias) abarcando duas abordagens metodológicas: i) estudo de natureza descritiva e exploratória e ii) estudos de caso relativos a módulos leccionados em <i>bLearning</i>.</p> <p>No primeiro desenvolveu-se um modelo de avaliação de cursos em <i>bLearning</i>, e recolheram-se e analisaram-se, a nível nacional, as perspetivas de docentes com experiência de ensino nesta modalidade, sobre as dimensões do modelo. Os estudos de caso apresentados dizem respeito a unidades curriculares de pós-graduação, onde foram exploradas e avaliadas estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação em <i>bLearning</i>, nomeadamente a avaliação por pares.</p> <p><i>Conclusões</i></p> <p>Como principais contributos do primeiro estudo destacam-se: o processo de questionamento em torno da avaliação de cursos em contexto de <i>bLearning</i>, nomeadamente sobre critérios de garantia de qualidade do <i>bLearning</i>, e o próprio modelo desenvolvido, fornecendo um quadro de elementos teóricos, metodológicos e empíricos que podem ser adaptados em contextos similares. Dos estudos de caso, salientam-se os referenciais de avaliação desenvolvidos e os instrumentos de recolha de dados, para além da disseminação de “boas práticas” de avaliação que poderão ser transversais e utilizáveis por outras unidades curriculares em contextos semelhantes.</p> <p>Como principais recomendações para a avaliação do ensino de cursos em regime de <i>bLearning</i> realçam-se: o uso de objetos de avaliação multifacetados; a avaliação ao longo do processo e não apenas no final; e o envolvimento de vários intervenientes, incluindo os estudantes (cujo <i>feedback</i> é essencial para monitorizar a qualidade do ensino e da aprendizagem). Quanto aos estudos de caso sublinha-se: a necessidade de discussão dos referenciais de avaliação a explorar, e consequente aumento da transparência do processo de avaliação; o incremento da interação entre os grupos; e a avaliação por pares como estratégia de promoção de uma aprendizagem ativa e autónoma.</p>
<p>(Moreira, 2012) Universidade</p>	<p><i>Questões de investigação</i></p> <p>O presente estudo surge no atual enquadramento de reestruturação curricular do ensino universitário em Portugal, como um caso de colaboração estreita entre investigadores do Departamento de Educação e professores das Unidades Curriculares de “Microbiologia”, “Genética” e “Temas e Laboratórios de Biologia”, do Departamento de Biologia, na Universidade de Aveiro. (...)</p> <p>Um dos principais objetivos era identificar contextos de prática no âmbito dos quais pudéssemos sugerir estratégias inovadoras de Ensino, Aprendizagem e Avaliação (EAA), que promovessem o questionamento dos estudantes, numa lógica de alinhamento construtivo. Outro dos objetivos era também o de analisar e caracterizar o questionamento dos alunos, associado à diversidade de estratégias adotadas.</p> <p><i>Conclusões</i></p> <p>A análise do questionamento dos alunos nos variados contextos, permitiu confirmar um questionamento espontâneo pouco frequente e tendencialmente de baixo nível cognitivo associado à expressão oral. No entanto, em situações com efeitos sumativos na avaliação, verificou-se um maior envolvimento e uma maior participação dos alunos, associados a uma maior frequência e qualidade do questionamento.</p> <p>Confirmamos o papel fundamental que a avaliação desempenha no decurso da aprendizagem, valorizando o seu papel formativo bem como o <i>feedback</i> proporcionado pelos professores no sentido de alcançar melhores desempenhos em termos de questionamento e, em última análise, em termos de aprendizagem.</p> <p>Todas as evidências recolhidas permitem afirmar que o questionamento constituiu um importante motor para um alinhamento construtivo entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação, devidamente articulados com os objetivos de aprendizagem de cada UC. Comprovamos, também, que se não forem criadas situações em que os alunos sejam incentivados a questionar, situações que constituam para si um desafio, um estímulo extrínseco, apenas teremos acesso ao seu questionamento oral e espontâneo, com as características que já lhe são conhecidas. Afirmamos, assim, a relevância de se desenharem situações de ensino, aprendizagem e avaliação, que promovam nos alunos o desenvolvimento da competência de questionamento.</p>

Anexo 1.2 – Finalidades e principais conclusões das dissertações de mestrado consultadas

Dissertações de mestrado em que houve aproximação às práticas com observação direta

<p>(Oliveira, 2012) Secundário</p>	<p><i>Questões de investigação e/ou Finalidade principal</i> (...) o presente trabalho tem como finalidade avaliar de que forma a implementação do portfólio na disciplina de inglês potencia um desenvolvimento contínuo de competências gerais e específicas, visto que os aprendentes apresentam frequentemente dificuldades na aquisição integral de competências.</p> <p><i>Conclusões</i> (...) a análise efetuada permite-nos afirmar que o portfólio pode ser percebido como um subsídio tanto para uma avaliação como para uma aprendizagem eficazes.</p>
<p>(Gonçalves, 2012) Secundário</p>	<p><i>Questões de investigação e/ou Finalidade principal</i> finalidade analisar em que medida atividades em AESA, relacionadas com escolhas profissionais conscientes e com recurso a ferramentas da Web 2.0, promovem o desenvolvimento do questionamento dos alunos do ensino secundário</p> <p><i>Conclusões</i> Os resultados sugerem que as estratégias utilizadas motivaram os alunos a uma maior interação e envolvimento na preparação de um guião para a atividade em AESA, elaborando questões de acordo com o tema definido. A utilização da avaliação formativa ao longo do processo fez com que os alunos se tornassem mais conscientes e mais rigorosos na avaliação das questões elaboradas. A maioria das questões realizadas foi considerada pertinente, apesar de serem maioritariamente de baixo nível cognitivo e baixo nível metacognitivo. (...) Os resultados revelam ainda que é possível articular atividades em AESA, ensino, aprendizagem e avaliação, através das metodologias adotadas para a promoção e avaliação do questionamento dos alunos.</p>
<p>(Dias, 2012) Secundário</p>	<p><i>Questões de investigação e/ou Finalidade principal</i> O presente estudo teve por objetivo analisar aspetos da aprendizagem da Matemática de alunos do ensino secundário em situações mediadas por um dispositivo de avaliação reguladora da aprendizagem a que se deu o nome de <i>portefólio reflexivo de Matemática</i>. Concretamente, foram estudados os processos e os recursos que os alunos usam quando elaboram um portefólio de matemática, e o balanço final que eles fazem sobre o trabalho desenvolvido.</p> <p><i>Conclusões</i> Ao longo do desenvolvimento do portefólio, são identificados diversos processos dos quais se destacam: processos de orientação e de organização aquando da escolha da tarefa; processos de interpretação, de tradução e de interiorização, através das produções escritas por palavras dos próprios; processos de seleção de estratégias, associados a processos de estabelecimento de analogias e de ancorar; processos de ziguezaguear com o refazer de parte do trabalho, e de aprofundamento de versões anteriores. Ao nível da autorregulação, o processo de automonitorização, aliado ao processo de reflexão, é despoletado e incentivado através de <i>feedback</i>, ao longo da realização do portefólio, até se tornarem uma rotina no ato de aprender do aluno. Ao nível dos recursos, destaca-se o <i>feedback</i> escrito, fornecido pela professora, a cada versão das entradas do portefólio, e o estabelecimento de diálogos internos transpostos para a forma escrita, visível ao aluno e ao professor, promotores da compreensão matemática e estimuladores da reorganização e da clarificação de ideias. Entre as vantagens do portefólio reflexivo de Matemática identificadas pelos alunos destacam-se a existência de um acompanhamento diferenciado, que os ajudou a estudar com regularidade e a aprender com compreensão, de forma consciente, com oportunidade de voltar atrás, refazer e refletir sobre o trabalho desenvolvido, e o permitir dar visibilidade e reconhecer o seu trabalho e esforço.</p>

<p>(Estima, 2011) Secundário</p>	<p><i>Questões de investigação</i> Este trabalho tem como objectivo conhecer e compreender a forma como o exame influencia as práticas de ensino, aprendizagem e avaliação desenvolvidas por duas professoras numa escola (...)</p> <p><i>Conclusões</i> Os resultados obtidos pelos alunos, ao nível das classificações internas finais e das classificações de exame foram um instrumento importante na interpretação dos dados qualitativos. Os resultados obtidos nesta situação concreta mostraram a existência de desvios reduzidos quando comparamos as classificações internas finais e as classificações de exame, nas duas turmas. No ponto de vista dos alunos esta situação é justificada pelo bom trabalho que a sua professora desenvolveu. As estratégias de ensino e aprendizagem são bastante diferentes nestas duas turmas na turma A estas são principalmente da responsabilidade da professora e de natureza essencialmente transmissiva, enquanto na turma B a professora dá ênfase ao trabalho do aluno e é uma espécie de mediadora. Já em relação às práticas avaliativas adoptadas, estas mostram-se bastante próximas e, apesar da professora da turma B desenvolver em sala de aula práticas que envolvem avaliação formativa, estas não são consideradas pelos alunos como sendo momentos de avaliação e também não são tidas em conta quando a professora atribui as classificações. Assim, podemos dizer que em geral, a classificação interna final dos alunos nestas duas turmas se baseia essencialmente na vertente sumativa da avaliação.</p>
<p>(Branco, 2013) 3º CEB</p>	<p><i>Questões de investigação</i> Este estudo de natureza qualitativa teve como objetivos a caracterização das percepções dos professores acerca de avaliação, a identificação das estratégias e instrumentos de avaliação que os professores dizem utilizar e indagar a existência de relação entre essas percepções e as suas práticas avaliativas.</p> <p><i>Conclusões</i> Constatou-se alguma influência da tradição clássica de avaliação nas suas percepções, que se enquadram nas primeiras gerações da avaliação, onde prevalece a orientação para a classificação/ certificação em detrimento da orientação para a regulação/ melhoria das aprendizagens, sugerindo práticas avaliativas características da avaliação da aprendizagem e não da avaliação para a aprendizagem, destacando-se a tentativa das participantes em diversificar e modificar as suas estratégias e instrumentos avaliativos o que parece uma aproximação à quarta geração de avaliação.</p>
<p>(Viana, 2013) 3º CEB</p>	<p><i>Questões de investigação</i> Este estudo pretendeu caracterizar as práticas avaliativas de dois professores de Matemática do 9º ano do ensino fundamental, numa Escola pública em Belém do Pará (Brasil), e analisar a relação entre as aprendizagens dos alunos com essas práticas.</p> <p><i>Conclusões</i> Os resultados evidenciaram que, apesar da constante divulgação dos avanços em relação às novas abordagens avaliativas, visando a uma avaliação formativa e embora os professores tenham consciência de quais atividades avaliativas despertam o interesse de seus alunos, ainda há que se fazer muito para que se rompam com os paradigmas antigos de avaliação, que supervalorizam os resultados quantitativos e priorizam a prova como instrumento avaliativo por meio da punição do erro e como instrumento de poder. Observou-se que as práticas avaliativas que foram mais produtivas para as aprendizagens foram justamente aquelas em que se manteve a informalidade e os alunos participaram de forma mais livre, nas quais houve, com mais frequência, a presença de <i>feedback</i> por parte dos professores.</p>
<p>(Sousa, 2014) 2º CEB</p>	<p><i>Questões de investigação</i> Esta investigação teve como objetivo, compreender como é que a avaliação da resolução de problemas contribui para melhorar a aprendizagem da resolução de problemas.</p> <p><i>Conclusões</i> [o resumo não aponta nenhuma conclusão]</p>

<p>(Fonseca, 2012c) 2.º CEB</p>	<p><i>Questões de investigação</i> O presente estudo centra-se na problemática geral da avaliação tendo como objetivo principal analisar de que modo, uma professora do 2.º ciclo do ensino básico, promove a regulação das aprendizagens dos alunos, em contexto de Congresso Matemático. Pretendeu-se, assim, aprofundar o conhecimento sobre como, no quotidiano da aula, a avaliação está integrada no processo de ensino e aprendizagem</p> <p><i>Conclusões</i> As conclusões apontam para que, durante os Congressos Matemáticos, as intervenções da professora tiveram uma intencionalidade formativa, o que contribuiu para apoiar as aprendizagens matemáticas dos alunos. Evidenciam, também, que há uma forte relação entre as intervenções que têm subjacente uma intencionalidade reguladora e a regulação das aprendizagens. Permitem, ainda, destacar que a avaliação no momento, no quotidiano da aula, está relacionada com o modo como o professor usa o feedback, lida com o erro e gere a participação dos alunos.</p>
<p>(Lavres, 2013) 1.º ciclo</p>	<p><i>Questões de investigação</i> O presente estudo centra-se na problemática da avaliação das aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais do 1.º ciclo do ensino básico de grau ligeiro numa escola pública, tendo como objetivo principal analisar a avaliação das aprendizagens em contexto de sala de aula. Pretendeu-se assim, aprofundar os conhecimentos sobre como, ao quotidiano das aulas, a professora articula a avaliação no processo de ensino e de aprendizagem.</p> <p><i>Conclusões</i> As conclusões finais apontam que a professora titular desenvolve práticas de avaliações formativas, o que tem contribuído para apoiar as aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais dentro de uma sala de aulas do ensino regular. Tais práticas evidenciam também que há uma forte relação entre as aprendizagens, o ensino e a avaliação para as aprendizagens de uma forma reguladora. Permitem, ainda, destacar que a avaliação para as aprendizagens na sala de aula está relacionada como a professora usa o feedback dos alunos.</p>
<p>(Figueira, 2012) Pré-escolar</p>	<p><i>Questões de investigação</i> para conhecer as conceções das educadoras sobre a avaliação,</p> <p><i>Conclusões</i> Os resultados obtidos mediante análise de conteúdo, indicam que a modalidade utilizada pela maioria das educadoras é a avaliação formativa e em apenas alguns casos com a vertente de diagnóstico. O recurso a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem, nem sempre evidencia o seu contributo na adequação e reformulação da ação pedagógica. Pelo que indicamos como pontos a repensar em investigações futuras: a participação das crianças no processo avaliativo, o trabalho colaborativo dos pais e a motivação para a formação contínua das educadoras</p>
<p>(Pinto, 2011) Pré-escolar</p>	<p><i>Questões de investigação</i> (...) procura-se dar resposta às seguintes questões de investigação: • Quais os aspectos mais significativos presentes, no dia-a-dia, na forma de avaliar de uma professora do 2.º ciclo, no âmbito da experimentação do novo programa? • Como é que os alunos desta professora encaram a avaliação na disciplina de Matemática? • De que modo é que estes alunos reconhecem na avaliação uma oportunidade para a sua aprendizagem?</p> <p><i>Conclusões</i> Concluiu-se que a professora participante revela um conhecimento e respeito profundo pelas recomendações actuais no domínio da avaliação, nomeadamente pelo princípio da transparência, e as suas práticas mostram que integrou as recomendações do Novo Programa. Os alunos não valorizam a avaliação externa mas interessam-se pelas classificações que obtêm na escola e enaltecem os testes escritos. A maioria dos alunos da turma mostram ter noção do modo como são avaliados, ainda que a sua visão sobre a avaliação tenda a ser muito redutora, pois relacionam-na com notas, classificações, progressão de ano e vêem o teste como o instrumento fundamental para quantificar o seu nível de conhecimentos</p>

(Cunha, 2012) CNO	<p><i>Questões de investigação</i></p> <p>O objectivo da Dissertação é o estudo das relações entre as concepções de educação e formação de adultos e as concepções de avaliação, e o seu desenvolvimento está ancorado na análise das práticas de avaliação de um Centro de Novas Oportunidades (CNO), com ênfase nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) de nível escolar</p> <p><i>Conclusões</i></p> <p>Conclui-se que a agenda da avaliação no CNO estudado é marcada por tensões e lógicas contraditórias que afectam as ideias de ruptura face ao modelo escolar e de inovação pedagógica, porque embora mobilize uma avaliação ao serviço do <i>empowerment</i> e das aprendizagens dos adultos é óbvia a relevância da avaliação sumativa e certificativa. Múltiplos factores contribuem para a compreensão desta realidade, nomeadamente a (i) complexidade da avaliação em educação, e em particular a avaliação de competências em contextos de formação experiencial e (ii) a ambiguidade dos objectivos que norteiam esta prática educativa, que por um lado valorizam as dimensões críticas, humanistas e emancipatórias da educação dos adultos, mas por outro reforçam a sua orientação para a performatividade, a adaptabilidade e a lógica do mercado das qualificações</p>
----------------------	--

Dissertações de mestrado em que não houve aproximação às práticas com observação direta

(Pereira, 2011) Universidade	<p><i>Questões de investigação e/ou Finalidade principal</i></p> <p>O objetivo principal é conhecer as perspetivas e representações dos estudantes universitários sobre a avaliação no ensino superior, em particular sobre os métodos de avaliação utilizados e a relação entre avaliação e aprendizagem.</p> <p><i>Conclusões</i></p> <p>Os dados revelam que os aspetos que os estudantes mais associam à avaliação são a aprendizagem e a verificação de conhecimentos, sendo o conflito, o receio/medo e a imposição as ideais que os alunos menos associam à avaliação, prevalecendo, em geral, positivos nas perceções dos estudantes. Em relação aos métodos de avaliação, as apresentações orais em grupo, os testes e os relatórios de grupo são os mais utilizados na perspetiva dos alunos, sendo menos frequentes o ensaio individual, o ensaio em grupo e os testes orais. Em geral, os métodos mais utilizados pelos docentes são realizados em grupo e os menos utilizados são os efetuados individualmente. A maioria dos estudantes afirma que os métodos alternativos de avaliação, ou os chamados novos métodos de avaliação, permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens e o desenvolvimento do seu pensamento crítico. Estes alunos também concordam que se sentem mais confiantes quando são avaliados através de métodos que promovem a sua participação ativa nas tarefas. Por fim, a maioria dos alunos considera que a avaliação é mais justa quando permite estimular a aplicação do conhecimento em contextos reais, quando permite o desenvolvimento das capacidades técnicas e ainda quando lhes permite, em simultâneo, desenvolver as competências técnicas e transversais</p>
(Devesa, 2012) Universidade	<p><i>Questões de investigação e/ou Finalidade principal</i></p> <p>Este trabalho foi realizado no âmbito de um projeto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, intitulado AVENA, "Avaliação, Ensino e Aprendizagens No Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas" (PTDC/CPE-CED/114318/2009), (...), com o objetivo central é descrever, analisar e interpretar práticas de ensino e de avaliação desenvolvidas nos diferentes cursos destas universidades, e compreender as relações entre tais práticas, a melhoria das aprendizagens dos alunos e o seu sucesso académico. (...) pretende conhecer as perceções de estudantes e professores do 1º ciclo do Ensino Superior relativamente aos domínios do ensino, das aprendizagens, e da avaliação, de forma a obter-se uma visão geral comparativa entre estes atores nestes domínios.</p> <p><i>Conclusões</i></p> <p>(...) foram analisados 3.373 questionários de estudantes e 456 de professores. Com eles verificou-se que afigura-se ainda muito presente o paradigma tradicional de ensino expositivo com avaliação final por teste e exame e aprendizagem passiva apesar dos sinais de abertura ao paradigma construtivista.</p>

(Santos, 2012) Universidade	<p><i>Questões de investigação e/ou Finalidade principal</i></p> <p>O presente estudo tem como objetivo geral conhecer como se considera a temática da avaliação do desempenho dos alunos relativamente às aprendizagens Matemáticas na formação inicial para docente no ensino de Matemática no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. Em especial o estudo analisa os planos de estudos dos cursos das Universidades públicas portuguesas bem como, identifica se os planos de estudo incluem unidades curriculares relativas á avaliação na formação inicial do docente em ensino da Matemática.</p> <p><i>Conclusões</i></p> <p>Da análise feita no curso de mestrado em formação de docentes no ensino de Matemática do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, ministrado nas universidades públicas de Portugal apresentam uma diferenciação de quantidade de unidades curriculares ministradas neste curso, recomendando-se que as disciplinas de Didáctica do Ensino tenham maior relevância neste curso sendo também essencial que a temática da avaliação seja considerada, uma vez que parece ausente da maioria dos planos de estudo nas universidades consideradas.</p>
(Padrão, 2012) Secundário	<p><i>Questões de investigação</i></p> <p>1) Que perspetivas têm e que práticas implementam os professores de Filosofia no exercício da sua atividade profissional? 2) As perspetivas e práticas de avaliação dos professores de Filosofia são influenciadas pelo sexo, pelo modelo de profissionalização, pela experiência de ensino, pela relação que mantêm com o estágio pedagógico e pela localização da escola onde trabalham?</p> <p><i>Conclusões</i></p> <p>Os resultados revelam que os professores participantes no estudo consideram que fazem avaliação sumativa e avaliação formativa; o professor é o interveniente mais valorizado; recorrem a uma grande diversidade de fontes e instrumentos de avaliação, mas privilegiam os testes; fazem incidir as suas práticas avaliativas sobretudo nos conteúdos programáticos e nos objetivos específicos da disciplina; adaptam a avaliação ao nível de desempenho da turma e têm em conta as características dos alunos na avaliação; os resultados da avaliação influenciam as suas práticas pedagógicas posteriores, mas não podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho dos professores nem das escolas; todos os alunos dos cursos científico-humanísticos deveriam ser submetidos a exame nacional a Filosofia, no final do 11.º ano; as dificuldades sentidas na avaliação não estão relacionadas com a formação académica nem com a profissionalização, mas com o estabelecimento de critérios justos de avaliação e com a quantificação de determinados elementos de avaliação.</p>
(Araújo, 2013) Secundário	<p><i>Questões de investigação</i></p> <p>Este estudo averigua a forma como professores e alunos percecionam a avaliação, tentando aferir divergências e/ou pontos de contacto entre estes intervenientes.</p> <p><i>Conclusões</i></p> <p>Os resultados obtidos mostram que as concepções dos alunos espelham genericamente as concepções da maioria dos professores, ou seja, que existe um predomínio da avaliação sumativa sobre a formativa. De facto, na ES X privilegiam-se os testes e/ou exames e uma ação reforçadora do currículo e os instrumentos e atividades formativas são utilizados numa perspetiva quantitativa.</p>
(Marques, 2011) 3º CEB	<p><i>Questões de investigação</i></p> <p>Este trabalho foi realizado com o intuito de revelar qual a situação escolar em que nos encontramos, com a intenção de demonstrar qual a realidade dogmática existente nas escolas no dias que correm, e também com o intento de testemunhar se os alunos sofrem de injustiça avaliativa ou não, procurando desta forma mostrar quais os possíveis motivos que levam os alunos a se sentirem injustiçados.</p> <p><i>Conclusões</i></p> <p>(...) conseguimos colher algumas conclusões interessantes que se encontram expostas no capítulo VI.</p>

(Peixoto, 2011) 3º CEB	<p><i>Questões de investigação</i> (...) enunciámos como propósito da investigação conhecer se e de que forma professores e alunos perspetivam e implementam práticas de autoavaliação para cumprir os objetivos enunciados, regular as aprendizagens e promover a autonomia dos alunos.</p> <p><i>Conclusões</i> Os resultados obtidos revelam que a autoavaliação das aprendizagens é implementada com limitações, decorrentes da impossibilidade de se promover um ensino diferenciado com turmas heterogêneas e com muitos alunos, da extensão dos programas, bem como da falta de maturidade e do hábito dos alunos refletirem conscientemente sobre as suas aprendizagens. Parece poder concluir-se que, na opinião de professores e alunos, a prática de autoavaliação promoverá a melhoria das aprendizagens se houver capacidade do professor para envolver os alunos, motivação destes para se envolverem e tempo suficiente para a diferenciação.</p>
(Lemos, 2012) 3º CEB	<p><i>Questões de investigação</i> (...) principal objetivo pretendeu conhecer as opiniões dos docentes acerca das concepções e práticas de avaliação de alunos em três escolas com 2.º e 3.º ciclos, nomeadamente no que concerne aos critérios e instrumentos desenvolvidos, à frequência e tipo de <i>feedback</i>, aos referentes utilizados e à influência dos documentos legais na prática letiva e no sucesso dos alunos.</p> <p><i>Conclusões</i> Apesar das limitações do estudo, foi possível verificar que os docentes da amostra apresentam práticas que, em algumas situações, se aproximam de uma avaliação de carácter formativo e, consequentemente, diferenciadora e inclusiva. Por outro lado, as ambiguidades que são discutidas neste trabalho sobre o sistema de avaliação vigente, assim como a prestação de contas, parece ser um entrave à adopção sistemática de uma avaliação inclusiva/formativa, devido a inconsistências reveladas ao nível das concepções dos participantes no estudo, constatando-se, de igual forma, que os dispositivos legais não têm tido o impacto esperado na prática docente.</p>
(Fonseca, 2012a) 2º CEB	<p><i>Questões de investigação</i> (...) o estudo tem como pressuposto principal fazer as seguintes indagações: Que condições os professores possuem para pôr em prática a avaliação formativa? Que benefícios e/ou constrangimentos facilitam e/ou dificultam a realização da avaliação formativa? Diante a fundamentação do estudo e com intuito de responder as questões iniciais, a investigação pretendeu cumprir com os seguintes objetivos: a) identificar perspetivas dos professores sobre práticas de avaliação formativa de uma escola do 2º ciclo no distrito de Braga; b) analisar os benefícios e os constrangimentos que facilitam ou dificultam a realização da avaliação formativa; c) caracterizar práticas de avaliação formativa promotoras de competências de regulação dos sujeitos da ação educativa; d) compreender dinâmicas da avaliação formativa na prática docente.</p> <p><i>Conclusões</i> Os resultados permitiram concluir que os professores reconhecem a importância da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem e percebem em suas práticas pedagógicas. No entanto, as percepções das práticas de avaliação formativa destes inquiridos indicam para a utilização de instrumentos de avaliação de cariz sumativo e classificatório, especificadamente, os testes. Assim, as práticas de avaliação formativa parecem comprometer o processo contínuo e sistemático como preceitua os normativos. Ao longo do estudo observou-se a necessidade de ações pedagógicas para a implementação dos diferentes recursos e técnicas através de projetos de parceria e mediação com a biblioteca escolar para atender as necessidades educativas, o que possibilitaria influenciar as perspetivas e percepções de prática dos professores quanto aos resultados da avaliação das aprendizagens no ensino do 2º ciclo</p>

(Amorim, 2012) 2º CEB	<p><i>Questões de investigação</i></p> <p>O estudo, (...), incidiu sobre representações e percepções de autoavaliação, nas práticas pedagógicas e em manuais escolares.</p> <p>(...) o estudo procurou cumprir os seguintes objetivos: (1) Conhecer representações e percepções de autores de manuais escolares de Língua Inglesa do 2º ciclo sobre o papel da autoavaliação das aprendizagens nos manuais escolares e representações acerca do papel da autoavaliação das aprendizagens nas práticas pedagógicas; (2) Conhecer/ reconstruir representações e percepções de professores e alunos do 2º ciclo sobre o papel da autoavaliação das aprendizagens em Língua Inglesa nos manuais escolares e nas práticas pedagógicas; (3) Identificar potencialidades e constrangimentos da autoavaliação das aprendizagens em Língua Inglesa nos manuais escolares e nas práticas.</p> <p><i>Conclusões</i></p> <p>Os resultados obtidos permitiram concluir que os inquiridos consideram que a autoavaliação assume um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem e que a apresentação de atividades de autoavaliação nos manuais escolares favorece a sua realização, embora a sua promoção dependa igualmente das convicções e das ações dos professores. No entanto, são vários os constrangimentos apontados para a realização desta prática, dos quais se destacam a falta de tempo para o cumprimento dos programas, o número de alunos por turma e a sua falta de experiência</p>
(Gomes, 2011) 1º CEB	<p><i>Questões de investigação</i></p> <p>(...) compreender as conceções e práticas de avaliação das aprendizagens em língua portuguesa, averiguando o impacto da formação PNEP na implementação das orientações do Programa de Português nomeadamente quanto à avaliação das aprendizagens.</p> <p><i>Conclusões</i></p> <p>Dos dados sobressai a concordância de todas as docentes com a perspetiva formativa, reflexiva e sistemática da avaliação das aprendizagens como um processo de investigação-ação participado por professores, alunos e encarregados de educação, todavia, na prática, as docentes conceptualizam a avaliação como consequência e rumo de planificações e estratégias de ensino realizadas pelo docente, onde a participação e colaboração do aluno como agente e construtor de conhecimento a quem é devolvida informação sobre as suas competências, não estão contempladas.</p> <p>Verifica-se ainda que, embora as docentes refiram concordar que a diferentes domínios da língua portuguesa correspondem diferentes práticas de avaliação, não há evidências dessas práticas nos discursos.</p> <p>Infere-se também dos discursos das docentes que o processo de avaliação das aprendizagens não se alicerça na articulação e na colaboração entre docentes já que, embora havendo referências a diferentes instrumentos comuns aos professores do agrupamento para registo da avaliação, essa prática pouco concertada decorre em momentos pouco sistematizados, definidos por lei e sem participação voluntária.</p> <p>Conclui-se, da última parte do estudo, que, as docentes entrevistadas reconhecem no Programa de Formação PNEP muitas potencialidades de crescimento e desenvolvimento profissional, sobretudo pelo caráter prático que implica nos formandos. Finalmente o novo programa de Português do Ensino Básico introduz alterações significativas nas práticas pedagógicas das docentes, contudo, o enfoque da avaliação no aluno como construtor do seu desenvolvimento e regulação das suas aprendizagens não transparece nas declarações das docentes.</p>

<p>(Martins, 2012) Pré-escolar</p>	<p><i>Questões de investigação</i> (...) pretendeu-se compreender o impacto de um trabalho colaborativo na evolução de concepções e práticas de avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar. (...) O estudo desenvolveu-se, assim, em torno da seguinte questão de investigação: “Que concepções, práticas e orientações emergem de um trabalho colaborativo entre uma Educadora de Infância e uma Amiga Crítica para a renovação da avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar?”.</p> <p><i>Conclusões</i> A análise dos dados foi realizada de forma contínua durante o percurso reflexivo, organizando e interpretando a informação recolhida, fundamentalmente no sentido de orientar a ação em curso. Contudo, procedeu-se a uma análise mais detalhada no final do estudo empírico. Os resultados obtidos evidenciam: (a) a importância do trabalho colaborativo através de encontros reflexivos entre duas Educadoras de Infância, em que uma assume o papel de Amiga Crítica, constituindo-se esses encontros como oportunidades de pensar e questionar concepções e práticas, neste caso sobre avaliação de aprendizagens na Educação Pré-Escolar e, conseqüentemente, um espaço propiciador de desenvolvimento profissional das participantes da investigação; (b) a ocorrência de alguma evolução na compreensão do conceito de avaliação das aprendizagens no discurso educativo da Educadora de Infância participante. Atendendo à reduzida abrangência da presente investigação, e também algumas das suas limitações, considera-se importante prosseguir com investigações centradas no mesmo objeto de estudo mas incluindo (a) uma maior duração no tempo dos momentos reflexivos, (b) a participação de outras Educadoras de Infância e (c) a observação de práticas de avaliação pela Amiga Crítica e sua posterior discussão crítica.</p>
<p>(Fonseca, 2012b) Pré-escolar</p>	<p><i>Questões de investigação</i> (...) a presente investigação pretendeu estudar como três educadoras de uma Instituição de solidariedade social entendem e operacionalizam nas suas práticas pedagógicas o conceito de avaliação neste nível de ensino.</p> <p><i>Conclusões</i> Mediante a análise de conteúdo podemos afirmar que as três educadoras participantes no estudo utilizam a avaliação formativa na sua vertente de diagnóstico e fazem algumas referências à função reguladora da avaliação. Apresentam a avaliação que praticam como um forte contributo para a reformulação das suas práticas pedagógicas. Consideram relevante a participação das crianças na sua avaliação bem como a implicação da família no processo. As três educadoras valorizam a comunicação como um aspeto importante da avaliação pois consideram que através desta se podem obter informações importantes à compreensão das necessidades e dos interesses das crianças, facilitando uma aprendizagem mais significativa. Com a discussão em grupo, a criança questiona-se e questiona os seus pares e, em conjunto, encontram a solução para os seus problemas. Embora existam documentos de avaliação aprovados pela direção da escola, estes não têm um carácter obrigatório, acabando por não ser utilizados nem adaptados pelas educadoras que acabam por não aproveitar convenientemente as potencialidades da avaliação nas suas diferentes vertentes</p>
<p>(Guedes, 2012) Todos os níveis de ensino básico e secundário</p>	<p><i>Questões de investigação</i> A presente investigação pretende ser um estudo sobre a avaliação das aprendizagens em contexto escolar, nomeadamente, no que concerne à avaliação de diagnóstico, formativa e sumativa. (...) tornaram-se para nós questões centrais: Que tipo (os) de avaliação é privilegiado pelos docentes do agrupamento. A avaliação de diagnóstico, formativa e sumativa contribui para um tipo de trabalho docente onde as práticas supervisivas são o reflexo da sua própria ação.</p> <p><i>Conclusões</i> (...) constatou-se que não é tarefa fácil avaliar e que o processo avaliativo depende da maneira como os agentes educativos sentem e vivem a escola. O fato de se privilegiar mais a avaliação formativa em relação à sumativa não põe em causa o papel do professor, mas sim, ajuda-o a centrar-se nas metas de aprendizagem e no balanço do trabalho em relação a essas metas. No nosso estudo os inquiridos quiseram transmitir visões, preocupações, motivações e angústias sobre o processo de avaliação pedagógica para o qual a organização escolar caminha.</p>

<p>(Faria, 2011) Formação Modular Certificada</p>	<p><i>Questões de investigação</i></p> <p>A presente investigação incidiu sobre as Estratégias Pedagógicas e a Avaliação das Aprendizagens em Formações Modulares Certificadas (FMC), que correspondem a acções de formação de curta duração inscritas no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), (...)</p> <p>Esta investigação teve por objectivos explorar como é perspectivado o contexto de formação pelos actores-chave que actuam no âmbito das FMC; reconhecer as suas concepções sobre as estratégias pedagógicas e a avaliação das aprendizagens; reconhecer as práticas pedagógicas e de avaliação empreendidas; identificar os factores que influenciam as opções pedagógicas e de avaliação das aprendizagens; identificar os graus de autonomia e negociação dos formadores na definição das estratégias pedagógicas e de avaliação das aprendizagens; e verificar se os discursos dos formadores e dos restantes actores-chave acerca do contexto, das estratégias pedagógicas e da avaliação das aprendizagens são confluentes ou se reflectem tensões.</p> <p><i>Conclusões</i></p> <p>Os resultados de investigação permitiram verificar que as estratégias pedagógicas e de avaliação das aprendizagens adoptadas pelos formadores assentam em diferentes perspectivas e compreendem formas de operacionalização distintas atendendo a circunstâncias específicas relacionadas com as acções de formação e os actores envolvidos. Apesar das diferenças verificadas existe acordo relativamente à necessidade de adoptar estratégias pedagógicas e de avaliação das aprendizagens que se adequem às características do público adulto. Também se verifica a existência de um reconhecimento generalizado das competências pedagógicas, técnicas e científicas dos formadores, que na óptica dos formandos e do gestor do projecto de formação, legitima as suas opções pedagógicas. Apesar desta sintonia, as questões que se colocam nesta dissertação merecem uma reflexão aprofundada, quer no campo científico quer no campo pedagógico, uma vez que o desenvolvimento de estratégias pedagógicas verdadeiramente democráticas e de uma avaliação formativa devem ser fruto de uma negociação consciente e de uma participação activa por parte dos formandos</p>
<p>(Alves, 2014) Formação Inicial de Formadores</p>	<p><i>Questões de investigação</i></p> <p>O curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores, apesar de ser um curso antigo, revela-se bastante recente no seu desenvolvimento na modalidade a distância, como tal os instrumentos de avaliação dos conhecimentos ainda se encontram pouco explorados. De forma a verificar e avaliar a coerência e qualidade dos instrumentos utilizados no curso em questão, definiu-se que esta investigação se focaria nas opiniões dos formandos que frequentaram o curso, com vista ao melhoramento dos métodos e formas de avaliação utilizadas no curso em questão.</p> <p><i>Conclusões</i></p> <p>Os resultados permitiram concluir que os formandos se revelaram satisfeitos com a avaliação realizada, demonstrando preferências pela avaliação com base em tarefas colaborativas. O estudo permitiu ainda evidenciar a grande relevância que o feedback assume em modalidades de formação <i>online</i>.</p>

Anexo 2

Mapear a avaliação das aprendizagens na escola – um exemplo

- 2.1 Questionário: “Mapear a avaliação das aprendizagens na escola”
 - 2.2 Informação obtida com o questionário na escola básica
-

Mapear a avaliação das aprendizagens na escola

Questionário aos professores sobre avaliação das aprendizagens | Escola Básica de Lamações

O presente questionário dirige-se a professores dos 2º /3º ciclos e ensino secundário do Agrupamento de Escolas D. Maria II e integra-se num estudo do grupo PAA (Pensar a Avaliação das Aprendizagens). O estudo foi aprovado em Conselho Pedagógico e tem como finalidade central fazer um levantamento de princípios e práticas de avaliação nos diversos departamentos. A partir dos resultados, pretende-se promover a reflexão sobre a avaliação das aprendizagens no Agrupamento, com vista a eventuais mudanças. Agradecemos a sua colaboração. Os dados são anónimos e os resultados serão oportunamente divulgados.

A. DADOS PROFISSIONAIS

Situação profissional : Contratado(a) Quadro de zona Quadro de Agrupamento

Tempo de serviço : Menos de 10 10 a 19 20 a 29 Mais de 29

Formação na área da avaliação das aprendizagens (Cursos, seminários, oficinas, círculos de estudo, etc.) Sim Não

Departamento Curricular: _____

Ciclo(s) e Área(s) Curricular(es) Disciplinar(es) em que leciona no corrente ano letivo:

Ciclo(s)	Área(s) curricular(es)
	1.

B. QUESTÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

1. Na sua prática, que elementos e estratégias de avaliação utiliza?

a) Na coluna 1, assinale (X) os que utiliza no ciclo em que leciona. Se leciona mais do que uma área curricular, assinale os que utiliza para cada uma delas se houver diferenças de uso (neste caso, use os números 1 e 2 acima indicados: X1 ou X2).

b) Na coluna 2, dos elementos e estratégias de avaliação que assinalou na coluna 1, indique (X), num máximo de 4, aqueles que mais valoriza na avaliação sumativa para a atribuição de classificações de final de período.

Elementos e estratégias de avaliação das aprendizagens	2º ciclo		3º ciclo	
	Col. 1	Col. 2 Av. Sum. (máx. 4)	Col. 1	Col. 2 Av. Sum. (máx. 4)
1. Testes escritos/ fichas de avaliação				
2. Tarefas de aula escritas (fichas de trabalho, questões de aula...)				
3. Trabalhos de casa				
4. Questionamento oral/ participação oral na aula				
5. Atividades práticas (trab. experimental; exerc. de leitura; demonstr. de competências)				
6. Trabalhos de pesquisa/projeto				
7. Apresentações de trabalhos (orais, em poster, etc.)				
8. Diários de aprendizagem/ reflexões				
9. Portefólio				
10. Caderno diário				
11. Participação em atividades extracurriculares				
12. Autoavaliação				
13. Heteroavaliação (entre alunos)				
14. Observação/ fichas de registo do professor				
Outro(s). Qual/Quais?				

2. Qual é o papel dos seus alunos na avaliação das aprendizagens? Assinale (x) as opções que se aplicam no seu caso.

Os meus alunos...

1. <input type="checkbox"/> Participam na definição dos elementos/actividades de avaliação	6. <input type="checkbox"/> Fazem autoavaliação
2. <input type="checkbox"/> Participam na definição de critérios de avaliação	7. <input type="checkbox"/> Fazem heteroavaliação
3. <input type="checkbox"/> Refletem sobre os seus erros e dificuldades	8. <input type="checkbox"/> Participam na avaliação sumativa periódica
4. <input type="checkbox"/> Fazem atividades de autocorreção	Outros. Quais?
5. <input type="checkbox"/> Planeiam atividades para resolver as dificuldades detetadas	

3. Com que frequência realiza a avaliação formativa?

Regularmente	<input type="checkbox"/>
Ocasionalmente	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>

Se respondeu Nunca, terminou aqui a sua resposta ao questionário.

Se respondeu Regularmente ou Ocasionalmente, por favor responda às questões 4 e 5.

4. Assinale (X) as principais vantagens que encontra na avaliação formativa que pratica.

1. Favorece o desenvolvimento da responsabilidade pela aprendizagem	<input type="checkbox"/>
2. Desenvolve o espírito crítico e a reflexividade	<input type="checkbox"/>
3. Desenvolve a capacidade de identificação e resolução de dificuldades	<input type="checkbox"/>
4. Promove hábitos e métodos de estudo	<input type="checkbox"/>
5. Aumenta o <i>feedback</i> sobre a aprendizagem	<input type="checkbox"/>
6. Favorece o progresso das aprendizagens	<input type="checkbox"/>
7. Estimula a capacidade de intervenção democrática	<input type="checkbox"/>
8. Facilita o planeamento de estratégias de diferenciação pedagógica	<input type="checkbox"/>
9. Permite melhorar as estratégias de ensino	<input type="checkbox"/>
10. Apoia a avaliação sumativa	<input type="checkbox"/>
Outras. Quais?	

5. Assinale (X) os fatores que mais dificultam ou limitam a sua prática de avaliação formativa.

1. Reformas curriculares cada vez mais focadas em conteúdos e resultados	<input type="checkbox"/>
2. Extensão dos conteúdos programáticos face ao tempo disponível	<input type="checkbox"/>
3. Peso central dos testes e exames nas modalidades de avaliação em curso	<input type="checkbox"/>
4. Excesso de alunos para avaliar com <i>feedback</i> individualizado em tempo útil	<input type="checkbox"/>
5. Falta de recursos/ apoios à aprendizagem em casa	<input type="checkbox"/>
6. Desmotivação dos alunos face às suas dificuldades	<input type="checkbox"/>
7. Incapacidade dos alunos para se autoavaliarem	<input type="checkbox"/>
8. Pouca atenção dos alunos aos resultados da avaliação e ao <i>feedback</i> do professor	<input type="checkbox"/>
9. Falta de esforço/ empenhamento dos alunos na superação de dificuldades	<input type="checkbox"/>
10. Resistência dos alunos a formas de avaliação para além dos testes/ fichas de avaliação	<input type="checkbox"/>
11. Obsessão dos alunos com as notas	<input type="checkbox"/>
12. Falta de (in)formação sobre avaliação formativa (critérios, instrumentos, práticas de autoavaliação...)	<input type="checkbox"/>
13. Dificuldade em articular a avaliação formativa e sumativa	<input type="checkbox"/>
14. Falta de coordenação dos professores no que diz respeito à avaliação formativa	<input type="checkbox"/>
Outros. Quais?	

Muito obrigada pela colaboração
PAA- Pensar a Avaliação das Aprendizagens
Olga Basto e Miguel Durães

Anexo 2.2 – Informação obtida com o questionário na escola básica

1. Elementos de avaliação e estratégias previstos nos documentos orientadores	Registo por Departamento				Utilizados	Mais valorizados na sumativa
	DCSH	DL	DMCE	DE		
Autoavaliação	X	X	X	X	80 / 94%	18 / 21%
Questionamento oral/ participação na aula		X	X	X	79 / 93%	45 / 53%
Testes escritos/ fichas de avaliação		X	X	X	77 / 91%	67 / 79%
Observação/ fichas de registo do professor	X	X		X	72 / 85%	31 / 36%
Tarefas de aula escritas (fichas de trabalho, questões de aula...)	X	X	X	X	70 / 82%	42 / 49%
Trabalhos de casa	X	X	X		66 / 78%	24 / 28%
Atividades práticas (trabalho experimental; exercícios de leitura; demonstração de competências)		X	X	X	66 / 78%	39 / 46%
Caderno diário		X	X	X	63 / 74%	15 / 18%
Apresentações de trabalhos (orais, em poster, etc.)			X	X	59 / 69%	20 / 24%
Trabalhos de pesquisa/ projeto		X	X	X	55 / 65%	15 / 18%
Heteroavaliação (entre alunos)	X	X	X		54 / 64%	5 / 6%
Participação em atividades extracurriculares		X	X		35 / 41%	3 / 4%
Diários de aprendizagem/ reflexões			X	X	8 / 9%	1 / 1%
Portefólio			X	X	6 / 7%	4 / 5%
Não responderam						7 / 8%

DCSH – Departamento de Ciências Sociais e Humanas; DL – Departamento de Línguas; DMCE – Departamento de Matemática e Ciências Exatas; DE – Departamento de Expressões

2. Papéis dos alunos na avaliação das aprendizagens	Respostas à questão 2 (n=85)
Fazem autoavaliação	83 / 98%
Refletem sobre os seus erros e dificuldades	76 / 89%
Fazem atividades de autocorreção	57 / 67%
Fazem heteroavaliação	55 / 65%
Participam na avaliação sumativa periódica	41 / 48%
Participam na definição dos elementos/atividades de avaliação	20 / 24%
Participam na definição de critérios de avaliação	14 / 16%
Planeiam atividades para resolver as dificuldades detetadas	13 / 15%

3. Frequência com que realizam a avaliação formativa	Respostas à questão 3 (n=85)
Regularmente	64 / 75%
Ocasionalmente	19 / 23%
Nunca	1 / 1%
Não responderam	1 / 1%

4. <i>Vantagens da avaliação formativa que pratica</i>	<i>Respostas à questão 4</i>
	<i>(n=85)</i>
Favorece o desenvolvimento da responsabilidade pela aprendizagem	77 / 91%
Aumenta o <i>feedback</i> sobre a aprendizagem	71 / 84%
Desenvolve a capacidade de identificação e resolução de dificuldades	69 / 81%
Apoia a avaliação sumativa	66 / 78%
Favorece o progresso das aprendizagens	61 / 72%
Desenvolve o espírito crítico e a reflexividade	56 / 66%
Promove hábitos e métodos de estudo	53 / 62%
Permite melhorar as estratégias de ensino	52 / 61%
Facilita o planeamento de estratégias de diferenciação pedagógica	35 / 41%
Estimula a capacidade de intervenção democrática	29 / 34%

5. <i>Fatores de constrangimento à avaliação formativa</i>	<i>Respostas à questão 5</i>
	<i>(n=85)</i>
Excesso de alunos para avaliar com <i>feedback</i> individualizado em tempo útil	69 / 81%
Extensão dos conteúdos programáticos face ao tempo disponível	61 / 72%
Reformas curriculares cada vez mais focadas em conteúdos e resultados	60 / 71%
Falta de esforço/ empenhamento dos alunos na superação de dificuldades	59 / 69%
Desmotivação dos alunos face às suas dificuldades	55 / 65%
Pouca atenção dos alunos aos resultados da avaliação e ao <i>feedback</i> do professor	47 / 55%
Peso central dos testes e exames nas modalidades de avaliação em curso	32 / 38%
Resistência dos alunos a formas de avaliação para além dos testes/ fichas de avaliação	23 / 27%
Falta de recursos/ apoios à aprendizagem em casa	22 / 26%
Incapacidade dos alunos para se autoavaliarem	18 / 21%
Obsessão dos alunos com as notas	13 / 15%
Falta de (in)formação sobre avaliação formativa (critérios, instrumentos, práticas de autoavaliação...)	11 / 13%
Dificuldade em articular a avaliação formativa e sumativa	10 / 12%
Falta de coordenação dos professores no que diz respeito à avaliação formativa	10 / 12%

Anexo 3

Planificação e divulgação do Círculo de Estudos

- 3.1 Proposta apresentada ao Centro de Formação
 - 3.2 Folheto de divulgação
 - 3.3 Convite formal de participação na investigação
 - 3.4 Questionário de avaliação das sessões abertas de divulgação das experiências
-

ACREDITAÇÃO DA ACÇÃO Processo N°

A preencher na modalidade de Círculo de Estudos

1. DESIGNAÇÃO

(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens

1.1 MODALIDADE	Círculo de Estudos	Presenciais	34h	Não Presenciais	17h
----------------	--------------------	-------------	-----	-----------------	-----

2. DESTINATÁRIOS

Educadores e professores de todos os níveis do ensino básico e de todos os grupos de recrutamento.

3. FORMADORES

3.1. BI/CC	-----	NOME	Olga Maria de Sá Pinto Basto
------------	-------	------	------------------------------

4. Razões justificativas da acção: Problema/Necessidade de formação identificado:

Estando em pleno desenvolvimento algumas mudanças curriculares ao nível das metodologias de ensino que se estendem a várias disciplinas do currículo, nomeadamente na disciplina de Matemática e na de Língua Portuguesa, é cada vez mais urgente dedicar atenção à forma como os professores integram nessas mudanças as avaliações que desenvolvem com os seus alunos. Neste contexto, melhorar as práticas avaliativas dos professores é uma necessidade há muito sentida e há muito adiada, como se pode confirmar em inúmeros estudos nacionais e internacionais, nos quais também é evidenciado que melhorar as práticas avaliativas é melhorar as aprendizagens.

No âmbito do AEL- Agrupamento de Escolas de Lamações, há algum tempo que o tema da avaliação das aprendizagens é motivo de reflexão, tendo sido iniciado algum trabalho no sentido de criar uma dinâmica de questionamento das práticas de avaliação a nível de escola, sendo a mais recente a criação de um grupo de reflexão sobre esta temática com o apoio do Conselho Pedagógico – PAA: Pensar a Avaliação das Aprendizagens (ao qual a formadora pertence), o qual, para além de fomentar a reflexão interna ao grupo criou na escola espaços abertos de discussão sobre o tema. Este movimento veio criar ainda mais a necessidade de um aprofundamento das questões ligadas à avaliação das aprendizagens, que será viável de forma mais consistente e coerente e de forma mais alargada no contexto de um Círculo de Estudos (CE). Com efeito, pela complexidade de que se revestem as práticas de avaliação e face à dificuldade de partilhar e consensualizar concepções e abordagens, considera-se necessário proporcionar um espaço de reflexão, construção de dispositivos e intervenção em sala de aula, que sirva para responder a aos problemas/dificuldades sentidos, propondo-se para tal um CE que se dirija aos educadores e professores do AEL. No presente momento, há já docentes que manifestaram interesse na realização deste CE.

A opção pela modalidade de formação prende-se com a necessidade de realizar uma formação com efeitos práticos, onde os participantes estejam envolvidos no desenho, implementação e avaliação de experiências didáticas, garantindo-se desta forma maiores níveis de comprometimento na mudança e uma maior ligação entre teoria e prática.

A decisão de abrir a acção a professores de diferentes disciplinas e níveis de ensino no âmbito do Agrupamento visa promover a partilha de experiências distintas, o diálogo interdisciplinar e a construção de referenciais de avaliação que sejam transversais ao currículo, conferindo maior consistência às práticas avaliativas. A disseminação dessas experiências nos departamentos dos participantes poderá ter um efeito multiplicador.

A realização do CE, estando directamente integrada no plano de trabalho do PAA, representa sobretudo uma iniciativa que se enquadra no objectivo institucional de melhorar as práticas avaliativas do Agrupamento. Por outro lado, integrará um projecto de intervenção-investigação mais alargado, da responsabilidade da formadora e supervisionado pela consultora do CE, o que permitirá avaliar com mais rigor o trabalho a realizar.

5. Efeitos a produzir: Mudança de práticas, procedimentos ou materiais didáticos:

Os efeitos a produzir e a seguir explicitados reportam-se a dimensões centrais das finalidades da acção e desenvolvem-se de forma integrada ao longo do desenvolvimento das tarefas de formação presenciais e autónomas:

- Incentivar a reflexão crítica sobre práticas de avaliação em curso;
Através da análise de textos teóricos e de experiências pedagógicas no âmbito da avaliação das aprendizagens (dos participantes e outras), pretende-se fomentar o questionamento de práticas à luz de visões de educação (reprodutora vs. transformadora), equacionando a possibilidade de desenvolver práticas de avaliação formativa alternativa. A reflexão crítica sobre práticas de avaliação convencionais deverá conduzir ao alargamento de saberes e competências de avaliação dos participantes, necessários à mudança das suas práticas.
- Apoiar a análise de práticas de avaliação formativa com potencial transformador;
Partindo de exemplos recolhidos na produção científica, ou de experiências levadas a cabo por professores, pretende-se proporcionar a análise de práticas inovadoras de modo a contribuir para que os formandos alarguem a visão sobre os sentidos da avaliação e percepcionem o seu potencial transformador, tanto em termos da sua contribuição para se realizarem melhores aprendizagens como para o desenvolvimento do próprio aluno como cidadão.
- Apoiar o desenho, desenvolvimento e avaliação de experiências de avaliação formativa com potencial transformador;
O desenho e o desenvolvimento de experiências de avaliação formativa será necessariamente uma construção pessoal que poderá partir da identificação de situações-problema. Também poderão ser sugeridas questões para reflexão que ajudem no desenho das experiências a desenvolver. Pretende-se que essas experiências sirvam para que os formandos explorem nas suas abordagens as vantagens que uma avaliação formativa representa, tendo em conta as suas características. Espera-se que sejam construídos materiais e/ou estratégias que sejam aplicados em sala de aula e que sirvam para aplicar noutras situações.
- Fomentar a colaboração interpares na análise e transformação das práticas de avaliação.
O espaço proporcionado pelo CE é em si um espaço de partilha, onde serão apresentadas e partilhadas as experiências a desenvolver pelos formandos, mas é possível ir mais longe. Observar e ser observado é um tipo de prática pouco comum entre os professores mas que pode ser um excelente meio de fomentar a reflexão e a análise das práticas e uma forma de colaboração. Pretende-se também fomentar essa dinâmica.

6. Conteúdos da acção:

1ª sessão – Apresentação. Enquadramento da formação em termos da ligação escola-universidade. Preenchimento de um inquérito por questionário (IQ) sobre avaliação que permite conhecer as percepções dos formandos sobre as suas práticas avaliativas. Debate sobre a forma de avaliação a realizar na acção. (3h)

2ª e 3ª sessões - Debate/reflexão sobre as percepções iniciais acerca de avaliação – com base nas respostas ao IQ lançado na 1ª sessão e nos dados recolhidos na escola (nomeadamente no âmbito do PAR – Projecto de Avaliação em Rede) - no sentido de pôr a tónica nas questões mais pertinentes que se colocam para que a avaliação seja verdadeiramente mobilizadora das aprendizagens. Análise de experiências inovadoras no campo da avaliação e confronto com práticas em curso. (3h + 3h)

4ª e 5ª sessões – Debate/reflexão sobre textos fornecidos previamente que sirvam de referencial a práticas de avaliação a desenvolver com apoio da formadora. Análise inicial em pequeno grupo e posterior apresentação das ideias principais aos colegas. Definição de linhas de acção para o desenho de experiências de avaliação em sala de aula (temas, objectivos, metodologias). (3h + 3h)

6ª, 7ª e 8ª sessões – Desenho, em grupo, de experiências de avaliação formativa com potencial transformador – estruturação e acompanhamento das experiências de avaliação formativa a levar a cabo.

Nessas experiências pretende-se que os formandos explorem sobretudo formas de regulação das aprendizagens, em que os alunos participem de forma activa e em que os professores assumam um papel facilitador das aprendizagens, fornecendo *feedback* sobre os seus desempenhos, e em que se tenham em conta as características de uma avaliação de qualidade: a transparência, a participação, a negociação, a coerência, a adequação da exigência, a continuidade, a abrangência, a diversificação, a diferenciação, a utilidade, a justiça e a inclusividade. (3h+3h+3h)

9ª e 10ª sessões e 11ª sessão (1ª parte)- Apresentação/partilha das experiências e de materiais produzidos.

Com a apresentação e a partilha de experiências pretende-se criar um espaço de reflexão conjunta que facilite a reconstrução de um saber profissional que se desenvolve na reflexão e na acção. É partindo desse diálogo que se conseguem visualizar de forma mais clara os contributos que as diversas experiências podem dar para o conhecimento comum, o qual representa uma mais-valia para as futuras práticas avaliativas dos formandos. (3h+3h+3h)

11ª(2ª parte) – avaliação do CE (1h)

Prevê-se ainda um seminário de divulgação dos trabalhos do CE aberto ao AEL, assim como a divulgação continuada nos departamentos dos participantes e no Conselho Pedagógico. As versões finais dos trabalhos poderão ser disponibilizadas online. O CE poderá ainda ser divulgado em reuniões científicas.

7. Metodologias de realização da acção:

7.1 Passos metodológicos

- Indagação das percepções sobre avaliação dos formandos por aplicação de um IQ.
- Reflexão conjunta sobre as percepções e práticas de avaliação dos formandos, tendo por base a sua experiência profissional e as respostas ao IQ.
- Confronto de percepções e práticas dos formandos, com perspectivas teóricas no campo da avaliação das aprendizagens tendo por referência textos fornecidos anteriormente.
- Análise de experiências inovadoras no campo da avaliação e confronto com práticas em curso.
- Definição de linhas de acção para o desenho de experiências de avaliação em sala de aula.
- Desenho e acompanhamento em grupo, de experiências de avaliação formativa com potencial transformador, que tenham em conta os conteúdos da acção e as necessidades dos formandos.
- Produção de reflexões e materiais que facilitem a monitorização das aprendizagens e que constem de um portefólio elaborado pelos formandos com vista à regulação das práticas, portanto que promovam a articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação.
- Reflexão conjunta sobre as experiências realizadas, e registo dos seus contributos para a melhoria das práticas de avaliação dos formandos.

A acção privilegiará a reflexão conjunta sobre teorias e práticas dos formandos, contribuindo para a reconstrução do seu saber profissional, numa perspectiva dialógico-reflexiva.

7.2 Calendarização

7.2.1 Período de calendarização da acção durante o mesmo ano escolar:
Entre os meses de Março a Junho

7.2.2 Número de sessões previstas por mês: 3 de três horas

7.2.3 Número de horas previstas por cada tipo de sessões:

Sessões presenciais conjuntas - 34 horas

Sessões de trabalho autónomo - 17 horas

8. Regime de avaliação dos formandos:

A avaliação dos formandos traduzir-se-á numa escala de avaliação quantitativa de 1 a 10 valores correspondendo ao referencial de avaliação previsto no n.º 2, do artigo 46 do novo ECD. Cada formando será avaliado através de um relatório das actividades desenvolvidas pelos formandos e de um portefólio que traduza o trabalho autónomo (TA).

Pontualidade, empenhamento e participação dos formandos no processo de formação.

9. Forma de avaliação da acção:

A acção será avaliada formativamente pelo próprio grupo de formandos ao longo das sessões e através de questionários em uso no Centro de Formação destinados a formadores e a formandos. À Comissão Pedagógica e ao Consultor de Formação/Especialista da formação caberá o acompanhamento e a avaliação final da acção de formação.

10. Bibliografia fundamental:

- Alarcão, I. & Tavares, J.** (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Álvarez Méndez, J. M.** (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições ASA.
- Alves, M. P.** (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M.P. & De Ketele, J.M** (Orgs.) (2011). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora.
- Barreira, C. & Pinto, J.** (2005). A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). *Investigar em Educação*, Junho nº4, pp. 21-105.
- Basto, O.** (2010). *Colaboração profissional na (re)construção de concepções e práticas de avaliação. Um estudo de caso na disciplina de Matemática*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho.
- Day, C.** (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Dias, D. P. & Simão A. M. V.** (2007). O conhecimento estratégico e a auto-regulação do aprendente. In A. M. V. Simão, A. L. da Silva & I. Sá (Orgs.) *Auto-regulação da aprendizagem. Das concepções às práticas*. Lisboa: Educa, pp. 93-129.
- Fernandes, D.** (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*. 19 (2), 2006. p. 21-50.
- Fernandes, D.** (2008). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D.** (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: Esteban, M. T.; Afonso, A. (Orgs.) *Olhares e interfaces – reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez Editora, p. 15-44.
- Fernandes, J. A., Alves, M. P. & Machado E. A.** (2008). *Perspectivas e práticas de avaliação de professores de Matemática*. Braga: Cadernos CIEd.
- Freire, P.** (2008). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Hadji, C.** (1994). *A avaliação, regras do jogo das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P.** (1999). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In: Estrela, A.; Nóvoa, A. (Orgs.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, p. 171-190.
- Pinto, J. & Santos, L.** (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. C.** (2006). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sá-Chaves, I. (Org.)** (2005). *Os “Portefolios” reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L.** (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes, L. Santos, H. Gomes &

OBJECTIVOS DO CE

Incentivar a reflexão crítica sobre práticas de avaliação em curso;

Apoiar a análise de práticas de avaliação formativa com potencial transformador;

Apoiar o desenho, desenvolvimento e avaliação de experiências de avaliação formativa com potencial transformador;

Fomentar a colaboração interpares na análise e transformação das práticas de avaliação.

E AINDA..

Está a ser organizado pelo grupo PAA com o apoio da Professora Flávia Vieira, da UM, no âmbito de uma investigação no campo da supervisão pedagógica.

Está acreditado pelo CCPFC.

Terá 34 horas presenciais e 17 horas não presenciais, às quais irão corresponder 2 créditos.

Pensado e organizado pelo grupo PAA

PAA

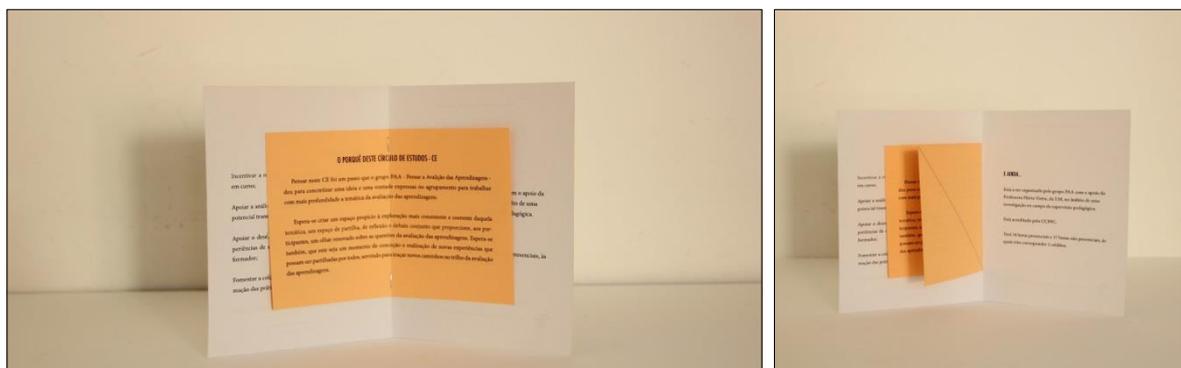
Olga Pinto Basto
Lília Santos
Miguel Durães

O PORQUÊ DESTE CÍRCULO DE ESTUDOS - CE

Pensar neste CE foi um passo que o grupo PAA - Pensar a Avaliação das Aprendizagens - deu para concretizar uma ideia e uma vontade expressas no agrupamento para trabalhar com mais profundidade a temática da avaliação das aprendizagens.

Espera-se criar um espaço propício à exploração mais consistente e coerente daquela temática, um espaço de partilha, de reflexão e debate conjunto que proporcione, aos participantes, um olhar renovado sobre as questões da avaliação das aprendizagens. Espera-se também, que este seja um momento de conceção e realização de novas experiências que possam ser partilhadas por todos, servindo para traçar novos caminhos no trilho da avaliação das aprendizagens.

Fotos do folheto – interior e exterior



Anexo 3.3 – Convite formal de participação na investigação

Convite aos professores do CE à participação em estudo de investigação

O estudo para o qual vos convidamos a participar, conducente a uma tese de doutoramento em Ciências da Educação na Universidade do Minho (área de Supervisão Pedagógica), tem como finalidade principal compreender o modo como a colaboração profissional pode potenciar a supervisão (planificação, monitorização e avaliação) da prática pedagógica, neste caso, da prática de avaliação das aprendizagens.

Como sabem, o Círculo de Estudos *Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens* foi planeado em função de interesses da escola e em articulação com este estudo, pretendendo-se construir conhecimento profissional a partir da experiência vivenciada.

Assim, a vossa colaboração é preciosa! Precisamos do vosso consentimento para podermos avançar (se possível até ao final de setembro), através de uma cópia deste documento assinado, o que faz parte das regras éticas da investigação. Desde já agradecemos a vossa disponibilidade para colaborar connosco!

Seguem-se as condições da participação no estudo:

1. O estudo implica a análise dos portefólios do CE. O objetivo desta análise não é avaliar os professores participantes, mas sim interpretar os processos de formação/ aprendizagem profissional vivenciados. No caso das narrativas, poderão ser consideradas as versões finais depois de revistas.
2. O estudo prevê, em 2013, a realização de uma entrevista semi-estruturada aos participantes que se voluntariarem para colaborar nesta tarefa. O guião da entrevista será disponibilizado com antecedência a todos para poderem decidir, e as transcrições das entrevistas serão posteriormente enviadas a cada um dos professores entrevistados.
3. A análise dos portefólios e das entrevistas será enviada a todos numa fase mais avançada do estudo, para que possam validar as interpretações realizadas ou sugerir alterações.
4. Garante-se a confidencialidade de toda a informação a analisar, a qual será exclusivamente usada para fins de investigação.
5. Garante-se o anonimato dos participantes no relatório da tese (a não ser que expressem vontade contrária).
6. O relatório da tese incluirá em anexo uma seleção de excertos/ documentos dos portefólios que sejam relevantes face aos objetivos do estudo, assim como as entrevistas.
7. Todos os participantes receberão uma cópia digital da tese após a sua defesa em provas públicas.
8. A participação dos professores será objeto de agradecimento na tese (secção de agradecimentos) e na sua defesa.
9. A tese será disponibilizada online no Repositório da UM, após a sua defesa em provas públicas, segundo as normas estabelecidas por esta Universidade.
10. A qualquer momento do desenvolvimento do estudo, os participantes poderão desistir da sua participação se se verificar o incumprimento das condições aqui definidas.

Braga, 20 de setembro de 2012

A responsável pela investigação:

Olga Pinto Basto

A supervisora da investigação:

Flávia Vieira

Aceito participar no estudo nas condições referidas:

Data: _____

Exemplo

AEL - Sessão aberta do grupo PAA – 31 de outubro de 2012



As experiências desenvolvidas no âmbito do CE –
(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens

“O que já sei! O que aprendo com os meus colegas!” Uma experiência de correção das aprendizagens.

Avaliação da sessão

1. Por favor, indique a sua opinião sobre a sessão, usando a seguinte escala:

CT: Concordo Totalmente // C: Concordo // D: Discordo // DT: Discordo Totalmente

Esta sessão...

Fez-me refletir sobre as minhas práticas de avaliação das aprendizagens	CT	C	D	DT
Enriqueceu a minha perspetiva da avaliação das aprendizagens	CT	C	D	DT
Permitiu-me conhecer práticas que podem melhorar a avaliação das aprendizagens	CT	C	D	DT
Motivou-me a experimentar novas formas de avaliação das aprendizagens	CT	C	D	DT
Promoveu o diálogo e o confronto de perspetivas sobre a avaliação das aprendizagens	CT	C	D	DT

2. Se quiser, faça um comentário sobre a experiência relatada:

3. Considera que este tipo de iniciativa do PAA é útil para fomentar uma cultura de partilha e inovação no que diz respeito à avaliação das aprendizagens? SIM___ TALVEZ___ NÃO___

4. Quer acrescentar algum comentário ou sugestão?

Agradecemos a sua colaboração
O Grupo PAA

Anexo 4

Questionários de caracterização dos formandos

4.1 Questionário 1 sobre dados pessoais e profissionais dos participantes

4.2 Questionário 2 sobre dados pessoais e profissionais dos participantes

Anexo 4.1 – Questionário 1 sobre dados pessoais e profissionais dos participantes

Dados pessoais e profissionais dos participantes no estudo *(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens: O papel da supervisão colaborativa em contexto escolar*

Caro/a colega,

Como já foi acordado, garante-se a confidencialidade da informação recolhida no estudo, exclusivamente usada para fins de investigação. Garante-se também o seu anonimato no relatório da tese (a não ser que expresse vontade contrária). No entanto, é necessário recolher dados pessoais e profissionais para a caracterização geral dos participantes. Agradeço o preenchimento e devolução (em mão ou por e-mail) do seguinte questionário, até 30 de julho.

Olga Basto

1. Nome:

2. Idade:

3. **Habilitações académicas** (ano de conclusão e designações respetivas)

	Ano	Designação
Bacharelato		
Licenciatura		
Mestrado		
Doutoramento		
Outra:		

4. **Nível de ensino (X) e disciplina(s) que lecionava em 2011/2012**

Nível de ensino	Disciplina(s)
Pré-escolar	
1º ciclo	
2º ciclo	
3º ciclo	

5. **Situação Profissional (X) em 2011/2012**

Contratado(a)		Quadro de zona		Quadro de escola ou de agrupamento	
---------------	--	----------------	--	------------------------------------	--

6. **Anos de serviço até 2011/2012:**

7. **Cargos exercidos em 2011/2012** (enumerar)

--

8. **Formação (anterior ao Círculo de Estudos) na área da avaliação das aprendizagens** (designação e duração de cursos, seminários, oficinas de formação... frequentadas)

Designação	Duração

9. **Participação (anterior ao Círculo de Estudos) em iniciativas (experiências/ grupos de trabalho/ projetos...) de investigação ou de inovação pedagógica** (descrever brevemente)

--

Anexo 4.2 – Questionário 2 sobre dados pessoais e profissionais dos participantes

Dados profissionais dos participantes no estudo *(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens: O papel da supervisão colaborativa em contexto escolar*

Caro/a colega,

Como já foi acordado, garante-se a confidencialidade da informação recolhida no estudo, exclusivamente usada para fins de investigação. Garante-se também o seu anonimato no relatório da tese (a não ser que expresse vontade contrária). Embora anteriormente já tenham sido pedido alguns dados pessoais e profissionais para a caracterização geral dos participantes, cheguei à conclusão de que eles eram insuficientes para poder traçar um perfil mais completo dos percursos profissionais de cada um. Nessa medida, agradecendo antecipadamente a colaboração, venho pedir que respondam ao seguinte questionário, agradecendo o seu preenchimento e devolução por e-mail o mais breve possível (até 28 de fevereiro).

Olga Basto
olgampb@gmail.com

Nome:

1. Assinale (X) os cargos escolares que desempenhou ao longo da sua carreira profissional, até ao ano de realização do Círculo de Estudos (2012, inclusive). Pode acrescentar outros cargos.

<input type="checkbox"/>	Diretor/a de turma		
<input type="checkbox"/>	Coordenador de departamento		
<input type="checkbox"/>	Orientador/a de estágio		
<input type="checkbox"/>	etc.		

Outros cargos:

2. Indique (X) a sua participação no tipo de atividades que se seguem, previamente à realização do Círculo de Estudos. Relativamente às atividades assinaladas, acrescente a informação solicitada na coluna da direita. Pode acrescentar outras atividades que considere relevantes.

<input type="checkbox"/>	Associações profissionais	Designação/ Função / Duração Ex: Associação de Professores de Matemática/ membro/ desde 2005
<input type="checkbox"/>	Associações sindicais	Designação/ Função / Duração Ex. FENPROF/ membro da direção/ 2005-2007
<input type="checkbox"/>	Grupos de trabalho/ projetos ligados à educação	Designação/ Função/ Local/ Duração/ Breve descrição Ex. Mat.Com/ membro/ EB 2,3 de Lamações/ 2005 - 2011/ Grupo de trabalho constituído em 2003 no âmbito de um projeto de doutoramento da UM, que continuou a sua atividade autonomamente com o objetivo de refletir sobre o ensino e a aprendizagem da matemática.
<input type="checkbox"/>	Organização de eventos de educação	Designação/ Função / Local/ Data Ex. Sessão Aberta do Grupo PAA/ membro do PAA/ EB2,3 de Lamações/2013
<input type="checkbox"/>	Apresentação de comunicações em eventos de educação	Autor/ Título da apresentação/ Designação do evento/ Local/ Data Ex. M. Rosário Ferreira e J. Moreira/ "Práticas de avaliação"/ 5º Encontro do GT-PA/ Universidade do Minho/ 2011
<input type="checkbox"/>	Publicações de textos de educação	Indicação da publicação Ex.: Rosário Ferreira e J. Moreira (2011). "Práticas de avaliação", Atas do 5º Encontro do GT-PA. Braga: Universidade do Minho.
<input type="checkbox"/>	Formação contínua de professores (ações acreditadas, como formador/a)	Designação da ação/ Tipo de Ação/ Duração/ Local/ Data Ex: (Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens/ Círculo de Estudos/ 51h/ EB 2,3 de Lamações / 2012
<input type="checkbox"/>	Formação em áreas da educação (ações acreditadas, como formando/a)	Designação da ação/ Tipo de Ação/ Local/ Data (selecione 1 ou 2 ações mais significativas) Ex: (Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens/ Círculo de Estudos/ 51h/ EB 2,3 de Lamações / 2012

Outras atividades:

Anexo 5

Materiais de apoio ao desenvolvimento e avaliação do CE

- 5.1 Questionário: “Pensar a avaliação”
 - 5.2 Incidente crítico (Basto, 2008)
 - 5.3 Tarefas de formação
 - 5.4 Guião de construção de experiências de avaliação
 - 5.5 Guião de elaboração da narrativa de uma experiência de avaliação
 - 5.6 Guião de elaboração do relatório de reflexão crítica
 - 5.7 Instrumento de autoavaliação dos formandos (Grelha de autoavaliação da participação)
 - 5.8 Instrumentos de avaliação dos formandos (proposta final de avaliação; critérios e indicadores de avaliação da narrativa e do relatório de reflexão crítica)
 - 5.9 Guião da entrevista aos participantes do CE
 - 5.10 Textos de apoio ao CE (CDRom)
-



Agrupamento de Escolas de Lameças



Pensar a avaliação

Estimado(a) colega:

Com este questionário que incide na avaliação das aprendizagens, pretende-se conhecer concepções e práticas de avaliação. Os seus resultados serão posteriormente apresentados e debatidos entre nós.

O grupo PAA: O., L., M.

A- Dados pessoais e profissionais

1. Idade:

- menos de 30 anos 30 a 40 anos 41 a 50 anos mais de 50 anos

2. Habilitações Académicas:

- Bacharelato Licenciatura Curso de especialização Mestrado Doutoramento

3. Situação Profissional:

- Contratado(a) Quadro de zona Quadro de escola ou de agrupamento

4. Anos de serviço:

- menos de 6 6 a 15 16 a 25 26 a 35 mais de 35

5. Cargos exercidos no presente ano letivo:

- Diretor(a) de Turma Outros cargos Nenhum cargo

6. Nível ou níveis de ensino que leciona no presente ano letivo:

- Pré-escolar 1º ciclo 2º ciclo 3º ciclo

7. Número de turmas que leciona no presente ano letivo: _____

B- Conceções e práticas de avaliação das aprendizagens

1- As frases seguintes expressam opiniões sobre a avaliação. Assinale com aquelas com que concorda, com aquelas com que discorda e com aquelas em que tem dúvidas/ não tem uma opinião definida.

1. É necessário mudar as práticas avaliativas no meu Departamento/Grupo disciplinar
2. A avaliação é uma das áreas da docência mais resistentes à mudança
3. A avaliação formativa é uma realidade no meu Departamento/Grupo disciplinar
4. Avaliar é diferente de classificar
5. A avaliação só pode ser eficaz se for bem planeada
6. É difícil articular a avaliação formativa com a sumativa
7. Mudar a avaliação implica mudar as práticas de ensino
8. A avaliação formativa desenvolve a autonomia dos alunos
9. Os critérios de avaliação devem ser acordados com os alunos
10. O tipo de avaliação que se faz influencia o grau de sucesso escolar dos alunos
11. A avaliação com testes é uma avaliação objetiva
12. A avaliação é sempre subjetiva
13. A avaliação está sempre presente na atividade pedagógica do professor em sala de aula

2- Pense na sua prática de avaliação no contexto em que leciona e assinale com as características que considera estarem menos presentes ou evidentes nessa prática.

- | | |
|--|---|
| 1. <input type="checkbox"/> Transparência (perante os alunos) | 8. <input type="checkbox"/> Diversificação (dos instrumentos/ estratégias) |
| 2. <input type="checkbox"/> Negociação (com os alunos) | 9. <input type="checkbox"/> Diferenciação (em função das necessidades, ritmos e estilos dos alunos) |
| 3. <input type="checkbox"/> Participação (por ex., autoavaliação) | 10. <input type="checkbox"/> Utilidade (na melhoria do ensino e da aprendizagem) |
| 4. <input type="checkbox"/> Coerência (com o ensino) | 11. <input type="checkbox"/> Justiça (não prejudica ou beneficia alunos) |
| 5. <input type="checkbox"/> Adequação da exigência (ao nível dos alunos) | 12. <input type="checkbox"/> Inclusividade (não é discriminatória) |
| 6. <input type="checkbox"/> Continuidade (regularidade) | |
| 7. <input type="checkbox"/> Abrangência (das competências avaliadas) | |

2.1- Da lista de características apresentada, indique, num máximo de 4, aquelas que gostaria de melhorar na sua prática de avaliação.

i) _____ ii) _____ iii) _____ v) _____

3- Na sua prática de avaliação, que finalidades tem em mente? Assinale com o grau de importância que atribui a cada uma delas.

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante
1. Recolher dados para a avaliação sumativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Conhecer as aprendizagens efetuadas pelos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Dar <i>feedback</i> aos alunos sobre as suas aprendizagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Monitorizar o progresso das aprendizagens dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Planear estratégias de remediação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Planear estratégias de diferenciação pedagógica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Melhorar as estratégias de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Outra. Qual? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4- Que elementos de avaliação utiliza? Assinale com X as opções de resposta que se aplicam no seu caso. (os elementos indicados podem implicar trabalho individual ou de grupo)

- | | |
|--|---|
| 1. <input type="checkbox"/> Testes/ fichas de avaliação | 7. <input type="checkbox"/> Diário de aprendizagem |
| 2. <input type="checkbox"/> Resolução de problemas/tarefas | 8. <input type="checkbox"/> Grelhas de autoavaliação do aluno |
| 3. <input type="checkbox"/> Trabalhos de pesquisa/projeto | 9. <input type="checkbox"/> Trabalhos de casa |
| 4. <input type="checkbox"/> Apresentações (orais, em poster, etc.) | 10. <input type="checkbox"/> Participação e empenho na aula |
| 5. <input type="checkbox"/> Caderno diário | 11. <input type="checkbox"/> Outro(s). Qual/Quais? _____ |
| 6. <input type="checkbox"/> Portefólio | |

4.1- Dos elementos de avaliação que assinalou acima, indique, num máximo de 4, aqueles que mais valoriza na avaliação sumativa de final de período:

i) _____ ii) _____ iii) _____ iv) _____

5- Qual é o papel dos seus alunos na avaliação das aprendizagens? Assinale com X as opções de resposta que se aplicam no seu caso.

Os meus alunos...

1. Participam na definição dos elementos / atividades de avaliação
2. Participam na definição de critérios de avaliação
3. Fazem autoavaliação
4. Fazem heteroavaliação
5. Refletem sobre os seus erros e dificuldades
6. Fazem atividades de autocorreção
7. Planeiam estratégias para resolver as dificuldades detetadas
8. Participam na avaliação sumativa periódica
9. Outro. Qual? _____

6- Pense no tipo de feedback que dá aos seus alunos no processo de aprendizagem. Assinale com X o grau de importância de cada um deles na sua prática.

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante
1. Dar <i>feedback</i> escrito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Dar <i>feedback</i> oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Dar <i>feedback</i> regularmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Dar o mesmo <i>feedback</i> a todos os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Dar <i>feedback</i> individualizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Dar <i>feedback</i> corretivo face aos erros manifestados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Dar <i>feedback</i> positivo sobre o mérito dos trabalhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Dar <i>feedback</i> sobre o progresso das aprendizagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Dar <i>feedback</i> que apele à autoavaliação/correção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Dar <i>feedback</i> que indique estratégias de melhoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Outra. Qual? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1ª Parte da narrativa (descrição da experiência) “O Retrato”

Nunca chorei tanto na minha vida por causa de uma avaliação. Senti-me injustiçada, magoada, marginalizada, derrotada até!

Tudo se passou há muito, muito tempo, quando andava no liceu, no Porto, talvez no ano de 1973, julgo eu. Tenho que fazer um esforço razoável de memória para enquadrar alguns pormenores deste incidente, contudo no essencial ele está vivo, mesmo atrás daquela cortina que nos faz esquecer. É verdade que nunca tive que reflectir assim como agora sobre ele, embora por vezes a cortina se afaste, mas foi de tal forma marcante que não consigo deixar de o eleger para este trabalho de reflexão.

Sempre fui interessada pelas artes visuais e até ponderei seguir a minha formação nessa área, mas a vida traçou outro caminho para mim. Naquela altura era uma miúda reservada, integrada numa turma de costas para mim. Não fazia parte do grupo, não vinha da Escola Francesa como a maioria deles, não vestia como eles, não tinha o à vontade que o dinheiro dava. Naquela altura era uma miúda tímida que tentei o meu melhor, naquilo que eu gostava mais: o desenho, as artes visuais, a história da arte. A professora era já um nome naquela altura: Helena Abreu. A professora não tinha reparado em mim, nem nos meus trabalhos, como eu gostaria, embora sempre me tivesse feito pequenos sinais de aprovação. Daquela vez pediu que todos comprassem o compêndio escrito por ela sobre história da arte e geometria, para estudarmos os estilos e nos prepararmos para fazer um teste escrito. Inovação para a época, em que naquelas aulas nunca se escrevia nada, a não ser a tinta da china. Os meus pais compraram-me o livro e eu devorei o livro. Gostei tanto daquilo tudo que sem custo sabia o livro de cor. No dia do teste que foi realizado numa daquelas salas de desenho com as mesas altas de desenho, bem separadas umas das outras, e com o sol a entrar pelas grandes janelas da sala, verti na folha tudo o que sabia sobre o gótico e o romano, os arcos e as colunas, e tudo sabia de cor. Quando fiz aquele teste senti um alívio e um prazer por poder mostrar à professora que eu sabia tudo, não eram só aqueles meus colegas distantes, que riam muito despreocupados e confiantes, e que já tinham conquistado a professora há muito.

Passado algum tempo a professora chegou com os testes vistos e antes de começar a entregá-los disse que tinha uma questão prévia para falar à turma e que seria um exemplo, para todos. Havia um teste anulado. A aluna Olga Maria tinha copiado tudo e por isso o seu teste tinha nota zero. No silêncio que se fez vi todos os olhos postos em mim e senti o calor invadir a minha cara. Devo ter começado por ficar da cor do tomate e de repente comecei a chorar convulsivamente, com o coração acelerado. Senti tanta revolta e tanta impotência, que não conseguia falar, só chorava cada vez mais, como eu nunca vi nenhum meu aluno ou colega, enquanto estudante, a fazer. Entretanto a professora não parava com o seu discurso altivo e castigador a repreender-me sem parar, dizendo que era normal eu estar assim pois tinha cometido um grave erro. Foram eles que me salvaram. Primeiro ficaram calados, mas todos sabiam, todos se lembravam que eu não tinha copiado por ninguém e não tínhamos nenhum papel ou livro perto de nós na altura do teste, já que era regra naquela altura colocar tudo o que tínhamos no fundo da sala. Todos sabiam que se tinham copiado não tinha sido por mim e sozinha não tinha hipótese alguma, isto é, devia ter sido eu a fazê-lo sozinha. Os meus colegas foram os primeiros a dizer à professora que não podia ser verdade, porque eu não tinha copiado por eles. Quando percebi a atitude solidária, percebi que afinal não estava derrotada, afinal não estava tão marginalizada e arranjei força para falar entre dentes que tinha sido eu a escrever tudo. A professora recuou e ouviu-me. Disse-me que ficou muito espantada porque o que eu escrevi eram as palavras do livro dela, tal e qual ela as escrevera, e que se não fossem os meus colegas a defender-me, pessoas em quem ela confiava, nunca me perdoaria, mas neste caso, ponderando bem aceitou e classificou o meu teste de Muito Bom. Fiquei aliviada o pesadelo tinha passado. Entregou-me o teste e mandou-me levantar e ir até à sua secretária porque queria dar-me uma coisa. Fui cheia de medo sem perceber o que ela queria mais. Ela arrancou uma folha de um bloco de desenho e fez um desenho de mim, com as mãos juntas, que ainda possuo. Disse que era uma recordação e o sinal das suas desculpas pelo equívoco que cometeu. Disse que se eu conseguia fazer aquilo o melhor era seguir o curso de medicina pois na sua opinião só conseguia fazer aquele curso quem consegue decorar tudo, e isso não é para todos. Não me perguntou o que eu tinha a dizer, nem sequer o que eu queria ser afinal. Contudo não se esqueceu mais de mim até ao fim daquele ano, assim como os meus colegas e eu nunca mais esqueci esta história que marcou o meu percurso escolar.

“O Retrato” de um minuto, de um momento, de uma situação, de uma memória, de uma avaliação, de uma aprendizagem, de um incidente crítico

↳ _____ ↳

2ª Parte da narrativa (interpretação da experiência)

Depois da descrição deste incidente importa realçar as questões que se podem colocar com ele. É claro que a questão da justiça, da confiança e do diálogo na avaliação são evidentes nele, e quando falham há lugar a conflitos e equívocos, e conforme defende Hadji (1994:90) ao referir-se ao jogo pedagógico “Tornar segura a avaliação é jogar, da forma mais «limpa» possível o jogo dominante”.

Importa também distinguir se ele se pode considerar um incidente crítico ou apenas um incidente da vida de uma pessoa. Se considerarmos que ele obrigou tanto a professora como a aluna a reverem a forma como encaram a avaliação, então poderemos considerá-lo um incidente crítico. Com efeito, na altura a professora convicta das suas certezas, que eram legítimas face a uma possível fraude, não colocava a hipótese que as coisas fossem de outra forma e só cedeu porque a turma a ajudou a ver. Nesta perspectiva ele é um incidente crítico para a professora, pois obrigou-a a mudar, e até a recompensar de alguma forma a aluna pelo seu erro. Posso especular que este incidente serviu para a professora estar mais atenta às suas avaliações futuras, mas não passa de uma especulação, porque o meu papel ali era outro e como nunca mais contactei com aquela professora não sei se produziu esse efeito. Como aluna ele permitiu que eu mudasse. Percebi com aquele incidente, que reproduzir o conhecimento pode ser muito perigoso e que temos de ter as nossas próprias palavras para dizer o que sabemos e o que pensamos. No fundo aquele doloroso incidente acabou por contribuir para a minha autonomia, tendo efeitos a curto prazo.

Os professores esperam que os alunos escrevam com as suas próprias palavras e não repetindo o que está escrito nos manuais, contudo naquele contexto tratava-se da atitude de uma aluna empenhada e identificada com o texto. Para que não haja confusões é preciso haver diálogo na avaliação. Com efeito, como defende Álvarez Méndez (2002:18) “A avaliação deve ser um exercício *transparente* em todo o seu percurso, durante o qual se organiza a *publicidade* e o conhecimento dos critérios a aplicar”. Quando os critérios de avaliação são conhecidos, a avaliação é mais clara, mas se os critérios forem construídos com os alunos então julgo que este tipo de confusões nem sequer se colocam. Hoje como professora tenho sempre cuidado quando me deparo com situações semelhantes. Primeiro tento perceber o contexto para não cair naquele erro. Embora a disciplina que lecciono seja matemática e seja mais raro aparecerem situações destas, elas acabam por acontecer com a elaboração de trabalhos sobre matemáticos ou outros temas afins.

Pode-se ter ainda outro olhar sobre este incidente, que se relaciona com a questão da participação. Naquela situação a professora não esperava muito da aluna, porque não sabia o valor que esta depositava na sua disciplina, uma vez que a aluna embora fosse muito empenhada era muito calada e tímida, não verbalizando o seu interesse, tanto por causa do contexto que a intimidava como por feitiço. Sendo assim a professora não colocou em causa a sua primeira avaliação, pois não conhecia verdadeiramente a aluna. Talvez se a professora tivesse expectativas mais elevadas em relação à aluna, por a considerar muito interessada e participativa, tivesse mais dúvidas em relação ao que realmente tinha acontecido e não colocasse a fraude como a primeira hipótese. Isto é, por vezes as representações que os professores têm dos alunos podem influenciar as suas avaliações, como recorda Hadji (1994:100) ao problematizar a suposta objectividade da avaliação “Em qualquer caso, o estudante com uma auréola de bom aluno é mais bem classificado; e, inversamente, os progressos do aluno considerado fraco terão dificuldade em serem notados (...)”

Hoje em dia como professora tenho sempre cuidado em fazer juízos *à priori* sobre os meus alunos menos extrovertidos não os catalogando de pouco empenhados e pouco participativos, pois sei bem o que isso significa.

Avaliação das Aprendizagens - Portefólio - Incidente Crítico - Olga Pinto Basto

Julho 2008

Com um abraço
da Olga Pinto Basto

SARRIO PORTUGAL



5.3 – Tarefas de formação

Tarefa de reflexão sobre um incidente crítico:



(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens

1ª sessão, 29/ fevereiro/ 2012

- 1- Leitura individual da 1ª parte da narrativa (descrição da experiência).

- 2- Debate em grupos: Em que medida a experiência narrada pode ser considerada um incidente crítico? Que questões de avaliação suscita? Como se relaciona com outras experiências do grupo?

- 3- Reflexão conjunta.

- 4- Leitura individual da 2ª parte da narrativa (interpretação da experiência).

- 5- Reflexão conjunta: Em que medida a interpretação da autora da narrativa se aproxima ou afasta de outras interpretações no grupo?

Tarefa individual (portefólio): pense na sua experiência de aluno(a) ou de professor(a) e narre um incidente crítico, descrevendo e interpretando/ problematizando o que aconteceu.

Por favor, envie a sua narrativa por e-mail para todos os participantes até: _____

Tarefa de reflexão sobre os incidentes críticos escritos pelos formandos:



(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens

2ª sessão, 12/ março/ 2012

**Tarefa de reflexão sobre os Incidentes Críticos
escritos pelos formandos**

Nota: os IC foram enviados por e-mail previamente à sessão

Em grupo - Escolha de um incidente crítico para análise:

Em que medida a experiência narrada pode ser considerada um incidente crítico?

Como se relaciona com os seguintes princípios da avaliação?

- Transparência (perante os alunos)
- Negociação (com os alunos)
- Participação (por ex., autoavaliação)
- Coerência (com o ensino)
- Adequação da exigência (ao nível dos alunos)
- Continuidade (regularidade)
- Abrangência (das competências avaliadas)
- Diversificação (dos instrumentos/estratégias)
- Diferenciação (em função das necessidades, ritmos e estilos dos alunos)
- Utilidade (na melhoria do ensino e da aprendizagem)
- Justiça (não prejudica ou beneficia alunos)
- Inclusividade (não é discriminatória)

Questões a colocar na reflexão conjunta:

Reflexão conjunta

Tarefa de reflexão sobre avaliação:



(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens

3ª sessão, 14/ março/ 2012

Tarefa de reflexão sobre a avaliação (baseada em excertos do texto “Para uma teoria da avaliação formativa”, de Domingos Fernandes)

1º excerto

“A *avaliação formativa alternativa* (AFA) deve permitir conhecer bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que deve proporcionar-lhes indicações claras acerca do que é necessário fazer a seguir. No caso de ser necessário corrigir algo ou de melhorar as aprendizagens, torna-se imperativo que professores e alunos partilhem as mesmas ideias, ou ideias aproximadas, acerca do que se pretende alcançar.” (Fernandes, 2006: 30-31)

“Para clarificar a natureza e funções da AFA, parece oportuno sistematizar algumas das suas características mais relevantes e algumas condições inerentes à sua concretização tais como:

- a) a avaliação é deliberadamente organizada em estreita relação como um *feedback* inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade;
- b) o *feedback* é importante para activar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e auto-estima;
- c) a natureza da interacção e da comunicação entre professores e alunos é central porque os professores têm que estabelecer *pontes* entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (por exemplo, o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como sentem);
- d) os alunos responsabilizam-se progressivamente pelas suas aprendizagens e têm oportunidades para partilhar *o que e como* compreenderam;
- e) as tarefas propostas aos alunos são cuidadosamente seleccionadas, representam domínios estruturantes do currículo e activam processos complexos do pensamento (por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, seleccionar);
- f) as tarefas reflectem uma estreita relação entre a didáctica e a avaliação que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem; e
- g) o ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender.”(op. cit.: 31)

Em que medida uma *avaliação formativa alternativa* se aproxima ou se distancia das suas práticas de avaliação?

2º excerto

“Há três resultados da investigação empírica sintetizados por Paul Black e Dylan Wiliam em 1998, que vale a pena recordar nesta altura:

1. 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.
2. Os alunos que mais beneficiam da utilização deliberada e sistemática da avaliação formativa são os alunos que têm mais dificuldades de aprendizagem.
3. Os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é formativa obtêm melhores resultados em exames externos do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é sumativa (Black & Wiliam, 1998a).



Análise de uma narrativa profissional

1. Reflita sobre a narrativa “Da avaliação processual à sumativa: princípios e práticas”, da professora Maria Antonieta Mamede, considerando as ideias presentes nos excertos que se seguem: em que medida podemos dizer que o projecto relatado pela professora ilustra essas ideias?

1- “Avaliar somente no fim, seja por unidade de tempo ou de conteúdo, é chegar tarde para assegurar a aprendizagem continua e oportuna.” (Álvarez Méndez, 2002: 18)

2- “O tempo de aula, convertido em tempo de aprendizagem facilitado, estimulado, ajudado, orientado pelo ensino deve converter-se numa oportunidade simultânea de avaliação. Não devem ser actividades diferentes se com elas pretendemos a apropriação do saber e a emancipação que o acesso à cultura e à ciência proporciona. Só por esta via podemos fazer do processo de ensino e de aprendizagem um processo interactivo e solidário de colaboração.” (Álvarez Méndez, 2002: 101)

3- “Trabalhar no sentido de uma avaliação mais formativa significa transformar consideravelmente as regras do jogo dentro da sala de aula. Numa avaliação tradicional, o interesse do aluno consiste em iludir, disfarçar os pontos fracos e valorizar os pontos fortes.” (Perrenoud, 1999: 180)

4- “Uma turma que pratica uma avaliação formativa apresenta-se mais como uma oficina onde cada um se ocupa das suas tarefas (com alguém que pode intervir em caso de necessidade) do que como uma orquestra sob a batuta de um maestro omnipresente. Estes modos de funcionamento exigem especialmente uma nova concepção da equidade e da igualdade face ao sistema, uma certa tolerância face à desordem e à diferença, capacidades de auto-regulação e de auto-avaliação de uns e de outros. Estas mudanças não conseguiriam ser eficazmente postas em prática num único ano; têm, pelo contrário, de beneficiar de uma certa *continuidade* ao longo de toda a escolaridade ou pelo menos durante um ciclo de estudos.” (Perrenoud, 1999: 181)

5- “Um princípio essencial básico na regulação continua das aprendizagens é a de ensinar os alunos a construírem um modelo pessoal de acção que lhes permita serem cada vez mais autónomos. Assim, se na avaliação formativa a função reguladora do processo de aprendizagem é da responsabilidade do professor, na auto-regulação o que se pretende é que os alunos se tornem cada vez mais autónomos, regulando os seus próprios processos de pensamento e de aprendizagem.” (Simão, 2008: 131)

6- “(...) antes de avaliar para classificar, é necessário e imprescindível avaliar para ensinar e aprender melhor. Por isso parece-me mesmo indispensável que a informação que se obtém ao longo do processo de ensino-aprendizagem-avaliação seja primordial, seja devidamente evidenciada, nos momentos de balanço. Só que, e isto é central para que o processo não seja adulterado, a *avaliação formativa tem de ser mesmo formativa* e não um seu qualquer sucedâneo de natureza sumativa. Isto significa que a avaliação é planeada, integrada e vivida para que os alunos aprendam. Mas também significa que o *feedback* é o processo que vai permitir ao aluno activar, entre outros, os processos cognitivos que lhe vão permitir vencer as dificuldades. E, ainda, que a auto-estima e a motivação intelectual dos alunos, através desse mesmo *feedback*, é outro elemento essencial.” (Fernandes, 2008: 74)

2. Centre a sua atenção nas grelhas de avaliação propostas pela autora (anexos). Pense na sua disciplina ou área de ensino e construa uma grelha adaptada à sua situação, que permita avaliar um dos aspetos ilustrados (competências específicas da disciplina, trabalhos de casa, falhas, testes, atitudes).



Explorar a planificação da avaliação formativa

1. Reflexão sobre o “Guião de construção de experiências de avaliação”

Analise as questões apresentadas para apoiar a planificação de uma experiência de avaliação, refletindo sobre o que se pretende em cada uma delas e tentando antever, no seu caso, possíveis abordagens.

No caso da questão 6, considere o seguinte conjunto questões orientadoras⁴ do desenho da experiência:

1. A experiência de avaliação integra mudanças face a práticas de avaliação anteriores?
2. A experiência de avaliação responde a interesses, expectativas ou necessidades dos alunos?
3. A experiência de avaliação é consistente com as finalidades da disciplina?
4. A experiência de avaliação articula ensino, aprendizagem e avaliação?
5. A experiência de avaliação contempla ritmos de aprendizagem diferenciados?
6. A experiência de avaliação promove a construção colaborativa de saberes?
7. A experiência de avaliação integra o <i>feedback</i> do professor como elemento regulador?
8. A experiência de avaliação será bem aceite pelos alunos e motiva-os para a aprendizagem?
9. A experiência de avaliação é desenvolvida e avaliada com a colaboração dos alunos?
10. A experiência de avaliação integra a recolha de evidências de modo a elevar a credibilidade dos seus efeitos?

2. Construção de um instrumento de avaliação formativa

Reveja os instrumentos de avaliação propostos na narrativa de Antonieta Mamede (Mamede, 2004) (anexos). Esboce um instrumento adaptado à sua situação e que possa vir a utilizar, eventualmente já no âmbito da experiência de avaliação a desenvolver. Este instrumento poderá ter diversas finalidades, por exemplo:

- recolher perceções/ opiniões dos alunos sobre aspetos da avaliação a explorar
- monitorizar/ regular tarefas de aprendizagem a desenvolver
- explicitar critérios de avaliação a utilizar
- apoiar processos de autoavaliação ou de heteroavaliação
- recolher dados da observação do professor
- recolher perceções/ opiniões dos alunos sobre a experiência desenvolvida
- ...

⁴ Adaptadas de: Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação; Vieira, F. (2007/2008) *Experiências de avaliação* (doc. policopiado).

Anexo 5.4 – Guião de construção de experiências de avaliação



(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens

fevereiro/ 2012 a Maio/2012

Guião de construção de experiências de avaliação

Este guião visa apoiar a planificação de experiências de avaliação e a redação da narrativa final. A versão final deve ser colocada no portefólio.

Professor(es):

--

1. Que **interesse, dilema, dificuldade, preocupação...** dá origem à experiência?

--

2. Quais são os seus **objetivos**?

--

3. Qual é o **contexto** de experimentação e por que razões foi escolhido?

--

4. Que **princípios** da avaliação serão mais explorados? (assinalar)

1. Transparência (perante os alunos)	
2. Negociação (com os alunos)	
3. Participação (por ex., autoavaliação)	
4. Coerência (com o ensino)	
5. Adequação da exigência (ao nível dos alunos)	
6. Continuidade (regularidade)	
7. Abrangência (das competências avaliadas)	
8. Diversificação (dos instrumentos/estratégias)	
9. Diferenciação (em função das necessidades, ritmos e estilos dos alunos)	
10. Utilidade (na melhoria do ensino e da aprendizagem)	
11. Justiça (não prejudica ou beneficia alunos)	
12. Inclusividade (não é discriminatória)	

5. Qual vai ser o **papel dos alunos** na avaliação? (assinalar)

1. Participarem na definição dos elementos / atividades de avaliação	
2. Participarem na definição de critérios de avaliação	
3. Fazerem autoavaliação	
4. Fazerem heteroavaliação	
5. Refletirem sobre os seus erros e dificuldades	
6. Fazerem atividades de autocorreção	
7. Planearem estratégias para resolver as dificuldades detetadas	
8. Participarem na avaliação sumativa periódica	
9. Participarem na definição dos elementos / atividades de avaliação	
Outro(s):	

6. Como será desenvolvido o **plano de ação** e que estratégias/ instrumentos serão usados para **avaliação da experiência**?

Registo sumário

<i>Passos</i>	<i>Materiais/ recursos</i>
<i>Estratégias/ instrumentos de avaliação da experiência</i> (ex. observação; diálogo com os alunos; reflexão do professor/ dos alunos; questionário de opinião; análise de trabalhos dos alunos...)	

7. Que **problemas** podem ser antecipados? Como poderão ser colmatados?

--

8. Que **impacto** poderá ter a experiência nos alunos e nos professores?

--

Adapt. de instrumento usado no Mestrado em Educação – Avaliação/UM [Avaliação das Aprendizagens, F. Vieira]



Guião para a elaboração da narrativa de uma experiência de avaliação

Extensão: máx. 5 pp. A4, Times New Roman, 12, espaço 1.5 (s/ incluir a folha de rosto, bibliografia e anexos)

Estrutura/ Conteúdo

(Nota: as designações das secções podem ser mais pessoais)

- Folha de rosto (título da narrativa, autores, designação do CE, escola, data)
- Introdução (enfoque e objetivos da experiência, princípios da avaliação subjacentes, contexto de experimentação)
[até 1 p. A4]
- Descrição e avaliação da experiência (descrição da intervenção – o que foi feito; avaliação da experiência tendo em conta os objetivos e os resultados)
[até 3 pp. A4]
- Impacto profissional (relevância da experiência para o desenvolvimento profissional)
[até 1 p. A4]
- Referências bibliográficas (textos referidos na narrativa) e/ou outros documentos consultados
- Anexos (materiais produzidos)

CrITÉrios de avaliação

A narrativa...

Apresenta um discurso claro, organizado e coerente?

Apresenta uma experiência pertinente, fundamentada e consistente?

Revela posições pessoais, sentido crítico e capacidade de problematização?



Guião para a elaboração do relatório de reflexão crítica

(extensão: 4 a 5 pp. A4, Times New Roman, espaçamento 1.5)

Na redação do relatório, por favor responda às seguintes questões:

1. No âmbito do CE, que papel (importância, impacto, limitações...) tiveram as seguintes dimensões da *colaboração interpares* no meu desenvolvimento profissional, em particular nas minhas conceções e práticas de avaliação?

- Reflexão conjunta sobre dados do 1º questionário (“Pensar a avaliação”)
- Reflexão conjunta sobre narrativas de avaliação (incidentes críticos, relatos de experiências...)
- Colaboração no desenvolvimento, partilha e análise de experiências de avaliação
- Redação colaborativa de uma narrativa profissional sobre a experiência desenvolvida

2. No âmbito do CE, que papel (importância, impacto, limitações...) teve a *experiência de avaliação* que realizei no meu desenvolvimento profissional, em particular nas minhas conceções e práticas de avaliação?

3. Na sequência do CE, gostaria de realizar mudanças nas minhas práticas de avaliação futuras? Se sim, quais e que dificuldades antevejo? Se não, porquê?

4. Na sequência do CE, gostaria que fossem realizadas mudanças nas práticas de avaliação do meu departamento? Se sim, quais e que dificuldades antevejo? Se não, porquê?

5. O que foi mais significativo para mim neste CE e porquê?

6. O que foi mais difícil para mim neste CE e porquê?

7. O que poderia ter sido feito de modo diferente neste CE e porquê?



Autoavaliação da participação

Avalie a sua participação na ação de formação, considerando o conjunto de questões colocadas. Em cada uma delas, assinale a sua resposta:

√ (de um modo geral sim) X (de um modo geral não) ? (nem sempre; às vezes; não tenho uma opinião definida)

1. Intervim com oportunidade e pertinência nos momentos de debate?	
2. As minhas intervenções foram relevantes para o debate de ideias?	
3. Soube ouvir e respeitar as opiniões dos colegas?	
4. Partilhei experiências, saberes, dúvidas e dilemas profissionais?	
5. Confrontei as minhas ideias e práticas com as dos colegas?	
6. Interroguei as minhas ideias e práticas à luz de novos saberes?	
7. Participei na realização das tarefas propostas (nas sessões e fora delas)?	
8. Participei na resolução de dificuldades e impasses na realização das tarefas?	
9. Contribuí com ideias para a conceção da experiência pedagógica?	
10. Experimentei práticas avaliativas alternativas?	
11. Participei na reflexão sobre as experiências pedagógicas?	
12. Li textos sobre a temática da ação?	

Tendo em conta a avaliação anterior, assinale a sua classificação na escala indicada.

(o nível máximo implica resposta afirmativa a todas as questões)

Escala de Classificação	0 — 0,5 — 1 — 1,5 — 2
Classificação	

Se quiser acrescentar alguma coisa...

5.8 – Instrumentos de avaliação dos formandos

Proposta final de avaliação



(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens

fevereiro/ 2012 a Maio/2012

Metodologia de avaliação dos formandos

No caso do CE, a legislação e a Comissão Pedagógica do CFAE Braga-Sul estabelecem:

- Escala de avaliação quantitativa: de 1 a 10 valores.
- Fatores a avaliar: trabalho presencial; trabalho não presencial; reflexão crítica.
- Cálculo da classificação final em função dos fatores avaliados:

Fatores avaliados (ponderação)	Trabalho presencial – TP (30%)	Trabalho não presencial - TNP (40%)	Reflexão crítica - RC (30%)
Crítérios/ Indicadores	a) Participação/ interesse / qualidade b) Atividades realizadas c) Apresentação oral do estudo de caso/ discussão entre grupos	Trabalho prático Adequação; rigor científico, lógica interna do texto e apresentação gráfica	a) Documento de reflexão crítica. b) Entrega em tempo útil.

Nota: os critérios e indicadores serão mais detalhados e acordados com os formandos

Avaliação para este CE:

- Elaborar um **portefólio de formação** que ilustre os três fatores (TP, TNP e RC) a avaliar previstos na legislação, com a seguinte estrutura comum:
 - Índice
 - Apresentação pessoal (apresentação breve do autor do portefólio: filosofia de ensino, conceções/ práticas/ dilemas de avaliação, razões de frequência da ação...) (1 p. A4)
 - Relato de um incidente crítico relacionado com a avaliação (partilhado e/ou analisado na ação)
 - Planificação de uma experiência pedagógica no âmbito da avaliação (individual ou colaborativa, a implementar e partilhar e analisar na ação)
 - Narrativa da experiência pedagógica (individual ou colaborativa)
 - Diário da formação (1 entrada no período de planificação e implementação da experiência pedagógica, relacionada com essa experiência)
 - Relatório de reflexão crítica sobre a ação (final) (até 4 pp. A4)
 - Autoavaliação da participação na ação – presencial/ não presencial (final)
 - Outros documentos de trabalho da ação, não sujeitos a avaliação (ex. questionário sobre conceções e práticas de avaliação, tarefas de formação...) (inclusão opcional e seletiva)
- Pontuação dos elementos a incluir no portefólio:

Elementos do portefólio	TP (30%)	TNP (40%)	RC (30%)
	Pontuações		
Autoavaliação da participação	20		
Relato do incidente crítico		5 (fixa)	
Planificação e partilha oral da experiência pedagógica	10 (fixa)		
Narrativa da experiência pedagógica		30	
Diário da formação (1 entrada)			10 (fixa)
Relatório de reflexão crítica			20
Apresentação pessoal no portefólio		5 (fixa)	

Algumas das pontuações atribuídas são fixas. Outras variam em função de critérios acordados

Critérios e indicadores de avaliação da narrativa de uma experiência de avaliação



(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens

fevereiro/2012 a maio/2012

Avaliação da narrativa de uma experiência de avaliação

Critérios e indicadores de avaliação

Critério 1- Apresenta um discurso claro, organizado e coerente?

Critério 2- Apresenta uma experiência pertinente, fundamentada e consistente?

A experiência narrada...

2.1- Parte de um interesse, problema, preocupação...relevante?

2.2- É adequada aos objetivos do CE e ao contexto da experimentação?

2.3- Integra recolha de informação e é avaliada com base na informação recolhida?

Critério 3- Revela posições pessoais, sentido crítico e capacidade de problematização?

A narrativa...

3.1- Evidencia uma atitude reflexiva/ crítica face a situações educativas?

3.2- Evidencia processos de reconstrução de conceções e práticas pessoais?

Grelhas de registo

Título da narrativa:							
Autora:							
	Nível Global (pontuação)	Insuficiente (1)	Regular (2)	Bom (3)	Muito bom (4)	Excelente (5)	Totais
A narrativa...							
1. Apresenta um discurso claro, organizado e coerente?							
2.1 Parte de um interesse, problema, preocupação...relevante?							
2.2.É adequada aos objetivos do CE e ao contexto da experimentação?							
2.3 Integra recolha de informação e é avaliada com base na informação recolhida?							
3.1 Evidencia uma atitude reflexiva/ crítica face a situações educativas?							
3.2 Evidencia processos de reconstrução de conceções e práticas pessoais?							
Total (30)							

Cr terios e indicadores de avalia o do relat rio de reflex o cr tica



(Re)pensar e (re)fazer a avalia o das aprendizagens

fevereiro/2012 a maio/2012

Avalia o do relat rio de reflex o cr tica

Cr terios e indicadores de avalia o

Cr terio 1- Responder  s quest es colocadas no gui o.

Cr terio 2- Apresentar um discurso claro, organizado e coerente?

Cr terio 3- Refletir sobre as din micas desenvolvidas no CE?

Cr terio 4- Refletir sobre o impacto do CE nas conceptions e pr ticas de avalia o?

Autor:

Grelha de registo

Nível Global (pontua�o)	Insuficiente	Regular	Bom	Muito bom	Excelente	Totais
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
O Relatório de Reflexão Crítica...						
1. Responde às questões colocadas no guião?						
2. Apresenta um discurso claro, organizado e coerente?						
3. Evidencia a reflexão sobre as dinâmicas desenvolvidas no CE ?						
4. Evidencia a reflexão sobre o impacto do CE nas conceptions e práticas de avalia�o?						
Total (20)						

Anexo 5.9 – Guião da entrevista aos participantes no CE

Guião da entrevista aos participantes do Círculo de Estudos (*Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens*

Esta entrevista visa recolher o seu testemunho cerca de um ano após a realização do CE em que participou. Será mantido o anonimato das suas respostas. Muito obrigada pela sua colaboração.

1. Relembre o trabalho realizado no CE. Que marcas deixou em si enquanto professor(a)?
2. O CE teve algum impacto nas suas práticas de avaliação deste ano?
Se sim, dê um exemplo e refira ganhos e dificuldades.
Se não, explique porquê.
3. Na sequência do CE, tomou alguma iniciativa no seu departamento no sentido de contribuir para a reflexão sobre a avaliação ou para a introdução de mudanças nas práticas avaliativas?
Se sim, explique o que fez e refira ganhos e dificuldades.
Se não, explique porquê.
4. Que importância atribui à divulgação/ partilha de experiências de avaliação nas sessões abertas do PAA? O que significou para si ter divulgado a sua experiência no âmbito dessas sessões?
5. De acordo com o regulamento do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua para a acreditação de ações na modalidade de Círculo de Estudos, esta modalidade de formação tem como principais objetivos:
 - a) Implicar a formação no questionamento e na mudança das práticas profissionais;
 - b) Incrementar a cultura democrática e a colegialidade;
 - c) Fortalecer a autoconfiança dos participantes;
 - d) Consolidar o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinariedade.
 - 5.1 Em que medida foram alcançados estes objetivos no CE?
 - 5.2 Na sua opinião, o que pode explicar que esta modalidade de formação contínua seja pouco desenvolvida nas escolas?
6. Na sua opinião, que condições favoreceriam a expansão da mudança das práticas avaliativas no sentido de uma avaliação mais formativa? Refira condições ao nível de:
 - 6.1 escola;
 - 6.2 sala de aula;
 - 6.3 formação contínua de professores;
 - 6.4 colaboração escola-universidade;
 - 6.5 políticas educativas (curriculares, de avaliação dos alunos/ professores, etc.).

5.10 – Textos de apoio ao CE (CDRom)

Índice com as referências bibliográficas dos 21 textos incluídos no CDRom

- 1- **Vieira, F.** (2010). Formação em supervisão: (re)produzir a pedagogia no espaço da possibilidade. In Bizarro, R. & Moreira, M.A. (Orgs.) *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 149-170.
- 2- **Fernandes, D.** (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*. 19 (2), 2006. p. 21-50.
- 3- **Fernandes, D.** (2004). Avaliação das aprendizagens: uma agenda muitos desafios. Texto Editora.
Disponível em http://www.projectos.te.pt/projectos_te/area_exclusiva/pdf/doc_aval.pdf
- 4- **Fernandes, D.** (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2009, pp.87-100.
Consultado em [janeiro, 2012] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- 5- **Martins, A. M.** (2009). O papel do *portefólio* reflexivo, na (auto)-avaliação do desempenho do professor. In Actas do 4º encontro do GT-PA. Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp. 230-240.
- 6- **Vieira, F.** (2009). *(Re)construir a esperança na educação*. In F. Vieira (Org.), Actas do 4º encontro do GT-PA. Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp. 1-4.
- 7- **Mamede, M. A.** (2004). Da Avaliação processual à sumativa: princípios e práticas. In Actas do 2º Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia. Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp. 77-90.
- 8- **Rocha, C. A. D.** (2008). Avaliação formativa e auto-avaliação. Algumas perspectivas. Alves, M. P., Machado, E. A., Fernandes, J. A. & Correia, S. (orgs.). In Actas do Seminário de Avaliação: Contributos da investigação para as práticas quotidianas de desenvolvimento curricular das escolas. Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp. 235-264.
- 9- **Pinto, M. & Amado, N.** (2009). A avaliação numa turma 5ºano com o novo programa de matemática. Perspectivas de uma professora e dos seus alunos. In Actas do XX seminário de investigação em Educação Matemática. Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp. 439-451.
- 10- **Semana, S. & Santos, L.** (2009). Estratégias de avaliação na regulação das aprendizagens em matemática. In Actas do XX seminário de investigação em Educação Matemática. Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp. 488-499.
- 11- **Martins, M. G.** (2009). O portefólio como instrumento de desenvolvimento e avaliação de competências. In Actas do 4º encontro do GT-PA. Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp. 95-115.
- 12- **Silva, J. L. C.** (2009). Actividades laboratoriais e autonomia na aprendizagem das ciências. In Actas do 4º encontro do GT-PA. Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp.205-218.
- 13- **Rosário, P. S. L., Soares, S., Núñez, J. C. & González-Pienda, J.** (2004). Auto-regulação da aprendizagem em contexto escolar: questões e discussões. In Actas do 2º Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia. Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp. 21-33.
- 14- **Ferreira, P.** (2004). Um diário de aprendizagem. In Actas do 2º encontro do GT-PA. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 107-120.
- 15- **Malhado, M.** (2004). Reflectir, avalia, progredir. In Actas do 2º encontro do GT-PA. Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp. 91-102.

- 16- **Brandão, A. C., Ribeiro, C., Ribeiro, E. & Alvim, F.** (2009) Estratégias de auto-regulação da competência oral. In Actas do 4º encontro do GT-PA. Braga: CIED, Universidade do Minho, pp. 156-171.
- 17- **Viseu, F. Santos, E. & Nogueira, D.** (2009). O que os alunos escrevem sobre o que “aprendem e como aprendem” na aula de Matemática? In Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, pp. 3246-3261.
- 18- **Bondoso, T. & Pinto, J.** (2009). O portefólio e a gestão curricular na educação pré-escolar. In Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, pp. 3897-3909.
- 19- **Basto, O.** (2011). Avaliação – Uma ponte para a autonomia. In *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia*. Braga: CIED, Universidade do Minho, pp. 201-210.
- 20- **Almeida, L. R.** (2009). O incidente crítico na formação e pesquisa em educação. In *EDUCAÇÃO & LINGUAGEM • V. 12 • N. 19 • 181-200*.
- 21- **Basto, O.** (2010). *Colaboração profissional na (re)construção de concepções e práticas de avaliação. Um estudo de caso na disciplina de Matemática*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho.

Anexo 6

Produções e registos dos formandos

- 6.1 Apresentações no portefólio
- 6.2 Incidentes críticos
- 6.3 Diários da formação
- 6.4 Guiões de construção das experiências
- 6.5 Narrativa – um exemplo
- 6.6 Instrumentos de avaliação formativa (narrativas)
- 6.7 PPt de apresentação das experiências

Anexo 6.1 – Apresentações no portefólio

P1- Pré-escolar

Iniciámos funções docentes no pretérito ano de 1983. Na altura, a nossa juventude e inexperiência não residiam solteiras. Um misto de romantismo e de concepções ideais sobre a arte de educar, casavam, na perfeição, com aqueles atributos. Algumas, por muito utópicas e inatingíveis que se mostrem, fazem-nos ainda parceria, a saber:

- Avaliar, numa perspectiva formativa, o desenvolvimento das aprendizagens de cada criança e do grupo
- Apoiar cada criança para que atinja níveis que não atingiria por si só
- Dar oportunidade às crianças de colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras
- Articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo, de modo a que integrem um processo flexível de aprendizagem
- Fazer corresponder a abordagem das áreas de conteúdo aos seus objectivos educativos, de modo a que tenham sentido para a criança
- Estabelecer uma progressão de experiências e oportunidades de aprendizagem
- Ter em conta o que observa da evolução do grupo e do desenvolvimento de cada criança, no planeamento do trabalho a desenvolver

Estas funções têm sempre subjacentes conceitos como planeamento, acompanhamento operacional, (dinâmico e evolutivo) e avaliação. Estamos em presença de um processo interactivo, nada estático, sempre sujeito a melhoras e a evoluções, crítico, reflexivo, orientado para a qualidade e embora tendo por horizonte a avaliação, ele mesmo vê-se sujeito da avaliação.

Seguindo estes postulados, parece-nos justificada a adesão e empenho que manifestamos face ao Círculo de Estudos. Como corolário, apresentamos este portefólio que, para lá de servir de eco ao trabalho divulgado, reflete as nossas aprendizagens e a sua avaliação.

P2 – 1º CEB

O portefólio aqui apresentado, surge no âmbito da frequência do Círculo de Estudos “*(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens*” e enquadra-se num processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Simultaneamente, constitui-se também, como registo de avaliação desta formação, a par do suporte, para uma apresentação pessoal e profissional e ainda, na divulgação do trabalho prático realizado (Gomes, 2006).

Iniciamos a nossa função docente no primeiro ciclo ensino básico em 1984, convictos que o ato de ensinar é um processo dinâmico que, exige interação e problematização constante, assente na necessidade da triangulação entre a planificação, monitorização e avaliação. Esta perspetiva, implica um enfoque da avaliação num paradigma colegial e democrático, nem sempre fácil de concretizar. Na procura do aprofundamento deste paradigma, fomos ao longo da nossa vida profissional, aprofundando e alargando a formação inicial e balizando a nossa prática com a orientação normativa que, muitas vezes, se constituía constrangimento às nossas convicções. Não obstante, tentámos desenvolver uma ação educativa intencional, pautada pelo respeito das aprendizagens qualitativas e sempre que possível, no atendimento aos diferentes processos de aprendizagem, na dimensão da avaliação formativa, muitas vezes, assumimos posturas de contradição com estes pressupostos. Ao constatar estas posturas contraditórias de forma crítica e construtiva, centralizamos os processos do pensar e (re) fazer a avaliação formativa das aprendizagens dos alunos. A ausência desta reflexão crítica, pode incorrer numa visão redutora e também, diluir as potencialidades transformadoras que o processo de avaliação formativa pode conter. Muitos autores consideram que, sendo a avaliação um processo complexo, não só pela sua natureza, como também, pelas implicações que tem na vida pessoal dos alunos, exige uma dinâmica e uma postura reflexiva constante. É na procura desta postura e na abertura à inovação de novos processos que enquadrámos a nossa participação neste Círculo de Estudos.

P3 – 2º CEB - matemática

O meu nome é (...), sou professora do 2º ciclo e estou a lecionar Matemática e Ciências da Natureza. Pertencço ao Grupo 230 de docência.

Sou professora há 30 anos, depois de ter tido experiência profissional na área da economia. Por motivos familiares ingressei no ensino e, contrariamente, ao que se dizia sobre esta profissão, verifiquei que trabalhava mais, mas que também era mais gratificante. Assim, alguns anos mais tarde, tendo possibilidade de regressar àquela área não o fiz por considerar que esta era a profissão que eu gostava de exercer.

Durante estes anos, procurei sempre ser cumpridora com os deveres que são inerentes à profissão e, de modo geral, ser um bom exemplo para os alunos. Tive sempre a preocupação de os ouvir e estabelecer com eles uma relação de amizade. Sempre estive disponível para as suas solicitações, tendo as respostas a estas, muitas vezes, ido para além do horário das aulas.

Como a minha formação académica não foi na área da docência, as minhas práticas devem-se à experiência que fui adquirindo com o exercício da mesma, com leituras que fui fazendo, partilha de ideias com colegas e ações de formação. Assim, dentro do trabalho que tenho que realizar, avaliar sempre foi uma dor de cabeça, pois o querer ser o mais justa possível, levanta-me algumas dúvidas e, recentemente, “descobri” que a chave para o meu dilema pode estar na avaliação formativa. Tive sempre algumas dúvidas quanto às implicações positivas que esta podia ter nas aprendizagens dos alunos, não vendo uma relação direta entre uma coisa e outra. Só muito recentemente, com algumas leituras e bons exemplos da aplicação desta modalidade, percecionei toda a sua grandeza. No entanto, continuo a pensar que, por vários motivos, não é fácil aplicá-la, nomeadamente, pelo número elevado de alunos por turma, pelo programa extenso que temos que cumprir e pelos alunos não estarem habituados e consequentemente não a levam verdadeiramente a sério. Foi a necessidade de ir em busca de mais informação que me levou a inscrever nesta ação de formação, bem como o facto de ter conhecimento das boas práticas da formadora, nesta área.

P4 – 2º CEB – matemática

Sou professora há quase 39 anos. Destes, 37 a leccionar no 2º ciclo. Chamo-me (...) este ano, 62 anos.

Comecei na profissão, a única que sempre tive, no dia do meu vigésimo terceiro aniversário. Bom augúrio, pensei. De facto, tendo sido uma profissão de recurso (como as histórias de ontem e de hoje se vão repetindo...) já que o meu curso não era de Educação, foi-o por vocação, soube-o logo. Foi apaixonante mesmo considerando ter iniciado a profissão num tempo de todos os medos, também nas escolas públicas. Corria o ano de 1973. Outubro.

As minhas primeiras turmas eram formadas por alunos bem mais velhos do que eu. Lecionava os Cursos Supletivos que decorriam à noite, com gente que ia à escola depois de uma dezena de horas de trabalho nas fábricas, nas lojas... Identifiquei-me com todos eles (homens todos) e com o sacrifício que lhes percebia nos olhos e nos movimentos lentos de procura de atenção para o que eu dizia. Recordo que por vezes, metade da aula servia para falar desse cansaço. Penso que a minha identificação e o meu gosto em ser professora teve muito a ver com este primeiro momento.

Aconteceu o 25 de abril! O ambiente tornou-se ainda mais solidário! Todos queríamos fazer tudo em prol de um bem comum. Alguns excessos foram cometidos, fruto de estarmos de novo a pensar pelas nossas cabeças, após muitos anos em que alguém se «dedicou» a pensar por nós. Todos, professores e alunos, queríamos aprender a Democracia. E foi fácil e gratificante trabalhar nesse tempo. Os professores eram considerados, a Educação era um bem público e acessível. A Democracia estava na rua e fazia-nos felizes.

Procurei que a minha filosofia de vida fosse aquela que apliquei enquanto professora: vontade de aprender, respeitar os meus alunos olhando para cada um deles como um ser inteiro e não só como sendo a parte visível acima da carteira, intervir nos problemas, trabalhar para fazer melhor. Hoje, a escasso ano de me aposentar, tenho saudades, mas sei que vou continuar a ter alguma teimosia e vou continuar a aprender. Por isso, me inscrevi e frequentei o Círculo de Estudos *(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens*. Porque aprendemos sempre e estamos sempre a avaliar.

P5 – 3º CEB – Ed. Física

Eu, (...), sou professora do quadro de escola no Agrupamento de Escolas E. B. 2,3 de Lamações, no grupo 620, disciplina de Educação Física. Sou casada e tenho dois filhos.

Leciono à dezoito anos e trabalhei sempre no conselho de Braga, nomeadamente, Escola (...) e finalmente nesta escola.

A minha filosofia de ensino sempre foi transmitir da melhor forma os conteúdos definidos nos programas de educação física pelo Ministério da Educação e para além disso preocupei-me sempre em educar os alunos para a cidadania. Acima de tudo foi sempre minha intenção, formar pessoas na sua plenitude, mais que bons atletas ou excelentes alunos na minha disciplina.

Nem sempre as coisas funcionam como desejamos ou consideramos serem as mais correctas, no entanto dentro dos parâmetros que nos são exigidos tentei sempre dar o meu melhor. Apesar de tudo, considero que um dos grandes problemas do ensino tem sido as diferentes e constantes mudanças nas políticas de educação. Mas ainda acredito, que os professores são peças fundamentais na formação dos Homens de amanhã, e por esse motivo continuarei a investir e trabalhar.

Ao longo de todos os tempos a avaliação sempre foi uma das maiores dificuldades no ensino, pois os alunos são muito mais que os resultados que apresentam nos testes escritos ou nas avaliações práticas. Definir metodologias ideais, justas e precisas nunca foi tarefa fácil. Já longe vai que o tempo em que o nível final do ano era

uma média aritmética de todos os testes escritos. Mas mudar mentalidades, práticas e experimentações com vista a uma melhoria da avaliação global, não tem sido tarefa fácil. Este foi um dos grandes motivos que me aliciou a inscrever neste centro de estudos. Ainda assim, apesar de recolher mais e novas informações, considero que muito tenho a aprender no futuro. Para tal há que ter humildade e vontade de querer saber mais e poder ser cada vez melhor.

P6 – 3º CEB – Físico-Química

O meu nome é (...), sou professor de Ciências Físico-Químicas no Agrupamento de Escolas de Lamações, na Escola E.B. 2, 3 de Lamações, em Braga. Leciono nesta escola desde o ano letivo 2000 / 2001.

Desde o ano letivo 1992/ 1993 até ao ano 1999/ 2000 fui Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica (...). Esta escola abrangia desde o Jardim de Infância até ao 9º ano de escolaridade.

Como professor vejo-me envolvido num processo de construção e desconstrução de saberes que vão elaborando a minha própria conceção da profissão e das boas práticas.

Desde que me tornei “profissional”, que as questões da avaliação dos alunos me interessou particularmente. Por inerência do cargo que exerci durante oito anos tive que me confrontar, debater, estudar a “avaliação”. Desde sempre o Ministério de Educação “despacha” sobre princípios e objetivos para efeitos do modelo de avaliação a adotar. E nesses despachos também são definidas as *Modalidades de Avaliação*”. Uma delas é a *Avaliação Formativa* que vem perfeitamente definida pelo Ministério. Dou um exemplo desses “despachos”:

“A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico e destina-se a informar o aluno, o seu encarregado de educação, os professores e outros intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como sobre o estado de cumprimento dos objetivos do currículo, a fim de permitir:

- a) Estabelecer metas intermédias que favoreçam a confiança própria na prossecução do sucesso educativo;
- b) Adotar novas metodologias e medidas educativas de apoio ou de adaptação curricular, sempre que sejam destetadas dificuldades ou desajustamentos no processo de ensino e de aprendizagem.

A avaliação formativa tem carácter sistemático e contínuo, baseando-se na recolha, pelo professor, de dados relativos aos vários domínios da aprendizagem que evidenciam os conhecimentos e competências adquiridos, as capacidades e atitudes desenvolvidas, bem como as destrezas dominadas.

A avaliação formativa é da responsabilidade conjunta do professor em diálogo com os alunos e os outros professores, e dos órgãos de orientação e apoio educativo, cabendo ao diretor de turma, no 2.º e 3.º ciclos, a função de coordenar a avaliação, garantindo o seu carácter globalizante e integrante

Para efeitos de formalização da avaliação formativa no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, o conselho de turma, presidido pelo respetivo diretor de turma, reúne, ordinariamente, no final de cada um dos períodos letivos, de acordo com o calendário escolar aprovado.

Fazem parte do conselho de turma todos os professores da turma, podendo o presidente solicitar a presença de outros intervenientes na avaliação.

A avaliação formativa articula-se com dispositivos de informação do aluno e do seu encarregado de educação, sendo da responsabilidade do professor, no 1º ciclo, ou do conselho de turma, nos restantes ciclos.

A avaliação formativa traduz-se de forma descritiva e qualitativa, podendo utilizar perfis de aproveitamento ou registos estruturados de avaliação.”

Tudo isto se resumiu durante anos, nos 2º e 3º ciclos, à realização de testes formativos. Daí o meu interesse nesta ação de formação e na expectativa de aprender mais sobre o tema.

P7 – 3º CEB – Físico-Química

NOME: (...)

PROFISSÃO: *Docente*

CRENÇAS...

Conheci há alguns anos atrás, na Universidade do Minho, o Doutor Magdi Zaki da Universidade do Cairo, Egito, estudante de pós-doutoramento. De ascendência egípcia e nórdica é um egípcio atípico de pele branca e olhos azuis, cuja filosofia de vida é fortemente marcada por esta mistura de mundos. Acredita e mantém vivas, no entanto, a filosofia, cultura e hábitos do país que o viu nascer. Homem do mundo, inteligente, culto e de diálogo fácil mantivemos, ao longo do tempo que cá permaneceu, muitas conversas em torno de um café (e chá no seu caso) nos intervalos de um qualquer processo reaccional que decorria no laboratório. Destas, uma houve que me marcou. Segundo o Doutor Magdi o povo egípcio acredita que tudo na vida decorre em repetições infundas de três momentos: *hoping, trying, waiting*. Esta filosofia de vida é, sinto-o, bem expressiva no que concerne ao modo como encaro a minha profissionalidade. Ter esperança, acreditar que é



possível (ainda) tem que ser um farol orientador da nossa prática. Perante as várias tormentas que nos rodeiam e nos fazem desacreditar do que fazemos, para que é que o fazemos!!!???? Mais valia... Manter a esperança na Educação como diz Vieira é, pode ser, tem que ser, uma balsa segura, mesmo que muitas vezes instável, neste mar agitado. A crença na possibilidade, num contínuo do que é ao que desejaríamos que fosse, pode impulsionar ruturas, abrir novas possibilidades. Num novo ciclo. Afinal mesmo no mais inóspito dos locais pode surgir... até a esperança.

Também por isto, após várias horas de trabalho escolhi usar umas tantas outras para estar neste círculo de estudos: na esperança de aprender com outros, partilhar aflições e dificuldades, avivar a esperança (porque há outros que conseguem!).

Tenho, para mim, que é mais fácil (tantas vezes o fiz) dizer “Não! Não vale a pena!” Mas de alguns anos a esta parte por cansaço? Rotina? Circunstâncias... Dei por mim a estar mais disponível para a mudança. Mantermo-nos na esperança não chegava mais: há que intentar. Mesmo com dificuldades, mesmo com desencanto (os meus alunos são umas pestes!!!). Tentar. E se o caminho não se mostra promissor que outras possibilidades há? E dou por mim a optar mais vezes pelo sim, na esperança de...

que pelo menos talvez.

Ouçó falar desde que sou professor em avaliação formativa. Confesso que muitas vezes afirmei que o fazia... não o fazendo: antes uma sumativa... “mais doce”. Desde há alguns anos (desde a minha entrada no GT-PA) começo a fazê-lo mais. Com esperança, tentando (e errando) na espera de que algo de melhor e maior surja. A plateia que nos assiste é cada vez de gestão mais complexa. Aportam competências que muitas vezes não cabem no “currículo normal”. Optar pelo NÃO, não serve pode ser um caminho de exclusão. Tentar o SIM, talvez?, poderá não só potenciar dinâmicas de inclusão como de desenvolvimento de competências partilhadas, amaciar o peso certificador da avaliação, nunca perdendo o Norte, pode permitir acreditar no outro e nos ganhos de trabalhar com o outro (colega ou professor). Hoping... Trying... Waiting... Como diz Vieira:

“Ter esperança não é, portanto, o mesmo que abraçar um idealismo ingénuo, ou uma retórica sem consequências práticas. Pelo contrário, implica construir continuamente uma visão crítica da educação, dos paradoxos e dilemas que a atravessam, das (im)possibilidades que nela se desenham a cada momento, e com base nessa visão dar passos também continuamente, por muito curtos que sejam, no sentido dos ideias que defendemos, sem desistir.”

Hoping, trying, wating: “It’s all there is in life” he said, “nothing more than this.”

مدى وندة Magdi!



Anexo 6.2 – Incidentes críticos



(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens

2ª sessão, 12/ março/ 2012

Os Incidentes críticos escritos pelos formandos

P1 – IC1

A Teresa, (nome fictício), veio para o Jardim de Infância com quase 4 anos. Era uma criança fisicamente frágil, mas muito simpática e meiga.

Este episódio aconteceu passados mais de 2 anos de frequência, desta aluna, no Jardim de Infância.

No final da avaliação diagnóstica, que demorou alguns dias, (bastantes), conclui que a Teresa era uma criança pouco autónoma, para a sua idade, a todos os níveis, (alimentação, higiene, etc...).

Sempre que participava em alguma atividade, era das últimas crianças a acabar e precisava de muito reforço. A ajuda era constante por parte do adulto. No que se refere à alimentação era preciso meter-lhe a comida à boca. Falei com a família e pedi para ajudar, também em casa, de forma a Teresa ganhar autonomia e comer sozinha, pois isso era muito importante para ela.

Aos poucos, começou a deixar "a muleta", embora continuasse a demorar muito tempo, quer a comer quer na realização de actividades.

Toda esta introdução para relatar um episódio em que um dia, quando cheguei ao Jardim, a responsável pela componente de apoio à família, (CAF), e que dá atendimento na hora do almoço, me chamou para dizer que a Teresa ainda estava a almoçar. Já almoçava à cerca de hora e meia.

Como já era hábito noutras situações, fui buscar a Teresa ao refeitório e, depois de aquecer a comida no microondas, trouxe-a para a Sala de Atividades, para acabar de comer.

Nesse dia a comida era feijoada e a Teresa só tinha comido ainda o arroz.

Esqueci-me de referir atrás, que a Teresa era muito teimosa.

Então eu quis saber, da sua boca, porque não comeu o feijão, uma vez que ela gostava de feijoada e este era um prato habitual nas refeições.

A Teresa não me respondeu. Eu insistia numa resposta e nada!

Perante este acto de teimosia, (pensava eu), mandei-a comer. Ela comeu tudo e passado uns segundos vomitou todo o feijão, (que eu havia insistido tanto para comer).

Estava ali a resposta.... Muito calmamente, retirei-lhe o prato com o vomitado e ela começou a comer a sobremesa, que era maçã.

Perguntei-lhe:

- Queres comer a maçã? Está-te a saber bem?

Ela respondeu:

- Sim, está-me a saber bem!

P5 – IC5

A pedido da formadora irei tentar relatar uma situação que ocorreu comigo há bem pouco tempo e me tem incomodado bastante enquanto profissional e pessoa, na avaliação das aprendizagens de um aluno desta escola. Por uma questão ética, não irei mencionar o nome, nem a turma do mesmo, bem como peço a todos os colegas a máxima descrição possível, a qual agradeço desde já.

Um aluno "x" desde o início do ano que se mostrou muito tímido e reservado quando tentava dialogar com ele pela sua quantidade de faltas de material. Meia dúzia de aulas apenas, bastaram para me aperceber que havia uma grande resistência da sua parte para tomar banho no final da aula de educação física. Informei-o que o banho faz parte do regulamento interno da escola e por sinal das regras da disciplina e era o melhor para a sua higiene pessoal. Acontece que não consegui, apesar das mais variadas tentativas, modificar os hábitos do aluno. Comuniquei o sucedido à directora de turma. Tentei compreender a intimidade do aluno e até hoje fechei os olhos ao facto de não tomar banho com os colegas achando que assim ele estaria mais motivado para a participação nas aulas.

Pensando que o assunto estaria resolvido, o aluno "x" continuou a apresentar algumas faltas de material, e quando participava na aula, não queria muitas vezes realizar as actividades relacionadas com os conteúdos previstos. Dizia que não queria participar na constituição das equipas, não queria participar no jogo e mesmo quando lhe propunha ir à baliza ou ficar a suplente ou ainda ir jogar com as meninas, ele dizia que não estava interessado. O que ele pedia era para lhe emprestar uma bola e ir até um cantinho sozinho dar uns toques. Perante isto, alertei a directora de turma que o aluno "x" estaria a colocar o nível 3 obtido no primeiro período em causa. Com certeza, com esta atitude não teria outra alternativa, senão dar-lhe nível 2, em comparação com outros alunos, que cumprem na íntegra, as tarefas propostas e as regras estabelecidas e apesar disso, esforçam-se, por obter o nível 3.

Posteriormente, depois de dialogar com a directora de turma e com o aluno em questão, informou-me que pediu apoio à psicóloga da escola. A seu tempo, fui dialogar com a psicóloga que disse que teríamos de ajudar o aluno "x" e para isso contava com a minha colaboração. Perante esta situação disponibilizei-me prontamente a ajudar, no entanto o aluno não pode fazer o que lhe apetece, na hora que lhe dá vontade e ainda como deseja. Posso ser flexível mas dentro de alguns parâmetros de razoabilidade pois em comparação com outros alunos ele não pode assumir este comportamento. A psicóloga disse que o aluno teria de ter também o nível 3, pois já tinha 4 ou 5 níveis negativos. Ficamos de marcar um segundo encontro, juntamente com o aluno "x", para tentarmos encontrar algum tipo de acordo entre o que o aluno poderá e deverá fazer e até onde eu o poderei facilitar.

Com este incidente crítico, deparo-me fundamentalmente com duas questões, que são:

1º - Como posso avaliar outros alunos com nível 3, que cumprem as ordens do professor, esforçam-se por alcançar os conteúdos essenciais da disciplina e cumprem as regras. E por outro lado o aluno "x", não faz a maior

parte das aulas, quando se equipa arranja sempre desculpas para fazer o que lhe apetece e para se sentar e ainda não cumpre as mesmas regras que os outros.

2º- Quero muito ajudar o aluno, pois na verdade algo se passa com ele, pois ele diz isso mesmo. Afirma que o problema não está nos colegas, mas sim é ele próprio que se isola e não quer participar. Diz que sempre foi assim a educação física e a irmã também é igual nesta disciplina.

Concluo, afirmando que enquanto profissional existe uma dificuldade da minha parte em conciliar o que penso e sinto ser o melhor este aluno "X" enquanto pessoa e o que entendo ser mais justo e ético enquanto professora que sou.....

P2 – IC2

No tempo em que as frustrações davam origem a vocações

Longe vai o tempo em que aprendi que dividir é imprescindível à vida e que esta se orienta por emoções mais ou menos marcantes. Aprendi à custa da desilusão e da mágoa onde o quociente nem sempre é uma relação equilibrada entre o dividendo e o divisor e, que o resto, pode conter frustrações ou então, novos projetos.

Tudo se passou era eu uma menina de nove anos que frequentava a 3º classe da instrução primária de uma escola do norte. Uma menina com um processo de aprendizagem sem grandes dificuldades e que manifestava um gosto especial pelo que hoje denominamos, escrita criativa. Várias vezes os meus textos circulavam nas diferentes turmas como exemplos de uma boa relação da escrita com a imaginação.

O problema foi quando a imaginação me permitiu confrontar a professora numa das suas atitudes para com uma colega da turma. O Comboio das Batatas, alcunha colocado pela professora à Filomena em virtude de esta, chegar sempre atrasada. Então, num desses dias de atraso, a professora achincalhava a Filomena: "*lá vem o Comboio das Batatas*" e a minha imaginação, interpelava a professora: "*à segunda não há comboio das batatas*". Depressa saltei para o quadro a efetuar uma conta de dividir com vários algarismos...já não me lembra?! À distância do tempo e das emoções, pareciam muitos. Seriam três? Quatro? Para uma menina de nove anos, eram muitos os algoritmos.

Novamente a imaginação permitiu-me pensar que poderia dizer à professora que ela, ainda não tinha ensinado estas contas assim tão grandes. Desta vez, rapidamente fui obrigada a retomar o meu lugar acompanhada do epíteto burra.

Ainda que realizasse muitas outras contas de dividir, a partir desta data, tudo correu mal e no final do ano, a informação aos meus pais foi que a sua filha tinha reprovado porque não sabia as contas de dividir mas, se as aprendesse durante as férias, poderia fazer uma prova em Setembro e transitar em Outubro.

Para espanto dos meus pais e dos outros professores da escola, esta informação surgia por lado, como novidade do sistema, por outro, um rebater da consciência profissional da professora. Para mim, esta atitude foi uma injustiça e durante muito tempo, adormeci a imaginação nas lágrimas e na revolta. Ganhei esperança com a ajuda espontânea de uma outra docente da escola que se ofereceu para trabalhar comigo durante as férias, em sua casa. Alertou os meus pais que a proposta da prova individual feita pela professora não encontrava quadro legal mas, considerando a minha tristeza e, digo eu, não concordando com a avaliação da colega, trabalhou comigo.

Perdi as férias, brinquei pouco, e gradualmente, as lágrimas foram dando lugar ao sorriso e à esperança. Acabaram as férias, chegou Setembro e com ele, a minha esperança de mostrar à professora que dividia independentemente do número de algarismos do divisor proposto e, na minha imaginação, eu voltaria a integrar o grupo do *Comboio das Batatas*.

Nada disto aconteceu. Passou Setembro, veio Outubro, iniciaram as aulas, a minha professora não me chamou para a prova e eu, afastada dos colegas, com um professor novo, repeti a 3º classe. Muita frustração, insegurança e vergonha, foram as emoções que me acompanharam no início desse ano letivo.

A Filomena continuou a ser o *Comboio das batatas* e eu, aprendi com o novo professor que ensinar é a profissão mais estimulante do mundo. Nos meus textos surgia uma escola onde a professora recebia os meninos que chegam atrasados com a hora das novidades ou a canção dos bons dias e dividir começava com a partilha da maçã ou da barra do chocolate. Nas minhas férias brincava às escolinhas e nos testes psicotécnicos seria professora. E, não é que sou?! Contrariando a família e alguns excelentes professores que dividiram o meu percurso académico, sou professora com o propósito de não cometer muitas injustiças...Andando ...Refletindo e Melhorando.

P3 – IC3

Problema de avaliação que, passados 50 anos, ainda não está resolvido.

O relato que vou fazer passou-se quando eu frequentava o 1º ano do Liceu, equivalente, hoje em dia, ao 5º ano de escolaridade. Talvez seja melhor eu recuar um pouco e descrever o meu percurso académico até ao momento em que se passou o incidente.

Fiz o primeiro ciclo saltando de escola em escola, acompanhando as deslocações que o meu pai fazia por motivos profissionais, o que fez com que frequentasse, tanto quanto me lembro, três escolas diferentes. Fui sempre considerada uma boa aluna e sentia que tinha alguns privilégios, por esse motivo, em relação aos meus colegas. No 4º ano penso que os meus privilégios ultrapassaram o simples facto de ser boa aluna, pois a minha professora conhecia a minha avó e sabia que também era professora, o que não se passara com as professoras anteriores. No entanto, penso que tinha os meus méritos pois, na altura de decidirem sobre o exame de admissão optaram por me submeterem só ao exame do “Liceu”, pois consideraram que não haveria o perigo de reprovar, não sendo, assim, necessário fazer exame à Escola Comercial, o que era comum fazer-se. Na realidade as coisas correram bastante bem, principalmente na prova oral, e eu acabei por passar com distinção. Esqueci-me de dizer que todo este percurso escolar se deu em localidades muito pequenas e que fiz o exame de admissão em Braga. Quando entro no “Liceu” venho para Braga, o que para mim foi uma mudança muito grande a vários níveis.

O episódio que vou contar e que me intriga há bastantes anos deu-se numa aula de Língua Portuguesa e, penso, ainda estaríamos no primeiro período e a professora não, teria nenhuma referência acerca do meu desempenho académico. Sei que estávamos a ler um texto que falava sobre a ria de Aveiro e eu, enquanto se fazia a leitura, estava deliciada a tirar o borboto do casaco de inverno da colega que estava sentada à minha frente, embora, penso eu, estaria a ouvir a leitura. A certa altura a professora deve ter observado o que eu estava a fazer, ou simplesmente que não estava a seguir a leitura e então fez-me a habitual pergunta: de que fala o texto que estamos a ler? Com o que é que o autor compara a ria? Eu fiquei bastante atrapalhada, mas lembro-me que me recompus e respondi que o autor comparava a ria com um polvo. A professora ficou alguns segundos calada e depois fez troça da resposta que lhe dei. Sei que me senti bastante envergonhada por ser gozada em público e injustiçada por considerar que tinha respondido correctamente e, até hoje, considero que a minha resposta estava correta. Claro que, naquela altura, há quase cinquenta anos, era impensável eu pedir esclarecimentos a um professor, mas o que aconteceu é que me senti injustiçada e esta situação nunca ficou bem resolvida.

P4 – IC4

A pergunta...

M. era aluna de uma turma do 5º ano.

Apesar de ser uma criança calma e bem comportada, em Matemática as suas dificuldades eram notórias. Um padrão de comportamento, porém, deixava-me particularmente intrigada: fosse qual fosse o problema, fosse qual fosse a situação descrita, M. «resolvia» o problema recorrendo, sempre, ora a adições ora a subtrações. Esta aluna nunca tentava utilizar outra qualquer operação aritmética para responder às questões!

Durante as aulas, e perante um novo problema, dirigia-me ao seu lugar no sentido de perceber como estava a pensar. A qualquer pergunta a si dirigida, no contexto do problema, para além da atrapalhão na comunicação oral, lá vinha o «somamos» ou «subtraímos».

É claro que nos testes a sua realização ficava aquém do desejado...e a avaliação do trabalho em sala de aula era negativa, no que à resolução de problemas dizia respeito...

M. desanimava e eu ficava cada vez mais intrigada pela situação. Definitivamente, não conseguia perceber o que estava a falhar. Não estava a ser capaz de identificar o problema.

Um dia, já meia exasperada por não conseguir perceber a sua dificuldade na resolução de problemas, disse:

- «Olha lá, M. Quantas operações conheces tu?»

- «Quatro. A adição, a subtração, a multiplicação e a divisão.»

- «Ok, disse eu. Então, porque não tentas resolver alguns dos problemas, recorrendo à multiplicação ou à divisão?»

- «Professora, eu não sei a tabuada», disse de modo envergonhado.

Finalmente tinha percebido! M. sabia que alguns problemas poderiam ser resolvidos com recurso à multiplicação ou à divisão, mas o facto de não dominar o mecanismo da «tabuada» impedia-a, sequer, de tentar!

Tanto tempo sem entender o porquê daquele padrão de comportamento... Tanto esforço da minha parte para entender e tanto esforço da parte de M. para se fazer compreender... Uma pergunta oportuna bastou, para identificar a raiz do problema.

A partir desse dia, pedi-lhe que trouxesse sempre para as aulas, a tabuada do «ratinho» que utilizava no 1º ciclo. Nas duas ou três aulas seguintes, trabalhei com M. a consulta da tabuada. Resolvemos alguns exercícios simples em que foi possível ver que a multiplicação e/ou divisão eram as operações adequadas. M. começou a sentir maior confiança para «atacar» os problemas.

Nem sempre o seu modo de pensar conduzia a uma resolução correta, mas o facto de passar, progressivamente, a incluir como hipótese de cálculo as quatro operações, provocou em si um maior desafio para a compreensão dos enunciados e uma maior autoconfiança. E, eu, percebi como uma pergunta simples pode alterar a percepção que temos do modo como os nossos alunos aprendem.

P7 – IC7

Dou por mim a olhar para o papel e procuro na memória momentos, especialmente, positivos... ou nem por isso. Há uns quantos. Felizmente “simpáticos”. Curiosamente distantes no tempo. Porque não surgem no papel? Porque não me decido por este? Ou aquele? Ainda ontem quando conversava com L concordamos que, provavelmente, não terão deixado marcas tão significativas que hoje se assumam como momentos de viragem. Hoje penso que foram reforços, positivos, de uma prática que já era a minha, de uma crença do que é o espaço educativo e da relação professor aluno. Outros, mais recentes, surgem mais “sofridos” (não todos – “pela minha rica saúde”!!). Decido-me por um. O que terá significado? Será o/ou “apenas mais” um incidente crítico? A ver vamos: deixo mover-se o lápis...

Há poucas segundas-feiras atrás, a primeira após a interrupção letiva do carnaval, encontrei-me com IS. O objectivo? Uma entrevista no âmbito do seu trabalho de doutoramento em redor do Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia (GT-PA). Num dado momento IS diz: “Estás então a dizer-me que depois do teu mestrado, em que abordaste muitas questões da área da didáctica foi o GT-PA que te marcou mais neste âmbito?” Bloqueei! Não estava à espera desta! (pensei.). Agora à distância (não recordo o que respondi) relembro a experiência do mestrado como muito positiva. Desafiadora nuns casos, enriquecedora noutros, “enfim”... em alguns outros. A aprendizagem nas cadeiras da Didáctica foi, particularmente positiva. A ida para o mestrado foi desejada e conscientemente assumida... e eis senão quando IS me confronta com o “desvanecimento” desta experiência escolhida. Porque terá sido a entrada no GT-PA mais marcante? Provavelmente não saberei responder. O facto é que há cerca de oito anos atrás, no início da implementação da ADD, um amigo me disse que ali se estava a desenvolver um trabalho de reflexão com elaboração de instrumentos a aplicar. “Porque não vais lá no sábado?”. Foi assim que, com mais três colegas da escola, assistimos a uma das sessões mais concorridas do grupo. E a partir daí, já distante do objectivo primeiro, me tornei membro. Nessas, e dessas, sessões muito ganhei. Recolhi exemplos, adequiei e implementei experiências de aprendizagem apresentadas, apliquei instrumentos elaborados por outros colegas. E, é facto, a minha prática mudou. Reflexividade, transparência, negociação, colegialidade, democraticidade, autonomia ... passaram a fazer parte (mais) consciente do meu trabalho. Ainda algo incerto, algumas vezes talvez inconsequente, outras... (mais valia ter estado quieto), mas iniciei uma outra prática letiva: na regulação das aprendizagens, na implementação de propostas de actividade diversificadas e com particular enfoque na avaliação (algo que já havia tentado antes sem grande empenho). Pela primeira vez, acredito eu, iniciei uma prática/avaliação “para além dos testes”. E pela primeira vez mais segura, sem receios (excessivos) e confiante de que era este o caminho. Mesmo que ainda não confiantemente “formativo”, mas já, assumidamente, mais que apenas “sumativo”. Negociei critérios, defini em conjunto com os meus alunos, mesmo que guiando-os, descritores/parâmetros, desenhei (com base em algum trabalho feito e publicado, por exemplo, nos Cadernos) instrumentos. Adquiri competências que me conduziram aquilo que hoje sou... e hoje sou diferente daquilo que já fui. Aquela ida, aquele acaso (?), aquele sábado abriram-me possibilidades que desconhecia. Aquilo que hoje faço (bem? Não sei!) faço-o com mais certeza e na convicção que ensinar e (por isso também) avaliar pode ser feito com os alunos e não “sobre” os alunos.

Reli as garatujas que logo terei que transcrever e confirmo, para mim, que foi aquela sessão, o espaço de diálogo, partilha, respeito mútuo que calaram fundo o suficiente para continuar hoje a participar. Mudaram o suficiente para haver ainda “a esperança” de que fala Vieira. Aquela sugestão, face àquela necessidade, produziu consequências. Consequências que não procurava e não teria, talvez, (ou teria?) consciência de que precisava. Razões que entroncam numa origem, uma dificuldade. Razões consequência de uma nova política educativa. Que razões??

Maria de Lurdes Rodrigues... o meu maior incidente crítico??? Cruzes canhoto...

P6 – IC6

Fui fazer um exame do meu curso, na época de Junho (ou Julho, já não me lembro bem) à cadeira que se chamava Complementos de Matemática e Estatística. Um cadeirão anual que juntava a Análise Matemática III com a cadeira de Estatística. Tinha-me preparado muito bem.

Fiz o exame e saí entusiasmado, pois o estudo da matéria tinha servido para uma boa realização da prova.

Quando fui ver a nota na pauta, a mesma dizia para mim e para outra colega: “sem nota, contactar com o Diretor de Curso”.

Estranhei o sucedido e fui com a minha colega perguntar ao Diretor de Curso o que se passava. A resposta que obtivemos foi que tinha sido detetada uma fraude (chamado copianço) e que as nossas provas tinham sido anuladas. Perguntei a quem dos dois é que tinha sido detetada a fraude. O Diretor do Curso respondeu-nos que a professora só lhe tinha comunicado que tinha anulado as provas por fraude, sem mais qualquer tipo de informação.

A minha colega confessou-me depois disto que ela tinha copiado algumas coisas da minha prova, uma vez que estava sentada atrás de mim. E mais, que estaria disposta a confessar à professora que ela é que tinha cometido a “infração”.

Como estava seguro que tinha uma boa nota resolvi, juntamente com a minha colega, falarmos com a professora e pedir a revisão da minha prova. Eu queria saber quanto tinha tido, efectivamente, no teste e que me apontasse, na minha prova, as evidências da fraude. Isto porque pensei que se fosse uma má nota talvez a prova não tivesse sido anulada.

A professora recusou-se a receber-nos!

Contactei novamente o Director de Curso, contei-lhe o sucedido e perguntei-lhe, pedindo que me desse um parecer, se poderia recorrer para o Conselho Científico da Universidade. Respondeu-me que era melhor não porque poderia agravar a nossa situação.

Tive que me contentar com a situação e fui fazer novamente o exame na época de Setembro.

Em Setembro, quando entro na sala estava a professora que me corrigiu a prova anterior e uma professora que tinha sido minha no 1º ano. Essa professora do 1º ano assim que me viu cumprimentou-me e perguntou-me, em tom de brincadeira, o que eu estava ali a fazer e dialogou mais um pouco comigo.

A outra professora, que me anulou o teste, ouviu qualquer coisa que a minha professora do 1º ano me tinha dito (já não me lembro o quê?) e perguntou “quem é, quem é?”. A professora do 1º ano aponta para mim e diz (sempre em tom de brincadeira) “é aquele marmanjo ali”. Resposta da outra: ai esse, esse está passado.

Fiquei zangado (por dentro) e respondi-lhe: não estou não, vai ter que corrigir este exame e dar-me a respectiva nota”.

Fiz o exame, e tirei 15 valores que era uma nota que poucos tiravam àquele cadeirão de Matemática.

Anexo 6.3 – Diários da formação

P1 – Pré-escolar

Dentro das dificuldades sentidas ao longo do desenvolvimento da experiência pedagógica salientamos a verificada na segunda sessão de intervenção, onde, as reações das crianças à tabela de registos não foi a esperada. A nível da autonomia, as crianças revelaram pouca independência pessoal na parte dos registos, uma vez que tiveram dificuldades na sua realização “Porque haviam algumas especiarias que não nos lembrávamos e não tinha a cor”, “Tive dificuldade em perceber onde pôr a cruz” e “os cheiros às vezes eram parecidos”. Assim, caso realizássemos novamente esta actividade, optariamos por melhorar a tabela de registos, colocando um menor número de especiarias e adequando mais especificamente as suas cores.

P2 – 1º CEB

I Entrada – Expectativas / Indecisões

Quando nos inscrevemos no Círculo de Estudos “Repensar e (Re)fazer a avaliação das aprendizagens” num contexto de Agrupamento aberto a todos os níveis de ensino, entendemos que seria um processo coletivo e de experiências pedagógicas articuladas. Por acreditar que, o processo de autoavaliação faz sentido quando articulado e operacionalizado ao longo dos ciclos e sistematizado no tempo, fiquei desiludida e indecisa quanto à continuidade da frequência.

Considerarei enriquecedor, logo nos primeiros dias a relação pessoal e o aprofundamento do conhecimento dos participantes, a troca de impressões da prática quotidiana mas, senti-me defraudada, quando formalizamos grupos de trabalho com vista à realização da experiência pedagógica e, os ciclos e grupos disciplinares se individualizaram. A minha expectativa baixou e ponderei a pertinência de um trabalho isolado, como também, não vislumbrava nenhuma temática com inovação ao grande grupo.

Após algumas reflexões individuais e sentindo-me de certa forma isolada, percebi que talvez, uma experiência no âmbito da autoavaliação, a nível do 1ºano, fosse capaz, de despoletar no grande grupo a pertinência de um projeto articulado e, tornar visível a possibilidade, de a partir de um dilema comum, trabalhar nos diferentes ciclos, especificidades e profundidades no contexto de avaliação formativa.

Agora à distância dos momentos de indecisões penso como no início da formação que, é importante um projeto comum, mas ainda bem, que não desisti porque fiquei com a perceção de que todos os colegas partilham a do quanto seria enriquecedor um projeto global na área da avaliação formativa. Agora, falta a mobilização e a envolvimento coletiva para melhorarmos as questões pedagógicas.

II Entrada – Referente intruso

Dentro das dificuldades sentidas ao longo do desenvolvimento da experiência pedagógica, saliento a dimensão da Escrita associada à leitura do poema sobre proposta da professora para escrever um texto sobre a mãe.

Na altura de construção dos referentes para a leitura do poema e porque, estávamos a trabalhar a efeméride do Dia da Mãe, sugerimos a construção de um texto sobre a mãe e incluir esta atividade na ficha construída para o registo da autoavaliação. Em conjunto, delineamos os referentes para autoavaliação do texto produzido mas, foi por nós esquecido que, o exercício da escrita é feito individualmente e a sua correção ainda é totalmente dependente da ação do professor. As crianças só tiveram acesso ao texto dos seus colegas lido por nós após correção. Cada um escrevia de forma individual e entregava para correção, ficando oculto para o grande grupo, a mensagem, os processos de correção, o cumprimento das indicações estabelecidas e a qualidade da semântica utilizada. Esta dimensão constante na ficha acabou por ser avaliada apenas individualmente, talvez até com alguma superficialidade e pouco rigor.

Podemos dizer que a dimensão da escrita e os seus referentes se constituíram intrusos ao processo de uma verdadeira avaliação formativa, na medida em que, entre outros aspetos, não possibilitou a prática da heteroavaliação, nem ocorreu no mesmo tempo de aplicação da leitura e alguns dos critérios se constituíram ambíguos.

Percebi que é preferível desenvolver atividades faseadas, bem pensadas e antecipadamente refletidas pelo professor, do que, querer efetuar processos avaliativos muito amplos.

III Entrada – Imprevisto tecnológico

Aquando da quarta fase, da experiência pedagógica e na fase da reflexão e do registo sobre as perceções e efeitos da autoavaliação tínhamos convidado um Encarregado de Educação a participar na reflexão e a filmar a aula. Estava tudo organizado para esta partilha mas por um imprevisto do Encarregado de Educação, comunicado no próprio dia, a sua participação não aconteceu.

De alguma forma sentimos os nossos objetivos comprometidos, uma vez que, prevíamos posteriormente uma projeção e discussão coletiva desta assembleia aberta aos pais. Pretendíamos por um lado, mostrar às crianças a sua participação e por outro, contar com observadores externos, críticos e interventivos, a par da implicação dos Encarregados de Educação, através do seu representante.

Não alteramos datas porque os alunos estavam ansiosos à espera deste momento e na hora, após o telefonema do EE, entendemos ser a melhor opção para não desiludir as crianças. Nesta decisão também levamos em consideração, o fato de termos connosco, outra colega da escola, a quem tínhamos pedido a participação e assim, a sua intervenção funcionou como elemento observador.

Os alunos manifestaram uma boa interação com a docente presente e motivados nas tarefas desenvolvidas e as opiniões registadas, foram muito pertinentes e mobilizadoras de uma nova prática pedagógica.

P3 – 2º CEB - Matemática

A aplicação da experiência de avaliação foi feita numa turma do 6º ano que me foi atribuída este ano letivo, em que um dos seus elementos é considerado como sendo dos mais problemáticos da escola. Assim, de várias situações interessantes que ocorreram durante a aplicação da experiência, destaco a que consistiu na minha ausência, por breves minutos, da sala de aula sem que os alunos tenham notado, digo eu. Para resolverem a atividade que fazia parte da aplicação da experiência de avaliação, os alunos formaram grupos de quatro, tendo sido selecionados pela sua disposição na sala, isto é, os alunos da mesma fila viravam-se para trás e só naquelas filas em que sobrou uma mesa com dois alunos é que houve mudanças de lugar. Esta foi a primeira vez que os alunos, na minha disciplina, trabalharam em grupo e fiquei agradavelmente surpreendida pela sua postura em termos de barulho e em termos de colaboração entre os elementos, melhor nuns grupos do que noutros. Contrariamente ao habitual, os alunos falavam baixo e pareciam cumprir todas as outras regras do trabalho em grupo, incluindo o aluno com um comportamento muito problemático, por norma. Vi os alunos a trabalharem de forma empenhada, solicitando, alguns deles, a minha ajuda que só era disponibilizada depois de esgotarem o contributo dos elementos do grupo. A alguns autoavaliação para os alunos preencherem, tentei, então, solicitar a colaboração da funcionária mas sem sucesso, pelo que decidi, sem comunicar aos alunos, ausentar-me da sala para ir buscá-las uma vez que se encontravam na reprografia. Quando regressei fiquei admirada porque os alunos continuavam calmos e fiquei na dúvida se teriam dado pela minha ausência. A relevância deste episódio reside, não só no bom comportamento geral da turma, mas, em particular, no do elemento perturbador que numa situação normal de aula não teria aquela postura.

P4 - 2º CEB - Matemática

Durante a implementação da experiência, enquanto explicitava os objetivos e o tipo de trabalho que iríamos fazer, alguns alunos perguntaram *se contava para a nota*. Foi esclarecido que o que se pretendia com aquele trabalho era que eles conseguissem identificar as suas dificuldades de uma lista que lhes era proposta e pensassem em estratégias para as ultrapassar. Acrescentei que o trabalho em si não contaria para nenhuma nota, não iriam ser classificados. No entanto, alertei para que do empenho que pusessem na realização daquele trabalho específico poderia resultar um melhor estudo e compreensão do tema e isso, sim, poderia contribuir para uma futura nota.

P5 – 3ºCEB – Ed. Física

Muitas foram as dificuldades iniciais para definição da experiência que pretendia implementar: conseguir ter capacidade de atenção no final de um dia de trabalho até às vinte e duas horas da noite; a familiarização com os conceitos novos adquiridos nas primeiras sessões da formação; conseguir ter capacidade de definir o tipo de experiência que pretendia implementar; começar a planificar e desenhar o tipo de actividade a levar a cabo; escolher os alunos e o tipo de modalidade a abordar e ainda trabalhar sempre sozinha, tirando claro o apoio da formadora que nunca me foi negado.

Apesar dos constrangimentos e com a força e a luta que me caracteriza para tentar dar o meu melhor, pensando que depois de toda a actividade preparada e planeada o pior já tinha passado, pelo contrário, o mais inesperado acabou mesmo por ser no decorrer da experiência, na aula. Fui cheia de vontade e pensando que tinha tudo sob controlo, quando logo no início, ao propor aos alunos a tarefa senti da parte destes um total desânimo e desagrado em mudar as rotinas e ter de efectuar registos por escrito, coisa que não é prática comum nas aulas de educação física. Começaram por dizer “que seca vai ser a aula”; “porque não fica para outro dia”; “só vamos perder tempo” e até “não me apetece nada fazer isso”. Depois de os tentar com muito esforço motivar pela diferença e com a importância que este tipo de experiência poderia advir na melhoria da avaliação formativa, ainda assim com muito custo lá começamos. Consoante a actividade ia decorrendo a desmotivação foi esmorecendo e começaram a perceber melhor o verdadeiro objectivo da experiência. Observaram aos poucos que com a opinião dos colegas afinal podiam melhorar o seu desempenho. No final com o questionário de opinião e os resultados nele obtidos podemos verificar que afinal acabaram por gostar, achar diferente e oportuno.

Claro está que não devemos tirar conclusões precipitadas por antecipação. E isto refere-se aos alunos e a mim enquanto docente quando pensei que o pior tinha sido a planificação. Tarefa cumprida e eu própria acabei por gostar da diversidade da aula e de poder tirar conclusões com os registos dos meus alunos.

P6 – 3º CEB – Física- Química

Implementei esta experiência numa turma do 8º ano de escolaridade, num tempo letivo de 45 minutos. É uma turma típica do universo da nossa escola. Os seus resultados académicos são diversificados (há alguns alunos com algumas dificuldades na área curricular em causa). São alunos que se predispõem com alguma facilidade para o trabalho em sala de aula embora quando as propostas são menos dirigidas/orientadas manifestem alguma maior irrequietude e agitação.

A experiência promove, a partilha de conhecimentos entre os alunos num movimento de vaivém quando, face às questões fornecidas, cada par de alunos escreve a sua resposta inicial, troca a sua folha de registo onde o outro inscreve a sua posição/sugestões. Retoma de nova a sua e decide qual a sua resposta refletindo sobre o que inicialmente pensou e as sugestões do colega. Pode o aluno manter/alterar a sua resposta irrefletidamente; pode optar pela resposta do outro por insegurança própria (o seu colega obtém, por norma, resultados melhores na área) mas, e essa a maior vantagem, pode também optar refletidamente estando aqui a mobilizar mecanismos cognitivos que poderá utilizar noutras circunstâncias.

Ao longo da implementação da atividade revelou-se a sua dependência face à intervenção do professor com algumas solicitações confirmatórias sobre se a tarefa estava correta, se as questões colocadas eram bem respondidas mesmo sabendo, porque informados, que não tinha carácter avaliativo. Mais uma vez o fator tempo revelou-se uma condicionante. Muito provavelmente pela sua inexperiência face a este tipo de proposta houve que ajudar na gestão do tempo para que se procurasse concluir a tarefa no tempo pré-determinado (um tempo de 45 minutos).

Muitos alunos perguntaram se podiam usar o manual escolar para consulta. Na minha estratégia sugeri aos alunos a não consulta do manual escolar dado que após a tomada de decisão do aluno A (refletida) é dada pelo professor a resposta cientificamente correta.

Numa das sessões do CE, em diálogo com a Professora Flávia, debatemos que, talvez, a estratégia de os alunos consultarem o manual fosse também satisfatória.

P7 – 3º CEB – Física- Química

Era a aula de turno (segundo) da turma. O conteúdo – Substâncias e misturas de substâncias – era abordado pela primeira vez. Depois de o ter lecionado sem comentários/dúvidas/sugestões/pedido de esclarecimento de algum aluno do primeiro turno ZD exclamou, enfaticamente: “Não estou a perceber nada!”. Depois da aula, e após ter tentado (julgo que com sucesso) esclarecer as dúvidas de ZD... fiquei a matutar. A matutar porque neste conjunto de 28 alunos ZD é atento, participativo, inquiridor e com bons resultados. Maioritariamente a turma, embora atinja os objetivos propostos, já demonstrou não conseguir percorrer caminhos de maior aprofundamento (há outros alunos que como ZD o poderiam fazer). Embora com dificuldades vão obtendo o sucesso possível. SEM GRANDES QUESTÕES!!

Veio-me logo à memória a aula de turno que havia decorrido logo antes desta. Turno onde é significativo o número de alunos que demonstram dificuldades, recordo algumas questões, mas nada de “não percebi nada!”. Terei sido melhor a explicar os conteúdos num turno e não no outro? A estratégia terá funcionado melhor (foi a mesma!)? Não parto de pré-conceitos (boa/má turma; trabalhadores/preguiçosos; gosto/chateiam). Não acredito que esteja a formar especialistas (químicos ou físicos). Procuro ir de encontro ao conhecimento prévio dos alunos partindo de situações do dia-a-dia, por norma, correntes e de contexto acessível a todos. Procuro um ponto de partida onde seja fácil enquadrar estes grupos de alunos e a partir daí construir, com eles, o conhecimento científico necessário. Quando ZD exclama, e mais interessante, o sentimento de impotência com que exclama, não me restaram dúvidas que no outro turno, e até para alunos daquele turno, muito (?) ficou por saber.

Até que ponto se consegue chegar a todos os alunos? Até que ponto se sabe que chegamos todos onde é esperado/desejável naquela aprendizagem?

Será que alguma vez poderemos responder?

Aqui e agora sinto que... não

Que talvez, quando muito, nos encontramos aqui, ou ali...

E nem sempre partilhamos os mesmos significados: talvez este ou aquele... com este ou com aquele...

E no final “das contas” balanceamos um “deve” e “haver”, ganho e prejuízo. Às vezes só preenchemos lacunas e a bigger picture escapa-se-nos.

Questiono como devia? Tanto quanto devia? A quem devia?

São quase trinta (alunos) em menos de 45 (minutos). Como fazê-lo? Como chegar a estes alunos? (e na próxima aula voltam próxima aula voltam a ser 28... e só temos 45 minutos.

(...)

Já decorreram algumas aulas e senti que devia voltar a este texto.

O rosto de ZD continua apaziguado (como sempre), a sua participação ao seu nível. A forma como responde confirma-me que superou os seus obstáculos. Mas...

E os outros?

Os outros cujos rostos aquiescem sossegadamente, sem enlevo ou aflição?

Anexo 6.4 – Guiões de construção das experiências

Guião de construção de experiências de avaliação – Guião 1 –P1

1. Que **interesse, dilema, dificuldade, preocupação**...dá origem à experiência?

Será que eu faço uma verdadeira avaliação ou é só “faz-de-conta”?

Como entender a avaliação no pré-escolar?

2. Quais são os seus **objetivos**?

Levar as crianças a ter sentido crítico

Incentivar as crianças a quererem saber mais

Criar momentos de debate

Desenvolver a capacidade de se exprimirem de forma clara

Capacitar para a participação pertinente e ativa numa discussão de grupo

3. Qual é o **contexto** de experimentação e por que razões foi escolhido?

O grupo é composto por 21 crianças com 5 anos de idade, do JI - CEVL

Tentar que esta experiência fosse ao encontro dos seus interesses e motivações

Inserir a experiência no Projeto de Sala “O Meu País e os Descobrimentos”, que vem sendo desenvolvido ao longo do ano

4. Que **princípios** da avaliação serão mais explorados? (assinalar)

1. Transparência (perante os alunos)	
2. Negociação (com os alunos)	

3. Participação (por ex., autoavaliação)	
4. Coerência (com o ensino)	
5. Adequação da exigência (ao nível dos alunos)	
6. Continuidade (regularidade)	X
7. Abrangência (das competências avaliadas)	
8. Diversificação (dos instrumentos/estratégias)	
9. Diferenciação (em função das necessidades, ritmos e estilos dos alunos)	
10. Utilidade (na melhoria do ensino e da aprendizagem)	X
11. Justiça (não prejudica ou beneficia alunos)	X
12. Inclusividade (não é discriminatória)	X

5. Qual vai ser o **papel dos alunos** na avaliação? (assinalar)

1. Participarem na definição dos elementos / atividades de avaliação	X
2. Participarem na definição de critérios de avaliação	
3. Fazerem autoavaliação	X
4. Fazerem heteroavaliação	X
5. Refletirem sobre os seus erros e dificuldades	X
6. Fazerem atividades de autocorreção	
7. Planearem estratégias para resolver as dificuldades detetadas	X
8. Participarem na avaliação sumativa periódica	
9. Participarem na definição dos elementos / atividades de avaliação	
Outro(s):	

6. Como será desenvolvido o **plano de ação** e que estratégias/ instrumentos serão usados para **avaliação da experiência**?

Registo sumário

<i>Passos</i>	<i>Materiais/ recursos</i>
As crianças vão observar a capa do livro digital ilustrado por André Letria e tentar descobrir o tema da história e ouvir sugestões Audição da narrativa “A rota da Índia” e visualização em grande grupo das ilustrações que a acompanham Análise em grande grupo dos ícones visuais presentes na capa	Livro digital “A rota da Índia” Cartolina Folha de papel Material de desenho Projetor Computador Acesso à Internet Ráfia
<i>Estratégias/ instrumentos de avaliação da experiência</i> (ex. observação; diálogo com os alunos; reflexão do professor/ dos alunos; questionário de opinião; análise de trabalhos dos alunos...)	
Diálogo com os alunos Registo das experiências vividas em grupos de quatro elementos, sendo um deles o líder, manifestando o agrado, ou não, de cada uma delas Análise final de todos os trabalhos, em grande grupo Cada líder apresentava o trabalho do seu grupo e todo o grupo se dispunha a responder às questões colocadas pelos restantes elementos	

7. Que **problemas** podem ser antecipados? Como poderão ser colmatados?

Influência do líder Dificuldade de algumas crianças em se expressarem e compreenderem esta problemática Relevância da experiência / vivência mais próxima Erros na ficha de conhecimentos, (quanto à cor e à forma)
--

8. Que **impacto** poderá ter a experiência nos alunos e nos professores?

Melhoria dos objetivos propostos Maior exigência na avaliação formativa do pré-escolar

Guião de construção de experiências de avaliação – Guião 2 – P2

Perceções e sentidos da autoavaliação na voz de crianças do 1º ano de escolaridade.

1. Que **interesse, dilema, dificuldade, preocupação**...dá origem à experiência?

Subjacente a esta experiência, sinalizámos:

- O interesse em conhecer as perceções que crianças de seis anos de idade têm sobre a autoavaliação;
- Identificar a perceção dos EE sobre a autoavaliação e a prática dos seus educandos;
- Perceber de que forma os nossos instrumentos de autoavaliação podem influenciar a aprendizagem das crianças (motivação, colaboração, sucesso);
- Diluir o dilema da conciliação da autoavaliação com o respeito de ritmos diferenciados de aprendizagem.

2. Quais são os seus **objetivos**?

- Utilizar as perceções e os sentidos das crianças sobre a autoavaliação para melhorar as aprendizagens;
- Refletir sobre a utilidade dos instrumentos de autoavaliação utilizados;
- Melhorar a participação dos alunos e implica-los no seu processo de aprendizagem;
- Promover a diferenciação pedagógica e alterar práticas;
- Desenvolver processos de intervenção e responsabilização coletiva e individual;
- Considerar propostas de melhoramento ao processo de autoavaliação.

3. Qual é o **contexto** de experimentação e por que razões foi escolhido?

O Contexto da experimentação é uma Turma do 1º ano de escolaridade do ensino básico onde supostamente se realiza a autoavaliação por referência a conteúdos curriculares. Este processo de autoavaliação realiza-se mensalmente, indo de acordo à calendarização da planificação que também se organiza mensalmente e tem como objetivo conhecer as dificuldades das crianças para proceder a ajustes, reforços ou adequações de estratégias diferenciadas. Considerando a especificidade desta faixa etária, as características da monodocência e os objetivos desta **Experiência de Avaliação** decidimos situar a intervenção **na área da Língua Portuguesa numa atividade concreta de leitura e apropriação de um poema**. Assim, escolhemos este contexto pelo interesse em refletir nos instrumentos já utilizados e dinamizar um espaço onde se ausculte as perceções das crianças sobre a autoavaliação e o seu efeito para a aprendizagem.

4. Que **princípios** da avaliação serão mais explorados? (assinalar)

1. Transparência (perante os alunos)	X
2. Negociação (com os alunos)	X
3. Participação (por ex., autoavaliação)	X
4. Coerência (com o ensino)	X
5. Adequação da exigência (ao nível dos alunos)	X
6. Continuidade (regularidade)	X
7. Abrangência (das competências avaliadas)	X
8. Diversificação (dos instrumentos/estratégias)	X
9. Diferenciação (em função das necessidades, ritmos e estilos dos alunos)	X
10. Utilidade (na melhoria do ensino e da aprendizagem)	X
11. Justiça (não prejudica ou beneficia alunos)	X
12. Inclusividade (não é discriminatória)	X

5. Qual vai ser o **papel dos alunos** na avaliação? (assinalar)

1. Participarem na definição dos elementos / atividades de avaliação	X
2. Participarem na definição de critérios de avaliação	X
3. Fazerem autoavaliação	X
4. Fazerem heteroavaliação	X
5. Refletirem sobre os seus erros e dificuldades	X
6. Fazerem atividades de autocorreção	X
7. Planearem estratégias para resolver as dificuldades detetadas	X
8. Participarem na avaliação sumativa periódica	
9. Participarem na definição dos elementos / atividades de avaliação	X

Outro(s):	
-----------	--

6. Como será desenvolvido o **plano de ação** e que estratégias/ instrumentos serão usados para **avaliação da experiência?**

Registo sumário

<i>Passos</i>	<i>Materiais/ recursos</i>	<i>Tempo de realização</i>
<p>Esta Experiência de Avaliação, iniciar-se-á com a proposta de declamação de um poema com posterior apresentação pública.</p> <p>1- Apresentação de um poema para declamação às mães (Doc1).</p> <p>Com intenção de conhecer as dificuldades que uma tarefa destas pode acarretar para as crianças do 1º ano, vamos negociar/explorar com as crianças referentes/ conceitos a considerar para a aquisição das competências a desenvolver.</p> <p>2- Construir um registo de autoavaliação que integre a participação das crianças através das respostas às fases da tarefa e aos referentes considerados que surgem de forma articulada com a coerência do ensino e o nível do 1ºano (Doc2).</p> <p>3- Preenchimento do registo individual das dificuldades encontradas e conversação sobre os processos de superação. Reflexão coletiva sobre o processo dos colegas numa atitude de heteroavaliação responsável.</p> <p>Esta fase da Experiência (<i>Feedback</i>) é importante para as crianças refletirem sobre os seus erros e dificuldades e representa mais um instrumento de auto e heteroavaliação a par do redimensionar as estratégias pedagógicas por parte dos professores.</p> <p>Para as dificuldades elencadas por parte de cada criança será equacionado um reforço de apoio educativo necessário à resolução da tarefa.</p> <p>Aproveitando esta atividade concreta passamos para a fase da auscultação coletiva sobre as perceções sobre a autoavaliação. De forma a contemplar alguma objetividade do processo e distanciamento metodológico, abriremos este espaço a outros participantes. Assim, procederemos à</p> <p>4- Realização de uma Assembleia de alunos com a participação de um Encarregado de Educação e de um docente de AEC para se refletir coletivamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No(s) conceito(s) de autoavaliação e nos seus pressupostos; - Na utilidade dos instrumentos utilizados; - Aferição de critérios a possíveis adaptações. <p>Considerando a idade dos alunos e a comunicação constante com os EE sobre o processo de autoavaliação desenvolvido nesta turma, consideramos importante conhecer as visões destes e assim decidimos:</p> <p>5 Auscultação aos encarregados de educação (cinco pais de alunos com ritmos diferentes de aprendizagem) sobre a utilidade dos processos de autoavaliação.</p> <p>Por último procederemos à avaliação das diferentes fases da Experiência com</p> <p>6 - Cruzamento de perceções (alunos/ professores/ pais) sobre a prática de autoavaliação desta turma.</p>	<p>1- Doc 1 Poesia</p> <p>2- Doc 2/ parte 1 Registo de autoavaliação do poema</p> <p>Doc 2/ parte 2 Registo das dificuldades</p> <p>3 - Registo em ata das ideias debatidas e das principais conclusões (Doc3) Instrumentos já utilizados (Doc4).</p> <p>Gravador/ máquina de filmar</p> <p>4-Inquérito de opinião (Doc4)</p> <p>5- Pequeno texto de triangulação dos dados recolhidos (Doc5).</p>	<p>O ponto 1e 2 num tempo de 1hora e 30m -3ªf</p> <p>O ponto 3 e 4 num tempo de 1hora e 30m numa 5ªf</p> <p>Durante a semana</p>
<p><i>Estratégias/ instrumentos de avaliação da experiência</i> (ex. observação; diálogo com os alunos; reflexão do professor/ dos alunos; questionário de opinião; análise de trabalhos dos alunos...)</p>		

A Experiência será avaliada através do registo de um inquérito de opiniões, da análise de fichas de autoavaliação realizadas pelos alunos, reflexão e diálogo conjuntos e dos trabalhos produzidos pelos alunos.

7. Que **problemas** podem ser antecipados? Como poderão ser colmatados?

Com esta experiência pretende-se antecipar e prever problemas relacionados com injustiças e exclusão de alunos que não se enquadrem nos instrumentos utilizados; desenvolver processos de autonomia e responsabilidade partilhada, implicando os pais e as próprias crianças; alterar a visão unidimensional da autoavaliação e valorizar a sua prática.

8. Que **impacto** poderá ter a experiência nos alunos e nos professores?

Esta Experiência poderá melhorar o envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens; aumentar os níveis de participação/ responsabilidades dos alunos; promover a transparência dos processos avaliativos e prever a diferenciação pedagógica e desenvolver um processo contínuo e sustentado do ponto de vista dos sentires das crianças e dos pressupostos pedagógicos.

Guião de construção de experiências de avaliação – Guião 3 – P3 e P4

1. Que **interesse, dilema, dificuldade, preocupação**...dá origem à experiência?

O facto de muitas vezes termos a sensação que no final das aulas, ou conjunto de aulas, os alunos não “aprenderem”, não se apercebendo das suas dificuldades, pois não há qualquer reflexão sobre o trabalho decorrido.

2. Quais são os seus **objetivos**?

- Que os alunos identifiquem “ o que aprenderam” e o que “ não aprenderam” e as suas dificuldades, através de uma reflexão orientada.
- Que possamos (professores) identificar o tipo de dificuldades que os alunos indicam, percebendo como deve ser feito o trabalho a seguir.

3. Qual é o **contexto** de experimentação e por que razões foi escolhido?

- O contexto deverá ser no final de uma aula, ou conjunto pequeno de aulas, para tentar que a autoavaliação e a reflexão dos alunos possam ajudar a regular as aprendizagens.

4. Que **princípios** da avaliação serão mais explorados? (assinalar)

1. Transparência (perante os alunos)	X
2. Negociação (com os alunos)	
3. Participação (por ex., autoavaliação)	X
4. Coerência (com o ensino)	X
5. Adequação da exigência (ao nível dos alunos)	X
6. Continuidade (regularidade)	X
7. Abrangência (das competências avaliadas)	X
8. Diversificação (dos instrumentos/estratégias)	
9. Diferenciação (em função das necessidades, ritmos e estilos dos alunos)	X
10. Utilidade (na melhoria do ensino e da aprendizagem)	X
11. Justiça (não prejudica ou beneficia alunos)	X
12. Inclusividade (não é discriminatória)	

5. Qual vai ser o **papel dos alunos** na avaliação? (assinalar)

1. Participarem na definição dos elementos / atividades de avaliação	
2. Participarem na definição de critérios de avaliação	
3. Fazerem autoavaliação	X
4. Fazerem heteroavaliação	X
5. Refletirem sobre os seus erros e dificuldades	X
6. Fazerem atividades de autocorreção	
7. Planearem estratégias para resolver as dificuldades detetadas	X
8. Participarem na avaliação sumativa periódica	
9. Participarem na definição dos elementos / atividades de avaliação	
Outro(s):	

6. Como será desenvolvido o **plano de ação** e que estratégias/ instrumentos serão usados para **avaliação da experiência**?

Registo sumário

<i>Passos</i>	<i>Materiais/ recursos</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Informar os alunos do Plano e dos objetivos; - Fornecer a grelha e fazer reflexão conjunta, ouvindo opiniões, podendo ou não serem consideradas na grelha; - Reservar os 15 minutos finais da aula ou conjunto de aulas para preenchimento, com ajuda do professor; - Recolher semanalmente as fichas e / ou TPC, verificar se houve evolução na identificação das dificuldades; - Dar <i>feedback</i> sobre as nossas reflexões aos alunos; - Ouvir os alunos sobre as nossas apreciações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação oral à turma com apoio de texto; - Grelha de autoavaliação.
Estratégias/ instrumentos de avaliação da experiência	
(ex. observação; diálogo com os alunos; reflexão do professor/ dos alunos; questionário de opinião; análise de trabalhos dos alunos...)	
<ul style="list-style-type: none"> - Em diálogo com os alunos refletir sobre os "hipotéticos" resultados da experiência; - Se houver tempo: realização de uma questão- aula adequada às várias dificuldades identificadas e trabalhadas. 	

7. Que **problemas** podem ser antecipados? Como poderão ser colmatados?

- Falta de tempo (aulas planeadas de forma adequada à integração da autoavaliação);
 - Falta de maturidade, portanto, pouca responsabilidade para o preenchimento da grelha (usar um aluno mais responsável como exemplo) ou simulação com atividade da professora.

8. Que **impacto** poderá ter a experiência nos alunos e nos professores?

- Positivo (se correr bem) melhorando as aprendizagens e promovendo a autonomia, a responsabilidade e a reflexão sobre o trabalho.

Guião de construção de experiências de avaliação – Guião 4 – P5

Que **interesse, dilema, dificuldade, preocupação...** dá origem à experiência?

O interesse por esta experiência, visa promover a auto-regulação das aprendizagens.

Quais são os seus **objetivos**?

Promover o desenvolvimento da capacidade de auto-regulação:
 - Promover a capacidade de apropriação das determinantes técnicas de execução por parte dos alunos.
 - Desenvolver a capacidade co-avaliação, auto-avaliação e avaliação mútua mediante a interação social na aula.

Qual é o **contexto** de experimentação e por que razões foi escolhido?

A experiência será realizada no pavilhão da Escola E.B. 2,3 de Lamações. Numa turma do oitavo ano de escolaridade, numa aula de educação física.

Que **princípios** da avaliação serão mais explorados? (assinalar)

1. Transparência (perante os alunos)	
2. Negociação (com os alunos)	
3. Participação (por ex., autoavaliação)	X
4. Coerência (com o ensino)	X
5. Adequação da exigência (ao nível dos alunos)	X
6. Continuidade (regularidade)	
7. Abrangência (das competências avaliadas)	
8. Diversificação (dos instrumentos/estratégias)	
9. Diferenciação (em função das necessidades, ritmos e estilos dos alunos)	X
10. Utilidade (na melhoria do ensino e da aprendizagem)	X
11. Justiça (não prejudica ou beneficia alunos)	
12. Inclusividade (não é discriminatória)	

Qual vai ser o **papel dos alunos** na avaliação? (assinalar)

1. Participarem na definição dos elementos / atividades de avaliação	
2. Participarem na definição de critérios de avaliação	
3. Fazerem autoavaliação	X
4. Fazerem heteroavaliação	X
5. Refletirem sobre os seus erros e dificuldades	X
6. Fazerem atividades de autocorreção	X
7. Planearem estratégias para resolver as dificuldades detetadas	
8. Participarem na avaliação sumativa periódica	
9. Participarem na definição dos elementos / atividades de avaliação	
Outro(s): criam situações para ajudar a resolver o problema identificado	

Como será desenvolvido o **plano de ação** e que estratégias/ instrumentos serão usados para **avaliação da experiência**?

Registo sumário

<i>Passos</i>	<i>Materiais/ recursos</i>
<p>Propor a atividade aos alunos em duas aulas de 90 minutos.</p> <p>1º Explicar aos alunos as determinantes técnicas de execução da manchete em voleibol.</p> <p>2º O colega preenche a primeira fase do questionário de opinião avaliando o desempenho do colega.</p> <p>3º O aluno executa o exercício e preenche a primeira fase do questionário de opinião efetuando a autoavaliação do seu desempenho.</p> <p>5º O professor em conjunto como aluno confronta os seus registos com os do colega e reforça as determinantes técnicas de execução.</p> <p>6º O aluno executa novamente o mesmo exercício e ele e o colega preenchem a segunda fase do questionário de opinião.</p> <p>7º Confronta-se e avalia-se as duas fases do questionário para verificar se houve mudanças na execução.</p>	<p>- Bolas</p> <p>- Questionário de opinião</p>
<p><i>Estratégias/ instrumentos de avaliação da experiência</i></p> <p>(ex. observação; diálogo com os alunos; reflexão do professor/ dos alunos; questionário de opinião; análise de trabalhos dos alunos...)</p>	
<p>ESTRATÉGIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos - Observação - Preenchimento de um questionário de opinião <p>AVALIAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Confrontar os registos do questionário de opinião do aluno e do colega nas duas fases de execução do exercício com o objetivo de verificar eventuais mudanças e interiorização da execução correcta da manchete em voleibol. 	

Que **problemas** podem ser antecipados? Como poderão ser colmatados?

<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em identificar os principais erros de execução. - Dificuldade em registar em papel o que percecionam e observam.

Que **impacto** poderá ter a experiência nos alunos e nos professores?

<p>Antecipando o impacto possível, pretende-se primeiramente promover a avaliação formativa.</p> <p>Neste contexto deseja-se promover nos alunos a aquisição de hábitos de autorreflexão e auto-regulação.</p>
--

Guião de construção de experiências de avaliação – Guião 5 – P6 e P7

1. Que **interesse, dilema, dificuldade, preocupação**...dá origem à experiência?

<p>Procuramos implementar uma atividade/estratégia na qual o aluno possa percecionar as suas dificuldades (substantivas) e possa, sobre elas, assumir-se como elemento fulcral quer na superação das mesmas quer no processo de as avaliar. Para tal pede-se-lhe que:</p>

Refleta sobre as propostas de resolução da atividade elaboradas pelo(s) par(es) produzindo alternativas/sugestões/...;
 Assuma uma posição reflexiva/crítica analisando/comparando duas respostas;
 Se disponibilize para integrar o processo da avaliação e consiga atribuir mais-valor a este procedimento na construção/consolidação/alteração do conhecimento próprio.

2. Quais são os seus **objetivos**?

1. Promover o desenvolvimento de competências de (co)regulação das aprendizagens
2. Desenvolver capacidades de reflexão crítica
3. Implementar estratégias de resolução de dificuldades
4. Promover o trabalho colaborativo entre pares

3. Qual é o **contexto** de experimentação e por que razões foi escolhido?

Uma turma do 8º ano; área curricular – Química
 Os alunos demonstram dificuldades crescentes com o aumento do grau de abstração que uma ciência muitas vezes exige; há um nº significativo de alunos que neste ano letivo demonstram dificuldades com implicações nos resultados académicos. Aprender com os pares pode ser uma forma de as superarem.

4. Que **princípios** da avaliação serão mais explorados? (assinalar)

1. Transparência (perante os alunos)	
2. Negociação (com os alunos)	✓
3. Participação (por ex., autoavaliação)	✓
4. Coerência (com o ensino)	✓
5. Adequação da exigência (ao nível dos alunos)	✓
6. Continuidade (regularidade)	
7. Abrangência (das competências avaliadas)	
8. Diversificação (dos instrumentos/estratégias)	
9. Diferenciação (em função das necessidades, ritmos e estilos dos alunos)	✓
10. Utilidade (na melhoria do ensino e da aprendizagem)	✓
11. Justiça (não prejudica ou beneficia alunos)	
12. Inclusividade (não é discriminatória)	

5. Qual vai ser o **papel dos alunos** na avaliação? (assinalar)

1. Participarem na definição dos elementos / atividades de avaliação	
2. Participarem na definição de critérios de avaliação	
3. Fazerem autoavaliação	✓
4. Fazerem heteroavaliação	✓
5. Refletirem sobre os seus erros e dificuldades	✓
6. Fazerem atividades de autocorreção	✓
7. Planearem estratégias para resolver as dificuldades detetadas	
8. Participarem na avaliação sumativa periódica	
9. Participarem na definição dos elementos / atividades de avaliação	
Outro(s):	

6. Como será desenvolvido o **plano de ação** e que estratégias/ instrumentos serão usados para **avaliação da experiência**?

Registo sumário

Passos	Materiais/ recursos
1. Elaborar e aplicar uma atividade de aprendizagem (bloco de 45 min)	Atividade de aprendizagem
2. Aplicar um questionário de opinião	Questionário de opinião
3. Discutir as respostas ao questionário	
Estratégias/ instrumentos de avaliação da experiência (ex. observação; diálogo com os alunos; reflexão do professor/ dos alunos; questionário de opinião; análise de trabalhos dos alunos...)	
Reflexão do professor	
Questionário de opinião	

7. Que **problemas** podem ser antecipados? Como poderão ser colmatados?

(I)maturidade dos alunos
(In)experiência dos alunos face à tipologia implementada (em particular na expressão escrita de tomada de posições e na negociação de sentidos)
Continuidade na implementação (criação de hábitos)

8. Que **impacto** poderá ter a experiência nos alunos e nos professores?

Que com os pares possa superar dificuldades.
Que por si possa perceber dificuldades e seja capaz de (criticamente) tomar posição na sua resolução/superação.
Só a implementação da atividade e a recolha dos dados de opinião poderá aferir do seu impacto.

Guião de construção de experiências de avaliação – Guião 6 - Formadora

1. Que **interesse, dilema, dificuldade, preocupação...** dá origem à experiência?

A experiência que pretendo desenvolver centra-se no campo da autorregulação das aprendizagens. O interesse em ajudar os alunos a identificar e reconhecer quais são as suas dificuldades, num determinado tema, ao mesmo tempo que também identificam as aprendizagens que já possuem é a base da experiência. Esse interesse, tem a ver com a percepção de que as aprendizagens serão tanto mais bem conseguidas, quanto maior for a consciência delas. Tal implica a capacidade de deteção de dificuldades. Por isso, pode-se dizer ainda, que há uma preocupação com a complexidade que representa para os alunos detetarem as suas dificuldades, a que esta experiência espera dar resposta. A convicção de que o trabalho colaborativo contribui para mais e melhores aprendizagens é também uma das linhas de força desta experiência.

2. Quais são os seus **objetivos**?

- Promover a melhoria das aprendizagens.
- Conduzir os alunos a refletirem sobre as suas aprendizagens.
- Ajudar os alunos a detetarem dificuldades.
- Promover o esclarecimento de dúvidas.
- Promover a consciência sobre as aprendizagens necessárias para resolver uma tarefa.
- Desenvolver o conhecimento sobre a linguagem matemática.
- Promover a construção colaborativa de saberes.

3. Qual é o **contexto** de experimentação e por que razões foi escolhido?

A experiência situa-se no âmbito da disciplina de matemática, e será desenvolvida com os alunos de uma turma do 8ºano, à qual já leciono deste o início do 3º ciclo, pelo que já possuo um conhecimento razoável sobre os alunos. Em geral, estes alunos têm revelado bastantes dificuldades nesta disciplina, pelo que precisam de ser apoiados. Além disso, já estão de certa forma familiarizados com processos de regulação, uma vez que já desenvolvi com eles outras experiências de avaliação formativa e portanto já possuem alguma prática de autoavaliação, o que lhes permite encararem este processo com maior naturalidade.

4. Que **princípios** da avaliação serão mais explorados? (assinalar)

1. Transparência (perante os alunos)	X
2. Negociação (com os alunos)	X
3. Participação (por ex., autoavaliação)	X
4. Coerência (com o ensino)	X
5. Adequação da exigência (ao nível dos alunos)	X
6. Continuidade (regularidade)	X
7. Abrangência (das competências avaliadas)	X
8. Diversificação (dos instrumentos/estratégias)	X
9. Diferenciação (em função das necessidades, ritmos e estilos dos alunos)	
10. Utilidade (na melhoria do ensino e da aprendizagem)	X
11. Justiça (não prejudica ou beneficia alunos)	X
12. Inclusividade (não é discriminatória)	X

5. Qual vai ser o **papel dos alunos** na avaliação? (assinalar)

1. Participarem na definição dos elementos / atividades de avaliação	
2. Participarem na definição de critérios de avaliação	
3. Fazerem autoavaliação	X
4. Fazerem heteroavaliação	X
5. Refletirem sobre os seus erros e dificuldades	X
6. Fazerem atividades de autocorreção	X
7. Planearem estratégias para resolver as dificuldades detetadas	
8. Participarem na avaliação sumativa periódica	
Outro(s):	

6. Como será desenvolvido o **plano de ação** e que estratégias/ instrumentos serão usados para **avaliação da experiência**?

Registo sumário

Passos	Materiais/ recursos
<p>A experiência será dinamizada em dois momentos: 1º momento: <i>acordar as dificuldades</i> 2º momento: <i>levantar as dificuldades e ver as aprendizagens</i></p> <p>No 1º momento: - Os alunos resolvem a pares exercícios sobre o produto de monómios e polinómios durante duas aulas consecutivas. Levo para casa esses exercícios (um por par) e dou <i>feedback</i> na aula seguinte. Sinalizo dificuldades. No fim dessas duas aulas proponho uma autoavaliação sobre o trabalho realizado para perceber qual é a capacidade para detetar as dificuldades, isto é qual é consciência sobre elas. Preocupo-me também em saber as razões que se colocam para ter dificuldades e sobre a perceção geral sobre o trabalho realizado. Chamo a este momento o <i>acordar as dificuldades</i>, porque tanto os alunos como eu tentamos perceber quais são afinal as dificuldades, que estão muitas vezes adormecidas pois não há consciência delas. Eles são conduzidos a essa tomada de consciência com a grelha de autoavaliação e eu ao analisar esses dados posso perceber melhor quais são as suas contradições, ou seja, para além das dificuldades que registo ao corrigir os exercícios posso também explorar as suas perceções sobre o que sabem, o que julgam que sabem, o que não sabem e o que julgam que não sabem.</p> <p>No 2º momento: - Algumas aulas depois do 1º momento, já em plena aprendizagem de outro conteúdo programático: o Teorema de Pitágoras, proponho novamente uma aula de resolução de exercícios a pares, em que se faça uma autoavaliação dirigida à tarefa, de forma a explorar com maior profundidade a deteção de dificuldades, que inclua necessariamente os conteúdos em que os alunos revelaram mais dificuldades no 1º momento. Desta vez, a autoavaliação será feita em simultâneo com a resolução da tarefa e inclui a sinalização das aprendizagens utilizadas em cada exercício, para além do registo das dificuldades. Espera-se por isso <i>levantar as dificuldades e ver as aprendizagens</i>, porque se pretende que os alunos tenham nesta altura maior consciência das suas dificuldades para as poderem superar, ou seja, que consigam <i>levantar as dificuldades</i>, e que consigam também desenvolver aprendizagens efetivas, porque são conduzidos a <i>ver as aprendizagens</i> que precisam de ter para resolver cada exercício.</p>	<p>1ª momento: - tarefa 1 - tarefa 2 - autoavaliação sobre o trabalho desenvolvido</p> <p>2º momento - tarefa 3 - autoavaliação da ficha de trabalho</p> <p>Avaliação da experiência</p>
<p>Estratégias/ instrumentos de avaliação da experiência</p> <p>(ex. observação; diálogo com os alunos; reflexão do professor/ dos alunos; questionário de opinião; análise de trabalhos dos alunos...)</p>	
<p>A avaliação da experiência será realizada através da aplicação de um inquérito por questionário a cada aluno. Pretende-se conhecer a perceção dos alunos acerca dos exercícios usados para desenvolver a experiência, sobre o trabalho a pares desenvolvido, sobre a autoavaliação dirigida à tarefa e sobre o papel da professora. Pretende-se também perceber qual foi a opinião geral sobre estas aulas e saber da sua utilidade para a aprendizagem.</p>	

7. Que **problemas** podem ser antecipados? Como poderão ser colmatados?

O fato de alguns alunos resistirem a trabalhar em grupo, pode criar alguma resistência. Por trabalharem em grupo pode haver mais barulho na sala, mas esse aspeto é inevitável. O pouco investimento na aprendizagem pode levar alguns alunos a não quererem participar na atividade proposta porque ela exige um esforço maior do que o habitual. Relativamente ao professor há um inconveniente que não pode deixar de ser apontado, que é o volume de trabalho envolvido no tratamento e análise da informação recolhida através dos instrumentos de autoavaliação, cujos

resultados devem ser devolvidos aos alunos. No entanto, não há outra forma de resolver esta questão, pois não devolver a informação recolhida aos alunos corresponde a não fechar o ciclo que representa o processo de avaliação.

8. Que **impacto** poderá ter a experiência nos alunos e nos professores?

Nos alunos espera-se que resulte numa melhoria das suas aprendizagens e numa ajuda na deteção de dificuldades. Espera-se também que este método de autoavaliação simultâneo com a resolução das tarefas lhes proporcione condições para desenvolverem a sua autonomia na aprendizagem da matemática.

Para os professores significa uma oportunidade para conhecer melhor os alunos, para perceber até que ponto eles têm o domínio da linguagem específica, até que ponto vêem o que não está à vista.

Anexo 6.5 – Narrativa – um exemplo

Nota: Não se incluem os materiais apresentados em anexo, uma vez que os materiais das narrativas são apresentados no anexo 6.6

Narrativa C

AJUDAR A IDENTIFICAR DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

INTRODUÇÃO

As nossas conversas e reflexões conjuntas, enquanto professoras, levaram-nos a concluir pela impreparação dos alunos para refletirem sobre o trabalho feito, individualmente ou em grupo, nas aulas ou casa. E, como consideramos ser essa uma competência essencial para a aprendizagem e para a identificação das dificuldades, propusemo-nos aprender um pouco mais sobre o tema, procurando ajudar na progressiva concretização dessa reflexão e dessa autorregulação, com vista a uma aprendizagem de maior qualidade, capaz de sustentar novas aprendizagens ao longo dos seus percursos escolares.

As orientações do Ministério da Educação indicam que a avaliação deve ser essencialmente formativa, mas pensamos que nas escolas portuguesas, e a nível da escolaridade obrigatória, ainda se faz muito pouco este tipo de avaliação. Estamos completamente de acordo com (Ferraz, et. Al., 1994, folha B/1), “A avaliação dos alunos, deverá assentar numa avaliação de natureza mais formativa, aliada a uma autoavaliação mais regular e consistente, para que os intervenientes se sintam envolvidos no processo e não encarem a avaliação como uma arma, potencialmente ameaçadora, capaz de os punir. A avaliação formativa, ainda que considere os resultados da aprendizagem, incide preferencialmente sobre os processos desenvolvidos pelos alunos face às tarefas propostas. Neste sentido a avaliação formativa pretende salientar, não só o produto, mas também, e preferencialmente, todo o processo, realçando o aspeto qualitativo da avaliação. (Abrecht, 1994)”.

Os objetivos da experiência de avaliação que nos propusemos realizar foram: *Identificação* por parte dos alunos das aprendizagens realizadas e das dificuldades ainda sentidas no tema OTD; *Construção* de instrumento(s) de autoavaliação/autorregulação; *Feedback e Reflexão* sobre a autoavaliação realizada; *Análise* da alteração da qualidade das aprendizagens dos alunos, face à auto-identificação das suas dificuldades e das estratégias de remediação seguidas. Os princípios da avaliação que consideramos estarem mais presentes durante a experiência foram: *Transparência, Participação, Coerência e Utilidade*.

A experiência decorreu num contexto de aulas de Matemática, em duas turmas do 6º ano, tendo os alunos realizado tarefas de autoavaliação à medida que iam respondendo a grupos de questões propostas na tarefa. Para tal, usaram uma **grelha de identificação** de dificuldades e de estratégias de remediação. As duas turmas estiveram organizadas em grupos de 4 elementos.

DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Os alunos foram previamente informados da experiência e dos seus objetivos. Procedeu-se de seguida à definição dos conteúdos matemáticos a serem trabalhados durante a experiência, tendo-se optado pelo

Tema que se seguia na ordem da planificação anual - *Organização e Tratamento de Dados*. A opção por este Tema teve também como objetivo utilizar as aulas dedicadas à experiência para avançar no Programa, já que as questões de gestão do tempo pesam bastante nas nossas opções. Estando a decisão sobre o conteúdo tomada, fomos pesquisar o tipo de tarefa adequada aos nossos propósitos, tendo-se optado por adaptar uma proposta do próprio manual do 6º ano, mas sobre revisões de OTD do 5º.

A proposta de **Grelha de Autoavaliação**, tendo por base a Tarefa e os documentos anexos ao texto: «*Da avaliação Processual à Sumativa: Princípios e Práticas*» da professora Maria Antonieta Mamede (Escola Secundária de Monserrate), foi construída com diferenças de pequena monta, conforme pareceu ser mais adequada para cada uma das turmas. Assim, na turma 6º1, os conteúdos foram organizados obedecendo à sequência «Ler, interpretar e construir tabelas de frequência» e «Ler e interpretar os resultados de um gráfico de barras e construir gráficos de barras», tendo sido realizada em dois momentos distintos. No 1º momento após o exercício 1 e no 2º momento após os exercícios 2 e 3. Estes dois momentos ocorreram numa mesma aula. Por seu lado, na turma 6º3 a sequência da grelha de autoavaliação foi a seguinte: 1ª aula - «Ler e interpretar tabelas de frequências e Ler e interpretar os resultados que decorrem da organização e interpretação de gráficos de barras», com a realização dos exercícios 1 e 2 e respetiva autoavaliação; 2ª aula - «Construir tabelas de frequências e Construir gráficos de barras», exercício 3 e autoavaliação. Como se pode verificar, as professoras utilizaram momentos diferentes para a realização das tarefas. Em ambas as turmas, porém, as informações e os objetivos da experiência foram fornecidas previamente. O facto de na aula da turma 6º3 ter sido corrigida uma tarefa de casa, originou que nem todas as questões previstas para aquela aula tivessem sido realizadas, pelo que a professora reformulou os tempos/aulas dedicados à experiência. Importa referir que foi apresentada uma primeira proposta de Grelha numa das sessões de formação, tendo resultado dessa apresentação sugestões dos colegas e das formadoras que foram incorporadas na grelha final, nomeadamente, a inclusão de *listas de dificuldades* que assumimos serem aquelas que os alunos mais vezes apresentam no desenvolvimento do Tema e *listas de estratégias de remediação* que consideramos serem as que, de forma mais efetiva, poderiam ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades identificadas. Esta inclusão resulta de termos percebido quão difícil é, nestas idades e em alunos pouco habituados a refletir sobre o seu trabalho, pensar de forma mais objetiva e global sobre as suas próprias dificuldades. No decorrer da realização da tarefa foi possível perceber o seu interesse, sendo de registar o bom ambiente de trabalho que se gerou nos grupos, comprovado na turma 6º3 pelo facto de a professora se ter ausentado, momentaneamente, da sala de aula e os alunos continuarem o seu trabalho de forma serena e adequada. Nos momentos previstos para fazerem a autoavaliação notou-se em alguns alunos do 6º1 hesitações e contradições no preenchimento da grelha, o que pareceu ser fruto de falta de rotinas neste tipo de trabalho. Os alunos da turma 6º3 fizeram a autoavaliação não tendo apresentado grandes dúvidas no preenchimento da grelha. É interessante perceber como os alunos (e os professores?) estão ainda tão ligados à «classificação» para a obtenção de uma nota, em qualquer tipo de trabalho que realizem. De facto, alguns alunos perante a tarefa de revisão do 5º ano e a grelha de autoavaliação permitiram-se indagar «...se contava para a nota...». Foi esclarecido que o que se pretendia com aquele trabalho era que eles conseguissem identificar as suas dificuldades de uma lista que lhes era proposta e pensassem em estratégias para as ultrapassar. No final das aulas, os documentos foram recolhidos com a promessa de que lhes apresentaríamos o «feedback» do seu trabalho e algumas apreciações da nossa parte.

Depois de realizada a tarefa, o preenchimento da grelha e feita a análise respetiva, foram apresentados aos alunos os resultados do seu trabalho e, em **diálogo**, fez-se uma **reflexão** sobre os resultados da Grelha de Autoavaliação, nomeadamente:

- *Número de alunos e os números dos alunos que indicaram as mesmas dificuldades;*
- *Razões para a existência das dificuldades;*
- *Como pensam desenvolver as estratégias de superação.*

Esta troca de opiniões correu de forma bastante interessada por parte dos alunos, sendo de notar o facto de alguns deles terem expressado a opinião que tinha sido bom poderem «escolher» de uma lista e não «inventarem» eles porque, dizem, «...têm sempre muita dificuldade em perceber porque é que ainda não sabem os assuntos».

Tornava-se agora importante compreender até que ponto, e após uma experiência de autoavaliação muito pontual, os alunos teriam interiorizado a importância da autorreflexão sobre o trabalho desenvolvido, numa perspetiva de melhoria das aprendizagens. Assim, no segundo momento da aula foi-lhes proposto

que fizessem uma *Tarefa de aula* sobre o mesmo tema. Esta tarefa foi retirada e adaptada do manual do 5º ano e foi realizada individualmente. No final da tarefa era pedida uma apreciação do aluno, relativamente ao grau de satisfação sobre o seu desempenho e às dificuldades que, eventualmente, ainda tinha sentido, procurando deste modo, repetir um tipo de informação já solicitada na grelha de autoavaliação. A tarefa incluía também um campo para as professoras fazerem as suas próprias apreciações ao trabalho dos alunos.

Depois de corrigida esta segunda tarefa e de refletirmos sobre as informações que cada aluno inscreveu no seu trabalho, podemos concluir o seguinte:

- as contradições permanecem em muitos alunos quando identificam as dificuldades e as estratégias para as ultrapassar mas, não colocam em prática estas últimas;
- há alunos que cometem os mesmos erros, de uma tarefa para a outra, não tendo assinalado dificuldades ou sinalizando outras que não naquelas onde erraram;
- em ambas as turmas, o número de alunos que se declaram satisfeitos com o seu trabalho é muito significativo, apesar de algumas das tarefas conterem o mesmo tipo de incorreções do primeiro momento;
- todos os alunos conseguiram identificar, num ou noutro momento da autoavaliação, as dificuldades sentidas, situação que nos parece ir ao encontro de um dos objetivos propostos;

Não foi possível alargar o diálogo sobre a segunda tarefa por manifesta falta de tempo, limitando-nos a breves considerações sobre os níveis de desempenho dos alunos. Como avaliação final da experiência pensamos que a avaliação formativa em que os alunos são levados a refletir sobre «*o que fazem e como o fazem*» faz todo o sentido e torna-se muito útil na aprendizagem, se for precocemente trabalhada e assumida por professores/escola e alunos. De facto, a reflexão não parece ser um ato simples nem tão pouco inato e por tal se torna tão importante explorá-la, bem cedo, no desenvolvimento dos nossos alunos, adultos de amanhã. Os alunos das turmas alvo reagiram bem à experiência, percebemos a importância do esforço que fizeram para identificar o que corre menos bem no seu trabalho, ficando por concretizar a continuidade de tarefas com este tipo de avaliação, por manifesta falta de tempo, uma vez que o momento em que a formação se realizou impediu outras propostas de trabalho. Fica porém a certeza de que «*se aprende mais refletindo sobre o que se faz, do que no momento em que se faz*». Só é preciso reconhecermos a sua utilidade, termos a informação, sermos organizados, partilharmos o trabalho, planearmos a ação, avaliar os resultados e dar continuidade à Avaliação Formativa.

IMPACTO PROFISSIONAL

Fazendo parte, já há alguns anos, de um grupo de reflexão existente na nossa escola, em que as questões ligadas à avaliação dos alunos foram muitas vezes abordadas e refletidas, consideramos que tínhamos ainda um caminho longo para percorrer, não tanto no convencimento de que temos de mudar algumas das nossas práticas, mas mais no sentido da organização dos tempos e da construção dos instrumentos. Alguma falta de coragem para romper com velhos hábitos foi ultrapassada com a vontade de irmos concretizando, pontualmente, algumas das estratégias que outros estavam a implementar. Construímos alguns instrumentos, discutimos sobre eles, aplicamos às nossas turmas e, perante os resultados, percebemos que o caminho podia, também, ser feito por ali... Mas, o tempo gasto neste trabalho era pouco adequado ao disponível para desenvolver o Programa da disciplina. Pelo menos, a nossa gestão do tempo assim o dizia.

A proposta da realização deste Círculo de Estudos (CE), orientado por uma colega de escola que também integra o grupo de reflexão atrás mencionado, motivou-nos para aprender mais sobre as questões da avaliação e, assim, decidimo-nos pela sua frequência.

No final da formação, nem todas as dúvidas foram ultrapassadas, nomeadamente em relação ao tempo necessário para levar a efeito uma verdadeira avaliação formativa dos nossos alunos. Tendo compreendido igualmente que a avaliação e a autoavaliação devem ser continuadas e sistemáticas, percebemos também que não é possível avaliar sempre tudo em todos os momentos. Assim, como refere a professora Antonieta Mamede no texto intitulado, *Da avaliação processual à sumativa: princípios e práticas*, «*Poderá pensar-se que este preenchimento da grelha significa uma interrupção na aula e uma perda de tempo. A minha experiência porém leva-me a estar em completo desacordo sobre essa opinião.*

O preenchimento da grelha corresponde a uma autoavaliação sobre o processo de aprendizagem e do desempenho do aluno na realização de determinada tarefa, por isso é o último passo que deve integrar cada tarefa – não interrompe coisa nenhuma. Por outro lado cria um hábito de avaliação que considero, não uma perda, mas um grande ganho de tempo, visto que vai dar frutos não só a nível académico mas também a nível da formação global do aluno».

Assim sendo, pensamos que a reflexão e o trabalho realizados no CE nos vai permitir manter o entusiasmo, ainda que comedido, numa alteração das nossas práticas, levando-nos a explorar caminhos que embora difíceis e exigentes, acreditamos serem mais gratificantes profissionalmente, contornando até, algumas das nossas mais recentes angústias relativas à qualidade das aprendizagens dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- *Da avaliação processual à sumativa: princípios e práticas*, Maria Antonieta Mamede.
- *Para uma teoria da avaliação formativa*, Domingos Fernandes.
- *Auto-regulação da aprendizagem em contexto escolar: questões e discussões*, Pedro Sales Luís Rosário e Serafim Soares, José Carlos Nuñez e Júlio Gonzalez-Pienda.
- *Avaliação – uma ponte para a autonomia*, Olga Pinto Basto, in Actas do Congresso Ibérico/ 5º Encontro do GT-PA.
- *(Re)construir a Esperança na Educação - Nota de abertura do 4º Encontro do GT-PA*, Flávia Vieira, U.M.

Anexo 6.6 – Instrumentos de avaliação formativa (narrativas)

Materiais utilizados na experiência A (pré-escolar):

- Instrumento de autoavaliação - conteúdos

Tabela de registos (tabela de dupla entrada)

Tabela de Registos (alterada)

Especiarias	Cor					Forma			Cheiro	
										
 <u>Pimenta</u>										
 <u>Cominhos</u>										
 <u>Caril</u>										
 <u>Canela</u>										
 <u>Noz-moscada</u>										



- Instrumento de autoavaliação - participação

Grelha de autoavaliação (aplicada oralmente pela professora)

<u>Gostei</u>			
<u>Actividades</u>			
<u>Actividade 1</u> 			
<u>Actividade 2</u> 			
<u>Actividade 3</u> 			

Materiais utilizados na experiência B (1º CEB):

- Instrumento de autoavaliação – Tarefa de leitura

Registo de autoavaliação da área de Língua Portuguesa

Atividade: Leitura e interpretação de um poema

Agrupamento de Escolas de Lamações

EB nº2 de Lamações, Ano _____ Turma _____

Registo de autoavaliação da Área de: **Língua Portuguesa**

Atividade: Leitura e interpretação de um poema.

Nome: _____ Data: __/__/__

Legenda:

☺-Realizei Bem; ☹- Realizei com Dificuldade; ☹-Não Realizei

Leitura	☺	☹	☹
Ouvi com atenção o poema			
Li o poema todo			
Li parte do poema			
Li algumas palavras			
Li com emoção			

Compreensão/Vocabulário	☺	☹	☹
Entendi a mensagem do poema			
Identifiquei as personagens do poema			
Percebi todas as palavras utilizadas			
Percebi as respostas da mãe			
Participei na conversação sobre o poema			

Escrita			
Escrevi quatro frases numa apreciação do poema			
Fiz um texto criativo para a mãe			
Cumpri o número (10) de frases no texto sobre a mãe			
Escrevi o que foi pedido com correcção			

Conhecimento Explícito da Língua			
Identifico o autor do poema			
Sei o que é um poema			
Identifico as falas das personagens			

2ª parte preenchido pela professora, ouvido o aluno
Preciso de melhorar:

Como posso melhorar?

A Professora

Tomei conhecimento

- Questionário de opinião aos Encarregados de Educação

Inquérito de opinião aos EE sobre autoavaliação no 1ºano de escolaridade

Inquérito de opinião aos EE sobre autoavaliação no 1ºano de escolaridade

Questões	SIM	Não
1 - Sabe que o seu filho(a) realiza autoavaliação?		
2 - O seu filho(a) fala-lhe das formas como é feita a autoavaliação?		
3 -As informações que o seu filho(a) lhe dá sobre o processo de aprendizagem têm relação com as informações da professora?		
4 - O processo sistemático da autoavaliação melhora as aprendizagens do(a) seu filho(a)?		
5 - A autoavaliação é bem aceite pelo seu filho(a) e motiva-o(a) para a aprendizagem?		

Considera a autoavaliação positiva ou negativa? Justifique.

Obrigada pela participação

Materiais utilizados na experiência C (2º CEB - Matemática):

- Instrumento de autoavaliação

Grelha de autoavaliação - Tarefa de revisão OTD

1º Momento: após a realização dos exercícios 1 e 2.

CONTEÚDOS	Data	QUE ASSUNTO ACABO DE TRATAR? ESTOU SATISFEITO COM O MEU DESEMPENHO? Sim Não QUAIS FORAM AS MINHAS DIFICULDADES? (coloca um X à frente das que identificaste)	O QUE VOU FAZER PARA SUPERÁ-LAS? <i>(Escolhe e sublinha as frases que indicam o que te propões fazer para ultrapassar as dificuldades que identificaste)</i>
Ler e interpretar tabelas de frequências		a) Confundo <i>frequência absoluta</i> e <i>frequência relativa</i> . b) Ainda confundo o significado de <i>percentagem</i> . c) Tenho dúvidas na interpretação dos dados apresentados numa tabela. d) Outra:	- Releio a informação sobre <i>tabelas de frequências relativas e absolutas</i> (5º ano). - Releio o significado de <i>percentagem</i> (5º ano). - Releio e interpreto o texto da situação/ problema. - Relaciono a situação/ problema com os dados da tabela. - Procuo tirar dúvidas com o grupo/professora.
Construir tabelas de frequências		e) Não compreendi a informação relevante dada pelo texto. f) Tive dúvidas sobre como organizar a informação dada em tabelas de frequências. g) Ainda não sei calcular muito bem percentagens (<i>frequência relativa</i>). h) Outra:	- Releio o texto mais devagar e com maior atenção procurando significados. - Releio a informação sobre como <i>organizar</i> os dados recolhidos. - Procuo tirar dúvidas sobre o cálculo de <i>percentagens</i> com o grupo/professora ou consultando o livro/caderno do 5º ano.

2º Momento: após a realização dos exercícios 2 e 3.

<p>Ler e interpretar os resultados que decorrem da organização e interpretação de gráficos de barras</p>	<p>e) Confundo a localização e o significado dos eixos num gráfico de barras. f) Ainda tenho dúvidas na leitura de um gráfico de barras. g) Tenho dúvidas na interpretação da informação dada por gráficos de barras. h) Não compreendo bem como posso criticar os resultados obtidos. i) Outra:</p>	<p>- Estudo diferentes exemplos de <i>gráficos</i> no livro do 5º ano. - Escrevo, para cada exemplo, o <i>significado</i> da informação em cada um dos <i>eixos</i>. - Procuro tirar dúvidas com o grupo/professora. - Comparo e reflito sobre os resultados obtidos e a questão/problema.</p>
<p>Construir gráficos de barras</p>	<p>j) Tenho dúvidas sobre as “normas” para a construção de gráficos de barras. l) Não utilizei a estratégia adequada para construir e /ou completar um gráfico de barras m) Ainda não sei escolher a “unidade gráfica” adequada ao problema/situação. n) Outra:</p>	<p>- Releio toda a informação sobre a <i>construção de gráficos</i> (5º ano) - Tiro dúvidas com o grupo/professora. - <i>Construo</i> um novo gráfico.</p>

- Tarefa de verificação após autoavaliação

Tarefa de aula para verificação do trabalho realizado após a auto-avaliação

TRABALHO SOBRE AS DIFICULDADES IDENTIFICADAS EM O.T.D. – CONTEÚDOS DO 5º ANO

Escola E.B. 2,3 de Lamações – Braga

Nome: _____ nº _____ Turma: _____ Data: _____

Apreciação da professora: _____

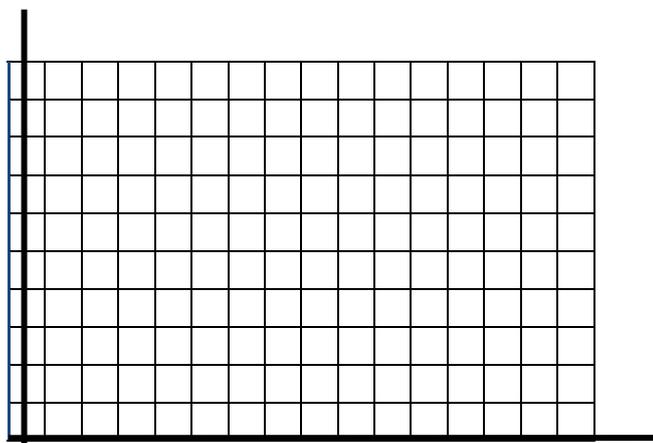
1- A Rosa está a fazer um *estudo estatístico* para a disciplina de Matemática (5º ano). Um dos dados em estudo é a *idade dos alunos da turma*.

De seguida, apresentam-se os dados recolhidos pela Rosa:

<i>Ana – 10</i>	<i>Rosa – 10</i>	<i>Diana – 13</i>	<i>Gabriela – 11</i>	<i>José – 10</i>	<i>Sara – 12</i>
<i>Carolina – 12</i>	<i>Bárbara – 11</i>	<i>Eduardo - 10</i>	<i>João – 13</i>	<i>Liliana – 10</i>	<i>Rui – 12</i>
<i>Bruno – 11</i>	<i>Carlos – 10</i>	<i>Eva - 11</i>	<i>Irene – 11</i>	<i>Pedro – 10</i>	<i>Sérgio – 10</i>
<i>Carmo – 10</i>	<i>Catarina - 10</i>	<i>Francisco - 12</i>	<i>Alice – 10</i>	<i>David – 12</i>	<i>Luís – 10</i>
<i>Lurdes – 10</i>	<i>Maria – 10</i>	<i>Joaquim – 10</i>	<i>Fernanda – 11</i>	<i>Nuno – 11</i>	<i>Joana – 11</i>

1.1 Organiza os dados recolhidos numa *Tabela de Frequências Absolutas e Relativas*.

1.2 Apresenta a informação recolhida pela Rosa através de um *gráfico de barras*. Não te esqueças de escolher a *unidade gráfica* adequada, identificar os *eixos* e dar um *Título* ao gráfico.



- 1.3 Consultando o Gráfico, escreve *qual a idade* correspondente ao *maior* número de alunos.
- 1.4 Qual o *número de alunos da turma*? Justifica a tua resposta.
- 1.5 Qual a *percentagem* dos alunos com mais de 11 anos? Justifica a tua resposta.
- 1.6 Atendendo aos dados recolhidos pela Rosa, e que são *parte* de um Estudo Estatístico por si desenvolvido, qual poderá ser o problema/situação a que ela pretende dar resposta?
- 1.7 Observando as idades dos alunos da turma, o que podes inferir quanto ao seu percurso escolar?

Apreciação da(o) aluna(o):

Estou satisfeito com o meu desempenho

SIM

NÃO

Agora que já terminaste, diz se *ainda* tens as *mesmas dificuldades* que descreveste na *Grelha de Autoavaliação*, indicando, se for caso disso, aquelas que ainda não ultrapassaste.

Materiais utilizados na experiência D (3ºCEB – Educação Física):

- Instrumento de autoavaliação

Questionário aluno – manchete

REFLEXÃO SOBRE O DESEMPENHO NA MANCHETE EM VOLEIBOL

NOME: _____ Nº: _____ TURMA: _____

Assinala com uma (X) na quadricula que achas que corresponde ao teu desempenho nos seguintes requisitos :

1º Registo reflexivo – A: Manchete

Como foi o meu desempenho na manchete?	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS
1-adotei a posição básica fundamental?			
2- estendi completamente os membros superiores?			
3- inclinei o tronco à frente?			
4- contactei a bola na zona antero-inferior do ante-braço?			
5-participei com todo o corpo na execução da manchete?			
6- direccionei a bola correctamente para o meu colega?			

- Instrumento de heteroavaliação

Questionário colega – manchete

**REFLEXÃO SOBRE O DESEMPENHO NA MANCHETE EM VOLEIBOL
GRELHA DE AVALIAÇÃO DO COLEGA**

NOME: _____ Nº: _____ TURMA: _____

Assinala com uma (X) na quadricula que achas que corresponde ao teu desempenho nos seguintes requisitos :

1º Registo reflexivo- C: Manchete

Como foi o desempenho do meu colega na manchete?	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS
1-adotou a posição básica fundamental?			
2- estendeu completamente os membros superiores?			
3- inclinou o tronco à frente?			
4- contactou a bola na zona antero-inferior do ante-braço?			
5-participou com todo o corpo na execução da manchete?			
6- direccionou a bola correctamente para o meu colega?			

- Instrumento de autoavaliação

Questionário aluno – serviço por cima

**REFLEXÃO SOBRE O DESEMPENHO NO SERVIÇO POR CIMA EM VOLEIBOL
GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO DO ALUNO**

NOME: _____ Nº: _____ TURMA: _____

Assinala com uma (X) na quadricula que achas que corresponde ao teu desempenho nos seguintes requisitos :

1º Registo reflexivo- A: Serviço Cima

Como foi o meu desempenho no serviço?	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS
1- coloquei os pés afastados, um à frente do outro, com os membros inferiores ligeiramente flectidos?			
2- coloquei o pé contrário para onde queria enviar a bola numa posição mais avançada?			
3- armei o membro superior que efectuou o batimento atrás da cabeça?			
4- lancei a bola na vertical e fiz o batimento no ponto mais alto através de um movimento rápido de extensão do membro superior?			
5- acompanhei o movimento do batimento, do pé de trás para a frente?			

- Instrumento de heteroavaliação

Questionário colega – serviço por cima

**REFLEXÃO SOBRE O DESEMPENHO NO SERVIÇO POR CIMA EM VOLEIBOL
GRELHA DE AVALIAÇÃO DO COLEGA**

NOME: _____ Nº: _____ TURMA: _____

Assinala com uma (X) na quadricula que achas que corresponde ao teu desempenho nos seguintes requisitos :

1º Registo reflexivo- C: Serviço Cima

Como foi o desempenho do meu colega na manchete?	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS
1- colocou os pés afastados, um à frente do outro, com os membros inferiores ligeiramente flectidos?			
2- colocou o pé contrário para onde queria enviar a bola numa posição mais avançada?			
3- armou o membro superior que efectuou o batimento atrás da cabeça?			
4- lançou a bola na vertical e fez o batimento no ponto mais alto através de um movimento rápido de extensão do membro superior?			
5- acompanhou o movimento do batimento, do pé de trás para a frente?			

- Questionário de opinião

Questionário de opinião
REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA

NOME: _____ Nº: _____ TURMA: _____

Agora que terminamos a nossa experiência de **auto-regulação da aprendizagem**, assinala com uma (X) na quadricula que achas que corresponde à tua opinião: sobre esta experiência.

Na minha opinião....	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS
1-compreendi a actividade			
2- a professora foi clara na explicação da actividade			
3- respeitei as regras estabelecidas para o bom funcionamento da aula			
4- trouxe o material necessário para a aula			
5- respondi às perguntas da professora			
6- participei com interesse na actividade			
7- realizei as tarefas sem dificuldade de acordo com as instruções recebidas.			
8- estive atento			
9- executei as tarefas de forma autónoma			
10- dialoguei com os meus colegas sobre o meu desempenho			
11- dei a minha opinião pessoal			
12- colaborei com o meu colega sobre no seu desempenho			
13- compreendi a utilidade da realização das tarefas			
14- esforcei-me por aprender e corrigir os meus erros			
15- reflecti sobre a forma como aprendo			
16- avaliei o meu desempenho			
17- avaliei o desempenho dos meus colegas			
18-esta actividade levou-me a pensar sobre a forma como devo corrigir os meus erros			
19- gostei de aprender e corrigir os meus erros com esta actividade			
20- considero que este tipo de actividade ajuda a superar as dificuldades			

Materiais utilizados na experiência E (3ºCEB – Física- Química):

- Instrumento de regulação das aprendizagens –autoavaliação e heteroavaliação

O que já sei! O que aprendo com os meus colegas! (Regulação da aprendizagem)



ESCOLA E.B. 2,3 DE LAMAÇÃES
Ciências Físico-Químicas – 8º ano – maio 2012

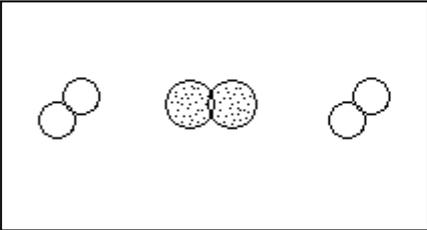
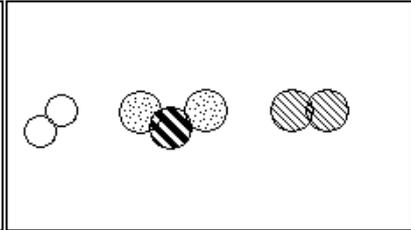
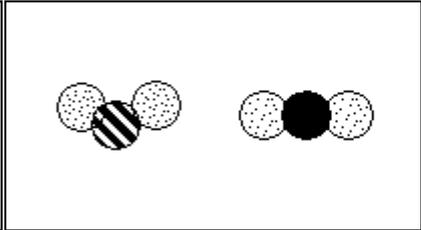
O que já sei! O que aprendo com os meus colegas!

(Regulação da aprendizagem)

Na sua luta contra os romanos, os gauleses têm a seu favor o formidável druida Panoramix, que prepara poções mágicas diabólicas como as descritas na figura, pelas letras A, B e C.



A **B** **C**

		
---	--	---

1. Identifica a mistura do caldeirão que

i) contem apenas substâncias elementares. Justifica a tua opção.

ii) contem apenas substâncias compostas. Justifica a tua opção.

2. Após várias tentativas a poção com maiores poderes tinha a composição identificada com C. Representa a fórmula molecular dos dois componentes da mistura.

Chave: Enxofre  carbono  oxigénio 

Questão	1 i)	1 ii)	2.
Aluno:			
A minha resposta inicial é:			
TROCA A TUA ATIVIDADE COM O TEU COLEGA			
Aluno:			
Está bem respondido/ justificado? O que podes sugerir ao teu colega?			
DEVOLVE A ATIVIDADE AO TEU COLEGA			
Aluno:			
Tomada de decisão. A minha resposta agora é...			
A resposta cientificamente aceite é...			
O que fiz errado? Porque fiz errado?			
TROCA A ATIVIDADE COM O TEU COLEGA			
Aluno:			
O que considero fundamental lembrares para futuras atividades.			
DEVOLVE A ATIVIDADE AO TEU COLEGA			

- Questionário de opinião

Questionário

	ESCOLA E.B. 2,3 de LAMAÇÃES
QUESTIONÁRIO	

O que já sei! O que aprendo com os meus colegas!

O presente questionário destina-se à recolha da tua opinião acerca do trabalho que desenvolveste.

É importante que respondas de forma individual e reflectida.

O questionário é anónimo e não tem nenhum carácter avaliativo.

Obrigado pela tua colaboração!

a) Selecciona (X) os 5 factores que mais dificultaram a execução da tarefa:

- falta de conhecimento sobre os conteúdos.
 - dificuldade na compreensão do que se pretendia executar.
 - falta de treino na realização deste tipo de tarefas.
 - receio de errar e ser confrontado com o meu erro.
 - receio de que as minhas opiniões não sejam aceites.
 - dificuldade em compreender as indicações/sugestões do colega.
 - dificuldade em organizar as ideias e exprimi-las com clareza.
 - dificuldade em fazer uma correcção identificando os erros do colega.
 - outra dificuldade. Qual?
-

b) Na tua opinião ter realizado esta actividade serviu para (Selecciona (X) 5 vantagens):

- aprofundares o conhecimento do conteúdo abordado.
- melhorares as tuas aprendizagens.
- tomares consciência das tuas dificuldades.

- tomares consciência da dificuldade em avaliar o trabalho de outro.
 - ajudar-te a arriscar, valorizando o erro e a sua correcção.
 - encorajar-te a assumires posições críticas na procura de soluções adequadas.
 - ajudar-te a desenvolver a tua capacidade de reflexão.
 - trabalhares colaborativamente.
 - outra. Qual?
-

c) Que ideias associas à realização desta actividade?

- Utilidade.
 - Aprendizagem.
 - Transparência.
 - Desafio.
 - Diferenciação.
 - Dificuldade.
 - Negociação.
 - Autonomia.
 - Inovação
 - outra ideia. Qual?
-

Materiais utilizados na experiência E (3ºCEB – Matemática):

- Instrumento de autoavaliação

Autoavaliação sobre o trabalho desenvolvido a pares nas aulas de matemática

Nome: _____ Nº: _____

As duas últimas aulas foram inteiramente dedicadas à resolução de exercícios sobre o tema que estamos a estudar: Polinómios e equações. É importante para a tua aprendizagem refletires sobre o teu trabalho avaliando as tuas aprendizagens bem como as tuas dificuldades.

Assinala com uma X, o que consideras que já sabes e o que ainda não sabes bem.

O que devo saber	Já sei...	Ainda não sei bem...
Escrever o perímetro de uma figura		
Distinguir entre área e perímetro de uma figura		
Simplificar uma expressão algébrica		
Multiplicar monómios		
Multiplicar um monómio por um polinómio		
Multiplicar polinómios		
Adicionar monómios		
Adicionar polinómios		
Reduzir os termos semelhantes de um polinómio		
Aplicar os casos notáveis da multiplicação de polinómios		
Fatorizar polinómios utilizando factores comuns		
Fatorizar polinómios utilizando os casos notáveis		
Concretizar uma variável		
Operar com números fraccionários		
Desembaraçar de parênteses		
Resolver uma equação do 1º grau		
Aplicar a lei do anulamento do produto para resolver equações		
Interpretar problemas		

Se tiveres dificuldades, indica as 5 principais razões que impedem a tua compreensão, assinalando-as na coluna da direita com uma x.

Razões para ter dificuldades	As 5 principais
Não estar com atenção nas aulas	
Não estudar em casa	
Não estudar o suficiente	
Não fazer os T.P.C	
A matéria ser muito difícil	
Não compreender as explicações da professora	
Não dominar o cálculo	
A matéria ser aborrecida	

As aulas serem barulhentas	
Não perguntar quando não percebo	
Ter receio de errar	
Não ter apoio da professora	
Não ter com quem tirar dúvidas	
Não ter o caderno diário organizado	
Não saber como estudar matemática	
Não gostar de matemática	
Outra(s):	

Indica, na tua opinião o que foi melhor e o que foi pior nestas duas últimas aulas.

O melhor foi...	O pior foi...

- Instrumento de autoavaliação

Autoavaliação da ficha de trabalho sobre o Teorema de Pitágoras

Nome: _____ Nº: _____

Quando fores capaz de identificar autonomamente as tuas dificuldades e arranjares forma de as superar, então as tuas aprendizagens vão ser mais duradoiras e consistentes.

*Começa por perceber em cada caso o que é preciso saber...
...e depois pensa no que precisas de melhorar.*

À medida que terminares de resolver cada uma das atividades propostas, pensa em cada uma, e assinala na lista seguinte, todas as aprendizagens que é preciso ter e aplicar para a resolver. Indica também, em cada caso se consideras que já sabes esses assuntos ou se ainda não os sabes bem.

Aprendizagens que é preciso ter/aplicar nas atividades (O que devo saber)	Nº da actividade	Já sei	Ainda não sei bem...
Identificar um triângulo retângulo numa figura			
Identificar os catetos e a hipotenusa num triângulo rectângulo			
Verificar se um triângulo é retângulo por aplicação do Teorema de Pitágoras			
Aplicar o Teorema de Pitágoras para resolver problemas			
Calcular um cateto de um triângulo rectângulo			
Calcular a hipotenusa de um triângulo rectângulo			
Identificar a diagonal espacial de um paralelepípedo			
Conhecer e aplicar a fórmula para calcular a diagonal espacial de um paralelepípedo			
Resolver uma equação incompleta do 2º grau, usando a definição de raiz quadrada			
Resolver equações do 1º grau			
Simplificar uma expressão algébrica			
Reduzir os termos semelhantes de um polinómio			
Adicionar monómios			
Multiplicar monómios			
Multiplicar polinómios			
Aplicar os casos notáveis da multiplicação de polinómios			
Calcular a área de um triângulo			
Calcular a área de um rectângulo			
Calcular o perímetro de uma figura plana			
Calcular potências			
Conhecer a prioridade das operações			
Operar com números fraccionários			
Concretizar uma variável			
Converter unidades de medida			
Fazer arredondamentos			
Interpretar problemas			
Explicar um raciocínio			
Outra(s):			

- Instrumento de autoavaliação

Grelha completa das aprendizagens implicadas nos exercícios da Ficha de trabalho sobre o Teorema de Pitágoras (apresentada aos alunos a 18 de maio)

Aprendizagens que é preciso ter/aplicar nas atividades (O que devo saber)	Nº da atividade								
	1	2	3	4	5.a)	5.b)	5.c)	6	7
Identificar um triângulo retângulo numa figura	X		X	X					
Identificar os catetos e a hipotenusa num triângulo retângulo	X	X	X	X			X	X	
Verificar se um triângulo é retângulo por aplicação do Teorema de Pitágoras	X							X	
Aplicar o Teorema de Pitágoras para resolver problemas	X	X	X	X			X	X	
Calcular um cateto de um triângulo rectângulo				X					
Calcular a hipotenusa de um triângulo rectângulo		X	X	X					
Identificar a diagonal espacial de um paralelepípedo									X
Conhecer e aplicar a fórmula para calcular a diagonal espacial de um paralelepípedo									X
Resolver uma equação incompleta do 2º grau, usando a definição de raiz quadrada		X	X	X					X
Resolver equações do 1º grau							X		
Simplificar uma expressão algébrica					X	X			
Reduzir os termos semelhantes de um polinómio					X		X		
Adicionar monómios					X		X		
Multiplicar monómios						X	X		
Multiplicar polinómios							X		
Aplicar os casos notáveis da multiplicação de polinómios							X		
Calcular a área de um triângulo						X			
Calcular a área de um rectângulo				X					
Calcular o perímetro de uma figura plana					X		X		
Calcular potências	X	X	X	X			X	X	X
Conhecer a prioridade das operações	X	X	x	X			X	X	X
Operar com números fraccionários								X	
Concretizar uma variável				X		X	X		X
Converter unidades de medida			X						
Fazer arredondamentos			X	X					X
Interpretar problemas	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Explicar um raciocínio	X								

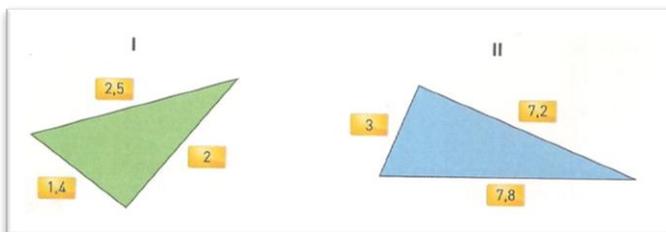
- Tarefa de aprendizagem

Ficha de trabalho sobre o Teorema de Pitágoras

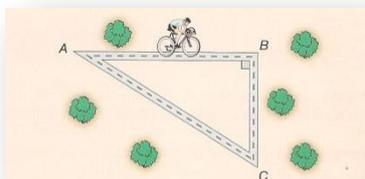
Nesta ficha vais encontrar atividades de aplicação do Teorema de Pitágoras, mas não só...
 Resolve-as em conjunto com o teu colega.
 Se tiveres alguma dúvida, começa por debater essa mesma dúvida com o teu colega.
 Se for preciso consulta o caderno ou o manual e só depois é que deves pedir o apoio da tua professora.

Não te esqueças que para poderes aplicar o Teorema de Pitágoras tens que ter um triângulo retângulo, por isso se ele não for visível tens de o descobrir...

- 1- Na figura ao lado estão representados dois triângulos I e II, assim como as medidas dos respetivos lados. Apenas um dos triângulos é um triângulo retângulo. Identifica-o, explicando a tua escolha.

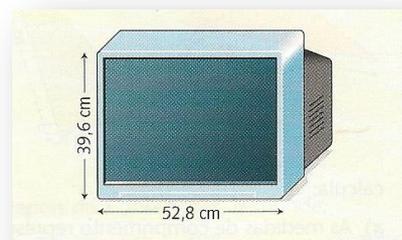


- 2- A figura seguinte representa o percurso que o Alexandre fez de bicicleta. O Alexandre andou 8 km de A para B e 6 km de B para C. Finalmente regressou de C para A.

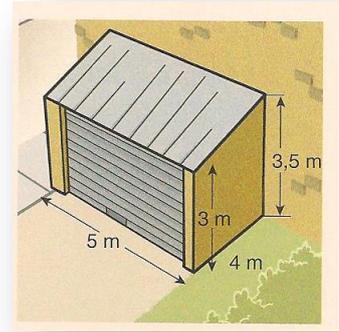


Quantos quilómetros percorreu, no total, o Alexandre?

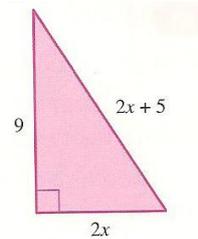
- 3- Quando se diz que um monitor tem 14 polegadas, dá-se a entender que a diagonal do retângulo do ecrã mede 14 polegadas (1 polegada = 2,54 cm). Quantas polegadas mede o monitor da figura?



- 4- A figura seguinte representa uma garagem. O telhado tem a forma de um retângulo. Determina a área do telhado da garagem de acordo com os dados da figura. Apresenta o resultado com uma casa decimal.



- 5- Observa o triângulo retângulo da figura.
Escreve uma expressão algébrica simplificada que represente:
- a) o perímetro do triângulo.



- b) a área do triângulo.
- c) Atendendo ao Teorema de Pitágoras, determina x .
Depois calcula o perímetro do triângulo.

- 6- Verifica, se um triângulo cujos lados medem $\frac{1}{7}m$, $\frac{6}{7}m$ e $3\left(\frac{1}{7} + \frac{1}{3}\right)m$ é retângulo.

- 7- A Sara tem no seu quarto uma caixa cúbica onde gosta de guardar as suas canetas preferidas. A caixa da Sara tem 8 cm de aresta. Qual é o comprimento máximo, em milímetros, que uma caneta pode ter para que a Sara a possa guardar na caixa e fechar a tampa?

Nomes: _____

- Instrumento de autoavaliação

O que eu penso sobre...

Ficha de trabalho sobre o Teorema de Pitágoras e autoavaliação

Nome: _____ Nº: _____, Data: _____

Nas duas últimas aulas voltaste a resolver exercícios a pares com um colega, sobre o novo tema que estamos a estudar: O Teorema de Pitágoras. A autoavaliação que te propus fazeres acompanhou a resolução dos exercícios, incidindo nas aprendizagens necessárias para cada um deles. Para que este trabalho seja mais proveitoso para todos é muito importante saber a tua opinião.

1. A tabela seguinte contém afirmações sobre alguns aspetos dessas aulas: *os exercícios, o trabalho a pares, a autoavaliação, o papel da professora*. Dá a tua opinião acerca de cada um deles assinalando com uma cruz a tua resposta, tendo em conta a seguinte escala: DT-Discordo totalmente; D-Discordo; SO-Sem opinião; C-Concordo; CT-Concordo totalmente.

Os exercícios eram:	DT	D	SO	C	CT
1. Muitos para o tempo disponível					
2. Adequados às aprendizagens necessárias					
3. Quase todos difíceis de resolver					
4. Interessantes					
O trabalho a pares foi:					
5. Interessante e motivador para a aprendizagem					
6. Útil para discutirmos a matéria					
7. Útil para partilharmos dúvidas					
8. Útil para esclarecermos dúvidas					
A autoavaliação sobre cada exercício foi:					
9. Útil para perceber melhor o que é preciso saber					
10. Útil para identificar as minhas dificuldades					
11. Útil para identificar o que já sei					
12. Útil para melhorar os meus conhecimentos					
13. Útil para conhecer melhor a linguagem matemática					
14. Interessante e motivadora para a aprendizagem					
A professora:					
15. Explicou bem o que tínhamos de fazer					
16. Esclareceu as minhas dúvidas quando precisei					
17. Incentivou os alunos a colaborarem na aprendizagem					
18. Respeitou o meu ritmo de aprendizagem					

2. Indica na tua opinião o que foi melhor e o que foi pior nestas duas últimas aulas.

O melhor foi...	O pior foi...

Experiência A

Agrupamento de Escolas de Lamações

(Re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens

Experiência de avaliação

Maior / 2012

Introdução

- A avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades
- A avaliação na Educação Pré Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tomar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando

Que interesse, dilema, dificuldade, preocupação ... dá origem à experiência?

- Será que eu faço uma verdadeira avaliação ou é só "faz-de-conta"?
- Como entender a avaliação no pré escolar?

Objectivos

- Levar as crianças a ter sentido crítico
- Incentivar as crianças a quererem saber mais
- Criar momentos de debate
- Desenvolver a capacidade de se exprimirem de forma clara
- Capacitar para a participação pertinente e ativa numa discussão de grupo

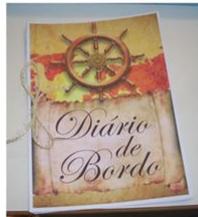
Contexto e escolha

- O grupo é composto por 21 crianças com 5 anos de idade, do JI - CEVL
- Tentar que esta experiência fosse ao encontro dos seus interesses e motivações
- Inserir a experiência no Projeto de Sala "O Meu País e os Descobrimentos", que vem sendo desenvolvido ao longo do ano

Plano de ação

- Composta por 3 intervenções:
 1. Apresentação em Powerpoint da história "A rota da Índia", da coleção digital do Instituto Camões
 - Diário de bordo

Plano de ação



Plano de ação

2. Debate em grupo das pesquisas feitas em casa, subordinadas ao tema "Qual a importância das especiarias no período dos Descobrimentos" e "Que especiarias conheces?"
 - Experimentação e reconhecimento de especiarias, seguida da execução de uma tabela de registos, para identificar as especiarias quanto à cor, forma cheiro

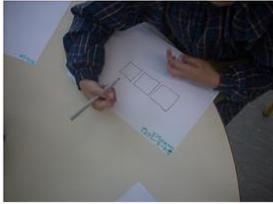
Plano de ação



Plano de ação



Plano de ação



Plano de ação



Princípios da avaliação mais explorados

- Autoavaliação
- Continuidade
- Utilidade
- Justiça
- Inclusividade

Qual o papel das crianças na avaliação

- Participação na avaliação
- Autoavaliação
- Heteroavaliação
- Reflexão sobre os erros e dificuldades
- Planear estratégias para a resolução das dificuldades detetadas

Estratégias de avaliação da experiência

- Diálogo com os alunos
- Registo das experiências vividas em grupos de quatro elementos, sendo um deles o líder, manifestando o agrado, ou não, de cada uma delas
- Análise final de todos os trabalhos, em grande grupo
- Cada líder apresentava o trabalho do seu grupo e todo o grupo se dispunha a responder às questões colocadas pelos restantes elementos

Erros e dificuldades

- Influência do líder
- Dificuldade de algumas crianças em se expressarem e compreenderem esta problemática
- Relevância da experiência / vivência mais próxima
- Erros na ficha de conhecimentos, (quanto à cor e à forma)

Impacto

- Melhoria dos objectivos propostos
- Maior exigência na avaliação formativa do pré escolar

O que vamos fazer para melhorar?
(na voz das crianças)

- Fazer mais vezes isto, (criança)
- “Pensar muito pela cabeça”, (criança)
- Contar mais em casa o que fizemos na escola, (criança)
- Fazer mais perguntas sobre as coisas, (criança)
- Treinar em casa a avaliação, através do desenho, (criança)

Experiência B

Narrativa da Experiência Pedagógica

“Perceções e sentidos da autoavaliação na voz de crianças do 1º ano de escolaridade.”

Organização da Experiência pedagógica

- A Experiência foi organizada em quatro Fases: Problematicar/ Motivar; Redimensionar uma prática; Monitorizar um novo processo; Questionar de Novo...Refletir
- Foi desenvolvidas na área de Língua Portuguesa em tempos de 1h30m e numa turma de 25 alunos do 1º ano de escolaridade.
- Parte de alguns antecedentes de uma “prática de autoavaliação”.
- Apresenta uma pequena dimensão parental por se entender que nesta faixa etária é imprescindível a comunicação com os EE.

Primeira parte da Experiência
Problematicar/ Motivar
Tempo de desenvolvimento 1h 00m

- Apresentação do Poema “ Conversa” (Exploração das ideias centrais; Diálogo sobre o vocabulário novo; Explicação sobre as características do texto poético;
- Apresentação da possibilidade de se considerar este texto como um momento específico da autoavaliação com um registo novo criado pelos alunos.

Segunda parte da Experiência
Redimensionar uma prática
Tempo de desenvolvimento 1h 30m

Dimensão inovadora da prática instalada

Nós?
Sozinhos?
Como

Todos vão pensar no que consideram importante saber e fazer com este texto;
Lançamos no quadro as ideias (referentes a avaliar) e depois construímos o documento.

Ideias coletivas

Ler muito bem; Não ser carro avariado;
Dizer o autor do texto;
Sentir a leitura; Falar com emoção;
Ouvir tudo o que a professora diz;
Estar atento; Seguir a leitura;
Parar nas pausas; Pôr emoção nos pontos;
Ler com o coração;
Entrar na nossa vez; Não estar distraído
Não gaguejar; Dizer o que é um texto em diálogo;
Falar do Poema; Quantas personagens tem;
Saber se tem rima; Escrever frases sobre o texto;

Organização das ideias
Construção da Ficha de autoavaliação

- Aproveitamento da simbologia das carinhas;
- Subdividimos a Língua Portuguesa nas dimensões: **Leitura, Compreensão/Vocabulário, Escrita, Conhecimento Explícito da Língua**
- Por sugestão da professora introduzimos a **Escrita**, subjacente à tarefa da criação do texto “ A minha Mãe”.

Terceira parte da Experiência

Monitorizar um novo processo
Tempo de desenvolvimento 1h 30m

Registo individual da autoavaliação

- A professora faz a síntese da apropriação do Poema;
- As crianças leem em pares assumindo a personagem de mãe e filho respetivamente;
- Constroem individualmente um texto sobre a mãe;
- Individualmente preenchem a ficha

Reflexão conjunta

- A professora recolhe as fichas preenchidas;
- Para cada aluno, a professora pede opiniões e compara com o registo individual. Compara-se e reflete-se: A dimensão da escrita, pela forma como foi organizada não foi alvo de apreciação pelos colegas, só individualmente.
- Em conjunto identificamos as crianças que precisam de melhorar e, em conjunto, delineamos estratégias de melhorias.

Estratégias Elencadas

Ler mais vezes; Ler como se estivesse a conversar; Ler com ajuda da professora; Treinar no recreio; Pedir ajuda aos colegas; Olhar bem para as palavras; Estar mais atento; Ouvir quando a professora explica; Treinar aos pares; Explicar ao colega como se lê com o coração; Ler para o pai; Perguntar o que não percebe; Colocar os que leem melhor com os que leem menos pior; Escolher um responsável pelo par; Pensar bem em tudo.

Estratégias Desenvolvidas

- Ler com ajuda da professora;
- Treinar aos pares;
- Explicar ao colega como se lê com o coração; Colocar os que leem melhor com os que leem menos pior;
- Escolher um responsável pelo par;
- Ouvir quando a professora explica;
- Dramatizar o Poema

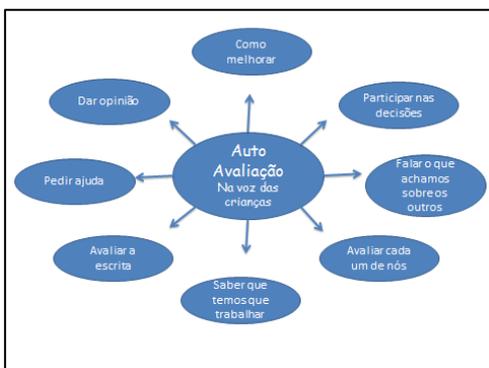
Quarta parte da Experiência

Questionar de Novo...Refletir

Tempo de desenvolvimento 1h 30m

De Novo a tarefa...

- Apropriação do Poema "Conversa" (Exploração das ideias centrais; Diálogo sobre o vocabulário novo; Explicação sobre as características do texto poético);
- As crianças leem de novo, em pares renovados assumindo a personagem de mãe e filho respetivamente;
- Registo coletivo de autoavaliação das crianças que precisavam de melhorar as suas competências (dimensão da diferenciação pedagógica).
- Reflexão conjunta.



E depois da auto avaliação?

- Treinar/fazer mais;
- Melhorar comportamentos;
- Ouvir o que a professora diz;
- Esforçar-me mais;
- Estudar muito (ler, fazer contas e escrever);
- Pintar melhor;
- Recortar certinho;
- Trabalhar em grupo;

- Corrigir os nossos erros;
- Chamar a atenção dos amigos que não estão atentos;
- Nas fichas ler novamente depois de fazer;
- Ajudar os amigos a acabar os trabalhos;
- Tentar lembrar sempre o que já se aprendeu há muito tempo;
- Evitar falar com os colegas;
- Pedir ajuda ao professor;
- Estudar com os pais.



Mudanças Verificadas

- Negociação do Processo;
- Maior rigor na organização do processo;
- Envolvimento crescente dos alunos menos motivados;
- Transparências dos parâmetros a avaliar;
- Implicação dos EE;
- Heteroavaliação mais participada;
- Interação entre pares;
- Respeito pelos diferentes grupos de aprendizagem

Dificuldades Sentidas

- Conciliar a Leitura e a Escrita no mesmo documento de registo de autoavaliação;
- Tempo gasto na atividade;
- Respeitar e fazer a diferenciação pedagógica;
- Necessidade de muitos registos por parte do professor(atendendo à faixa etária)....

Impacto

- Rutura com um modelo instituído;
 - Inovação dos documentos;
 - Autoavaliação no ato da tarefa e não no tempo ou conteúdo;
- O tempo o dirá..... A continuidade do processo será uma exigência das potencialidades futuras.

Experiência C

«Círculo de Estudos»

(Re)pensar e (Re)fazer as avaliações das aprendizagens – fevereiro a maio de 2012

Experiência de avaliação para a Identificação de Dificuldades numa aula e Matemática (OTD)

Lúcia Leite Santos
Mª Fernanda Gomes

Dilema: Muitas vezes, após mais uma aula ou conjunto de aulas, temos a sensação de que os nossos alunos não aprenderam não se aprendendo, sequer onde residem as suas dificuldades...

Objetivos da experiência de avaliação:

- Identificação, por parte dos alunos, das aprendizagens realizadas e das dificuldades ainda sentidas no tema OTD - Revisões 5º ano (*participação dos alunos*);
- Construção de instrumento(s) de autoavaliação/autorregulação, por parte das professoras (*coerência*);
- Feedback e Reflexão sobre a autoavaliação realizada (*transparência*);
- Analisar a alteração da qualidade das aprendizagens dos alunos face à identificação das suas dificuldades (*utilidade da autoavaliação*).

Contexto e papel dos alunos: A experiência foi realizada em duas turmas do 6º ano durante as aulas em que decorrem as revisões ao Tema: *Organização e Tratamento de Dados*. Os alunos fizeram a autoavaliação, a média que tem realizado as questões propostas pela tarefa, usando uma grelha para identificar as *dificuldades* e as *estratégias de superação* constantes de listas com sugestões.

- Plano de Ação:**
 - Os alunos serão previamente **informados** da experiência e dos seus objetivos.
 - Seleção da **Tarefa** para os alunos desenvolverem.
 - Construção** da proposta de **Grelha de Autoavaliação** tendo por base a Tarefa e os documentos anexos ao texto: «*Da avaliação Processual à Sumativa: Princípios e Práticas*» da professora **Maria Antonieta Mamede** (Escola Secundária de Monserrate).
 - Apresentação** e **análise** da proposta com o grupo em formação no C.E.
 - Reformulação** posterior da proposta, tendo por base as sugestões avançadas e reflexões pessoais de adequação.
 - Planificação** das aulas onde irá decorrer a experiência.

- Desenvolvimento da Tarefa** em sala de aula, com os alunos organizados em grupos de 4.
- Preenchimento** da Grelha pelos alunos, em diferentes momentos conforme plano de aula.
- Recolha das Grelhas para posterior **análise do seu conteúdo**.
- Feedback**, das dificuldades e das estratégias sinalizadas na autoavaliação, na globalidade ou individualmente segundo opção das docentes.
- Trabalho de grupo**, com consulta do livro do 5º ano para relembrar/estudar os assuntos identificados como «dificuldades».
- Construção de uma Tarefa de aula**, a ser realizada individualmente, onde sejam testadas as dificuldades anteriormente identificadas por cada um dos alunos.
- Feedback** dos resultados obtidos na Tarefa de aula e reflexão sobre a experiência de avaliação/aprendizagem com os alunos.

Estratégias e Instrumentos de avaliação da experiência

- Em diálogo** com os alunos fazer uma **reflexão** sobre os resultados da Grelha de Autoavaliação:
 - Número de alunos que indicam a mesma dificuldade;*
 - Razões para a existência das dificuldades;*
 - Como pensar desenvolver as estratégias de superação.*
- Tarefa de aula**, adaptada de uma questão do livro do 5º ano, onde possam ser avaliadas/testadas **todas** as dificuldades sinalizadas anteriormente.
- Correção, análise e feedback** aos alunos dos resultados obtidos na avaliação.
- Conclusões** sobre os impactos e a pertinência da autoavaliação como estratégia de identificação de dificuldades e regulação das aprendizagens e da prática das docentes.

ANEXOS

TAREFA DE REVISÃO – 5º ANO

Grelha de autoavaliação Tarefa de Revisão – OTD

1º Momento: após a realização do exercício 1.

Condições	Sim	Não	Qual a dificuldade que apresenta maior dificuldade?
Leu e interpretou os resultados e os discutiu em grupo	<ul style="list-style-type: none"> Construiu uma tabela de frequências absolutas e relativas. Construiu um gráfico de barras relativas às frequências absolutas. 	<ul style="list-style-type: none"> Construiu uma tabela de frequências absolutas e relativas. Construiu um gráfico de barras relativas às frequências absolutas. 	<ul style="list-style-type: none"> Construiu uma tabela de frequências absolutas e relativas. Construiu um gráfico de barras relativas às frequências absolutas.
Construiu a grelha de autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> Construiu uma grelha de autoavaliação. Construiu uma grelha de autoavaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> Construiu uma grelha de autoavaliação. Construiu uma grelha de autoavaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> Construiu uma grelha de autoavaliação. Construiu uma grelha de autoavaliação.

Grelha de autoavaliação Tarefa de aula – OTD

2º Momento: após a realização dos exercícios 2 e 3.

Condições	Sim	Não	Qual a dificuldade que apresenta maior dificuldade?
Leu e interpretou os resultados e os discutiu em grupo	<ul style="list-style-type: none"> Construiu uma tabela de frequências absolutas e relativas. Construiu um gráfico de barras relativas às frequências absolutas. 	<ul style="list-style-type: none"> Construiu uma tabela de frequências absolutas e relativas. Construiu um gráfico de barras relativas às frequências absolutas. 	<ul style="list-style-type: none"> Construiu uma tabela de frequências absolutas e relativas. Construiu um gráfico de barras relativas às frequências absolutas.
Construiu a grelha de autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> Construiu uma grelha de autoavaliação. Construiu uma grelha de autoavaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> Construiu uma grelha de autoavaliação. Construiu uma grelha de autoavaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> Construiu uma grelha de autoavaliação. Construiu uma grelha de autoavaliação.

FEEDBACK das DIFICULDADES e ESTRATÉGIAS de REMEDIÇÃO SINALIZADAS (MFG)

Condições	Sim	Não	Qual a dificuldade que apresenta maior dificuldade?
Leu e interpretou os resultados e os discutiu em grupo	<ul style="list-style-type: none"> Construiu uma tabela de frequências absolutas e relativas. Construiu um gráfico de barras relativas às frequências absolutas. 	<ul style="list-style-type: none"> Construiu uma tabela de frequências absolutas e relativas. Construiu um gráfico de barras relativas às frequências absolutas. 	<ul style="list-style-type: none"> Construiu uma tabela de frequências absolutas e relativas. Construiu um gráfico de barras relativas às frequências absolutas.
Construiu a grelha de autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> Construiu uma grelha de autoavaliação. Construiu uma grelha de autoavaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> Construiu uma grelha de autoavaliação. Construiu uma grelha de autoavaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> Construiu uma grelha de autoavaliação. Construiu uma grelha de autoavaliação.

FEEDBACK das DIFICULDADES e ESTRATÉGIAS de REMEDIAÇÃO SINALIZADAS (MFG)				
2ª AVALIAÇÃO	Conteúdo	Como	QUE ABUNDAM ACORDO DE TRATAR O QUE ABUNDAM CONCORDAM (DESEMPENHO)? Sim - Não	QUE VOU FAZER MAIS SUPREVISÃO (DESEMPENHO) (DESEMPENHO) (DESEMPENHO)
Conteúdo: tabela de frequência	a) Não compreendi a informação real sobre as tabelas de frequência. b) Não sei como organizar a informação dada em tabelas de frequência. c) Ainda não sei calcular muito bem percentagens (frequência relativa).		Sim - Não Sim - Não Sim - Não	1. Não sei interpretar a informação real sobre as tabelas de frequência. 2. Não sei interpretar a informação dada em tabelas de frequência. 3. Não sei calcular muito bem percentagens (frequência relativa). 4. Não sei interpretar a informação real sobre as tabelas de frequência. 5. Não sei interpretar a informação dada em tabelas de frequência. 6. Não sei calcular muito bem percentagens (frequência relativa).
Conteúdo: gráfico de barras	a) Tenho dúvidas sobre o "formato" para a construção de gráficos de barras. b) Não sei interpretar a informação real sobre os gráficos de barras. c) Ainda não sei calcular a "média aritmética" baseada no problema de frequência.		Sim - Não Sim - Não Sim - Não	1. Não sei interpretar a informação real sobre os gráficos de barras. 2. Não sei interpretar a informação dada em tabelas de frequência. 3. Não sei calcular a "média aritmética" baseada no problema de frequência.
Formular conclusões e partir de informações dos resultados da organização e representação dos dados.	a) Ainda não consigo fazer conclusões sobre os resultados estatísticos obtidos no estudo do problema de frequência.		Sim - Não	1. Não sei interpretar a informação real sobre os resultados estatísticos obtidos no estudo do problema de frequência. 2. Não sei interpretar a informação dada em tabelas de frequência. 3. Não sei calcular a "média aritmética" baseada no problema de frequência.

FEEDBACK das DIFICULDADES e ESTRATÉGIAS de REMEDIAÇÃO SINALIZADAS				
2ª AVALIAÇÃO	Conteúdo	Como	QUE ABUNDAM ACORDO DE TRATAR O QUE ABUNDAM CONCORDAM (DESEMPENHO)? Sim - Não	QUE VOU FAZER MAIS SUPREVISÃO (DESEMPENHO) (DESEMPENHO) (DESEMPENHO)
Conteúdo: tabela de frequência	a) Não compreendi a informação real sobre as tabelas de frequência. b) Não sei como organizar a informação dada em tabelas de frequência. c) Ainda não sei calcular muito bem percentagens (frequência relativa).		Sim - Não Sim - Não Sim - Não	1. Não sei interpretar a informação real sobre as tabelas de frequência. 2. Não sei interpretar a informação dada em tabelas de frequência. 3. Não sei calcular muito bem percentagens (frequência relativa).
Conteúdo: gráfico de barras	a) Tenho dúvidas sobre o "formato" para a construção de gráficos de barras. b) Não sei interpretar a informação real sobre os gráficos de barras. c) Ainda não sei calcular a "média aritmética" baseada no problema de frequência.		Sim - Não Sim - Não Sim - Não	1. Não sei interpretar a informação real sobre os gráficos de barras. 2. Não sei interpretar a informação dada em tabelas de frequência. 3. Não sei calcular a "média aritmética" baseada no problema de frequência.
Formular conclusões e partir de informações dos resultados da organização e representação dos dados.	a) Ainda não consigo fazer conclusões sobre os resultados estatísticos obtidos no estudo do problema de frequência.		Sim - Não	1. Não sei interpretar a informação real sobre os resultados estatísticos obtidos no estudo do problema de frequência. 2. Não sei interpretar a informação dada em tabelas de frequência. 3. Não sei calcular a "média aritmética" baseada no problema de frequência.

FEEDBACK das DIFICULDADES e ESTRATÉGIAS de REMEDIAÇÃO SINALIZADAS				
2ª AVALIAÇÃO	Conteúdo	Como	QUE ABUNDAM ACORDO DE TRATAR O QUE ABUNDAM CONCORDAM (DESEMPENHO)? Sim - Não	QUE VOU FAZER MAIS SUPREVISÃO (DESEMPENHO) (DESEMPENHO) (DESEMPENHO)
Conteúdo: tabela de frequência	a) Não compreendi a informação real sobre as tabelas de frequência. b) Não sei como organizar a informação dada em tabelas de frequência. c) Ainda não sei calcular muito bem percentagens (frequência relativa).		Sim - Não Sim - Não Sim - Não	1. Não sei interpretar a informação real sobre as tabelas de frequência. 2. Não sei interpretar a informação dada em tabelas de frequência. 3. Não sei calcular muito bem percentagens (frequência relativa).
Conteúdo: gráfico de barras	a) Tenho dúvidas sobre o "formato" para a construção de gráficos de barras. b) Não sei interpretar a informação real sobre os gráficos de barras. c) Ainda não sei calcular a "média aritmética" baseada no problema de frequência.		Sim - Não Sim - Não Sim - Não	1. Não sei interpretar a informação real sobre os gráficos de barras. 2. Não sei interpretar a informação dada em tabelas de frequência. 3. Não sei calcular a "média aritmética" baseada no problema de frequência.
Formular conclusões e partir de informações dos resultados da organização e representação dos dados.	a) Ainda não consigo fazer conclusões sobre os resultados estatísticos obtidos no estudo do problema de frequência.		Sim - Não	1. Não sei interpretar a informação real sobre os resultados estatísticos obtidos no estudo do problema de frequência. 2. Não sei interpretar a informação dada em tabelas de frequência. 3. Não sei calcular a "média aritmética" baseada no problema de frequência.

FEEDBACK das DIFICULDADES e ESTRATÉGIAS de REMEDIAÇÃO SINALIZADAS (MFG)				
2ª AVALIAÇÃO	Conteúdo	Como	QUE ABUNDAM ACORDO DE TRATAR O QUE ABUNDAM CONCORDAM (DESEMPENHO)? Sim - Não	QUE VOU FAZER MAIS SUPREVISÃO (DESEMPENHO) (DESEMPENHO) (DESEMPENHO)
Conteúdo: tabela de frequência	a) Não compreendi a informação real sobre as tabelas de frequência. b) Não sei como organizar a informação dada em tabelas de frequência. c) Ainda não sei calcular muito bem percentagens (frequência relativa).		Sim - Não Sim - Não Sim - Não	1. Não sei interpretar a informação real sobre as tabelas de frequência. 2. Não sei interpretar a informação dada em tabelas de frequência. 3. Não sei calcular muito bem percentagens (frequência relativa).
Conteúdo: gráfico de barras	a) Tenho dúvidas sobre o "formato" para a construção de gráficos de barras. b) Não sei interpretar a informação real sobre os gráficos de barras. c) Ainda não sei calcular a "média aritmética" baseada no problema de frequência.		Sim - Não Sim - Não Sim - Não	1. Não sei interpretar a informação real sobre os gráficos de barras. 2. Não sei interpretar a informação dada em tabelas de frequência. 3. Não sei calcular a "média aritmética" baseada no problema de frequência.
Formular conclusões e partir de informações dos resultados da organização e representação dos dados.	a) Ainda não consigo fazer conclusões sobre os resultados estatísticos obtidos no estudo do problema de frequência.		Sim - Não	1. Não sei interpretar a informação real sobre os resultados estatísticos obtidos no estudo do problema de frequência. 2. Não sei interpretar a informação dada em tabelas de frequência. 3. Não sei calcular a "média aritmética" baseada no problema de frequência.

FEEDBACK das DIFICULDADES e ESTRATÉGIAS de REMEDIAÇÃO SINALIZADAS (MFG)				
2ª AVALIAÇÃO	Conteúdo	Como	QUE ABUNDAM ACORDO DE TRATAR O QUE ABUNDAM CONCORDAM (DESEMPENHO)? Sim - Não	QUE VOU FAZER MAIS SUPREVISÃO (DESEMPENHO) (DESEMPENHO) (DESEMPENHO)
Conteúdo: tabela de frequência	a) Não compreendi a informação real sobre as tabelas de frequência. b) Não sei como organizar a informação dada em tabelas de frequência. c) Ainda não sei calcular muito bem percentagens (frequência relativa).		Sim - Não Sim - Não Sim - Não	1. Não sei interpretar a informação real sobre as tabelas de frequência. 2. Não sei interpretar a informação dada em tabelas de frequência. 3. Não sei calcular muito bem percentagens (frequência relativa).
Conteúdo: gráfico de barras	a) Tenho dúvidas sobre o "formato" para a construção de gráficos de barras. b) Não sei interpretar a informação real sobre os gráficos de barras. c) Ainda não sei calcular a "média aritmética" baseada no problema de frequência.		Sim - Não Sim - Não Sim - Não	1. Não sei interpretar a informação real sobre os gráficos de barras. 2. Não sei interpretar a informação dada em tabelas de frequência. 3. Não sei calcular a "média aritmética" baseada no problema de frequência.
Formular conclusões e partir de informações dos resultados da organização e representação dos dados.	a) Ainda não consigo fazer conclusões sobre os resultados estatísticos obtidos no estudo do problema de frequência.		Sim - Não	1. Não sei interpretar a informação real sobre os resultados estatísticos obtidos no estudo do problema de frequência. 2. Não sei interpretar a informação dada em tabelas de frequência. 3. Não sei calcular a "média aritmética" baseada no problema de frequência.

Avaliação sobre o trabalho realizado com as dificuldades identificadas

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____ Data: _____

Aplicação de professor: _____

4. Fazer uma lista com os dados obtidos no estudo de frequência de uma turma de 20 alunos, considerando os dados seguintes:

Ano = 20	Idade = 20	Sexo = 20	Cor = 20	Altura = 20	Profissão = 20
Cor = 20	Profissão = 20	Altura = 20	Idade = 20	Sexo = 20	Ano = 20

- Organizar os dados recolhidos numa tabela de frequência de atributos e gráficos.
- Apresentar a informação recolhida pela frequência de um gráfico de barras. Não se esquecer de explicar a unidade dos eixos, a escala, o título e o nome do gráfico.
- Consultar o gráfico, sobre qual a informação mais relevante no estudo de frequência.
- Qual o número de alunos da turma? Justificar a resposta.
- Qual o percentagem dos alunos com mais de 11 anos? Justificar a resposta.
- Abordando os dados recolhidos pela frequência de um gráfico de barras, qual o problema de frequência que o professor resolveu?

Avaliação sobre o trabalho realizado com as dificuldades identificadas (cont.)

6. Abordando os dados recolhidos pela frequência de um gráfico de barras, qual o problema de frequência que o professor resolveu?

7. Abordando os dados de uma turma de 20 alunos, qual o problema de frequência que o professor resolveu?

Avaliação do(a) aluno(a):

Estou satisfeito com o meu desempenho. Sim Não

Agora que já terminaste, diz se ainda tens as mesmas dificuldades que descreveste no **Gráfico de Autoavaliação**, indicando se foi caso disso, aquelas que ainda não ultrapassaste.

ESCOLA E. B. 2,3 DE LAMAÇÕES
 (Repensar e (re) fazer a avaliação das aprendizagens
 fevereiro/ 2012 a Maio/2012




Co-avaliação

“ A co-avaliação , ou seja, avaliação em conjunto do professor e aluno é a estratégia mais utilizada para ajudar os alunos na tomada de consciência de como conseguiram os seus progressos.
 Os alunos são colocados em situação de confronto, de troca, de interação, de decisão, que os forcem a explicar, a justificar, a argumentar, expor ideias, dar ou receber informações, tomar decisões, planejar ou dividir trabalho, obter recursos.”

(Perrenoud,1999), in *Avaliação com sentido(s)*
 Contributos e questionamentos. Maria Palmira Alves e Eusebio André Machado

Avaliação mútua

“Para que a avaliação mútua se desenrole de forma positiva, o clima relacional na sala de aula deve proporcionar que as críticas, reflexões, juízos de valor, sugestões contribuam para encontrar, repensar caminhos para aprender, incentivar a cooperação, permitindo que as estratégias sejam partilhadas e discutidas, de modo a que possam aprender uns com os outros.
 Em grupo ou em pares, incita-se os alunos a criarem um espaço de troca de ideias, que poderá servir de modelo de desenvolvimento de alternativas de trabalho...”

Avaliação com sentido(s)
 Contributos e questionamentos. Maria Palmira Alves e Eusebio André Machado

Auto-avaliação

“ A auto-avaliação consiste no olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz e/ou depois de ter sido feito.”
 É um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva”

(Santos, 2002,p.79)

In, *Avaliação com sentido(s)*
 Contributos e questionamentos. Maria Palmira Alves e Eusebio André Machado

Objectivos

- Promover o desenvolvimento da capacidade de auto-regulação.
- Desenvolver a capacidade co-avaliação, auto-avaliação e avaliação mútua mediante a interação social na aula.
- Promover a capacidade de apropriação das determinantes técnicas de execução por parte dos alunos.

Contexto de experimentação

- A experiência foi realizada no pavilhão da Escola E.B. 2,3 de Lamações.
- Numa turma do oitavo ano de escolaridade, com uma amostra de 22 alunos
- Numa aula de educação física.

Vale a pena investir na **Avaliação Formativa**....
 Eu Amo... Eu acredito....

“Nunca perdemos tempo com aquilo que amamos”

Alberto Sampaio

Vale a pena investir na **Avaliação Formativa**....
 Eu Amo... Eu acredito....

“Nunca perdemos tempo com aquilo que amamos”

Alberto Sampaio

Fases da Implementação da experiência

A- Experiência:

- 1- Explicação da experiência
- 2- Explicação da sua utilidade
- 3- Descrição das diferentes fases e respectivos registos
- 4- Preenchimento de uma ficha de opinião

B- Apresentação

Análise/ tratamento de dados/ tirei algumas conclusões e elaborei algumas sugestões.



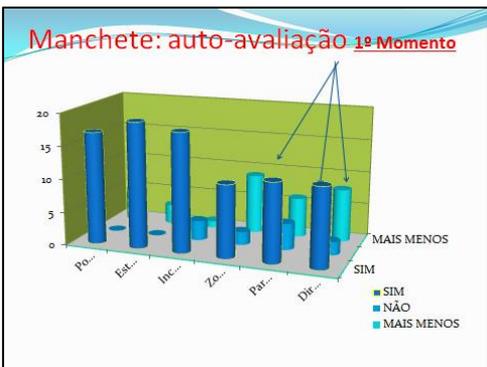
Manchete

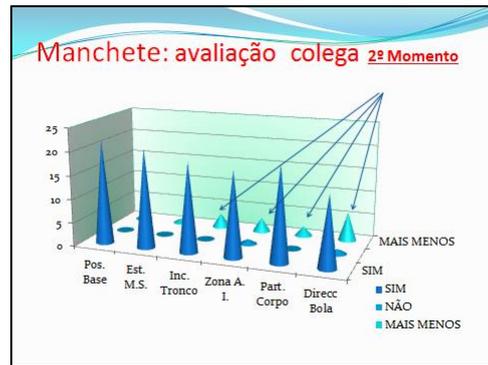
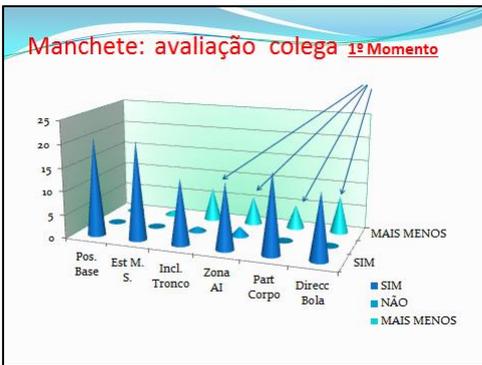
Manchete: Aluno e Colega- Iguais

Como foi o meu desempenho no artigo?	sim	não	mais ou menos
1-estilo e posição básica fundamental?			
2-estilo: cumprimento os membros superiores?			
3-estilo: o boneco à frente?			
4-contato e baliza com antebraço inferior da antebraço?			
5-estilo: com todo o corpo na execução da manobra?			
6-estilo: a bola completamente para o meu colega?			

Serviço por cima: Aluno e Colega- Iguais

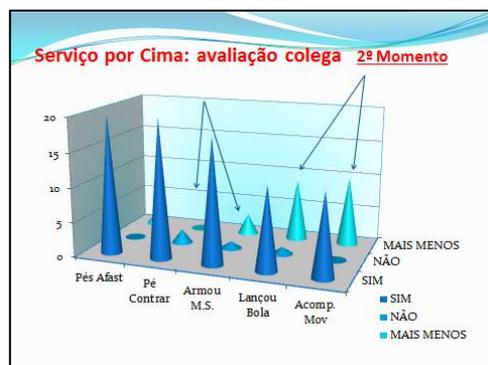
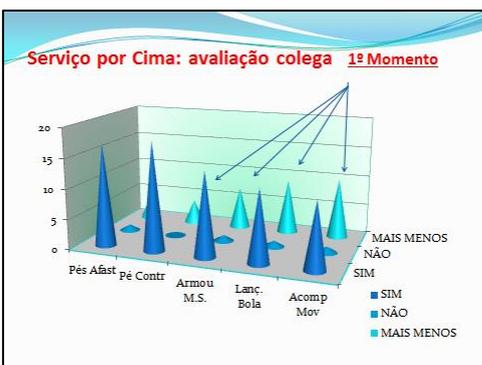
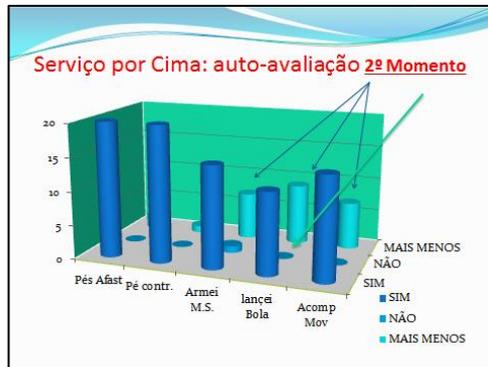
Como foi o meu desempenho no artigo?	sim	não	mais ou menos
1-estilo: se não estiver, um à frente do outro, como membros inferiores ligeiramente flexíveis?			
2-estilo: o pé contrário para onde quer que a bola seja passada?			
3-estilo: o membro superior que efetua o balamento está de alique?			
4-estilo: a bola horizontal e fe o balamento no ponto mais alto possível de um movimento rápido de obtenção do membro superior?			
5-estilo: o movimento do balamento, de não não para a frente?			





Observa-se:

- A auto-avaliação dos alunos é muito parecida com avaliação dos colegas em ambos os momentos.
- Do primeiro momento para o segundo momento, verifica-se uma melhoria no desempenho.
- Ainda assim os alunos manifestam alguma dificuldade em apontar os defeitos. Tanto na auto-avaliação como em especial aos colegas.
- O diálogo e a confrontação de dados permitiu uma ligeira mudança..... no despenho técnico.



Observa-se

- Que as conclusões são idênticas ao gesto técnico anterior
- O nível de execução no serviço apresenta menor grau de sucesso que a execução da manchete. Isso é percebido na auto-avaliação e na avaliação do colega
- Os alunos são mais exigentes na sua auto-avaliação que os colegas que os avaliam

Opinião!...

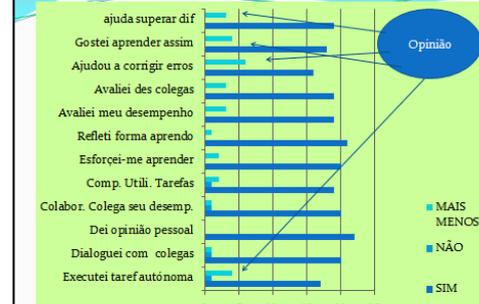
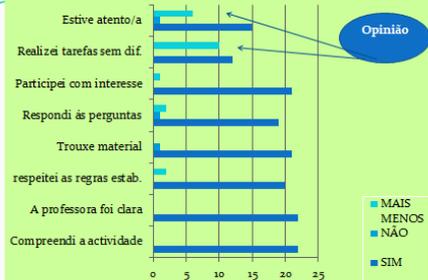


NA MINHA OPINIÃO...

Na minha opinião...	sim	não	mais menos
1- comparei a actividade			
2- a professora foi clara na explicação da actividade			
3- respeito as regras estabelecidas para o bom funcionamento da aula			
4- trouxe o material necessário para a aula			
5- respondi às perguntas da professora			
6- participei com interesse na actividade			
7- realizei as tarefas sem dificuldades e acordei com as instruções recebidas			
8- estive atento			
9- participei em tarefas de formação contínua			
10- dialoguei com os meus colegas sobre o meu desempenho			

NA MINHA OPINIÃO...

11- dei a minha opinião pessoal			
12- colaborei com o meu colega sobre o meu desempenho			
13- comparei a avaliação da minha actividade			
14- participei para aprender e corrigir os meus erros			
15- reflecti sobre a forma como aprendo			
16- avaliei o meu desempenho			
17- avaliei o desempenho dos meus colegas			
18- realizei actividades livres e pensei sobre a forma como devo corrigir os meus erros			
19- gostei de aprender e corrigir os meus erros com a actividade			
20- considerei que este tipo de actividades ajuda a superar as dificuldades			



Em que aspecto esta experiência representa uma mudança relativamente às práticas anteriores de avaliação?

- Na forma de registo das observações efectuadas.
- Na cumplicidade observada entre os pares.
- No riqueza obtida pelo diálogo estabelecido.
- Na heterogeneidade que é possível criar nos tipos de aula planeados.
- Na riqueza da aprendizagem.
- Na consciência de reflexão sobre o desempenho.
- Etc.....

Dificuldades sentidas durante a realização da experiência?

- Necessidade de material mais específico para a aula de E.F.
- Limitações nos locais para registos de forma escrita.
- Perde-se um pouco mais de tempo na explicação da actividade.
- Maior especificidade na planificação da aula.
- Outras....

Que impacto esta experiência poderá vir a ter em práticas de avaliação futuras?

- Aumentar a riqueza da avaliação formativa.
- Permitir maior empenho / participação dos alunos na sua avaliação.
- Melhorar a qualidade da avaliação.
- Diversificar o tipo de responsabilidade dos alunos no processo de ensino/aprendizagem, bem como na avaliação.
-

Sugestões:

- Poderia ter-se explorado muito mais os dados obtidos com a experiência. (Ex: Entre pares.....)
- Pode implementar-se este tipo de experiências em outras modalidades desportivas e outros gestos técnicos.
- Pode utilizar-se esta metodologia apenas de forma oral e sem registos por escrito.
- Pode variar-se o tipo de execuções e a forma.....
- Outras.....



*“Ninguém pode fazer mais do que o seu melhor-
Pode nem sempre ser suficiente,
mas não pode haver remorsos por causa disso.”*

David Berg



FIM

OBRIGADA PELA ATENÇÃO DISPENSADA

Experiência E

O que já sei! O que aprendo com os meus colegas!

Uma experiência de co-regulação das aprendizagens

1. Elaborar e aplicar uma atividade de aprendizagem (bloco de 45 min)
2. Aplicar um questionário de opinião
3. Discutir as respostas ao questionário

????
???



Procuramos implementar uma atividade/estratégia na qual o aluno possa perceber as suas dificuldades (substantivas) e possa, sobre elas, assumir-se como elemento fulcral quer na superação das mesmas quer no processo de as avaliar. Para tal pedese-lhe que:

Refleta sobre as propostas de resolução da atividade elaboradas pelo(s) par(es) produzindo alternativas / sugestões / ...;

Assuma uma posição reflexiva/crítica analisando / comparando respostas;

Se disponibilize para integrar o processo da avaliação e consiga atribuir mais-valia a este procedimento na **constituição/consolidação/afirmação** do conhecimento próprio.

????
????



Quando			
Aluno A:			
A minha resposta inicial foi:			
TRABALHO A REALIZAR COM O TEU COLEGA			
Aluno B:			
Está bem respondido/justificado? Sugestões...			
TRABALHO A REALIZAR AO TEU COLEGA			
Aluno A:			
Tomada de decisão, a minha resposta é...			
A resposta identificadamente correta é...			
Reflexão sobre a resposta.			
TRABALHO A REALIZAR COM O TEU COLEGA			
Aluno B:			
Reflexão final Sugestões adicionais.			
TRABALHO A REALIZAR AO TEU COLEGA			

“Aprender a aprender conlleva saber cómo detectar las próprias dificultades o incoherencias, comprender por qué se tienen, y tomar decisiones para superarlas. Normalmente los alumnos detectan mejor los errores y aciertos en la producción de un compañero o compañera que en la suya (evaluación mutua o coevaluación), y al hacerlo en cuando reconocen los próprios (autoevaluación).” pp. 160

→ APRENDIZAGEM COM OS SEUS PARES

“Una de las diferencias entre los buenos estudiantes y los que no lo son tanto tiene que ver con la capacidad de pensar antes de hacer.” pp. 156

→ TEMPO PARA APRENDER A APRENDER

Evaluar para aprender, avaliar para calificar

Neus Sanmartí

Resposta inicial n=50		Questão		
		1.1.	1.2.	2.
Seleção da opção	RC	26	19	10
	RE	3	9	18
	NR	1	2	2
Justificação da opção	RC	15	16	
	RI	0	0	
	RE	12	11	
	NR	3	3	

R: resposta
 C: correta
 E: errada
 I: incompleta
 NR: não responde

Tomada de decisão n=10		Questão			
		1.1.	1.2.	2.	
Mantém a sua resposta	Opção	Justific.	Opção	Justific.	
	✓	23	15	16	10
	↓	1	1	5	5
Altera a sua resposta	X	0	2	10	6
	U	1	4	0	4
	⊖	3	0	3	0

1: mantém a sua resposta que estava correta
 2: mantém a sua resposta que estava errada
 3: altera a sua resposta que estava errada para uma correta
 4: substitui a sua resposta errada por uma correta
 5: substitui a sua resposta errada por uma outra igualmente errada
 6: altera a sua resposta que estava correta

Questão	Resposta inicial		Tomada de decisão		
	RC	RI/RE	RC	RI/RE	
Seleção da opção n=50	1.1.	26	4	25 (26-3-2)	5
	1.2.	19	11	22 (19-3-6)	8
	2.	10	20	10 (10-12)	8
	Totais	55	35	69	21
Justificação n=50	1.1.	15	15	25 (15+10)	5
	1.2.	16	14	21 (16+5)	9
	Totais	31	29	46	14

O que podes sugerir ao teu colega?		
"A mistura B tem uma molécula que é composta por mais do que um tipo de átomo" - 1	"Está certo, mas podias acrescentar isto: porque são átomos iguais em substâncias iónicas ." - 2	"Concordo" - 10
"Concordo, mas não te esqueças que há duas substâncias que têm o mesmo elemento químico, está tudo misturado, mas são substâncias compostas." - 11	"Sim, sim chama-lhe distração. Tem de ter bem a pergunta, maninho!" - 14	
"Tens de descrever a molécula em que há dois átomos de oxigénio e um de enxofre. É sempre assim. Ou dizes SO ₂ , CO ₂ ." - 12		
"Deves-te ter lembrado que o oxigénio representa-se por O, o enxofre por S e o carbono por C." - 13		

O que considero fundamental lembrar para futuras atividades?		
"Estudar a matéria regularmente e estar mais atento nas aulas, fazer mais exercícios" - 1	"Para a próxima tenta compreender melhor a pergunta porque tenho a certeza que para a próxima vais acertar!" - 2, 5	"Continua o teu estudo" - 4
"Lembra-te que: átomos diferentes = compostos" - 4		"Continua assim" - 5
"Deves estudar melhores símbolos químicos" - 8		"Muito bem" - 14
"Deves estudar a matéria anual no caderno, livro fazendo resumos, esquemas e exercícios" - 9		
"Vai relendo as fórmulas para te lembrares." - 12		
"Não deves guardar as dúvidas para a última aula!" - 13		

Os fatores que mais dificultaram a execução da tarefa.	Ter realizado esta atividade serviu para:	A esta atividade associa a ideia de:
A: 10	J: 26	Utilidade: 20
B: 15	K: 24	Aprendizagem: 27
C: 16	L: 22	Transparência: 2
D: 13	M: 13	Desafio: 21
E: 12	N: 13	Diferenciação: 1
F: 6	O: 10	Dificuldade: 10
G: 20	P: 17	Negociação: 2
H: 16	Q: 11	Autonomia: 19
Outra	Outra	Inovação: 5

A: falta de conhecimento
 B: dificuldade na compreensão da tarefa
 C: falta de treino
 D: sono de aula
 E: receio que não aceitem a minha opinião
 F: dificuldade em compreender as sugestões do colega
 G: dificuldade em exprimir ideias
 H: dificuldade em fazer uma correção e identificar os erros
 J: aprofundar o conhecimento
 K: melhorar a aprendizagem
 L: tomar consciência das dificuldades
 M: tomar consciência da dificuldade em avaliar o outro
 N: valorizar o erro e a sua correção
 O: tomar posição na procura de soluções adequadas
 P: desenvolver a capacidade de reflexão
 Q: trabalhar colaborativamente

Um linguista que ensinou o cão a falar

Num congresso internacional sobre a linguagem, um famoso linguista americano disse em plena conferência:

- Com recurso às novas teorias de ensino das línguas, ensinei o meu cão a falar.

Pelo auditório ouviu-se um intenso burburinho. E o conferencista insistiu:

- Sim, ensinei o meu cão a falar. Tenho-o ali fora, posso mostrar-vos.

E fez um sinal para que lhe trouxessem o animal.

A agitação na sala cresceu quando viram o cachorro sobre a mesa de conferência. Dezenas de flashes dispararam e a audiência esperava então pela demonstração da eficácia do ensino.

Passou um minuto, dois minutos... e o cão agitava-se inquieto mas não se ouvia qualquer fala. Então a audiência lançou o olhar para o conferencista num ar de censura.

Então ele disse:

Maria do Céu Romão
O saber e o agir do professor

Centro de formação da Associação de Escolas Braga/Sul

Círculo de Estudos



Aproximação à tarefa para (re)pensar e (re)fazer as aprendizagens: um processo continuado.

Olga Basto
Agrupamento de Escolas de Lamações
Maio de 2012

1

Ponto de partida

- Um interesse - ajudar os alunos a identificarem aprendizagens e dificuldades.
- Uma preocupação - a complexidade de que se reveste a identificação de dificuldades pelos alunos .
- Um problema - a diferença de perceções entre alunos e professores na identificação das dificuldades.

2

Os objetivos

- Promover a melhoria das aprendizagens.
- Conduzir os alunos a refletirem sobre as suas aprendizagens.
- Ajudar os alunos a detetarem dificuldades.
- Promover o esclarecimento de dúvidas.
- Promover a consciência sobre as aprendizagens necessárias para resolver uma tarefa.
- Desenvolver o conhecimento sobre a linguagem matemática.
- Promover a construção colaborativa de saberes.

3

O contexto

- A disciplina de matemática
- Uma turma do 8ºano - 19 alunos
- Com bastantes dificuldades a matemática
- Com alguma prática de processos de regulação das aprendizagens

4

A ação - 1º momento
Acordar as dificuldades

- *Acordar as dificuldades*, porque estão adormecidas - não há consciência delas.
- Como?
Através de uma autoavaliação. Através da análise da autoavaliação.
- Quando?
No fim da resolução de tarefas propostas na aula, resolvidas a pares.
Estas tarefas são corrigidas pela professora, sendo depois dado *feedback* aos alunos.
- Para quê?
Para que todos, alunos e professores possam tomar consciência do que é preciso melhorar.

Podemos julgar que sabemos, mas podemos ter surpresas.
Por vezes os alunos julgam que sabem e não sabem, e outras vezes julgam que não sabem, mas sabem.
Nós, também não podemos ter certezas sem os ouvirmos.

5

1º momento: *Acordar as dificuldades*
Datas, passos, instrumentos .

23 de abril - resolução a pares de exercícios do livro sobre operações com polinómios.

27 de abril - devolvi o trabalho anterior com *feedback* escrito e propus nova resolução a pares de uma ficha de trabalho sobre a mesma matéria.

30 de abril - devolvi o trabalho anterior com *feedback* escrito e propus uma *autoavaliação* após a qual sinalizei os principais erros e recordei essas matérias.

4 de maio - entreguei a autoavaliação e dei *feedback* sobre ela. Promovi uma reflexão conjunta sobre os resultados

6

Pensar a ação entre dois momentos

- O tratamento da autoavaliação abre novos caminhos para a ação futura, porque:
 - tratar a autoavaliação é ouvir os alunos.
 - é descobrir contradições.
 - é melhorar a percepção sobre os processos metacognitivos dos alunos.
 - é poder planejar melhor o próximo passo.
 - é poder escolher o caminho em função das necessidades dos alunos.
 - é poder fazer escolhas mais fundamentadas.
- Neste caso, o que aconteceu?
 - Ficaram dificuldades por resolver.
 - Saltaram à vista contradições.
 - Apareceram vários caminhos possíveis:
 - explorar a diferenciação na aprendizagem
 - explorar a aproximação à tarefa para poder ver as aprendizagens
 - Fez-se uma escolha: ajudar os alunos a verem as aprendizagens, para poderem ver melhor as dificuldades.

7

2º momento :
Levantar as dificuldades e ver as aprendizagens

- *Levantar as dificuldades*, no sentido de tomarem mais consciência delas para as poderem superar; porque são conduções a ver as aprendizagens que precisam para poderem resolver cada tarefa.
- Como?
Novamente através de uma autoavaliação. Semelhante à anterior mas, desta vez aproximada à tarefa.
Também através da análise da autoavaliação e do posterior *feedback*
- Quando?
Deixa vez, em simultâneo com a resolução da tarefa.
No final da resolução de cada tarefa os alunos verificam e sinalizam numa lista formatação que aprendizagens foram aplicadas naquele caso. Fazem isso a pares. A professora leva esta informação e dá *feedback* aos alunos posteriormente.
- Para quê?
Novamente, para que todos, alunos e professores possam tomar consciência do que é preciso melhorar; para que os alunos melhorem a identificação de dificuldades; para os alunos verem o que é preciso saber em cada caso; para os alunos interiorizarem a linguagem específica da matemática; para os professores conhecerem melhor o pensamento matemático dos alunos; para os professores poderem ajudar mais os alunos.
Para que o processo de ensino/aprendizagem seja verdadeiramente formativo.

8

2º momento: *Levantar as dificuldades e ver as aprendizagens*
Datas, passos, instrumentos .

16 de maio - resolução a pares de uma ficha de trabalho sobre o Teorema de Pitágoras.
Autoavaliação promovida à vista.

18 de maio - devolvi o trabalho anterior com feedback escrito para o completarem e a *autoavaliação*. Após a conclusão dei *feedback* sobre a autoavaliação em grande grupo. Foi feita a correção do exercício 4, com a identificação em *armulinas* das aprendizagens implicadas nele

21 de maio - Propus a *avaliação da experiência*.

25 de maio - feedback sobre a avaliação feita. Promovi uma reflexão conjunta sobre os resultados e *registra comentários*.

9

Um processo continuado.
Onde estão os princípios de avaliação?

- **Transparência** - na clarificação dos conteúdos, nos feedback's, nas reflexões conjuntas
- **Negociação** - de significados, no feedback; de estratégias no último feedback.
- **Participação** - em todo o processo, com a autoavaliação.
- **Coerência** - com o ensino desenvolvido centrado no aluno.
- **Adequação da exigência** - no cuidado em colocar tarefas acessíveis a todos.
- **Continuidade** - pois é um processo continuado, e inacabado.
- **Abrangência** - nas várias competências em desenvolvimento, tanto nos conteúdos como nas atitudes
- **Diversificação** - na utilização de diversas estratégias- mudanças nas autoavaliações
- **Utilidade** - na partilha e esclarecimento de dúvidas, na identificação de aprendizagens e dificuldades
- **Justiça** - por favorecer a aprendizagem igualmente de todos.
- **Inclusividade** - na preocupação em apoiar todos, esclarecendo dúvidas durante as aulas

10

O universo das possibilidades

Mesmo quando as mudanças parecem demasiado pequenas, podem fazer a diferença em termos da qualidade do ensino e da aprendizagem. E mesmo quando nada parece aberto à mudança, há sempre algo a ser explorado.

Manuel Jiménez Raya, Terry Lamb & Flávia Vieira (2007: 51)

11

Anexo 7

Análise e síntese de informação recolhida

- 7.1 Distribuição das respostas na autoavaliação da participação
- 7.2 Síntese dos relatórios de reflexão crítica
- 7.3 Síntese das respostas ao questionário de avaliação das sessões abertas de divulgação das experiências
- 7.4 Síntese das ideias principais da reflexão conjunta final do CE (audiogravada)
- 7.5 Síntese das respostas registadas nas notas de campo às questões colocadas no fim de cada apresentação das experiências no CE
- 7.6 Transcrição da conversa do Grupo PAA e síntese das ideias principais
- 7.7 Análise das narrativas: princípios de avaliação
- 7.8 Análise das narrativas: papel dos alunos
- 7.9 Análise das narrativas: papel dos alunos/ professores
- 7.10 Análise das narrativas: papel do professor na planificação, desenvolvimento e avaliação da experiência
- 7.11 Análise das narrativas e reflexões críticas: limitações, constrangimentos e dificuldades das experiências
- 7.12 Análise das narrativas e reflexões críticas: aspetos positivos das experiências (ganhos, implicações e recomendações)
- 7.13 Análise das entrevistas individuais

Anexo 7.1 – Distribuição das respostas na autoavaliação da participação

Autoavaliação da participação dos formandos

<i>Autoavaliação da participação no CE</i>			
<i>Aspetos da participação</i>	<i>Nº de respostas N=7</i>		
	√	X	?
Soube ouvir e respeitar as opiniões dos colegas?	7		
Confrontei as minhas ideias e práticas com as dos colegas?	7		
Particpei na resolução de dificuldades e impasses na realização das tarefas?	7		
Contribuí com ideias para a conceção da experiência pedagógica?	7		
Experimentei práticas avaliativas alternativas?	7		
Particpei na reflexão sobre as experiências pedagógicas?	7		
Partilhei experiências, saberes, dúvidas e dilemas profissionais?	6		1
Intervim com oportunidade e pertinência nos momentos de debate?	6		1
Interroguei as minhas ideias e práticas à luz de novos saberes?	6		1
Particpei na realização das tarefas propostas (nas sessões e fora delas)?	6		1
Li textos sobre a temática da ação?	5		2
As minhas intervenções foram relevantes para o debate de ideias?	2		5

√ (de um modo geral sim); X (de um modo geral não); ? (nem sempre; às vezes; não tenho uma opinião definida)

<i>Autoclassificação da participação no CE</i>	
<i>Escala (0 a 2)</i>	<i>Nº de respostas N=7</i>
1,5	4
1,8	2
2	1

Anexo 7.2 – Síntese dos relatórios de reflexão crítica

Reflexões críticas do CE – síntese

1ª questão : No âmbito do CE, que papel (importância, impacto, limitações...) tiveram as seguintes dimensões da colaboração interpares no meu desenvolvimento profissional, em particular nas minhas conceções e práticas de avaliação?

o Reflexão conjunta sobre dados do 1º questionário (“Pensar a avaliação”)

o Reflexão conjunta sobre narrativas de avaliação (incidentes críticos, relatos de experiências...)

o Colaboração no desenvolvimento, partilha e análise de experiências de avaliação

o Redação colaborativa de uma narrativa profissional sobre a experiência desenvolvida

<i>Prof.</i>	<i>Síntese das respostas</i>
P1	Refere-se à escrita da narrativa e da posterior reflexão que apontou como um reforço da ligação entre os elementos do grupo. Refere-se ao CE como uma formação que contribuiu para melhorar os seus conhecimentos na área da pedagogia e como uma linha de orientação que contribuirá para uma melhor análise, avaliação coordenação e orientação das práticas letivas.
P2	Refere o debate acerca dos dados do QPA, que considera ter promovido o desenvolvimento profissional e o crescimento entre pares salientando que com o <i>feedback</i> dos resultados ficou a conhecer melhor as perceções dos colegas. Dá destaque à partilha que sempre acompanhou as sessões do CE. Refere-se à reflexão conjunta sobre narrativas de avaliação como momentos que favoreceram um conhecimento mútuo maior e em que se aprofundou a consciência sobre os efeitos que uma avaliação pode ter. Refere que a fase mais difícil foi a da planificação da experiência e lamenta não ter sido feita em colaboração, embora reconheça que isso advém também do facto que havia patamares conceptuais bastante distintos. Refere que a ajudou muito a apreciação crítica feita pela Professora Flávia aquando da apresentação da proposta de planificação. Refere como o maior espaço de aprendizagem coletiva a fase de apresentação e reflexão das experiências realizadas. Refere que todas as experiências incidem nas dificuldades de aprendizagem dos alunos e que as diferentes abordagens convergem no sentido da melhoria dessas aprendizagens.
P3	Diz que avaliar é a tarefa mais difícil para os professores, e que é comum todos quererem que a sua avaliação seja justa. Fala sobre resultados do QPA que considera pertinentes e aponta contradições ou elações dos mesmos e questiona se poderá ser que as contradições têm a ver com o facto de tanto professores como alunos não estarem habituados a práticas de avaliação formativa. Mostra identificar-se com o projeto de avaliação de Antonieta Mamede e diz que gostava que a regulação das aprendizagens fosse uma realidade na sua sala de aula, articulando a avaliação formativa com a sumativa. Mostra que fez leituras dos textos incluídos na coletânea do CD dado no CE. Aponta como problemático conseguir motivar todos os alunos para a aprendizagem. Faz referência ao debate sobre os incidentes críticos que considerou muito importante por permitir ver que quase todos trazem à luz casos sobre a falta de justiça e questiona-se se como professora não terá alunos a sentirem o mesmo. Remata argumentando que se certos princípios de avaliação estiverem presentes é mais difícil que isso aconteça. Destaca a escrita conjunta da narrativa sobre a experiência de avaliação como um momento bastante enriquecedor.
P4	Salienta o debate a partir das respostas ao QPA, enriquecido pela diversidade de vozes (ciclos, níveis de ensino e disciplinas). Destaca a vontade de aprender que se salienta na resposta à questão 9. Apesar do debate conseguido e da afirmação do grupo de que é necessária uma mudança, confirma que há um certo pessimismo em relação a mudanças. Afirma que todos concordam que a autoavaliação de final de período não serve para nada e evoca alguns princípios de avaliação. Refere-se à apresentação dos incidentes críticos escritos por cada um como um momento importante em que se promoveu a nossa humanidade, pois foi possível lançar um olhar para o interior, para as lembranças e mágoas, e foi possível partilhá-las sem culpas nem medos. Salientou as vantagens do trabalho colaborativo a pares para desenvolver a experiência avaliativa, que assim se tornou mais rico e mais fácil. Destacou a importância de já possuírem hábitos e trabalho colaborativo. Referiu-se à importância da escrita conjunta da narrativa da experiência que sendo feita assim obrigou à procura de um maior equilíbrio em relação ao que cada uma sentiu e pensou.
P5	Diz que o QPA a ajudou a familiarizar com novos conceitos específicos da avaliação, que não conhecia. Considerou importante o 1º momento de reflexão conjunta realizado na 1ª sessão do CE (foi o que partiu da leitura do incidente crítico “O Retrato”). Salientou a reflexão em torno dos incidentes críticos escritos,

	pela diversidade de disciplinas e níveis de ensino que contribuíram para enriquecer o debate. Salientou a <u>colaboração entre todos na análise de experiências, na planificação e elaboração de documentos.</u>
P6	Diz que a reflexão conjunta sobre o QPA foi muito importante para conhecer melhor quais os principais constrangimentos e dificuldades na implementação da avaliação formativa sentidos por todos e comuns a todos. Diz que o debate em torno das narrativas de avaliação o tornaram mais consciente do seu papel como educador. Refere a colaboração na escrita da narrativa sobre a experiência que desenvolveram em comum, como sendo um momento de muito enriquecedor e proveitoso.
P7	Destaca a negociação de significados ligada ao tema da avaliação das aprendizagens, iniciada mesmo antes do CE, com o grupo PAA, a qual provoca necessariamente o assumir de posições e a sua reconstrução. Destaca os momentos de reflexão em torno do QPA, ou dos incidentes críticos ou da construção da narrativa, como alturas em que vieram à tona crenças, se questionaram posições e se consolidaram pressupostos. Conclui que há pontos comuns, embora nem todos conduzam às mesmas formas de concretização, utilizando para descrever a sua perspetiva uma linguagem metafórica. Mostra que sente que reduziu o isolamento profissional. Diz que participar no CE lhe reforçou a esperança de que algo possa realmente acontecer de forma diferente. Diz que percebeu que mesmo de forma imperfeita se pode tentar, experimentar.

2ª questão: No âmbito do CE, que papel (importância, impacto, limitações...) teve a experiência de avaliação que realizei no meu desenvolvimento profissional, em particular nas minhas conceções e práticas de avaliação?

<i>Prof.</i>	<i>Síntese das respostas</i>
P1	Não se refere explicitamente à experiência, mas diz que no CE refletiu sobre as qualidades que um professor/ educador deve ter, bem como o papel que este deve desempenhar de modo a contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítica dos seus alunos. Refere que em termos de avaliação aprendeu que mais do que apontar erros devemos dar valor aos alunos, apoiá-los elevando-lhes a autoestima e encorajando-os a nunca desistir.
P2	Diz que a experiência desenvolvida a levou a quebrar rotinas, a descentralizar o seu papel e a dar mais voz aos alunos. Salientou o processo de negociação que desenvolveu com os alunos, pelo potencial que encerra em termos pedagógicos, quando os alunos passam a ter um papel direto na definição dos critérios de avaliação. Disse que assim os alunos melhoram a sua autonomia. Diz crer que este processo aplicado de forma contínua e sistemática tem muitas potencialidades. Refere que anteriormente as práticas de autoavaliação partiam sempre de um registo pré-formatado. Indica como uma limitação o número de alunos por turma, o tempo de planificação, execução e avaliação do processo.
P3	Diz que a experiência de avaliação serviu para lhe mostrar que é possível com a autoavaliação regular as aprendizagens. Questiona-se se os alunos a entenderam dessa forma.
P4	Afirma que esta experiência vai ter impacto no próximo ano letivo nas suas práticas letivas. Vai buscar as palavras da professora Flávia da nota de abertura do 4º encontro do GT-PA, para reforçar a sua ideia de esperança na educação como uma forma de ter cada vez mais visão crítica e de ser persistente nesse caminho. Nessa lógica propõe que haja tempos comuns no horário dos professores que estiveram no CE, no próximo ano letivo de modo a dar continuidade ao trabalho iniciado e consolidar a mudança.
P5	Diz que a experiência foi uma novidade nas suas práticas, pois nunca tinha feito o registo em papel, e nunca tinha tratado dados para tirar conclusões. Diz que começou por ter dificuldade em decidir que modalidade iria usar para desenvolver a experiência, mas que a Professora Flávia contribui muito para esclarecer o caminho a tomar na sua experiência.
P6	Diz que esta experiência foi uma aprendizagem por perceber novas formas de interação e comunicação entre professor e aluno. Assim pôde perceber melhor como aprendem os alunos e como se sentem quando são parceiros no processo de avaliação.
P7	Diz que a experiência realizada lhe mostra que a avaliação deve passar pelos testes mas também ir para além dos testes. Refere que a frequência do CE lhe deu mais confiança para fazer algo mais.

3ª questão: Na sequência do CE, gostaria de realizar mudanças nas minhas práticas de avaliação futuras? Se sim, quais e que dificuldades antevejo? Se não, porquê?

<i>Prof.</i>	<i>Síntese das respostas</i>
P1	Diz que esta formação contribuiu para melhorar as suas práticas letivas.
P2	Tem intenção de desenvolver uma experiência próxima desta. Pretende avaliar melhor, valores e atitudes. Também diz que quer aprofundar a participação dos Encarregados de Educação, pois no caso dos valores e atitudes a sua colaboração é importante. Diz que essa preocupação se prende com a influência que os comportamentos têm nos resultados pedagógicos dos alunos.

P3	Foi importante porque fez mais leituras sobre o tema, refletiu em conjunto. Diz que quer alterar as práticas de avaliação. Aponta a negociação, a transparência e a autoavaliação como os aspetos que vai valorizar mais. Diz que não vai dar como desculpa a falta de tempo para não agir de modo diferente em termos de avaliação. Aponta como constrangimento o elevado número de alunos e a falta de motivação dos alunos.
P4	Diz que para haver mudança, mesmo que lenta, é preciso fazer um esforço para que haja visibilidade e que se perceba a utilidade que ela encerra. Refere que a disponibilidade para mudar e ajudar na mudança resulta da colaboração e partilha resultante do CE.
P5	Diz que quer mudar as práticas de avaliação, ainda que lentamente porque considera que há vantagens que são visíveis na riqueza dos resultados e nas mudanças no processo de ensino aprendizagem. Prevê que a utilização deste tipo de atividade mensalmente ou até quinzenalmente pode ajudar a quebrar rotinas e trazer mais rigor, participação e justiça na avaliação.
P6	Diz que gostava de realizar mudanças nas suas práticas e aponta três constrangimentos: o excesso de alunos para avaliar, a falta de tempo perante a extensão dos conteúdos e a falta de tempo para dar retorno individualizado em tempo útil.
P7	Diz estar disponível para desenvolver outras atividades de avaliação formativa. Mostra preocupação em fazer a ligação entre a avaliação formativa e a sumativa. diz que acha importante ir para além do <i>feedback</i> . Diz que é complicado lidar com a instrumentação da avaliação formativa, pela complexidade em termos de volume de informação a tratar. Diz que recorre a outros exemplos (cadernos do GT-PA) para adaptar ao seu contexto, embora isso também seja difícil. Reconhece que só a continuidade e o reconhecimento da sua utilidade pelos alunos valem o investimento a fazer. Destaca que a sua aplicação é sempre mais morosa do que um método tradicional.

4ª questão: Na sequência do CE, gostaria que fossem realizadas mudanças nas práticas de avaliação do meu departamento? Se sim, quais e que dificuldades antevejo? Se não, porquê?

<i>Prof.</i>	<i>Síntese das respostas</i>
P1	Só diz que quer levar estas experiências ao Departamento para melhorar as práticas de avaliação
P2	Diz que gostaria de melhorar a relação entre avaliação formativa e sumativa e debater isso em departamento, nomeadamente em relação a processos de diferenciação pedagógica. Propõe que se faça uma auscultação para possíveis interessados em formação, partindo de problemáticas identificadas no contexto.
P3	Diz desconhecer o que os colegas fazem, mas gostaria que houvesse mais partilha e mais reflexão. Sugere que se discuta o tema nas reuniões de matemática. Aponta a disponibilidade mental e as conceções divergentes de avaliação como entraves.
P4	Propõe a leitura, reflexão e discussão de uma seleção de textos teóricos sobre o tema, em reuniões de departamento, para que todos possam “perceber” como se situam em relação à avaliação e se possam atualizar em termos da investigação sobre o tema. Este seria o ponto de partida para a mudança. Um entrave: O Ceticismo.
P5	Diz que gostaria que os outros colegas do grupo disciplinar começassem a utilizar este tipo de práticas. Diz que se fosse assim haveria uma uniformização de dinâmicas que beneficiaria todos.
P6	Diz que gostava que fossem feitas mudanças nas práticas do departamento. Diz que será muito difícil que isso aconteça. Diz que o tempo para debater em departamento é quase nulo.
P7	Diz desconhecer as práticas de avaliação dos colegas, tanto de departamento, como dos conselhos de turma de que faz parte. Não acredita que seja possível criar ‘uma dinâmica’ em departamento. O maior entrave: os significados e sentidos que cada um dá à sua avaliação.

5ª questão: O que foi mais significativo para mim neste CE e porquê?

<i>Prof.</i>	<i>Síntese das respostas</i>
P1	Salienta o espírito de grupo nas dimensões da participação e da crítica construtiva
P2	Salienta o espírito de grupo, a participação e a crítica construtiva.
P3	Perceber que as dúvidas e problemas na avaliação são partilhados por outros. A reflexão sobre as potencialidades da avaliação formativa, por esta poder melhorar as aprendizagens e contribuir para uma avaliação sumativa mais justa.
P4	Perceber a evolução no discurso dos colegas ao longo da formação, no sentido da mudança de conceções, resultante tanto das experiências realizadas como da reflexão conjunta. A oportunidade para conhecer mais de perto outras realidades escolares (1º ciclo, pré-escolar).
P5	Diz que o mais gratificante foi assistir às apresentações das experiências e ao posterior diálogo e reflexão

	conjunta.
P6	Foi a partilha e análise das experiências de avaliação realizadas por cada um. Destacou a diversidade de graus de ensino que enriqueceu o debate e a reflexão sobre avaliação. Destacou a experiência das colegas do 2º ciclo pelo trabalho que envolveu.
P7	Não dar pelo tempo a passar. Foi o entusiasmo revelado por alguns colegas quando apresentaram as suas experiências. Foi também a possibilidade de conhecer outros caminhos a serem seguidos para levar à prática uma avaliação formativa.

6ª questão: O que foi mais difícil para mim neste CE e porquê?

<i>Prof.</i>	<i>Síntese das respostas</i>
P1	Diz que os medos e os receios desapareceram com o apoio e encorajamento dos pares. Ponderou a desistência.
P2	Foi a decisão da escolha da experiência a realizar. Trabalhar isoladamente.
P3	O horário, por ser num dia já sobrecarregado. A elaboração do portefólio.
P4	A duração das sessões; controlar-se nas intervenções para não ocupar demasiado espaço; a elaboração do portefólio.
P5	Foi a quantidade de trabalho e tarefas estabelecidas, sobretudo no final do ano letivo.
P6	Sentiu apenas interrogações e inquietações próprias de um processo de aprendizagem.
P7	Foi o tempo em que decorreu, por coincidir com uma grande quantidade de trabalho letivo. Reforça que ainda sente dúvidas e dificuldades que resultam da vivência prolongada de uma outra prática.

7ª questão: O que poderia ter sido feito de modo diferente neste CE e porquê?

<i>Prof.</i>	<i>Síntese das respostas</i>
P1	Não referiu nada.
P2	Aponta a organização dos grupos de trabalho formados para desenvolver as experiências. Diz que se eles fossem compostos por elementos de diferentes graus de ensino haveria maior possibilidade de desenvolver a articulação e a sequencialidade. Nesse caso seria necessário mais tempo.
P3	Mais tempo para debate e análise de textos teóricos. Propõe outra calendarização, a finalizar no 2º período, para haver mais tempo para a aplicação das atividades.
P4	Aponta a possibilidade de se fazerem novas formações do mesmo tipo no agrupamento, com um calendário diferente.
P5	Diz que gostava de ter tido mais tempo para se dedicar a mais leituras, mais tempo de debate, troca de ideias e experiências entre os formandos. Gostava que a elaboração do portefólio fosse noutra altura do ano letivo.
P6	Aponta o calendário, sugere que se façam este tipo de formações no 1º e 2º períodos. Diz que a elaboração do portefólio é excessiva. Concorde que seria suficiente, a planificação da experiência, a narrativa, a apresentação e conclusão dos resultados e o relatório crítico – tudo feito na formação, isto é, em tempo presencial.
P7	Diz que poderia ter sido dado maior ênfase a uma exposição de conceitos e significados em termos do que é e do que pode ser feito em termos de avaliação das aprendizagens.

Anexo 7.3 – Síntese das respostas ao questionário de avaliação das sessões abertas de divulgação das experiências

Avaliação das sessões

Opiniões sobre a sessão	Respostas à 1ª questão N=66			
	CT	C	D	DT
Fez-me refletir sobre as minhas práticas de avaliação das aprendizagens	44 67%	22 33%		
Enriqueceu a minha perspetiva da avaliação das aprendizagens	39 59%	25 38%	2 3%	
Permitiu-me conhecer práticas que podem melhorar a avaliação das aprendizagens	33 50%	30 45%	3 5%	
Motivou-me a experimentar novas formas de avaliação das aprendizagens	27 41%	38 57%	1 2%	
Promoveu o diálogo e o confronto de perspetivas sobre a avaliação das aprendizagens	33 50%	32 48%		1 2%

Escala: CT: Concordo Totalmente // C: Concordo // D: Discordo // DT: Discordo Totalmente

Respostas à 2ª questão: Comentário sobre a experiência relatada

1ª sessão

Por isto vale a pena! Trocar ideias e experiências para diversificar as práticas.

Estive presente pela primeira vez. Tenciono participar dado que este tipo de sessão permite enriquecer a minha avaliação das aprendizagens.

Façam mais que eu apareço. Relativamente à experiência, foi muito interessante e muito bem apresentada. Parabéns!

2ª sessão

É a prova provada que as limitações absolutas iniciais são “apenas” obstáculos que podem ser ultrapassadas.

Muito inovador o facto de uma experiência de autoavaliação (a apresentada) ser de Educação Física.

Eu gosto muito de voleibol e estive com uma especial atenção a esta proposta. Gostei muito!!!

Muito bem apresentada. A colega demonstra gosto pelo que faz.

3ª sessão

Estamos sempre a aprender. Gostei muito.

Fiquei muito admirado com a estratégia utilizada de fazer testes de pares e testes de pares de nível.

Foi uma experiência muito bem apresentada e demonstra muito empenho e dedicação por parte destes docentes na realização do seu trabalho.

Achei interessante as propostas apresentadas, nomeadamente os pares de nível e resolução de questões do teste após a entrega destes.

Gostei de verificar que a ação permitiu às professoras fazer novas experiências junto das suas práticas e continuar a reflectir.

São práticas que já conheço e pratico. No entanto é bom saber que este tipo de experiência começa a ser “alargada”

4ª sessão

Vivência democrática precoce.

Fiquei surpreendido pela positiva da forma como se pode trabalhar a avaliação ao nível do pré-escolar.

Esta experiência permite-nos verificar que a autoavaliação pode fazer-se desde as tenras idades, o que é muito importante para a formação/ aprendizagem dos alunos.

A surpresa (boa) de perceber que, em qualquer idade, são possíveis tarefas de auto-aprendizagem, autoavaliação, autorregulação.

Partilhar os slides.

Não assisti a tudo. O que vi foi uma grande atenção pelos inter...e uma grande vontade de participarem e refletirem sobre o que fizeram.

Bastante rico no sentido reflexivo das práticas docentes...

5ª sessão

Pela dificuldade que é (?) discutir questões sobre avaliação, regulação, reflexão...com alunos, fazê-lo com crianças tão jovens é um “atrevimento” que merece reparo...elogioso. Parabéns!

Foi uma experiência muito relevante, principalmente, ao nível da maior autonomia do aluno e da sua participação em todo o processo de aprendizagem.

Considero uma experiência bem estruturada e bem conseguida. Pelo exposto, fica subentendido que as aprendizagens, os comportamentos e autonomia pode ser melhorado pela dimensão da autoavaliação.

A experiência relatada foi importante para, na minha sala de aula, realizar algumas das experiências abordadas nesta sessão.

Considero que é uma ótima experiência e que gera nas crianças um sentido de responsabilidade muito grande tornando-os cidadãos competentes.

A experiência relatada trás à evidência a importância de participar na elaboração do processo, tornando-se por essa via mais autónomo, reflexivo, crítico, participativo, responsável, comunicativo e solidário.

Penso que esta prática é promotora de sentido crítico nos alunos, levando-os a crescer argumentando de forma consistente.

Experiência com um impacto muito positivo nas aprendizagens e comportamentos dos alunos.

Positivamente surpreendida com o trabalho desenvolvido na turma! Muitos parabéns!

6ª sessão

A experiência relatada retrata o que deveria ser a avaliação formativa em que se baseia o ensino básico, no entanto raramente é utilizada no verdadeiro sentido da palavra, ou seja como a experiência que foi relatada.

Trabalho exaustivo, que parece ter conseguido atingir os objetivos a que se tinha proposto. Parabéns!

***** estrelas

Muito interessante mas muito trabalhosa. E com disponibilidade de tempo.

3. Considera que este tipo de iniciativa do PAA é útil para fomentar uma cultura de partilha e inovação no que diz respeito à avaliação das aprendizagens?	Sim	Talvez	Não
Nº de respostas	55	1	0

Respostas à 4ª questão: Acrescentar algum comentário ou sugestão

1ª sessão

Gostei. Continuem.

Mudem o horário. Os professores do último bloco não puderam participar nesta sessão

Não desistir.

É para continuar!...

2ª sessão

Não desistas!

Partilhem

Não desistir!

3ª sessão

A partilha de experiências e o diálogo aberto são o ponto de partida para a inovação.

É um trabalho muito importante que deverá ser aprofundado.

Vale sempre a pena...

Na minha perspetiva, a avaliação da aprendizagem deve conceptualizar-se em termos de Psicologia do desenvolvimento e de Aprendizagem situando-se numa corrente pedagógica que integra tanto o paradigma cognitivista como o comportamentalista. Nesta perspetiva, que atravessa toda a prática pedagógica do professor, a avaliação da aprendizagem surge naturalmente como conceito e como prática aplicável a cada aluno na sua singularidade.

4ª sessão

Alargar estas apresentações aos Departamentos.

Que não pare o alargamento da “nódoa” (boa) de transmitir aos pares as “novidades” sobre a nossa profissão.

Continuem!!!

5ª sessão

Esta iniciativa, sem dúvida, fomenta a reflexão das práticas e das metodologias.

Este tipo de iniciativa é muito útil na medida em que a partilha enriquece a nossa prática pedagógica.

Importante motivar os outros para evidenciarem a experenciação das suas práticas.

Parabéns pelo trabalho desenvolvido (parece-me que as sugestões dos alunos são as mais importantes para o sucesso desta prática).

6ª sessão

Ninguém respondeu

Anexo 7.4 – Síntese das ideias principais da reflexão conjunta final do CE (audiogravada)

Síntese das respostas dadas na reflexão conjunta final – 30 de maio de 2012

Perguntas/ Síntese de tópicos por pergunta	Excertos da reflexão conjunta realizada no final do CE a 30 de maio de 2012
<p>1. <i>O que foi mais significativo neste CE e porquê?</i></p> <p>Confirmar que é possível fazer-se, apesar de todas as limitações que existem. Diz que não há desculpa. (P7)</p> <p>A necessidade de mudar algumas práticas. No início havia níveis distintos de acreditar. No final ficamos ganhos para tentar experimentar. (P4)</p> <p>Concordou com as intervenções anteriores. Salientou a riqueza de se terem apresentado situações tão diversas, tanto ao nível etário, como disciplinar. (P5)</p>	<p>2. P7: Para mim foi, vem no seguimento daquele texto da Doutora Flávia da “A esperança na educação”, o saber que é possível, e isso já foi dito à bocadinha. Que dentro das limitações que existem, dentro da diversidade que há, é possível! Portanto não temos desculpa, podemos fazer mais ou menos, portanto isto ajudou-me a confirmar, se precisar de confirmação, que se pode fazer algo mais, para o bem, para o menos bem, com melhores resultados ou menos resultados. Para mim isto veio confirmar que sim, que é possível fazer-se.</p> <p>3. O.: Mais alguém quer falar?</p> <p>4. P4: Eu! Para mim o mais significativo, pese embora o facto de termos de início estar, ter quinze e acabarmos com sete, mas o mais significativo foi o perceber que havia níveis distintos de acreditar, eh.. que fosse possível mudar alguma coisa, e no final, não quero embandeirar em arco mas penso que todos os sete, estamos bastante ganhos, para pelo menos, tentar experimentar alguma coisa que teve aqui um desfecho positivo, não é, e portanto, digamos que se ganhou alguma coisa, ao refletir se ganhou alguma coisa, alguma necessidade de mudar algumas práticas, até para a nossa própria, eh,...quebra de ansiedade, e de, e de, e de descrença face ao nosso próprio trabalho. Vamos experimentar uma coisa, que não é nova, mas que nós normalmente não fazemos.</p> <p>5. O.: Mais alguém?</p> <p>6. P5: Eu subscrevo aquilo que foi dito, só reforçando que na realidade houve uma heterogeneidade dos trabalhos apresentados, não só na faixa etária, na abordagem das experiências, bem como em termos de disciplinas, bem como na diversificação das experiências em si, que permitiu esta heterogeneidade um enriquecimento muito maior que é possível, e possível de formas muito diferentes. Com aquilo que foi comprovado, principalmente no pré-escolar.</p>
<p>2. <i>O que foi mais difícil neste CE e porquê?</i></p> <p>Falta de tempo para ler os textos fornecidos que podiam ter ajudado a interiorizar melhor algumas coisas. (P4)</p> <p>Concordou (P3) com a resposta anterior. Confirmou a resposta anterior. O tempo e a disponibilidade para ocupar o pouco tempo que sobra com... (P7)</p> <p>Pensar que tinha que fazer uma apresentação de uma experiência para os colegas dos níveis mais avançados – 2º e 3º ciclo. (P1)</p>	<p>10. P7: Eu não tenho resposta para essa pergunta porque pode ser tudo e nada.</p> <p>11. P4: Eu tenho alguma.</p> <p>12. P5: Eu também (baixinho).</p> <p>13. P4: Que é, mais uma vez a falta de tempo para ler tantos estudos,.. textos que tu deste para ler, que se calhar nos tinham ajudado mais rapidamente e interiorizarmos algumas coisas (...)</p> <p>17. P4: Mas eu de facto, ler, ler, li dois. Confesso! Ler, ler, li isto.</p> <p>18. O.: Podes, mas não seriam todos para ler (...) Nós fazemos sempre escolhas, não é? (...)</p> <p>21. P4: Mas ler mais alguns, eram 22 ou 20, e eu li dois. Estás a ver! (...)</p> <p>24. P3: E eu também. Parece-me que é a ideia que eu tenho.</p> <p>25. P7: Eu estou de acordo com a P4, porque é o tal tudo ou nada. E voltamos às dificuldades, e essa é uma das dificuldades que nós sentimos. É o tempo e a disponibilidade para ocupar o pouco tempo que temos, com coisas que achamos que eventualmente... (...)</p> <p>31. P1: Para mim, o mais difícil não foi vir às sessões. Embora claro, o fator tempo, o tempo é precioso nesta altura. Pronto, está... Para mim o difícil era quando pensava que tinha de facto de fazer uma apresentação de uma experiência. O como vou fazer? O que é que eu vou mostrar aos meus colegas que estão no 3ºciclo, no 2ºciclo? Já não falo no 1º, somos companheiras, não é? E que já nos conhecemos. Mas, mostrar a eles o que é que o pré-escolar, como é que eles avaliam? Pronto era a minha maior dificuldade. E também, pronto e</p>

<p>A sobrecarga que a formação representou ao fim de um dia de trabalho. A falta de tempo para realizar o projeto. A grande quantidade de produção que é preciso fazer para a avaliação da ação. (P5)</p> <p>Sentir-se sozinha no trabalho a realizar. Não sentiu que foi posta à prova nesta formação. Esperava uma construção mais coletiva das coisas. (P2)</p> <p>Diz compreender um pouco a colega, porque no início sentiu-se um pouco perdida com o trabalho que era pedido. Mas como depois trabalhou com P3 essa sensação atenuou-se. Outra coisa foi a altura do ano em que decorreu a ação – coincidência da experiência com outros objetivos profissionais. (P3)</p>	<p>ainda estamos para... e ainda estou a ter dificuldade, não é?</p> <p>32. O.: Mas agora já não pensas isso!?</p> <p>33. P1: Não! Claro que, depois aos poucos foram-se dissipando as... estas barreiras, talvez porque depois iam-nos conhecendo melhor ... repara que nós... (...)</p> <p>41. P5: Para mim eu tive duas ou três dificuldades mais significativas. Uma foi, e eu acho que isto é claro, no final, apesar do grupo ser extremamente simpático e extremamente, eh...como é que eu hei-de dizer? Afetuoso em saber ouvir, na partilha, tanto das dificuldades como todas as virtudes deste centro de estudos, foi no final de um dia de trabalho conseguirmos estar aqui, empenhados, porque estivemos, concentrados e disponíveis para. Essa foi a primeira. A segunda é o fator tempo para a elaboração realmente do projeto, dado que nós não paramos de trabalhar. Claro que isto seria mais fácil se estivéssemos numa fase em que não tivéssemos aulas. No entanto, para a experiência teria que ser nesta fase. E depois, a terceira e última é realmente a grande quantidade de produção que teremos de fazer para a avaliação desta ação. Talvez, não por preguiça que eu digo isto, mas lá está, numa fase final de ano em que se é diretora de turma e se tem uma fase, um timing para entregar e muito trabalho ainda pela frente. Além disso, sorte.</p> <p>42. P2: Eu também tenho uma coisa para dizer sobre a parte mais difícil. Foi... eu não gosto de trabalhar sozinha e senti-me sempre muito sozinha neste trabalho. Gosto de trabalhar sozinha mas é a ouvir música no sofá. De resto quando é trabalho para produzir, eu gosto muito de partilhar, de ouvir os outros e só depois é que vou escrever. E aqui foi sempre o contrário. O pouco que li, foi sozinha. O pouco que escrevi, foi sozinha. Parti de pressupostos que eu já tinha. Certos ou errados, era eu sozinha. E eu precisava de quem me questionasse. Que eu gosto quem me ponha à prova, e eu não senti nesta formação que fui posta à prova. Só com o andar do tempo e novamente isolada, e por isso, eh...E daí também, eu dizer que, quando vim para esta formação estava à espera de uma construção mais coletiva das coisas. E senti sempre que fui ficando sempre sozinha em tudo, e por isso foi a dimensão mais difícil do processo. (...)</p> <p>47. O.: Mas, já agora eu acho que devo dizer aqui, que nós no início fizemos várias tarefas de reflexão. Portanto esses momentos, tu não consideras que esses momentos foram momentos coletivos de reflexão?</p> <p>48. P2: Foram. Mas insuficientes para,...se calhar para a expectativa que eu tinha. (...)</p> <p>53. O.: Alguém tem mais alguma coisa a dizer? (...)</p> <p>57. P3: O que eu queria dizer é que compreendo um bocadinho o que diz a P2, porque no início eu também me senti um bocadinho perdida com o trabalho que nos era pedido, e se não fosse ter a ajuda da P4 e juntar-me com ela teria sido muito mais difícil concretizar esta tarefa. Outra coisa que eu queria dizer é o seguinte, eu compreendo perfeitamente que as datas não é quando tu queres, mas acho que esta data, claro no 3º período, apanhou o 2º eu também sei, mas a concretização mais da experiência da avaliação, nesta fase final, acho que não é a melhor, porque eu vejo por mim e também posso falar um bocadinho pela P4 poderíamos ter elaborado mais instrumentos, poderíamos ter ido mais além, que não fomos, tudo por questão de tempo e de outros objetivos que queríamos também cumprir em relação aos alunos, à escola, tudo isso também acho que nos limitou um bocadinho. Não sei? Se poderia ser noutra altura? Mas acho que esta no final, a apanhar quase o final do 3º período não me parece que seja a melhor altura para funcionar.</p>
<p><i>3. O que poderia ter sido feito de modo diferente neste CE e porquê?</i></p>	<p>73. P6: Eu queria dizer o que já foi dito aqui. Eu também senti as mesmas dificuldades que todos, se estivesse sozinho sentiria muito mais, lógico. O P7 foi uma grande ajuda porque está nestes assuntos há mais tempo e isso fez-me</p>

<p>Também concorda que se estivesse sozinho ia ser muito mais difícil. Diz que foi uma grande ajuda ter trabalhado com um colega que já está nestes assuntos à mais tempo. Não concorda com o portefólio. (P6)</p> <p>Considera que a avaliação da ação devia ser feita apenas com os trabalhos que fizeram. Disse que fizeram, produziram, apresentaram, tiraram conclusões, trataram os dados e isso seria o bastante. (P6)</p> <p>Concordou (P1) com a resposta anterior</p> <p>Concordou (P5) e acrescentou que poderia ter um reflexão</p> <p>Reforçou que tudo aquilo podia ser avaliado. (P6)</p> <p>Reforçou que não tem a ver com a escrita, tem a ver com a quantidade de trabalho pedido (P6)</p> <p>Concordou (P1)</p> <p>Concordou também. (P5)</p> <p>Acrescentou que na sua opinião foi a carga excessiva de trabalho que fez com que terminassem apenas 7 professores. Disse que teve pena porque faz um balanço muito positivo, foi enriquecedor e gostou da partilha. (P5)</p> <p>Acrescentou que com mais colegas e disciplinas ainda podia ter sido melhor. (P5)</p> <p>Considerou (P5) que a negociação foi um bocadinho impossível, pouco flexível.</p> <p>Considerou (P1) que foi fechada</p> <p>Disse que não era a minha advogada de defesa, mas defendeu a proposta.</p> <p>Perguntou se alguém já tinha feito um CE. Só P2, não é?</p>	<p>enquadrar melhor no contexto da ação. Em relação à avaliação da ação eu penso que ela poderia ser avaliada com os trabalhos que nós fizemos, só. Sem portefólios. Nós fizemos os trabalhos, produzimos, apresentamos, tiramos conclusões, tratamos os dados, penso que isso era bastante para uma avaliação.</p> <p>74. P1: Lá isso é verdade!</p> <p>75. P5: E se calhar só mais uma narra... só mais uma reflexão.</p> <p>76. P6: Mas, isto é uma opinião pessoal. Não é nenhuma crítica nem nada, entendes? É... acho que...</p> <p>77. P1: Mas isso é verdade, concordo.</p> <p>78. P5: Concordo.</p> <p>79. P6: Porque nós trabalhamos, nós refletimos na primeira parte, passamos à... metemos a mão na massa a partir daí, não foi? Executamos os trabalhos, tiramos as conclusões sobre eles. Tudo isso é trabalho não é?</p> <p>80. O.: Então tu achas que...</p> <p>81. P6: Tudo isso pode ser avaliado.</p> <p>82. O.: Então tu achas diferente teria que ser não ter que passar pela escrita. É?</p> <p>83. P5: Provavelmente só mais uma narrativa.</p> <p>84. P6: Não tem a ver com a escrita, tem a ver...</p> <p>85. P5: Uma reflexão.</p> <p>86. P6: O portefólio não é só a escrita é a quantidade de...</p> <p>87. P1: É uma extensão, é verdade.</p> <p>88. P6: ...documentos de avaliação que há. Que eu penso que nós todos produzimos um trabalho para ser avaliado, não é? Portanto, essa avaliação para mim seria suficiente, acho eu.</p> <p>89. P1: É, a avaliação sim.</p> <p>90. P5: Concordo.</p> <p>(...)</p> <p>98. P5: Eu já tenho ido a várias ações, e eu acho que isso foi um dos motivos com... peço imensa desculpa com o que vou dizer, mas lá está, a carga, a sobrecarga excessiva que nos foi pedida, foi provavelmente um dos motivos...</p> <p>99. P6: Foi (baixinho).</p> <p>100. P5: Com os quais nós, nós concluímos apenas sete. E com muita pena minha, porque isto foi extremamente enriquecedor e o balanço foi muito positivo, porque nesta partilha foi o que eu mais recebi: conquistas.</p> <p>101. O.: Ainda bem.</p> <p>102. P5: Com muito mais gente e mais disciplinas poderia ter sido melhor. E realmente penso que foi o excesso daquilo que é pedido, que... pronto, não estou a dizer que as pessoas são preguiçosas, não é isso, mas não é fácil!</p> <p>103. O.: Sim. Mas eu estive sempre aberta à negociação, também, acho, não é?</p> <p>104. P1: Mas eu acho que, mas tu negociavas mas ficava tudo igual! Ah, é...</p> <p>105. O.: Mas isso eu não tenho culpa, não é? Quer dizer, eu não posso...</p> <p>106. P1: Eu sei.</p> <p>107. O.: E se vocês não quiseram falar sobre isso e negociar eu não posso obrigar, não é? Porque fiz uma proposta.</p> <p>108. P5: Mas a negociação, também...</p> <p>109. P7: Não é, não é...</p> <p>110. P5: ...eu peço desculpa, a negociação foi um bocadinho impossível.</p> <p>111. P1: Fechada. É.</p> <p>112. P5: Não foi assim tão flexível, perdoai-me.</p> <p>113. O.: diz</p> <p>114. P4: Ora bom. Eu acho que a Olga já juntou, ela não me nomeou advogada de defesa. Mas eu acho que ela juntou já uma argumentação que para mim chega. Porque é assim, é um Círculo de Estudos, e um Círculo de Estudos, eu nunca fiz nenhum. Tu fizeste um, foi a única que eu retive que já fez um Círculo de Estudos. O outro que já fizeste não te pediam também uma produção? Pois, portanto.</p> <p>115. P2: Eu isso não questiono.</p>
---	---

<p>Perguntou-lhe se também lhe tinham pedido trabalho? (P4) Respondeu que não questiona o trabalho. (P2)</p>	<p>(...) 120. P4: Há coisas que se calhar não pode... 121. P2: A gente não se pode esquecer... 122. P4: Não pode deixar de ser. É isso que eu, que eu... (riso).</p>
<p>Frisou que num CE se calhar há coisas que têm que ser assim. (P4)</p>	<p>(...) 127. P4: ... que ter outras coisas. (...)</p>
<p>Voltou à 1ª questão (P2) – o que é mais significativo para mim? E respondeu – ter chegado com altas expectativas, a meio, baixar as expectativas e no fim voltar a ter altas expectativas Diz que também sentiu isso (P1) Diz o mesmo (P5)</p>	<p>129. P2: O mais, o mais... Voltando à primeira questão, entre a primeira, a segunda e a terceira, que é, o mais significativo para mim neste círculo de estudos, foi poder entrar aqui nos primeiros dias com altas expectativas, a meio baixar as expectativas e chegar ao fim com altas expectativas. 130. P1: Eu também senti isso! 131. P5: Subescrevo. 132. P2: Ok? Isto é claro, e é assim. Agora, há aqui coisas pelo caminho, e penso que esta reflexão é importante também para, se este Círculo de Estudos surgiu de uma necessidade do agrupamento, não surgiu porque alguém quis fazer a formação, não foi imposta, pelo menos no sentido lato da palavra do que eu percebi do prospecto, que estou a leste do que se passava antes, mas se foi, se era uma necessidade do agrupamento, se sete elementos do agrupamento que até pertencem ao quadro de escola, fizeram a ação, desenvolveram as experiências, têm registos, podem partilhá-las, estão nessa disponibilidade, penso que a parte mais enriquecedora de todo este Círculo de Estudos com todas as lacunas que possa ter ocorrido pelo meio. Mais, sendo de ciclos e níveis diferentes chegamos à conclusão que é possível, com formas, estratégias...</p>
<p>Afirma que a parte mais enriquecedora do CE é haver 7 professores do agrupamento com registos e na disponibilidade de partilharem as suas experiências, para além de todas as lacunas. (P2)</p>	<p>133. P4: Adequadas. 134. P2: Adequadas. Chegamos à conclusão que seria bom ver um contínuo nos diferentes ciclos. Ok, tudo bem, é ótimo! Agora, eh... que se calhar devia ter acontecido mais acompanhamento, se calhar sim. Porquê? Só no sentido de melhorar a qualidade do trabalho que foi feito. Não estou a pôr em causa que ele não se fez, que para uns foi mais ou menos doloroso. É sempre, é sempre.</p>
<p>Considera que devia ter havido mais acompanhamento para melhorar a qualidade do trabalho que foi feito. (P2)</p>	<p>135. P7: Claro. 136. P2: Agora, o que eu acho é que a qualidade dos trabalhos, das experiências, dos instrumentos, poderia ter sido melhor se,... não sei de que forma Olga? Não estou a por em causa se calhar que esta organização estava completamente errada e há uma certa, ou ideal. Não! Mas que nós teremos que pensar futuramente, qualquer experiência que se ponha em prática deverá ser acompanhada!</p>
<p>Reforçou que as experiências, os instrumentos podiam ter sido melhores. (P2) Propôs que futuramente qualquer experiência que se ponha em prática deve ser acompanhada. (P2)</p>	<p>137. O.: Mas ela foi planeada com um guião, foi tudo. E eu acho que foi acompanhada. Agora eu acho é que... 138. P2: Eu sou a favor... 139. O.: ...eu acho é que há um trabalho pessoal, não é? Que tem que ser individual. 140. P2: mas contrariamente...</p>
<p>Defendeu os observadores (P2). Para a ajudarem a ver erros de que não se apercebe. Perguntou (P4) em que sentido é que ela queria ser mais acompanhada A trabalhar em grupo, alguém que a observasse os instrumentos e que tomasse uma posição crítica.</p>	<p>141. O.: Agora,... 142. P2: ...ao que muitos professores pensam eu sou a favor de observadores. Não é no sentido de vigilantes, de vigias, de não sei quantos. É no sentido de, eh... há coisas que nós, erros que nós não damos conta. 143. P4: Desculpa P2! Quando dizes mais acompanhada em que sentido? É só dizes trabalhar em grupo, por exemplo? 144. P2: Trabalhar em grupo, alguém observasse os meus instrumentos, tivesse uma opção muito mais crítica, visse a atividade em concreto, chamando a atenção. Que eu quando estou a por, como vi vocês. Nós só nos apercebemos de alguns erros depois, à posteriori. 145. O.: Mas olha, quando veio cá a Professora Flávia foi feito isso. 146. P2: Eu sei!</p>
<p>Relembrei que quando estive a Professora Flávia na sessão de</p>	<p>147. O.: Tu apresentaste a planificação. 148. P2: Eu sei! Mas.</p>

<p>planificação isso foi feito e todas as experiências foram analisadas</p> <p>Concordou (P2). Acrescentou que teria sido importante durante a aplicação para não ter cometido determinados erros</p> <p>Referiu que cometeu alguns erros (P6) mas ainda bem</p>	<p>149. O.: E ela criticou. E criticou todas no sentido positivo e foram reformuladas. Portanto, se ela fez isso, era para... (...)</p> <p>152. Vozes: Em que parte?</p> <p>153. P2: Eu penso que durante a aplicação para nós não cairmos em alguns erros que agora nós sabemos, olhando assim para trás, dizer isto escusava de ter acontecido.</p> <p>154. O. (e vozes): Mas se calhar isso faz parte.</p> <p>155. P6: Eu cometi alguns erros quando fui...</p> <p>156. P2: Pois eu lembro-me.</p> <p>157. P6: E ainda bem que os cometi.</p> <p>158. Vozes: Pois.</p> <p>159. P6: Ainda bem (vozes).</p>
<p><i>4. Que mudanças poderá trazer o CE para as práticas avaliativas no AEL?</i></p> <p>Reforçou (P5) a ideia de que esta conversa é construtiva e não destrutiva e que é uma resposta á questão que mudanças poderá trazer o CE para as práticas avaliativas no AEL</p> <p>Reforçou (P1) a ideia de que estes 7 estão conquistados, e que seria muito bom conquistar outros, conseguir passar algum coisa para outros.</p> <p>Ou uma maior parte (P7)</p> <p>Disse (P1) que ia divulgar a experiência no departamento. Considera que isto não pode ser imposto, que tem de partir das pessoas, mas há dificuldades. É preciso estar por dentro.</p> <p>Reforçou (P1) que é preciso divulgar</p> <p>Para terminar apresentei um slide que comentei. Açã, pensamento, escrita e salientei a importância da escrita da narrativa para divulgar as experiências</p>	<p>175. P5: Eu acho que, quando nos é perguntado que mudanças poderá trazer o centro de estudos para as práticas avaliativas, etc. Eu acho que estas sensibilidades não s..., que nós estamos aqui a expor, não são destrutivas, nem de apontar o que quer que seja, são sim construtivas de que o que nós gostaríamos efetivamente em futuras experiências que possam de certa forma ser colmatadas.</p> <p>176. O.: Claro, claro!</p> <p>177. P5: É nesse sentido.</p> <p>178. O.: Sim, claro! Mas eu o que estou a dizer, é só que primeiro...</p> <p>179. P5: E são muito importantes. (...)</p> <p>181. P1: Eu acho que ali naquele, na última questão nas mudanças para as práticas do agrupamento de escolas de Lamações, claro que só somos sete, e,... não sei de que forma poderá isto,... que bom que seria que todo o agrupamento, ou uma grande parte...</p> <p>182. P7: Ou uma maior parte.</p> <p>183. P1: Ou mais sete, 'venham mais sete'. Mas pudesse de facto chegar, e nós conseguirmos passar de alguma maneira, porque isto ainda mexe e precisava muita gente mexer neste tipo de avaliação. (...)</p> <p>187. P1: Porque e é assim, eu como digo dentro do meu departamento vou tentar fazer o que puder, embora,... mas claro vocês é mais difícil. Mas porque não, em sede de, de...</p> <p>188. P7: Grupo.</p> <p>189. P1: Em pedagógico, não é? Nada disto pode ser imposto! Não é? Quer dizer isto tem que partir das pessoas, lá está, repara as pessoas sentiram dificuldades, enfim tudo isso, nós sentimos estes sete, nós sentimos essas dificuldades e estivemos aqui este tempo todo. Agora imaginem que dificuldades não vão sentir essas pessoas. Portanto as pessoas têm que estar dentro,... tem que haver muita sensibilização, e...</p> <p>190. O.: Vamos tentar com a divulgação deste trabalho, não é?</p> <p>191. P1: E querer.</p> <p>192. O.: Com tudo o que se fará a seguir.</p> <p>193. P1: Divulgar. (...)</p> <p>213. O.: Claro que ela é complexa. Mas eu escolhi esta frase da Professora Flávia, e estive dividida entre vários, precisamente por ela salientar o grande ganho que é escrever, não é? E tentar fazer isso, porque além do, do que depois isso permite que é fazer as experiências, se nós não as escrevermos elas podem ficar esquecidas, não é? E portanto fazer as narrativas significa podermos divulgar o nosso trabalho, não é?</p> <p>214. P2: A mim então resta-me aqui.</p> <p>215. O.: Se não, não podemos divulgá-lo, aqui na escola não é? Partilhá-lo.</p> <p>216. P2: A mim resta-me aqui então uma máxima que é assim. Geralmente se nós formos ver escreve muito bem quem está apaixonado, esteve seduzido ou</p>

Quis (P2) rematar com uma deixa sobre a escrita	num ato de sedução. Parece-me que todos nós estivemos todos aqui mais ou menos seduzidos por esta coisa, por isso vai resultar daqui trabalhos brilhantes e sem grande preocupação.
---	---

Síntese das ideias principais contidas nas respostas (coluna do lado esquerdo da tabela anterior)

<i>1. O que foi mais significativo neste CE e porquê?</i>	
<p>Confirmar que é possível fazer-se, apesar de todas as limitações que existem. Diz que não há desculpa. (P7)</p> <p>A necessidade de mudar algumas práticas. No início havia níveis distintos de acreditar. No final ficamos ganhos para tentar experimentar. (P4)</p> <p>Concordou com as intervenções anteriores. Salientou a riqueza de se terem apresentado situações tão diversas, tanto ao nível etário, como disciplinar. (P5)</p>	
<i>2. O que foi mais difícil neste CE e porquê?</i>	
<p>Falta de tempo para ler os textos fornecidos que podiam ter ajudado a interiorizar melhor algumas coisas. (P4)</p> <p>Concordou (P3) com a resposta anterior.</p> <p>Confirmou a resposta anterior. O tempo e a disponibilidade para ocupar o pouco tempo que sobra com... (P7)</p> <p>Pensar que tinha que fazer uma apresentação de uma experiência para os colegas dos níveis mais avançados – 2º e 3º ciclo. (P1)</p> <p>A sobrecarga que a formação representou ao fim de um dia de trabalho.</p> <p>A falta de tempo para realizar o projeto.</p> <p>A grande quantidade de produção que é preciso fazer para a avaliação da ação. (P5)</p> <p>Sentir-se sozinha no trabalho a realizar. Não sentiu que foi posta à prova nesta formação. Esperava uma construção mais coletiva das coisas. (P2)</p> <p>Diz compreender um pouco a colega, porque no início sentiu-se um pouco perdida com o trabalho que era pedido. Mas como depois trabalhou com P3 essa sensação atenuou-se. Outra coisa foi a altura do ano em que decorreu a ação – coincidência da experiência com outros objetivos profissionais. (P3)</p>	
<i>3. O que poderia ter sido feito de modo diferente neste CE e porquê?</i>	
<p>Também concorda que se estivesse sozinho ia ser muito mais difícil. Diz que foi uma grande ajuda ter trabalhado com um colega que já está nestes assuntos à mais tempo. Não concorda com o portefólio. (P6)</p> <p>Considera que a avaliação da ação devia ser feita apenas com os trabalhos que fizeram. Disse que fizeram, produziram, apresentaram, tiraram conclusões, trataram os dados e isso seria o bastante. (P6)</p> <p>Concordou (P1) com a resposta anterior</p> <p>Concordou (P5) e acrescentou que poderia ter um reflexão</p> <p>Reforçou que tudo aquilo podia ser avaliado. (P6)</p> <p>Reforçou que não tem a ver com a escrita, tem a ver com a quantidade de trabalho pedido (P6)</p> <p>Concordou (P1)</p> <p>Concordou também. (P5)</p> <p>Acrescentou que na sua opinião foi a carga excessiva de trabalho que fez com que terminassem apenas 7 professores. Disse que teve pena porque faz um balanço muito positivo, foi enriquecedor e gostou da partilha. (P5)</p> <p>Acrescentou que com mais colegas e disciplinas ainda podia ter sido melhor. (P5)</p> <p>Considerou (P5) que a negociação foi um bocadinho impossível, pouco flexível.</p> <p>Considerou (P1) que foi fechada</p> <p>Disse que não era a minha advogada de defesa, mas defendeu a proposta. Perguntou se alguém já tinha feito um CE. Só P2, não é? Perguntou-lhe se também lhe tinham pedido trabalho? (P4)</p> <p>Respondeu que não questiona o trabalho. (P2)</p> <p>Frisou que num CE se calhar há coisas que têm que ser assim. (P4)</p> <p>Voltou à 1ª questão (P2) – o que é mais significativo para mim? E respondeu – ter chegado com altas expectativas, a meio, baixar as expectativas e no fim voltar a ter altas expectativas</p> <p>Diz que também sentiu isso (P1)</p> <p>Diz o mesmo (P5)</p> <p>Afirma que a parte mais enriquecedora do CE é haver 7 professores do agrupamento com registos e na disponibilidade de partilharem as suas experiências, para além de todas as lacunas. (P2)</p> <p>Considera que devia ter havido mais acompanhamento para melhorar a qualidade do trabalho que foi feito. (P2)</p> <p>Reforçou que as experiências, os instrumentos podiam ter sido melhores. (P2)</p> <p>Propôs que futuramente qualquer experiência que se ponha em prática deve ser acompanhada. (P2)</p> <p>Defendeu os observadores (P2). Para a ajudarem a ver erros de que não se apercebe.</p> <p>Perguntou (P3) em que sentido é que ela queria ser mais acompanhada</p>	

A trabalhar em grupo, alguém que a observasse os instrumentos e que tomasse uma posição crítica.
Relembrei que quando estive a Professora Flávia na sessão de planificação isso foi feito e todas as experiências foram analisadas

Concordou (P2). Acrescentou que teria sido importante durante a aplicação para não ter cometido determinados erros

Referiu que cometeu alguns erros (P6) mas ainda bem

4. Que mudanças poderá trazer o CE para as práticas avaliativas no AEL?

Reforçou (P5) a ideia de que esta conversa é construtiva e não destrutiva e que é uma resposta á questão que mudanças poderá trazer o CE para as práticas avaliativas no AEL

Reforçou (P1) a ideia de que estes 7 estão conquistados, e que seria muito bom conquistar outros, conseguir passar algum coisa para outros.

Ou uma maior parte (P7)

Disse (P1) que ia divulgar a experiência no departamento. Considera que isto não pode ser imposto, que tem de partir das pessoas, mas há dificuldades. É preciso estar por dentro.

Reforçou (P1) que é preciso divulgar

Para terminar apresentei um slide que comentei. Ação, pensamento, escrita e salientei a importância da escrita da narrativa para divulgar as experiências

Quis (P2) rematar com uma deixa sobre a escrita

Anexo 7.5 – Síntese das respostas registadas nas notas de campo às questões colocadas no fim de cada apresentação das experiências no CE

Tabela de registo da síntese das respostas dadas nas últimas sessões do CE - notas de campo							
<i>Principais mudanças relativamente a práticas anteriores</i>	<i>Aluno (A) Professor (P)</i>	<i>Experiências</i>					
		<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>F</i>
Maior rigor. Maior rigor na forma de identificar dificuldades dos alunos e na sua identificação pelos alunos.	P	√					√
Maior envolvimento dos alunos	P	√					
Os alunos participarem na criação de referentes para avaliar	A		√				
Na participação dos alunos e na negociação com os alunos.	A e P		√				
Na sugestão de medidas para se melhorar.	A e P		√				
Ouvir mais os alunos – fazerem autoavaliação. Ouvir mais os alunos acerca das perceções sobre o que já sabem.	A e P			√			√
Na forma de registo das observações efetuadas.	A				√		
Na cumplicidade observada entre os pares e na riqueza obtida pelo diálogo estabelecido.	A				√		
Na diversificação de estratégias de ensino.	P				√		
Na riqueza da aprendizagem.	A				√		
Na consciência de reflexão sobre o desempenho.	A				√		
Levar os alunos a aprenderem a linguagem própria da matemática de forma diferente.	A						√
<i>Dificuldades sentidas durante a realização da experiência</i>							
Conseguir que as crianças respondessem aos porquês.	P e A	√					
Levar as crianças a fazer uma retrospectiva sobre o trabalho realizado.	P	√					
Não ter conseguido executar tudo o que planeou	A e P		√				
Fazer os alunos entenderem que a avaliação formativa serve para ajudar a aprender e não para medir as aprendizagens.	A e P			√			
Necessidade de material de escrita no ginásio e limitações dos locais para o registo.	P				√		
O tempo gasto na explicação da tarefa. Gerir o tempo da tarefa	A e P				√		√
O maior cuidado na planificação da aula	P				√		
Pelos alunos: dependência em relação ao professor	P					√	
Pelos alunos: receio de errar;	A					√	
Pelos alunos: não serem autónomos, nem quererem sê-lo.	A					√	
Pelos professores: o trabalho que dá; O trabalho que dá tratar a informação recolhida com a auto-avaliação.	A					√	√
Conseguir o envolvimento de todos os alunos.	A						√
<i>Impacto em práticas de avaliação futuras</i>							
Tornar as crianças mais reflexivas	A	√					
Adaptar a experiências a novas situações (Dinamizar mais vezes um processo semelhante em que a participação dos alunos é maior [negociação], nas outras áreas disciplinares do 1º ciclo. Repetir mais vezes a tarefa aplicada a outros conteúdos com menos exercícios, porque se revelou útil para identificar dificuldades e melhorar conhecimento)	P		√				√
Para haver impacto futuro terá de haver continuidade neste tipo de trabalho	P			√			
Melhorar a qualidade da avaliação.					√		
Permitir maior participação dos alunos na sua avaliação.	A/P				√		
Responsabilizar mais os alunos pelas suas aprendizagens	A/P				√		
Acrescentar à tarefa uma autoavaliação de atitudes, porque os alunos precisam de aprender a “saber estar”.	A/P					√	

Anexo 7.6 – Transcrição da conversa do Grupo PAA e síntese das ideias principais

Transcrição da conversa com o Grupo PAA realizada na sessão do dia 10 de outubro de 2012 (58 minutos)

1. O. : Então agora já podemos começar, vamos falar do papel do PAA no CE.
2. L. : A influência do grupo PAA no círculo de estudos, não é?
3. O. : Pois.
4. L. : hum, hum!
5. O. : Agora não sei?
6. L. : Quem chuta?
7. O. : Temos que falar um de cada vez, senão não se ouve nada.
8. M.: The ladies first
9. L. : ladies first
10. O. : A ladie first.
11. L. : Então, pronto o contributo do grupo PAA - pensar as avaliações das aprendizagens, não é, para o Círculo de Estudos. Eu poderia afirmar que foi no PAA, vamos tratar assim, que cresceu a ideia de que seria positivo para a escola, para o agrupamento dar em troca da informação sobre o que se ia fazendo algo de útil em duas frentes: a formação e a creditação. A creditação, portanto,...dar para além da divulgação, que fosse... fosse dado, oferecido às pessoas também, uma maneira de..., uma valorização.
12. O. : Alguma coisa.
13. L. : Exatamente.
14. O. : Dar-lhes alguma coisa.
15. L. : Uma necessidade que é nossa também de termos formação. A ideia ganhou corpo com o apoio da doutora Flávia e o empenho da Olga. Quando foste tentar e conseguiste ser formadora e tal, tinhas a valência já para isso. Senti que a formação fosse ela qual fosse seria sempre uma mais valia e podia chegar a mais pessoas do que somente as nossas reuniões e a divulgação que fomos fazendo.
16. O. : Pois
17. L. : Portanto, a formação o círculo de estudos de algum modo foi o alargar dum trabalho que estava um bocado centrado no teu e no nosso.
18. O. : Claro.
19. L. : Pronto, e então...
20. O. : Foi uma forma de envolver os outros, não é
21. L. : Exatamente
22. O. : O que nós fizemos foi isso.
23. L. : Exatamente, o PAA...
24. O. : Mas, sabes? Aqui..., pronto. Isso é uma reflexão importante. Mas eu acho que nós devíamos conversar como é que vocês se viram na formação - PAA.
25. L. : Mas eu tentei seguir, o que tu tens aí. Portanto isto é... portanto o contributo do PAA para o CE!
26. O. : O papel do PAA no CE.
27. L. : O contributo, tenho aqui contributo, de algum modo eu tinha na minha. E depois tem aqui outros contributos do grupo.
28. O. : Ah!
29. L. : Tem aqui, portanto.
30. O. : Contributos que nós demos.
31. L. : Pronto. Se eu bem percebi o que tu pretendias.
32. O. : Sim.
33. L. : Depois vais ter que fazer uma escolha daquilo que a gente for dizendo. Num primeiro momento a Olga selecionou um conjunto de textos, para...
34. O. : Sim. Nós fizemos isso! Não fui só eu!
35. L. : Tu selecionaste, trouxeste os textos,
36. O. : Sim
37. L. : Lemos alguns e desses, dessa montanha que trazias selecionamos.
38. O. : Ah, sim!
39. L. : Vinte e um.
40. O. : Em termos de seleção foi feita aqui.
41. L. : Vinte e um, não é,
42. O. : Sim, eu trouxe alguns.
43. L. : Lemos alguns e selecionamos aqueles que consideramos mais pertinentes para o Círculo de Estudos.

44. O. : Mas vocês também podiam ter trazido, se quisessem.
45. L. : Sim, mas não trouxemos.
46. O. : Pois.
47. L. : Foste tu que tiveste essa tarefa, mais dura. Foi por assim dizer um ganho duplo, lemos, ganhamos com a leitura e escolhemos também para os outros. A nossa participação no Círculo de Estudos penso ter dado mais força às necessidades que pensamos ser a de muitos outros. O facto de nós participarmos num trabalho que está muito ligado àquele teu trabalho que vais desenvolver, terá aberto também a possibilidade, pensava eu, que outros da escola também participassem, estávamos envolvidos estávamos como formandos. Porém a leitura que foi feita pelos outros colegas, fruto talvez de uma informação menos conseguida, colegas da escola, foi a de que iria ser uma formação muito trabalhosa, longa e a exigir muito TPC numa altura do ano de 2º e 3º período muito complicada.
48. O. : Pois.
49. L. : Muito complicada. Fala-se também, tu querias que a gente refletisse sobre a dinamização que foi conseguida pelo PAA, não é? Eu penso que a dinamização por nós conseguida foi insuficiente, pois as inscrições ficaram aquém das expectativas.
50. O. : Mas isso foi antes, não é? Antes!
51. L. : Antes, quê? A gente tinha a expectativa que era uma formação, aquela que iria ser oferecida era uma formação que teria no limite dos quinze, que teria pelo menos os quinze a integrarem.
52. O. : Ah! Sim, claro.
53. L. : Quando se fez a apresentação na sessão com a doutora Flávia e contigo.
54. O. : Sim.
55. L. : A gente percebeu que houve um refluxo das vontades, porque o que passou, se eu bem me recordo foi que ia ser muito complicado, muito trabalhoso, muitos instrumentos para elaborar, e isso fez com que as pessoas...
56. O. : Assustaram-se.
57. L. : Assustaram-se, assustaram-se.
58. O. : Assustaram-se.
59. L. : Com a quantidade de trabalho.
60. O. : E não se aperceberam bem do que é que...
61. L. : Provavelmente, portanto...
62. O. : significava um Círculo de Estudos!
63. L. : Uns porque não sabiam, os outros porque talvez soubessem mas também não... talvez não quisessem ter tanto trabalho, e outros porque não queriam mesmo ter trabalho, não é?
64. O. : Pois.
65. L. : A primeira ideia de dificuldade permaneceu até ao fim, mesmo naqueles que cumpriram o CE, e apesar da existência de alguma negociação que a avaliação respeitou e mesmo quanto aos documentos a entregar, e houve de facto essa negociação. Eram três entradas passou a haver uma.
66. O. : Pois.
67. L. : Na avaliação também o peso também foi discutido. Continua a ser um tema difícil e pouco partilhado apesar do esforço feito. Portanto isto é uma conclusão que de algum modo eu acho que era previsível, quer dizer, ninguém muda porque alguma vez fez qualquer coisa de interessante. Tem que ser, uma mudança tem que ser, acho eu, aquilo que tu estás a propor, que é...
68. O. : É gradual!
69. L. : É uma divulgação, é uma divulgação dos trabalhos,
70. O. : Sim, sim.
71. L. : É o envolvimento, e só com esforço e alguma consequência é que provavelmente se vai mudar.
72. O. : Mas tu achas que lá para os nossos colegas que não houve mudança nenhuma os que participaram?
73. L. : Sim houve mudança, não sei se uma mudança...
74. M. :alguns...
75. O. : Como?
76. M. : Para alguns acho que não.
77. L. : Para alguns. Eu não tenho, neste momento eu não tenho meios para dizer se houve mudança. A mudança que eu acho que era expectável que era tentar uma avaliação diferente daquela que foi sendo feita, não é?
78. O. : Para começar se calhar tinham que acreditar que aquilo é possível e que vale a pena, não é?
79. L. : Pronto, e por isso é que eu digo a mudança não é conseguida com uma coisa que se faz...
80. O. : Claro, claro!
81. L. : ...por muito interessante que seja. Tem que haver continuidade.
82. O. : Mas eu acho que... uma das coisas que nos fez avançar para o CE, foi isso. Foi a gente perceber que numa palestra ou num seminário ou numa sessão aberta, só, era insuficiente para uma mudança. E então decidimos que

se calhar era melhor fazer uma coisa mais consistente, mais prolongada. E fez-se uma formação, cinquenta e duas horas, trinta e tal presenciais e não sei quantos. Mas isso,.. Achas que ainda não é suficiente?

83. L. : Não!

84. O. : Pois.

85. L. : Não vai ser suficiente.

86. O. : Então o que é que é preciso?

87. L. : E sabes porque é que eu acho insuficiente?

88. O. : Porque é que achas?

89. M. : É preciso querer.

90. L. : Porque eu própria ainda tenho dificuldades para mudar alguma coisa, estou agora a ensaiar.

91. M. : Mas queres! Mas queres!

92. L. : Mas quero.

93. M. : Mas queres!

94. O. : Isso é que é importante.

95. L. : estou a ensaiar, eu estou a ensaiar e já falei com a Professora X e em colaboração vamos fazer render o trabalho que fizemos no nosso, que é fazer as tais fichas de autoavaliação no fim de determinado conjunto de aulas para terminar.

96. O. : Ah!

97. L. : Ela vai fazer sobre área e perímetro do círculo e eu vou fazer sobre isometrias. E portanto é importante é a vontade de querer, ora...

98. O. : Claro! Isso é que é... a mudança.

99. L. : Mas eu quando digo vontade, é essa vontade, mudança também resulta de uma vontade.

100. O. : Sim, sim.

101. L. : Se essa vontade ainda não está consistente.

102. O. : Sim.

103. L. : Apesar de se reconhecer que no debate, as pessoas, ninguém teve uma afirmação negativa.

104. O. : Não.

105. L. : Têm dúvidas! Têm dúvidas!

106. O. : Sim, e na escrita também.

107. L. : Pronto.

108. O. : Que isso, pronto vocês não têm acesso, mas tive eu

109. L. : Isso tu é que sabes.

110. O. : Mas tive eu, e vi isso, vi isso.

111. L. : Mas na apresentação, há dúvidas, há medos, há receios, mas ninguém confessou que não iria fazer ou que votava isto ao...

112. O. : Claro!

113. L. : Não sei se não confessou porque não quis, mas...

114. O. : Por isso é que eu perguntei isso porque para mim, do meu ponto de vista, não é? Porque acho que é diferente do vosso, se calhar, do meu ponto de vista como li também as reflexões das pessoas, percebi que elas viram qual era o interesse de estar ali, portanto,... ou criou algum impacto nelas, não é, estar ali e...

115. M. : Eu não ponho em dúvida que elas tenham visto o interesse e as vantagens.

116. O. : As vantagens.

117. M. : Eu agora ponho é sérias dúvidas que elas queiram transformar isso numa coisa consistente, como a L. vem a dizer.

118. O. : Para isso é preciso mais.

119. L. : Mais! Eu acho que é preciso mais!

120. O. : É preciso mais.

121. L. : Insistência, ser teimoso!

122. O. : Mas uma coisa também que vai contribuir para isso se calhar é a nossa atitude como grupo aqui.

123. L. : É verdade.

124. O. : Que é agora, pegar naquilo, não é? Naquelas experiências e nas pessoas também, não é? Que estão do nosso lado digamos assim, porque já fizeram, já experimentaram, já viram que tem algumas qualidades, não é?

125. L. : Pois.

126. O. : E que é importante fazer a avaliação formativa com os alunos, porque eles aprendem mais, eh,... divulgar, não é? Divulgar, mas divulgar de forma direta! Aqui na escola, não é?

127. M. : É uma tentativa e pode como tentativa dar um fruto.

128. O. : Pode.

129. **M.** : Ou não dar de todo. Porque recordem-se que nós, foi com muita satisfação que nós a páginas tantas estávamos a negociar o último lugar com a L.
130. **L.** : Exatamente.
131. **M.** : Em que a L. disse “se for preciso eu assisto, mas saio”, não é? E portanto foi surpreendente. Nós não estávamos à espera, e não estávamos à espera em função de um contexto. E sem menosprezo nem querer dar uma imagem negativa da escola, eu acho que é um bocadinho transversal a todas as escolas as pessoas já não estão muito para aí viradas, não é? E é preciso alguma dose de crença, de entusiasmo e não querer ficar no rame rame, fazendo alguma coisa!
132. **O.** : Pois é.
133. **M.** : Fazendo alguma coisa! Não sendo muito, não sendo pouco, fazendo alguma coisa. E eu acho que a maior parte das pessoas... “tá bem, é giro mas...”
134. **L.** : Voltaram à vidinha!
135. **M.** : Não é? Voltaram à vidinha, ao rame rame...
136. **O.** : Achas que é mais uma formação como as outras, digamos assim?
137. **M.** : Poderá ter sido e poderá não ser. Eu não tenho dúvidas que pela participação dos colegas que estavam empenhados e que havia vivacidade, e portanto não eram “deixa-me cá dizer qualquer coisinha para passar o tempo”. Não me pareceu isso. Portanto eu acho que a dinâmica, a dinamização, fazendo uma referência aquele aspeto que tu já tinhas dito. A dinamização desse aspeto para mim funcionou. E para mim funcionou enquanto formando. Puramente. Eu enquanto estive naquelas sessões nem de todo me lembrava que...
138. **O.** : Desligaste de ser do PAA!
139. **M.** : Desliguei por completo.
140. **L.** : Pois.
141. **M.** : Não senti em momento algum que para além das participações, do nosso contributo que existiu numa fase pré e até durante com a análise dos, dos...
142. **O.** : Houve.
143. **M.** : Aos inquéritos.
144. **O.** : Alguma.
145. **M.** : Eu acho que foi perfeitamente possível e não foi necessário assumir-me como elemento do PAA para além de meramente formando. E fui meramente formando e fi-lo como se fosse formando de uma formação qualquer. Portanto, não vi que fui formando PAA ou fui formando não PAA.
146. **O.** : Sim, sim.
147. **M.** : Fui formando. Pronto.
148. **O.** : Mas teve ou não impacto em ti?
149. **M.** : Mas teve porque,.. a L. quis que tivesse e eu quis que tivesse também. E empenhei-me e não foi por acaso que saiu uma narrativa que me marimbei para as seis páginas e já estava nas dezasseis e ou nas dezassete ou nas dezoito.
150. **O.** : Pois!
151. **M.** : E fui lendo e fui procurando e despreocupe-me com o tamanho e com a eventual penalização porque podia acontecer, porque estava efetivamente preocupado em guarnecer aquele esqueleto com alguma informação que tivesse sustentação.
152. **O.** : Pois.
153. **M.** : E portanto nesse aspeto foi como mero formando, de uma ação de formação que por acaso saiu daqui.
154. **O.** : Pois.
155. **M.** : Pelas razões que já foram enunciadas mas que poderia não ter saído e que me continuava a interessar porque como disseram a avaliação continua a ser o parente pobre desta vida, não é?
156. **O.** : Mas...
157. **M.** : Fala-se muito, mas sabe-se pouco.
158. **O.** : Pois. Pois é!
159. **M.** : Sabe-se pouco.
160. **O.** : Mas tu achas que para os outros não foi assim? Quer dizer...
161. **M.** : É aquela, é a conversa...
162. **L.** : Pois. Que se vai tendo.
163. **M.** : Que se vai tendo. Não é uma conversa, é uma conversa que se vai tendo.
164. **O.** : Porque uma formação destas...
165. **M.** : E eu tenho sérias dúvidas que essas pessoas, como a L. fez e eu também já estou a aplicar isso outra vez isso na minha canalha, um tipo de instrumento que fiz e que já tinha feito um idêntico, já te tinha dito.
166. **O.** : Pois.
167. **M.** : Porque acho realmente que tem alguma valia, e portanto vou fazê-lo. Mas vou fazê-lo porque me apetece.

168. O. : Pois.
169. M. : Também podia dizer que não me apetece e ia ao rame rame do dia a dia
170. O. : Eu também comecei a fazer isso quando vi sentido nisso. Portanto comecei a fazer e a desenvolver mais a avaliação formativa com os meus alunos quando comecei a ver que isso fazia sentido, que isso fazia mudança neles na maneira de estar...
171. L. : Que os fazia aprender melhor.
172. O. : E de aprender, não é? E comecei a explorar daqui, dali. E eu penso que as pessoas que estavam lá no CE se conseguiram ver essa utilidade, vão tentar repetir mais vezes e vão fazê-lo, não é? Senão, não vão fazer e foi mais uma coisa que passou.
173. M. : Eu acho que é mais assim: viram utilidade, mas não vão fazê-lo!
174. L. : Podem até ter visto!
175. O. : Mas porquê? Porque é que achas que não vão fazer?
176. L. : Pois. Porque dá trabalho!
177. O. : Ah! Dá trabalho, isso dá sempre.
178. L. : Desculpa! Eu não estou a dizer que os colegas não trabalham muito!
179. M. : Exatamente.
180. L. : Mas podem é... A inércia é terrível! Não é?
181. O. : Pois.
182. L. : A inércia, a gente até pode acreditar muito. Mas é o... é correr para as aulas, é fazer isto, é fazer aquilo. Eu também acho que há coisas que a gente faz que não é preciso fazer todos os anos. E que se ficarem feitas a gente poupa trabalho até para o ano seguinte com pequenas adaptações.
183. O. : Ah, sim! Claro!
184. L. : E isto, esta falta de visão muitas vezes existe no seio dos professores: "Ai isso dá muito trabalho!". Porém, às vezes é um ano que dá trabalho e o seguinte é só adaptar.
185. O. : Claro!
186. L. : Como nas tarefas da matemática, ou não sei...
187. O. : Aqui também.
188. L. : É adaptar.
189. O. : Não é? Também se pode.
190. L. : E portanto, dá mais trabalho a curto prazo. Eventualmente dará menos trabalho fazer os instrumentos e refletir sobre isso a seguir. Mas esta passagem, do rame rame, quebrar essa inércia é que eu acho que também não estará conseguida. Não éramos muitos. Não tenho nada, ou seja, eu não tenho nada de conversa clara que me diga que aquele não está a fazer nada...
191. O. : Claro!
192. L. : Eu, é assim. Eu sinto-me... É mesmo assim, eu porque acredito sinto-me obrigada a fazer qualquer coisa.
193. O. : Pois.
194. L. : E por isso é que vou aplicar, porque até gostei! E acho que os miúdos... Agora vamos, vamos fazer coisas mais simples. Porque aquela coisa para o fim de duas ou três aulas é de loucos.
195. O. : Ah! Claro!
196. L. : Portanto vamos selecionar alguns dos conteúdos. Talvez aqueles que sejam mais fundamentais para progredir e tornar mais simples.
197. O. : Claro.
198. L. : Para eles fazerem de forma mais rápida e nós conseguirmos ver aquilo e dar o *feedback* de forma mais rápida.
199. O. : Mas isso já faz parte da avaliação da tua própria experiência, não é?
200. L. : Exatamente, exatamente.
201. O. : Aprendes com o que fizeste...
202. L. : Exatamente, exatamente
203. O. : ...e vais fazer de outra maneira que funciona melhor...
204. L. : Portanto, eu e a Professora X estamos a falar...
205. O. : Talvez, não é?
206. L. : Claro.
207. O. : Agora da segunda...
208. L. : Agora, eu acho que de facto é como o M. diz. Dos sete que terminamos, não tenho nada que... tirando eu, a Professora X, e agora o M., dos outros quatro eu não sei nada.
209. O. : Pois.
210. L. : Mas,... mas acho que se se começasse a fazer alguma coisa também nós saberíamos (risos). Porque é uma coisa que entusiasmo e a gente... agora também ainda é cedo.

211. O. : Pois é.
212. L. : Ainda é cedo. Estamos no início do ano letivo.
213. O. : Ainda estamos na fase da divulgação.
214. L. : Por isso eu acho...
215. O. : Ainda não começou!
216. L. : E por isso eu acho importante...
217. O. : É importante.
218. L. : ..., não deixar abrandar o lume
219. O. : Claro! Eu acho que, bem isso também é uma coisa que eu vou fazer na entrevista que vou fazer às pessoas, não é? Para o trabalho. Vou tentar perceber também isso, se houve alguma mudança, se não houve alguma mudança, como é que ela funcionou, a formação, nas pessoas. Mas eu acho que vai ter um grande papel: o papel do PAA. Que é as tais sessões abertas que nós vamos fazer...
220. L. : sim, sim.
221. O. : ...de divulgação, já vamos começar a ver. Primeiro, a curiosidade dos outros que vão lá aparecer, não é? Será que vão? Será que não vão? Quem é que vai lá aparecer? Vai aparecer porquê? Porque quer conhecer exemplos mesmo? Porque tem dificuldade em fazê-lo? Não tem ideia para fazer, quer ver uma ideia para fazer. É porque quer só ver o que aconteceu, não é? É para adaptar à sua disciplina, não é? Portanto, isso vai funcionar assim, penso eu, estou curiosa para ver como é que as pessoas vão lidar com as sessões abertas e com a divulgação. Porque acho que isso é que pode ter um papel, para além das pessoas que estiveram lá, esse papel, não é, é importante. E depois há outras coisas, por exemplo, eu hoje estive aqui nesta sala com uma reunião de professores de matemática e não consegui abrir a boca! Porque eu sei que as pessoas que estão ali, não é, as pessoas que estão ali não são sensíveis a maior parte delas, minimamente a qualquer coisa que eu pudesse dizer.
222. L. : Pois.
223. O. : E sinto que era um espaço que eu podia usar para divulgar alguma coisa, e já pensei nisso, mas inibo-me de fazê-lo porque sei que o meu discurso não vai passar ali, não é? Talvez passe com uma pessoa, talvez passe com outra, e inibo-me de dizer. E acho que... pronto se calhar faço mal devia de fazer outra coisa, mas... tenho o coordenador que temos, não é? Vem para aqui folhear o livro, até nós abirmos a boca dez vezes, não é? Porque já chega de folhear o livro para trás e para a frente, a ver "O que é que deste? E o que é que...", num controlo, não é? "O que deste? O que é que deste ali? Como é que fazes aqui, como é que fazes ali?" mas sem interesse nenhum, sem planificação alguma...
224. L. : Pois
225. O. : E é um tempo gasto assim. Mas eu podia fazer alguma coisa ali, calo-me!
226. L. : Mas é que...
227. O. : Não consigo, eh... passar a mensagem, divulgar a experiência, aquilo que nós queremos fazer. Terá que ser num espaço diferente, as tais eh...
228. L. : Sessões.
229. O. : Sessões. Para pessoas que estão interessadas em querer saber.
230. M. : Mas repara que nós já tivemos duas experiências muito positivas com duas sessões que foram muito positivas, foram vinte e qualquer coisa...
231. L. : Pessoas.
232. M. : Colegas, pessoas que estiveram presentes mas que "Muito bem, ámen". Bem sei que eram...
233. O. : Foram lá...
234. M. : Foram objetivos diferentes, e o tipo de trabalho foi diferente daquele que se vai propor agora
235. O. : Sim, sim.
236. L. : Mas no Círculo de Estudos.
237. M. : Mas não se gerou nenhuma dinâmica nem nenhum frisson...
238. O. : Pois é, pois é...
239. M. : Nem nenhuma vontade.
240. O. : Pois é.
241. M. : E isso.
242. L. : Não é fácil, não é fácil.
243. M. : Não é fácil, portanto...
244. L. : As inércias estão montadas.
245. M. : Exato.
246. L. : E uns contaminam os outros que ainda é pior.
247. O. : Pois é. Pronto isso é um bocado as nossas expectativas, não é?
248. L. : É!

249. **M.** : Portanto oh malta não vale a pena... eu não tenho. Não tenho grandes expectativas, sendo que muito provavelmente teremos uma audiência aqui ou acolá simpática.
250. **O.** : Mas eu tinha! Eu tinha altas expectativas! Porque...
251. **L.** : Para agora ou para o antigamente?
252. **O.** : Para o CE. Porque eu acho que a primeira coisa...
253. **L.** : Ai sim!
254. **O.** : ...que tem que acontecer é as pessoas contactarem com uma nova forma de fazer as coisas, com experiências novas, com o...
255. **M.** : Mas isso...
256. **O.** : Com a reflexão conjunta.
257. **M.** : Mas esse é o teu paradigma.
258. **O.** : Mas não, sabes!? É porque é assim, nós aqui já temos isso. Vocês falam como elementos do PAA, que já têm um passado de reflexão.
259. **M.** : Pronto.
260. **O.** : Não é? Não achas?
261. **M.** : Mas eu acho que...
262. **L.** : Mas somos um grupinho.
263. **M.** : Continuaríamos a fazê-lo, digo eu, se por mero acaso estivéssemos meia hora ou um quarto de hora, fora do PAA, aproveitando por exemplo o teu doutoramento, ou o teu mestrado ou qualquer coisa desse estilo.
264. **O.** : Não mas o que eu estou a dizer é que...
265. **M.** : E acho que podíamos na mesma conversar assim...
266. **O.** : Sim. Mas o que eu digo é, em relação,... as minhas expectativas em relação ao que se passou no Círculo de Estudos com os colegas que não eram do nosso grupo, é que podia acontecer, e que eu acho que aconteceu, haver pessoas em relação às quais houve mudança porque elas descobriram que as coisas se podem fazer de outras maneiras, não é?
267. **L.** : Essa mudança, pronto.
268. **O.** : Percebes? E eu acho que sim. Não é obrigatório que a mudança tenha efeitos, eh...
269. **L.** : Práticos, práticos.
270. **O.** : Radicais. Mudou totalmente, não. Vai mudando. Começa como? Primeiro, não se vai mudar as práticas, primeiro tem que se mudar as ideias.
271. **M.** : Lógico.
272. **O.** : Elas primeiro têm que perceber que há outras maneiras. Perceber verdadeiramente como é que funciona a avaliação formativa, não é? Perceber, entender o que é a avaliação, porque para muitos é só classificação, não é? E eu penso que essas ideias ali passaram. E nesse aspeto é que eu acho que as minhas expectativas, percebes? Eram de que ia funcionar, e eu acho que sim. Que aquelas que ainda não tinham essa ideia perceberam-na melhor, não é?
273. **M.** : Ai isso, não ponho em dúvida!
274. **O.** : Agora que há efeitos práticos, que há uma mudança radical, que as pessoas mudaram totalmente. Ai isso sim!
275. **L.** : Nesse aspeto, pronto.
276. **M.** : Mas eu acho que nem devemos usar a palavra radical. É um bocadinho como a L. diz e já dissemos à bocadinho: é a vontade de fazer qualquer coisa.
277. **O.** : Ah, sim!
278. **M.** : Eu ponho sérias reticências a que alguém, dos colegas que lá estavam e que se se viu fizeram satisfeitos, que se viu que fizeram entusiasmados, que se viu que fizeram empenhados.
279. **O.** : E que gostaram de estar ali.
280. **M.** : E que gostaram de estar ali e cujas experiências foram muito engraçadas, interessantes, eu também não sou pessoa para saber avaliá-las, mas gostei de as ouvir, de as conhecer.
281. **O.** : Sim.
282. **M.** : Ponho muitas dúvidas que peguem nisso... Que fica lá, fica!
283. **O.** : Pois.
284. **M.** : Que isso se traduza no mínimo de alguma coisa prática. No caso contrário ficar no mundo das ideias, lá estamos com o Platão.
285. **L.** : Houve alguma mudança de conceito, mas que depois que não se é..., na prática
286. **M.** : Na prática.
287. **L.** : Na prática, depois... nós sabemos que isto é difícil
288. **O.** : Nós temos essa ideia. Mas também é um caso a ver!
289. **L.** : É verdade! É verdade!

290. O. : Não é?
291. L. : Por isso eu digo, não tenho...
292. O. : Eu vou ver isso! Espero ver.
293. L. : Pode ser um ceticismo.
294. O. : Ver, se é ou não, não é? Mas de qualquer maneira...
295. L. : Mas somos muito poucos, de facto.
296. O. : Nós temos um papel, eu volto a repetir um bocado, não é? Não tenho outra ideia para dizer, mas volto a repetir é que eu acho que...
297. M. : E eu não sei...
298. O. : Nós temos um papel...
299. M. : E eu não sei...
300. O. : ...que é o papel de incentivar, de abrir espaços aqui na escola de reflexão e de mostrar o que se fez ali, não é?
301. L. : E quando for a apresentação do meu trabalho e da Professora X, se nós já tivermos alguma coisa deste novo trabalho adiantado.
302. O. : Ah!
303. L. : Pode também desmistificar alguma coisa. “Eh pá, é uma formação, é só para a formação, afinal estão a aplicar!”
304. O. : Claro!
305. L. : “E a ter resultados!”
306. O. : Sim, sim. Eu acho que sim.
307. L. : Eu sinto-me também...
308. O. : Eu acho que sim.
309. L. : ...obrigada não só porque acredito, lá está, porque tenho a tal crença que é possível mudar aquilo que a gente sempre todos os dias se queixa que eles não aprendem isto, eles não vêm aquilo, eles não identificam as dificuldades.
310. O. : Pois.
311. L. : “Ai tens dificuldades, onde?”, “Em tudo”. É o que normalmente, não é? É em tudo... Pronto, ora sobre os papéis. Diz!
312. M. : Neste momento pouco mais nos sobra do que abrir os tais espaços. Propor, criar e manter essa chama acesa.
313. O. : Sim, sim.
314. M. : E depois eventualmente...
315. O. : Eu acho que esse é que é o papel deste grupo agora.
316. M. : Alguém, alguma vez, algum.
317. O. : Não é?
318. L. : Eu sobre os papéis, eu não sei se era exactamente os papéis, os nossos papéis no CE. Mas eu também queria partilhar com vocês alguma incomodidade. Então pus o seguinte [leu]: “Foram inicialmente para mim algo incómodos os meus papéis, promotora do CE e formanda, e houve até, dei conta disso, não sabia como é que os colegas”, acho que...
319. O. : Achaste que podia haver problemas.
320. L. : Podia haver leituras estranhas, e portanto senti-me bastante incomodada.
321. O. : E o que é que achaste?
322. L. : [continuou a ler] “como interpretariam os colegas esta dupla função?”, pronto, se calhar como foram pouquinhos, a coisa..., “confesso que me senti pouco confortável mas os afetos e as relações que se foram estabelecendo retiraram-me esse peso. Fui muito mais formanda a aprender que promotora a promover. Esse foi o papel da Olga. O M. com a sua serenidade e saber fazer a comunicação ajudou bastante a que os picos iniciais, sentidos por mim, claro, se esbatessem rapidamente”. Portanto eu comecei ali uma dupla, vá lá... duplamente tributada, mas também incomodada. Mas rapidamente me senti como tu dizes “Formando só”, só formanda.
323. M. : Nunca te sentiste como se estivesses dos dois lados da barreira.
324. L. : Não. Não.
325. M. : Era do lado de lá, ponto.
326. L. : Não. De facto não. Mas foi incómodo.
327. O. : Eu também. Eu também, pronto, como colega, como membro deste grupo e de outros anteriores também me senti um bocadinho mal no princípio por ter que me distanciar, não é? Um pouco, também me senti. Porque também pensei que podia haver más interpretações. Não do meu papel, mas de eu fazer diferença em relação a vocês, não é, por exemplo. Mas eu também acho que isso foi uma ideia inicial que se esbateu.
328. L. : Sim.

329. O. : Porque, eh,...por uma razão. Porque a avaliação feita, não é, foi muito transparente. Foi feita com o conhecimento de todos, não é? E eu acho que isso favoreceu, não é,... o facto de não haver suspeitas.
330. L. : Suspeitas, sim.
331. O. : Sobre, eh...
332. M. : Eu sou for..., embora concorde contigo em parte, eu sou forç..., sinto-me mais na perspectiva da L. da empatia que se gerou no grupo.
333. L. : Sim.
334. M. : Acho que foi mais por aí e que eventualmente nem a transparência da avaliação seria suficiente para qualquer eventual percalço.
335. L.: Pois.
336. M. : Se se tivesse criado outra dinâmica. Porque a dinâmica foi muito interessante, muito positiva, muito ligeira no bom sentido.
337. O. : Não houve atritos.
338. L. : Não. Talvez porque a gente todos, todos nós também nos conhecíamos, mais ou menos.
339. O. : Sim.
340. M. : Exato.
341. L. : Ninguém caiu aqui...
342. M. : Exatamente.
343. L.: ...de páraquedas.
344. O. : Nem todos! Por exemplo a P1, disse várias vezes...
345. L. : Eu conhecia.
346. O. : ...que não conhecia as pessoas, não é?
347. L. : Mas eu já conhecia, por exemplo a P1.
348. O. : Sim.
349. L. : A única colega que eu não conhecia era a P2.
350. M. : A P2.
351. O. : A P2. Eu também só as conhecia de vista, não é? A P5 já conhecia que foi diretora de turma de uma turma minha.
352. M. : É. Mas eu acho que esse foi um aspeto, e não há dúvida...
353. O. : E isso acho que...
354. M. : Se o conhecimento é social, desculpa Olga, se o conhecimento é social efetivamente depende das relações que se estabelecem.
355. O. : Funcionou ali.
356. M. : E ali acho que
357. O. : Mas eu senti-me constrangida digamos assim, no princípio por causa disso. E para mim, esse foi um aspeto, foi a transparência. E também foi eu perceber que não havia uma diferença entre os formandos, digamos assim, não é? Entre vocês todos que estavam do outro lado. Porque nunca houve nenhuma altura em que se salientasse “ Ah! Tu estás a dizer isso...”
358. L. : Pois.
359. O. : “Porque...”
360. L. : Sim, sim.
361. O. : “Já ouviste isso noutra lado, ou conversaste com o não sei quantos” Nunca houve nenhuma reclamação desse tipo, não é?
362. L. : Sim, eu acho se estabeleceu um ambiente
363. O. : Portanto. Eu tentei...
364. L. : Também com alguma controvérsia e isso nunca veio. Alguma controvérsia...
365. O. : Não. Mesmo quando surgiram...
366. L. : Aqueles que acreditavam mesmo...
367. O. : Sim, sim.
368. L. : ...e os que não acreditavam nada estavam lá.
367. O. : Mesmo quando surgiram, surgiram situações de debate em que não estamos todos de acordo, não é? Isso não levou a, a levantar esse tipo de questões, não é?
368. L. : Sim, é como... Eu tenho também aqui a dizer que, a páginas tantas, em quase todas as sessões que nós tínhamos de debater, as conversas tornaram-se mais francas. Com confessos de dúvidas. De erros cometidos.
369. O. : Sim.
370. L. : De medos, de não saberes. Mas também alguma vontade de mudar. Lá está.
371. O. : Pois.
372. L. : Alguma vontade de mudar, de ver então, qual é o outro lado que nos ajuda a ser melhores profissionais.

- 373. O. :** Pois.
- 374. L. :** Acho que teve também essa. Portanto, as expectativas aí.
- 375. O. :** E mais?
- 376. L. :** Olha, e depois quanto à formação. Que também é um dos pontos que tens aí. Quanto à formação. Aqui as expectativas do PAA no CE
- 377. O. :** Sim. Dinâmicas de formação
- 378. L. :** [leu] “A formação foi iminentemente o papel da Olga, que teve para mim que sou do PAA uma novidade”, e agora aguentas que é serviço, “Às vezes durante as nossas reuniões, estas e outras de trabalho com a Olga, dava conta de uma Olga por vezes absoluta, ou seja, muito segura do que dizia e fazia, poucas vezes questionando ou interpretando os saberes, menores claro dos parceiros, na área que ela bem domina.” Isto tem a ver com os nossos *quid pro quo*, que tivemos alguns, não tanto no PAA, mas no Mat.Com. “No Círculo de Estudos dei com uma Olga igual a todos os outros, dizendo algumas vezes”, e isto é quase uma transcrição «Isto é o que eu penso. Mas ainda não tenho a certeza! Vou procurar e depois falamos de novo». Portanto isto para mim foi uma formadora democrata e formativa. “Ora esta faceta da formadora ajudou bastante à formação. Ela foi uma quase igual a nós e foi bom. E falamos de igual para igual. A autoavaliação foi sendo sempre realizada por todos.”
- 379. O. :** Eu acho que tens razão. Mas claro. Eu tenho consciência disso, não é? Eu tenho as minhas convicções. Mas não é o lugar ali, para eu também...
- 380. M. :** Assustar os gajos.
- 381. O. :** Fazer fincas pés, não é? E dizer “ Ai é assim, é assim!” Porque não é por aí, que se leva ninguém, não é? E eu sei que, eh... pronto eu tentei ser mesmo mais democrática, não é?
- 382. L. :** Eu nunca, eu nunca te tive como formadora.
- 383. O. :** Sim.
- 384. L. :** E foi uma Olga que eu conheci como formadora que me agradou. Porque isto ajuda à conversa, a expormo-nos.
- 385. O. :** Claro!
- 386. L. :** O que é muito bom. E há pessoas que não conseguem...
- 387. O. :** Pois. Mas também é verdade. Por um lado é verdade... É verdade, que eu fiz um esforço para não verbalizar as minhas convicções ao ponto de inibir os outros, não é? Com afirmações categóricas, muito categóricas. E depois também há muitas coisas que eu não tenho a certeza.
- 388. L. :** Pois.
- 389. O. :** Porque eu também estou a aprender.
- 390. L. :** Claro!
- 391. O. :** E acho que há muitas coisas que eu não tenho a certeza, é isso.
- 392. L. :** Olha sobre a mudança, é um pouco (riso). Sobre a mudança. A mudança no sentido de mudar mesmo nas práticas. Porque mudança de conceito se calhar tens razão. Mudou alguma coisa no conceito que as pessoas tinham sobre o que é avaliar.
- 393. O. :** Penso que sim.
- 394. L. :** Mas a mudança refletida na prática. “A ver!” Digo eu. [leu] “Não esperava que fosse o Círculo de Estudos o motor da mudança imediata. Todos percebemos que um trabalho deste tipo é um bom passo para o desassossego. Mas tem de ser continuado, e conversa, e tertúlias, e sessões, e pontos de situações. E penso que a Olga com o plano que já apresentou para este ano, vai sorrir com os inícios de mudança nas questões da avaliação dos alunos, mesmo que só nos formandos”. Nos sete.
- 395. O. :** Pois.
- 396. L. :** Para já! “Pode ser que o azeite ganhe o tecido que se quer embeber, ainda que a tutela não se interesse nada pela mudança, nem a ajude a ocorrer”. Porque acho que é importante.
- 397. O. :** Pois.
- 398. L. :** Cada vez a vida na escola se torna mais difícil de, de, de gerir. E as pressões e os controlos e os papéis e mais não sei quê. Portanto, se formos sete...
- 399. O. :** Mas ainda tens alguma abertura aqui. Senão não estávamos aqui.
- 400. L. :** É verdade! É verdade!
- 401. O. :** Não é? Se não houvesse abertura para este espaço não estávamos aqui. Também é preciso ver isso. Não é?
- 402. L. :** É verdade. Mas quer dizer: “A ver!”. Para já ficasse a contar, para já, a que três dos sete tens a certeza que vão aplicar alguma coisa daquilo que experimentaram aprenderam e vão aplicar adaptando. Os outros, se mantiveres o plano que a gente traçou aí, com as sessões abertas, com o desassossegar A e B “ Mas venham!”. Pronto pode ser que o azeite comece a espalhar de facto.
- 403. O. :** Esperemos que sim.

404. L. : A bem, a bem dos nossos alunos e a nosso bem também! Porque eu estou convencida que nos sentíamos mais felizes.
405. M. : Claro.
406. L. : Menos frustrados se esse fosse um caminho que a gente...
407. O. : Eu espero que sim, que tenha algum efeito. Porque eu não quero estar a trabalhar só para mim, não é? Não faço isto, tudo, não é? Eh...,
408. L. : Só para fazer o doutoramento. Tens um outro objetivo.
409. O. : Para fazer um trabalho ou para melhorar as minhas qualificações. Para isso fazia outra coisa. não é? Eu acho que faz sentido para mim fazer alguma coisa, e assim apoiada, se ela servir para alguma mudança, alguma transformação na escola.
410. L. : Sim, sim.
411. O. : Senão, não me metia nisto. Não me entusiasmava tanto! Percebes? Porque seria um ganho pessoal.
412. L. : Pois.
413. O. : E eu não vejo isto como um ganho pessoal, eu fazer isto. Vejo mais como uma possibilidade de ter uma maneira de estar diferente, não é? Que influencie alguma coisa. Para mudar alguma coisa.
414. L. : Tens um objetivo, claro. Esse é que é um verdadeiro objetivo.
415. O. : E acho que o campo da avaliação é o campo que precisa de mudar mais porque é aquele que mudou menos.
416. L. : É verdade.
417. O. : É onde tudo continua sempre na mesma.
418. L. : É verdade.
419. O. : Ainda hoje estivemos aqui nesta sala, não é, a dizer...a fazer contas ao papel e ao dinheiro que os cartões, os nossos cartões têm para gastar papel. Porque a conta era assim "Nós damos seis testes e cada teste tem cinco folhas, e isso é que é preciso..." e a discussão foi essa.
420. L. : E portanto estás a ver, não sei que...
421. O. : Que não tem nada a ver com as nossas discussões, não é?
422. M. : Pronto, o que a L. estava a dizer já disse isso.
423. O. : Estão a refletir sobre o quê? Não é? Estão a reproduzir o mesmo modelo, tradicional. O teste é que é o elemento de avaliação.
424. L. : Ó pá mas eles são, os teus colegas não fizeram...
425. O. : E eu não abri a boca.
426. L. : Não fizeram o Círculo de Estudos.
427. O. : Não consegui abrir a boca.
428. L. : E é complicado dizer.
429. O. : Porque eu abrir a boca significava...
430. L. : Ó, ó, ó...
431. O. : ...questionar tudo o que eles estavam a dizer. TUDO. Tudo.
432. L. : Também não se pode ir com demasiada sede ao pote. Agora como é que se fura uma barreira assim, é muito complicado.
433. O. : É difícil.
434. L. : É muito complicado.
435. O. : É muito difícil.
436. L. : Eu acredito que se calhar não vais furar pelo teu departamento, grupo, não é?
437. O. : Mas nós somos três deste departamento!
438. L. : Pois. Ainda por cima.
439. O. : Não é?
440. M. : Mas é mais do mesmo.
441. L. : Pois.
442. M. : Depende Eu acho que
443. L. : Até tem no grupo 230 que é o meu, eu tenho pessoas absolutamente contrárias a esta coisa das pedagogias e das didáticas. É, como diz o ministro, quase saber ler e contar e dividir e pronto.
444. O. : E a tabuada.
445. L. : E é assim que tem que ser. E para isso, é que pode-se ver a mesma coisa e até perceber onde é que eles erram e porque é que erram se se fizer uma avaliação formativa. Se for por teste, que se recolhe, dá-se e embrulha-se e nunca mais se faz mais nada do teste. Mas que isto parece uma coisa clara, também para mim demorou algum tempo a acontecer, não é?
446. O. : Sim, sim.

447. L. : Também para mim, não é por ser uma pessoa diferente, mas porque estou há mais tempo nesta, nestes grupos de reflexão.

448. M. : Mas reparem na mudança, na mudança que ocorreu, se é que ocorreu. Há uns anos atrás dizia-se que o aluno não tinha tido positiva por falta de conhecimentos anteriores.

449. O. : Como?

450. M. : Por falta de conhecimentos anteriores, conhecimentos prévios.

451. L. : Os pré-requisitos.

452. M. : Portanto, os pré-requisitos. Falta de pré-requisitos.

453. O. : Ah! O aluno não progredia porque tinha falta de pré-requisitos.

454. M. : Não é? E portanto ele teve negativa no primeiro período por falta de pré requisitos, teve negativa no segundo por falta de pré requisitos e chumbava no terceiro por falta de pré requisitos. E esta é a lógica.

455. O. : Pois.

456. M. : Nunca se parava para pensar que é preciso parar. Estou no telhado tenho que voltar às fundações.

457. L. : Exatamente.

458. M. : A ver se a casa não cai.

459. O. : Para ver o que é que se pode fazer e o que é que ele fez para ter falta de pré requisitos.

460. M. : Pronto. E essa escola por mais que nós tentemos e queiramos acreditar que pode mudar, não mudou.

461. L. : Não.

462. M. : Para mim não mudou!

463. L. : Não. É uma percentagem ínfima.

464. M. : Só se deixou de se dizer.

465. O. : Pois é.

466. M. : Porque não se podia afirmar que os alunos não podem chumbar por falta de pré requisitos e agora não se diz, ninguém diz isso.

467. O. : Pois.

468. M. : Diz-se de outra maneira qualquer. Ou nem se diz.

469. L. : Ou nem se diz. Arranja-se uma coisa redonda (riso).

470. M. : Ou então arredonda-se as negativas, estou a inventar, não faço a menor ideia como é que isso se faz. Para que não se tenha que se justificar.

471. L. : Pois.

472. M. : E pronto. Portanto, e essa escola, essa escola de há trinta anos atrás, de há vinte anos atrás.

473. L. : É muito a escola atual.

474. M. : É muito a escola atual.

475. L. : Não é esta. É muito a escola atual.

476. M. : A mesma, eventualmente com uma experiência ou outra.

477. L. : Haja boas experiências. Olha se calhar o destino destas boas experiências, não é com certeza tocar a cem por cento. Se tocar cinquenta por cento. É muito bom!

478. M. : Sim. Claro.

479. O. : Ah! Isso sim!

480. L. : Porque há um efeito simpatia que vai sendo gradual.

481. M. : Sim, sim, sim.

482. L. : Se não for cinquenta por cento, se for trinta.

483. O. : Sim! Claro!

484. L. : É importante é que comece nalgum sitio.

485. O. : Sim, sim. Agora apagar totalmente tudo, não é? Se não houver ninguém a fazer nada, não é?

486. M. : Claro.

487. L. : Ora! Por isso é que a gente tem que ver como é que tem que mostrar. E acho que estas sessões abertas, podem, se nós os sete nos empenharmos em fazer a aplicação daquilo que fizemos mostrarmos alguns resultados.

488. O. : Sim.

489. L. : Que até pode ser um resultado “Olha esta também não deu, vamos partir para outra”

490. O. : Dar o exemplo! Não é?

491. L. : Pois.

492. O. : Dar o exemplo.

493. L. : Pode-se desmistificar um pouco a ideia de muito trabalho...

494. O. : Sim.

495. L. : ...de mais não sei quê. Pronto e a gente pode fazer coisas mais simples e não faz todos os dias como tu, não fazes avaliação formativa todos os dias, se calhar nem todas as semanas dá para fazer isso. Mas ir à procura das dificuldades, acho que sim.

- 496. M.** : Mas uma outra coisa que eu também acho que pode fazer algum sentido. Não sei se faz? Mas... Eu até acredito que não na forma, não na extensão, não com todos os pincos nos is necessários e suficientes para ter uma experiência com 'é' grande.
- 497. O.** : Sim.
- 498. M.** : Que muita boa gente faça alguma coisa, mas esta dificuldade de trabalho colaborativo.
- 499. L.** : Pois.
- 500. M.** : Esta tentativa que às vezes se faz e que dá em nada. Eu acho que há dinâmicas na escola que levam à segregação em vez de levar à aglutinação. Portanto eu até acredito que haja neste momento aqui a serem feitas, algumas... que não sejam experiências, mas tarefas, pequenas, pequenos passos no sentido que é o sentido ideal, esperado. Mas que não passa, porque as pessoas sabem que o meio é difícil.
- 501. L.** : O trabalho...
- 502. M.** : O meio é ruim. Pode ser que por aí, esta, esta dinâmica, pode ser que consiga levantar alguma poeira, porque efetivamente isto é um meio mau.
- 503. O.** : Pois. Mas a divulgação...
- 504. M.** : Onde se faz e é mau, e onde não se faz e é mau.
- 505. O.** : Mas a divulgação é muito importante. Tem um papel muito importante.
- 506. M.** : Pode ser que sim, pode ser que sim.
- 507. L.** : E então, até me deste uma ideia! Porque é que tu no convite que vais fazer para as sessões, não, não fazes também um desafio que é: alguém que queira mostrar-te uma pequena experiência que tenha realizado, ou agora ou há dois anos?
- 508. O.** : Ah, sim! Podemos incluir isso!
- 509. L.** : Fazer um desafio.
- 510. O.** : Podemos incluir isso.
- 511. L.** : Porque é para todos ganharem. Para dar ali um..., enfim alguma troca.
- 512. O.** : Podemos planear outras coisas. Isto são ideias boas.
- 513. M.** : Às vezes estamos ali sentados e as pessoas folheiam dossiers, enfim trabalho e vê-se muita informação escrita. Portanto, é mero rascunho de apontamentos, de notas de classificações? Também não me acredito.
- 514. L.** : Pois.
- 515. M.** : E pode haver uma espécie de um diário de aula ali num espaço que se faz.
- 516. L.** : Exatamente.
- 517. O.** : Pois.
- 518. M.** : E depois as pessoas nem valorizam isso, sabendo que eu sempre fiz assim.
- 519. L.** : pois não, pois não
- 520. O.** : É. E já agora outra coisa que me estava a esquecer, mas que para mim é sempre muito importante que é a escrita. O que é que vocês acharam disso, da escrita? Da necessidade que..., da necessidade não, dali da obrigação que tiveram no fundo de fazer documentos escritos. E como é que vocês acham que os outros viram isso? Isto aqui estou a fazer uma pergunta. Mas...
- 521. L.** : A minha perspetiva é: eu gosto de escrever. E sempre me dei muito bem com o lápis e o papel. Muito mais até do que com o computador. Hoje já escrevo, já discorro no computador. Mas gosto de fazer, porque me organiza o pensamento também.
- 522. O.** : Claro! Aí é que está!
- 523. L.** : E é assim. Há pessoas que gostam do papel e lápis, gostam de escrever. A gente tem filhos e percebe que uns gostam mais de ler e de escrever, os outros gostam mais de ler mas não gostam de escrever e os outros gostam mais de escrever mas não gostam de ler. Portanto as pessoas são diferentes. A obrigatoriedade. Eu de facto eu nunca achei uma coisa exagerada. Mas tenho de confessar que eu tenho algum gosto, saia o que sair. Muitas vezes sai uma porcaria. Mas eu dou-me bem. É o que eu digo...
- 524. O.** : Pois.
- 525. L.** : E escrevo às vezes. Não escrevo tanto quanto deveria, por exemplo, estes diários de aula. Já percebi uma vez contigo que até é interessante e escrevemos coisas bonitas que mais tarde recordamos até com algum prazer. Porque lá está é, é, é o encadear de tarefas umas atrás das outras a crescer a todas as outras que temos fora da escola. Que a gente tem vida depois dos portões, não é?
- 526. O.** : Claro.
- 527. L.** : Evitam muito. Evitam..., impedem, não é evitam, é impedem.
- 528. O.** : Mas a tua visão sobre a escrita é tu gostas e...
- 529. L.** : Eu gosto. E portanto não me custa escrever.
- 530. O.** : Não te custa.
- 531. L.** : E eu tinha escrito as três entradas, não discuti nada disso, não é?
- 532. M.** : Eu escrevi as três entradas.

533. L. : Pronto.
534. M. : Mas discuti.
535. L. : Claro. Eu teria à procura de escrever as três entradas, porque não me importo, mas sei que é possível...
536. O. : E de escrever a narrativa, não é?
537. L. : Pois.
538. O. : A narrativa é que vai ser divulgada, não é?
539. M. : Eu gostei muito de escrever a narrativa.
540. O. : Eu também gostei muito da tua narrativa.
541. M. : Acho que correu bem.
542. O. : É muito linda.
543. M. : Mas foi muito ao correr da pena. Com depois algum espaço de reflexão. E ela foi sendo feita ao longo do tempo. Mas gostei muito dela, porque foi aquele momento.
544. L. : Pois.
545. M. : E por exemplo, os diários de aula é sempre um projeto adiado. Eu até devia, até devia. Mas nunca me sento para escrever.
546. O. : Pois.
547. M. : Tenho essa dificuldade com os papéis. Por sorte tenho alguma boa memória e portanto consigo organizar-me.
548. O. : Pois.
549. M. : Mas... essa, essa necessidade que já foi discutida contigo, que já foi discutida aqui, e já vem do GT-PA. A necessidade de ter, de ter para fugir um bocadinho às percepções e ao *feeling*, para ter alguma coisa, o mais possível.
550. L. : Fiel.
551. M. : Com significado e fiel e objetiva. Eu fiz assim no ar com os dedos. Não te esqueças de gravar os dedos.
552. O. : (risos).
553. M. : Mas essa..., gosto muito de escrever como, como a L.. Mas, por várias razões a mais forte das quais provavelmente será mesmo a preguiça. Nem sequer tenho desculpa.
554. L. : E temos direito.
555. O. : E tu não achas que escrever te permite aprenderes ainda mais?
556. M. : Eu escrevo na minha cabeça.
557. O. : Pois.
558. L. : Ah, está bem!
559. M. : Eu quando..., eu refiz.
560. L. : Tens um compartimento que regista (riso).
561. M. : Eu quando... eu agora refiz um ppt que apresentei no CE para sábado. E na minha cabeça durante uma semana eu fui fazendo o ppt.
562. O. : Tu escreve-lo antes.
563. M. : Agora corro um risco. Corro o risco, já aconteceu "Ai era tão giro mas já não me lembro!"
564. O. : Tens as ideias antes!
565. L. : (risos).
566. M. : Ai que coisa! Mas não escrevo e depois era tão giro que já não me lembro mesmo.
567. O. : É isso! Tens as ideias antes.
568. M. : Tenho as ideias... Não é ter as ideias antes
569. O. : Vais construindo.
570. M. : Faço aqueles passos que a L. faz com o papel e que, e que realmente era o que eu devia fazer, faço-o na minha cabeça. E portanto tive uma ideia a propósito do arranque, depois verão, do ppt que achei que funcionava, e quando aquilo começa a assentar, fica. Se é aquela coisa, isto era muito engraçado mas não vou ao papel.
571. L. : Falhou qualquer coisa ali.
572. M. : Já, já foi Mas não tenho, por exemplo, pensei muitas vezes em fazer das nossas sessões, como tu fazias um registo, daquelas sessões, mas...
573. O. : Eu continuo a fazer.
574. M. : Pois.
575. L. : Pois fazes bem. Que eu tenho uma pastinha no meu ambiente de trabalho e guardo lá tudo E já vou na segunda também.
576. O. : Eu a seguir mando-te.
577. M. : Mas essa minha dificuldade com o papel é terrível. É terrível.
578. O. : Mas, pronto eu sei, mas...

579. M. : Mas adoro fazer isso, pegar num texto desenvolver um tema e em torno daquele tema e ir crescendo sobre aquilo. Mas naquele momento.

580. O. : Mas em termos da formação, não é?

581. M. : Ah, sim.

582. O. : Lá não é? No que foi proposto. As pessoas reagiram muito a isso, não é?

583. L. : Pois reagiram.

584. O. : E, e, e...

585. L. : E ficaram em pânico.

586. O. : Ficaram em pânico, achas?

587. L. : Aho! Por isso é que em muitas sessões tu ouviste dizer, ouviste dizer que “Ah é três não, porque é que não uma? Ah, em vez “ A P5 foi uma das pessoas mais reativa. Foi tanta coisa, era o relatório não sei quê.

588. O. : Pois.

589. L. : Tu disseste várias vezes que o Círculo de Estudos não é....

590. O. : Porque aquilo não é para criar uma carga de trabalhos!

591. L. : Mas é mais trabalho!

592. O. : É mais uma forma de aprendizagem! Ai é que está!

593. M. : Mas não é sempre assim. Porque eu não vou dizer qual, mas imaginam qual foi a formação que nós fizemos quase concomitantemente com aquela e eu fiquei todo contente pelo relatório ser uma coisa na internet.

594. O. : Ah, sim!

595. M. : São duas tretas está a andar de mota.

596. L. : Talvez porque era...

597. M. : Fiquei encantadíssimo, encantadérrimo.

598. L. : Também tinha tudo a ver com o outro curso.

599. O. : Porque já tinhas o outro, não é? Estavas a fazer!

600. M. : Não. Não era! Porque o outro era uma coisa está muito bem. Mas haverá outras que eu acho muito bem que ponham os patins e está a andar de mota.

601. O. : Ah! Pois, mas aqui o objetivo era.

602. M. : E fico todo satisfeito.

603. O. : O objetivo do Círculo de Estudos é refletir em conjunto. E eu acho que a reflexão só fica completa com a escrita. Percebes? Isto é uma opinião minha, não é?

604. M. : E o que isto deve ter...

605. O. : Mas eu acho.

606. M. : Para mim...

607. O. : Porque eu acho. Desculpa só...Eu acho que quando nós estamos a...eu quando vou escrever, não é? Volto a pensar em tudo e volto a ver o que é que aconteceu e volto a interpretar o que fiz, porque para escrever é preciso isso, percebes? E portanto eu acho que aquilo é uma forma de aprendizagem. E as pessoas que não tentam fazer isso, não conseguem chegar a esse ponto, não é? Eu penso que não passam por essa etapa. E que é importante na, na aprendizagem das coisas. E a nível profissional acho que é importante. Até na vida pessoal, não é? Eu às vezes faço isso mesmo para mim, noutras situações.

608. L. : Sim, mas não é muito comum.

609. O. : Mas! Mas..

610. L. : Devemos...Tens que ter...

611. O. : Pois não, não é.

612. L. : ...essa abertura de espírito que não é nada comum

613. O. : Não é comum.

614. L. : Não, não.

615. O. : Por isso é que eu acho que também foi uma oportunidade de aprendizagem, o Círculo de Estudos. Pedir às pessoas para fazerem aquelas coisas, para fazerem a narrativa, para depois poderem divulgar, não é? Foi obrigá-las a escrever e foi obrigá-las num sentido. Mas foi dar-lhes alguma coisa noutra, que foi dar-lhes a oportunidade de fazer uma coisa diferente.

616. L. : Mas a palavra obrigar.

617. O. : Pois é! Eu não queria usá-la.

618. L. : A palavra obrigar foi aquela que...teve maior impacto, no que diz respeito...

619. O. : Eu não queria usá-la.

620. L. : ...à quantidade. À produção daquilo que se tinha que fazer

621. O. : Foi negociado, foi negociado.

620. L. : É verdade, foi negociado.

621. O. : Não foi obrigado, não é?

622. L. : Negociado dentro de certos limites porque o Círculo de Estudos...
623. O. : Agora, o objetivo, o objetivo é pôr as pessoas a escrever também, não é? Porque, repara também, o Círculo de Estudos tinha uma parte não presencial. Que é que se faz nessa parte não presencial? Faz-se a experiência. Pode-se planear e se calhar não é tudo, não é? Tinha essa componente, percebes? Essa componente. Se calhar a outra também chegava, não é?
624. L. : Não era, não era. Eu costumo dizer...
625. O. : Mas e..., mas fazia parte.
626. L. : Não na avaliação formativa, mas noutras, noutras vertentes da nossa vida como cidadãos e como profissionais eu costumo dizer que às vezes os professores que estão conotados como a classe intelectual não são de facto.
627. O. : Ah, pois! Pois não, pois não!
628. L. : Leem pouco ou nada!
629. O. : Sim, sim.
630. L. : Refletem pouco ou nada!
631. O. : Claro, pois é.
632. L. : E atualizam-se pouco ou nada!
633. O. : Pois é, pois é.
634. L. : E muitas vezes a gente faz formação. É verdade. E eu não me ponho fora do muita gente, muitas vezes nós. Porque fomos obrigados a fazer formação creditada.
635. O. : Claro, quando uma pessoa escreve retrata-se, não é? Vê-se onde é que está a cultura, onde é que não está, onde é que estão as referências, onde é que não estão,
636. L. : Pronto.
637. O. : Vê-se perfeitamente, não é? E isso fica muito á vista. Mas... isso não interessa, cada um tem a sua.
636. L. : Há pessoas que têm algumas inibições para escrever.
637. O. : Agora, não passar por essa fase neste processo, não é? De, de formação, não é?
638. L. : Sim.
639. O. : Profissional. Acho que é uma falha, percebes? E portanto, permitir passar por esse processo, para mim é uma necessidade, não é? Que as pessoas deviam fazer. Percebes? É um bocado isso.
640. M. : E é uma oportunidade...
641. O. : Nem toda a gente vê isso assim, não é?
642. M. : E acho que uma narrativa é uma oportunidade forçada ou não para releituras ou leituras.
643. O. : Ah! Claro!
644. M. : Porque quando se começa a escrever e faz algum sentido é muito simpático encontrar alguém que diz, "Diz a investigação que". E aquilo até faz algum sentido num âmbito mais lato. E portanto nesse aspeto é uma experiência pessoal muito, muito valiosa.
645. O. : Pois é.
646. L. : É mas isso é já um nível, é um outro nível o que estás a falar quando as pessoas se identificam já com investigações. Já pressupõe uma outra preparação. Eu estou a falar naquilo, volto a dizer que não tenho nenhum trabalho estatístico, que me parece ser o comum desta escola e da outra.
647. M. : Sim, sim, sim.
648. L. : Tenho quase quarenta anos de serviço, e vou percebendo isso, pá. A gente vai lidando...
649. O. : Pois é, claro.
650. L. : E portanto, de facto não somos... E não é só na avaliação formativa, é também noutros e muitos assuntos que tocam a vida nossa como cidadãos, profissionais, mas como cidadãos somos muito pouco reflexivos. E no entanto somos considerados uma classe intelectual. Se eu bem sei o significado de intelectual...
651. O. : Claro.
652. L. : ...pressupunha um outro tipo...
653. O. : Pois é.
654. L. : ... de tratamento das questões.
655. O. : Pois é. Claro.
656. L. : Que não está. Mas o país viveu cinquenta anos em obscurantismo. Portanto isto, eu acho que a gente ainda vive muito...
657. M. : Eu acho que vivemos á setenta.
658. L. : Ainda vivemos muito...
659. M. : Vivemos há oitenta e não sei quantos anos.
660. L. : Muito, é, é uma...
661. M. : Nessa mentalidade.

662. L. : É algo difícil de despegar, esse, esse obscurantismo, esse atavismo de, de crenças... de, pá não sei? A esperança não morre pá. Eu ainda vou estar aqui mais três anos, ao fim e ao cabo...
663. O. : Olha...(risos).
664. L.: Eu hoje descobri! Eu hoje descobri! Um, pá!
665. O. : Já acabaste? Ou não?
666. L. : Não, eu tinha aqui já agora, já que dei a esse trabalho.
667. O. : Ah! Então.
668. L. : Opinião sobre o trabalho no CE.
669. O. : Ah! Tinha um último.
670. L. : Era.
671. O. : Não é? *Opinião sobre o trabalho realizado no CE?*
672. L. : Portanto, eu pus assim, pensei o seguinte [leu]:” Penso ter tido uma sequência lógica, acessível e adequada aos objetivos do próprio círculo.”
673. O. : Sim.
674. L. : ”Peso maior, negativo, para a hora a que ocorreu o trabalho, ocorria o trabalho. O impacto em todos ficou patente nas alegações finais”, isto entre aspas.
675. O. : Sim.
676. L. : “As apresentações dos trabalhos e os comentários feitos. Com a participação que ocorreu, creio poder dizer que o impacto nas nossas ideias sobre o tema foi grande.” O impacto. Eu ainda estou a ver a mudança.
677. O. : Pois.
678. L. : Para já o impacto.” Se este impacto ganha raízes para crescer. A ver durante as atividades deste ano que se inicia.”
679. O. : Sim.
680. L. : “A avaliação dos documentos que nos foram solicitados foram alvo de alguns reparos, mais por receio” reparos dos formandos, do que “de que não fosse possível fazer, já que o trabalho com os alunos não parou.” Quer dizer, a nossa vida continuou e, e houve um acréscimo de trabalho. “Porque não estamos habituados a ser organizados e a refletir”.
681. O. : Pois.
682. L. : Portanto, e era mais difícil essa reflexão que nos era pedida, porque nós não estamos habituados a isso. “No fim. O que é que cada um de nós descobriu e percebeu que é capaz? Temos de ter abertura, e ela existiu e muito; temos que ser críticos; temos que perceber que podemos mudar; temos que ser corajosos. O futuro dirá até que ponto as raízes de uma nova avaliação crescem no agrupamento”
683. O. : Esperemos que sim. Pelo menos estavam lá todos os níveis.
684. M. : Eu gostei muito. E como te digo, gostei muito a nível, como formando. Eu num... dissocie-me por completo.
685. O. : Ah! Eu fico contente.
686. M. : Dissocie-me por completo. E acho que o melhor elogio que se pode fazer é, que naquele momento, quer do ano, quer do dia, como a L. diz, é as três horas, quando damos por ela, já estarem para trás das costas.
687. O. : Pois.
688. M. : E isso acho que é muito positivo.
689. O. : Mas isso. Pois, eu, eu claro que fico contente de ouvir tu dizeres isso,
690. M. : Não da formadora. A formadora...
691. O. : Mas eu achei também que ali...
692. L. : Mais ou menos, não é? A formadora... Era muito pequenita,
693. O. : Estão a dizer mal de mim? (riso)
694. M. : Eu também da formadora...
695. L. : Oh, M., era muito pequenita! Olha!
696. O. : Tinha que trepar para cima do estrado.
697. M. : Há tanta gente jeitosa...
698. O. : Dantes as salas de aula tinham um estrado...
699. L. : Podia fumar, não é?
700. M. : Há tanta gente jeitosa e sai-nos uma rodinhas assim! Valha-me deus!
701. O. : Ai meu deus! É concentrado. (risos)
702. M. : Oh! Sei lá!
703. O. : Olha,...
704. L. : Tem muita arrumação. É pequenina mas tem muita arrumação.
705. O. : Tem muita arrumação, é verdade. (riso)
706. M. : Não, a sério.

707. O. : Não, mas sabes uma coisa? Eu acho que estou-me a lembrar de uma coisa que me criou algum problema ali. Que foi responder a várias expectativas. Nem toda a gente achou isso! Porque, por exemplo a P2, não é? Achou que não aprendeu lá nada. Achou que aquilo que não era o que ela queria, não é?

708. L. : Eu já te expliquei o que é que pode ter ocorrido.

709. O. : E que ela estava à espera de mais, que não foi apoiada, e que não foi acompanhada, percebes?

710. L. : Ela diz textualmente o que estás a dizer? Ou tiraste tu essas...interpretações?

711. O. : Não, diz textualmente. Aliás está gravado, percebes? Por isso é que eu tenho tanta certeza, percebes?

712. M. : Foi naquela conversa final.

713. O. : Ela disse isso na última sessão. Ela disse-o ao longo das sessões, várias vezes. E disse depois na gravação final. Portanto ela verbalizou que aquilo não correspondeu às expectativas dela. E para mim foi difícil lidar com isso. As expectativas das pessoas não são iguais.

714. M. : Eu acho...

713. O. : E apesar de ter sido divulgado a todos por igual. Ela leu aquilo de outra maneira!

714. M. : Pronto mas...

715. O. : Percebes?

716. L. : Eu já te expliquei que pode ter sido fundamentado, numa expectativa...

717. M. : De outra natureza.

718. L. : ...da primeira... de outra natureza que lhe foi criada.

719. M. : Exato.

720. L. : Olha, por mim, pela P1 e nós as três. Que no início das sessões tínhamos previsto trabalhar as três e fazer alguma coisa...

721. M. : Exatamente.

722. L. : ...que atravessa-se o primeiro e o segundo ciclo.

723. O. : Pois.

724. L. : Ela entusiasmou-se bastante com isso. Aliás ela disse que tinha feito já leituras para ver e tal, não sei quê.

725. O. : Pois.

726. L. : E depois não foi nada disso e teve que trabalhar sozinha. E isso...

727. M. : Pois. Eu acho que a palavra expectativas é: eu estou à espera dentro disto e daquilo e ficou aquém.

728. O. : Pois.

729. M. : Não é nesse sentido, não acho que ela achasse que tenha ficado aquém. Mas não era aquilo.

730. L. : Que ela pensava que ia fazer.

731. M. : Não era aquilo. Era outra coisa.

732. L. : Ela tinha um outro objetivo antes.

733. M. : Portanto, não é. Eu acho que a noção de expectativa, não é? Eu quero que isto dê dez e sai-me um quatro ou um três e eu fico desapontado.

734. O. : Pois.

735. M. : Não. Eu acho que ela percebeu que era um dez, mas era um dez de outra coisa.

736. O. : Não sei?

737. M. : Portanto foi aí que ela se perdeu.

738. O. : Eu fiquei confusa.

739. M. : Isso foi a leitura que eu fiz.

740. O. : Fiquei confusa, não fiquei a perceber bem, acho.

741. M. : Portanto, não foi. Isto era, isto correu mal, não foi no sentido, "Acho que me correu mal porque queria mais e isto não tive mais. Eu queria era outra coisa!"

742. O. : Ah! E também acho uma coisa!

743. M. : Assim como a P5 disse que queria outra coisa, não é?

744. O. : Sim. Mas eu também fiquei a pensar uma coisa. Foi que... e senti necessidade e houve uma altura mesmo que fiz isso! Já foi há um certo tempo uma pessoa vai-se esquecendo, devíamos ter feito esta conversa logo a seguir. Mas, agora estou-me a lembrar que houve uma altura em que as pessoas pediram, não é? Pediram...

745. M. : Informação, informação.

746. O. : Pediram mesmo. Uma sessão tipo curso, tipo palestra. "Diz-nos, diz-nos como é que é a avaliação. Contamos, não é? Porque nós não sabemos." Quer dizer, não é propriamente o sítio para fazer isso, não é? A formação não estava planeada nesse sentido, de ser um curso, mas de ser uma reflexão. Mas eu senti a necessidade de parar e responder a esse, a essa vontade das pessoas.

747. L. : E foste para casa e fizeste uma apresentação.

748. O. : Fui para casa ler algumas coisas e fazer um resumo.

749. L. : Pois.

750. O. : Das noções da avaliação...

751. L. : E foi bom. É...
752. O. : ...da história da avaliação, dei ali umas luzinhas para responder a essa expectativa, não que estivesse planeado. Porque foram as pessoas que pediram. No fundo as pessoas disseram assim “Queremos aprender alguma coisa e não estamos a aprender nada”, Não é?
753. L. : Queremos teoria!
754. O. : “Queremos, queremos teoria”, quer dizer mas não era para isso que estávamos lá, não é? percebes?
753. L. : Olha, que se calhar, pode ser uma boa reflexão. Se calhar, o Círculo de Estudos precedido de um curso.
754. O. : Ah! Sim, sim.
755. L. : Que, em que a gente meta as mãos na massa. E ande para ali e tal.
756. O. : Pois, pois. Precisa primeiro de um pré.
757. L. : Se calhar era preciso.
758. O. : Um pré CE.
759. L. : É porque a gente ouve falar de muita coisa, lê algumas coisas
760. O. : Pois é, pois é. Porque parte-se um bocado do pressuposto que as pessoas já têm uma base
761. L. : Pois é.
762. O. : ...cultural profissional suficientemente consistente para não precisarem disso. Ou então que já têm uma capacidade de pesquisa e de leitura, não é? Que lhes fornece isso, não é?
763. L. : Mas nem sempre é verdade.
764. O. : E vão trabalhar o tema que é a avaliação, mas não sabem nada de avaliação. Quando avaliação é um tema transversal que toda a gente que é professor tem que saber.
765. L. : Pois.
766. O. : E não sabe o que está a fazer.
767. L. : Tem que saber, mas não sabe.
768. O. : Não sabe, não é bem, mas pronto.
769. M. : Sim, sim.
770. O. : Não tem aquele conhecimento mínimo, percebes? Não é? E portanto sentiram falta disso.
771. L. : No entanto, toda a gente já ouviu falar disso.
772. O. : E depois estamos ali falar de conceitos e as pessoas não os dominam. E portanto é preciso uma base mínima de entendimento, não é? E se calhar tens razão era preciso o pré CE e depois então o CE verdadeiro.
773. L. : Nas várias modalidades.
774. O. : Olha eu acho que vou fechar aqui a gravação.
775. M. : Acho muito bem.
776. L. : Pronto.

Questões orientadoras da conversa

- Papel do PAA no CE (contributos, participação, dinamização, relações estabelecidas, papéis)
- Expectativas do PAA sobre o CE (dinâmicas, formação, mudança)
- Opinião sobre o trabalho realizado no CE (desenvolvimento, experiências, avaliação, impacto)

Tópicos da conversa/ ideias principais

<i>Papel do PAA no CE</i>	<p><i>Contributos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Teve a ideia de fazer algo útil para a escola – dar formação e dar creditação – em troca da informação sobre o que se ia fazendo. ● Envolveu os outros num trabalho que era mais restrito ao promover o CE ● O PAA ajudou a selecionar os textos para o CE – leu alguns e selecionou os mais pertinentes ● O nosso papel é o de abrir espaços na escola de reflexão e mostrar o que se fez no CE ● Abrir espaços, manter a chama acesa (M.) ● Nas sessões abertas pode-se mostrar e desmistificar a ideia de muito trabalho. Fazer coisas mais simples mas ir à procura das dificuldades dos alunos (L.) ● Sugerir o convite a divulgar outras experiências para além do CE. Lançar um desafio. (L.) <p><i>Participação</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● O PAA teve um ganho duplo, porque leu os textos e escolheu para os outros. ● Quando estive nas sessões esqueci que era do PAA. Para além do nosso contributo na primeira fase e na análise dos questionários. Não vi que fui formando PAA ou formando não PAA (M.) ● Empenhei-me como formando e não foi por acaso que saiu uma narrativa com aquele tamanho. Li e procurei que aquela informação tivesse sustentação. (M.) ● Eu também senti que não houve diferença nos formandos. (O.) <p><i>Dinamização</i></p>
---------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que foi insuficiente porque as inscrições foram poucas <p><i>Relações estabelecidas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A dinâmica que se criou no CE foi muito interessante, positiva, talvez porque já todos nos conhecíamos mais ou menos (L. e O.) • As conversas no CE tornaram-se francas e as pessoas confessaram as suas dúvidas e erros cometidos sem receio numa lógica de confiança. Também mostraram alguma vontade de mudar. (L.)
<i>Expectativas do PAA</i>	<p><i>Dinâmicas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Há necessidade de formação, e havia vontade, apoio da professora Flávia e empenho da Olga, que podia ser a formadora. A formação seria uma mais valia porque podia chegar a mais do que uma simples sessão de divulgação como já fazíamos • Os outros colegas pensaram que ia ser uma formação muito trabalhosa, longa e com muito TPC numa altura complicada – 2º e 3º período <p><i>Mudança</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A mudança tem que partir da divulgação dos trabalhos. Com o envolvimento. • Talvez os participantes tentem uma avaliação diferente da que faziam. • Duvida que os participantes queiram mudar (M.) • Divulgar as experiências na escola pode dar frutos ou não dar nada. (M.) • Diz que não tem grandes expectativas sobre a divulgação (M.) • Põe sérias reticências a que utilizem o que fizeram no CE nas suas práticas, apesar de os ver satisfeitos, entusiasmados, empenhados com o que fizeram no CE. (M.) • As boas experiências não tocam a todos, se tocarem a 50% é muito bom. (L.) • Defende que há dinâmicas de escola que levam à segregação em vez de levarem à aglutinação. Diz que acredita haver outras pequenas experiências que se fazem na escola que não se partilham porque o meio é ruim e que as sessões de divulgação podem favorecer essa partilha. (M.)
<i>Opiniões sobre o CE</i>	<p><i>Dinâmicas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Diz que na 1º sessão houve um refluxo de vontades quando as pessoas se aperceberam de que ia ser muito trabalhoso com muitos instrumentos para elaborar. As pessoas assustaram-se com a quantidade de trabalho. • Essa ideia de dificuldade continuou até ao fim, mesmo nos que acabaram o CE, apesar da existência da negociação. • A divulgação é para as pessoas interessadas em saber. (O.) • Ele disse que gostou muito, não deu pelo tempo a passar (M.) • Nem todos acharam isso. Foi difícil responder às várias expectativas (O.) • Mas ela (Fátima) tinha outras expectativas de outra natureza que lhe foi criada. (L.) • Não é expectativa que falhou, no sentido de ter ficado aquém, o que falhou é que ela (P2) queria outra coisa.(M.) • Houve uma altura no CE que tive necessidade de responder a certas expectativas: As pessoas queriam teoria, queriam aprender coisas sobre avaliação. Mas a formação estava planeada para ser uma reflexão e não um curso. Mas parei para responder a essa vontade. (O.) • Se calhar o CE deve ser precedido de um curso. (L.) • Sim precisa primeiro de um pré. Porque parte-se do pressuposto de que as pessoas têm uma base, ou então que procuram obtê-la com leituras. Mas não é assim. É preciso uma base mínima de conhecimento. (O. e L.) <p><i>Mudança</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Acha que houve alguma mudança (L.) • Nem todos mudaram no CE (M.) • Considera que um CE não é suficiente para a mudança porque ela própria considera que ainda está a ensaiar (L.) • Para haver mudança é preciso querer, é preciso vontade. (L. e M.) • Acrescentou que para mudar é preciso ser teimoso (L.) • A nossa atitude como grupo pode ter algum papel na mudança (O. e L.) • Ainda é cedo para falar sobre mudança porque estamos no início do ano. (L.) • Houve alguma mudança nos participantes porque descobriram outras maneiras de fazer as coisas (O.) • Primeiro mudam as ideias só depois vêm as práticas. Concordam que houve uma mudança no conceito, mas que na prática será muito difícil. • Acredita que é possível mudar alguma coisa, ajudar os alunos a identificarem as suas dificuldades

	<p><i>Impacto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Já estou a aplicar um instrumento parecido com os meus alunos porque acho que tem valia. Faço porque me apetece. (M.) • Considera que os participantes podem ter visto utilidade, mas não vão fazê-lo porque dá trabalho. É uma questão de inércia, é o rame-rame. (M.) • Porque acredito, sinto obrigação em fazer qualquer coisa. Mas vamos tentar fazer coisas mais simples. A simplificação da experiência resulta de uma avaliação sobre a experiência que já foi feita. (L.) • Houve mudanças no conceito do que é avaliar para os participantes. (L.) <p><i>Escrita</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gosto de escrever. Sempre me dei bem. Não achei que fosse exagerado, mas eu gosto de escrever. Não me custa. (L.) • Eu gostei muito de escrever a narrativa. Mas os diários de aula é sempre um projeto adiado. Gosto muito de escrever, mas por várias razões não me dou ao trabalho. Escrevo na cabeça (M.) • As pessoas ficaram em pânico por causa da escrita. (L.) • A reflexão só fica completa com a escrita. Obrigá-las a escrever foi dar-lhes a oportunidade para fazer uma coisa diferente. O objetivo do CE também era pôr as pessoas a escrever. A escrita é uma fase da formação profissional. Não o fazer é uma falha. Para mim é uma necessidade (O.) • Acho que a narrativa é uma oportunidade para outras leituras. Porque quando se começa a escrever faz sentido encontrar vozes que vão ao encontro do que fazemos. (M.)
<i>Opiniões soltas</i>	<p>Ninguém muda porque fez alguma coisa interessante. (L.)</p> <p>Para haver mudança é preciso haver continuidade. (L.)</p> <p>Considera que se fala muito mas sabe-se pouco de avaliação. (M.)</p> <p>Comecei a fazer avaliação formativa quando vi sentido nisso. (O.)</p> <p>Há inércia e uns contaminam os outros. (L.)</p> <p>Sendo o conhecimento social ele depende das relações que se estabelecem. (M.)</p> <p>Os professores estão conotados com uma classe intelectual mas muitas vezes não são. Leem pouco, refletem pouco. (L.)</p> <p>Muitas vezes a formação é apenas uma obrigação. (L.)</p> <p>Mesmo como cidadãos somos muito pouco reflexivos. (L.)</p> <p>Acha que ainda há marcas do obscurantismo em que vivemos no tempo do fascismo. (L.)</p>

L. leu um texto sobre os papéis do PAA no CE (entradas 318 e 322)

“Foram inicialmente para mim algo incómodos os meus papéis, promotora do CE e formanda, e houve até, dei conta disso, não sabia como é que os colegas”,

“como interpretariam os colegas esta dupla função? confesso que me senti pouco confortável mas os afetos e as relações que se foram estabelecendo retiraram-me esse peso. Fui muito mais formanda a aprender que promotora a promover. Esse foi o papel da Olga. O M. com a sua serenidade e saber fazer a comunicação ajudou bastante a que os picos iniciais, sentidos por mim claro, se esbatessem rapidamente”

Referiu que podia haver leituras estranhas e por isso sentiu-se muito incomodada. Terminou dizendo que se sentiu “formando só”

A L. leu novamente, agora sobre a formação (entrada 378)

“A formação foi iminentemente o papel da Olga, que teve para mim que sou do PAA uma novidade”, “Às vezes durante as nossas reuniões, estas e outras de trabalho com a Olga, dava conta de uma Olga por vezes absoluta, ou seja, muito segura do que dizia e fazia, poucas vezes questionando ou interpretando os saberes, menores claro dos parceiros, na área que ela bem domina.”. “No Círculo de Estudos dei com uma Olga igual a todos os outros, dizendo algumas vezes”, e isto é quase uma transcrição «Isto é o que eu penso. Mas ainda não tenho a certeza! Vou procurar e depois falamos de novo». “Ora esta faceta da formadora ajudou bastante à formação. Ela foi uma quase igual a nós e foi bom. E falamos de igual para igual. A autoavaliação foi sendo sempre realizada por todos.”

L. voltou a ler (entrada 394 e 396)

Não esperava que fosse o Círculo de Estudos o motor da mudança imediata. Todos percebemos que um trabalho deste tipo é um bom passo para o desassossego. Mas tem de ser continuado, e conversa, e tertúlias, e sessões, e pontos de situações. E penso que a Olga com o plano que já apresentou para este ano, vai sorrir com os inícios de mudança nas questões da avaliação dos alunos, mesmo que só nos formandos” Pode ser que o azeite ganhe o tecido que se quer embeber, ainda que a tutela não se interesse nada pela mudança, nem a ajude a ocorrer”.

A L. leu de novo

Opinião sobre o trabalho no CE (entradas 672, 674, 676, 678, 680, 682)

” Penso ter tido uma sequência lógica, acessível e adequada aos objetivos do próprio círculo.” ”Peso maior, negativo, para a hora a que ocorreu o trabalho, ocorria o trabalho. O impacto em todos ficou patente nas alegações

“ finais” As apresentações dos trabalhos e os comentários feitos. Com a participação que ocorreu, creio poder dizer que o impacto nas nossas ideias sobre o tema foi grande.” .” Se este impacto ganha raízes para crescer. A ver durante as atividades deste ano que se inicia.” “A avaliação dos documentos que nos foram solicitados foram alvo de alguns reparos, mais por receio” “de que não fosse possível fazer, já que o trabalho com os alunos não parou.” “Porque não estamos habituados a ser organizados e a refletir”. “No fim. O que é que cada um de nós descobriu e percebeu que é capaz? Temos de ter abertura, e ela existiu e muito; temos que ser críticos; temos que perceber que podemos mudar; temos que ser corajosos. O futuro dirá até que ponto as raízes de uma nova avaliação crescem no agrupamento”

Anexo 7.7 – Análise das narrativas: princípios de avaliação

Os princípios de avaliação nas narrativas

Princípios	Excertos das narrativas/ ppt de apresentação (os sublinhados no excerto salientam os princípios referidos na narrativa)
	Narrativa A - Pré-escolar
Indicou os princípios no ppt de apresentação: Continuidade Utilidade Justiça Inclusividade	(...) Princípios da avaliação mais explorados <ul style="list-style-type: none"> ○ Autoavaliação ○ Continuidade ○ Utilidade ○ Justiça ○ Inclusividade
	Narrativa B - 1º CEB
Transparência Negociação Participação	entre outros princípios, explorar a <u>transparência</u> , a <u>negociação</u> e a <u>participação</u> que, anteriormente, não eram respeitados. (...)
Continuidade	numa tentativa de melhorar o processo, nomeadamente, no que diz respeito à integração dos princípios da <u>negociação</u> e <u>transparência</u> na seleção dos critérios utilizados, bem como, <u>da participação</u> na construção dos registos a utilizar. Entendemos que é desta forma participada e dialogada de avaliar que, se constrói oportunidades de aprendizagem (...)
Coerência	Acautelando alguma <u>continuidade</u> de regularidade do processo, acordamos com os alunos que aproveitaríamos a simbologia das carinhas <i>smiles</i> para a apreciação em cada referente e daríamos espaço para a heteroavaliação
Diferenciação	Com avanços e recuos, os alunos foram dando sugestões que nós consideramos e adaptamos, prevendo a <u>coerência</u> com o nível de ensino e com as competências dos alunos. (...)
Utilidade	A opção de aplicar somente aos alunos do grupo que tinha manifestado dificuldades prende-se com a preocupação da <u>diferenciação</u> pedagógica e de validade ou não, dos processos de regulação efetuados de forma individual ou, em pares pedagógicos. (...)
	Narrativa C - 2º CEB – Matemática
Transparência; Participação;Coerência Utilidade	Os princípios da avaliação que consideramos estarem mais presentes durante a experiência foram: <u>Transparência</u> , <u>Participação</u> , <u>Coerência</u> e <u>Utilidade</u> .
	Narrativa D - 3º CEB – Educação Física
Participação; Coerência Adequação da exigência Diferenciação; Utilidade	Os princípios da avaliação mais explorados foram a <u>participação</u> a <u>coerência</u> a <u>adequação da exigência</u> ao nível dos alunos, a <u>diferenciação</u> em função das necessidades e ritmos dos alunos e a <u>utilidade</u> com vista á melhoria do ensino e aprendizagem.

	Narrativa E - 3º CEB – Físico-química
Participação Coerência Adequação da exigência Utilidade (Negociação) (Transparência) (Diferenciação)	Os princípios pedagógicos que, mais explicitamente, julgamos estarem associados à atividade a desenvolver são os da <u>participação</u> dos alunos, da <u>coerência</u> com as aprendizagens necessárias, <u>da adequação da exigência</u> aos alunos e da <u>utilidade</u> . (...) É de realçar não serem em número significativo [respostas dos alunos a um questionário de opinião] a referência a ideias de <u>inovação</u> , <u>negociação</u> , <u>transparência</u> e <u>diferenciação</u> . Tal poderá resultar do facto de, particularmente em relação aos três últimos itens, serem conceitos menos familiares e que não houve tempo para explorar de forma significativa. De qualquer modo, à exceção da inovação, era a primeira vez que utilizávamos este tipo de estratégia nas turmas, considerámos que aqueles <u>princípios pedagógicos são mais implícitos do que intencionalmente explícitos</u> na tarefa que delineamos
	Narrativa F - 3º CEB – Matemática
Todos	<i>Ver o que não está à vista - onde estão os princípios de avaliação?</i> Nesta experiência eles estão um pouco espalhados por todo este processo continuado. A <u>transparência</u> , na clarificação dos conteúdos, no <u>feedback</u> ; nas reflexões conjuntas; a <u>negociação</u> , de significados no primeiro <u>feedback</u> ; a <u>negociação</u> de estratégias no último <u>feedback</u> ; a <u>participação</u> , em todo o processo, com a autoavaliação; a <u>coerência</u> , com o ensino desenvolvido centrado no aluno; a <u>adequação da exigência</u> , no cuidado em colocar tarefas acessíveis a todos; a <u>continuidade</u> , visto ser um processo continuado, e inacabado; a <u>abrangência</u> , nas várias competências em desenvolvimento, tanto nos conteúdos como nas atitudes; a <u>diversificação</u> , na utilização de diversas estratégias, mudanças nas autoavaliações; a <u>diferenciação</u> , na atribuição de papéis distintos a alguns alunos em algumas situações; a <u>utilidade</u> , na partilha e esclarecimento de dúvidas, na identificação de aprendizagens e dificuldades; a <u>justiça</u> , por permitir a cada um agir segundo as suas necessidades; a <u>inclusividade</u> , na preocupação em apoiar todos, esclarecendo dúvidas durante as aulas.

Anexo 7.8 – Análise das narrativas: papel dos alunos

Papel dos alunos	Excertos das narrativas/ pp de apresentação (os sublinhados no excerto salientam papéis dos alunos referidos na narrativa)
	Narrativa A - Pré-escolar
Indicados no ppt de apresentação	Qual o papel das crianças na avaliação <ul style="list-style-type: none"> • Participação na avaliação • Autoavaliação • Heteroavaliação • Reflexão sobre os erros e dificuldades • Planear estratégias para a resolução das dificuldades detetadas
	Narrativa B - 1º CEB
<u>Participarem na definição de critérios de avaliação:</u> Os alunos participaram de forma coletiva na construção de referentes para a leitura de um texto	Com a intenção de motivar os alunos para um novo processo, fomos lançando questões, a partir da exploração do poema (...) Enquadrado no mote de um novo processo, utilizando a negociação e a transparência, <u>lançamos o desafio de serem os alunos os construtores dos referentes a utilizar</u> . Abrimos a participação coletiva, possibilitando a cada criança emitir opiniões sobre a nossa proposta. (...)
<u>Participarem na definição dos elementos/ atividades de avaliação:</u> Negociaram com a professora a forma de organizar e construir a ficha de autoavaliação da leitura de um poema	Acautelando alguma continuidade de regularidade do processo, acordamos com os alunos que aproveitaríamos a simbologia das carinhas <i>smiles</i> para a apreciação em cada referente e daríamos espaço para a heteroavaliação. Com avanços e recuos, os alunos foram dando sugestões que nós consideramos e adaptamos, prevendo a coerência com o nível de ensino e com as competências dos alunos. Gradualmente, os alunos ganham

<p><u>Fizeram autoavaliação e heteroavaliação:</u> Fizeram a autoavaliação e a heteroavaliação da leitura</p> <p><u>Refletiram sobre erros e dificuldades:</u> Refletiram de forma coletiva sobre erros ou dificuldades</p> <p>Refletiram sobre a pertinência dos instrumentos construídos e já aplicados</p> <p><u>Planearem estratégias para resolver as dificuldades detetadas:</u> Após a sinalização das crianças que tinham dificuldades e precisavam de ajuda, de forma coletiva planearam-se formas de as resolver</p> <p>Desenvolveram tutorias de interajuda nas dificuldades</p> <p>No final, fizeram autoavaliação apenas os alunos que revelaram dificuldades</p>	<p>confiança na sua capacidade construtiva e, muito inteligentemente, <u>surgem negociando as formas de organizar e construir a ficha.</u></p> <p>Já na terceira fase, retomamos a leitura e exploração do texto e de forma individual cada criança registou a sua <u>autoavaliação de</u> forma empenhada. Após a recolha das fichas, <u>pedimos que para cada aluno se emitisse opinião, procurando assim o princípio de heteroavaliação.</u></p> <p>Ao contrário do previsto inicialmente, <u>não registamos as dificuldades individuais na ficha mas, de forma coletiva.</u> Esta alteração, surge no âmbito da dinâmica do grupo que, interiorizou que, <u>mais importante do que ocultar as dificuldades é contorná-las, individualmente ou, em equipa</u></p> <p><u>Refletimos ainda, sobre a pertinência do documento construído,</u> entendendo as crianças que era um “bom documento”, permitindo, “marcar tudo o que fizemos e não fizemos”.</p> <p>De encontro às valências formativas de regulação, em conjunto, identificamos as crianças que precisavam de melhorar as suas competências, procedemos de imediato e de <u>forma participada ao esboço de estratégias de melhorias.</u></p> <p>Foi visível, a envolvimento quer dos alunos, que manifestavam dificuldades em superá-los quer dos alunos que se disponibilizavam para ajudar, mesmo nos momentos fora da aula, como se verificou, nos intervalos. A nossa intervenção, foi claramente, <u>ultrapassada pelas tutorias pedagógicas de pares</u></p> <p>(...) aplicamos novamente o <u>registo de autoavaliação, agora somente, aos alunos que tinham manifestado dificuldades</u> e necessitavam de melhorar as suas competências.</p>
	Narrativa C - 2º CEB – Matemática
<p><u>Fizeram autoavaliação e heteroavaliação:</u> Os alunos fizeram autoavaliação em tarefas realizadas em grupo em diversos momentos.</p> <p><u>Refletiram sobre erros e dificuldades:</u> Identificaram dificuldades a partir de uma grelha construída pelas professoras</p> <p><u>Planearem estratégias para resolver as dificuldades detetadas:</u> Pensaram em estratégias de remediação, a partir de uma grelha construída pelas professoras</p> <p>Resolveram uma tarefa individualmente que incidiu sobre as dificuldades anteriormente detetadas e fizeram nova autoavaliação</p>	<p>A experiência decorreu num contexto de aulas de Matemática, em duas turmas do 6º ano, tendo <u>os alunos realizado tarefas de autoavaliação</u> à medida que iam respondendo a grupos de questões propostas na tarefa.</p> <p>Para tal, <u>usaram uma grelha de identificação de dificuldades</u> e de estratégias de remediação. <u>As duas turmas estiveram organizadas em grupos de 4 elementos.</u></p> <p>(...)</p> <p>De facto, alguns alunos perante a tarefa de revisão do 5º ano e a grelha de autoavaliação permitiram-se indagar «...se contava para a nota...». Foi esclarecido que o que se pretendia com aquele trabalho era que eles conseguissem identificar as suas dificuldades de <u>uma lista que lhes era proposta e pensassem em estratégias para as ultrapassar.</u></p> <p>(...)</p> <p>no segundo momento da aula foi-lhes proposto que fizessem uma <i>Tarefa de aula</i> sobre o mesmo tema. Esta tarefa foi retirada e adaptada do manual do 5º ano e foi realizada individualmente. <u>No final da tarefa era pedida uma apreciação do aluno,</u> relativamente ao grau de satisfação sobre o seu desempenho e às dificuldades que, eventualmente, ainda tinha sentido, procurando deste modo, repetir um tipo de informação já solicitada na grelha de autoavaliação.</p>
	Narrativa D - 3º CEB – Educação Física
<p><u>Fizeram autoavaliação:</u> Autoavaliação escrita em dois momentos distintos da execução</p>	<p>Comecei a aula por uma breve explicação aos alunos acerca dos principais objetivos desta experiência, das tarefas necessárias para o sucesso da mesma e da forma como iria decorrer a aula. A experiência propriamente dita consistiu na inclusão de uma <u>autoavaliação escrita,</u></p>

<p>técnica de gestos.</p> <p><u>Fizeram heteroavaliação</u> : Avaliação mútua de pares de alunos.</p> <p><u>Refletiram sobre erros e dificuldades</u> : Comparação de registos de avaliação seguido de diálogo que permitiu a regulação das aprendizagens...</p> <p><u>Fizeram atividades de autocorreção</u> : ...num segundo momento de execução (aperfeiçoamento dos gestos técnicos) verificaram se houve melhorias nos desempenhos Responderam a um questionário de opinião sobre a atividade</p>	<p><u>realizada através do preenchimento pelos alunos de uma ficha construída pela professora, em dois momentos distintos de execução dos gestos técnicos mencionados.</u> Após a transmissão das determinantes técnicas específicas de cada um dos gestos técnicos, <u>os alunos executavam-nos uma primeira vez e avaliavam-se mutuamente.</u> Em seguida, <u>compararam os registos das suas avaliações, trocaram impressões acerca das mesmas e puderam regular as suas execuções</u> num segundo momento, o qual foi sujeito a novos registos para <u>verificar possíveis mudanças e/ou melhorias</u> no desempenho da execução. Pretendia-se portanto que <u>entre o primeiro momento de execução e o segundo momento se observassem algumas mudanças no desempenho, após a confrontação e diálogo entre os pares.</u> No final da aula procurei saber qual a <u>opinião dos alunos acerca desta estratégia</u> e para tal pedi-lhes que preenchessem um <u>questionário de opinião</u> por mim elaborado. Esta aula decorreu com normalidade durante noventa minutos e no final agradei a colaboração dos alunos e recolhi todos os registos por eles efetuados. Posteriormente procedeu-se ao tratamento e análise dos resultados recolhidos e foi possível constatar o seguinte: (...)</p>
<p><u>Fizeram autoavaliação e heteroavaliação</u> : Trabalharam a pares (que escolheram livremente) e refletiram sobre respostas dadas por colegas. Refletem sobre erros, incorreções Há lugar a sugestões de correção do colega</p> <p>Geriram o tempo de resolução da tarefa</p> <p><u>Fizeram atividades de autocorreção</u> : Refletem sobre as sugestões dos colegas e corrigem a sua resposta (caso o entendam)</p> <p><u>Refletiram sobre erros e dificuldades</u> : Na reflexão final os alunos refletiram sobre os próprios erros ou incorreções e sobre as sugestões apresentadas pelos colegas ou pela proposta do professor</p> <p>Responderam a um questionário de opinião sobre a atividade</p>	<p>Narrativa E - 3º CEB – Físico-Química</p> <p>Decidiu-se que a proposta de atividade a implementar seria realizada tendo por pano de fundo o <u>trabalho colaborativo, entre pares, num processo que envolvesse a autorregulação (reflexão dos alunos sobre opções tomadas/resultados obtidos) e correção (enunciação de sugestões de melhoria/indicação de alterações a realizar).</u> (...) Os alunos trabalharam de forma fluida, selecionaram o seu par e foram <u>gerindo os tempos intermédios</u> necessários para a consecução do que lhes era pedido. (...) O instrumento elaborado promove, assim pensamos, a partilha de conhecimentos entre os alunos num movimento de vaivém quando, face às questões fornecidas, cada par de alunos escreve a sua resposta inicial, troca a sua folha de registo onde o outro inscreve a sua posição/sugestões. <u>Retoma de novo a sua e decide qual a sua resposta refletindo sobre o que inicialmente pensou e as sugestões do colega.</u> É este na nossa opinião o momento charneira. O aluno pode manter/alterar a sua resposta irrefletidamente; pode optar pela resposta do outro por insegurança própria (o seu colega obtém, por norma, resultados melhores na disciplina) mas, e essa a maior vantagem, pode também decidir reflexivamente estando aqui a mobilizar mecanismos cognitivos que poderá utilizar noutras circunstâncias. (...) A atividade encerra com dois momentos de <u>reflexão final sobre possíveis erros, incorreções, falhas por parte dos alunos</u> e de sugestões finais por parte do seu par. Estes concretizaram-se tendo por objeto de análise quer as sugestões do seu colega quer a informação cientificamente aceite que é fornecida à turma pelo professor. (...) Um segundo momento da intervenção em sala de aulas consistiu na <u>aplicação de um questionário (Anexo 2) com um levantamento das perceções dos alunos sobre a tarefa realizada.</u></p>
<p><u>Fizeram autoavaliação e heteroavaliação</u> : Os alunos resolveram exercícios a pares e fizeram autoavaliação para</p>	<p>Narrativa F - 3º CEB – Matemática</p> <p>Pedi-lhes para formarem os mesmos pares, resolverem esses exercícios, e levei novamente comigo uma resolução por par. Voltei a sinalizar erros, identificar dificuldades e devolvi-lhes de novo o trabalho com <i>feedback</i> escrito. Ao fim desses dois blocos, na aula de 30 de Abril, propus uma <u>autoavaliação sobre o trabalho realizado (...)</u>, em que os alunos</p>

<p>sinalizarem dificuldades</p> <p><u>Refletiram sobre erros e dificuldades</u> : Os alunos procuraram perceber quais eram as suas dificuldades</p> <p>Os alunos participaram numa reflexão conjunta com a professora sobre os seus erros e dificuldades</p> <p>Os alunos fizeram autoavaliação em simultâneo com a resolução de exercícios o que permitiu levantar dificuldades e ver aprendizagens</p> <p><u>Fizeram atividades de autocorreção</u> : Depois de conhecerem o <i>feedback</i> da professora sobre os exercícios os alunos melhoraram as suas resoluções</p> <p>Alguns alunos que terminaram as suas tarefas ajudaram os colegas com mais dificuldades (tutorias)</p> <p>Os alunos fizeram autocorreções dos exercícios e compararam respostas</p> <p>Responderam a um questionário de opinião sobre a experiência – exercícios usados, trabalho a pares, papel da professora</p>	<p>sinalizaram <u>o que já sei... e o que ainda não sei bem...</u> relativamente a <u>uma lista de conteúdos</u>, de modo a contribuir para uma maior consciência das suas aprendizagens e das suas dificuldades.</p> <p>só podemos ter certezas se os ouvirmos mais. Chamei a este momento <u>o acordar as dificuldades</u>, porque <u>tanto os alunos como eu tentámos perceber quais eram afinal as dificuldades</u>, dado que muitas vezes elas estão como que adormecidas, pois não há plena consciência delas. (...) Debati estes assuntos com os alunos, promovendo uma <u>reflexão conjunta</u> em que lhes mostrei o tratamento da autoavaliação (...)</p> <p>Desta vez, entreguei-lhes a tarefa e uma grelha de <u>autoavaliação para ser preenchida em paralelo com a resolução dos exercícios</u>. Usei uma grelha muito semelhante à anterior, apenas lhe integrei mais uma coluna em que os alunos tinham de sinalizar todos os conteúdos implicados em cada exercício (...)Deste modo <u>levei-os a refletir sobre as resoluções que apresentaram, sobre todos os passos que deram, isto é, obriguei-os a ver as aprendizagens para poderem levantar as dificuldades</u>. (...)</p> <p>Na aula seguinte, <u>devolvi a todos os trabalhos com feedback</u> escrito e as <u>autoavaliações</u>, e dei-lhes mais 30 minutos para que os <u>completassem</u>,(...)</p> <p>(...) duas alunas que conseguiram terminar com sucesso todos os exercícios às quais pedi para ajudarem colegas que precisavam, promovendo deste modo a <u>interajuda entre eles</u>. (...)</p> <p>Salientei que esta tomada de consciência sobre a tarefa é muito importante para a aprendizagem e recomendei-lhes que <u>comparassem as suas respostas</u>. (...)</p> <p>(...) confirmei-as com as respostas dadas pelos alunos a <u>um questionário de opinião</u> que preparei para conhecer melhor as suas perceções acerca dos <u>exercícios usados para desenvolver a experiência, do trabalho a pares desenvolvido, da autoavaliação dirigida à tarefa e do meu papel</u></p>
---	---

Anexo 7.9 – Análise das narrativas: papel dos alunos/ professores

Papel dos alunos/professores	Excertos das narrativas/ pp de apresentação Narrativa/ciclo (os sublinhados no excerto salientam papéis dos alunos e professores referidos na narrativa)
	Ppt de Apresentação da Narrativa A - Pré-escolar
Indicados no ppt de apresentação	<p>Estratégias de avaliação da experiência</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com os alunos • Registo das experiências vividas em grupos de quatro elementos, sendo um deles o líder, manifestando o agrado, ou não, de cada uma delas • Análise final de todos os trabalhos, em grande grupo • Cada líder apresentava o trabalho do seu grupo e todo o grupo se dispunha a responder às questões colocadas pelos restantes elementos
Professora: Decidiu qual a área disciplinar /	Narrativa B - 1º CEB (...) experiência pedagógica apresentada, <u>iniciou-se com o espaço de planificação obrigando-nos numa primeira parte, a tomar opções</u>

<p>conteúdos da intervenção; Decidiu processos e timings a utilizar</p> <p>Apresentou a experiência aos alunos</p> <p>Abriu espaços de diálogo com os alunos, colocando questões que conduziram a uma reflexão coletiva</p> <p>Desafiou os alunos a construírem referentes para a leitura de um poema (negociação)</p> <p>Registou as ideias e construiu uma ficha de autoavaliação a partir da negociação desenvolvida</p> <p>Propôs que os alunos se autoavaliassem recorrendo à ficha; propôs que fizessem heteroavaliação</p> <p>Propôs a reflexão sobre a pertinência da ficha de autoavaliação construída em conjunto</p> <p>Sinalizou os alunos que precisam de melhorar Propôs novamente a autoavaliação apenas aos alunos que precisavam de melhorar</p> <p>Promoveu uma reflexão conjunta com os alunos acerca das mudanças ocorridas; registou o que entendem por autoavaliação</p> <p>-</p> <p>Preparou um inquérito de opinião para os EE sobre a avaliação formativa e seus efeitos nas aprendizagens, que aplicou a uma pequena amostra</p>	<p><u>relativamente à área disciplinar e aos conteúdos</u> e numa segunda parte, a projetar os <u>processos e os timings utilizados</u>. Não obstante o exercício de planificação ficar exclusivamente no papel da professora, a intervenção, foi pensada como uma oportunidade de influenciar o sucesso dos alunos na leitura e apreensão de um texto poético, logo desde o início da apresentação da temática.</p> <p>(...)</p> <p>A primeira fase, diz respeito <u>à apresentação da atividade às crianças</u>, num espaço de problematização e questionamento sobre algumas das dimensões do processo de autoavaliação trimestral e por área disciplinar já desenvolvido. Com a intenção de motivar os alunos para um novo processo, <u>fomos lançando questões</u>, a partir da exploração do poema a “Conversa”, <u>a par de uma reflexão coletiva</u>, sobre a possibilidade de considerarmos este texto, como um momento singular de autoavaliação. (...) utilizando a <u>negociação</u> e a transparência, lançamos o <u>desafio de serem os alunos os construtores dos referentes a utilizar</u>. Abrimos a participação coletiva, possibilitando a cada criança emitir opiniões sobre a nossa proposta.</p> <p>(...)</p> <p><u>Recolhidas as ideias</u>, passamos à segunda fase da experiência pedagógica, redimensionando a prática, com a organização das ideias que levaria à <u>construção da ficha de autoavaliação</u></p> <p>(...)</p> <p>Já na terceira fase, retomamos a leitura e exploração do texto e <u>de forma individual cada criança registou a sua autoavaliação</u> de forma empenhada. Após a recolha das fichas, <u>pedimos que para cada aluno se emitisse opinião</u>, procurando assim o princípio de heteroavaliação.</p> <p>(..)</p> <p>Refletimos ainda, sobre a <u>pertinência do documento construído</u>, entendendo as crianças que era um “bom documento”, permitindo, “marcar tudo o que fizemos e não fizemos”. De encontro às valências formativas de regulação, <u>em conjunto</u>, identificamos as crianças que precisavam de melhorar as suas competências, procedemos de imediato e de forma participada ao esboço de estratégias de melhorias.</p> <p>(...)</p> <p>(...) após um tempo para operacionalização das estratégias desenvolvidas, <u>aplicamos novamente o registo de autoavaliação</u>, agora <u>somente, aos alunos que tinham manifestado dificuldades</u> e necessitavam de melhorar as suas competências.</p> <p>(...)</p> <p>Ainda preocupados com a diferenciação pedagógica e agora, partindo dos sentires dos alunos, <u>refletimos em conjunto, sobre as mudanças verificadas no processo de comunicação e construção coletiva e, registamos as perceções e os sentires das crianças</u>.</p> <p>(...)</p> <p>Por entendermos que, a dimensão parental quer na comunicação, quer na implicação das mudanças esperadas é imprescindível, também analisamos, através de uma pequena amostra (talvez pouco significativa e daí a intenção de entender a todos os pais) a <u>perceção dos Encarregados de Educação sobre o conhecimento das formas de autoavaliação feita na turma e a sua repercussão nas aprendizagens</u>. Para o efeito, <u>aplicamos um inquérito cujas respostas</u>, foram depois cruzadas, com as <u>perceções dos alunos e que,</u></p>
	Narrativa C - 2º CEB – Matemática
<p>As professoras: Informaram previamente os alunos acerca da experiência a desenvolver. Decidiram os conteúdos a serem</p>	<p><u>Os alunos foram previamente informados da experiência e dos seus objetivos</u>. Procedeu-se de seguida à definição dos conteúdos matemáticos a serem trabalhados durante a experiência,</p> <p>(...)</p>

<p>trabalhados. Pesquisaram uma tarefa que se adequasse adaptando uma proposta no manual</p> <p>Elaboraram uma grelha de autoavaliação adaptando outra já existente</p> <p>Organizaram as turmas em grupos e forneceram as grelhas de autoavaliação para os alunos realizarem embora em momentos diferentes da realização das tarefas</p> <p>Reformularam a grelha inicialmente elaborada em função de debate e reflexão realizado numa sessão do CE (com a Professora Flávia Vieira), tendo incorporado sugestões dadas</p> <p>Acompanharam a realização das tarefas pelos alunos</p> <p>Recolheram as grelhas de autoavaliação, e prometeram tratar a informação e dar <i>feedback</i> aos alunos</p> <p>Deram <i>feedback</i> aos alunos de forma coletiva e promoveram uma reflexão conjunta sobre os resultados da autoavaliação</p> <p>Adaptaram outra tarefa do manual sobre o mesmo tema para os alunos realizarem no final da aula individualmente; integraram no final novamente uma autoavaliação</p> <p>Corrigiram a tarefa, mas por falta de tempo apenas deram algum <i>feedback</i> aos alunos sobre os níveis de desempenho</p>	<p>Estando a decisão sobre o conteúdo tomada, <u>fomos pesquisar o tipo de tarefa adequada aos nossos propósitos, tendo-se optado por adaptar uma proposta do próprio manual do 6º ano, mas sobre revisões de OTD do 5º.</u></p> <p>(...)</p> <p>A <u>proposta de Grelha de Autoavaliação</u>, tendo por base a Tarefa e os documentos anexos ao texto: «<i>Da avaliação Processual à Sumativa: Princípios e Práticas</i>» da professora Maria Antonieta Mamede (Escola Secundária de Monserrate), <u>foi construída com diferenças de pequena monta.</u></p> <p>(...)</p> <p>Como se pode verificar, <u>as professoras utilizaram momentos diferentes para a realização das tarefas.</u></p> <p>(...)</p> <p>Importa referir que foi apresentada uma primeira proposta de Grelha numa das sessões de formação, <u>tendo resultado dessa apresentação sugestões dos colegas e das formadoras que foram incorporadas na grelha final, nomeadamente, a inclusão de listas de dificuldades que assumimos serem aquelas que os alunos mais vezes apresentam no desenvolvimento do Tema e listas de estratégias de remediação que consideramos serem as que, de forma mais efetiva, poderiam ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades identificadas.</u></p> <p>(...)</p> <p>Os alunos da turma 6º3 fizeram a autoavaliação não tendo apresentado grandes dúvidas no preenchimento da grelha.</p> <p>(...)</p> <p>No final das aulas, <u>os documentos foram recolhidos com a promessa de que lhes apresentaríamos o «feedback» do seu trabalho e algumas apreciações da nossa parte.</u></p> <p>Depois de realizada a tarefa, o preenchimento da grelha e feita a análise respetiva, <u>foram apresentados aos alunos os resultados do seu trabalho e, em diálogo, fez-se uma reflexão sobre os resultados da Grelha de Autoavaliação</u></p> <p>(...)</p> <p>no segundo momento da aula <u>foi-lhes proposto que fizessem uma Tarefa de aula sobre o mesmo tema.</u> Esta tarefa foi retirada e adaptada do manual do 5º ano e foi <u>realizada individualmente.</u> <u>No final da tarefa era pedida uma apreciação do aluno,</u> relativamente ao grau de satisfação sobre o seu desempenho e às dificuldades que, eventualmente, ainda tinha sentido, procurando deste modo, repetir um tipo de informação já solicitada na grelha de autoavaliação.</p> <p>(...)</p> <p>Depois de <u>corrigida esta segunda tarefa</u> e de refletirmos sobre as informações que cada aluno inscreveu no seu trabalho (...) Não foi possível alargar o diálogo sobre a segunda tarefa <u>por manifesta falta de tempo, limitando-nos a breves considerações sobre os níveis de desempenho dos alunos</u></p>
	<p>Narrativa D - 3º CEB – Educação Física</p>
<p>A professora: Em conjunto com os alunos ajudou-os a tomar consciência dos seus progressos</p> <p>Decidiu as modalidades em que incidiria a experiência</p> <p>Explicou aos alunos durante a aula em</p>	<p>Com a co-avaliação, ou seja, <u>avaliação em conjunto do professor e do aluno</u> tentei ajudar os alunos na tomada de consciência de como conseguiram os seus progressos.</p> <p>(...)</p> <p>Muitas poderiam ter sido as modalidades escolhidas para a levar a cabo, mas <u>optei pela modalidade de voleibol</u>, mais propriamente, pela análise de dois gestos técnicos, a manchete, mais familiar dos alunos e o serviço por cima por ser um conteúdo novo para os mesmos.</p> <p><u>Comecei a aula por uma breve explicação aos alunos acerca dos principais objetivos desta experiência, das tarefas necessárias para o</u></p>

<p>que consistia a experiência</p> <p>Elaborou uma ficha de autoavaliação para os alunos</p> <p>Elaborou um questionário de opinião para conhecer a opinião dos alunos acerca da experiência, o qual foi aplicado no final da aula.</p> <p>Tratou os dados recolhidos com a autoavaliação e com o questionário</p>	<p>sucesso da mesma e da forma como iria decorrer a aula. (...)</p> <p>A experiência propriamente dita consistiu na inclusão de uma auto-avaliação escrita, realizada através do preenchimento pelos alunos de uma <u>ficha construída pela professora</u>. (...)</p> <p><u>No final da aula procurei saber qual a opinião dos alunos acerca desta estratégia e para tal pedi-lhes que preenchessem um questionário de opinião por mim elaborado.</u> (...)</p> <p>Posteriormente <u>procedeu-se ao tratamento e análise dos resultados recolhidos e foi possível constatar o seguinte</u></p>
<p>Narrativa E - 3º CEB – Físico-Química</p>	
<p>Os professores: Decidiram o tipo de atividade a implementar na experiência, contando com a hipótese de que nela seja possível ao aluno ter algum controlo sobre o tempo de realização (respeitar o ritmo dos alunos)</p> <p>Decidiram que a atividade fosse realizada a pares (promover o trabalho colaborativo)</p> <p>Acompanharam o trabalho dos alunos</p> <p>Deram liberdade aos alunos para escolherem o par com quem queriam trabalhar</p> <p>Conceberam uma atividade que permitiu aos alunos partilharem conhecimentos através de um movimento de vaivém</p> <p>Fornecem à turma a resposta para a atividade cientificamente aceite</p>	<p>Neste contexto <u>germinou a ideia de implementar uma atividade de aprendizagem</u> na qual o <u>tempo</u>, embora controlado por variáveis exógenas – duração do tempo letivo, indicações do professor, por exemplo – fosse também, na medida do possível, <u>gerido pelos alunos</u>. Este foi um dos vetores orientadores da atividade a desenvolver: elaborar uma proposta na qual <u>os alunos imprimam um ritmo de consecução adequado às suas necessidades e dificuldades</u>, mas de gestão controlada por variáveis condicionantes extrínsecas às quais teriam que dar resposta: o trabalho do outro também depende do que faço, (...)</p> <p><u>Decidiu-se que a proposta de atividade a implementar seria realizada tendo por pano de fundo o trabalho colaborativo, entre pares</u>, num processo que envolvesse a autorregulação (reflexão dos alunos sobre opções tomadas/resultados obtidos) e correção (enunciação de sugestões de melhoria/indicação de alterações a realizar). (...)</p> <p>Ao longo da implementação da atividade revelou-se a sua <u>dependência face à intervenção do professor com algumas solicitações confirmatórias</u> sobre se a tarefa estava a ser bem desenvolvida, se as questões colocadas eram bem respondidas, mesmo sabendo, porque disso <u>foram informados</u>, que não tinha carácter classificativo. (...)</p> <p>Os alunos trabalharam de forma fluida, <u>selecionaram o seu par</u> (...)</p> <p>A atividade delineada, de lápis e papel, teve como intencionalidade <u>promover a partilha de conhecimentos entre os pares</u>. Este pressuposto está espelhado na estrutura da atividade (figura 1). O instrumento elaborado promove, assim pensamos, a partilha de conhecimentos entre os alunos <u>num movimento de vaivém quando</u>, face às questões fornecidas, cada par de alunos escreve a sua resposta inicial, troca a sua folha de registo onde o outro inscreve a sua posição/sugestões. Retoma de novo a sua e decide qual a sua resposta refletindo sobre o que inicialmente pensou e as sugestões do colega. É este na nossa opinião o momento charneira. O aluno pode manter/alterar a sua resposta irrefletidamente; pode optar pela resposta do outro por insegurança própria (o seu colega obtém, por norma, resultados melhores na disciplina) mas, e essa a maior vantagem, pode também decidir reflexivamente estando aqui a mobilizar mecanismos cognitivos que poderá utilizar noutras circunstâncias. (...)</p> <p>A atividade encerra com dois momentos de reflexão final sobre possíveis erros, incorreções, falhas por parte dos alunos e de sugestões finais por parte do seu par. Estes concretizaram-se tendo por objeto de análise quer as sugestões do seu colega quer <u>a informação cientificamente aceite que é fornecida à turma pelo professor</u>.</p>

<p>Elaboraram um questionário para conhecerem as percepções dos alunos acerca da experiência o qual foi aplicado posteriormente</p> <p>Trataram a informação recolhida com a atividade e com o questionário</p>	<p>(...)</p> <p>Um segundo momento da intervenção em sala de aulas consistiu <u>na aplicação de um questionário (...)</u> com um <u>levantamento das percepções dos alunos sobre a tarefa realizada.</u></p> <p>Uma análise das respostas regista-se nos Quadros 1, 2 e 3. <u>Foi opção dos autores analisar as respostas dos alunos</u> tendo por base a resposta inicial e a tomada de decisão dos alunos a três questões sendo que as duas primeiras solicitavam uma justificação para as razões da sua escolha.</p>
<p>Narrativa F - 3º CEB – Matemática</p>	
<p>A professora:</p> <p>Indicou aos alunos para resolverem exercícios do manual a pares</p> <p>Levou a resolução de cada par, corrigiu e sinalizou dificuldades; na aula seguinte entregou a tarefa realizada com <i>feedback</i> escrito</p> <p>Monitorizou o trabalho dos alunos</p> <p>Na aula seguinte propôs aos mesmos pares a resolução de outros exercícios e levou novamente uma resolução por par</p> <p>Voltou a sinalizar dificuldades e a dar <i>feedback</i> escrito aos alunos</p> <p>Construiu uma ficha de autoavaliação para os alunos que foi aplicada no fim dessas duas aulas, para ajudar os alunos a tomarem consciência das aprendizagens e dificuldades e conhecer a percepção dos alunos acerca das suas razões</p> <p>Tratou a informação recolhida com a autoavaliação dos alunos e promoveu um debate com os alunos acerca dos resultados</p> <p>Preparou uma ficha de trabalho sobre outro conteúdo</p> <p>Elaborou outra ficha de autoavaliação semelhante à primeira para ser aplicada em simultâneo com a resolução dos exercícios que continha uma nova coluna para que sinalizassem os conteúdos implicados em cada exercício</p> <p>Pediu a pares de alunos para resolverem os exercícios e preencherem as autoavaliações</p> <p>Tratou a informação recolhida e na aula seguinte entregou os exercícios com <i>feedback</i> escrito e as autoavaliações</p> <p>Sugeriu às alunas que terminaram que ajudassem os colegas</p> <p>Solicitou a um aluno que fizesse no quadro a resolução do exercício em que a maioria revelou mais dificuldade e em simultâneo e colectivamente</p>	<p>Comecei por pedir aos alunos, num bloco de 90 minutos, para se <u>organizarem em pares e resolverem alguns exercícios</u> previamente selecionados do manual (...)</p> <p><u>Levei comigo uma resolução por par, e devolvi-lhes o trabalho na aula seguinte com <i>feedback</i> escrito,</u> disponibilizando-me para esclarecer dúvidas, embora poucos tivessem pedido ajuda. Pude sinalizar as muitas dificuldades e também verificar que alguns alunos procuraram as soluções no manual e acabaram por não pensar nas resoluções.</p> <p>(...)</p> <p>(...) na aula seguinte levei uma ficha de trabalho do livro de atividades anexo ao manual. <u>Pedi-lhes para formarem os mesmos pares, resolverem esses exercícios, e levei novamente comigo uma resolução por par. Voltei a sinalizar erros, identificar dificuldades e devolvi-lhes de novo o trabalho com <i>feedback</i> escrito.</u> Ao fim desses dois blocos, na aula de 30 de Abril, <u>propus uma autoavaliação sobre o trabalho realizado (...)</u> em que os alunos sinalizaram <i>o que já sei... e o que ainda não sei bem...</i> relativamente a uma lista de conteúdos, de modo a contribuir para uma <u>maior consciência das suas aprendizagens e das suas dificuldades.</u> Preocupe-me também em saber as <u>razões</u> que apontam para ter dificuldades e a sua percepção geral sobre o trabalho realizado.</p> <p>(...)</p> <p>Debati estes assuntos com os alunos <u>promovendo uma reflexão conjunta em que lhes mostrei o tratamento da autoavaliação</u></p> <p>(...)</p> <p><u>Preparei uma ficha de trabalho</u> sobre o novo conteúdo para ser resolvida a pares durante um bloco, incluindo nela conteúdos em que os alunos revelaram dificuldades no primeiro momento. <u>Desta vez, entreguei-lhes a tarefa e uma grelha de autoavaliação para ser preenchida em paralelo com a resolução dos exercícios. Usei uma grelha muito semelhante</u> à anterior, apenas lhe integrei mais uma coluna em que os alunos tinham de sinalizar todos os conteúdos implicados em cada exercício (...)</p> <p>(...)</p> <p><u>Levei novamente uma resolução por par e as autoavaliações</u> de cada um deles, e tratei toda essa informação. Na aula seguinte, devolvi a todos os trabalhos com <i>feedback</i> escrito e as autoavaliações, e dei-lhes mais 30 minutos para que os completassem, pois muitos alunos não tiveram tempo suficiente na aula anterior, embora houvesse <u>duas alunas que conseguiram terminar com sucesso todos os exercícios, e a quem pedi para ajudarem colegas que precisavam, promovendo deste modo a interajuda entre eles.</u> Ao fim desse tempo, <u>pedi a um aluno que viesse ao quadro resolver o exercício em que a maioria teve mais dificuldade.</u> Expus um slide com a grelha de autoavaliação para identificarmos, <u>em conjunto,</u> as aprendizagens que se aplicavam naquele exercício e vimos detalhadamente em que passos elas se situam.</p> <p>(...)</p> <p>Após este momento de comparação e de partilha de resoluções entre os alunos, apresentei-lhes a <u>tabela completa para poderem refletir</u> sobre os seus trabalhos e fazerem as correções necessárias.</p>

<p>preencheu-se a grelha com a implicação de conteúdos para aquele exercício.</p> <p>Apresentou a tabela completa à turma, promovendo a reflexão sobre o trabalho.</p> <p>Elaborou um questionário de opinião para conhecer as percepções dos alunos acerca da experiência, o qual foi preenchido por todos os alunos.</p> <p>Tratou a informação e devolveu-a aos alunos promovendo uma reflexão conjunta</p>	<p>(...)</p> <p><u>confirmei-as com as respostas dadas pelos alunos a um questionário de opinião que preparei para conhecer melhor as suas percepções</u> acerca dos exercícios usados para desenvolver a experiência, do trabalho a pares desenvolvido, da autoavaliação dirigida à tarefa e do meu papel.</p> <p><u>Apresentei-lhes os resultados desse questionário posteriormente e promovi uma reflexão conjunta</u> em que os alunos reforçaram a sua opinião acerca da utilidade da grelha de autoavaliação aproximada à tarefa para identificar dificuldades e tomar consciência do que está em causa em cada exercício, tendo sugerido que fosse usada mais vezes mas com menos exercícios.</p>
--	--

Anexo 7.10 – Análise das narrativas: papel do professor na planificação, desenvolvimento e avaliação da experiência

Recorrido ao anexo 7.9 (anterior) e ao anexo 8 – notas de campo das apresentações orais

Fase da experiência	Papel do professor na experiência
	Experiência A. Pré-Escolar
Planificação	<ul style="list-style-type: none"> • Prevê a dinamização de atividades ligadas ao PCT, após as quais será feita reflexão em grupo. • Prevê a formação de grupos de crianças que vão escolher a atividade que gostaram mais de fazer e a que gostaram menos. • Prevê a partilha final de todos os trabalhos em grande grupo, apresentados por cada líder de grupo. • Prevê uma reflexão final entre todos.
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • A educadora monitorizou 3 atividades ligadas ao PCT, nas quais todos se envolveram individualmente. • Durante e após estas 3 atividades houve momentos de diálogo conjunto, nos quais se fizeram auto-avaliações e heteroavaliações que foram partilhadas. • A educadora promoveu o envolvimento dos EE com uma proposta de pesquisa para casa sobre especiarias. • A educadora formou grupos de 4 crianças que elegeram um líder para ser porta-voz do grupo e deu indicações ao grupo para escolherem e justificarem das atividades realizadas a que gostaram mais de fazer, a que gostaram menos. • Todos os líderes apresentaram os seus trabalhos e gerou-se uma reflexão conjunta – audiogravada por um EE.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Após a realização da experiência, em diálogo com as crianças foi feita uma reflexão em torno da questão: O que vamos fazer para melhorar?
	Experiência B. 1º CEB
Planificação	<ul style="list-style-type: none"> • Planeia propor a declamação de um poema para posterior apresentação pública. • Prevê a negociação com os alunos de referentes para a construção de um registo de autoavaliação da leitura do poema. • Prevê a utilização do registo de autoavaliação para a leitura do poema e reflexão coletiva sobre o processo • Prevê o reforço de apoio educativo segundo as dificuldades elencadas por cada criança. • Prevê a realização de uma assembleia de alunos e um EE e um docente de AEC para refletirem coletivamente sobre: os conceitos de autoavaliação e dos seus pressupostos; a utilidade dos instrumentos utilizados; a aferição de critérios a possíveis adaptações. • Prevê a auscultação aos EE sobre a utilidade dos processos de autoavaliação. • Prevê a avaliação às diferentes fases da experiência através do cruzamento de percepções sobre a prática de autoavaliação da turma utilizando um inquérito de opinião, a análise de fichas de autoavaliação, a reflexão e diálogo conjuntos e os trabalhos produzidos pelos alunos.

Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Decidiu qual a área disciplinar/ conteúdos da intervenção. • Decidiu processos e timings a utilizar. • Apresentou a experiência aos alunos. • Abriu espaços de diálogo com os alunos, colocando questões que conduziram a uma reflexão coletiva. • Desafiou os alunos a construírem referentes para a leitura de um poema (negociação). • Registrou as ideias e construiu uma ficha de autoavaliação a partir da negociação desenvolvida. • Propôs que os alunos se autoavaliassem recorrendo à ficha; propôs que fizessem heteroavaliação. • Propôs a reflexão sobre a pertinência da ficha de autoavaliação construída em conjunto. • Sinalizou os alunos que precisavam de melhorar. • Propôs novamente a autoavaliação apenas aos alunos que precisavam de melhorar.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Promoveu uma reflexão conjunta com os alunos acerca das mudanças ocorridas; registou o que entendem por autoavaliação. • Preparou um inquérito de opinião para os EE sobre a avaliação formativa e seus efeitos nas aprendizagens, que aplicou a uma pequena amostra.
Experiência C. 2º CEB – Matemática	
Planificação	<ul style="list-style-type: none"> • Prevêem informar os alunos acerca do plano e dos objetivos. • Planeiam fornecer a grelha e fazer uma reflexão conjunta. • Pretendem reservar a parte final da aula para o preenchimento com a ajuda da professora. • Planeiam recolher semanalmente as fichas e/ou TPC e verificar se houve evolução na identificação de dificuldades. • Pretendem dar <i>feedback</i> sobre as reflexões das professoras aos alunos. • Pretendem ouvir os alunos sobre as apreciações. • Pretendem em diálogo com os alunos refletir sobre os resultados da experiência. • Pretendem propor uma questão de aula adequada às várias dificuldades identificadas.
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Informaram previamente os alunos acerca da experiência a desenvolver; decidiram os conteúdos a serem trabalhados. • Pesquisaram uma tarefa que se adequasse adaptando uma proposta no manual. • Elaboraram uma grelha de autoavaliação adaptando outra já existente. • Organizaram as turmas em grupos e forneceram as grelhas de autoavaliação para os alunos realizarem embora em momentos diferentes da realização das tarefas. • Reformularam a grelha inicialmente elaborada em função de debate e reflexão realizado numa sessão do CE (com a Professora Flávia Vieira), tendo incorporado sugestões dadas. • Acompanharam a realização das tarefas pelos alunos. • Recolheram as grelhas de autoavaliação, e prometeram tratar a informação e dar <i>feedback</i> aos alunos. • Deram <i>feedback</i> aos alunos de forma coletiva e promoveram uma reflexão conjunta sobre os resultados da autoavaliação. • Adaptaram outra tarefa do manual sobre o mesmo tema para os alunos realizarem no final da aula individualmente; integraram no final novamente uma autoavaliação. • Corrigiram a tarefa, mas por falta de tempo apenas deram algum <i>feedback</i> aos alunos sobre os níveis de desempenho.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação da experiência feita é uma reflexão das professoras
Experiência D. 3º CEB – Ed. Física	
Planificação	<ul style="list-style-type: none"> • Planeia explicar aos alunos as determinantes técnicas de execução da manchete em voleibol. • Prevê que o colega preencha a primeira fase do questionário de opinião avaliando o desempenho do colega. • Prevê que o aluno preencha a primeira fase do questionário depois de executar o exercício efetuando a sua autoavaliação. • Prevê que o professor em conjunto com o aluno confronte os seus registos com os do colega e reforça as determinantes técnicas de execução. • Prevê que o aluno e o colega repitam o processo. • Prevê a confrontação dos registos nas duas fases para verificar se houve mudanças na execução. • Prevê o preenchimento de um questionário de opinião pelos alunos. • Prevê o diálogo com os alunos

Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Em conjunto com os alunos, a professora ajudou-os a tomar consciência dos seus progressos. • Decidiu as modalidades em que incidiria a experiência. • Explicou aos alunos durante a aula em que consistia a experiência. • Elaborou uma ficha de autoavaliação para os alunos. • Tratou os dados recolhidos com a autoavaliação e com o questionário.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborou um questionário de opinião para conhecer a opinião dos alunos acerca da experiência, o qual foi aplicado no final da aula
Experiência E. 3ºCEB – Físico-Química	
Planificação	<ul style="list-style-type: none"> • Prevêem a elaboração e a aplicação de uma atividade de aprendizagem. • Prevêem a aplicação de um questionário de opinião. • Planeiam a discussão das respostas ao questionário.
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Decidiram o tipo de atividade a implementar na experiência, contando com a hipótese de que nela seja possível ao aluno ter algum controlo sobre o tempo de realização (respeitar o ritmo dos alunos). • Decidiram que a atividade fosse realizada a pares (promover o trabalho colaborativo). • Acompanharam o trabalho dos alunos. • Deram liberdade aos alunos para escolherem o par com quem queriam trabalhar • Conceberam uma atividade que permitiu aos alunos partilharem conhecimentos através de um movimento de vaivém. • Fornecem à turma a resposta para a atividade cientificamente aceite. • Trataram a informação recolhida com a atividade e com o questionário.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboraram um questionário para conhecerem as perceções dos alunos acerca da experiência o qual foi aplicado posteriormente
Experiência F. 3º CEB – Matemática	
Planificação	<ul style="list-style-type: none"> • Planeia que pares de alunos resolvam exercícios em conjunto durante duas aulas. • Pretende levar para correção para casa uma resposta por par e dar <i>feedback</i> aos alunos na aula seguinte, sinalizando dificuldades. • Prevê que os alunos se autoavaliem ao fim das duas aulas com uma ficha construída para o efeito. • Planeia propor a pares de alunos a resolução de exercícios – relacionados com outro conteúdo – e em paralelo que façam autoavaliação dirigida à tarefa (para sinalizar dificuldades e aprendizagens) • Pretende avaliar a experiência através da aplicação de um questionário aos alunos.
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Indicou aos alunos para resolverem exercícios do manual a pares. • Levou a resolução de cada par, corrigiu e sinalizou dificuldades; na aula seguinte entregou a tarefa realizada com <i>feedback</i> escrito. • Monitorizou o trabalho dos alunos. • Na aula seguinte propôs aos mesmos pares a resolução de outros exercícios e levou novamente uma resolução por par. • Voltou a sinalizar dificuldades e a dar <i>feedback</i> escrito aos alunos. • Construiu uma ficha de autoavaliação para os alunos que foi aplicada no fim dessas duas aulas, para ajudar os alunos a tomarem consciência das aprendizagens e dificuldades e conhecer a perceção dos alunos acerca das suas razões • Tratou a informação recolhida com a autoavaliação dos alunos e promoveu um debate com os alunos acerca dos resultados. • Preparou uma ficha de trabalho sobre outro conteúdo. • Elaborou outra ficha de autoavaliação semelhante à primeira para ser aplicada em simultâneo com a resolução dos exercícios que continha uma nova coluna para que sinalizassem os conteúdos implicados em cada exercício. • Pediu a pares de alunos para resolverem os exercícios e preencherem as auto-avaliações. • Tratou a informação recolhida e na aula seguinte entregou os exercícios com <i>feedback</i> escrito e as autoavaliações. • Sugeriu às alunas que terminaram que ajudassem os colegas. • Solicitou a um aluno que fizesse no quadro a resolução do exercício em que a maioria revelou mais dificuldade e em simultâneo e coletivamente preencheu-se a grelha com a implicação de conteúdos para aquele exercício. • Apresentou a tabela completa à turma, promovendo a reflexão sobre o trabalho. • Tratou a informação e devolveu-a aos alunos promovendo uma reflexão conjunta.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborou um questionário de opinião para conhecer as perceções dos alunos acerca da experiência, o qual foi preenchido por todos os alunos.

Anexo 7.11 – Análise das narrativas e reflexões críticas: limitações, constrangimentos e dificuldades das experiências

Limitações, constrangimentos, dificuldades	Excertos das narrativas, ppt ou reflexão crítica Prof/ciclo
<p>Dificuldades de expressão das crianças.</p> <p>Necessidade de reformulação de tabelas de registo por estarem incompletas.</p>	<p>P1/Pré-escolar</p> <p><u>Ppt</u> Erros e dificuldades</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Influência do líder ○ Dificuldade de algumas crianças em se expressarem e compreenderem esta problemática ○ Relevância da experiência / vivência mais próxima ○ Erros na ficha de conhecimentos, (quanto à cor e à forma) <p><u>Narrativa</u> Na segunda sessão de intervenção, consideramos que após a sua implementação e as reações das crianças a tabela de registos não se encontrava adequada. Assim, caso realizássemos novamente esta atividade, optariamos por melhorar a tabela de registos, colocando um menor número de especiarias e adequando mais especificamente as suas cores.</p>
<p>Elaborar documentos de autoavaliação abrangentes</p> <p>Tempo gasto na atividade</p> <p>Promover a diferenciação pedagógica</p> <p>Necessidade de fazer muitos registos</p> <p>Dificuldade em decidir o que fazer e como fazer</p> <p>Número de alunos por turma</p> <p>Tempo de planificação, execução e avaliação do processo</p>	<p>P2/ 1º CEB</p> <p><u>Ppt</u> Dificuldades sentidas</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Conciliar a Leitura e a Escrita no mesmo documento de registo de autoavaliação; ○ Tempo gasto na atividade; ○ Respeitar e fazer a diferenciação pedagógica; ○ Necessidade de muitos registos por parte do professor (atendendo à faixa etária).... <p><u>Reflexão crítica</u> Já na fase da Experiência Pedagógica e, aquando do planeamento, foi importante a leitura e análise, em grupo, de outras experiências para constatarmos preocupações diversas sobre a avaliação dos alunos, instrumentos utilizados e ainda, mais importante, as reflexões por parte de quem as aplicou, permitindo-nos antecipar ou contornar alguns constrangimentos. Em nossa opinião, esta foi a fase mais difícil, quer em tomar decisões sobre o que fazer e como fazer, quer na perspetiva do trabalho colaborativo, excecionando os elementos que desenvolviam a experiência em grupo (...) A maior limitação deste tipo de trabalho prende-se com o número de alunos por turma, o tempo de planificação, execução e avaliação do processo, o que pode acarretar alguma superficialidade, pouco rigor e alguns enviesamento, relativamente aos pressupostos teóricos.</p>
<p>Falta de rotinas de avaliação formativa</p> <p>Dependência face a formas de avaliação tradicionais (querer notas em todos os trabalhos)</p>	<p>P3 e P4/ 2º CEB – Matemática</p> <p><u>Narrativa</u> Nos momentos previstos para fazerem a autoavaliação notou-se em alguns alunos do 6º1 hesitações e contradições no preenchimento da grelha, o que pareceu ser fruto de falta de rotinas neste tipo de trabalho (...) É interessante perceber como os alunos (e os professores?) estão ainda tão ligados à «classificação» para a obtenção de uma nota, em qualquer tipo de trabalho que realizem. De facto, alguns alunos perante a tarefa de revisão do 5º ano e a grelha de autoavaliação permitiram-se indagar «...se contava para a nota...». Foi esclarecido que o que se pretendia com aquele trabalho era que eles conseguissem identificar as suas dificuldades de uma lista que lhes era proposta e pensassem em estratégias para as ultrapassar. (...)</p>

Falta de tempo para continuar o diálogo	Não foi possível alargar o diálogo sobre a segunda tarefa por manifesta falta de tempo (...)
Complexidade do ato de reflexão	De facto, a reflexão não parece ser um ato simples nem tão pouco inato e por tal se torna tão importante explorá-la, bem cedo, no desenvolvimento dos nossos alunos, adultos de amanhã. (...)
Falta de tempo para desenvolver o programa	o tempo gasto neste trabalho era pouco adequado ao disponível para desenvolver o Programa da disciplina (...)
Dificuldade e exigência da avaliação formativa	Assim sendo, pensamos que a reflexão e o trabalho realizados no CE nos vai permitir manter o entusiasmo, ainda que comedido, numa alteração das nossas práticas, levando-nos a explorar caminhos que embora difíceis e exigentes (...) <u>Reflexão crítica (P3)</u>
A professora questiona se os alunos entendem a experiência como uma forma de melhorar as aprendizagens	A experiência de avaliação que realizei foi muito importante porque serviu para me demonstrar que é possível aplicar a autoavaliação como forma reguladora das aprendizagens, mas será que os meus alunos a entenderam como uma estratégia para melhorar as suas aprendizagens? A experiência que fiz deixou-me certas dúvidas, mas também se coloca outra questão: Poderia o resultado ser diferente tendo-a aplicado a alunos que não estão habituados a utilizar esta estratégia como forma de melhorar as suas aprendizagens? (...)
Elevado número de alunos por turma Falta de motivação dos alunos	Como dificuldades, além da alegada falta de tempo, antevejo o número elevado de alunos por turma e a falta de motivação dos mesmos.
P5/ 3º CEB – Ed. Física	
Necessidade de material de escrita na aula de EF Limitações nos locais para registos de forma escrita Gastar mais tempo na explicação da atividade Maior exigência na planificação da aula	<u>Ppt</u> Dificuldades sentidas durante a realização da experiência? - Necessidade de material mais específico para a aula de EF. - Limitações nos locais para registos de forma escrita. - Perde-se um pouco mais de tempo na explicação da atividade - Maior especificidade na planificação da aula. <u>Narrativa</u>
Dificuldade de os alunos identificarem erros	Ainda assim os alunos manifestam alguma dificuldade em apontar os erros, tanto na autoavaliação como em especial aos colegas. Constatou-se que os alunos são muito mais exigentes nas suas autoavaliações do que os colegas observadores. <u>Reflexão crítica</u>
Dificuldade em decidir em que aspeto incide a experiência	Inicialmente tive dificuldade em escolher a modalidade em que deveria realizar a experiência, mas para o efeito, em muito contribuiu o diálogo que tive numa das sessões com a Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves. Esta, aconselhou-me a experimentar também um gesto técnico no qual os alunos ainda não tivessem tido qualquer tipo de familiarização (...)
Apesar das dificuldades na planificação da aula, da diminuição do tempo de empenhamento motor dos alunos e da necessidade de utilização de caneta e papel	
P6 e P7/ 3º CEB – Físico – Química	
Dependência dos alunos face ao professor, necessidade de reforço positivo	<u>Narrativa</u> Ao longo da implementação da atividade revelou-se a sua dependência face à intervenção do professor com algumas solicitações confirmatórias sobre se a tarefa estava a ser bem desenvolvida, se as questões colocadas eram bem respondidas, mesmo sabendo, porque disso foram informados, que não tinha carácter classificativo.
O tempo: falta de tempo para desenvolver a tarefa Inexperiência dos alunos em práticas	Mais uma vez o tempo revelou-se um fator de constrangimento. Provavelmente pela inexperiência dos alunos face a este tipo de proposta houve que ajudar na gestão do tempo para que se procurasse concluir a

<p>de avaliação formativa</p> <p>Dificuldade dos alunos no ato de reflexão</p> <p>Dificuldade em organizar ideias e exprimir-se com clareza</p> <p>Dificuldade em identificar erros aos colegas</p> <p>Receio de errar e de ser confrontado com os seus erros</p>	<p>tarefa no tempo pré-determinado</p> <p>(...)</p> <p>No que concerne aos momentos de reflexão solicitados é ainda notório o baixo grau de familiaridade dos nossos alunos perante tais solicitações.</p> <p>(..)</p> <p>As dificuldades que reconhecem [os alunos] são:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Dificuldade em organizar as ideias e exprimi-las com clareza (20) ○ Dificuldade em fazer uma correção identificando os erros do colega (16) ○ Falta de treino na realização deste tipo de tarefas (16) ○ Dificuldade na compreensão do que se pretendia executar (15) ○ Receio de errar e ser confrontado com o meu erro (15) ○ Receio de que as minhas opiniões não sejam aceites (12) ○ Falta de conhecimento sobre os conteúdos (10) ○ Dificuldade em compreender as indicações/sugestões do colega (6) <p>As dificuldades mais referidas, e expectáveis, as do foro atitudinal: identificar erros ao colega, ser confrontado com os próprios erros, por exemplo. O impacto será com certeza significativo quando se forçam laços que vão para lá dos da negociação de sentidos/emoções.</p>
<p>Formadora/ 3º CEB – Matemática</p>	
<p>Dificuldade dos alunos identificarem as suas dificuldades</p> <p>Os alunos não perguntarem quando não percebem a matéria</p> <p>Os alunos terem receio de errar</p> <p>O trabalho que dá o tratamento e a análise da informação obtida através das autoavaliações</p> <p>O tempo</p>	<p>Ao analisar os dados, apercebi-me de que <u>há algumas contradições</u> entre as suas autoavaliações e os seus desempenhos, isto é, alguma confusão de percepções sobre o que sabem, o que julgam que sabem, o que não sabem e o que julgam que não sabem (...)</p> <p>(...)</p> <p>Nessa reflexão conjunta analisaram-se ainda as 5 principais razões de dificuldade apontadas por um elevado número de alunos, nomeadamente: a matéria ser muito difícil; não perguntar quando não percebe; ter receio de errar; não estudar o suficiente; não dominar o cálculo.</p> <p>(...)</p> <p>Contudo, não o podemos fazer sem o inconveniente de ter que tratar e analisar a informação que obtemos a partir dos instrumentos de autoavaliação, pois não devolver essa informação aos alunos corresponde a não fechar o ciclo que representa o processo de avaliação.</p> <p>(...)</p> <p>é trabalhosa e exigente pois precisa de tempo e de ser pensada.</p>

Tabela correspondente à interpretação anterior

<i>Limitações, constrangimentos, dificuldades</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>F</i>	<i>Ao nível do:</i>
Falta de rotinas de avaliação formativa			√				Aluno
Falta de motivação dos alunos			√				
Dificuldade dos alunos identificarem as suas dificuldades						√	
Dificuldade dos alunos no ato de reflexão					√		
Dificuldade em identificarem erros				√			
Dificuldades de expressão das crianças	√						
Dependência dos alunos face ao professor, necessidade de reforço positivo.					√		
Dificuldade em organizar ideias e exprimir-se com clareza					√		
Inexperiência dos alunos em práticas de avaliação formativa					√		
Dependência face a formas de avaliação tradicionais (querer notas em todos os trabalhos)			√				
Não perguntarem quando não percebem a matéria						√	
Terem receio de errar						√	
Dificuldade em identificar erros aos colegas					√		
Receio de errar e de ser confrontado com os seus erros.					√		
Complexidade do ato de reflexão			√				
Dificuldade na elaboração de instrumentos de avaliação formativa adequados (Necessidade de reformulação de tabelas de registo por estarem incompletas, P1. Elaborar documentos de autoavaliação abrangentes, P2.)	√	√					
Dificuldade em decidir o que fazer e como fazer.							
A professora questiona se os alunos entendem a experiência como uma forma de melhorar as aprendizagens			√				
O trabalho que dá o tratamento e a análise da informação obtida através das auto-avaliações						√	
Dificuldade em decidir em que aspeto incide a experiências				√			
Maior exigência na planificação da aula				√			
Gastar mais tempo na explicação da actividade				√			
Necessidade de fazer muitos registos		√					
Promover a diferenciação pedagógica		√					
Dificuldade e exigência da avaliação formativa			√				
Tempo gasto na actividade		√					
Tempo de planificação, execução e avaliação do processo		√					
Número de alunos por turma		√	√				
Tempo						√	Contexto
Falta de tempo para continuar o diálogo			√				
Falta de tempo para desenvolver o programa			√				
Necessidade de material de escrita na aula de EF. Limitações nos locais para registos de forma escrita.				√			
O tempo – falta de tempo para desenvolver a tarefa					√		

Anexo 7.12 – Análise das narrativas e reflexões críticas: aspetos positivos das experiências (ganhos, implicações e recomendações)

Ganhos (Potencialidades), Implicações e Recomendações	Excertos das narrativas, ppt ou reflexão crítica Prof/ciclo
<p><i>Ganhos para professor e alunos:</i> A experiência ter sido positiva (atingiram-se os objetivos)</p> <p>A organização das crianças ter favorecido a cooperação entre elas</p> <p>Ter favorecido a tomada de consciência das melhorias a realizar</p> <p>Ter permitido conhecer a opinião das crianças</p> <p>Ter contribuído para desenvolver a reflexividade nas crianças</p> <p>Ter-se promovido o trabalho colaborativo e a aprendizagem conjunta</p> <p><i>Recomendação :</i> Importância do questionamento sobre a avaliação no início do processo</p>	<p>P1/Pré-escolar</p> <p><u>Narrativa</u></p> <p>No final de todas as sessões de observação e intervenção refletimos sobre a nossa ação e todos os conhecimentos alcançados ao longo da experiência. Todas as intervenções tiveram um balanço bastante positivo uma vez que foram atingidos os objetivos inicialmente propostos. A forma como o grupo de crianças foi organizado favoreceu o desenvolvimento da cooperação e facilitou a concretização do produto final.</p> <p>Durante as intervenções procedeu-se à criação de tempos de auto e heteroavaliação dos registos elaborados, acerca do(s) momento(s) que mais gostaram na experiência, para a tomada de consciência do que poderiam ter feito melhor nas suas produções.</p> <p>(...)</p> <p>No final das intervenções questionamos as crianças acerca de qual das atividades gostaram mais. Com os dados recolhidos construímos um gráfico e verificamos que de entre todas as intervenções realizadas, foi a última onde as crianças mostraram mais interesse e empenho através da formulação de questões, expressões faciais positivas e comentários como “Gostei muito de fazer a caixa”.</p> <p>As experiências vividas foram registadas em grupos, compostos por quatro elementos - sendo um deles o líder, que apresentava ao grande grupo o trabalho final, colocando-se depois, todos os quatro elementos, abertos às questões colocadas pelo grande grupo.</p> <p>(...) é importante que no início de um qualquer processo de avaliação a educadora seja capaz de responder às questões: “porquê avaliar” e “para quê avaliar”.</p>
<p><i>Ganhos para os alunos :</i> Terem aceiteado publicamente dificuldades individuais</p> <p>Ter favorecido uma atitude construtiva e colaborativa na proposta de estratégias de superação de dificuldades</p> <p>Ter desenvolvido a autonomia do grupo</p> <p>Terem-se desenvolvido tutorias entre pares de alunos</p> <p>Ter contribuído para o desenvolvimento da reflexão sobre as aprendizagens</p> <p>Terem melhorado as aprendizagens</p> <p>Terem construído formas de regulação mais autónomas</p>	<p>P2/ 1º CEB</p> <p><u>Narrativa</u></p> <p>Ressalvamos, a postura de aceitação pública das dificuldades individuais de alguns alunos, bem como, a atitude construtiva e colaborativa na proposta de estratégias para superar as dificuldades (...)</p> <p>(...)</p> <p>Este momento da experiência foi muito rico do ponto de vista da partilha e da autonomia do grupo turma. Foi visível, a envolvimento quer dos alunos, que manifestavam dificuldades em superá-los quer dos alunos que se disponibilizavam para ajudar, mesmo nos momentos fora da aula, como se verificou, nos intervalos. A nossa intervenção, foi claramente, ultrapassada pelas tutorias pedagógicas de pares.</p> <p>(...)</p> <p>Ainda preocupados com a diferenciação pedagógica e agora, partindo dos sentires dos alunos, refletimos em conjunto, sobre as mudanças verificadas no processo de comunicação e construção coletiva e, registamos as percepções e os sentires das crianças.</p> <p>(...)</p> <p>Da leitura à pergunta:” Para que serve esta avaliação”, podemos inferir efeitos de melhorias de aprendizagem, construção de formas de regulação autónoma e formativa (...)</p> <p>(...)</p> <p>Foram estes sentires, a reflexão em volta da operacionalização desta experiência e a verificação da utilidade para a superação das</p>

<p><i>Implicações :</i> Mostrar a utilidade da avaliação formativa na superação das dificuldades dos alunos Contribuir para o desejo de reforçar práticas – mais regulares e mais formativas <i>Ganhos para os alunos :</i> Ter existido intencionalidade em ouvir as crianças e negociar com elas Ter contribuído para o crescimento da autonomia nos processos de regulação <i>Recomendação :</i> Descentrar o papel do professor e implicar mais os alunos nas suas aprendizagens <i>Implicações :</i> Contribuir para o reforço das vantagens que a avaliação formativa transporta Potenciar uma geração mais consciente dos valores democráticos <i>Ganhos para a professora e alunos :</i> Elaborar critérios de avaliação num processo de negociação <i>Recomendação :</i> Não argumentar com a falta de tempo para justificar a ausência de práticas de avaliação mais formativas – a maior motivação parte de cada um <i>Ganhos para a professora e alunos :</i> Ter existido quebra de rotinas, com a descentralização do papel do professor Terem-se implicado os alunos na construção dos critérios de avaliação, o que representou maior conhecimento e consciência acerca das aprendizagens a realizar Ter melhorado a autonomia dos alunos Ter facilitado a diferenciação pedagógica <i>Implicação :</i> Um processo de avaliação formativa sistemático e contínuo indicia muitas potencialidades</p>	<p>dificuldades que, no próximo ano letivo, nos levarão a desenvolver uma prática mais regular e sistemática, tornando as experiências pedagógicas em rotinas de avaliação formativa (...) Esta intencionalidade de dar voz às crianças e negociar com elas, permitiu por um lado, uma participação e uma cumplicidade nos processos de regulação das aprendizagens individual e coletiva e por outro, um gradual crescimento da autonomia nos processos de regulação. Não obstante, a nossa ação educativa ser canalizada para o aluno enquanto elemento central de aprendizagem ao longo desta experiência, percebemos o quanto pode ser potenciador a atitude de descentrar o papel do professor e o promover a atitude do aluno, quer no decorrer da aula, quer ainda, num processo de avaliação formativa. (...) Em nossa opinião, a amplitude do impacto desta experiência, vem reforçar as potencialidades que a avaliação formativa transporta em si, e acreditar que todo o investimento pedagógico articulado e sequencial que se faça ao nível dos currículos, dos níveis e ciclos de ensino junto dos alunos, vai reverter numa geração mais convicta das suas capacidades e lutadora pelos valores da igualdade, da participação, da solidariedade e de uma vida mais democrática. As nossas expectativas foram ultrapassadas, uma vez que, com um linguagem muito simples, sem antecedentes de construtores, os alunos elaboraram referentes capazes de registarem o que pretendíamos sobre a leitura de um poema e depois, no dia a dia, perguntam “E então, agora não fazemos o mesmo com os outros textos?” Senti e percebi, agora com alguma distância, que não posso mais responder à pergunta das crianças: “não temos tempo, quanto tivermos...”, para assumir, definitivamente que, a maior motivação está em cada um de nós e naquilo em que participamos, e é neste ciclo que, se desenvolvem competências “sem perda de tempo”. <u>Reflexão crítica</u> No âmbito deste Círculo de Estudos, a experiência desenvolvida, projetou-nos para uma quebra de rotinas, uma descentralização do papel do professor e uma centralização no aluno. Alertou-nos, ainda, para a oportunidade pedagógica, que se desenvolve quando os processos de avaliação formativa resultam da negociação e participação dos alunos. Tendo um papel direto na definição, por exemplo, dos critérios de avaliação num processo de autoavaliação, os alunos conhecem e interiorizam (...), como verificamos na nossa experiência, os alunos melhoraram a sua autonomia, sendo possível aplicar medidas de diferenciação pedagógica e constatar uma mudança de resultados. Evidentemente que não temos elementos significativos para generalizar esta dimensão de causa efeito da autorregulação mas, algumas das nossas práticas, permitem-nos acreditar que, quando sistematizado e contínuo, este processo indicia muitas potencialidades.</p>
	P3 e P4/ 2º CEB
<p><i>Ganhos para alunos :</i> Terem gostado de poder identificar dificuldades a partir de uma lista previamente construída Terem ficado satisfeitos com o trabalho Todos os alunos terem conseguido identificar dificuldades <i>Implicação :</i> Evidenciar que a avaliação que leva os</p>	<p><u>Narrativa</u> (...) sendo de notar o facto de alguns deles terem expressado a opinião que tinha sido bom poderem «escolher» de uma lista e não «inventarem» eles porque, dizem, «...têm sempre muita dificuldade em perceber porque é que ainda não sabem os assuntos». (...) - em ambas as turmas, o número de alunos que se declaram satisfeitos com o seu trabalho é muito significativo, apesar de algumas das tarefas conterem o mesmo tipo de incorreções do primeiro momento; - todos os alunos conseguiram identificar, num ou noutro momento da</p>

<p>alunos a refletir sobre as aprendizagens é útil para essas mesmas aprendizagens.</p> <p><i>Recomendação :</i> Promover e assumir precocemente por professores, alunos e escola uma avaliação que conduza os alunos à reflexão pois tornar-se-á muito útil à aprendizagem</p> <p><i>Ganho para alunos :</i> Ter sido útil para as aprendizagens refletir sobre o que se fez</p> <p><i>Recomendações :</i> Ser preciso reconhecer a utilidade da avaliação formativa Ser necessário recolher informação, ser organizado e avaliar os resultados Partilhar o trabalho e planejar a ação Não ser possível avaliar tudo continuamente</p> <p><i>Ganho para as professoras :</i> Favorecer o entusiasmo profissional Implicação Ter contribuído para mudar práticas, ainda que de modo comedido Mostrar que se podem desenvolver práticas de avaliação mais gratificantes profissionalmente</p>	<p>autoavaliação, (...)</p> <p>Como avaliação final da experiência pensamos que a avaliação formativa em que os alunos são levados a refletir sobre «o que fazem e como o fazem» faz todo o sentido e torna-se muito útil na aprendizagem, se for precocemente trabalhada e assumida por professores/escola e alunos. (...)</p> <p>Fica porém a certeza de que «se aprende mais refletindo sobre o que se faz, do que no momento em que se faz». Só é preciso reconhecermos a sua utilidade, termos a informação, sermos organizados, partilharmos o trabalho, planejar a ação, avaliar os resultados e dar continuidade à Avaliação Formativa.</p> <p>Tendo compreendido igualmente que a avaliação e a autoavaliação devem ser continuadas e sistemáticas, percebemos também que não é possível avaliar sempre tudo em todos os momentos</p> <p>Assim sendo, pensamos que a reflexão e o trabalho realizados no CE nos vai permitir manter o entusiasmo, ainda que comedido, numa alteração das nossas práticas, levando-nos a explorar caminhos que embora difíceis e exigentes, acreditamos serem mais gratificantes profissionalmente, contornando até, algumas das nossas mais recentes angústias relativas à qualidade das aprendizagens dos nossos alunos.</p>
	<p>P5/ 3º CEB – Ed. Física</p>
<p><i>Ganhos para os alunos :</i> Ter promovido a cumplicidade entre os pares Ter enriquecido a interação obtida pelo diálogo estabelecido Ter contribuído para melhores aprendizagens Ter desenvolvido a consciência de reflexão sobre o desempenho</p> <p><i>Ganhos para a professora:</i> Contribuir para a diversificação de estratégias de ensino Criar novas formas de registo das observações Constatar que em EF também é possível adotar práticas de avaliação mais formativas Contribuir para a reflexão sobre as práticas Aumentar a vontade de mudar práticas</p> <p><i>Ganhos para os alunos :</i> Ter melhorado a qualidade da avaliação Ter favorecido o maior empenho/participação dos alunos na sua avaliação Ter potenciado a responsabilidade dos alunos no processo de ensino/aprendizagem</p>	<p><u><i>Narrativa</i></u></p> <p>Esta experiência permitiu-me verificar que é possível definir algumas mudanças relativamente às práticas anteriores da minha avaliação: Na forma de registo das observações efetuadas; na cumplicidade observada entre os pares; na riqueza obtida pelo diálogo estabelecido; na heterogeneidade que é possível criar nos tipos de aula planeados; na riqueza da aprendizagem; na consciência de reflexão sobre o desempenho, etc..... (...)</p> <p>Perante a descrição e a análise dos resultados obtidos, posso considerar que a realização desta experiência foi bastante produtiva, convergiu para os objetivos inicialmente definidos e realçou-se por ter sido diferente, oportuna e permitiu constatar que também em educação física a avaliação formativa é possível de se efetuar de formas diversificadas e é uma mais valia como contributo para a avaliação global dos alunos. A avaliação formativa já fazia parte das minhas práticas, no entanto, nunca o havia efetuado sobre a forma de registo, mas apenas oralmente. (...)</p> <p>Esta experiência ajudou-me a refletir sobre a possibilidade de produzir mudanças significativas nas minhas práticas de avaliação futuras em várias componentes, na medida em que permitirá aumentar a riqueza da avaliação formativa, poderá proporcionar maior empenho/participação dos alunos na sua avaliação, permitirá melhorar a qualidade da avaliação e diversificar o tipo de responsabilidade dos alunos no processo de ensino/aprendizagem, bem como na avaliação global.</p> <p>Como sugestões futuras posso referir que neste tipo de experiências pode-se explorar muito mais o tratamento dos dados obtidos com os registos dos alunos, implementar-se este tipo de experiências em outros</p>

<p><i>Recomendações :</i> Explorar os dados obtidos com os registos dos alunos de forma ampla Diversificar as modalidades a avaliar formativamente Explorar a metodologia de avaliação formativa também de forma oral <i>Ganho para a professora:</i> Ter inovado as práticas, recorrendo a registos em papel e tratando a informação recolhida junto dos alunos <i>Implicação:</i> Vontade de mudar práticas <i>Ganhos para os alunos:</i> Maior justiça na avaliação Mais participação Maior rigor na avaliação <i>Recomendação :</i> Alargar este tipo de práticas aos outros professores de EF da escola <i>Implicação:</i> A implementação de práticas de avaliação mais formativas pelos outros professores criaria melhores hábitos de trabalho nos alunos</p>	<p>gestos técnicos do voleibol e em outras modalidades desportivas, pode utilizar-se esta metodologia apenas de forma oral e sem registos por escrito, pode variar-se o tipo de execuções e a forma e outras. <u><i>Reflexão crítica</i></u> Relativamente à experiência que realizei, posso referir que foi uma novidade nas minhas práticas, pois nunca o havia feito com registo em papel, nem me tinha alguma vez, dado ao trabalho de efetuar tratamento dos dados para possíveis conclusões, acerca destas práticas de avaliação formativa (...) Depois desta experiência gostaria muito mudar, embora lentamente, as minhas práticas de avaliação formativa, por todas as vantagens que comporta. Penso que a efetuar este tipo de atividade pelo menos uma vez por mês ou quinzenalmente e em modalidades diferentes, pode ser uma mais valia na quebra de rotinas e no enriquecimento da avaliação que em muito poderá contribuir para maior rigor, participação e justiça na avaliação global dos alunos. (...) compensa pela riqueza de resultados e mudanças no processo de ensino aprendizagem que estas experiências podem proporcionar. Na sequência deste meu desejo, mais gratificante seria, caso os docentes do meu grupo disciplinar, pudessem igualmente começar a utilizar este tipo de práticas. Este processo, a ser implementado por todos os professores criaria hábitos de trabalho nos alunos inigualáveis e uniformizaria dinâmicas em que todos beneficiariam.</p>
	<p>P6 e P7/ 3º CEB – Físico – Química</p>
<p><i>Ganhos para os alunos (principais):</i> Ter contribuído para aprofundar os conhecimentos Ter melhorado as aprendizagens Ter ajudado a tomar consciência das dificuldades Ter desenvolvido a capacidade reflexiva Ter ajudado a tomar consciência da dificuldade em avaliar o trabalho dos pares Ter ajudado a valorizar o erro como um contributo para a aprendizagem Ter trabalhado colaborativamente Ter contribuído para desenvolver o espírito crítico Ter contribuído para desenvolver a autonomia Terem sido desafiados <i>Ganhos para professor e alunos :</i> Ter ajudado os alunos a resolverem dificuldades Ter ajudado os alunos a desenvolverem a reflexividade <i>Recomendação :</i> Promover o trabalho colaborativo entre os alunos que favoreça o desenvolvimento da sua autonomia <i>Implicações :</i> Ter mostrado a disponibilidade dos alunos para a inovação Ter evidenciado que a partilha de informação entre alunos é facilitadora</p>	<p><u><i>Narrativa</i></u> As vantagens indicadas [pelos alunos] são: ○ Aprofundar o conhecimento do conteúdo abordado (26) ○ Melhorar as aprendizagens (24) ○ Tomar consciência das dificuldades (22) ○ Ajuda a desenvolver a capacidade de reflexão (17) ○ Tomar consciência da dificuldade em avaliar o trabalho de outro (13) ○ Ajudar a arriscar, valorizando o erro e a sua correção (13) ○ Trabalhar colaborativamente (11) ○ Encorajar a assumir posições críticas na procura de soluções adequadas (10) (...) Poderá afirmar-se que foi-lhes útil, trabalharam com algum grau de autonomia, sentiram-se desafiados e...aprenderam. (...) não acreditamos ter “mudado alunos”, mas os resultados da avaliação sumativa no que concerne ao conteúdo abordado mostram que “pelo menos” resolvemos uma dificuldade. No fim do dia “ganhar mais um aluno” que reflexivamente pondera o que aprendeu, quais as suas dificuldades, o que poderá fazer para as suprir será um passo importante. Se um aluno se tornar capaz de expressar que precisa de ajuda, de identificar que tipo de ajuda precisa, quando precisa e que pode solicitá-la a outros, colegas ou professor, estará a dar passos seguros no caminho da sua autonomia. Promover a criação destas pontes entre pares é, na nossa perspetiva, um caminho que, enquanto docentes, devemos percorrer com os nossos alunos. <u><i>Reflexão crítica (P7)</i></u> A maneira como os alunos aderiram à proposta idealizada, “O que já sei! O que aprendo com os meus colegas!” parece permitir concluir que os alunos são/estão disponíveis para também eles tentar, experimentar. (...)</p>

<p>das aprendizagens</p> <p><i>Ganhos para o professor :</i> A experiência ter sido uma aprendizagem Ter contribuído para conhecer melhor o processo de aprendizagem dos alunos</p>	<p>Ouvir o seu par, tão mais próximo que o seu professor, parece ser uma forma de partilhar informação de uma forma mais eficiente fazendo-a chegar de forma mais assertiva, consciente, clara ao seu destinatário</p> <p><u>Reflexão crítica (P6)</u> Como professor, esta experiência foi uma aprendizagem. Foi ter “mais um olhar” sobre a interação e comunicação entre professor e aluno, uma vez que pude conhecer melhor os saberes dos alunos sobre os conteúdos tratados, como se sentiram no papel da superação das suas dificuldades, nas suas capacidades de sugerir propostas de resolução das questões aos colegas, nas críticas após a análise/comparação das respostas e como se sentem como parceiros no processo de avaliação.</p>
	<p>Formadora / 3º CEB – Matemática</p>
<p><i>Ganho para os alunos :</i> Ter contribuído para perceber o erro como uma estratégia de aprendizagem</p> <p><i>Ganho para a professora e alunos :</i> Ter contribuído para os alunos refletirem sobre as resoluções que apresentaram Ter sido útil, por se tomar consciência do que é preciso melhorar</p> <p><i>Ganho para a professora :</i> Ter contribuído para conhecer melhor o pensamento matemático dos alunos e os poder ajudar mais</p> <p><i>Ganhos para os alunos :</i> O trabalho a pares ser útil para partilhar e esclarecer dúvidas O trabalho a pares ser útil para discutir a matéria O trabalho a pares ser interessante e motivador para a aprendizagem Terem interiorizado linguagem específica da matemática Terem usado uma grelha de autoavaliação aproximada à tarefa para identificarem dificuldades</p> <p><i>Ganhos para a professora e alunos :</i> Ter contribuído para os alunos desenvolverem a sua autonomia Ter contribuído para a professora ouvir mais os alunos Ter contribuído para a professora estar mais próxima dos alunos</p> <p><i>Recomendações :</i> Praticar a avaliação formativa por ciclos de aprendizagem e não permanentemente A avaliação formativa precisa de ser contextualizada</p> <p><i>Implicações :</i> Contribuir para a convicção de que a avaliação formativa praticada com regularidade melhora as</p>	<p>(...) não perguntar quando não percebo; ter receio de errar; (...) Foi uma oportunidade para clarificar qual o significado dessas dificuldades, destacando as que podem emergir de uma atitude defensiva em relação ao professor (...) a qual procuro sempre combater, neste caso esclarecendo, mais uma vez, que os erros dos alunos devem servir para desenvolver melhores aprendizagens ao invés de servirem para catalogar os alunos de maus alunos e de os penalizar por isso, dando sentido a uma avaliação realmente formativa</p> <p>(...) Deste modo, levei-os a refletir sobre as resoluções que apresentaram, sobre todos os passos que deram, isto é, obriguei-os a ver as aprendizagens para poderem levantar as dificuldades,</p> <p>(...) Este processo revelou-se muito útil, tanto para os alunos como para mim, para que pudéssemos tomar consciência do que é preciso melhorar. Além disso contribuí para os alunos interiorizarem a linguagem específica da matemática, para eu conhecer melhor o pensamento matemático dos alunos, e consequentemente os poder ajudar mais (...)</p> <p>(...) Excerto dos resultados do questionário “O que eu penso sobre...Ficha de trabalho sobre o Teorema de Pitágoras e autoavaliação” (21.05.2012): O trabalho em pares foi (grau de concordância – de 0 a 4): - útil para partilharmos dúvidas (3,3) - útil para esclarecermos dúvidas (3,3) - útil para discutirmos a matéria (3,2) - interessante e motivador para a aprendizagem (3,2)</p> <p>(...) Apresentei-lhes os resultados deste questionário posteriormente e promovi uma reflexão conjunta em que os alunos reforçaram a sua opinião acerca da utilidade da grelha de autoavaliação aproximada à tarefa para identificar dificuldades e tomar consciência do que está em causa em cada exercício (...)</p> <p>(...) Proporcionei-lhes mais condições para desenvolverem a sua autonomia na aprendizagem da matemática. Também me levou a ouvi-los mais nos seus problemas, a conhecê-los melhor, e nesse sentido posso dizer que tornei a avaliação numa forma de me aproximar dos alunos. A meu ver, esse é um dos traços principais da avaliação formativa, ouvir mais os alunos, para nos aproximarmos mais deles.</p> <p>(...) Contudo, este processo apesar de continuado não precisa de ser permanente, pois nesse caso seria dificilmente exequível. Talvez seja mais proveitoso tanto para os alunos, como para os professores se a avaliação formativa for desenvolvida por ciclos.</p> <p>(...)</p>

<p>aprendizagens, aproxima alunos e professores e promove a autonomia dos alunos</p> <p><i>Recomendações:</i> É preciso (re)pensar percepções, atitudes e situações para (re)fazer a avaliação das aprendizagens e mudar formas de estar, de aprender e de ensinar</p> <p><i>Implicação:</i> A avaliação formativa abre espaço à mudança na escola.</p>	<p>Em termos gerais esta experiência de avaliação representou mais um passo no sentido de reforçar a minha convicção de que a avaliação formativa precisa de ser contextualizada, pois ela deve servir para responder a situações particulares, de que quando praticada com alguma frequência melhora efetivamente as aprendizagens dos alunos, de que aproxima professores e alunos e conduz a uma mudança de atitudes dos alunos em função da posição mais ativa que passam a tomar promovendo a sua autonomia, (...)</p> <p>Assim, faz todo o sentido dizer que é preciso (re)pensar percepções, atitudes e situações para (re)fazer a avaliação das aprendizagens conduzindo a mudanças nas formas de estar, de aprender e de ensinar na escola. A avaliação formativa abre um universo de possibilidades de mudanças na escola.</p>
---	--

Tabela de agregação de ganhos com a experiência

Ganhos com a experiência para alunos e professores	Alunos						Professores					
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F
Experiências												
A experiência ter sido positiva (atingiram-se os objetivos)	X						X					
Ter promovido trabalho colaborativo e aprendizagem conjunta (Ter-se promovido o trabalho colaborativo e a aprendizagem conjunta; Ter favorecido uma atitude construtiva e colaborativa na proposta de estratégias de superação de dificuldades; Ter trabalhado colaborativamente. Ter enriquecido a interação obtida pelo diálogo estabelecido; O trabalho a pares ser útil para partilhar e esclarecer dúvidas; O trabalho a pares ser útil para discutir a matéria)	X	X		X	X	X	X					
A organização das crianças ter favorecido a cooperação entre elas	X						X					
Ter favorecido a identificação de dificuldades/ melhorias a realizar (Ter favorecido a tomada de consciência das melhorias a realizar; Ter ajudado a tomar consciência das dificuldades; Ter sido útil, por se tomar consciência do que é preciso melhorar; Todos os alunos terem conseguido identificar dificuldades; Ter ajudado os alunos a resolverem dificuldades)	X		X		X	X	X				X	X
Ter contribuído para ouvir/ conhecer os alunos (Ter permitido conhecer a opinião das crianças. Ter contribuído para a professora ouvir mais os alunos; Ter existido intencionalidade em ouvir as crianças e negociar com elas)	X	X				X	X					X
Ter desenvolvido a reflexividade (alunos/ aprendizagens; professor/ práticas profissionais) (Ter contribuído para desenvolver a reflexividade nas crianças; Ter contribuído para o desenvolvimento da reflexão sobre as aprendizagens; Ter sido útil para as aprendizagens refletir sobre o que se fez; Ter desenvolvido a capacidade reflexiva; Ter ajudado os alunos a desenvolverem a reflexividade. Contribuir para a reflexão sobre as práticas; Ter desenvolvido a consciência de reflexão sobre o desempenho. Ter contribuído para os alunos refletirem sobre as resoluções que apresentaram)	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X
Ter contribuído para valorizar o erro na aprendizagem, bem como a aceitação pública de dificuldades (Terem aceitado publicamente dificuldades individuais; Ter ajudado a valorizar o erro como um contributo para a aprendizagem; Ter contribuído para perceber o erro como uma estratégia de aprendizagem)		X			x	X						
Ter contribuído para desenvolver a autonomia (Ter desenvolvido a autonomia do grupo; Ter contribuído para desenvolver a autonomia; Ter melhorado a autonomia dos		X			X	X		x				

Tabela de registo das implicações identificadas (com alguma agregação)

<i>Implicações das experiências referidas nas narrativas e/ou reflexões críticas</i>	Experiências					
	A	B	C	D	E	F
Ter contribuído para a vontade de mudar ou reforçar práticas (Ter contribuído para mudar práticas, ainda que de modo comedido; Vontade de mudar práticas; Contribuir para o desejo de reforçar práticas – mais regulares e mais formativas)		√	√	√		
Mostrar a utilidade da avaliação formativa na superação das dificuldades dos alunos		√				
Contribuir para o reforço das vantagens que a avaliação formativa transporta		√				
Potenciar uma geração mais consciente dos valores democráticos		√				
Convicção de que um processo de avaliação formativa sistemático e contínuo indicia muitas potencialidades		√				
Evidenciar que a avaliação que leva os alunos a refletir sobre as aprendizagens é útil para essas mesmas aprendizagens			√			
Mostrar que se podem desenvolver práticas de avaliação mais gratificantes profissionalmente			√			
Convicção de que a implementação de práticas de avaliação mais formativas pelos outros professores criaria melhores hábitos de trabalho nos alunos				√		
Ter mostrado a disponibilidade dos alunos para a inovação					√	
Ter evidenciado que a partilha de informação entre alunos é facilitadora das aprendizagens					√	
Contribuir para a convicção de que a avaliação formativa praticada com regularidade melhora as aprendizagens, aproxima alunos e professores e promove a autonomia dos alunos						√
Convicção de que a avaliação formativa abre espaço à mudança na escola.						√
Totais	0	5	3	2	2	2

Tabela de registo das recomendações identificadas

<i>Recomendações referidas nas narrativas e/ou reflexões críticas</i>	Experiências					
	A	B	C	D	E	F
Importância do questionamento sobre a avaliação no início do processo	√					
Descentrar o papel do professor e implicar mais os alunos nas suas aprendizagens		√				
Não argumentar com a falta de tempo para justificar a ausência de práticas de avaliação mais formativas – a maior motivação parte de cada um		√				
Promover e assumir precocemente por professores, alunos e escola uma avaliação que conduza os alunos à reflexão pois tornar-se-á muito útil à aprendizagem			√			
Ser preciso reconhecer a utilidade da avaliação formativa			√			
Ser necessário recolher informação, ser organizado e avaliar os resultados			√			
Partilhar o trabalho e planear a ação			√			
Não ser possível avaliar tudo continuamente			√			
Explorar os dados obtidos com os registos dos alunos de forma ampla				√		
Diversificar as modalidades a avaliar formativamente				√		
Explorar a metodologia de avaliação formativa também de forma oral				√		
Alargar este tipo de práticas aos outros professores de EF da escola				√		
Promover o trabalho colaborativo entre os alunos que favoreça o desenvolvimento da sua autonomia					√	
Praticar a avaliação formativa por ciclos de aprendizagem e não permanentemente						√
A avaliação formativa precisa de ser contextualizada						√
É preciso (re)pensar perceções, atitudes e situações para (re)fazer a avaliação das aprendizagens e mudar formas de estar, de aprender e de ensinar						√
Totais	1	2	5	4	1	3

Anexo 7.13 – Análise das entrevistas individuais

Tratamento da 1ª questão da entrevista individual

1. Relembre o trabalho realizado no CE. Que marcas deixou em si enquanto professor(a)?	
Dimensões de IMPACTO	Respostas dos entrevistados
Questionamento de concepções e práticas anteriores (de avaliação formativa)	<p>2.P1: Pronto. É assim, em relação ao círculo de estudos, eh... em relação a isso, eu acho que qualquer trabalho deixa sempre marcas, não é? As marcas que deixou foram positivas, na medida em que obrigou-me a repensar. Portanto lá está, não é por acaso que isto chama-se (re)pensar e (re)fazer a avaliação, e eu acho que a mim fez mesmo isso. Fez-me repensar. Porque, portanto no pré-escolar nós temos muito já a ideia de que, já fazemos uma avaliação formativa, até porque não há avaliação quantitativa, e por isso pressupõe-se, não é? Que toda a avaliação seja formativa. Claro que não deixa de o ser. Mas, eu acho que não estava a ser assim muito precisa, não havia uma grande reflexão. Portanto, era mais pela rama. (...)</p> <p>4.P1: (...) Portanto, e este círculo de estudos veio de facto fazer-me repensar melhor. Não é por acaso que o que eu propus fazer foi mesmo: será que isto é uma avaliação? Ou será só mesmo uma avaliação de faz de conta no pré-escolar?</p>
Intensificação da reflexão profissional	<p>2. P2: As marcas que deixou em mim têm essencialmente a dimensão da reflexão constante. Se até ali, acontecia uma reflexão temporal com algum assunto que me preocupava passou a ser uma preocupação diária. Refletir o porquê de determinada atitude, ou dos alunos, ou minha, ou de alguma relação até entre pares na escola, levar a interrogar-me mais sobre as questões. Essencialmente foi essa a grande dimensão. A dimensão da leitura, da pesquisa sobre esta temática, eu não diria tanto, porque eu sou um bocadinho curiosa de mim. Claro que... por exemplo, quando foi a vinda da Doutora Flávia, ela levantou ali algumas questões, que poderiam ser abordadas de outra forma que eu não tinha pensado nelas. E, e se calhar, a perspectiva com que eu vejo as questões da avaliação formativa, com a dimensão da autoavaliação dos alunos, da hetero e até a minha própria autoavaliação foi muito valorizada nesse sentido.</p>
Reforço de concepções e práticas anteriores (de avaliação formativa)	
Desafio, satisfação e valorização profissional (entre outros na escrita)	<p>2. P3: Ora deixa-me cá puxar um bocadinho a memória atrás. E... eu acho que foi importante. Gostei de ter feito este trabalho. Já tinha, portanto... feito referência ao aspeto que inicialmente, que me assustou um bocado, quando vi na primeira sessão o que teríamos que fazer, que achei que era um bocado complexo. Depois, sou sincera, com a tua ajuda, que eu acho que estruturaste, que organizaste muito bem toda a formação, todo o trabalho que nos ias pedindo. E também com o trabalho que realizei em colaboração com a P4 que me ajudou imenso. E, no fim, acho que foi muito gratificante fazer esta formação. E quando eu digo isto, não é tanto até pela aplicação, vá lá, do dia a dia que eu faço nas aulas, mas pelo que me fez refletir, por pensar na avaliação, que era o tema principal, era (re)pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens. E até, o trabalho que eu achei, a conclusão do trabalho...portanto, organizar todo o trabalho que tínhamos que entregar da formação, acabou até por..., por ser desafiante. E ao mesmo tempo o que deu trabalho também foi agradável. Portanto do fim de conseguir e acho que me valorizou muito como pessoa, como professora, indiferente de aspetos, portanto o facto da escrita que tu na formação exigiste muito a parte escrita que era uma das coisas que à partida eu torcia um bocadinho o nariz e não me sentia muito à vontade, acabou até por ser motivador e de gostar. (...)</p>
Questionamento de concepções e práticas anteriores (de avaliação sumativa, embora com pouco efeito nas práticas posteriores)	<p>8. P3: [marcas que o CE deixou] Pensar na avaliação um bocadinho de modo diferente. Eu acho que a marca essencial é esta. Que... esclarecer mais, portanto, tornar mais claro o que é avaliar. Portanto, demarcar-me mais de que avaliação é muito mais do que classificar, que era o que eu costumava fazer, praticamente era sempre só uma classificação e não a avaliação. Agora, também sou sincera, não quer dizer que eu aplique muito o que aprendi, embora compreenda e teoricamente acho que sim senhora, estou plenamente de acordo. No dia a dia, as coisas também não funcionam e não aplico tanto se calhar quanto deveria, para surtir o seu efeito.</p>
Admiração pela facilidade	<p>4. P4: Ah! Sim, deixa sempre, as marcas que também de algum modo eu já previa.</p>

<p>com que as pessoas se expuseram, pois revelaram as suas fraquezas, dúvidas, etc. Também verificar que é possível inovar nas mais variadas áreas</p> <p>Confirmação da possibilidade do diálogo, da exposição pessoal, da partilha de sentimentos e experiências</p> <p>Conhecimento de práticas noutras disciplinas e níveis de ensino</p> <p>Reforço de conceções e práticas anteriores (de avaliação formativa)</p>	<p>Que foi podermos estar ali, não fomos muitos, mas podermos estar ali pessoas que já se conheciam, da sala dos professores, destes contactos de escola, mas que de algum modo abriram, abriram passagens para um conhecimento mais próximo da nossa...da profissão! Daquilo que nós somos profissionalmente. E eu que tinha algum receio, eh... tinha algum receio sobre essa hipótese de abertura, não é? De, de tirar um bocado a nossa carne para fora e dizer como fazemos. Porque são mundos próprios, e por vezes temos receio por inseguranças. Acho que aquilo que mais me mostrou neste trabalho que desenvolvemos ao longo das sessões foi de algum modo, alguma facilidade em as pessoas se exporem. E eu não estava muito à espera disso.(...)</p> <p>6. P4: Sobretudo neste tema, que é tão recorrente e por vezes tão maltratado no sentido que a gente acha que faz! Mas efetivamete não faz! Mas gostamos de pensar que fazemos. E eu acho que isso foi o que mais me impressionou, para além de ter o conhecimento do que se vai... pode passar noutras áreas disciplinares, não é? Que foi muito interessante, ver o que pode ser feito em educação física, eu tinha algum receio. O que é que educação física... também por causa dos preconceitos. Portanto, resumindo, aquilo que me impressionou mais e me, e me tocou mais, para além da aprendizagem que fiz, é evidente, mas era uma aprendizagem que é de continuidade, porque eu já vinha aprendendo nos grupos em que estivemos. Foi a possibilidade que aquelas oito pessoas demonstraram em exporem também as suas fraquezas, debilidades, angústias e dúvidas. E depois também o conhecimento de que é possível fazer coisa diferente em variadíssimas áreas, que não só a matemática, ou o português ou isto ou aquilo, a educação física, o pré-escolar. Foi foi muitíssimo interessante esse aspeto.</p>
<p>Gosta de experimentar coisas novas Valorizou a inovação</p> <p>Reforço da convicção de que é possível inovar pela experimentação, superando rotinas anteriores, receios e dificuldades antecipadas</p> <p>Mudança de práticas posteriores (continuidade)</p> <p>Reconhecimento do valor da mudança para si e os alunos</p>	<p>2. P5: Muito bem! Pronto. Eu na minha disciplina em especial, de Educação Física, eu já tenho uma personalidade que gosto muito de inovação, e de coisas novas, de novas experiências. E realmente, aqueles primeiros obstáculos que eu achei que ia receber com esta experiência, por parte dos alunos e pela parte física, as condições do pavilhão e assim, deixaram de ser obstáculos depois de eu ter efetivamente experimentado. Portanto não há nada como tentar. Senti que houve uma grande recetividade por parte dos alunos na realização daquela experiência. Reconheço que este ano fiz em algumas turmas, também, pelo menos repeti a experiência em algumas turmas, não em todas, mais uma ou duas vezes, uma no primeiro período, uma no segundo, agora no terceiro ainda não fiz, e os alunos têm gostado. E, portanto, eu acho é que, eu como professora, nós não devemos, eu estou a falar nós mas falo de mim, não é? Não devemos realmente ficar muito agarrados às nossas metodologias. Não há como inovar, como experimentar, ver o que resulta melhor, o que resulta pior, e, e continuar a construir nesse sentido. Porque com os anos reconheço que se calhar me vou acomodando ao mesmo método (...)</p> <p>4.P5: Portanto, acomodamo-nos nas nossas práticas. E eu senti que veio mexer comigo. (...)</p> <p>6. P5: Mexeu comigo. Mexeu em tentar inovar de forma diferente. Experimentar noutras unidades que não só a que experimentei, e que,... Principalmente uma das marcas que me deixou foi: não vale..., não há nada como experimentar. (...)</p> <p>8. P5: Há que experimentar! Segundo, se calhar depois de experimentar reconhecemos que, afinal o que parecia difícil até nem é. (...)</p> <p>10. P5: Portanto os resultados podem-nos surpreender em relação às nossas expectativas. E depois dessa prática vi que vale a pena. Vale a pena para os alunos e vale a pena para mim. Não sei se fui objetiva?</p>
<p>Sobretudo confirmou com todas as experiências que se realizaram que é possível fazer coisas diferentes Valorizou a inovação</p> <p>Confirmação da diversidade inerente à</p>	<p>2. P7: Olha é um bocadinho, eh... aquilo que tem acontecido não só em torno da experiência que eu fiz, mas também com aquelas que, por exemplo, que fui ouvindo, algumas das quais, algumas gostei mais, outras não gostei tanto, algumas acho que vale a pena fazer, outras achei que foram talvez demasiado simplistas, mas fica sempre alguma coisa de muito positivo. E é esta ideia que provavelmente é a melhor aprendizagem, que vem já do GT-PA e que..., e que acho que este círculo de estudos confirmou. Que é possível fazer-se algo mais estruturado, menos estruturado, mais aprofundado, mais simplificado, mas que tem vantagens, para os alunos espera-se, mas que para mim são aspetos muito positivos. Portanto esta é a</p>

<p>mudança</p> <p>Reforço da convicção de que é possível inovar pela experimentação, superando rotinas anteriores, receios e dificuldades antecipadas</p>	<p>confirmação de que é possível fazer-se coisas e que muitas vezes nos escondemos detrás do “Falta-nos tempo”, “Não sou capaz.”, “Os alunos não vão fazer nada de jeito”. E portanto é um bocadinho aquela piada da...da Candeias: “Não negue à partida uma ciência que desconhece”, não é? “Não negue à partida uma possibilidade que desconhece, que é possível”. E portanto, eu não...eu...eu sou um professor mais ou menos tradicionalista e sempre me dei bem com essa, com essa minha vertente. Mas a escola foi mudando, os alunos mudaram também e eu vejo que há momentos em que é mais difícil. Sendo que é necessário muitas vezes uma visão, ou uma... uma... ou um trabalho numa vertente mais dirigida, e mais de cá para os alunos. Mas,... é isso, portanto estou-me a repetir, é mesmo que é possível. (...)</p> <p>4. P7: Portanto foi, foi confirmatório. E portanto isso é muito bom. Outro faz “E agradou” e outro faz e diz “É possível” e outro faz “Que interessante!”, e outro faz “Nunca me lembraria disto!”. Portanto isso é um retorno positivo, é um reforço. E portanto acho que a marca é mesmo essa de reforço. Sendo como te digo, gostei de algumas experiências, não vou estar aqui a enunciar. Gostei muito de umas, achei que outras até pela novidade para as pessoas em causa, talvez não tivessem conseguido com o tempo fazer mais. Foi um momento difícil. Portanto acho que foi isso mesmo. É o ver que é possível fazer-se coisas diferentes.</p>
---	---

Tabelas de impacto

Questão 1 - Relembre o trabalho realizado no CE. Que marcas deixou em si enquanto professor(a)?

P1	Questionamento de concepções e práticas anteriores (de avaliação formativa)
P2	Intensificação da reflexão profissional Reforço de concepções e práticas anteriores (de avaliação formativa)
P3	Desafio, satisfação e valorização profissional. Questionamento de concepções e práticas anteriores (de avaliação sumativa, embora com pouco efeito nas práticas posteriores)
P4	Confirmação da possibilidade do diálogo, da exposição pessoal, da partilha de sentimentos e experiências Conhecimento de práticas noutras disciplinas e níveis de ensino Reforço de concepções e práticas anteriores (de avaliação formativa)
P5	Reforço da convicção de que é possível inovar pela experimentação, superando rotinas anteriores, receios e dificuldades antecipadas Mudança de práticas posteriores (continuidade) Reconhecimento do valor da mudança para si e os alunos
P7	Confirmação da diversidade inerente à mudança Reforço da convicção de que é possível inovar pela experimentação, superando rotinas anteriores, receios e dificuldades antecipadas

Quadro síntese para a Questão 1 (com a ordenação decrescente de frequência)

<i>“Marcas” - Reconstrução profissional</i>	P1	P2	P3	P4	P5	P7	Total
Questionar/ reforçar concepções e práticas anteriores	√	√	√	√			4
Convicção de que é possível inovar pela experimentação, superando rotinas anteriores, receios e dificuldades antecipadas					√	√	2
Desafio, satisfação e valorização profissional			√				1
Intensificar a reflexão profissional		√					1
Mudar práticas posteriores					√		1
Abertura ao diálogo, à exposição pessoal e à partilha de sentimentos e experiências				√			1
Conhecer práticas noutras disciplinas e níveis de ensino.				√			1
Dar valor à mudança para si e para os alunos					√		1
Confirmação da diversidade inerente à mudança						√	1
Totais	1	2	2	3	3	2	13

Tratamento da 2ª questão da entrevista individual

2. O CE teve algum impacto nas suas práticas de avaliação deste ano? Se sim, dê um exemplo e refira ganhos e dificuldades. Se não, explique porquê.	
Dimensões de impacto (indicação dos princípios postos em prática ou mais desenvolvidos)	Respostas dos entrevistados
<p>Houve impacto nas concepções e práticas.</p> <p>Questionamento de concepções e práticas. anteriores <i>Princípios:</i> negociação</p> <p>Questionamento oral mais sistemático aos alunos <i>Princípios:</i> participação, negociação, continuidade</p> <p>Promoção da reflexão conjunta educadora/ alunos sobre as tarefas realizadas e aspetos a melhorar <i>Princípios:</i> participação, utilidade, transparência, negociação, justiça</p> <p>Utilização de registos para promover a reflexão dos alunos <i>Princípios:</i> participação, utilidade</p> <p>Promoção da reflexão conjunta dos alunos sobre o desenvolvimento das atividades <i>Princípios:</i> participação, transparência, inclusividade</p> <p>Constrangimento: o tempo <i>IQ, Questão 7:</i> Excesso de alunos para avaliar Falta de tempo para dar <i>feedback</i> individualizado e em tempo útil</p>	<p>6. P1: Sim. Portanto, tal como disse anteriormente repensei, e fui mais exigente ao longo deste ano na avaliação que eu ia fazendo. Não só, como digo, nem sempre fiz, nem sempre se faz, porque é um trabalho...dá bastante trabalho, se queremos, se queremos ser verdadeiras naquilo que estamos a fazer, muito. Mas, das vezes que eu a tenho feito, como digo, não faço todas as semanas, fazemos sim todas as semanas, mas mais leve. Mas quando quero avaliar mais a fundo com eles, ver se...eu, Portanto este ano repensei melhor, portanto e formulei melhor as coisas com eles, negocie melhor. E ao planear as minhas atividades já tinha sempre mais em conta aquilo que eu recebi do círculo de estudos. (...)</p> <p>8. P1: Pronto. É assim, quando eu fazia anteriormente, já fazia todas as semanas. Chegávamos à sexta feira e refletia com eles sobre as, as atividades que foram feitas ao longo da semana... e limitava-me só a conversar com eles, eles diziam o que pensavam. Agora não, pergunto-lhes mais. Para já peço-lhes registos, porque ajuda-os a pensar melhor. Portanto à sexta feira, quando vamos, vamos pensar na semana, até porque eu planifico com eles a semana. Eles têm uma rotina diária e sabem que tipo de atividade é que vai ser desenvolvida nesse dia. À sexta feira de tarde eles vão relembrar a semana toda. Portanto, o que fizeram à segunda, à terça, à quarta, à quinta e à sexta, neste caso de manhã. Qual o tipo de atividade que eles gostaram mais? Ou que gostaram menos? O que se podia ter melhorado? Portanto sou mais com eles refletimos melhor. Portanto o tipo de questões que nós colocamos em grupo quando eles...portanto é mais, é um olhar mais atento às coisas. (...)</p> <p>10. P1: E faço isto, como digo, não todas as semanas agora, porque como digo é mais difícil, mas pelo menos uma vez por mês tento fazer com eles. (...)</p> <p>14. P1: Eles vão analisar, portanto, todo o trabalho que foi desenvolvido. Eles, eles só não escrevem. Porque eles põem no papel aquilo que... se eu, se vamos pôr uma questão, se vamos avaliar a saída que nós fizemos, da visita. Eles vão...Olha vamos lá pensar. Que tipo de visita é que fizemos? O que é que vocês conseguiram tirar da visita? O que é que gostaram mais? O que é que gostaram menos? O que é que lhes custou mais? O que é que não perceberam? Como podia ter sido feito? Portanto, isso eles fazem através do registo. Num papel...um desenho. Através do desenho. (...)</p> <p>18. P1: (...) a gente trabalhava muito em grupo, mas em registo, quando eu falo em registo é sempre desenho. (...)</p> <p>20. P1: Eles, eles manifestam-se através do desenho. Não fazia tanto em grupo, fazia mais individualmente. E agora uso muito mais o grupo. (...)</p> <p>24. P1: (...) E depois eles vão um por um explicar o que é que registaram. O que é que o desenho diz. O que é que ele quis dizer com aquele desenho. Portanto, e explicar à turma, explicar ao grupo. Isso já eu fazia. (...)</p> <p>26. P1: Mas de uma forma muito mais leve. Até porque muitas vezes o tempo não chega, e eles são muitos, e eu quero chegar a todos. Ou então arranjam uma estratégia. Esta semana ficam dois ou três ou quatro de fora mas para a semana são eles os primeiros. Porque nem sempre dá para serem todos a ser ouvidos.</p> <p>28. P1: Às vezes em grupo, como digo, muitas vezes em grupo. Anteriormente faziam muito individualmente. Eu tinha um tipo tabela que uso, ainda uso, que é, portanto à segunda, à terça, à quarta e à quinta e à sexta, eles como disse têm uma rotina. Nessa rotina eles... que têm, que é o registo das atividades, eles têm-na lá e eles sabem identificar o dia da semana através...sabem que à segunda é o dia do</p>

<p>Reforço de conceções e práticas anteriores <i>Princípios:</i> Participação, coerência</p> <p><u>Constrangimentos:</u> mais trabalho; tempo Sobrecarga para o trabalho do professor</p> <p><u>Outros aspetos focados:</u> Reconhecimento de que os alunos valorizam atividades não rotineiras Convição de que a inovação requer continuidade e tempo</p>	<p>conto, à terça é o dia da matemática, à quarta... (...)</p> <p>30. P1: Pronto. E eles depois ao passarem para o papel, eles também próprios fazem à segunda, à terça, eles já conseguem fazer, à quarta, à quinta e à sexta os traços. E vão pôr aquilo que gostaram mais, menos ou mais ou menos. Pronto. Eles próprios já fazem esse registo. Como eu digo, esse registo já era habitual. E depois analisamos em grupo. Porque é que correu melhor? Porque é que gostaram mais? Porque é que muitos gostaram, ou quase todos daquela atividade? Eu própria também fico a saber porque possivelmente fui eu que falhei. (...)</p> <p>36. P1: O desenho, o desenho da atividade está expresso já é... faz parte, eles já sabem qual foi a atividade. (...)</p> <p>38. P1: Se foi o dia do conto. (...)</p> <p>40. P1: Aparece, à segunda, se for educação física aparece um boneco com a... (...)</p> <p>42. P1: Portanto esse desenho já está. Um logótipo! Digamos. (...)</p> <p>46. P1: Para cada atividade. E depois, gostei muito, ou pouco. Portanto eles sabem que em cada dia eles têm que se... (...)</p> <p>50. P1: Pronto. Se gostou... eles escolhem entre eles, ou até pode haver duas atividades que eles gostaram muito, ou haver duas atividades que eles não gostaram mesmo nada, ou todas que não gostaram nada. Portanto isso depois fica...e depois vamos analisar de facto qual foi a atividade que falhou, ou qual aquela que foi mais premiada, e porquê, não é? Agora, o porquê. Era isso que eu não introduzia muito. Ficava muito: "Gostei", "Não gostei". Agora, o "Porque é que gostaste?", ou "Porque é que não gostaste?" isso é que é mais difícil, pô-los a pensar. (...)</p> <p>54. P1: Os ganhos são, são mais do que as dificuldades. As dificuldades é porque dá mais trabalho. Demora mais tempo. (...)</p> <p>58. P1: Sim, sim [as dificuldades são mais para o trabalho do professor]. Porque para eles, acho que eles gostam sempre mais. Acho que quanto mais dificuldade eu introduzir, para eles, eles gostam de desafios. E nestas idades gostam muito. Não gostam de rotinas sempre. Sempre trabalhos muito rotineiros. (...)</p> <p>60. P1: Eles gostam de desafios nestas idades. Atenção que eu quando falo nestas idades, eu não falo em crianças de três anos. Eu não faço isto com crianças de três anos. Posso fazê-lo com quatro, mas crianças de quatro já bastante...que estão ao nível e que conseguem acompanhar um nível de cinco anos. Aliás nota-se nas crianças que vão mesmo de cinco anos pela primeira vez, porque se não forem trabalhadas assim, não forem habituadas, eles não conseguem. Têm imensas... (...)</p> <p>62. P1: Talvez no terceiro, agora neste último período, já consigam melhor acompanhar. Mas isto tem que ser um trabalho desenvolvido ao longo dos anos, ao longo do tempo.</p>
<p><u>Houve impacto nas conceções e práticas</u></p> <p>Questionamento de conceções e práticas anteriores <i>Princípios:</i> continuidade, negociação, participação</p> <p>Reconhecimento do papel regulador da avaliação formativa nas aprendizagens e no ensino</p> <p>Promoção da autoavaliação e heteroavaliação <i>Princípios:</i> adequação da exigência, participação, negociação, utilidade,</p>	<p>4. P2: Teve. Teve impactos porque como eu disse durante o círculo de estudos a autoavaliação estava muito vinculada à avaliação trimestral. Embora eu já fizesse com os alunos, fazia muito mais próxima desses períodos avaliativos já formalizados. E, a partir daí, comecei a ver, que há conteúdos curriculares que nos aparecem, que é importante nessa altura parar. Abordam-se os conteúdos e depois pararmos para ouvir a opinião dos alunos, a nossa e pormo-nos em confronto. Porque a determinada altura se esperarmos só por esses momentos já formatados, podemos perder a parte da reorientação e da reformulação das pedagogias. Se o fizermos em momentos especiais, ainda podemos vir a ter ganhos, quer nós, quer os alunos. Comigo, o que me aconteceu foi mais relacionado até com o ano de escolaridade que eu tenho agora, que é o segundo, e com o programa da matemática. Os novos programas da matemática entraram com conteúdos curriculares que eram novos até aqui. Nomeadamente, por exemplo, um grande aprofundamento do estudo da geometria e as frações. As frações exigem uma capacidade de abstração muito grande, que, quanto a mim, os miúdos ainda não têm. E então eu tive que parar várias vezes e fazer com eles a autoavaliação e a heteroavaliação, e, a determinada altura perguntar, o que perceberam, o que não perceberam que é que era preciso eu fazer para eles perceberem melhor. E, por isso, fizemos um ligeiro documento, não tão profundo como aquele que foi feito no ano anterior para a poesia. (...)</p> <p>6. P2: Mas entre nós, construímos um documento para fazermos a autoavaliação</p>

<p>transparência</p> <p>Desenvolvimento de um processo de negociação de critérios de avaliação <i>Princípios:</i> negociação, participação, utilidade, transparência, coerência</p> <p>Envolvimento mais sistemático dos alunos no processo de avaliação <i>Princípios:</i> continuidade</p> <p><u>Outros aspetos focados:</u> Ouve mais os alunos Ênfase em ter dado continuidade ao trabalho iniciado no ano anterior com o mesmo grupo de alunos</p> <p>Reconhecimento do potencial transformador da avaliação formativa Confirmação das vantagens em desenvolver práticas de avaliação inovadoras de forma sistemática com um mesmo grupo de alunos <u>Constrangimentos:</u> falta de formação; mais trabalho <i>IQ, Questão 7:</i> Falta de (in)formação sobre avaliação formativa – não saber como fazer (Convicção de que o conceito de autoavaliação ainda não é compreendido pelos pares)</p> <p>Sobrecarga para o trabalho do professor (pela quantidade de registos)</p>	<p>daquilo que já supostamente estaria aprendido e o que faltaria e onde é que se situavam as dificuldades deles. E a partir daí houve uma mudança de estratégia. A outra parte foi relacionada com o português porque a A. na parceria que temos com a biblioteca, convidou-nos, lançou-nos dois desafios em que nós sairíamos da escola, para levar os alunos a fazer declamações de poesia. (...)</p> <p>8. P2: E fomos à biblioteca Lúcio Craveiro participar na semana da leitura, no encerramento. E então levou-nos a refletir o que é que seria...Aí já não foi propriamente...foi...foi antes de fazermos a atividade. Refletir-mos em conjunto, e ver o que é que seria necessário para nós termos uma boa atuação? Para termos uma boa...e então aí os miúdos lançaram uma série de questões: o que é que era preciso? A escolha do poema ser feita em conjunto. Depois a eleição dos nossos representantes, porque a turma não ia toda, ser feita por eles. Foram eles que escolheram quem é que os iria representar. (...)</p> <p>10. P2: E depois o que é que seria necessário a esse grupo, trabalhar em termos de competências, para no dia estarem com uma boa representação. E por isso, isso acabou por acontecer. Esses foram os dois momentos de forma mais sistemática, não é? Assim em que as coisas foram bem, bem aprofundadas. Pontualmente, nós íamos fazendo isso. Mas é engraçado, porque ouvir, ouvir os miúdos a determinada altura, tive duas intervenções muito engraçadas, que foi: “Todos temos consciência do que é que temos que mudar” e “Ó professora, mas nós nunca mudamos!” E quer dizer, essa perspetiva aparece muitas vezes! De qualquer das formas, mesmo assim, eu penso que é positiva. Porque até aí eles nem tão pouco levantavam a questão. E pelo menos quando chega o momento de fazer a auto e a hetero avaliação, ou fazer uma planificação conjunta, como eles lhe chamam plei. Que eles arranjaram uma sigla que é PARA- planificar o projeto que nós vamos desenvolver, em conjunto.(...)</p> <p>12. P2: É. Para eles é plei. Então essa metodologia é nova. Quer dizer mas está interiorizado, para qualquer atividade. E por isso, acho que os miúdos vão com outra, outra perspetiva, daquilo que é o trabalho individual, daquilo que é o trabalho de grupo, até onde é que vai a minha responsabilidade e onde é que eu posso interferir com o grande grupo. Por isso eu acho que é uma mais valia. (...)</p> <p>14. P2: O grupo é o mesmo! Mas o que eu noto é uma evolução muito grande nestas questões. (...)</p> <p>16. P2: (...) Nota-se. Nota-se uma evolução muito grande [em relação a grupos anteriores]. Porque a partir daí, o facto de ser um primeiro ano e coincidente com a formação que eu estava a fazer. (...)</p> <p>18. P2: Agora tenho a continuidade do grupo, eh... leva-me a uma sistematização e a uma continuidade dos pressupostos que eu trabalhava. Também porque estou mais atenta a eles, não é?(...)</p> <p>20. P2: Do que anteriormente. E penso também que o conceito de autoavaliação acaba por ser um conceito ainda novo, nas nossas escolas e nas nossas práticas, não é? Acho que ainda acaba por ser uma rotina e uma formalização de papéis. (...)</p> <p>22. P2: Neste ano letivo não senti tantas dificuldades [na implementação das experiências]. Também o facto de não ter que fazer um registo para cada passo do processo de autoavaliação. Acabei por fazer dois registos, dois documentozinhos. Um deles onde os meninos faziam o plano do que deveríamos fazer e como deveríamos fazer. E depois fiz um outro, em que cada um avaliava a sua prestação, como é que esteve, onde estão as dificuldades, o que esteve bem, menos bem. E praticamente, como ainda não tem muita escrita, é mais através de escolhas múltiplas, já tirei as carinhas para pôr os itens e eles sinalizarem. Não foi tão sistematizado... (...)</p> <p>24. P2: Fiz o tratamento.(...)</p> <p>26. P2: E dei-lhes o <i>feedback</i>, viram imagens, foi projetado e por isso eles já estão habituados. E quando eu às vezes não faço isso, pedem-me eles contas a mim, que fiquei de trazer e não trouxe. (...)</p> <p>28. P2: Tenho que prestar contas. [risos]</p>
<p><u>Houve impacto nas conceções e práticas</u></p>	<p>12. P3: É assim. Acho que teve algum impacto nas práticas de avaliação deste ano. Porque fiz já algumas tarefas em que houve autoavaliação dos alunos, em que essa</p>

<p>Promoção da autoavaliação <i>Princípio:</i> participação utilidade</p> <p><u>Outros aspetos focados:</u> Reforço da convicção das vantagens da implementação sistemática da avaliação formativa</p> <p>Promoção da autoavaliação <i>Princípio:</i> participação, utilidade</p> <p><u>Constrangimentos:</u> número de alunos por turma; comportamento dos alunos <i>IQ, Questão 7:</i> Excesso de alunos para avaliar</p> <p>Indisciplina dos alunos</p>	<p>avaliação, portanto entrou na avaliação final. Portanto já mudou um bocadinho as minhas práticas. Agora, possivelmente, isto para surtir efeito, devia ser feito era muito mais vezes do que aquilo que eu fiz. Mas reconheço que a reflexão que os alunos fizeram que acho que foi positiva. E surpreendentemente, agora no final do terceiro período, dei por mim, com um aluno a chamar-me à atenção, a dizer “Ó professora quando é que voltamos a fazer autoavaliação nas tarefas?”. (...)</p> <p>14. P3: Que achei muito interessante. Portanto, que a gente às vezes pensa que tudo passa despercebido e que eles portanto não interiorizam, essas práticas que nós temos. Não sei? Possivelmente não foi todos, mas pelo menos um manifestou-se nesse sentido. Voltou a referir quando é que voltávamos a trabalhar daquela forma. (...)</p> <p>16. P3: (...) Portanto, as tarefas foram diferentes [realizadas em comum com P4] eu apliquei até um teste, que fizemos e depois eles refletiram sobre isso, fizeram autoavaliação e depois voltamos a fazer. E penso agora, não tenho a certeza, mas que a P4 fez outra tarefa diferente. Não te sei dizer. (...)</p> <p>22. P3: As dificuldades. Eu acho que há bastantes, que é logo o número elevado de alunos na turma. (...)</p> <p>24. P3: E depois a turma, neste caso concreto, ser uma turma muito barulhenta. Eles falam muito, muito desorganizados. Portanto, isso eu acho que também é um dos obstáculos a repetir mais vezes. (...)</p> <p>28. P3: (...) É uma turma diferente. Com a outra turma resultou muito bem, que eram muito mais sossegados. Esta não. Estes são muito irrequietos, muito faladores. E para já uma pessoa, o professor está um bocadinho tenso, para controlar, para tentar manter mais ou menos as coisas calmas. Portanto, eu acho que isso é uma das dificuldades para aplicar. (...)</p> <p>30. P3: É o comportamento associado ao número elevado de alunos. (...)</p> <p>32. P3: No entanto, como às vezes, como aconteceu, que poderia ser até o estar aflita para cumprir o programa e achar que isto é mais demorado, que é, acaba por ser. Até nem foi tanto essa questão. É mais o comportamento deles.</p>
<p><u>Houve impacto nas conceções e práticas</u> Mas o entusiasmo que ganhou foi esmorecendo com a aproximação da data da reforma</p> <p>Promoção da autoavaliação <i>Princípio:</i> participação, participação</p> <p><u>Outros aspetos focados:</u> Reconhecimento da redução da motivação para inovar na fase final de um percurso profissional</p> <p>Continuação do trabalho em colaboração com a P3</p> <p>Adaptação a outra situação da experiência realizada no CE <i>Princípios:</i> Participação, utilidade, adequação da exigência, coerência</p>	<p>8. P4: Bom. Tenho que confessar que o impacto foi muito mais, na sequência, na... depois de acabar o CE, o <i>élan</i> que se ganhou, fizemos aquelas tarefas pós CE, eu e a P3, com as... os testes. Mas, devo confessar que depois disso, estruturadamente não fiz mais nada. A não ser uma, uma tarefa de autoavaliação que foi pouco estruturada, foi assim uma coisa de momento, com problemas, mais, muito mais ao nível do comportamento. E fiz uma tarefa pensada de um dia para o outro em que procurei depois trabalhar com eles, essas, eh... as suas respostas. Mas em termos da matemática pura e simples, eh...ver as dificuldades, etcetera, etcetera, não fiz mais nenhuma atividade. Eu penso que também não fiz mais nenhuma atividade exatamente por aquilo que tu disseste ainda há bocadinho. Eu estou em fim de carreira, e começa a ser, eh... é fim de carreira e uns tempos difíceis. Começa a ser um bocado complicado sentir eh... sentir-me... como é que eu hei-de dizer? Motivada para fazer mais coisas, porque a continuidade vai acabar! (...)</p> <p>14. P4: Pedi a aposentação em dezembro. Até pensei que pudesse vir antes, vai vir... com certeza que vem no final do ano letivo. Mas de forma estruturada, de facto não.</p> <p>16. P4: (...) fiz eu e a P3 embora também com <i>nuances</i>. (...)</p> <p>18. P4: Nós tínhamos feito uma ficha. A ficha não correu nada bem. E depois o que fizemos foi um levantamento, dos pontos dos exercícios onde eles tinham errado mais vezes, não é? E trabalhamos esses exercícios onde eles tinham errado mais vezes, onde maior número de alunos errou. E depois demos uma nova, uma nova ficha, não é? Com exercícios idênticos àqueles para eles identificarem onde é que estavam as suas dificuldades. A partir daí fizemos esse apanhado e voltamos a trabalhar... Isto assim de um modo muito, muito rápido. (...)</p> <p>20. P4: Houve algumas <i>nuances</i>, a P3 foi até mais longe naquilo que fez. Porque depois, ela fez mais outra coisa que eu já não cheguei a fazer. Ao dar de novo aos alunos, creio que ela deu de novo aos alunos mais um teste para verificar pela segunda vez se tinham superado dificuldades. Eu só dei mais um e verifiquei. E depois disse-lhes: “Olha, continuam a ter dificuldades aqui, ali e acolá!” Não dei um terceiro teste. Que eu acho que a P3 foi mais longe porque ela deu uma terceira,</p>

<p>Promoção da reflexão dos alunos sobre dificuldades</p> <p><i>Princípios:</i> Participação, coerência, adequação da exigência, utilidade, justiça, inclusividade</p>	<p>uma terceira alternativa, ou uma terceira ficha, ou... (...)</p> <p>22. P4: Ela não deu a ficha completa, retirou só alguns dos exercícios. (...)</p> <p>24. P4: Nessa altura fizeram [autoavaliação] eh... Não. Fizeram só a identificação das dificuldades, elencamos que dificuldades é que eram. (...)</p> <p>26. P4: Com guia.(...)</p> <p>28. P4: Eles foram identificando: "Senti aqui, aqui e ali". Nós trabalhamos essas que eram as dificuldades, ... era um pouco na linha do nosso trabalho! (...)</p> <p>30. P4: Foi identificar as dificuldades! Deu-se segunda vez, recolheu-se, tiramos conclusões, dissemos aos miúdos isto e aquilo. E eu penso que a P3 foi um pouco mais longe que terá dado um terceiro momento de avaliação, por ter trabalhado. Assim <i>grosso modo</i> foi isso.</p>
<p><u>Houve impacto nas conceções e práticas</u></p> <p><u>Constrangimento:</u> comportamento dos alunos Indisciplina dos alunos</p> <p>Repetição da experiência com a mesma turma e com outra turma e noutra modalidade</p>	<p>12. P5: Sim. Teve, teve, só que, tenho pena...teve, eu repeti a experiência em turmas, só que só repeti nas turmas que já eram minhas em anos anteriores. Porque eram turmas onde eu já tenho o comportamento mais controlado, tenho mais rotinas instituídas nas aulas. Se calhar por lapso meu não o fiz ainda nas turmas que recebi nos sétimos. (...)</p> <p>14. P5: E deveria também fazê-lo, por comodismo da minha parte, porque ainda estou naquela fase de lhes criar as práticas, e não sei quê...não fiz nessas turmas. Nas outras fiz. Contou para a avaliação também. Eles foram ajudando a ir mais por aqui ou mais por ali. E portanto mudou um bocadinho as minhas práticas e a minha avaliação. (...)</p> <p>16. P5: Fiz na mesma [turma], sim, e fiz noutras também e também noutras modalidades. (...)</p> <p>18. P5: Não fiz só no vólei.</p>
<p><i>2ª vez (entrevista)</i></p> <p>Repetição da experiência com a mesma turma e com outra turma e noutra modalidade</p> <p><u>Outros aspetos focados:</u> Confirmação das vantagens em desenvolver práticas de avaliação inovadoras de forma sistemática com um mesmo grupo de alunos</p> <p><u>Constrangimento:</u> comportamento dos alunos Indisciplina dos alunos</p>	<p>2. P5: Pronto. Teve. Teve um grande impacto, não só este ano, como desde o momento em que eu fiz a formação. Este ano, tentei implementar a metodologia. Foi quase idêntica, eu não mudei grande... não mudei propriamente o instrumento, nem a metodologia. (...)</p> <p>4. P5: Utilizei mais ou menos a mesma metodologia que tinha utilizado na experiência, que eu relatei na altura... (...)</p> <p>6. P5: (...) Só fiz foi a outras modalidades. Fiz na ginástica. (...)</p> <p>8. P5: Fiz na mesma turma. E experimentei noutra turma, eh... tudo igual, a mesma metodologia, a experiência toda idêntica, só que mudei foi a modalidade da unidade temática em que implementei. (...)</p> <p>10. P5: (...) os ganhos, senti ganhos. Na turma em que já tinha feito. (...)</p> <p>12. P5: Os ganhos que senti foi que como eles já estavam familiarizados com aquela metodologia e com a prática, foi mais fácil. Todo o tempo de explicação, todo o tempo das paragens, das interrupções para o diálogo entre os pares, etcetera, foi tudo muito mais simples. Portanto eu consegui ter mais ganho de empenhamento motor na aula e perder menos tempo na parte burocrática da experiência. Na turma que foi de novo, a dificuldade que senti foi a que já tinha sentido no início. Ou seja, não fiz tantas vezes quantas as desejaria. Fiz poucas vezes. Aliás eu penso que até só fiz...não quero agora precisar, não sei se fiz duas, acho que fiz duas na turma em que fiz a experiência o ano passado e uma numa turma nova, foi isso. (...)</p> <p>14. P5: Pronto. É pouco, mas é alguma coisa. Mas é pouco. Eles gostaram. Na turma que fiz de novo a experiência, as dificuldades que senti foram maiores do que a primeira experiência que fiz. Pronto eu também como fiz a experiência naquele ano eu escolhi a turma, e é uma turma em que o comportamento é uma variável que praticamente já está ali mais controlada. (...)</p> <p>16. P5: E portanto a experiência coreu bem. Nesta turma que eu experimentei e nunca tinha experimentado, nem repeti porque é uma turma com um comportamento, muito mais... (...)</p> <p>18. P5: Mais complicado, mais difícil e não correu tão bem como da primeira vez na outra turma. Lá está, há variáveis que a gente também tem que ter em consideração. Mas não correu mal! Correu menos bem, mas não correu mal!</p> <p>20. P5: (...) naquela parte da opinião em relação à experiência, os resultados foram menos positivos. Diz que não gostaram tanto! (...)</p> <p>22. P5: Não gostaram de interromper a atividade, queriam era jogar! Não acharam</p>

<p><u>Outros aspetos focados:</u> Reconhecimento do papel regulador da avaliação formativa nas aprendizagens e no ensino Intensificação da reflexão profissional</p> <p>Fortalecimento da vontade de explorar mais a implementação da avaliação <i>Princípio:</i> Diversificação</p> <p>Reforço da relação com os alunos <i>Princípios:</i> utilidade, justiça</p> <p><u>Constrangimento:</u> comportamento dos alunos Indisciplina dos alunos Resistência dos alunos a fazer registos</p> <p>Reforço da convicção de que é possível inovar pela experimentação, superando rotinas anteriores, receios e dificuldades antecipadas</p> <p>Fortalecimento da vontade de explorar mais a implementação da avaliação</p>	<p>tanta piada à troca de opiniões com os colegas! Naquela parte...naquela parte final, dizer o que é que eles acharam da experiência. (...)</p> <p>24. P5: A avaliação. Pronto. Os resultados foram menos positivos do que na primeira vez. Mas lá está... (...)</p> <p>30. P5: [na turma em que já tinha feito] Correu melhor ainda do que da primeira vez. (...)</p> <p>34. P5: Acho, acho [que os ajudou a aprender melhor a atividade]. Porque se já tinha achado na primeira experiência que fiz. Nesta ainda mais. Porque é uma, uma modalidade muito específica, que é ginástica desportiva, e eles sentiram-se mais amparados, porque tinham sempre ali um amigo. Um fazia, o outro ajudava e corrigia. (...)</p> <p>36. P5: E depois trocavam. Um fazia o outro ajudava e corrigia.</p> <p>38. P5: (...) a única coisa que adaptei foi a especificidade da modalidade. (...)</p> <p>40. P5: Passei do voleil para a ginástica. Mas utilizei praticamente toda a avaliação foi idêntico, só adaptei o que era específico da modalidade. Eu não fiz um novo instrumento, o que eu tenho pena. Porque eu gostava de agora fazer novas experiências com novos instrumentos. (...)</p> <p>42. P5: E ver qual é o que resulta melhor para poder comparar. (...)</p> <p>44. P5: Pronto. Eu experimentei de novo. Ganhei muito com este círculo de estudos. Gosto de ouvir a opinião dos alunos. Acabo por eu receber mais opiniões dos alunos com este tipo de experiências do que não as fazendo. Ao fazê-las sinto que estou mais junto do aluno.(...)</p> <p>46. P5: Mais próxima. E mais próxima das dificuldades deles e do que eles sentem.</p> <p>48. P5: Como disse, os ganhos, tive ganhos significativos na turma em que a experiência não era nova. As dificuldades que senti foram mais na turma em que fiz pela primeira vez. Mas lá está, provavelmente se tivesse repetido eu ia ter na segunda vez os ganhos que não tive na primeira. (...)</p> <p>52. P5: E depois, acho que se tivesse variado os instrumentos também podia dizer, criar uma variável da novidade. Na turma, na turma que já tinha feito, acho que um instrumento diferente também lhes podia trazer uma variável, que era a novidade.</p> <p>56. P5: (...) a logística. Na turma em que eu já tinha feito pela primeira vez, sem problemas.</p> <p>58. P5: (...) Na outra como era uma turma muito mal comportada foi uma confusão. Porque eles a certa altura começaram a atirar com canetas uns aos outros na brincadeira. (...)</p> <p>60. P5: A fazer das canetas espadas na aula de educação física. (...)</p> <p>62. P5: (...) Naquela turma não foi seguro. (...)</p> <p>66. P5: Foi uma das dificuldades, foi exatamente a parte de eles pararem para. Foi a parte do escrever. (...)</p> <p>68. P5: Eles nem gostaram tanto, não gostaram...não se queixaram tanto da partilha das..., do diálogo. (...)</p> <p>70. P5: Terem que estar a parar, estar a escrever. Eles nem foi estranho! Foi uma seca! (...)</p> <p>72. P5: Porque eles gostam muito de educação física e eles querem é estar em atividade. (...)</p> <p>74. P5: Não! [não querem interromper] O que não quer dizer que eu não arranje agora aqui, para este tipo de turmas, um instrumento mais simples. (...)</p> <p>76. P5: (...) E isso foi uma das dificuldades que eu senti. Agora se me perguntares: Só porque aparecem dificuldades apetece-me desistir? Não! (...)</p> <p>78. P5: Se calhar apetece é, se calhar apetece é, ir experimentar ou ir experimentando outro tipo de instrumento, outro tipo de metodologia. Pronto, ir mexendo nas variáveis. (...)</p> <p>80. P5: Em relação a isto, pronto, fiz três vezes. Como eu digo, podia ter feito muito mais, mas não fiz. (...)</p>
<p><u>Não houve impacto nas práticas</u></p>	<p>10. P7: É assim. Este ano pelas razões que tu sabes, mas que tenho que dizer agora, o facto de estar a orientar estágio limitou-me muito o tempo extra, extra letivo disponível para pensar noutras experiências. E portanto, logo à partida decidi que</p>

<p><u>Constrangimento</u>: falta de tempo Falta de tempo para fazer uma planificação cuidada da avaliação Dificuldade em implementar práticas de avaliação formativa sustentadas apenas no contexto</p> <p>Valorização da inovação das práticas</p> <p>Fortalecimento da vontade de explorar mais a implementação da avaliação de forma colaborativa</p> <p>Reforço da convicção de que é sempre possível romper rotinas instituídas e enfrentar situações de forma inovadora</p> <p>Reconhecimento do potencial do trabalho colaborativo no sentido da inovação</p> <p>Utilização de outras estratégias pedagógicas para solucionar eventuais dificuldades dos alunos</p>	<p>não tinha a possibilidade de... ou que não estava disponível, nem estava para aí virado, porque como tu bem sabes, o tempo que é necessário investir para conseguir produzir um documento, um instrumento que tenha algumas capacidades e algumas potencialidades não sai propriamente de um momento para o outro. Às vezes até sai. Mas isso exige uma prática que eu ainda não tenho, um traquejo que eu ainda acho que não domino. E portanto eu preciso ler algumas coisas e posso-te dizer, por exemplo que aquilo que fiz em conjunto com o P6 resultou da leitura de um texto que me agradou muito e que eu adaptei em parte. E portanto, por outro lado aquela dose de preguiça e de alguma inércia e de algum desencanto que está associada à situação que nos envolve a todos, leva-nos um bocadinho a dizer, “Vamos esperar para ver”. De qualquer maneira eu já estou vendido, se não estou vendido á avaliação formativa, já discutimos isso aí algumas vezes, estou vendido à necessidade de fazer coisas novas e de que é possível fazer coisas novas. Portanto, muito provavelmente quando para o ano, nem que estejamos só cá os dois, se não tivermos mais ninguém e se nós pensarmos numa coisa e dizer “Vamos eu na minha turma e tu na tua turma fazemos assim”, podes ter a certeza que eu digo sim. Mas acredito que também isto resulta muito dos pares que se podem criando. Pares, trios, quartetos, quintetos, o que quer que seja, da confiança, e do acreditar naquilo que o outro faz. E portanto enquanto eu estiver aqui e puder contar contigo “Olha vi isto, que te parece? Vamos!” acho que a coisa vai funcionando. E portanto voltando à pergunta “Se teve impacto na prática”? Este ano não teve. Porque decidi não fazer. Sendo que, algumas coisas sendo de uma forma menos estruturada, e portanto não te posso dizer que fiz isto ou aquilo, muitas vezes há momentos que eu sei que são momentos de avaliação formativa. Agora falta-me o registo, falta-me o <i>feedback</i>, falta-me imensas coisas, porque não, não,... decidi não fazer dessa forma tão pensada... (...)</p> <p>12. P7:..refletida e para aí dirigida. Mas nós já conversamos sobre isto. E quando ainda há bocadinho conversávamos sobre esta questão dos passos atrás que em termos educativos estas reformas poderão vir a criar, ou obrigar-nos a dar, eu acho que muitos de nós já não daremos todos os passos atrás. E eu acredito que muitos de nós, em momentos, sendo que teremos que naturalmente cumprir aquilo que nos é pedido, acho que iremos conseguir fazê-lo de uma forma diferente do que aquela que aparentemente... aquilo que vem nos documentos orientadores possa vir a dizer. E portanto, eu acho que esse impacto fica, porque é um impacto que resulta do ato de acreditar que é possível, que não é solução para tudo, que não vai responder a tudo, que não vai transformar um aluno desinteressado num aluno interessado eventualmente, outros eventualmente sim também. E portanto, acho que esse impacto é aquele bocadinho de acreditar que vai ficando e quando fica, se se acreditou ontem, não haverá muita razão, se era verdade ontem não há muita razão para ser mentira e desacreditar hoje. E portanto, eu já não sou o professor que era, já sou um professor diferente desde que fui para o GT-PA, e continuo a mudar um bocadinho depois do CE, do círculo de estudos, portanto esse impacto existiu. Agora dizer-te que todos os anos vou decidir fazer uma experiência muito estruturada numa turma ou noutra dir-te-ia que não. Mas se tu me perguntares pró ano: “Queres fazer?” Muito provavelmente eu vou-te dizer que sim. Independentemente das horas que tenha, (...)</p> <p>14. P7: Presas pró que quer que seja. (...)</p> <p>16. P7: Nesse sentido há um impacto que é uma mudança, mas que é uma mudança sentida e credível para mim, portanto. (...)</p> <p>23. P7: A ideia é esta: eu tenho procurado resolver as questões que vão surgindo, recorrendo a alguma empatia com os alunos, reforçando atividades mas que vão surgindo no momento, promovendo algum desse trabalho de pares, precavendo isso tentando já fazer tarefas que vão de encontro, que vão respondendo e que vão tentando responder a eventuais dificuldades com trabalho cooperativo que é uma coisa na qual eu tenho alguma fé. E portanto não, objetivamente não aconteceu. (...)</p> <p>25. P7: Não aconteceu a partir de uma situação dizer assim “Tenho que alterar alguma, tenho que alterar algo que já fiz, vou pensar numa estratégia e essa estratégia poderá ser aquela.” Vai surgindo de uma forma mais ou menos intuitiva</p>
--	---

Resistência à implementação de práticas de avaliação formativa planejadas a partir do contexto	<p>porque se eu tenho alguma pedagogia ela é intuitiva por questões de razões de formação e portanto não tem acontecido. E muitas vezes é efetivamente de exemplos que eu vou encontrando. Portanto não aconteceu. Não quer dizer que não possa acontecer. (...)</p> <p>27. P7: Mas aquele meu lado preguiçoso, obriga-me. Não obriga, mas muitas vezes é um escape, e portanto eu procuro outras soluções, que não, como já aconteceu no teu caso para responder a uma situação. (...)</p> <p>29. P7: Tu delineias uma estratégia. Não tem acontecido.</p>
--	---

Tabelas de impacto

Questão 2 - O CE teve algum impacto nas suas práticas de avaliação deste ano? Se sim, dê um exemplo e refira ganhos e dificuldades. Se não, explique porquê.	
P1	<p><u>Houve impacto nas concepções e práticas.</u> Questionamento de concepções e práticas anteriores. <i>Princípios:</i> negociação Questionamento oral mais sistemático aos alunos. <i>Princípios:</i> participação, negociação, continuidade Promoção da reflexão conjunta educadora/ alunos sobre as tarefas realizadas e aspetos a melhorar <i>Princípios:</i> participação, utilidade, transparência, negociação, justiça Utilização de registos para promover a reflexão dos alunos. <i>Princípios:</i> participação, utilidade Promoção da reflexão conjunta dos alunos sobre o desenvolvimento das atividades. <i>Princípios:</i> participação, transparência, inclusividade Reforço de concepções e práticas anteriores. <i>Princípios:</i> Participação, coerência <u>Constrangimento:</u> o tempo <i>IQ, Questão 7:</i> Excesso de alunos para avaliar; Falta de tempo para dar <i>feedback</i> individualizado e em tempo útil - mais trabalho; tempo Sobrecarga para o trabalho do professor</p>
P2	<p><u>Houve impacto nas concepções e práticas</u> Questionamento de concepções e práticas anteriores. <i>Princípios:</i> continuidade, negociação, participação. Promoção da autoavaliação e heteroavaliação. <i>Princípios:</i> adequação da exigência, participação, negociação, utilidade, transparência Desenvolvimento de um processo de negociação de critérios de avaliação. <i>Princípios:</i> negociação, participação, utilidade, transparência, coerência Envolvimento mais sistemático dos alunos no processo de avaliação. <i>Princípios:</i> continuidade Reconhecimento do potencial transformador da avaliação formativa Confirmação das vantagens em desenvolver práticas de avaliação inovadoras de forma sistemática com um mesmo grupo de alunos <u>Constrangimentos:</u> falta de formação; mais trabalho <i>IQ, Questão 7:</i> Falta de (in)formação sobre avaliação formativa – não saber como fazer (Convicção de que o conceito de autoavaliação ainda não é compreendido pelos pares) Sobrecarga para o trabalho do professor. (pela quantidade de registos)</p>
P3	<p><u>Houve impacto nas concepções e práticas</u> Promoção da autoavaliação. <i>Princípio:</i> participação, utilidade Convicção das vantagens da implementação sistemática da avaliação formativa Promoção da autoavaliação. <i>Princípios:</i> participação, utilidade <u>Constrangimentos:</u> número de alunos por turma; comportamento dos alunos <i>IQ, Questão 7:</i> Excesso de alunos para avaliar Indisciplina dos alunos</p>
P4	<p><u>Houve impacto nas concepções e práticas</u> Mas o entusiasmo que ganhou foi esmorecendo com a aproximação da data da reforma Promoção da autoavaliação. <i>Princípios:</i> participação, utilidade Adaptação a outra situação da experiência realizada no CE. <i>Princípios:</i> Participação, utilidade, adequação da exigência, coerência Promoção da reflexão dos alunos sobre dificuldades. <i>Princípios:</i> Participação, coerência, adequação da exigência, utilidade, justiça, inclusividade Reconhecimento da redução da motivação para inovar na fase final de um percurso profissional Continuação do trabalho em colaboração com a P3</p>

P5	<p><i>Houve impacto nas concepções e práticas</i></p> <p>Repetição da experiência com a mesma turma e com outra turma e noutra modalidade</p> <p>Confirmação das vantagens em desenvolver práticas de avaliação inovadoras de forma sistemática com um mesmo grupo de alunos</p> <p>Fortalecimento da vontade de explorar mais a implementação da avaliação. <i>Princípio:</i> Diversificação</p> <p>Reforço da relação com os alunos. <i>Princípios:</i> utilidade, justiça</p> <p>Reforço da convicção de que é possível inovar pela experimentação, superando rotinas anteriores, receios e dificuldades antecipadas</p> <p>Constrangimentos: comportamento dos alunos (Indisciplina dos alunos. Resistência dos alunos a fazer registos)</p>
P7	<p><i>Não houve impacto nas práticas</i></p> <p>Constrangimento: falta de tempo (Falta de tempo para fazer uma planificação cuidada da avaliação. Dificuldade em implementar práticas de avaliação formativa sustentadas apenas no contexto)</p> <p>Valorização da inovação das práticas</p> <p>Fortalecimento da vontade de explorar mais a implementação da avaliação de forma colaborativa</p> <p>Reforço da convicção de que é sempre possível romper rotinas instituídas e enfrentar situações de forma inovadora</p> <p>Reconhecimento do potencial do trabalho colaborativo no sentido da inovação</p> <p>Utilização de outras estratégias pedagógicas para solucionar eventuais dificuldades dos alunos</p> <p>Resistência à implementação de práticas de avaliação formativa planeadas a partir do contexto</p>

Quadro síntese para a Questão 2

<i>Impacto na sala de aula</i>	P1	P2	P3	P4	P5	P7	Total
Questionamento de concepções e práticas anteriores/ Reforço de concepções e práticas anteriores	√	√					2
Questionamento oral mais sistemático aos alunos	√						1
Utilização de registos para promover a reflexão dos alunos	√						1
Promoção da reflexão conjunta dos alunos sobre o desenvolvimento das actividades	√						1
Promoção da autoavaliação / heteroavaliação		√	√	√			3
Desenvolvimento de um processo de negociação de critérios de avaliação		√					1
Envolvimento mais sistemático dos alunos no processo de avaliação		√					1
Adaptação a outra situação da experiência realizada no CE		√	√	√			3
Promoção da reflexão dos alunos sobre dificuldades				√			1
Reforço da relação com os alunos					√		1
Repetição da experiência com a mesma turma e com outra turma e noutra modalidade					√		1
Totais	4	5	2	3	2	0	16

Tratamento da 3ª questão da entrevista individual

<p>3. Na sequência do CE, tomou alguma iniciativa no seu departamento no sentido de contribuir para a reflexão sobre a avaliação ou para a introdução de mudanças nas práticas avaliativas?</p> <p>Se sim, explique o que fez e refira ganhos e dificuldades.</p> <p>Se não, explique porquê.</p>	
Dimensões de impacto	Respostas dos entrevistados
<p><i>Houve divulgação em departamento</i></p> <p>Proposta da partilha de experiências de avaliação do CE</p>	<p>66. P1: (...) foi até no início do ano letivo, numa das reuniões que tivemos de departamento, eh... eu falei com a coordenadora, e portanto fazia parte de um dos pontos da, da agenda de trabalhos, eh... precisamente a passagem, o testemunho aos colegas do que foi feito. O que é, o que foi feito, de facto aqui, desenvolvido. (...)</p> <p>68. P1: Até porque, depois eu ainda... tinha em vista, depois ao fazer o convite às colegas quando foi na apresentação, eh... que elas estivessem mais por dentro das coisas quando o convite fosse feito saberem porque é que vinham, eh... deviam vir ou podiam vir, pronto. E foi só essa a passagem. Foi de facto eh...depois não houve, tirando essa parte, as colegas mostraram-se interessadas em ouvir, eh...acharam que de facto devia ter sido um trabalho bastante moroso e difícil. Foi, foi o que eu</p>
<p>Reflexão conjunta sobre o trabalho do CE e a</p>	

<p>experiência de avaliação desenvolvida (Perceção dos colegas da complexidade da implementação da avaliação formativa)</p>	<p>recebi, o <i>feedback</i>. Mas tirando essa parte, foi só a única divulgação que houve. Depois de facto aderiram, e notei que quando foi na, na divulgação que nós fizemos. Na, na, nesta sessão... (...)</p> <p>70. P1: Na sessão aberta à comunidade, neste caso, à comunidade, não é, aos colegas. Que houve bastante, houve mais adesão do que numa primeira fase. Na primeira fase também tinham sido convidadas e não vieram. Também tinha sido aberto! Também tinha sido um convite alargado! (...)</p> <p>72. P1: (...) quando nós tivemos que apresentar no conselho, no círculo de estudos.</p> <p>74. P1: Também houve! Também houve um convite! (...)</p> <p>76. P1: Sim. Sim, aliás foi geral. Nós recebemos o convite através de mail vindo até da direção. (...)</p> <p>82. P1: Foi! Toda a gente recebeu. Mas o que é que acontece? As pessoas não estavam ainda bem por dentro das coisas. (...)</p> <p>88. P1: (...) Depois quando receberam um mail também da direção eh...portanto, fizeram ligação e lembraram-se. (...)</p> <p>90. P1: E veio mais gente. (...)</p> <p>94. P1: No departamento. (...)</p> <p>98. P1: (...) divulguei, apresentei, disse em que é que tinha constado.(...)</p> <p>100. P1: Este trabalho. O que é que tinha constado esta formação, este círculo de estudos. Como foi desenvolvido na, na...em sala, em sala de jardim. Que tipo de trabalho tinha desenvolvido. Disse que tive algumas dificuldades, também. Portanto foi conversado, um dos pontos dessa reunião foi conversado com as colegas.(...)</p> <p>102. P1: Tem [vantagem em divulgar ao departamento]. Eu acho que tem sempre. Aliás como tudo tem, nós não devemos nunca dizer nunca, não é? E como se costuma dizer, água mole em pedra dura tanto dá até que fura. (...)</p> <p>104. P1: Por muito que as pessoas muitas vezes estejam fechadas, renitentes. Aos poucos, as pessoas vão-se abrindo. Foi o que me aconteceu um bocadinho a mim também neste círculo de estudos. Quer dizer acabamos por muitas vezes a gente vai-se abrindo, não é?(...)</p> <p>106. P1: Numa fase inicial a pessoa está mais fechada, está com receio de se abrir, pensa que não sabe. (...)</p> <p>108. P1: Que vai dizer disparates, e os outros sabem mais e...e ficamos... E, e depois ao longo de várias, de várias sessões e tudo, portanto, uma pessoa vai-se abrindo e vai vendo que afinal “Até, até faço! Só que eu pensei que nem fazia! Afinal até...”, não é? E isso também pode acontecer. Acho que a divulgação é importante. Agora pode aderir mais ou menos gente, não é?(...)</p>
<p>Reconhecimento da importância da partilha de experiências No sentido de contribuir para uma maior confiança na inovação</p> <p>Boa receptividade dos colegas à partilha de experiências</p>	<p>110. P1: Aqui, aqui, achei que pronto, que foi um ponto. E a coordenadora concordou e achou muito bem, achou muito bem. Depois aproveitou também uma colega para falar de uma formação outra que estava a fazer, também interessante. Portanto foi um ponto que...pelo menos as colegas ficaram por dentro, alguma coisa. Portanto as pessoas também têm que divulgar de alguma forma, não é? (...)</p> <p>112. P1: O que se faz, não é? Pronto. (...)</p> <p>114. P1: Isso foram os ganhos. Que eu sinto, portanto depois disso...(...)</p> <p>120. P1: (...) no departamento. Não, não senti dificuldades. Aderiram muito bem, ouviram, estiveram atentas, puseram questões.</p>
<p><i>Não houve divulgação em departamento</i></p> <p>Constrangimentos à divulgação: - hierarquias no departamento - normativos/ diretrizes legais que, não fomentando a avaliação formativa, determinam prioridades/ agendas da discussão</p>	<p>32. P2: Não. Não, porque a nível de departamento as coisas ainda funcionam com alguma hierarquia. A propósito de reflexões não veio. Por iniciativa de uma reflexão que se tenha feito, não aconteceu. Mais! Este ano como sabes houve uma mudança na obrigatoriedade, que é assim, o primeiro ciclo só faz a autoavaliação obrigatoriamente, ou fazia, no terceiro e quartos anos. Agora passou a fazer só no quarto ano. E há uma ficha tipo. Em que é quase no final do ano letivo, não se faz ao longo do ano, no final do ano letivo, dá-se aquela fichinha para os meninos preencherem. Por isso, não há espaço para haver um <i>feedback</i>, não há um tratamento da opinião deles, e por isso é um procedimento que está formatado, e que nem tão pouco vai para o âmbito das reflexões. (...)</p> <p>34. P2: Eu sei que não é autoavaliação. Mas o que eu te quero dizer é que a autoavaliação acaba por não ser uma preocupação de agenda. E por isso ela acaba por não surgir. Para eu ter falado no meu departamento, eh... eu teria que dizer: “Eu</p>

<p>Sobrecarga de trabalho dos professores, geradora de falta de interesse</p> <p>Falta de apoio institucional à mudança (por acreditar que só a legitimidade institucional pode ser a alavanca para a mudança mais coletiva)</p> <p>Convicção de que as iniciativas individuais não produzem mudança</p> <p>Sentimento de falta de legitimidade para fazer a divulgação pela posição na hierarquia.</p>	<p>tenho um assunto, que acho muito pertinente, que gostava de partilhar convosco, pôr em cima da mesa, para mudarmos e fazermos no próximo ano”. Entretanto, vem uma diretiz superior, que diz que até deixa de ser obrigatória, que só se faz no quarto ano, e que não vale a pena perder muito tempo com isso. Ora, num panorama em que os professores estão fartos de trabalho e, de, de...Não há grande interesse. (...)</p> <p>36. P2: Eu acho que podia ser uma oportunidade, se este debate fosse feito, ou fosse cruzado a nível de agrupamento, houvesse realmente duas, três, quatro pessoas, os responsáveis por cada departamento, mais alguém da direção, que com base no grupo de avaliação interna que tem o agrupamento chegasse à conclusão e dissesse: “Olha, nós achamos que realmente é extremamente importante, é uma mais valia, até pode ter implicações no sucesso, até pode ter implicações na prática dos professores, e gostávamos de trabalhar com... pormos à reflexão, à consideração estes assuntos”. Sem forçar, que eu acho que nesta fase tudo o que seja forçado não tem aceitação nenhuma. Pôr à consideração, mas pôr à consideração nos departamentos todos, e em simultâneo. Qualquer...eu acho que qualquer iniciativa que se tome isoladamente neste momento não tem sustentabilidade. (...)</p> <p>38. P2: Eu não tenho...é assim. Eu pessoalmente não vejo qualquer dificuldade em propor, debater e defender aquilo que de positivo há neste...agora o que eu não me sinto é legitimada para o efeito, porque eu não tenho nenhum cargo hierárquico que me permita fazer isso. E a escola está carregada de hierarquias, quer queiramos quer não.</p>
<p><i>Não houve divulgação em departamento</i></p> <p>Constrangimentos à divulgação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sentimento de falta de oportunidade (apesar de reconhecer que seria importante e de ter conversado com alguns colegas individualmente) - clima de desmotivação que se vive nas escolas - burocratização do funcionamento do departamento (com agendas pré determinadas) <p>Reconhecimento de que há diferentes graus de abertura à mudança</p> <p>Defesa da necessidade da partilha alargada, lamentando não o ter feito</p>	<p>34. P3: Olha, não. A nível do departamento nunca tomei assim nenhuma iniciativa. Posso eventualmente, a nível particular ter comentado com alguém isso, acho que sim. Mas não a nível de todo o departamento. Porque também acho que, não surgiram assim muitas oportunidades de puxar o assunto, nas reuniões que temos em conjunto. E também porque acho que naqueles tempos que temos à quarta-feira [subdepartamento de matemática], também nunca nos reunimos todos, e eu acho que era uma boa altura para nós pensarmos nisto, para falar e para refletir, mas também nunca surgiu assim... (...)</p> <p>36. P3: ... essa oportunidade. (...)</p> <p>38. P3: (...) É como te digo, tenho quase a certeza que em particular a trabalhar com uma pessoa ou com outra que devo ter feito referência a isso. Mas não a todo o grupo. (...)</p> <p>42. P3: (...) Eu acho que vale a pena [a divulgação], acho que tem que ser falado muitas vezes. Acho que isto, é também um bocado como para os alunos, isto só funciona se estivermos constantemente a falar no assunto e a relembrar. Só que..., não sei? Como as coisas têm estado a funcionar, num... (...)</p> <p>46. P3: É a conjuntura geral. Portanto nas reuniões de departamento não... Pronto, levam já aquelas ordens de trabalho e não tem havido espaço para este tipo de debates e de diálogo. Depois tínhamos as tais horas semanais, não é? Aquele bloco semanal que eu acho que também era de privilegiar este tipo de discussão, mas que não tem sido feita, não sei? Não vou culpar ninguém, mas se calhar nenhuma de nós também se propôs a discutir isto nesses espaços. (...)</p> <p>48. P3: (...) Eu até eu acho que pode haver pessoas recetivas e outras não. Deve haver de tudo. Nós também já nos vamos conhecendo um bocado e sabemos que há pessoas, que pronto não estão muito recetivas à mudança. Mas há outras que estão. E acho que também não é por aí. (...)</p> <p>50. P3: Eu acho que é mesmo o facto de não se ter avançado com todas as pessoas reunidas, ou então só segundo ciclo, e por outro lado terceiro ciclo. Mas eu acho que o ideal era juntar todo o departamento e falarmos. (...)</p> <p>52. P3: Porque nas sessões do PAA, como não tem estado assim muito, não é? O nosso departamento não tem estado em peso, eu acho que era bom nessas sessões ter-se abordado.</p>
<p><i>Não houve divulgação em departamento</i></p> <p>Constrangimentos à</p>	<p>P4. Esta formação coincidiu com o terminar, ativo, da minha carreira enquanto professora. Assim, ainda que muito houvesse para fazer em sede de departamento, a motivação para o efeito foi pequena. Afinal, qual o peso do meu entusiasmo?</p>

<p>divulgação: - falta de motivação pessoal por estar perto da reforma - ambiente pouco propício a tomadas de posição (grupo numeroso, desvalorização da reflexão sobre a avaliação)</p>	<p>Estava de saída... É bem certo que o ambiente que em departamento se vivia, quer pelo excesso de elementos que o formam, quer ainda pela não prioridade dada à questão da reflexão sobre a avaliação, foram impedindo outras tomadas de posição mais assertivas da minha parte, sobre o assunto. Digamos que, basicamente, colaborei no convite à presença dos meus colegas de departamento, nas sessões de apresentação dos trabalhos realizados no CE, feito a todos os professores e educadores do Agrupamento. Não recordo outros momentos, em departamento, em que tivesse intervenção de relevo em prol de uma outra visão sobre a avaliação, decorrendo essa intervenção, da minha aprendizagem e trabalho no CE.</p>
<p><i>Não houve divulgação em departamento</i></p> <p>Constrangimentos à divulgação: - inibição face à percepção de pouca receptividade dos colegas lamentando não ter feito a divulgação e reconhecendo a sua importância para a expansão da inovação</p>	<p>20. P5: Não.(...) 22. P5: Ah! Pronto. Ainda não fui por aí. Não sei? Talvez também me tenha acomodado nesse aspeto, ainda não entrei por aí. (...) 24. P5: Não. Também talvez é assim. Pronto, se calhar também não vi ainda muita receptividade por parte dos meus colegas. Porque quando eu fui apresentar o meu trabalho, até era interessante e tudo, tu viste que não houve assim grande receptividade? (...) 26. P5: E isso dá-me pena, porque eu iria se fosse outro colega meu qualquer! Porque eu sou uma pessoa..., pronto, por tudo sou uma pessoa aberta. Pronto, mas isto não é uma crítica, isto é uma observação. E como não vi grande receptividade, também me acomodei, e, e..., senti-me inibida. (...) 28. P5: E talvez por essa inibição, não fiz! Isso não fiz. Tenho pena! (...) 30. P5: Tenho pena! Mas não fiz. (...) 32. P5: Sim, posso fazê-lo. (...) 34. P5: E acho que até era de se fazer! Eu acho que é de se fazer! Eh... (...) 38. P5: Sim, sim. Tenho que ir com algum..., alguma delicadeza. Mas, mas acho que era o ideal. (...) 40. P5: O ideal era alargar a todos os colegas e, e a todas as... e que isto fosse uma prática a todas as turmas e com todos os colegas, não é? (...) 42. P5: Mas pronto. Aí fui um bocadinho mais parasita.</p>
<p><i>Não houve divulgação em departamento</i></p> <p>Constrangimentos à divulgação: - percepção da resistência / pouca receptividade à mudança</p> <p>-convicção de que a mudança tem de partir de crenças e vontades pessoais, e há que respeitar o “espaço” de cada um</p> <p>- convicção de que há mais receptividade à mudança por parte dos alunos do que dos pares</p> <p>Convicção de que a mudança nas práticas é mais difícil do que a mudança de concepções</p> <p>Reconhecimento de que o</p>	<p>31. P7: E a resposta é não. E a resposta é não porque eu estando cá na casa há dez anos ou mais de dez anos já conheço as pessoas que nos rodeiam. Posso dizer nós aqui. E portanto nesse sentido eu não acredito que picar pedra seja... seja solução para uma estratégia como esta. Isto é, as pessoas, voltando ao acreditar de há bocadinho. As pessoas ou acreditam e se acreditam as coisas vão acontecendo, se não acreditam, até podem passar por lá, mas ouvirem quase por “Está bem! Deixa lá, coitado!”. Não tenho pachorra para isso! E portanto não tenho pachorra nem acho que tenha necessidade disso. E portanto respeito o espaço assim como espero que respeitem o meu. Tu nesse aspeto, posso dizê-lo, não sei depois o que farás dessa parte da entrevista, és claramente mais aguerrida nesse aspeto e tens levado uns sopapos e tem-los sentido, não é? E eu confesso-te que tenho pouca fé. E tendo pouca fé, sem fé não se avança. Não é como dizia a Prof4 aqui atrás: “Nada disto é uma profissão de fé, ou tem que ser um ato de fé”. Mas temos que ter fé que é possível acontecer. E se eu acho que é possível acontecer com os alunos, tenho maior descrença de que é possível acontecer com os colegas. E portanto, publicitei o futuro do nosso grupo PAA com uma colega de departamento, sabendo à partida que era um flyer que era para usar para fazer alguns recados uma lista de compras eventualmente, até sendo uma pessoa interessada, inteligente, mas acho que, por várias razões eh... Acho que as pessoas não estão para aí viradas. (...) 33. P7: Não acho que é impossível, mas acho que é muito difícil. Nós nunca tínhamos conversado sobre isto. Tínhamos de uma forma mais ligeira, mas acho que muito dificilmente mesmo as pessoas do departamento ou de outros departamentos que dizem que sim e que até acredito que digam que sim acreditando, depois dêem o passo seguinte para avançar e para fazer algum caminho no sentido dos trilhos que tu tantas vezes usas como metáfora para aquilo que vais fazendo. (...) 35. P7: Não, eu acho, eu acho que é transversal à escola. Acho que é uma questão, eu acho que a escola é muito reativa no mau sentido. Não no sentido de reagir com, mas de reagir contra alguma coisa. Porque tanto está contra quem não faz, porque</p>

<p>meio profissional é competitivo e avesso à mudança, e de que se trata de uma luta difícil.</p>	<p>não faz! E vai estar contra quem faz, pela simples razão que faz! Uns são os totós, os outros têm a mania! Eu acho que isto é um bocadinho, pode ser, pode ser um exagero, e há-de ser um exagero, e é dito de um tom, de uma ideia um bocadinho ligeira e brejeira e se quiseres. (...)</p> <p>37. P7: Ma há muita gente que está, diz mal, porque sim e porque não. E essa gente não ajuda. E muitas vezes outros encostam-se e fazem-se de inexistentes porque não estão para aí virados nem para serem objecto de crítica, nem porque sim, porque não. E outros são naturalmente contra e são ativamente e responsabilmente e crentemente contra isto, porque acham que o ensino é outra coisa e têm direito a isso. E portanto acho que é uma luta difícil. Agora não quer dizer que daqui a uns anos, ou pró ano, não estejamos cá em vez de três, quatro ou cinco. Mas não estaremos vinte com certeza, acho, não estaremos vinte. Por mais que se diga e por mais que as pessoas acreditem e olhem para o projeto e para a proposta e para a atividade que eventualmente se discuta muito interessante. Mas talvez por preguiça e por inércia como eu, maior ou menor, ou porque estão com outras atividades digam “Não”, “Talvez”, “Se calhar! Depende do horário”, mas a resposta para mim é não.</p>
---	---

Tabelas de impacto

<p>Questão 3 - Na sequência do CE, tomou alguma iniciativa no seu departamento no sentido de contribuir para a reflexão sobre a avaliação ou para a introdução de mudanças nas práticas avaliativas? Se sim, explique o que fez e refira ganhos e dificuldades. Se não, explique porquê.</p>	
<p>P1</p>	<p><u>Houve divulgação em departamento</u> Proposta da partilha de experiências de avaliação do CE Reflexão conjunta sobre o trabalho do CE e a experiência de avaliação desenvolvida (Perceção dos colegas da complexidade da implementação da avaliação formativa) Reconhecimento da importância da partilha de experiências No sentido de contribuir para uma maior confiança na inovação Boa receptividade dos colegas à partilha de experiências</p>
<p>P2</p>	<p><u>Não houve divulgação em departamento</u> Constrangimentos à divulgação: - hierarquias no departamento - normativos/ diretrizes legais que, não fomentando a avaliação formativa, determinam prioridades/agendas da discussão. - sobrecarga de trabalho dos professores, geradora de falta de interesse - falta de apoio institucional à mudança (por acreditar que só a legitimidade institucional pode ser a alavanca para a mudança mais coletiva) - convicção de que as iniciativas individuais não produzem mudança - sentimento de falta de legitimidade para fazer a divulgação pela posição na hierarquia.</p>
<p>P3</p>	<p><u>Não houve divulgação em departamento</u> Constrangimentos à divulgação: - sentimento de falta de oportunidade (apesar de reconhecer que seria importante e de ter conversado com alguns colegas individualmente) - clima de desmotivação que se vive nas escolas; - burocratização do funcionamento do departamento (com agendas pré determinadas) Reconhecimento de que há diferentes graus de abertura à mudança Defesa da necessidade da partilha alargada, lamentando não o ter feito</p>
<p>P4</p>	<p><u>Não houve divulgação em departamento</u> Constrangimentos à divulgação: - falta de motivação pessoal por estar perto da reforma - ambiente pouco propício a tomadas de posição (grupo numeroso, desvalorização da reflexão sobre a avaliação)</p>
<p>P5</p>	<p><u>Não houve divulgação em departamento</u></p>

	<p>Constrangimentos à divulgação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - inibição face à percepção de pouca receptividade dos colegas lamentando não ter feito a divulgação e reconhecendo a sua importância para a expansão da inovação
P7	<p><u>Não houve divulgação em departamento</u></p> <p>Constrangimentos à divulgação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - percepção da resistência / pouca receptividade à mudança - convicção de que a mudança tem de partir de crenças e vontades pessoais, e há que respeitar o “espaço” de cada um - convicção de que há mais receptividade à mudança por parte dos alunos do que dos pares <p>Convicção de que a mudança nas práticas é mais difícil do que a mudança de concepções</p> <p>Reconhecimento de que o meio profissional é competitivo e avesso à mudança, e de que se trata de uma luta difícil.</p>

Quadro síntese para a questão 3

<i>Constrangimentos/ razões de não divulgação</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>	<i>P4</i>	<i>P5</i>	<i>P7</i>	<i>Total</i>
Sentimento de falta de oportunidade		√				1
Clima de desmotivação que se vive nas escolas/ percepção da resistência / pouca receptividade à mudança		√			√	2
Burocratização do departamento		√				1
Ambiente pouco propício a tomadas de posição			√			1
Hierarquias no departamento	√					1
Normativos/ diretrizes legais que, não fomentando a avaliação formativa, determinam prioridades/ agendas da discussão.	√					1
Sobrecarga de trabalho dos professores, geradora de falta de interesse	√					1
Falta de apoio institucional à mudança	√					1
Acreditar que as iniciativas individuais não produzem mudança	√					1
Falta de motivação pessoal por estar perto da reforma			√			1
Inibição face à percepção de pouca receptividade dos colegas				√		1
Acreditar que a mudança tem de partir de crenças e vontades pessoais					√	1
Totais	5	3	2	1	2	13

Tratamento da 4ª questão da entrevista individual

4. Que importância atribui à divulgação/ partilha de experiências de avaliação nas sessões abertas do PAA? O que significou para si ter divulgado a sua experiência no âmbito dessas sessões?	
Dimensões de impacto	Respostas dos entrevistados
<p>Reconhecimento da importância da partilha de experiências (Direito da comunidade educativa a informação sobre projetos desenvolvidos; coletivização das experiências)</p> <p>Reforço da convicção de que a partilha favorece a</p>	<p>144. P1: (...) Veio mais gente [do que nas sessões do CE]. Eu acho que de facto houve uma maior adesão. Não é que tenha eh...No fundo, acabámos por divulgar, no início parece que só estávamos a divulgar uns aos outros, não é? Para nós. (...)</p> <p>146. P1: Para os elementos do círculo de estudos. (...)</p> <p>154. P1: Eu digo segunda para mim, porque no fundo eu fui, e fomos fazer no fundo as apresentações que tínhamos trabalhado da nossa experiência, não é?</p> <p>164. P1: Teve, teve muita importância [a divulgação das experiências na escola]. E acho que foi pena, pronto, e mesmo assim veio muita gente, é o que eu digo, veio muita gente. Agora, é sempre importante, acho que divulgar seja qual for o projeto... Um projeto, no fundo isto não deixa de ser um projeto, não é? E é. Deve ser sempre divulgado à comunidade, quer seja aqui, quer seja... Seja em que formato for, neste caso foi neste formato, não é? E as pessoas têm que saber, e estar dentro de um agrupamento, trabalhamos em articulação, um agrupamento tem que estar todo, acho que toda a comunidade deve saber o que se trata e o que se passa na escola. E abre horizontes, as pessoas ficam por dentro. Foi pena. Prontos. É assim, teve bastante...acho até teve bastante adesão, teve muita gente. Agora, nós não podemos querer de facto que... ter uma grande plateia quando muitas vezes as</p>

inovação	<p>peessoas também, é o que eu digo, têm algumas dificuldades em...Ou desconhecem, ou por desconhecimento também, mas...(..)</p>
Valorização do projeto pela direção da escola	<p>166. P1: Foi. Foi bem divulgado. Mas, não sei se seria...Por exemplo, a minha parte, eu divulguei em departamento. Não sei se as outras colegas se divulgariam ou não em departamento. Aliás se repararmos, cada vez que havia uma, uma apresentação vinham sempre mais elementos que tinham a ver com a pessoa que estava a apresentar, não é? Porque, daí que a pessoa possivelmente fez alguma divulgação, ou pessoal ou, não é? (...)</p>
Limitação do impacto da disseminação nas práticas de avaliação: - complexas, exigindo formação	<p>168. P1: Penso que também esteve sempre muito bem marcante a direção. Acho que sim. Deu, sem dúvida que deu, deu muita importância a este projeto. E é de dar. Eu acho que é um projeto que deve, que deve, deve ter todo o acolhimento da parte da direção. Até porque isto enriquece a escola, não é? É uma mais valia. E além disso, hoje é um elemento, amanhã é outro, e não é fácil, não é fácil de facto as pessoas aderirem. Porque é difícil fazer este tipo de trabalho, é difícil fazer avaliação formativa. Eu cheguei a essa conclusão, não é? Não é fácil! (...)</p>
(Reconhecimento da complexidade da implementação da avaliação formativa; Convicção de que os professores precisam de formação para implementarem a avaliação formativa)	<p>170. P1: É. É. É difícil. As pessoas têm que de facto... (...)</p> <p>172. P1: (...)... posso estar já a falar em coisas que possam vir já a seguir, mas eh...e que não sei se tem muito interesse, mas...para mim e para...e mesmo para os outros. Porque uma pessoa tem que ter formação mesmo, para fazer avaliação formativa. Senão não consegue fazer uma verdadeira avaliação formativa. (...)</p> <p>174. P1: Acho! Se não tiver uma formação assim deste... por muito difícil que fosse e, e... eh...se não tiver deste tipo de formação uma pessoa não consegue fazer. (...)</p> <p>176. P1: É impossível.(..)</p>
Maior reflexão sobre as práticas	<p>178. P1: (...) Mas pensava eu que...fazia [avaliação formativa]. Mas até fazia. Mas não era uma avaliação muito reflexiva! Não fazia muita reflexão sobre ela. Acabava por ser assim, um, um fazer porque isto já está de tal forma... Nós no pré-escolar temos que o fazer, porque não temos outra forma de, de, de ver se a criança conseguiu perceber, se... (...)</p> <p>180. P1: Não é? Porque ela não faz testes, num, portanto... (...)</p> <p>182. P1: Nós todos os dias estamos (...) a construir com eles um jogo e estamos a avaliar. E a ver se ele percebeu e ele está-nos a dar...portanto, isto. Mas da forma como eu agora muitas vezes pretendo fazer sobre a atividade em si, com eles, pô-los todos em grupo a pensar,... portanto, fazia-o mais pela rama! Não é? (...)</p> <p>184. P1: Mudei! Mudei! Sem dúvida. Agora a outros ciclos acho que é ainda mais complicado eh...acho que eles de facto precisam mesmo de formação. Agora, daí que a divulgação é importante eh...talvez de outra forma também, variar um pouco. (...)</p>
Limitação do impacto da disseminação nas práticas de avaliação: - pela falta de formação inicial na área da avaliação	<p>188. P1: Ficaram [os professores que assistiram à divulgação das experiências] por dentro de coisas que nem pela cabeça com certeza que lhes passava que existiam, para algumas pessoas. Acredito que para colegas se não houver este tipo de passagem. Claro que o nosso amigo, a nossa colega com quem nós nos damos melhor até está por dentro do trabalho, e com certeza até também desenvolve. Mas num agrupamento com tantos professores, possivelmente e então com professores que muitas vezes se fecham em si e que acham que dentro da sua porta são eles que dão a sua aula e mais ninguém e, e, portanto...Com esses professores é que é mais difícil entrar, não é? Tem que haver outro tipo de, ou de divulgação ou, ou outro tipo de... para mim terá que ser através da formação base.(..)</p>
Reforço da convicção da necessidade de uma melhor formação inicial dos professores na área da	<p>192. P1: Pronto, dei a conhecer, já tinha dado aliás eh... no meu departamento já tinha falado nela, não é? Não tinha apresentado desta forma, até porque não levei o trabalho em, em...que tinha, falei só oralmente, não apresentei o ppt, não mostrei...mas não quer dizer...porque tinha que também ver se as colegas estão...porque é assim, também não gosto de impor nada, não é? Chegar ali "Vou aqui apresentar o meu trabalho...". Um dia quem sabe? Se me pedirem. Ou se eu perguntar se querem. Não quero também impor as coisas. As pessoas têm que estar abertas, não é? A este tipo de, de, de, de atividades e de, de divulgação e de experiências. As pessoas têm que estar abertas e querer, não é? Agora, aqui gostei! Portanto, foi uma divulgação, penso que já estava um bocadinho também...a gente também que já tinha passado tanto tempo. Sim porque não é nada, e quase passou</p>

<p>avaliação</p> <p>Reconhecimento da importância da partilha de experiências Por abrir a possibilidade de divulgação do trabalho do pré-escolar à comunidade profissional; por contrariar o isolamento profissional</p> <p>Por contribuir para a receptividade à mudança através da disseminação de exemplos motivadores (“boas práticas” de avaliação formativa)</p> <p>Valorização da mudança para si e para os alunos</p>	<p>um ano! Desde, desde a... (...)</p> <p>194. P1: Desde a realização da experiência. Mas acho que correu bem e as pessoas ficaram por dentro. E às vezes também é preciso nos nossos níveis. Porque às vezes as pessoas não estão muito por dentro do que é que se faz no JI. E aí é que também...é muito importante. É pena que não estejam aqui as disciplinas todas, não haja aqui...Porque muitas vezes não se conhece e é importante que as pessoas conheçam desde o nono até ao pré-escolar. Então estando como cada vez estamos mais próximo em agrupamento, as pessoas saberem o que se...Um pouquinho! Do que se trabalha desde o pré-escolar até ao nono ano. E isto só através deste tipo de experiências é que é possível. Porque ninguém vai...não vai uma professora do nono ano numa sala do pré-escolar ou uma do segundo ou do primeiro ciclo. (...)</p> <p>196. P1: Quando falo em pré-escolar e primeiro ciclo é porque somos os que estamos assim mais nas pontas, não é? (...)</p> <p>198. P1: Pronto. Acho que é importante.(...)</p> <p>202. P1: (...) A partilha de experiências. E ver outros colegas e como fazem. (...)</p> <p>204. P1: Conhecer, porque muitas vezes nós, em relação aos segundos e terceiros ciclos eh...sabe-se mais um bocadinho. Porque...Pensamos nós! Porque há os manuais! E no primeiro ciclo também há. Mas, mas, mas é diferente. Há muitos professores! Há cada, cada matéria, cada disciplina seu professor. E como é que...? Portanto e, e, e... quem tem filhos vai olhando para os manuais e sabe...Mas depois, vemos... Mas afinal este tipo de experiências que foi apresentada aqui pelos colegas do segundo e terceiro ciclo de facto o ideal...era bom que toda a gente fizesse assim. Quer dizer, que todos os alunos tivessem oportunidade de, de ver a matéria de uma outra forma. (...)</p> <p>206. P1: É. E mesmo os conteúdos. Não é? (...)</p> <p>208. P1: Porque no fundo, acabam por aprender os conceitos e tudo isso de uma outra forma. Mais debatida, mais, mais eles próprios entrarem dentro da matéria. Não ser só aquela situação do professor. E isso consegui ver através da, desta divulgação.</p>
<p>Reconhecimento da importância da partilha de experiências Por ser uma mais valia para a escola</p> <p>Valorização das hierarquias</p> <p>Limitação do impacto da disseminação nas práticas de avaliação Por se reconhecer que o meio profissional é competitivo e que resiste à participação em atividades que não sejam de cariz institucional Por não valorizarem a partilha como uma forma de valorização profissional</p>	<p>40. P2: Eu acho que essa experiência de partilhar foi boa, mas não foi suficientemente trabalhada. Com isso eu não quero dizer que ela não foi divulgada, que foi. Mas eu voltava à questão anterior. Eu acho que, se é realmente, e eu acredito que sim, uma mais valia para o agrupamento, essas apresentações deveriam ter sido enquadradas numa ação de formação com créditos, para que os professores pudessem ver alguma mais valia daquele tempo. E fosse apresentado a todos os professores no seu mail, (...) com uma nota introdutória da direção. Até quando eu digo da direção, até digo da parte do pedagógico, não é direção no sentido burocrático, é no sentido da pedagogia, “Que é importante mudarmos, foi feito um trabalho por alguns elementos, se calhar era importante vocês terem um olhar crítico, crítico no sentido de construtivo, verem o que é que era interessante vocês pegarem”. E...porque as coisas hoje em dia caem um bocadinho no maile roto. Antigamente dizia-se no saco, hoje é no maile roto. Metade das mensagens os colegas enviam para lixo ou enviam para uma pasta de não lidos sem grande importância. (...)</p> <p>46. P2: (...). Nós estamos a viver uma época em que...eh...algumas, algumas atividades que são feitas até com algum voluntarismo de algumas pessoas, algum tempo de cada um, ...nem sempre é bem visto. Eh...e pronto. E por isso, acho que as pessoas não aderem muito.(...)</p> <p>48. P2: Acho que as pessoas não lhe deram o devido valor [à divulgação das experiências]. Acho que entenderam que houve um grupo de trabalho, que se dedicou e tinha tempo livre para andar de volta destas questões, como andaria de volta de outras. E, e não viram isso, não viram isso como uma possibilidade de mudança, de melhoria de valorização pessoal. (...)</p> <p>52. P2: A minha apresentação fica situada aqui, nestas balizas. Quer dizer, eu acabei por apresentar o trabalho, maioritariamente às pessoas que até tinham trabalhado comigo. Que já tínhamos partilhado, eventualmente poderiam ter-se esquecido de uma dimensão ou outra, e é sempre bom avivar e rever. Acho que teve uma mais valia. Que foi, e que foi o que eu senti ao longo das sessões, e</p>

<p>Reconhecimento da importância da partilha de experiências Por sensibilizar a direção para o valor do projeto</p> <p>Valorização da partilha no sentido de fomentar a mudança e crescimento profissional Valorização do projeto como um espaço de melhoria da escola como instituição</p> <p>Convicção da importância das hierarquias nos processos de mudança</p> <p>Valorização do papel do coordenador de departamento no sentido de contribuir para a mudança</p> <p>Sobreposição da cultura institucional à cultura pedagógica</p>	<p>algumas no início eu não vim por incompatibilidade de horário e de vida pessoal, foi acho que conseguiram sensibilizar a própria direção, que não estando à parte estava à margem. (...)</p> <p>54. P2: O que eu quero dizer é que a apresentação, esta apresentação pública, serviu para mostrar a mais-valia do trabalho, que até aí não se tinham apercebido.</p> <p>60. P2: (...) Estiveram presentes nas apresentações [a direção]. Mas eu acho que um trabalho deste cariz deveria ter tido um acompanhamento por parte da direção. Quando eu digo direção volto a falar do pedagógico, etcetera, eh... ao longo, uma valorização do trabalho que foi feito ao longo do círculo de estudos. (...)</p> <p>64. P2: (...) nesse aspeto eu acho que encaixou perfeitamente [a divulgação das experiências]. Eu acho que, do que eu conheço, das diferentes pessoas da direção que estiveram presentes, no final estavam muito mais sensibilizadas para estas questões do que antes. (...)</p> <p>66. P2: E por isso teve impacto. (...)</p> <p>68. P2: O que eu acho é que, as direções das nossas escolas, sejam elas pedagógicas, sejam elas administrativas, é que têm que ser em primeira instância as mais sensíveis. (...)</p> <p>74. P2: Exatamente! É isso que eu acho. O que eu senti, foi que só perante a apresentação dos diferentes trabalhos é que eles perceberam a dinâmica que estava ali, as potencialidades que poderiam sair daí. E até aí, não foram contra. Claro! Nem, nem puseram obstáculos, mas também...pronto. Olha, decorreu uma ação, há professores que estão a fazer, é para quem quer, etcetera... não viram a mais valia que poderia advir de uma maior sensibilização. E mais. De pessoas estratégicas para este projeto. Porque era preciso que neste círculo de estudos estivessem pessoas estratégicas aqui. Que depois pudessem mexer nos ditos departamentos. (...)</p> <p>76. P2: As pessoas estratégicas seriam os coordenadores. (...)</p> <p>78. P2: Para além daqueles que vêm em regime de voluntariado. Eu acho que, cada vez mais nós temos que pensar no perfil pedagógico dos coordenadores que escolhemos, que designamos. Porque ao fim ao cabo o diretor é que designa. (...)</p> <p>80. P2: E os professores que têm vontade sem os limitar, porque é com esses que nós conseguimos fazer alguma coisa. (...)</p> <p>82. P2: Podem [a direção tomar outras atitudes no futuro] . Mas novamente a parte administrativa e burocrática vai limitar. Como sabes, estamos num processo de verticalização. E é apenas a minha opinião, não falei com ninguém sobre isto. Mas por alguma da minha experiência nestes serviços sei que vai agora empancar um bocadinho. (...)</p> <p>84. P2: Até que se retomem de novo a centralidade das questões pedagógicas, vai demorar o seu tempo. Neste momento nós temos toda a energia focalizada na eleição dos órgãos. (...)</p> <p>86. P2: E acho que a pedagogia fica sempre em detrimento da parte administrativa, contrariamente ao que vem anunciado nos despachos e nos preâmbulos. Mas a prática das nossas escolas diz-nos que primeiro aquilo que é burocrático e administrativo, e depois...</p>
<p>Reconhecimento da importância da partilha de experiências No sentido de contribuir para maior confiança na inovação; para a expansão da mudança</p> <p>Limitação do impacto da disseminação nas práticas de avaliação</p> <p>Por haver pouco público</p>	<p>54. P3: Olha, eu gostei imenso da divulgação e da partilha destas experiências. Porque nos dão ideias, porque, pronto... temos ajuda, vá lá, para mudar as nossas práticas, para ver que é possível, se os outros conseguiram nós também possivelmente também podemos alterar as nossas práticas. E é como eu dizia há bocado, é importante que se fale no assunto constantemente, sistematicamente. E para nos por também um bocadinho a refletir, porque se não... e eu falo por mim, quando o assunto não é muito lembrado acaba por cair no esquecimento e põe-se pouco em prática. Portanto, acho que foi mesmo muito importante a divulgação destas experiências. Acho que foi uma pena não ter tido sempre mais pessoas a assistir. Embora as... sempre as pessoas que estavam presentes, sempre gostaram e elogiaram o trabalho que foi feito e que foi apresentado. Agora, sei lá, por diversos motivos, ou por o horário, ou por já sobrecarga dos colegas, tudo isso ou ocupações. Embora tivesses tido a preocupação até de mudar a hora, não é? Para ser mais adequado até para as pessoas, mas mesmo assim. (...)</p>

<p>nas sessões de divulgação: por falta de tempo, por sobrecarga.</p> <p>Sentimento de insatisfação por haver pouca adesão à divulgação das experiências</p> <p>Reconhecimento da importância da partilha de experiências Por sensibilizar a direção para o valor do projeto e por esta contribuir para a sua disseminação</p> <p>Convicção de que é necessário continuar a criar espaços de reflexão formativos</p>	<p>56. P3: (...). E acho que foi bom. Tenho pena e lamento por as pessoas não terem assistido. Porque acho, e não estou a falar do caso da minha experiência e do que apresentei, acho que foi mesmo muito interessante, que houve lá colegas que apresentaram projetos, a experiência que fizeram que foi muito interessante. No caso da minha, também gostei, também gostei de a apresentar. E dentro da simplicidade do trabalho que fiz, acho que também foi importante, penso eu, para, para as pessoas que ouviram a exposição. (...)</p> <p>60. P3: [Opinião de que deviam estar mais colegas nas sessões] No caso das experiências relacionadas com a matemática e não só! Porque também podem estar sem ser das nossas disciplinas e tirar ideias para as suas próprias aulas, não é? Para o seu próprio... (...)</p> <p>64. P3: É [houve disciplinas que não tiveram ninguém]. Nós tivemos. Nós ainda tivemos, penso que as pessoas do departamento que souberam e... ou por gentileza ou por qualquer coisa assim, ainda foram. E também, nós no departamento também fomos o grupo maior, não é? A apresentar. (...)</p> <p>66. P3: É. Nós também fomos o grupo que tinha mais gente a apresentar. (...)</p> <p>68. P3: É a direção. Eu acho que foi importante e até foi uma forma de valorizar e de mostrar à escola que era um trabalho, que eles estavam portanto...a pactuar no sentido de dar cobertura e acharem que era importante para a escola. A legitimar, vá lá, um bocado o trabalho que foi desenvolvido. Acho que foi muito importante.</p> <p>70. P3: Penso que sim [a atitude da direcção ter algum efeito no futuro]. E sinceramente acho que devia ter. Acho que não devia morrer por aqui. Acho que se devia dar continuidade. E acho que era importante haver formação, continuar com a formação. Neste caso foste tu que deste, e continuar a dar a formação. Porque estou convencida que possivelmente mais pessoas agora, depois da nossa experiência, do que se passou, iam aderir a este tipo de formação. Penso eu, não sei. (...)</p> <p>72. P3: Mas penso que seria diferente.</p>
<p>Reconhecimento da importância da partilha de experiências Por contribuir para a mudança para si e para os pares Por fomentar o crescimento profissional</p> <p>Sentimento de satisfação profissional pela utilidade da experiência realizada</p> <p>Limitação do impacto da disseminação nas práticas de avaliação Convicção de que a mudança requer continuidade e tempo</p>	<p>32. P4: Eu acho que a importância, é, é a importância que alguém com bom senso, e eu acho que tenho algum, vê! Quer dizer! Algo que correu de forma positiva, que constitui uma aprendizagem, que nos tirou algumas teias de aranha, que nos obrigou a expormos as nossas dúvidas, que foi gratificante. Temos mais é que divulgar! E portanto, por nós e pelos outros, não é? Embora, quando eu refiro o 'nós', o meu 'nós' é muito marcado no tempo. Mas acho que faz todo o sentido. A única, o único senão é ainda não termos conseguido, eh... tocar um maior número de colegas de escola para a absoluta necessidade que temos de partilha, de percebermos como é que lidamos uns com os outros também nas nossas atribuições enquanto professoras. Portanto, é de toda a utilidade, encaro de forma muito positiva, acho que foi uma belíssima ideia, que ainda não teve quanto a mim, ahm... o retorno que seria desejado. Por isso eu em todas as avaliações que se fez em cada uma das sessões, eu disse: "Continua!". Porque aos pouquinho, eu acho que se pode ir tocando outro, eh...outro, outras pessoas. Enquanto apresentação da minha, pronto eu senti-me à vontade. Tu conheces-me eu não tenho grandes problemas em...na comunicação. Não tenho grandes problemas em expor que tive dificuldades e... porque acredito que toda a gente tem e eu não sou diferente dos outros. E portanto como me sinto à vontade, como a P3 também ajudou nessa questão e fez ela até a maior parte das despesas da apresentação. Mas é assim, eu sinto-me à vontade, não tenho arcas encoiradas não quero sonegar nada, simplesmente como foi mais uma experiência que foi gratificante e a gente percebeu que enfim, que foi útil. Depois não teve grande continuidade porque não teve, não é? Acabou assim. Eh...porque a turma já foi diferente, este ano já foi outra turma, não foi a turma do ano passado. Porque esta experiência que dissemos que fizemos este ano já é outra turma, não é a mesma turma do ano passado, não é?</p> <p>34. P4: A outra era do sexto. E este ano...Este ano por acaso também foi uma turma de sexto, só que não era a mesma. Era aquela que o ano passado estava no quinto, que eu tinha duas turmas. E portanto é assim Olga, em termos de expressar a minha opinião e o trabalho o meu e o da P3 e tal, tudo bem acho que é positivo. De mim própria, se eu me senti à vontade? Claro, sinto-me à vontade, sinto-me à</p>

<p>Convicção de que as experiências positivas devem ser partilhadas</p> <p>Por contribuir para haver maior impacto nas práticas</p>	<p>vontade na escola... (...)</p> <p>38. P4: O significado [pessoal de divulgação da experiência] é, é partilhar de facto uma experiência que resultou para aquele momento. Enfim é um momento de laboratório, não é? Não teve muito mais continuidade, não teve. O ano acabou, não pôde ter continuidade com aquela turma. Teve continuidade no ano seguinte com outro, numa só experiência é facto. Mas o significado é um significado positivo por aquelas razões que eu disse. Se se faz alguma coisa numa escola que vale a pena ser refletido e mostrado e partilhado, ó pá, porque não? Não temos nada... Isto é quase como falar daquilo que eu fui sempre muito crítica, que é: ações de formação. Ok! Nós vamos fazer ações de formação. Aquelas ações de formação de vinte e cinco horas. Fazemos a ação, aprendemos o que temos que aprender ou não, mas em princípio sim, trazemos o diploma, fechamos a boca, nunca mais ninguém ouviu dizer nada. Esta formação, não! Teve, trouxe uma mais valia que foi dispersar a semente. E agora ver-se-á se o chão é bom.</p>
<p>Reconhecimento da importância da partilha de experiências</p> <p>No sentido de fomentar a mudança e crescimento profissional; por permitir conhecer outros contextos educativos</p> <p>Pelo conhecimento de práticas noutras disciplinas e níveis de ensino</p> <p>Satisfação profissional na divulgação lamentando o pouco interesse dos colegas de disciplina</p>	<p>44. P5: Eu fui a praticamente todas. Gostei imenso. Foi extremamente enriquecedora esta experiência para mim. Eu como sabes, ofereci no início alguma resistência, porque não estava bem, eu própria não vi muito bem, eh... a finalidade. E quando me comecei a aperceber e começamos a trocar experiências, e fomos mais para o terreno, acho que é extremamente gratificante, é extremamente enriquecedor. Adorei ouvir por exemplo a colega do primeiro ciclo, a colega do jardim, colegas de outras disciplinas. Adorei a publicação de todos eles, embora não seja a minha área disciplinar. Porque nós aprendemos sempre alguma coisa. Há sempre uma maneira diferente de ver as coisas. (...)</p> <p>48. P5: (...) Não é publicação. Eh,... a apresentação dos trabalhos dos outros colegas. (...)</p> <p>56. P5: Foi muito gratificante, muito. Porque por exemplo, há uma forma de fazer uma autoavaliação, por exemplo em matemática, que tu, dizes, que eu na educação física, reflito e digo assim, "Olha que é giro podia ir por aqui! Esta grelha até é engraçada! Perguntar isto é giro! Perguntar aquilo é diferente!" Portanto, há uma interdisciplinaridade muito grande. É possível de várias formas, como eu costumo dizer com um arco-íris enorme, com muitas formas de tentar perguntar o mesmo, e é muito gratificante. Eu adorei. (...)</p> <p>60. P5: E aprende-se sempre algo de novo. Eu acho. (...)</p> <p>62. P5: Ai, quer dizer, eu gostei [da divulgação pessoal], não é? Foi... para mim teve, eh,...como é que eu te hei-de dizer? Tenho pena, muita pena, que não tenha estado por acaso nenhum dos meus colegas de educação física, porque acho que era interessante eles ouvirem, e experimentarem como eu experimentei. Porque só experimentando é que nós vamos crescendo, não é? E isso tive pena. De qualquer forma gostei de apresentar o meu trabalho aos colegas, dizer quais foram as minhas sensibilidades, as conclusões que cheguei. Verificar que afinal os resultados superaram em muito as expectativas que eu tinha inicialmente. Eu achei que fui um bocadinho pessimista na realização da experiência em relação aos resultados finais. E o que gostei mais de transmitir na minha experiência a quem assistiu foi, eh...aquele, o quadrozinho do gosto e satisfação pela atividade por parte dos alunos.</p> <p>64. P5: A avaliação que eles fizeram da experiência. Exatamente. Porque mostra que estamos sempre a ser surpreendidos. E que valeu a pena. E gostei.</p>
<p>Desafio, satisfação e valorização profissional na realização da experiência e na escrita da narrativa</p> <p>Reconhecimento de que é gratificante cruzar as leituras com as práticas</p>	<p>39. P7: Pronto eu acho que esta pergunta vai de encontro, a resposta que eu posso dar aqui vai um bocadinho de encontro aquilo que, que estivemos agora a conversar. Olha eu gostei imenso de trabalhar naquilo que tinha feito. Se te recordas a narrativa era suposto ter seis páginas e eu quando dei por mim já ia nas dezoito, ou nas dezassete ou nas dezanove. (...)</p> <p>41. P7: Porque foi um trabalho que eu gostei muito de fazer. Porque me deu prazer olhar para aquilo e cruzar aquilo que eu ia fazendo com alguns dados. Lá está, as tais leituras que eu de vez em quando sinto necessidade, porque acho piada, fazer. E depois transformar isso num objeto que fosse apetecível e que desse para outro que não passou por ali, não fez aquele caminho comigo, ou no caso comigo e com o P6, e portanto, perceber potencialidades e algum benefício ou vantagem que possa dali vir. Portanto, o ato de fazer, já o ato de apresentar é um ato mais doloroso,</p>

<p>Reconhecimento da importância da partilha de experiências Por ter o efeito de valorizar ainda mais o CE</p> <p>Por facilitar que outros conheçam experiências inovadoras Para a expansão da mudança</p>	<p>porque eu sendo espalhafatoso, só sou espalhafatoso com quem me dou bem e com, e com, e com quem gosto. E portanto no resto quando estou num espaço mais ou menos aberto, retraio-me um bocadinho. Mas como realmente acreditei e gostei e, e me deu gozo, até acho que correu bem. Portanto foi um momento de algum prazer pessoal e foi mais um momento, outro momento de aprendizagem quando cruzei alguns dados que fui recolhendo com dados de, da literatura, enfim. E portanto esse trabalho de reflexão sobre aquilo que foi feito foi muito importante. E portanto nesse aspeto houve dois momentos, o momento pré foi mais prazeroso, o momento de apresentação é mais doloroso. Mas como gostei, acho que fazia todo o sentido essa partilha. E portanto acho que esta ideia de partilhar as experiências provavelmente terá sido tão ou mais vantajosa que a ação em si, porque cresceu para além da ação e teve outro impacto para além da ação, e portanto valorizou a ação. (...)</p> <p>43. P7: Sendo que para mim realmente o corolário lógico daquela ação, ou de uma ação normalmente se fecha e se encerra em si mesma, e depois se algum prazer ou alguma vantagem deu esse fica entre formando e o formador, porque muitas vezes nem sequer se partilham. Pelo menos a experiência que eu tenho, as ações feitas pelos vários formandos porque se fazem e em momento posterior e acabou. Portanto teve esse todo, logo,...a partilha com os colegas formandos, a partilha com outras pessoas, poucas mas outras pessoas. E portanto o ato de apresentar tinha que ser importante, e portanto dou-lhe relevância, pedagógica, pessoal, política, se quiseres, tudo. (...)</p>
--	--

Tabelas de impacto

Questão 4- Que importância atribui à divulgação/ partilha de experiências de avaliação nas sessões abertas do PAA? O que significou para si ter divulgado a sua experiência no âmbito dessas sessões?

P1	<p>Reconhecimento da importância da partilha de experiências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Direito da comunidade educativa a informação sobre projetos desenvolvidos; coletivização das experiências - por abrir a possibilidade de divulgação do trabalho do pré-escolar à comunidade profissional; por contrariar o isolamento profissional - por contribuir para a recetividade à mudança através da disseminação de exemplos motivadores (“boas práticas” de avaliação formativa) <p>Limitação do impacto da disseminação nas práticas de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - complexas, exigindo formação - Reconhecimento da complexidade da implementação da avaliação formativa - Convicção de que os professores precisam de formação para implementarem a avaliação formativa - pela falta de formação inicial na área da avaliação <p>Maior reflexão sobre as práticas</p> <p>Reforço da convicção da necessidade de uma melhor formação inicial dos professores na área da avaliação</p> <p>Reforço da convicção de que a partilha favorece a inovação</p> <p>Valorização do projeto pela direção da escola</p> <p>Valorização da mudança para si e para os alunos</p>
P2	<p>Reconhecimento da importância da partilha de experiências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - por ser uma mais valia para a escola - por sensibilizar a direção para o valor do projeto <p>Limitação do impacto da disseminação nas práticas de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - por se reconhecer que o meio profissional é competitivo e que resiste à participação em atividades que não sejam de cariz institucional; por não valorizarem a partilha como uma forma de valorização profissional - Sobreposição da cultura institucional à cultura pedagógica <p>Convicção da importância das hierarquias nos processos de mudança</p> <p>Valorização da partilha no sentido de fomentar a mudança e crescimento profissional</p> <p>Valorização do projeto como um espaço de melhoria da escola como instituição</p>

	Valorização das hierarquias Valorização do papel do coordenador de departamento no sentido de contribuir para a mudança
P3	Reconhecimento da importância da partilha de experiências: - no sentido de contribuir para maior confiança na inovação; para a expansão da mudança - por sensibilizar a direção para o valor do projeto e por esta contribuir para a sua disseminação Limitação do impacto da disseminação nas práticas de avaliação: - por haver pouco público nas sessões de divulgação: por falta de tempo, por sobrecarga - sentimento de insatisfação por haver pouca adesão à divulgação das experiências Convicção de que é necessário continuar a criar espaços de reflexão formativos
P4	Reconhecimento da importância da partilha de experiências: - por contribuir para a mudança para si e para os pares; por fomentar o crescimento profissional - por contribuir para haver maior impacto nas práticas Limitação do impacto da disseminação nas práticas de avaliação: - convicção de que a mudança requer continuidade e tempo Sentimento de satisfação profissional pela utilidade da experiência realizada Convicção de que as experiências positivas devem ser partilhadas
P5	Reconhecimento da importância da partilha de experiências: - no sentido de fomentar a mudança e crescimento profissional; por permitir conhecer outros contextos educativos - pelo conhecimento de práticas noutras disciplinas e níveis de ensino Satisfação profissional na divulgação lamentando o pouco interesse dos colegas de disciplina
P7	Reconhecimento da importância da partilha de experiências: - por ter o efeito de valorizar ainda mais o CE - por facilitar que outros conheçam experiências inovadoras - para a expansão da mudança Desafio, satisfação e valorização profissional na realização da experiência e na escrita da narrativa Reconhecimento de que é gratificante cruzar as leituras com as práticas.

Quadro síntese para a questão 4 – Reconhecimento da importância da divulgação

<i>Importância da divulgação</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>	<i>P4</i>	<i>P5</i>	<i>P7</i>	<i>Total</i>
Para a expansão da mudança/ por contribuir para a mudança para si e para os pares/ no sentido de fomentar a mudança			√	√	√	√	4
Coletivização das experiências /pelo conhecimento de práticas noutras disciplinas e níveis de ensino/ por facilitar que outros conheçam experiências inovadoras	√				√	√	3
Por contribuir para a receptividade à mudança através da disseminação de exemplos motivadores (“boas práticas” de avaliação formativa) / No sentido de contribuir para maior confiança na inovação / por contribuir para haver maior impacto nas práticas	√		√	√			3
Por sensibilizar a direção para o valor do projeto / Por sensibilizar a direção para o valor do projeto		√	√				2
Por fomentar o crescimento profissional / no sentido de fomentar o crescimento profissional				√	√		2
Direito da comunidade educativa a informação sobre projetos desenvolvidos	√						1
Por abrir a possibilidade de divulgação do trabalho do pré-escolar à comunidade profissional	√						1
Por contrariar o isolamento profissional	√						1
Por ser uma mais valia para a escola		√					1
... e por esta (direção) contribuir para a sua disseminação			√				1
Por permitir conhecer outros contextos educativos					√		1
Por ter o efeito de valorizar ainda mais o CE						√	1
Totais	5	2	4	3	4	3	21

Quadro síntese para a Questão 4 - Limitações da divulgação

<i>Limitações/ constrangimentos da divulgação</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>	<i>P4</i>	<i>Total</i>
Reconhecimento da complexidade da implementação da avaliação formativa	√				1
Convicção de que os professores precisam de formação para implementarem a avaliação formativa	√				1
Pela falta de formação inicial na área da avaliação	√				1
Por se reconhecer que o meio profissional é competitivo e que resiste à participação em atividades que não sejam de cariz institucional		√			1
Por não valorizarem a partilha como uma forma de valorização profissional		√			1
Sobreposição da cultura institucional à cultura pedagógica		√			1
Haver pouco público nas sessões de divulgação, por falta de tempo			√		1
Haver pouco público nas sessões de divulgação, por sobrecarga			√		1
Sentimento de insatisfação por haver pouca adesão à divulgação das experiências			√		1
Convicção de que a mudança requer continuidade e tempo				√	1
Totais	3	3	3	1	10

Tratamento da 5ª questão da entrevista individual

5. De acordo com o regulamento do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua para a acreditação de ações na modalidade de Círculo de Estudos, esta modalidade de formação tem como principais objetivos:
- Implicar a formação no questionamento e na mudança das práticas profissionais;
 - Incrementar a cultura democrática e a colegialidade;
 - Fortalecer a autoconfiança dos participantes;
 - Consolidar o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinariedade.

5.1 Em que medida foram alcançados estes objetivos no CE?

Dimensões de impacto	Respostas dos entrevistados
Reconhecimento de que o CE contribuiu para o questionamento e a mudança das práticas profissionais Pela mudança nas práticas Contribuiu para o crescimento profissional	<p>222. P1: Pronto. Em relação à alínea a [implicar a formação no questionamento e na mudança das práticas profissionais] , acho que de facto, como já falei atrás, para mim a mudança, houve mudança nas práticas, nas minhas práticas profissionais.</p> <p>224. P1: Na minha prática profissional. Eu, portanto aí, alcancei esse objetivo. (...)</p> <p>230. P1: Sim, sim. Enriquece! Ai sim! Formou-me!</p> <p>232. P1: Sem dúvida. Sim, sem dúvida, porque para já é uma formação. Portanto está implícito, se é uma formação eu fiquei, devia-se ficar mais bem formada. E eu acho que fiquei. Portanto fiquei a saber mais coisas que não sabia até agora.(...)</p> <p>240. P1: Eu para poder mudar as minhas práticas, eu pus em questão muitas coisas e refleti muito, não é? Sim. Mesmo eu... está, está, está implícito. Acho que sim, que este objetivo está, esteve aqui implícito neste, neste círculo de estudos.(...)</p> <p>242. P1: Depois também a cultura...também este em relação aqui a nós, não é? Uma cultura democrática e a colegialidade.(...)</p> <p>250. P1: Acho que sim. Também. (...)</p> <p>254. P1: Foi [um espaço democrático]. Houve uma troca de ideias! As pessoas manifestaram as suas ideias. (...)</p> <p>256. P1: Sim [houve colaboração]. Foi muito, acho que... da minha parte e acho que senti isso da parte dos colegas. Eles, eh.... Aliás no início até foram eles que me incentivaram bastante. E, e... e não me senti, pelo contrário, quer dizer quando eu pensava no início que me eu ia sentir receio, eu acho que eles que me chamaram e que me deram muito apoio. Portanto foram, foram... o grupo, o grupo foi, foi apesar de eu me sentir até um bocadinho à parte. (...)</p>
Reconhecimento de que o CE contribuiu para incrementar a cultura democrática e a colegialidade	<p>262. P1: Sim. Continua sim [a haver colegialidade]. Eu já conhecia as pessoas mas de uma outra forma. Era só apenas de "Olá", "Bom dia", "Boa tarde". (...)</p> <p>264. P1: Com as sessões, ganhou-se eh... um à vontade maior para falar das coisas. (...)</p> <p>274. P1: Esta também, é <i>fortalecer a autoconfiança dos participantes</i>. Acabei agora de dizer. Portanto o que eu sentia no início sentia-me um bocadinho fora e ganhei mais autoconfiança. (...)</p>
Pela troca de ideias; pela liberdade de expressão; pelo apoio mútuo	

<p>Reconhecimento de que o CE contribuiu para fortalecer a autoconfiança dos participantes Por favorecer o à vontade na partilha</p> <p>Reconhecimento de que o CE contribuiu para desenvolver o espírito de grupo</p>	<p>276. P1: À vontade...sim praticar e para, para participar com os colegas, mais à vontade sem dúvida. Até porque foi bastante tempo, também. (...)</p> <p>278. P1: Sim [consolidar o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinariedade]. Que eu acho que era muito importante de facto. Era, era continuar... Portanto o grupo já existe, e acho que sim que deve continuar. Depois noutra forma, não é? Portanto o círculo de estudos vai acabar, não é? Já acabou. (...)</p> <p>280. P1: (...) Mas depois no grupo PAA, eu acho que tudo isto que se foi aqui buscar nesta formação, o grupo PAA se já existia, e acho que deve continuar, e se possível até com, com elementos de todas as disciplinas, não é? De todas...era importante, era bom que fosse possível. Isso é que havia! (...)</p> <p>282. P1: Mais do que um ou dois elementos, porque aí podiam as pessoas depois... Lá está...mas aqui conseguiu-se, acho que sim, este espírito de grupo.</p>
<p>Reconhecimento de que todos os objetivos da modalidade de formação foram alcançados</p> <p>Conhecimento de práticas noutras disciplinas e níveis de ensino</p> <p>Valorização do trabalho colaborativo</p> <p>Convicção de que os objetivos mais conseguidos foram o questionamento e as mudanças nas práticas profissionais Pelo conhecimento mútuo das práticas e pelo reconhecimento de que há preocupações comuns (sucesso dos alunos, forma de se resolverem situações, desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva)</p> <p>Convicção de que o espírito de grupo também foi muito desenvolvido Pelo à vontade na exposição de dúvidas, espírito de partilha</p>	<p>88. P2: No CE penso que foram todos. Foi pena ser um grupo restrito. Porque havia pessoas que não se conheciam. Os docentes que eram daqui da EB2,3 do segundo e terceiro ciclo já tinham conhecimento prévio. Mas eram...enquanto que o primeiro ciclo, que era o meu caso, a P1 do pré-escolar não havia tanto conhecimento. Mas, também não havia conhecimento daquilo que cada um fazia na sua área disciplinar, no seu grupo disciplinar. E isso foi interessante perceber que a determinada altura havia uma motivação para conhecermos o que é que o outro fazia e como. O que é que fazia a colega da educação física? Afinal? Ai afinal ela também tem que pôr os meninos a ouvir, a escutar, a registar. E quer dizer, porque às vezes temos uma ideia de que o grupo disciplinar do outro, não é exatamente como nós pensamos. Eu acho que isso foi uma mais valia muito grande, e aí o que eu digo sempre, que eu estava à espera de um impacto de verticalidade muito maior e a verticalidade tem a ver com isso. É que nós só conseguimos articular uns com os outros, não é com reuniões, é com prática e é conhecendo o que cada um faz e quais são os objetivos de cada grupo disciplinar. E nesse aspeto acho que sim. Em termos de trabalho de pares foi, acho que foi cem por cento produtivo. Nos primeiros dias realmente havia algum, alguma timidez de parte a parte, não nos conhecíamos. Havia alguma, medo de algumas reações. Mas acho que cedo se quebrou esse gelo. Acho que para isso também contribuiu um conjunto de desistências que no início, estávamos sete, depois estávamos cinco, depois estávamos quatro e depois havia um dia um que um faltava e nos primeiros dias o grupo não se sentiu assim tão coeso. A partir do momento em que as coisas começaram a ficar certinhas acho que o grupo cresceu muito. (...)</p> <p>90. P2: Eu para mim, o que mais se destacou foi <i>o questionamento e as mudanças das práticas profissionais</i>, porque para além de nós nos conhecermos melhor, o que cada um fazia na sua disciplina, começámos a perceber que às vezes as preocupações até eram comuns. O que elas tinham era profundidades diferentes.</p> <p>92. P2: Havia sempre...a preocupação era sempre o aluno, o sucesso do aluno. Como é que nós podemos atenuar algumas, algumas situações? E essa preocupação era transversal. Como é que nós podemos desenvolver a autonomia nos alunos? A capacidade de eles se realizarem por eles próprios? De refletirem? Eh....Eu penso que relativamente ao consolidar o espírito de grupo foi muito forte. As pessoas iam, já colocavam dúvidas à espera de ajudas. Não preocupados em se iam dizer uma grande asneira, se não estavam completamente interiorizados com aquilo que são as correntes pedagógicas da área. Mas estiveram sempre com um espírito de partilha e de crescimento. (...)</p> <p>94. P2: Não continua [o espírito de grupo, após o CE] porque não há um trabalho de continuidade em conjunto. (...)</p> <p>96. P2: As sessões abertas...mas são sempre temporais. Eu tudo o que é temporal faz-me um bocadinho de...Eu sou muito defensora de projetos ao longo dos anos letivos. Equipas múltiplas, e que vão trabalhando ao longo do ano de forma sistemática. Cada um trabalha ao seu nível na profundidade que lhe é exigido. Eh....Claro que, a relação que ficou é sempre uma relação que eu acho que, que vai ficar. Mas se eu não, não...É como um casamento, não é? Estamos muito apaixonados quando casamos mas depois se não trabalhamos essas questões a</p>

<p>Valorização da partilha no sentido de fomentar a mudança e crescimento profissional</p>	<p>coisa vai diminuindo. E isto aqui vai acontecer igual. Eu acho que, não sei? Teremos que pensar a muito médio prazo, nalgum projeto que envolva as pessoas que estiveram neste círculo, chamando outras, se calhar, mas que possam mostrar, possam mostrar com alguma coisa prática, que efetivamente o trabalho dá resultado. Para que, para que tenhamos outros aderentes.(...)</p> <p>98. P2: [risos] Eu estou disponível até onde o meu horário me deixar! (...)</p> <p>100. P2: Como sabes nós vamos todos ter aumento da carga horária efetiva com alunos. Eu já tenho vinte e sete, diretamente com alunos. Possivelmente, embora digam que duas são não letivas mas a verdade é que eu tenho os alunos todos. Mais uma hora por dia, que vai acontecer segundo parece. Não fica muito tempo.(...)</p> <p>102. P2: Mas eu penso que também há projetos que nós poderemos integrar na nossa prática letiva sem que daí resulte ocupação de muito mais tempo. Eu acho é que nós poderíamos arranjar um projeto que melhorasse a nossa prática, que a alterasse sem aumentar tempos. (...)</p> <p>104. P2: Eu, eu não senti [que houve algum objetivo que se verificou menos]. Sinceramente eu acho que... acho que foi um círculo de estudos que teve, teve os seus problemas de início, de pessoas que não se conheciam assim tão bem. Mas que foram aprofundando esse conhecimento, quer enquanto pessoas, quer enquanto profissionais, quer naquilo que faziam na, na sua, no seu grupo disciplinar. E a coisa foi crescendo, não me parece que haja assim...</p>
<p>Reconhecimento de que o CE contribuiu para o questionamento e a mudança das práticas profissionais Pela mudança nas práticas</p>	<p>74. P3: Quer dizer, não digo que tenham sido todos alcançados, mas acho que alguns destes objetivos que foram alcançados. Nomeadamente na mudança das práticas profissionais. Eu acho que, pronto... alguma coisa foi feita. Alguma mudança no meu caso particular foi feita, na avaliação. Portanto, autoavaliação, autorregulação dos alunos, eu acho que comecei a que, a... (...)</p> <p>76. P3: A fazer mais. A implementar mais nas minhas aulas. Coisa que não fazia e que me passava muito assim ao lado, para ser sincera. Agora incrementar a cultura democrática. Atendendo o que é, o que se entende por autoavaliação e avaliação formativa, eu penso que também incrementa-se mais a cultura democrática, não é? Acho que está tudo interligado. Agora, penso que aqui, fortalecer a autoconfiança dos participantes. Acho que é importante e até este tipo de formação que tivemos em que todos conhecemos e expomos as nossas experiências, vai-nos dando mais confiança e mais à vontade para implementar este tipo de práticas. Com os exemplos dos outros que nos vão mostrando, nós também nos sentimos mais confiantes, mais à vontade para propor aos nossos alunos para praticar. E também, que eu acho que é importante, ver... E foi uma das coisas que nos transmitiste, que é, nós também vamos caminhando aos poucos, e vamos conforme os resultados vamos aprendendo, e vamos aplicando na medida do possível, e vamos corrigindo algumas falhas. Portanto, não tem que as coisas correrem logo bem e, e, e terem os resultados que nós esperamos. (...)</p>
<p>Reconhecimento de que o CE contribuiu para fortalecer a autoconfiança dos participantes Por favorecer o à vontade na partilha e a maior confiança na implementação das práticas</p>	<p>78. P3: Vai-se construindo, não é? (...)</p> <p>80. P3: Este tipo de avaliação. Portanto acho que vai no sentido dos objetivos. Agora, acho que foi, quanto à consolidação do espírito de grupo. Acho que sim. Acho que em termos do grupo que fizemos esta formação, acho que...que houve aqui assim, mais uma interajuda, que nós nos sentimos mais solidários uns com os outros. E possivelmente, também transmitimos isso um bocado para, para o grupo turma. Penso que também, também foi favorável. Agora, para interagir socialmente e para a prática da interdisciplinaridade. Eu acho que isso também se verificou um bocado nesta formação, que nós fizemos. Portanto nós também vimos ali a agir uns com os outros, e em termos disciplinas muito diferentes conseguiram encontrar pontos comuns, e nesta formação e que se aplicava nas diferentes disciplinas. (...)</p>
<p>Reconhecimento de que a mudança nas práticas avaliativas é lenta e requer uma contextualização</p> <p>Reconhecimento de que o CE contribuiu para desenvolver o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar e interdisciplinaridade Pela interajuda e solidariedade; pelos pontos comuns às várias disciplinas</p>	<p>82. P3: Vejo que por exemplo [como pontos comuns], em educação física, que à partida achava que o que era proposto não via nada e que depois conseguiu aplicar, isto, neste caso da avaliação, que se aplicava aos poucos. E, e... a P5 disse concretamente, que numa prática desportiva, numa modalidade que estava a ensinar, ela conseguiu aplicar muitas das coisas que à partida achava que não poderia. (...)</p>

<p>Reconhecimento de que todos os objetivos da modalidade de formação foram alcançados</p>	<p>84. P3: E dali já estava a pensar poder aplicar noutro tipo de atividades.(...) 98. P3: Ai no CE acho que sim [que se alcançaram todos os objetivos]. Isso não tenho dúvida. (...) 100. P3: Eu quando então estava a dizer: “Não sei se se aplicaram todas”, não estava a pensar em termos de CE.(...) 104. P3: Sim. No CE eu acho que sim. (...) 106. P3: Pode...Eu acho que pode não, não se manifestar, mas eu acho que sim...Por exemplo em relação às colegas do primeiro ciclo e educadoras de infância. Eu não tinha ligação nenhuma com elas! E eu acho que prevaleceu, portanto... este espírito de grupo que se consolidou. Agora tenho uma relação diferente, do que tinha antes de começar com o CE. (...) 116. P3: Eu acho que nos uniu bastante aquelas sessões todas que tivemos, trabalhamos em conjunto. (...) 118. P3: Portanto eu acho que não terminou ali! (...) 120. P3: Portanto eu acho que nos relacionamos muito melhor</p>
<p>Reconhecimento de que o CE contribuiu para o questionamento e a mudança das práticas profissionais Em termos absolutos, em relação às práticas só a longo prazo se pode concluir</p> <p>Reconhecimento de que o CE contribuiu para incrementar a cultura democrática e a colegialidade Por nos termos ouvido uns aos outros, com sentido crítico</p> <p>Reconhecimento de que a formação contribuiu para fortalecer a autoconfiança dos participantes Por todos participarem nos debates Pela capacidade de exposição demonstrada</p> <p>Reconhecimento de que a formação contribuiu para desenvolver o espírito de grupo Por uma atitude posterior de maior aproximação</p>	<p>52. P4: Não há dúvida, que implicar... aqui. (...) 54. P4: Implicar a formação, implicar a formação no questionamento e na mudança das práticas profissionais. Formalmente foi isso que se tentou fazer. Na prática foi isso que se fez. E eu só poderei dizer isso em absoluto olhando para os próximos anos. Mas o objetivo era este e declaradamente naqueles espaços isso foi feito! Agora... (...) 56. P4: A tal história é: e a continuidade? (...) 60. P4: Implicar na formação e no questionamento. Sim, de todo. (...) 62. P4: Sim senhor. Acho que sim. Aliás questionamo-nos bastante e houve algumas batalhas logo de início. Implicar a cultura democrática e a colegialidade, também não tenho dúvidas. Cultura democrática é a gente conseguir ouvirmo-nos uns aos outros, e colher o que de melhor tem cada uma das afirmações e criticar aquilo que consideramos criticável no sentido negativo. Cole...Colegialidade, não éramos muitos, éramos nove contigo creio eu, sete... (...) 64. P4: Contigo ficamos oito. Portanto éramos sete. (...) 68. P4: (...) E foi, eh... todas as discussões foram com bastante colegialidade. Mesmo, mesmo um dos elementos que tendencialmente falaria menos, não é? Que é o caso da, da educadora da [P1], a páginas tantas, ela também debitava sobre as coisas que lá estavam a ser colocadas, não é? Sim, acho que sim. Acho que tal. Fortalecer a autoconfiança dos participantes, também sobremaneira. Acho que foi conseguido. Pelo menos naquele espaço naquele tempo, sim. Não há dúvida! Toda a gente falou! (...) 70. P4: Pela participação na discussão [forma de observar o fortalecimento da autoconfiança]. E pela capacidade que alguns de nós, que de início tínhamos medo de nos expor, sobretudo na apresentação do trabalho final. O meu estava facilitado porque era em dupla e eu também não sou uma pessoa que tenha muita falta de autoconfiança, se calhar às vezes até tenho demais [risos]. Mas no caso por exemplo da P4, no caso da P1, que são pessoas talvez mais recuadas na...na exposição. Tu viste que a P4 assumiu um papel bastante interventivo, e a P1 com tantas reticências... (...) 72. P4: Também apresentou, embora eu até gostasse mais desta, desta última apresentação porque ela estava menos enervada, ok? Mas, foi um ganho de autoconfiança, não é? Foi um ganho.(...) 74. P4: Sim. Consolidar o espírito de grupo, a capacidade de interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade, esta é aquela que eu terei mais dúvidas para avaliar. Consolidar o espírito de grupo, naqueles sete ou oito que lá estavam, acho que...pode-se ter criado algum espírito de grupo e isso vê-se nos posteriores contactos que a gente vai efetuando, mas a consolidação eu acho que ainda falta, não é? A capacidade de interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade ainda tenho dúvidas, que se tenha conseguido isso no CE. Porque é uma coisa também muito datada, não é? Embora a interdisciplinaridade o fato de haver várias áreas a serem tocadas, ajudou a percebermos que é possível trabalhar estas questões em variadíssimos ramos do saber. É facto, mas interdisciplinaridade aí</p>

	<p>presumo que se está a identificar com atividades que eu possa realizar numa ou noutra disciplina e que se possam cruzar eventualmente. Atividades de autoavaliação, é claro ou de avaliação. Portanto, a última tenho mais reservas em te dizer que tenha sido plenamente conseguido. As de cima, as três primeiras acho que foram plenamente conseguidas. Sim.</p>
<p>Reconhecimento de que todos os objetivos da modalidade de formação foram alcançados Reconhecimento de que o CE contribuiu para o questionamento e a mudança das práticas profissionais Pela mudança nas práticas</p>	<p>84. P5: No círculo de estudos acho que (...) foram alcançados. (...) 86. P5: Todos. 88. P5: Há aí um que pela minha parte pessoal foi menos, que é <i>implicar a formação no questionamento e na mudança das práticas profissionais</i>, menos porque eu gostaria que tivesse sido mais. Mas pronto, isto é um percurso lento que se vai construindo. De resto foram todos alcançados. Nas minhas práticas profissionais, eu já mudei um pouco as minhas práticas, mas não tanto quanto eu gostaria de o ter feito. De resto...(...) 92. P5: Foi, foi, foi alcançado perfeitamente. Porque implicou... 94. P5: No meu caso pessoal, bastante. 96. P5: Exatamente, bastante [nos outros].</p>
<p>Reconhecimento de que o CE contribuiu para o questionamento e a mudança das práticas profissionais Pela partilha que se conseguiu, pelo investimento pessoal que se sentiu</p> <p>Reconhecimento de que o CE contribuiu para incrementar a cultura democrática e a colegialidade Pela convicção de que a formadora sendo democrata implementa práticas democráticas Por haver trabalho conjunto</p> <p>Reconhecimento de que o CE contribuiu para fortalecer a autoconfiança dos participantes Pelo <i>feedback</i> dado ser sempre positivo, mesmo quando havia coisas a melhorar</p> <p>Reconhecimento de que o CE contribuiu para desenvolver o espírito de</p>	<p>64. P7: Considero que foi [implicar a formação no questionamento e na mudança das práticas], mesmo, voltando um bocadinho atrás à questão, ao facto de eu achar que algumas das intervenções serem na minha perspetiva, mas eu como gosto disto já tenha feito algumas coisas prévias, achei-as muito simples. Num tenho dúvidas que mesmo que as pessoas não repitam, não tenho dúvidas que aquele momento, parece um, parece um contra-senso, quer dizer, foi importante mas não vai voltar a acontecer. Acho que pode não voltar a acontecer por inúmeras razões. Mas acho que os momentos de partilha, discussão ao longo das várias sessões do Círculo de Estudos mostraram claramente que as pessoas investiram, que as pessoas estavam presentes, nem que no momento em que tocou, e não tocava para fora, quando as pessoas saíssem depois se preocupassem com as peúgas dos filhos ou o jantar que era preciso fazer. Acho que durante aquele momento teve esse momento de partilha e de questionamento de reflexão, de que, enfim... Portanto nesse aspeto considero que foi alcançado.(...) 66. P7: Para mim são mais abstratos [incrementar a cultura democrática e a colegialidade], mas como te digo, neste CE, neste círculo de estudos (...) 70. P7: Cultura democrática acho que é algo que te é inerente e portanto essa para mim é,... nem se questiona.(...) 72. P7: Mas pronto, enquanto formadora tinhas algum, tinhas algum controlo sobre aquilo que ia acontecer, e portanto isso acho que foi, que foi nitido. Portanto nem sequer perguntaria. Acho que neste CE em particular e pelas pessoas em particular, o espírito de colegialidade logo ao fim do dia, foi perfeito. E portanto a discussão foi transversal, acrescentar, tirar, discordar, questionar. Portanto foi um trabalho conjunto, sendo que depois havia momentos.(...) 76. P7: Vou-te dizer que pra mim, não terá que ser um objetivo de nenhuma ação de formação [fortalecer a autoconfiança dos participantes]. Portanto tenho alguma dificuldade em responder-te, porque olho para isso, eu não sou especialista, olho para isso com alguma surpresa. Naturalmente que... Importaste de repetir? Fortalecer a autoconfiança? (...) 80. P7: Pronto. Considero que sim. O reforço foi sempre dado de uma forma positiva, mesmo quando se questionava coisas que eventualmente não estavam melhor, e podiam ser melhoradas. E portanto o retorno, o <i>feedback</i> foi sempre dado no sentido de construção. Nada de abandonar, deixa, é disparte, absurdo. Portanto acho que sim, acho que sim. (...) 84. P7: Neste considero que sim [consolidar o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade]. Foi dos aspetos mais interessantes. A interdisciplinaridade. Não sei? Não sei, na medida em que acabamos depois por nos centrar um bocadinho na nossa área específica. Mas...não sei? Não sei? Tinha que olhar para trás, ter algum distanciamento. Não sei? Mas também não considero. (...) 86. P7: Nesse sentido sim [de adoptar exemplos]. Nesse sentido sim. (...) 88. P7: Sim, por exemplo, a atividade... (...)</p>

<p>grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade</p> <p>Pela valorização da partilha e implementação de experiências realizadas no CE adaptando-as ao contexto</p>	<p>90. P7: A atividade que tu formadora fizeste considero muito interessante e já cheguei a pensar e a tal preguiça...Mas chegarei lá com a tua ajuda com certeza. A ideia de propor uma atividade de identificação de dificuldades de erros mais comuns e arranjar estratégias de superação, acho que é algo que merece ser pensado no futuro. E portanto é da matemática, no entanto poderá ser adaptado. Eu não vejo aí tanto a interdisciplinaridade... (...)</p> <p>92. P7: Porque eu poderei eventualmente aproveitar alguns, algumas das dificuldades do conhecimento matemático, saber matemático que nos fazem falta, mas depois terá que ser mais específico. Não vejo a interdisciplinaridade no sentido em que a minha, a minha intervenção, e foi assim que eu pensei nisso, a minha intervenção poderia cruzar e beber e levar para a área da educação física ou da matemática ou das ciências.(...)</p> <p>94. P7: No meu caso foi química, pura e dura. Mas no sentido de aproveitar ideias que veem de outro e que eu posso adaptar, sim. (...)</p>
<p>5.2 Na sua opinião, o que pode explicar que esta modalidade de formação contínua seja pouco desenvolvida nas escolas?</p>	
<p>Limitações ao desenvolvimento de CE nas escolas:</p> <p>Convicção de que a formação mais valorizada pelos professores é a que incide mais nas práticas e cuja avaliação é menos exigente</p> <p>Reconhecimento de que uma formação mais exigente é mais útil em termos de valorização profissional</p> <p>Convicção de que na formação inicial se explora pouco a aprendizagem sobre avaliação</p> <p>Reconhecimento de que a implementação da avaliação formativa implica que o professor tenha espírito democrático</p> <p>Convicção de que para haver mudança é preciso vontade</p> <p>Convicção de que os professores rejeitam formações em que o tema é avaliação</p>	<p>286. P1: Mas, sem dúvida que esta, esta...a formação, eh...Porque é que é pouco desenvolvida nas escolas? Não sei se é porque...é difícil? Não sei se é porque as pessoas...? Eu às vezes ponho-me assim a refletir: “Porque é que as pessoas...?”. Nós quando, nós somos obrigados a fazer formação, não é? (...)</p> <p>288. P1: E as pessoas procuram sempre uma formação mais simples. Mais leve. E então quando sabemos: “Olha...” e ouvimos e comentamos: “Olha, não é preciso fazer nada! Só no fim. Olha..., uma reflexõzinha! É muito participativa. É muito ligada... focada para, para tudo o que seja mais...” (...)</p> <p>290. P1: “Prático. Não tão teórico.” E as pessoas porque é que fogem mais para essa formação? Eu acho que tem a ver com: nós, as pessoas estão cansadas. Principalmente então as pessoas que já chegam assim com muitos anos de serviço e chega a uma altura em que as pessoas estão mesmo cansadas. E então procuram formações mais leves. Porque esta formação, sou sincera, foi uma formação cansativa! Cansou! Lá está, mas trouxe frutos! (...)</p> <p>292. P1: Com certeza se fosse mais leve não trazia tantos. Eu falo por mim, quer dizer, eu aprendi muito, não é? Fui buscar muitos conhecimentos. Mas, eh...e as pessoas sem saberem à partida como podem aceitar ou não, rejeitam! Porque... por isso é que eu digo se esta...A avaliação formativa se já fosse uma matéria (...) que as pessoas já tivessem esta cultura, digamos... (...)</p> <p>294. P1: (...) de avaliação formativa ao longo, no seu percurso de escola, não é? (...)</p> <p>296. P1: Desde o início, não é? Formação inicial. Já não havia...Quando aparecesse esta formação, não é? Quando aparecesse esta formação, as pessoas já sabiam, não é? “Ora deixa-me ir saber mais um bocadinho sobre isto, porque eu tenho que aplicar.” Não é? Porque nós temos que desenvolver, na escola. Mas não! Isto é só para quem quer! Não é? É só para quem, ou há pessoas que por...porque até gostam, acham que sim senhor, “Eu gostaria de experimentar!”, “Eu ouço falar!” E são pessoas que, que gostam de dinamizar as suas aulas de uma outra forma. E não são tão...não gostam tanto de impor, chegar ali e impor as suas coisas aos miúdos. Gostam de procurar da parte deles também que eles se contribuam, e que sejam miúdos ativos, e que falem, e que digam o que pensam! Esse tipo de pessoas poderá ser aberto. Mas nós sabemos que pronto é como em todas as profissões. Há professores que gostam, são mais abertos e outros mais fechados em si. Daí que esta...portanto voltando à pergunta, à questão, é, talvez seja por isso, porque acho que de facto é uma...para se ir para este tipo de avaliação é somente quem gosta! E quem quer! (...)</p> <p>306. P1: Eu acho que sim [que as pessoas não querem por causa do tema ser avaliação]. Podem achar maçudo. Podem achar que vai ser maçudo. Ou então, ou então só é... possivelmente vai aderir pessoas que queiram como agora se fala na...em, na avaliação, não é? Dos professores. Mas isso não tem nada a ver. Portanto mas podem levar para o campo da avaliação de professores e então alguém que se quera formar. (...)</p> <p>308. P1: Pronto, há em toda a parte [avaliação]. Mas portanto, quem quiser</p>

<p>Reforço da convicção de que os professores preferem fazer oficinas de formação ou cursos por serem mais práticos</p> <p>Convicção de que o CE foi muito exigente devido ao tipo de materiais que foi preciso elaborar para o portefólio.</p> <p>Desafio, exigência da formação Complexidade na construção do portefólio</p> <p>Convicção de que os professores preferem um tipo de formação menos exigente</p> <p>Em termos de elaboração de materiais porque se sentem cansadas</p>	<p>especializar-se e... Mas com o tema avaliação formativa dos alunos, quer dizer à partida, e eu confesso, à partida as pessoas procuram outro tipo de, (...)</p> <p>310. P1: De formação, desculpa. (...)</p> <p>312. P1: Há poucas. Não há. Eu também não tenho visto muito. Não. (...)</p> <p>314. P1: Formações contínuas nesta modalidade.(...)</p> <p>316. P1: Sim. Eu nunca vi. Foi a primeira vez. (...)</p> <p>318. P1: Oficinas. Sim. (...)</p> <p>320. P1: Sim [cursos].</p> <p>322. P1: Círculo de estudos foi, para mim foi o primeiro,(...)</p> <p>324. P1: Foi o primeiro em que eu participei. (...)</p> <p>326. P1: [Há mais oficinas e cursos] Porque são mais práticos. São virados para a prática. Muitas vezes são trinta horas, quinze horas são práticas. Ou, ou cinco às vezes só são cinco teóricas e o resto é tudo prático, não é? (...)</p> <p>342. P1: (...)... então aqui talvez o grau de dificuldade, tivesse...a dificuldade ou, ou aquilo que...Porque repara, nós tivemos que, depois fazer, depois disso, portanto fizemos a experiência, é isso, é o nosso trabalho, do dia a dia, mais ou menos complexo, acabamos por ter que fazer sempre, não é?(...)</p> <p>344. Prof1: Pronto. Tivemos que arranjar instrumentos. Mas isso também, mais ou menos, se as pessoas já o fazem, ou mais ou menos, era só uma questão de adaptar, ou refletir melhor, e fazê-lo com outra...eh... ser mais, mais...Eu confesso no meu caso, que tinha...queria obter alguns resultados, portanto fui mais exigente na, na, na elaboração dos, dos materiais, não é? Pronto. (...)</p> <p>346. Prof1: (...)...tivemos que fazer a apresentação, em ppt, tivemos que fazer aqui a apresentação no círculo de estudo, não é? Eu acho que foi também depois a exigência do, do relatório. (...)</p> <p>348. P1: A narrativa.(...)</p> <p>350. P1: (...) Que depois tinha...obedecia a um guião. E tinha limites, não é? Tinha mais ou menos limites, para responder aquela e aquela questão. Tinha alguma exigência. Exigência essa, que não nos é pedida, ao longo do meu tempo que eu fiz, de trinta anos de serviço, eu não...nunca tive uma formação tão exigente nesse aspeto. (...)</p> <p>352. P1: Pronto. Confesso. E no entanto, como eu digo, olha tive na, na pós graduação que tive... aqui, é o que eu digo, só tinha menos páginas, porque de resto, obedecia assim... (...)</p> <p>354. P1: A estrutura era idêntica, não é? Só tinha um bocadinho mais de, de páginas. (...)</p> <p>356. P1: Não era assim! Não era nada disto, não era nada disto [o portefólio para outra formação frequentada]. Não. Não havia...era muito mais na base...O portefólio era com base nas práticas. Portanto era documentado com as fotografias, com os trabalhos que fotografava ou até registos das próprias crianças, segundo aquele...segundo o guião, também tinha possivelmente tinha um guião. Mas...lembra-me que a nível, que uma vez fizemos a português, e de facto também tínhamos que construir materiais, e construímos. Portanto, mas como depois os materiais eram construídos pelas crianças, portanto o guião era, era o portefólio era aquilo que nós tínhamos construído com as crianças, portanto, não é? (...)</p> <p>358. P1: Havia no fim, uma meia página de reflexão, sobre o trabalho desenvolvido. Oh, não havia este percurso. Não seguia este...Não. Não. Sem dúvida! (...)</p> <p>360. P1: Portanto. Não é, pronto. Isto é assim, não é por acaso. É isso que eu...Nestes moldes, as pessoas a saberem, nestes moldes as pessoas a saberem à partida não querem. Porque estão cansadas, porque, porque depois não...Pronto se lhe dão, se lhe dão outras prioridades, outras preferências, podemos preferir outras coisas. (...)</p> <p>362. P1: As pessoas optam por coisas mais leves. (...)</p> <p>364. P1: Há outras alternativas. Agora, se as pessoas quiserem apostar então numa prática, numa boa prática, para trabalhar com as crianças, com os jovens e com... Aí, acho que sim. É das melhores coisas que podem de facto, porque se fica a aprender muito. Sem dúvida! (...)</p> <p>366. P1: Ajuda. (...)</p>
---	--

<p>Valorização do círculo de estudos em termos de espaço de desenvolvimento profissional</p>	<p>368. P1: Sim [a refletir e a melhorar]. (...) 371. P1: (...) Prontos aqui neste caso foi sobre avaliação formativa mas podia ter sido sobre outro tema, não é? (...) 373. P1: Portanto, eu acho que de facto o círculo de estudos, sem dúvida. Por isso também é que se chama, tem, tem este peso, não é? (...) 381. P1: (...) Não é por acaso que houve aquelas desistências, depois quando as pessoas começaram a ver que, que afinal “Meu deus isto vai ser difícil para mim!” ou “Vou meter-me em trabalhos e neste momento não quero, não posso, não me apetece.” Pronto. Agora, quem quiser de facto aprender mesmo aprender de facto, sem dúvida que num círculo de estudos aprende-se muito. (...)</p>
<p>Convicção de que os professores preferem um tipo de formação menos exigente Que não os obrigue a fazer muitas leituras</p> <p>Limitações ao desenvolvimento de CE nas escolas Resistência à quebra de rotinas e à mudança Tendência para uma atitude passiva dos professores Sentimento de que a formação é uma obrigação e não uma oportunidade de desenvolvimento profissional</p> <p>Questionamento sobre oferta formativa e sobre a detecção de necessidades formativas</p>	<p>106. P2: Porque dá muito trabalho. Dá muito trabalho de... dá um trabalho que eu diria que, num digo uma maioria, mas uma parte significativa dos professores não está habituado que é ler. (...) 108. P2: Porque frequentar implica-te, não é só vir às sessões. Porque tu recibes uma planificação do que é um círculo de estudos e pressupõe-se que o professor entretanto até leu uns documentos que foram dados de apoio, pressupõe-se que o professor até por curiosidade vá ver o que é que no mundo académico se fez nesta área, o que é que na escola ao lado se fez. E quando eu chego à sessão, à próxima sessão eu venho num patamar diferente. Claro que este tempo é tempo meu. É tempo depois da minha componente letiva em que chego a casa, pego num livro, dararã. E depois para além disso, o círculo de estudos também prevê que eu ponha em prática, muitas das metodologias que se aprendem. E pôr em prática às vezes implica quebrar rotinas de muito tempo e rutura às vezes com formas de estar profissionalmente. E nem toda a gente está nessa perspetiva. O que é pena! Mas, mas é verdade. (...) 110. P2: A minha experiência diz-me que, num centro de formação há sempre mais candidatos para outras modalidades [riso] do que para as oficinas. Porque as oficinas exigem uma parte mais construtiva e mais ativa dos agentes que a vão frequentar. E eu acho que nós estamos numa atitude muito mais passiva. (...) 112. P2: Mesmo assim. As oficinas e os círculos são sempre os menos pretendidos. As pessoas querem uma ação de formação em que o formador chegue ali, projeta, dê documentos, dê mais ou menos o roteiro do que vai ser a avaliação, e por ali está direitinho sem grande trabalho. Porque eu acho que a formação também é uma coisa que não é entendida como uma mais valia profissional. É uma coisa que tem que se fazer. Porque ela foi também quase que obrigatória. A partir do momento em que a formação continua passa a ser uma coisa obrigatória perde qualidade. É a minha opinião. Eu sempre fiz formação, sempre a procurei nas áreas que eu queria, às vezes com custos monetários. Quando ela passou a ser obrigatória, também são... é apresentado um tipo de formação típica. Típica de acordo com o ministério e não de acordo com aquilo que os professores muitas vezes pedem. E às vezes as pessoas desanimam. 114. P2: Acho [que é significativo o círculo de estudos ser uma formação que deve partir da escola]. E daí que eu acho que deve haver realmente grupos e pessoas estratégicas dentro do agrupamento. Mas esse papel cabe à direção da escola, sem dúvida nenhuma. Que deve ver quem são as pessoas, que têm determinado perfil que seriam as pessoas ideais muitas vezes para furar aqueles, aqueles setores mais fechados.</p>
<p>Convicção de que os professores preferem um tipo de formação menos exigente Em termos de trabalho a desenvolver</p>	<p>130. P3: Eu não sei. Eu penso, que talvez o tipo de trabalho que obriga. Eu penso que é um dos fatores que leva a que não seja muito desenvolvida, muito aplicada, esta modalidade. Porque deu algum trabalho no caso de depois apresentar o relatório final, do trabalho final. E sabemos que há formações em que são muito mais fáceis depois o trabalho final. (...) 132. P3: E eu acho que isso é um dos fatores. (...) 140. P3: Olha, eu não sei? Mas se calhar tem a ver mais com custos que isto implica. Eu não sei se tem a ver? (...) 144. P3: Estou a pensar, no centro de formação Braga/sul, isto é... (...) 150. P3: Também não são pagas. (...) 152. P3: Será por esta ter mais horas? (...)</p>

<p>Limitações ao desenvolvimento de CE nas escolas</p> <p>O trabalho que dá a deteção de necessidades formativas</p> <p>Falta de espaços de reflexão na escola</p>	<p>156. P3: Será o número de horas? Porque obriga depois a que o trabalho...</p> <p>162. P3: A necessidade tem que partir da escola, não é? Tem que se sentir uma necessidade e haver uma proposta. (...)</p> <p>166. P3: E será que as pessoas na escola também não propõem mais? Porquê também? (...)</p> <p>168. P3: Porque isto dá algum trabalho a organizar e a dizer o que é que faz falta? Também não sei, porquê?</p> <p>176. P3: (...) Se calhar também é por não haver momentos de reflexão, para sentir a necessidade de determinadas formações e para depois avançar. (...)</p> <p>178. P3: Se calhar. (...)</p>
<p>Limitações ao desenvolvimento de CE nas escolas</p> <p>Por ser mais difícil, ser necessário ler, escrever e debater</p> <p>Porque obriga à identificação de necessidades formativas</p> <p>Convicção de que as escolas não são espaços reflexivos; há poucos momentos reflexivos na escola</p> <p>Reconhecimento de que no nosso contexto foi criando uma dinâmica de reflexão na escola, que facilitou a criação do CE</p> <p>Convicção de que os professores preferem um tipo de formação menos exigente e em que se obtém facilmente os créditos exigidos na lei</p>	<p>76. P4: Bom. O que é que pode? Primeiro porque é mais difícil. Porque também me parece que o círculo de estudos deve partir daquilo que foi feito aqui. Vai-se levantar uma dificuldade na escola e a partir daí trabalha-se para dentro da escola arranjar maneiras de aprender a lidar com a situação que declaradamente não está a funcionar direito.(...)</p> <p>78. P4: Ora isso obriga a refletir. E as escolas não são espaços de reflexão. De um modo geral, as escolas não são espaços de reflexão. São espaços em que a gente vem para dar umas aulas e ter umas reuniões. Aqui, provavelmente porque há uma prática de alguns anos, que fez com que se criasse alguma dinâmica de reflexão, em grupos pequenos, mas que de algum modo vai contaminando, pouco é certo, mas vai contaminando, começasse a falar, faz-se algum trabalho. Porque também houve uma necessidade detetada, foi relativamente fácil implementar um círculo de estudos. Penso que não é uma coisa, não é uma modalidade fácil, é muito mais fácil vinte e cinco horas de formação. Dão créditos, temos o nosso problema resolvido, aquele que é dos créditos não temos nenhum outro. Não desdobramos qualquer tipo de informação e de formação. E portanto penso que é pela dificuldade que, que criar um círculo de estudos origina, não é? Para além de que o próprio círculo de estudos é bastante... como é que hei-de dizer? Exigente, no sentido: precisas de entregar trabalho, precisas de ler, precisas de discutir. E não meramente assistires a preleções dos formadores e fazer um pequeno relatório no final. Normalmente é assim.</p>
<p>Limitações ao desenvolvimento de CE nas escolas</p> <p>Por não haver condições para se pagar aos formadores e se ficar dependente da sua boa vontade</p> <p>Valorização dos CE</p> <p>Por se ligarem ao terreno, ao questionamento das rotinas profissionais e à experimentação de práticas inovadoras</p> <p>Por serem espaços de desenvolvimento profissional</p> <p>Limitações ao desenvolvimento de CE nas</p>	<p>100. P5: Ah! Pois é! Não sei porquê. Não faço ideia. É uma pena! Não faço a menor ideia porque é que há tão poucos. Mas eu penso que, isto tem a ver com também alguma parte logística, que é a parte dos formadores, que sabemos que os formadores agora também dão formação, em condições como tu deste, não é, muita boa vontade, muita boa vontade, muita... entre aspas... (...)</p> <p>104. P5: Há poucas! O que é uma pena! Porque, porque acaba por ser um tipo de formação muito mais envolvente, muito mais no terreno, que eu acho que é o ideal, do que só teoria. A teoria também é importante. Mas que ajuda na experimentação de novas formas, novas práticas, novas metodologias. É pena! Porque é que há poucos? Não sei! (...)</p> <p>120. P5: Não, não é só isso! É porque, também...convenhamos que é assim, o Círculo de Estudos tem duas vertentes das quais nós podemos utilizar, ou seja, é a vertente do crédito para subir, para progredir na carreira... (...)</p> <p>122. P5:...ou a vertente de que vais aprender alguma coisa, vais questionar as tuas práticas, vais mudar as tuas práticas, vais mexer com as tuas normas de funcionamento nas aulas enquanto profissional etc. No meu ponto de vista, mais gratificante é esta, do que a primeira, do que propriamente ir lá buscar, entre aspas, dois créditos ou um crédito, não interessa. De qualquer forma, a nossa progressão na carreira, a nossa, a nossa formação enquanto profissionais, professores, não é? Infelizmente tem vindo a ser posta em causa cada vez mais e as pessoas estão, também se estão a começar a acomodar. Isto é a minha opinião de senso comum. Não sei se me estou a fazer entender? (...)</p> <p>124. P5: E então, pronto. As pessoas sentem que: têm créditos mas está congelado!</p>

<p>escolas Por a formação não ter efeitos em termos de progressão na carreira Pela desmotivação que se instalou entre os professores (insatisfação profissional)</p> <p>Convicção de que o desgaste profissional se acentua ao longo do tempo porque há pouca valorização profissional a vários níveis</p>	<p>todos os anos têm créditos mas... (...)</p> <p>126. P5: Não vale a pena! E o que me entristece mais, do que esta falta de investimento por parte dos professores e desta procura de querer, de propor Círculos de Estudos e não sei quê, é realmente esta desmotivação que se está a começar a instalar por esta descreditação do nosso desempenho enquanto docentes, que me entristece muito. (...)</p> <p>128. P5: Eu posso dar o meu exemplo pessoal. Não sei se interessa mas vou dá-lo, porque eu tenho muito prazer em dizer isto. Eu sonhei sempre ser professora. Se não fosse de Educação Física, eu haveria de ser de Ciências que era uma área que eu gostava ou de Biologia, sempre quis ser professora, por paixão. Hoje em dia, realmente o professor é muito posto em causa por tudo e por todos. Isso não me tira o prazer, mas esmoreceu... (...)</p> <p>130. P5: A imagem. Exatamente. Os próprios pais questionam muito as atitudes do professor. Estamos... (...)</p> <p>132. P5: Muito posta em causa! E todo este conjunto de, de... condicionantes tem vindo a fazer com que o professor, embora adore ser professor comece a ter menos prazer em investir naquilo que no fundo é extra horário de trabalho. Isto é tudo em horário pós laboral. E eu penso: "Vale a pena, aprender coisas novas, questionar as minhas práticas, pô-las em causa, como aqui é dito, pensar se estou a fazer bem, se estou a fazer mal ou se posso fazer melhor?", "Vale a pena, eu quero fazê-lo!". Só que todas estas condicionantes têm tirado a nossa motivação intrínseca, para. Não sei se ajudei, poderia dizer outras coisas, mas... mas é o que eu acho que cada vez há menos procura. Congelam, a gente não progride, eh,... a gente... (...)</p> <p>134. P5: A toda a formação. Pronto... (...)</p> <p>138. P5: não deixa de ser em horário pós laboral, não é? (...)</p> <p>142. P5: Mas pronto, isto é aquilo que eu vejo pela qual cada vez há menos procura. Mas não estou a ver assim... Porque eu acho que em todos os grupos disciplinares há questões que gostaríamos de ver resolvidas. Eu tenho certeza que em todos os departamentos... (...)</p> <p>144. P5:...em grupo podem de certeza encontrar questões: "Vamos agora pensar sobre uma nova metodologia de abordar este assunto", por exemplo, de certeza que há, que pode propor um Círculo de Estudos sobre aquele tema. Agora porque é que as pessoas não propõem, não sei.</p>
<p>Limitações ao desenvolvimento de CE nas escolas</p> <p>Convicção da quase ausência de uma cultura de questionamento, de colegialidade e de espírito de grupo na escola</p> <p>Convicção de que pode ser mais simples dinamizar uma formação mais técnica, por ser menos pessoal</p> <p>Convicção de que nos CE há maior empenho e uma maior exposição pessoal</p>	<p>100. P7: Vou-te dizer que: não há uma cultura de questionamento; não há uma cultura de colegialidade nas escolas, até pode ser democrática; não há espírito de grupo, acho eu. E este não há pode não ser definitivo e muito extensivo. Mas eu acho que são características que não imperam. E portanto, provavelmente se o objetivo é este, ele até pode chamar-se Círculo de Estudos e ser uma Oficina como o nome errado. Porque se é verdade que se conseguiu no nosso grupo poder-se-ia não ter conseguido. E portanto, também resulta de uma dinâmica, acho que muitos dos objetivos que são supostos atingir-se resultam um bocadinho de uma dinâmica que se pode ir gerando, e que ou surge ou não surge. E eu imagino que, se eu pensasse numa formação, eventualmente formador e soubesse que tinha que... talvez optasse por um mais técnico, que poderá eventualmente ser mais fácil de gerir, e que não gere tantas dificuldades. Não sei se poderia ser uma coisa desse estilo? (...)</p> <p>102. P7: Centrando-me aí. (...)</p> <p>104. P7: Eu acho que poderá ser uma forma. Pois se eu faço uma Oficina e me limito a questões meramente técnicas do conhecimento científico da área de docência, a coisa pode ser mais ligeira e mais fácil de gerir porque é menos pessoal. Eu acho que muito daquilo que aí é proposto obriga a um empenho, e a um mais eu dentro do que está a ser feito, e que eu acho que aconteceu neste CE, neste Círculo de Estudos. É o único que fiz. Mas eu já fiz outras ações de formação, e eu acho que as outras ações de formação sendo elas mais meramente técnicas ou não, aquilo é muito mais espartilhado e muito mais seco e eu tenho que dar muito menos de mim porque é mais técnico, e portanto é mais fácil. Não me exponho. E aqui houve um bocado de exposição maior, ele aconteceu. Portanto nesse aspeto pode ser uma limitação.</p>

Tabelas de impacto para a questão 5.1

Questão 5. De acordo com o regulamento do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua para a acreditação de ações na modalidade de Círculo de Estudos, esta modalidade de formação tem como principais objetivos:

- a) Implicar a formação no questionamento e na mudança das práticas profissionais;
- b) Incrementar a cultura democrática e a colegialidade;
- c) Fortalecer a autoconfiança dos participantes;
- d) Consolidar o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinariedade.

5.1 Em que medida foram alcançados estes objetivos no CE?

P1	<p>Reconhecimento de que o CE contribuiu para o questionamento e a mudança das práticas profissionais</p> <p>Contribuiu para o crescimento profissional</p> <p>Pela mudança nas práticas</p> <p>Reconhecimento de que o CE contribuiu para incrementar a cultura democrática e a colegialidade</p> <p>Pela troca de ideias; pela liberdade de expressão; pelo apoio mútuo</p> <p>Reconhecimento de que o CE contribuiu para fortalecer a autoconfiança dos participantes</p> <p>Por favorecer o à vontade na partilha</p> <p>Reconhecimento de que o CE contribuiu para desenvolver o espírito de grupo</p>
P2	<p>Reconhecimento de que todos os objetivos da modalidade de formação foram alcançados</p> <p>Conhecimento de práticas noutras disciplinas e níveis de ensino</p> <p>Valorização do trabalho colaborativo</p> <p>Convicção de que os objetivos mais conseguidos foram o questionamento e as mudanças nas práticas profissionais</p> <p>Pelo conhecimento mútuo das práticas e pelo reconhecimento de que há preocupações comuns (sucesso dos alunos, forma de se resolverem situações, desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva)</p> <p>Convicção de que o espírito de grupo também foi muito desenvolvido</p> <p>Pelo à vontade na exposição de dúvidas, espírito de partilha</p> <p>Valorização da partilha no sentido de fomentar a mudança e crescimento profissional</p> <p>Reconhecimento de que todos os objetivos da modalidade de formação foram alcançados</p>
P3	<p>Reconhecimento de que o CE contribuiu para o questionamento e a mudança das práticas profissionais</p> <p>Pela mudança nas práticas</p> <p>Reconhecimento de que o CE contribuiu para fortalecer a autoconfiança dos participantes</p> <p>Por favorecer o à vontade na partilha e a maior confiança na implementação das práticas</p> <p>Reconhecimento de que a mudança nas práticas avaliativas é lenta e requer uma contextualização</p> <p>Reconhecimento de que o CE contribuiu para desenvolver o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar e interdisciplinaridade</p> <p>Pela interajuda e solidariedade; pelos pontos comuns às várias disciplinas</p>
P4	<p>Reconhecimento de que o CE contribuiu para o questionamento e a mudança das práticas profissionais</p> <p>Em termos absolutos, em relação às práticas só a longo prazo se pode concluir</p> <p>Reconhecimento de que ao CE contribuiu para incrementar a cultura democrática e a colegialidade</p> <p>Por nos termos ouvido uns aos outros, com sentido crítico</p> <p>Reconhecimento de que a formação contribuiu para fortalecer a autoconfiança dos participantes</p> <p>Por todos participarem nos debates. Pela capacidade de exposição demonstrada</p> <p>Reconhecimento de que a formação contribuiu para desenvolver o espírito de grupo</p> <p>Por uma atitude posterior de maior aproximação</p>
P5	<p>Reconhecimento de que todos os objetivos da modalidade de formação foram alcançados</p> <p>Reconhecimento de que o CE contribuiu para o questionamento e a mudança das práticas profissionais</p> <p>Pela mudança nas práticas</p>
P7	<p>Reconhecimento de que o CE contribuiu para o questionamento e a mudança das práticas profissionais</p> <p>Pela partilha que se conseguiu, pelo investimento pessoal que se sentiu</p> <p>Reconhecimento de que o CE contribuiu para incrementar a cultura democrática e a colegialidade</p> <p>Pela convicção de que a formadora sendo democrata implementa práticas democráticas. Por haver trabalho conjunto</p> <p>Reconhecimento de que o CE contribuiu para fortalecer a autoconfiança dos participantes</p> <p>Pelo <i>feedback</i> dado ser sempre positivo, mesmo quando havia coisas a melhorar</p> <p>Reconhecimento de que o CE contribuiu para desenvolver o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade</p>

Pela valorização da partilha e implementação de experiências realizadas no CE adaptando-as ao contexto

Quadro síntese para a Questão 5.1

<i>Reconhecimento do cumprimento dos objetivos do CE</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>	<i>P4</i>	<i>P5</i>	<i>P7</i>	<i>Total</i>
a) Implicar a formação no questionamento e na mudança das práticas profissionais	√	√	√	√	√	√	6
b) Incrementar a cultura democrática e a colegialidade	√	√	√	√	√	√	6
c) Fortalecer a autoconfiança dos participantes	√	√	√	√	√	√	6
d) Consolidar o espírito de grupo	√	√	√	√	√	√	6
a capacidade para interagir socialmente		√	√		√	√	4
e para praticar a interdisciplinariedade		√	√		√	√	4
Totais	4	6	6	4	6	6	
<i>"Marcas" de cumprimento dos objetivos do CE</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>	<i>P4</i>	<i>P5</i>	<i>P7</i>	<i>Total</i>
a) Contribuiu para o crescimento profissional	√						1
a) Pela mudança nas práticas	√						1
b) Pela troca de ideias	√						1
b) Pela liberdade de expressão	√						1
b) Pelo apoio mútuo	√						1
c) Por favorecer o à vontade na partilha	√						1
a) Pelo conhecimento mútuo das práticas		√					1
a) Pelo reconhecimento de que há preocupações comuns (sucesso dos alunos, forma de se resolverem situações, desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva)		√					1
d1) Pelo à vontade na exposição de dúvidas		√					1
d1) Espírito de partilha		√					1
a) Pela mudança nas práticas			√				1
c) Por favorecer o à vontade na partilha			√				1
c) A maior confiança na implementação das práticas			√				1
d) Pela interajuda e solidariedade			√				1
d) Pelos pontos comuns às várias disciplinas			√				1
a) Em termos absolutos, em relação às práticas só a longo prazo se pode concluir				√			1
b) Por nos termos ouvido uns aos outros, com sentido crítico				√			1
c) Por todos participarem nos debates				√			1
c) Pela capacidade de exposição demonstrada				√			1
D1) Por uma atitude posterior de maior aproximação				√			1
a) Pela mudança nas práticas					√		1
a) Pela partilha que se conseguiu						√	1
a) Pelo investimento pessoal que se sentiu						√	1
b) Pela convicção de que a formadora sendo democrata implementa práticas democráticas						√	1
b) Por haver trabalho conjunto						√	1
c) Pelo <i>feedback</i> dado ser sempre positivo, mesmo quando havia coisas a melhorar						√	1
d) Pela valorização da partilha						√	1
d) Implementação de experiências realizadas no CE adaptando-as ao contexto						√	1
Totais	6	4	5	5	1	7	28

Quadro síntese da questão 5.1 - Agreguei por objetivo

<i>"Marcas" de cumprimento dos objetivos do CE</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>	<i>P4</i>	<i>P5</i>	<i>P7</i>	<i>Total</i>
a) Contribuiu para o crescimento profissional/ pelo investimento pessoal que se sentiu	√					√	2
a) Pelo conhecimento mútuo das práticas e / Pela partilha que se conseguiu		√				√	2

a) Pelo reconhecimento de que há preocupações comuns (sucesso dos alunos, forma de se resolverem situações, desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva)		√					1
a) Pela mudança nas práticas	√		√		√		3
a) Em termos absolutos, em relação às práticas só a longo prazo se pode concluir				√			1
Tparcial							9
b) Pela troca de ideias/ Por nos termos ouvido uns aos outros, com sentido crítico	√			√			2
b) pela liberdade de expressão	√						1
b) pelo apoio mútuo / Por haver trabalho conjunto	√					√	2
b) Pela convicção de que a formadora sendo democrata implementa práticas democráticas						√	1
Tparcial							6
c) Por favorecer o à vontade na partilha / Pela capacidade de exposição demonstrada	√		√	√			3
c) e a maior confiança na implementação das práticas			√				1
c) Por todos participarem nos debates				√			1
c) Pelo <i>feedback</i> dado ser sempre positivo, mesmo quando havia coisas a melhorar						√	1
Tparcial							6
d1) Pelo à vontade na exposição de dúvidas		√					1
d1) Espírito de partilha/ Pela valorização da partilha		√				√	2
d) Pela interajuda e solidariedade			√				1
d) Pelos pontos comuns às várias disciplinas			√				1
d1) Por uma atitude posterior de maior aproximação				√			1
d) Implementação de experiências realizadas no CE adaptando-as ao contexto						√	1
Tparcial							7
Totais	6	4	5	5	1	7	28

Quadro síntese da questão 5.1 - Como há marcas comuns para diferentes objetivos, agreguei mais

<i>"Marcas" de cumprimento dos objetivos do CE</i>	P1	P2	P3	P4	P5	P7	T
c) Por favorecer o à vontade na partilha. / Pela capacidade de exposição demonstrada/ d1) Pelo à vontade na exposição de dúvidas	√	√	√	√			4
b) Pelo apoio mútuo / Por haver trabalho conjunto/d) Pela interajuda e solidariedade	√		√			√	3
a) Pela mudança nas práticas	√		√		√		3
a) Pelo conhecimento mútuo das práticas / Pela partilha que se conseguiu		√				√	2
d1) Espírito de partilha/ Pela valorização da partilha e...		√				√	2
a) Contribuiu para o crescimento profissional / pelo investimento pessoal que se sentiu	√					√	2
a) Pelo reconhecimento de que há preocupações comuns (sucesso dos alunos, forma de se resolverem situações, desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva) / d) pelos pontos comuns às várias disciplinas		√	√				2
b) Pela troca de ideias/ Por nos termos ouvido uns aos outros, com sentido crítico	√			√			2
a) Em termos absolutos, em relação às práticas só a longo prazo se pode concluir				√			1
b) Pela liberdade de expressão	√						1
b) Pela convicção de que a formadora sendo democrata implementa práticas democráticas						√	1
c) Maior confiança na implementação das práticas			√				1
c) Por todos participarem nos debates				√			1
c) Pelo <i>feedback</i> dado ser sempre positivo, mesmo quando havia coisas a						√	1

melhorar							
d1) Por uma atitude posterior de maior aproximação				√			1
d) Implementação de experiências realizadas no CE adaptando-as ao contexto						√	1
Totais	6	4	5	5	1	7	28

Tabelas de impacto para a questão 5.2

5.2 Na sua opinião, o que pode explicar que esta modalidade de formação contínua seja pouco desenvolvida nas escolas?	
P1	<p>Limitações ao desenvolvimento de CE nas escolas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - convicção de que a formação mais valorizada pelos professores é a que incide mais nas práticas e cuja avaliação é menos exigente Reconhecimento de que uma formação mais exigente é mais útil em termos de valorização profissional Convicção de que na formação inicial se explora pouco a aprendizagem sobre avaliação Reconhecimento de que a implementação da avaliação formativa implica que o professor tenha espírito democrático Convicção de que para haver mudança é preciso vontade Convicção de que os professores rejeitam formações em que o tema é avaliação Reforço da convicção de que os professores preferem fazer oficinas de formação ou cursos por serem mais práticos Convicção de que o CE foi muito exigente pelo tipo de materiais que foi preciso elaborar para o portefólio Desafio, exigência da formação Complexidade na construção do portefólio Convicção de que os professores preferem um tipo de formação menos exigente: <ul style="list-style-type: none"> - em termos de elaboração de materiais porque se sentem cansadas <p>Valorização do círculo de estudos em termos de espaço de desenvolvimento profissional</p>
P2	<p>Convicção de que os professores preferem um tipo de formação menos exigente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - que não os obrigue a fazer muitas leituras <p>Limitações ao desenvolvimento de CE nas escolas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - resistência á quebra de rotinas e à mudança - tendência para uma atitude passiva dos professores - sentimento de que a formação é uma obrigação e não uma oportunidade de desenvolvimento profissional <p>Questionamento sobre oferta formativa e sobre a deteção de necessidades formativas</p>
P3	<p>Convicção de que os professores preferem um tipo de formação menos exigente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - em termos de trabalho a desenvolver <p>Limitações ao desenvolvimento de CE nas escolas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o trabalho que dá a deteção de necessidades formativas - falta de espaços de reflexão na escola
P4	<p>Limitações ao desenvolvimento de CE nas escolas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - por ser mais difícil, ser necessário ler, escrever e debater - porque obriga à identificação de necessidades formativas - convicção de que as escolas não são espaços reflexivos - há poucos momentos reflexivos na escola <p>Reconhecimento de que no nosso contexto se foi criando uma dinâmica de reflexão na escola, que facilitou a criação do CE</p> <p>Convicção de que os professores preferem um tipo de formação menos exigente</p> <p>Em que se obtém facilmente os créditos exigidos na lei</p>
P5	<p>Limitações ao desenvolvimento de CE nas escolas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - por não haver condições para se pagar aos formadores e se ficar dependente da sua boa vontade <p>Valorização dos CE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - por se ligarem ao terreno, ao questionamento das rotinas profissionais e à experimentação de práticas inovadoras - por serem espaços de desenvolvimento profissional <p>Limitações ao desenvolvimento de CE nas escolas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - por a formação não ter efeitos em termos de progressão na carreira - pela desmotivação que se instalou entre os professores (insatisfação profissional) - convicção de que o desgaste profissional se acentua ao longo do tempo porque há pouca valorização

	profissional a vários níveis
P7	Limitações ao desenvolvimento de CE nas escolas: - convicção da quase ausência de uma cultura de questionamento, de colegialidade e de espírito de grupo na escola - convicção de que pode ser mais simples dinamizar uma formação mais técnica, por ser menos pessoal - convicção de que nos CE há maior empenho e uma maior exposição pessoal

Quadro síntese para a questão 5.2 – Limitações ao desenvolvimento de CE (ordenação do mais geral para o mais particular)

<i>Constrangimentos/ limitações ao desenvolvimento de CE nas escolas</i>	P1	P2	P3	P4	P5	P7	Total
Clima de desmotivação que se instalou entre os professores					√		1
Desgaste profissional que se vai acentuando devido há pouca valorização profissional a vários níveis					√		1
Convicção de que as escolas não são espaços reflexivos (<i>cultura de conformismo</i>)				√			1
Quase ausência de uma cultura de questionamento, de colegialidade e de espírito de grupo na escola (<i>cultura de conformismo/ individualismo</i>)						√	1
Falta de espaços/ momentos de reflexão na escola (<i>cultura de conformismo</i>)			√	√			2
Obrigatoriedade na identificação de necessidades formativas ser trabalhosa			√	√			2
Falta de condições para se pagar aos formadores dependendo da sua boa vontade					√		1
A formação não ter efeitos em termos de progressão na carreira					√		1
Tendência para uma atitude passiva dos professores (<i>cultura de conformismo</i>)		√					1
Resistência á quebra de rotinas e á mudança (<i>cultura de conformismo</i>)		√					1
A formação ser vista pelos professores como uma obrigação e não uma oportunidade de desenvolvimento profissional (<i>cultura de conformismo</i>)		√					1
Ser mais difícil				√			1
Ser necessário escrever e debater				√			1
Preferência dos professores por formação que exija menos leituras a fazer		√		√			2
Valorização dos professores por formação menos exigente em termos de avaliação/ trabalho a desenvolver	√		√				2
Preferência dos professores por formação menos exigente em termos de produção de materiais porque se sentem cansados	√						1
Preferência dos professores por formação em que se obtenha os créditos exigidos na lei com facilidade				√			1
Preferência dos professores por oficinas de formação ou cursos por serem mais práticos	√						1
Maior valorização dos professores por formação que incida mais nas práticas	√						1
Ser mais simples dinamizar uma formação mais técnica, por ser menos pessoal						√	1
Convicção de que nos CE há maior empenho e uma maior exposição pessoal						√	1
Totais	4	4	3	7	4	3	25

Quadro síntese sobre posições pessoais

<i>Posições pessoais face à formação/ modalidade de CE</i>	P1	P2	P4	P5	T
Uma formação mais exigente é mais útil em termos de valorização profissional	√				1
Na formação inicial explora-se pouco a aprendizagem sobre avaliação	√				1
Rejeição dos professores de formações em que o tema é avaliação	√				1
Desafio, exigência da formação (CE) pela complexidade na construção do portefólio	√				1
Valorização dos CE por serem espaços de desenvolvimento profissional	√			√	2
Questionamento sobre oferta formativa e sobre a detecção de necessidades formativas		√			1
No nosso contexto criou-se uma dinâmica de reflexão na escola, que facilitou a criação do CE			√		1
Valorização dos CE por se ligarem ao terreno, ao questionamento das rotinas profissionais e á experimentação de práticas inovadoras				√	1
Totais	5	1	1	2	9

Tratamento da 6ª questão da entrevista individual

<p>6. Na sua opinião, que condições favoreceriam a expansão da mudança das práticas avaliativas no sentido de uma avaliação mais formativa? Refira condições ao nível de:</p> <p>6.1 escola; 6.2 sala de aula; 6.3 formação contínua de professores; 6.4 colaboração escola-universidade; 6.5 políticas educativas (curriculares, de avaliação dos alunos/ professores, etc.).</p>	
Dimensões de impacto	Respostas dos entrevistados
6.1 e 6.2 – escola e sala de aula	
<p>Condições favoráveis:</p> <p>Na escola: - Persistência, não desistir perante adversidades</p> <p>- Divulgação de “boas práticas” de avaliação formativa</p> <p>- Haver vontade de conhecer práticas inovadoras</p> <p>Na sala de aula: - Convite a colegas para assistirem a aulas</p> <p>Na escola: - Predisposição da direção em criar condições para a existência de grupos de reflexão (tempo)</p> <p>- Continuação da aposta na formação dos professores</p> <p>Na nossa escola: - Divulgação das narrativas num placard na sala dos professores</p> <p>Reconhecimento de que a</p>	<p>438. P1: É assim, na escola tinha que haver... Lá está, é isto! É o que nós estamos a fazer. É o que para já que o PAA começou. É assim que se começa. Vem um, vem dois, venham mais cinco, e vão dois e vão três. E quem sabe? Quer dizer, não podemos desistir, acho que não se deve desistir pelo facto de só haver três, quatro ou cinco, porque um traz mais outro e...Porque às vezes também não interessa que seja muita gente. Pelo contrário, às vezes até muitas, até... Mas que... e vai-se divulgando e vão-se chamando e vão-se fazendo outro tipo de coisas diferentes. Penso eu, não é? (...)</p> <p>440. P1: Para já só se divulga. Não é? Pedir, porque não, portanto aos colegas que experimentem. Dar-lhe materiais: “Queres fazer troca?”. (...)</p> <p>442. P1: Podem ser abertos. Até podem não ter as matérias, eh...não ter...Pronto, claro que de matemática já há feitos, de físico-química também ficaram feitos. Mas até podem nem... esses materiais que foram feitos podem não ser só para a disciplina. (...)</p> <p>446. P1: As pessoas têm que ter vontade de saber como. Mas muitas vezes as pessoas até nem têm, eh... nem tiveram qualquer tipo de formação, mas...Eu estou-me a recordar de alguns professores que eu conheço que podem nem fazer este tipo de avaliação, mas que se nós formos ouvir uma aula deles, dizemos “Meu deus! Ele está aqui a fazer um tipo de exposição. E os miúdos estão aqui, participam, dão a sua opinião...” Portanto, isto já é meio caminho andado para que os professores aceitem, entrar num tipo de formação destes. Quer dizer, nós muitas vezes, claro, mas quem é que nos deixa entrar dentro de portas. É o que eu digo, é assim através de,...olha, queres? É um a um, é... é através do...conhece-se. (...)</p> <p>448. P1: Sim [convidar colegas para a sala de aula] é vir assistir, a uma, (...)</p> <p>450. P1: É. Agora a escola também tem que dar, eh...,eh...às vezes, a escola, quando me refiro aqui à escola, refiro-me aqui a quem? À direção, portanto a quem de direito, não é? Porque, criar condições. (...)</p> <p>452. P1: Criar condições. Porque cada vez nós ouvimos hoje mais falar... (...)</p> <p>454. P1: Portanto. Esse grupo, não sei se é o caso? Se o PAA já tem ou não tem? Mas eu parece-me que percebi que nem tinham horas disponíveis? (...)</p> <p>456. P1: Tem. Um bloco. Possivelmente é pouco. Porque é assim. Porque...mas, mas por exemplo segundo e terceiro ciclo há, mas no primeiro ciclo e no pré-escolar já não há. Pronto, aí já tinham que estar fora de, de, de...tinham que retirar das horas que têm de...</p> <p>462. P1: Pois. Para se criar um grupo, neste caso de interdisciplinaridade, não é como se falou aqui, haver com mais elementos de várias disciplinas, não é? Ou de vários graus de ensino, neste caso. Portanto condições, eh...E depois, olha continuar a apostar na formação. Penso eu. (...)</p> <p>470. P1: (...) Olha, eu acho que uma forma de divulgação [das narrativas] pode ser na sala dos professores, por exemplo, estar durante x tempo eh...porque as pessoas às vezes por elas próprias não vão lá consultar. Eu acho que se pode pôr a divulgar durante, em...num, num... (...)</p> <p>472. P1: Num placard, onde elas estivessem. Iam passando... iam rodando...</p> <p>480. P1: Portanto elas vão passando e as pessoas vão lendo, hoje lêem, amanhã passam e lêem o que é isto, e depois... É assim, às vezes demora-se, é como qualquer coisa que demora o seu tempo. Às vezes demora-se anos, a conseguir alguma coisa. (...)</p>

<p>mudança requer tempo</p> <p>Na sala de aula: - Abertura do professor para mudar as suas práticas</p> <p>- Os professores terem formação e espírito democrático</p> <p>- Obrigatoriedade da implementação da avaliação formativa (em especial com os alunos mais fracos)</p> <p>Reconhecimento de que os alunos mais fracos têm dificuldade em identificar as suas dificuldades</p>	<p>490. P1: (...) Como é que se pode? É assim, pois aqui houve! Mas pode haver uma outra ali que não teve nunca, nunca ninguém se aproximou deles e disse “Olha anda cá! Olha, tu já ouviste falar nisto?”, não é? Muita gente nunca ouviu falar, não é? Portanto, como? Só mesmo na, na, na parte curricular. Conforme agora...Porque as pessoas resmungam, por exemplo, agora veio a alteração, veio a alteração no, mas isso...no currículo da matemática. As pessoas resmungam “Ei! vem, va, va, va, va!”. Pronto. As pessoas vão ter que fazer alguma formação se a querem, não é? Porquê? Porque é obrigatório. Ora isto não é obrigatório! (...)</p> <p>504. P1: (...) na sala de aula, lá está, tudo depende depois da abertura de cada professor em querer mudar as suas práticas. Porque pode haver um professor que trabalhe quarenta anos, mas ele dizer: “Não! Aqui na sala de aula quem manda sou eu! E não vou cá ouvir ninguém. Eu tenho...”. E há! Infelizmente há disto. E há nos professores como há noutros, noutros, noutros tipos de profissões, não é? (...)</p> <p>506. P1: Ele [o professor] tinha que ter conhecimento. Para já o professor tem que ter formação. Ou estar aberto a querer saber, aprender. Pronto. Tem que haver mesmo. E já ter um espírito aberto e espírito democrático. Este, este espírito democrático que é preciso, é muito importante. Porque é assim, muitas vezes nós não temos, e nós sabemos, não é? Nem toda a gente. E portanto tem que a pessoa querer. (...)</p> <p>508. P1: Agora, como eu digo, quando é uma coisa que é imposta no currículo. A pessoa tem que...é assim “Eu não sei. Mas vou ter que aprender, porque eu tenho que pôr em prática”. Não sendo, depende da boa vontade de cada um e das suas práticas e de querer pôr as suas práticas educativas em... e melhorá-las, e melhorá-las. Pronto. (...)</p> <p>510. P1: Agora não é [obrigatório desenvolver avaliação formativa]! Mas, mas devia ser. Eu acho que devia ser. Eu acho que devia ser. Devia ser. Havia de haver um parâmetro qualquer, em que eh...o professor tinha que de alguma forma... Pois se aquele aluno não está a ter...Mesmo até em relação aos alunos mais fracos, em relação aos alunos mais fracos. (...)</p> <p>512. P1: Eu acho que é esses que vão beneficiar mais. Porque vai ser ouvir...vão ter...Porque é assim. Acho que eles acabam sempre por perder, porque eles muitas vezes não sabem dizer o porque é que não sabem. (...)</p> <p>514. P1: Não é? E então, não sabe. Coitado, coitado, coitado. E ali vai ficando, vai ficando e vai ficando. Acho que nesses, porque os que são bons alunos, eles são sempre bons alunos. Agora os fracos alunos é que as pessoas tinham que chegar a eles. Não é? E isso a mim custa-me de facto a ver.</p>
<p>Convicção de que as condições que favorecem a expansão da mudança das práticas avaliativas são dependentes umas das outras</p> <p>Constrangimento: - Convicção de que a agenda política nacional e internacional pressiona no sentido sumativo e não no sentido formativo da avaliação</p> <p>Condições favoráveis: Na escola: - Divulgação de “boas práticas” de avaliação formativa</p> <p>Na nossa escola:</p>	<p>116. P2: Elas estão todas interligadas. Eu acho nem tão pouco as podemos desligar. Mas elas estão numa contracorrente com aquilo que é a filosofia política deste momento. Nós estamos muito mais virados para uma avaliação quantitativa do que formativa. Nós vivemos de resultados, e vivemos pressionados por instituições nacionais e internacionais que querem resultados a todo o custo. E por isso a formativa, quanto a mim.... se esta... se esta política continuar vai ser sempre uma dimensão menor do que a outra.(...)</p> <p>120. P2: É [a avaliação formativa]. É a que permite obter melhores resultados. Mas nós estamos numa luta por resultados quantitativos. E a minha opinião é que os objetivos da escola pública, que era realmente incluir e dar hipótese a todos ainda com processos diferentes, vai-se quebrar um bocadinho. Porque a determina altura há uma procura muito grande e um trabalhar por alunos que dêem resultados. (...)</p> <p>126. P2: Experiências, experiências [para haver mais expansão da mudança]. Teria que haver partilha de experiências muito bem fundamentadas, que foram postas em prática e que deram resultados, trabalhando sempre a dimensão da avaliação formativa. E se calhar com a formativa nós chegaremos ao mesmo nível ou superior da quantitativa. Mas para isso não podemos só dizer. Eu acho que tem que ser...os professores precisam de testemunhos, de coisas práticas que eles tenham visto fazer outros e que possam ser implementadas no contexto deles. (...)</p> <p>128. P2: Acho que é uma boa proposta [o e-book]. É uma proposta que deveria ser depois debatida mais amplamente. Não no sentido que o e-book, já por si, quem quiser lê, quem quiser vai refletir. Mas eu acho que deveria haver uma estratégia</p>

<p>- Debate e reflexão nos departamentos dos exemplos apresentados no e-book após a sua publicação</p>	<p>interna do agrupamento que permitisse debater até que ponto é que aquele trabalho agora pode sair daqui, o que é que podemos tirar daqui. O que é que cada departamento pode aproveitar do que está aqui feito? Porque, porque nós estamos muito centrados naquilo que é quantitativo. (...)</p> <p>130. P2: Pode [ser um professor qualquer a propor o debate com base nos exemplos do e-book]. Mas a hierarquia com que os departamentos e...estão organizados, eh...Primeiro porque eu acho que este... a avaliação formativa, neste momento esbarra com aquilo que é solicitado pelo ministério. E então neste momento os professores, todos eles, estão muito mais preocupados em ter resultados, do que perceber porque é que a coisa não esteve tão bem. Onde é que eu posso mudar? O que é que eu ainda posso melhorar? Isto...e por isso só por isso, acho que... ou é uma coisa que é colocada por alguém eh... que acha muito importante eh... e que vê ali realmente uma hipótese de mudar, de envolver mais professores, de partilhar responsabilidades, de chamar a todos para a mesma questão. Porque senão, não vejo muita facilidade em passarem as questões. Por isso, não quer dizer que seja o coordenador de departamento. Mas pela, pela legitimidade que ele tem enquanto um gestor intermédio, eh...pelo menos ouvem-no na primeira apreciação. Enquanto que quando um professor nasce com uma ideia brilhante ou tem por trás muita coisa a sustentar essa ideia, ou então é um professor que pronto... tem muito tempo livre, gosta de se dedicar a estas coisas e...(..)</p> <p>138. P2: Eu acho que sim. Eu acho que era extremamente importante, junto dos departamentos falar das potencialidades que pode ter trabalhar... (...)</p> <p>140. P2: Quem é que ia falar? Neste caso, tu que estavas à frente do círculo de estudos [riso]. (...)</p> <p>142. P2: Acho que um testemunho interessante por, por falacioso que ele pareça ser seriam os alunos. Os alunos que foram envolvidos nestas experiências têm um sentir. Eles sentiram que ficaram melhores ou piores, e porquê. E apresentarem primeiro aos professores, numa primeira...aos, aos ditos departamentos, não é? Fazer-lhes ver, se isso foi para eles facilitador. Foi motivador? (...)</p>
<p>- Envolvimento dos alunos na divulgação das experiências desenvolvidas no CE</p>	<p>144. P2: Permitiu envolver? O que é que vocês sentiram afinal? O que é que foi diferente nesta aula, neste dia? O que é que foi? Eu acho que os miúdos são capazes de fazer isso.(..)</p> <p>146. P2: Se calhar alguns saíram, mas nós podemos chamá-los. Porque supostamente eles não estão longe. Eu acho que o testemunho de um jovem é sempre diferente do testemunho de um par, nosso. Porque hoje em dia eh...no grupo dos professores nós estamos todos desconfiados, não é? Temos apanhado muito de todo o lado. E...eu até acho legítimo que se pense assim. Estamos um bocadinho desconfiados. O que é que vem dali? Por isso já vai sobrar mais qualquer coisa, para mim, para o meu tempo. Porque eu acho que independentemente de nós estarmos mais acomodados ou menos acomodados, há uma coisa que eu acho que é comum a todos, que é a preocupação com os alunos, com o bem estar deles, com o sucesso. E por isso, se alguém nos mostrar, nem que seja assim um bocadinho, de que isto pode melhorar a minha prática e pode melhorar a relação que eu tenho com os alunos. Eu acho que nós aproveitamos sempre qualquer coisa. (...)</p>
<p>Na escola: - Sensibilização dos pares acerca das vantagens da implementação da avaliação formativa em termos de melhoria da relação com os alunos e do seu sucesso</p>	<p>152. P2: Eu acho que é importante. Acho que é importante. E para os professores eu acho que pode ser um princípio. Porque repara, eu não sei se conseguiram perceber porque é que tanta gente desistiu? No número que estava inscrito neste círculo de estudos? E alguns até com responsabilidade de departamentos. Porque é que desistiram? Foram razões pessoais, a todos lhe assiste o direito. E nós muitas vezes achamos que conseguimos e não conseguimos, tudo bem. Ou foi por outro motivo qualquer? Até era importante perceber porque é que as pessoas eh... E também é importante perceber que nenhuma dessas pessoas esteve na apresentação, pelo menos das que eu estive. Não sei se estiveram nas outras, dos desistentes? (...)</p> <p>156. P2: Eu por acaso. É assim...pronto, são estas minhas questões que às vezes me saltam e que eu faço para mim, pronto. É uma atitude que eu tenho sempre</p>

<p>Valorização da partilha</p>	<p>comigo. É o porquê. E, e por acaso era uma curiosidade que eu tinha. Será que as pessoas que desistiram vão aparecer nas sessões abertas? (...)</p> <p>158. P2: Pronto. Mas se calhar é importante nós refletirmos essas questões. Porque quer dizer, porque são professores da escola, o círculo de estudos é da escola, as práticas que iam ser mostradas são da escola. E acho que quando nós não conseguimos interessar-nos por aquilo que é o nosso contexto de trabalho é muito difícil, por isso é que eu digo, é muito difícil quando as coisas vêm de fora. Quando são os alunos a mostrar-nos que há um caminho ou outro que nós podemos traçar e que até podemos colher daí alguns frutos para a nossa prática, talvez a gente fique mais sensível.</p>
<p>Condições favoráveis: Na escola: - Dinamização de momentos de reflexão sobre as práticas avaliativas (ao nível do departamento) - Existência de grupos de reflexão como o PAA, que incentivem práticas avaliativas mais formativas Na sala de aula: - Redução do número de alunos por turma - Criação de mais momentos de reflexão dos alunos sobre as suas aprendizagens - Desenvolvimento de processos de negociação com os alunos</p>	<p>196. P3: Não sei? Eu acho mais momentos de reflexão ao nível de escola, ao nível de departamento e mesmo talvez do pedagógico, emanar alguma coisa em que nos obrigasse a refletir um bocadinho nas nossas práticas, não sei? (...)</p> <p>198. P3: Eu acho que o PAA talvez consiga. Por isso acho que é importante que ele exista e que continue. Eu acho que pode ser um dos veículos, vá lá, de implementar essas práticas. (...)</p> <p>202. P3: Eu penso que passa um bocado pelo conselho pedagógico. (...)</p> <p>204. P3: De departamento, eu acho que passa por aí um bocado. E talvez também pela própria direção. O presidente agora, não é? Que também...Não sei até que ponto, também é que eles podem controlar isso? Mas... (...)</p> <p>208. P3: A nível da sala de aula já te sei dizer alguma coisa, porque é falar de nós. Pronto, acho que facilita, como eu já disse há bocado, menos alunos. Acho que é... (...)</p> <p>214. P3: Portanto, mais momentos de reflexão [na sala de aula]. Ao fim... não quer dizer que seja em todas as tarefas como também já tens dito. Mas, pôr os alunos a refletir mais sobre as suas aprendizagens, sobre o que fazem, como fazem e porque fazem. (...)</p> <p>216. P3: Portanto serem mais reflexivos, não é? Eu acho que é muito importante. Também aquela parte que tu falas, que é muito importante que é a negociação, que se deve fazer logo no início, não é? Também acho que... (...)</p> <p>218. P3: Pode-se. Também seria importante para eles.</p>
<p>Condições favoráveis: Na escola: - Existência de uma liderança para a mudança que conjugue tanto a direção como setores exteriores à direção</p> <p>Na sala de aula: - Existência de um professor que vê sentido na</p>	<p>84. P4: Antes de mais nada. Antes de mais nada, ou em simultâneo, uma liderança para a mudança e uma prioridade para quem gere a escola. Ou seja, depende de uma direção, se calhar em primeiro lugar, ou <i>ex-aequo</i> com a existência de alguém que lidere um projeto desse tipo. Querer mesmo alterar, não fazer trabalho meramente para cumprir calendário. Arrumou... Portanto, é, é,...ao nível de escola penso que é, uma, uma haver uma direção... (...)</p> <p>86. P4:...que assuma isso como uma prioridade, como algo que é de facto importante e em simultâneo uma liderança que pode não passar pela direção. E a gente viu que aqui não passou pela direção e houve uma liderança. Enfim, com contornos específicos que resultou do teu trabalho, do teu investimento. Mas tens sido capaz de liderar um processo que já vai com alguns anitos, liderar um processo para começar a mexer na questão da avaliação. Ao nível global que é o que se pretende. Começamos assim. (...)</p> <p>88. P4: Completamente [há uma interligação entre as duas coisas].</p> <p>94. P4: (...) Porque a direção, não vai ser a direção que vai impor uma mudança de atitude. Tem que ser uma coisa muito mais processual. (...)</p> <p>96. P4: Não pode ser: "Agora vamos mudar de atitude". Porque já se tentou noutras alturas e a gente adapta-se sempre ao mesmo, não é? Portanto, provavelmente em simultâneo e isso é preciso ter sorte para que tal aconteça. Ter uma direção que assuma como prioritário, necessário uma mudança de, de paradigma, pronto, do tipo de avaliação que se faz. E em simultâneo existirem condições para ter uma liderança que pode ser uni céfala mas pode ser bicéfala ou tricéfala, ou os que vierem, que sabendo, que sabendo lidere um processo com o apoio da direção. (...)</p> <p>98. P4: Ao nível da sala de aula, para mim só pode passar pela existência de um professor que ache que, que se identifica, que percebe que dar mais do mesmo, insistir no mesmo tipo de tarefas, insistir no mesmo tipo de avaliação é... eu vou-te dizer, até acho que ainda é mais difícil do que no primeiro caso, de escola [riso].</p>

<p>mudança</p> <p>Convicção de que é mais complexa a mudança na sala de aula do que na escola</p> <p>Convicção de que a mudança implica vontade e conhecimento</p> <p>Na escola: - Necessidade de haver um movimento na escola que mostre outras coisas</p>	<p>Porque enquanto no primeiro caso, de escola, tu basta ter uma direcção. Pode não ser muito fácil as duas coisas em simultâneo, mas ter uma direcção e ter uma liderança. Em sala de aula tu podes ter cem professores e vai ser muito mais difícil chegar lá. Podes chegar a vinte, trinta. Tem que ser uma coisa muito mais demorada no tempo e por contágio. E por isso, para que seja...porque acho que é o que se passou um pouco aqui. Ficamos alertas para que há possibilidades de fazer coisas diferentes. E portanto por contágio vamos chegando. Mas é, é mais arrastado é um processo mais longo. Porque quebrar rotinas é uma coisa difícil. (...)</p> <p>102. P4: Querer. Mas também para querer é preciso conhecer! (...)</p> <p>104. P4: Não ter só uma versão. Porque é como...É como diz a gente: “Para amar tem que conhecer, para proteger tem que conhecer” e para mudar também tem que conhecer. (...)</p> <p>106. P4: E portanto, é necessário também que haja movimento na escola, que de algum modo, mostrem outras coisas. As pessoas depois podem até frequentar e ver e continuarem na delas, que é aquilo. Eu também não sou tão lunática que pense que mudando, é certo e vai sendo paulatinamente mudado, vamos chegar aos cem por cento de mudança para outro tipo de avaliação. Não vamos conseguir nunca. Enquanto a sala for o reduto do professor haverá sempre espaço para que haja quem diga que não, que não quer mudar, que está bem assim, pronto. Mas é mais difícil, ao nível de sala de aula, penso. Mais demorado.</p>
<p>Condições favoráveis:</p> <p>Na escola: - Divulgação de “boas práticas” de avaliação formativa - Sensibilização dos pares para a experimentação e reflexão sobre as práticas avaliativas - Debate e reflexão nos departamentos</p> <p>Na sala de aula: - Encorajamento dos pares a experimentarem, partilharem e debaterem as suas experiências</p>	<p>182. P5: As sessões abertas podem contribuir, mas isto é como tudo na vida, as pessoas têm que querer. (...)</p> <p>184. P5: E eu tenho,... eu gostava muito que as pessoas..., eu quero que as pessoas queiram muito. (...)</p> <p>188. P5: A querer, contribuem imenso, acho que sim.(...)</p> <p>190. P5: Bastante. Portanto, na escola acho que é o que se deve fazer, é as sessões abertas podem continuar a ser feitas e cada vez a tentar sensibilizar mais os colegas para. Mesmo que eles não queiram mudar as suas práticas para experimentarem. Porque depois de experimentarem (...)</p> <p>192. P5: Nas suas aulas, com os seus alunos. Nas sessões abertas ouvem. Depois levar aos departamentos e aos grupos para reflectir sobre isto. Depois pequenas experiências,... incentivá-los a fazer pequenas experiências nas suas turmas, nem que comecem numa turma, ou em duas, ou numa modalidade ou em duas. (...)</p> <p>196. P5: Pronto. Depois na sala de aula já disse. É levar os colegas a experimentar, nem que seja um bocadinho, uma vez por período uma vez por mês. (...)</p> <p>198. P5: Uma pequenina experiência, depois duas e ir alargando. E claro se calhar as sessões abertas depois fazer a convergência entre os sentimentos. (...)</p> <p>200. P5: Dizer então o que é que sentiu “Gostou? Não Gostou? O que é que mudou?” O que me estás agora aqui a perguntar, perguntar novamente depois da experimentação.</p>
<p>Constrangimentos:</p> <p>Na escola: - Convicção de que há pouca abertura à inovação e que são as pessoas que colocam entraves à mudança e à inovação</p>	<p>108. P7: Eu acho mesmo que tinha que ser outra escola. E outra escola faz-se com outros edificios, é verdade, com outras condições técnicas, é verdade, mas também com outras pessoas. Eu acho que neste momento as pessoas da escola, limitam muito do que possa vir a acontecer. E há poucas pessoas que ainda acreditam. E há poucas pessoas que estão dispostas a tirar do seu tempo e do seu esforço diário tempo para... e portanto eu acho que não há. Nós temos nesta escola algumas condições básicas, e essas condições podem ser alargadas a alguns outros colegas, não a todos com certeza. Mas eu julgo que mesmo outros colegas tendo algumas condições vão dizer que não, porque são aquelas pessoas. E eu acho que há um problema de pessoas nas escolas e é um problema que vai demorar anos a ser resolvido. E não é só uma questão de hierarquias, e de ministério e de reformas. A questão é uma questão de pessoas. E portanto acho que ...muitas vezes, nem, nós temos alguma coisa no ensino que apontava para isto e isto não arrancou. Mas não arrancou por causa das pessoas, acho eu. E portanto acho que condições favoráveis, que favoreceriam... (...)</p> <p>112. P7: Eu acho que somos nós. Porque a questão é a expansão. Eu acho que as pessoas não querem. Não querem porque não sabem, não querem porque não estão para aí viradas, não querem porque são outras pessoas que estão a fazer e</p>

<p>Convicção de que as mudanças a nível de escola são as mais complexas</p> <p>Condições favoráveis: Na escola: - Predisposição da direção para criar condições para o desenvolvimento de espaços de reflexão</p> <p>Na sala de aula: - Depende da vontade do professor - Redução do número de alunos por turma</p>	<p>temos que dizer mal. Isto pode ser um bocadinho redutor, mas acho que é uma limitação. As pessoas que eu conheço, que são pessoas inteligentes, que são pessoas capazes, que são pessoas competentes, pura e simplesmente não querem. Eu acho que...Digo eu! (...)</p> <p>114. P7: Acho que sim [são muito individualistas]. Portanto, acho que sim. E isto é um espaço de partilha, e portanto eu acho que...mas isto acho que é um bocadinho uma herança cultural, e portanto as heranças culturais demoram anos a passar. E eu acho que enquanto essa mudança nas mentalidades não acontecer, eu acho que não há condições porque as pessoas precisam de ir mudando. E como tu sabes as mudanças a nível da escola são as mudanças mais lentas. (...)</p> <p>116. P7: Naturalmente que se, tendo nós a sorte, na nossa escola, ter um diretor que disponibiliza espaço e tempo para nos sentarmos e podermos falar, isso só pode ser vantajoso. Mas eu continuo a acreditar que...Se para o ano se disser, o diretor expuser na sala dos professores, um absurdo, colocar na sala dos professores: "Há hora e meia semanal sem ocupação de espaços para estar no grupo X a fazer trabalho deste tipo" com uma lista em baixo. Eu tenho muitas dúvidas que essa lista seja preenchida. Muitas dúvidas mesmo! (...)</p> <p>120. P7: Acho que ao nível da sala de aula, sendo um espaço onde eu estou, se eu acredito eu posso ir tentando. Mesmo com as limitações, mesmo com dificuldades, mesmo fazendo de uma forma mais aprofundada ou mais simplificada. Eu acho que no espaço, só não acontece na sala de aula se eu decidir que não quero fazer. E portanto eu posso dizer por várias razões, cansaço, distração, preguiça. Mas, acho que o espaço de aula é um espaço onde ainda pode ir acontecendo. Portanto acho que não é preciso grandes condições. Naturalmente se me disseres que me vão pôr para o ano trinta e cinco alunos numa sala, as condições são mais difíceis. Portanto continua a haver condições de base necessárias. Mas acho que aí é mais possível acontecer. (...)</p> <p>122. P7: Acho que é uma limitação [o número de alunos]. Uma sala mais reduzida ou maior. Às vezes a organização da sala muito tradicional, dificulta as coisas. Mas acho que vai sendo possível fazer-se. Porque aí depende, as condições podem ir sendo melhoradas ou as menos boas amenizadas, por nós! (...)</p> <p>124. P7: Muitas vezes o espaço, o professor e as filas de carteiras às vezes numa sala em U. Uma sala como nós temos a CN1 com pequenos grupos já estar estruturada para blocos de tempo pequeninos saber que eu posso sentar e começar alguma coisa logo com pequenos grupos, potencia condições que facilitam depois o desenvolvimento do trabalho, com menor excitação e maior concentração dos alunos nalguma tarefa.</p>
<p>6.3 Formação contínua de professores</p>	
<p>Condições favoráveis:</p> <p>Na formação contínua: - Desenvolvimento de práticas de avaliação formativa na própria formação contínua</p>	<p>516. P1: Ah! Não sei? Na formação contínua. É assim, possivelmente muitas vezes a formação contínua, portanto, pode até ter determinadas matérias, eh...nós vamos... nós inscrevemo-nos em determinada formação. Mas possivelmente, se a pessoa que dá a formação, no fim ou, ou ao longo da formação tivesse já implícito esta formação, esta avaliação formativa, na própria formação, a pessoa muitas vezes podia nem saber para o que é, e já acabava por estar. Embrenhava-se no tipo de avaliação que podia depois fazer dela e fazer dela uma prática, na sua sala de aula, não é? Muitas vezes nós vamos para a de matemática, da língua portuguesa, de teatro e de...Essa formação, essa formação que é dada por especialistas, não é? Se eles já, se esses formadores já tivessem implícito a avaliação formativa, podiam trabalhar connosco essa avaliação, essa avaliação formativa de forma que depois nós conseguíssemos passar para a sala de aula, não é? Portanto, era uma das coisas que... (...)</p> <p>518. P1: Outras formações. Sim. Nós que estávamos a fazer formação fossemos... conseguíssemos perceber que a...o tipo de avaliação, que estávamos, que já estávamos a fazer uma avaliação formativa, no fundo, não é? (...)</p> <p>520. P1: Na formação contínua, não é?</p> <p>528. P1: Nós somos os alunos que estamos a receber formação. A pessoa que nos dá formação, ao dar-nos a formação, já nos passava uma formação de forma a que nós percebêssemos que estávamos a fazer uma avaliação formativa, (...)</p>

	<p>542. P1: Nós temos que fazer a formação contínua todos os anos. (...)</p> <p>544. P1: Temos que nos inscrever numa determinada formação. Ou todos os anos ou de dois em dois anos. (...)</p> <p>548. P1: Daí que nós de uma forma ou de outra cada um seguiu o seu caminho até percebermos o que era de facto a avaliação formativa. Os formadores da avaliação contínua, se estivessem minimamente por dentro do que é a avaliação, do que é a avaliação formativa, ao dar-nos a formação também nos podiam estar a transmitir um pouco. Sem ser explícito! Sem ser...</p> <p>550. P1: As práticas de forma a que as pessoas ficassem mais abertos. (...)</p> <p>552. P1: Sim. Porque geralmente o que nós vamos fazer lá. Eu pelo menos nunca escolho nenhuma formação que num seja, eu nunca escolho nenhuma formação que num seja para pôr em prática com os meus alunos. Seja de que forma for. A gente escolhe sempre assim..."Olha isto! Estou a precisar de uma formação em matemática! Estou a precisar de coisas novas." É isso que me leva adiante. (...)</p>
<p>Condições favoráveis Na nossa escola: - Transformação das sessões abertas de divulgação das experiências num curso de formação creditado (assegurar um público estável, diversificado em termos de departamentos e implicar mais os pares na reflexão)</p>	<p>164. P2: Seis sessões [abertas de divulgação das experiências]. Se nós tivéssemos um público estável ao longo dessas sessões, as pessoas participavam e no final, fazerem um, um relatório daquilo que elas acharam que poderia ter estas experiências...que impacto poderiam ter num contexto de trabalho delas. Se viam alguma utilidade, porquê, não, como, se viam alguma viabilidade, aplicar alguma coisa em paralelo. (...)</p> <p>166. P2: Não chegaria a ser um círculo de estudos só nesta dimensão. (...)</p> <p>168. P2: Era um curso, em que nós aproveitaríamos...porquê?</p> <p>170. P2: Porque nós estamos, nós estamos muito presos àquilo que nós precisamos. E todos os professores precisam de formação. Pronto! Isto é tão prático e linear como isto! Entre ir fazer uma formação de uma coisa qualquer que até nem lhe diz muito. Se nós conseguíssemos aqui, um público significativo e que fosse também retrativo dos, dos departamentos, ou dos grupos disciplinares que nós queríamos mexer, as pessoas pelo menos teriam que refletir e dizer assim: " Ah, grande coisa! Isto também eu já fiz!", ou, ou " Ah, isto, nem pensar!". Quer dizer, e depois um trabalho sobre aqueles relatórios levar-nos-ia a fazer aí sim um círculo de estudos. Porque é que uns acham que era impossível pôr em prática? Porque é que outros acham que até fazem? Mas fazem, mas não registam! Vamos chegar a essa conclusão. E então há necessidade realmente de nós estruturarmos o que fazemos. O que é que isso mudaria? E, Isso implicava um novo ciclo, e podia ser fermento.</p>
<p>Condições favoráveis: Na formação contínua: - Mais formação em avaliação formativa</p> <p>Reconhecimento de que a avaliação formativa melhora as aprendizagens e consequentemente os resultados em exames</p> <p>- Mais formação em avaliação (clarificar</p>	<p>220. P3: Da formação contínua eu acho que é haver formação. Oferecer-se mais formação a este nível, não é? Outra vez de círculo de estudos, ou outra modalidade qualquer, não sei? Em que as pessoas tenham mais formação a nível da avaliação formativa. Mas também há aqui um aspeto que eu estou a ver. Isto é tudo também muito importante, mas também estou a pensar que muitas vezes e ouço os colegas a dizer "Ai a avaliação formativa, não sei quê, mas depois agora confrontamo-nos com exames, com num sei quê, que portanto contraria portanto esta avaliação que se vai fazendo ao longo do ano". Mas que pode contrariar e também pode não contrariar, estou eu agora aqui a pensar assim alto. Porque se a avaliação formativa, e nomeadamente que é baseada na autoavaliação, leva a uma melhoria das aprendizagens, não é? Então isto também se vai refletir no exame. (...)</p> <p>222. P3: Isso é o que os teóricos dizem. Pronto. Agora também sabemos que muitas vezes os teóricos dizem uma coisa e depois na prática nós sentimos outra, não é? (...)</p> <p>224. P3: Se...teoricamente, estou completamente de acordo com os teóricos. Agora, na prática não sei até que ponto é que conseguimos pôr a funcionar dessa forma? (...)</p> <p>230. P3: Mas que houve algumas melhorias [nos alunos], penso que sim. Agora até que ponto foi pelas mudanças das práticas de avaliação. Olha, não sei? Porque, também não fiz assim tanta coisa... (...)</p> <p>232. P3: Assim que eu pudesse basear. Se calhar há pessoas, aqui até mesmo no grupo desta formação que fizeram outro tipo de experiências, que se calhar podem ver mais essas alterações. Mas, não sei? (...)</p> <p>236. P3: Sim [haver mais formação em avaliação]. Mesmo que não fosse um círculo</p>

<p>conceitos; avaliar de forma menos subjetiva)</p>	<p>de estudos. Eu acho que é muito importante. Avaliação, formação. Porque nós deparamo-nos constantemente quando conversamos com colegas, que temos conceitos diferentes a falar da mesma coisa, conceitos completamente diferentes do que é a avaliação. (...)</p> <p>238. P3: Não sei, se vai resolver? Mas pelo menos limar algumas arestas penso que sim. (...)</p> <p>240. P3: Se calhar vai... portanto, fazer com que pelo menos alguns aspetos, sejam vistos de forma mais parecida, entre todos nós. E avaliarmos de uma forma menos subjetiva. (...)</p> <p>242. P3: Porque objetiva, objetiva acho que é um bocadinho difícil para toda a gente funcionar. (...)</p> <p>244. P3: É impossível. E nós vemos quando passamos de um conselho de turma para o outro começamos a avaliar, a fazer a avaliação, que as práticas são muito diferentes. (...)</p> <p>246. P3: Nalguns momentos sim. Mas cada vez também se consegue ver menos. Porque com esta história de ir para a reunião, já com os níveis, já ditados e já escritos, num sei quê, eu acho que cada vez se fala menos também na avaliação. (...)</p> <p>248. P3: Pois são. Mas o que eu acho é, mais conferir e ver se está tudo certo. E depois só pouco tempo, mesmo assim resta para falar na avaliação, nos casos particulares de alguns alunos.</p>
<p>Condições favoráveis: Na formação contínua: - Mudança no tipo de formação, dinamizando mais formação reflexiva em avaliação formativa (com o mesmo modelo do CE)</p>	<p>108. P4: Eh...eu acho que anteriormente já dei alguma ideia sobre isso. Quer dizer, em sala de aula os professores só vão pensar e refletir para mudar se conhecerem. Onde, a formação contínua dos professores tem que mudar. Não podem ser ações de formação de vinte e cinco horas com um relatório de uma página ou de uma folha. Nesta modalidade! Acredito que noutras... Neste assunto! Acredito que haja outros assuntos que até podem ser uma coisa mais aligeirada. Aqui, ó pá tem que partir de uma necessidade identificada, por exemplo pela direção. É identificada, uma avaliação que se faz como foi o caso. É assumida como prioritária. É desenvolvida por um grupo, a tal liderança. E depois, por arrastamento vai-se contaminando. Um pouco o processo que está a ser seguido aqui. Eu acho que é esse processo, porque também houve formação. Portanto serão três vertentes.</p>
<p>Condições favoráveis: Na formação contínua: - Mais formação em avaliação formativa</p>	<p>202. P5: Não é? Formação contínua de professores. Bem, se calhar, não sei, um outro Círculo de Estudos no futuro ou daqui ou daqui a um ano ou daqui a dois se calhar até sobre o mesmo tema, mas agora já com um nível mais avançado ou com as mesmas pessoas, ou abrir o mesmo a outras pessoas, não sei? //(esta fala continua)</p>
<p>Condições favoráveis: Na formação contínua - Envolvimento dos centros de formação contínua na dinamização de mais formações reflexivas em avaliação formativa</p>	<p>128. P7: Eu aí acho, aí acho que é um espaço onde deveria obrigatoriamente, mas dependerá do centro de formação, este tipo de ações serem pensadas tendo como objetivo obrigar os professores a pensar. E não tanto de fazer um relatório pré formatado, que é muito simpático fazer lá meia dúzia de cruces, mas que se faz em cima do joelho e que não tem significado absolutamente nenhum. E portanto acho que deveria ser um dos objetivos de um centro de formação, deveria ser o de potenciar condições para que este tipo de tarefas pudessem ser implementadas, mas obrigaria a uma nova avaliação, como me recordo que tiveste que reformular aquela que já estava pensada para um Círculo de Estudos prévio e que era a regra no centro de formação em causa. E houve que renegociar pesos e houve que negociar parâmetros e houve que negociar instrumentos. E isso não é prática nas formações que eu tenho praticado. É aquilo, e quantas vezes eu disse: “Que bom! Umaz cruzinhas no fim serve perfeitamente!”. Mas era preciso que o Centro de Formação pensasse numa outra lógica também. Não sei se respondi? (...)</p> <p>138. P7: (...) E repara, estamos cá há muitos anos, e tanto quanto eu me lembro, será um em pouquíssimos exemplos, mas alguns houve eu sei que alguns houve, em pouquíssimos exemplos em que a escola procurou, procurou dar resposta, ou procurou respostas ou procurou perguntas para uma situação em causa. E portanto tem um bocadinho a ver com a massa humana que temos e que... isto dá trabalho. E portanto as pessoas nem sempre estão para aí viradas. Ok? Mas obviamente acredito que tem potencialidades.</p>

6.4 Colaboração escola universidade

<p>Condições favoráveis: Na colaboração escola-universidade: - Desenvolvimento de projetos ou parcerias entre a escola e a universidade</p> <p>- Favorecimento da mudança, abertura de horizontes na escola</p> <p>Constrangimentos: - Desconhecimento mútuo de projetos em desenvolvimento na mesma escola</p> <p>Reconhecimento da importância da colaboração escola universidade para a promoção da mudança e da inovação</p>	<p>586. P1: Só se fôr... É assim! Só se houver alguns protocolos, algumas parcerias, ou... num veio de outra forma. É assim, se não for através da formação. Mas aqui neste caso, se a pergunta é para me referir às práticas, à mudança, à mudança das práticas, e, e... (...)</p> <p>624. P1: Pois. Mas só se houver de facto. Porque eu não vejo a universidade, a não ser que haja algum comprometimento, alguma parceria, algum projeto da escola com a universidade em que a universidade vem à escola. Através das estagiárias, eh... a universidade também muitas vezes, também poderá partir eh...portanto a universidade tem estagiárias nas várias escolas. Agora, eu concretamente tenho estagiárias, o ano passado, e fui eu que passei às estagiárias o tipo de trabalho que estava a ter! Que elas nunca tinham ouvido falar! E este ano, já combinei com elas. Portanto fazemos, agora o projeto está a acabar vamos fazer uma avaliação com os miúdos do género do ano passado, que elas viram como eu fiz. Nunca tinham e, no entanto também... Lá está! É assim, também é uma forma... contínuo na mesma é por isso que eu estou a dizer... (...)</p> <p>628. P1: É! Eu acho que é sempre preciso [colaboração da escola com a universidade]! (...)</p> <p>630. P1: É sempre preciso a colaboração! Quer seja neste âmbito, quer seja noutra. Eu acho que as universidades têm mesmo é que dar as mãos às escolas! E aliás é... Têm todas as condições, têm imensas condições, e que devem, eh...Concretamente, concretamente, eu estou a falar nisto concretamente, na...as universidades devem chamar as escolas, sem dúvida! Até... (...)</p> <p>632. P1: Ou ao contrário, possivelmente, não é? Como eu digo, acabei por dizer talvez...Na formação inicial, as próprias alunas nunca, nunca ouviram falar sobre avaliação formativa, concretamente, neste, neste... (...)</p> <p>634. P1: Pronto. Mas falando no âmbito geral. Acho que sim. Que as escolas devem estar, e as universidades, com as universidades, até porque é onde há mais investigação. (...)</p> <p>636. P1: Onde tem gabinetes específicos para, para investigar e para, portanto... e a nossa concretamente, penso que está sempre, quer seja através mesmo agora nisto, através da Olga, ou, ou...Esta escola até é uma escola que está muito em, que trabalha bastante com a universidade, não é? (...)</p> <p>640. P1: Está envolvida em muitos projetos. É.(...)</p> <p>642. P1: Favorece. A mudança, claro. (...)</p> <p>644. P1: A mudança. As mudanças. Sim. E positivas e abre horizontes. Não torna a escola fechada. (...)</p> <p>646. P1: Era. Era. Era. Não, não conheço. Quer dizer, também muitas vezes posso desconhecer esses projetos. Porque nós... Lá está! Nós, também desconhecemos muito o que se faz, não é? Desconhecemos...eu também, é uma das coisas... É assim, há desconhecimento. Há muito desconhecimento! Porque eu acho que principalmente o pré-escolar e o primeiro ciclo, desconhecem muito...e vice-versa, não é? E vice-versa e o segundo e terceiro ciclo. Desconhecem projetos que se desenvolvem nas próprias escolas dos agrupamentos. (...)</p> <p>648. P1: Há escolas a desenvolver projetos muito interessantes, que era...pele menos que soubessem que, que naquela escola se desenvolveu ao longo deste ano este e aquele projeto, que muitas,... às vezes seria interessante até divulgá-lo e divulgá-lo para os miúdos, para as crianças, não é? Pronto. Pronto.(...)</p> <p>666. P1: (...) A divulgação tem que partir muito, por exemplo dos coordenadores também de escola. Por acaso na nossa ela eh... só não veio quem não...não foi por falta de divulgação. Foi divulgado o panfleto, foi, foi falado. Pronto. Pronto. É assim. Num universo de dez se vier uma já é muito bom! Não é?</p>
<p>Condições favoráveis: Na colaboração escola-universidade: - Publicação e divulgação de investigações com interesse para a mudança</p>	<p>132. P2: Eu sei qual o papel, mas não estou a vê-lo a entrar na escola, neste momento. Eh... (...)</p> <p>134. P2: A universidade, eh... às vezes tem acesso através dos seus docentes, deh..., de investigações muito pertinentes para, para as mudanças e que acho que devia publicar junto das escolas, e dos professores. Muitas vezes teses de mestrado, doutoramento, questões que até às vezes nos passam um bocadinho ao lado, e que</p>

<p>(com situações práticas) junto dos professores</p>	<p>alguém as investigou, as aprofundou, e muitas vezes apresentam situações práticas. E era importante nós conhecermos essa dimensão. Porque neste momento eh...as pessoas também limitaram um bocadinho a procura de estudos académicos. Eu noto isso nos colegas, que sempre que se fala em fazer um mestrado ou um doutoramento: “Eh... és tolinha! Vais perder tempo!”. Quer dizer, porque viam isso também como...acabava por ser um trampolim na sua profissão, não é? Porque eram requalificados, eram reposicionados, e isso agora não se vê. A universidade, eu acho que pode efetivamente dar o seu contributo, por exemplo, nos protocolos com estágios de pessoas na área da educação. Acho que isso é extremamente importante. Até porque essas pessoas veem com metodologias mais ativas. Isso era importante que nos vários grupos disciplinares houvesse lugar à entrada de pessoas novas em protocolos de estágio. Depois, poderíamos ter professores investigadores a proporem, a proporem situações concretas de investigação junto dos alunos. De mudanças. Mas ter um acompanhamento de retaguarda. As experiências da, da católica, e do Matias Alves, com a turma mais, fénix, foram, foram experiências muito giras. Em que...porque... havia iniciativa da escola, mas não era assim muito clara. Havia umas coisinhas pontuais. E através de, de licenciaturas, mestrados, doutoramento foram, foram sendo repescadas escolas que até tinham algumas dinâmicas, ainda que fossem assim realmente pequeninas. E na altura o Matias Alves pegou nelas, dando-lhes um apoio muito grande de retaguarda. Apoiando na parte pedagógica, fazendo monitorizações ao terreno, para que os professores também não desanimassem. E houve coisas muito giras a ser feitas. E por isso eu acho que, a universidade realmente nesse aspeto, eh... se aproximar mais da escola. Que eu neste momento não estou a ver as escolas, os professores a aproximarem-se muito das universidades. Eu acho que tem que ser ao contrário. Tem que ser a universidade através dos seus docentes, dos seus investigadores a aproximarem-se dos contextos reais.(...)</p>
<p>- Estabelecimento de protocolos para estagiários na área da educação</p>	
<p>- Desenvolvimento de projetos de investigação colaborativos com incidência nas práticas</p>	
<p>- Maior aproximação da universidade aos contextos escolares</p>	
<p>No nosso caso: - Dar continuidade ao trabalho realizado no CE com o apoio da universidade</p>	<p>136. P2: Correto. E viste que funcionou? É pena é que o grupo tenha sido restrito! Agora, o que é que eu acho que seria importante agora? É que mesmo os investigadores que estiveram com este projeto a nível da universidade, conseguissem agora, ter também algumas ideias, ajudassem a construir, a desenhar um projeto que tivesse continuidade. Uma prática que viesse a dar corpo a isto que se fez aqui. Porque nós chegamos à conclusão no final das apresentações, que todas...todas as situações apresentadas tinham um leque de potencialidades enorme. E que não se restringiam ao grupo disciplinar onde estavam. Agora o que era importante, era arranjar um projeto que pegasse em algumas dessas potencialidades e realmente num projeto articulado de verticalização que envolvesse todos os ciclos, nem que fosse uma pessoa de cada e de cada grupo disciplinar e conseguisse agora trabalhar um projeto. Por isso é que eu acho que as coisas muitas vezes morrem, porque... deram os seus resultados, ok! Mas... E agora? Eu lembro-me de uma escola por onde eu passei, noutra, noutra perspetiva, não enquanto professora. Mas que... nasceu de raiz um projeto bem articulado. Eu vou falar do nome, não tem problema nenhum porque não é segredo: Santos Simões em Guimarães. Nasceu um agrupamento vertical a pedido deles! A escola da Veiga em Guimarães encerrou que era só ensino secundário e construíram uma nova escola. E o diretor da escola é uma pessoa muito jovem, e achou que não fazia sentido ele estar ali isolado, quando ao lado tinha jardins de infância, escolas do primeiro ciclo e ainda tinha uma EB2,3 que lhe passava alunos para lá. Disse: “Não, não pode ser! Quer dizer, então eu tenho que começar a trabalhar com os alunos desde pequeninos! Se vão ser os meus alunos, trabalhá-los todos.” E ele foi que fez a proposta ao ministério para criar um agrupamento vertical e foi o primeiro, foi dos primeiros aqui do norte a constituir-se como vertical a pedido deles. E nós agora estamos com imensa dificuldade em aceitar toda esta reformulação, porque achamos que são realidades completamente diferentes. Porque nós nunca trabalhamos nesta perspetiva articulada. E todas estas questões da avaliação formativa, da autoavaliação seriam muito mais fáceis. Nós temos o exemplo da cidade de Braga em que as secundárias competem alunos entre si, disputam nos rankings. Não faz sentido! Eu acho que não faz sentido! E por isso, o que faria</p>
<p>Reconhecimento de que as experiências realizadas no CE são exemplos de “boas práticas” no campo da avaliação</p>	

	<p>sentido, e o que irá fazer a diferença no futuro, eu penso que são as escolas que consigam trabalhar eh... com os alunos, o referencial que lhes permita fazer opções ao longo do seu percurso eh... com sustentabilidade. Que sejam capaz definir se querem um curso profissional, sem antes terem entrado em situação de insucesso escolar. Se querem ir para a universidade? Que vias é que querem? Eu acho que depende um bocadinho deste trabalho.</p>
<p>Condições favoráveis: Na colaboração escola- universidade: - Manter os laços entre escola e universidade no sentido de a formação na universidade ir de encontro às necessidades das escolas</p> <p>Constrangimentos: - Falta de conhecimento na escola das colaborações que existem entre escola e universidade</p> <p>Perceção de que nesta escola há mais colaboração escola universidade</p> <p>- Maior conhecimento da universidade acerca das práticas avaliativas dos professores, no sentido de melhorar a formação inicial de professores</p> <p>Perceção de que os professores mais jovens têm outra perspetiva acerca da avaliação</p>	<p>256. P3: Eu acho que é importante. E que não devíamos estar separados.(...)</p> <p>258. P3: Que não devíamos estar separados. As escolas não deviam... (...)</p> <p>260. P3: Não! Não, eu acho que deve haver, portanto esta ligação entre as escolas e a universidade. Até porque, as universidades também formam muita gente que é para depois virem para as escolas, não é? Para vir para as escolas, umas universidades mais ligadas ao ensino, outras não. Portanto não se deve quebrar os laços e manter esta ligação, para eles também perceberem quais são as nossas necessidades e o tipo de formação, encaminhamento que devem dar aos alunos. E acho que é muito importante esta colaboração. Mas também não sei se isto é recente? Ou se é por ser a nossa escola? Porque outras escolas por onde eu passei, antes desta, nunca vi colaboração nenhuma entre as universidades e a escola. Portanto, é a primeira escola onde estou, onde vejo que há esta colaboração. Agora, também penso que mesmo nesta escola, se calhar há muitas pessoas que não se apercebem, que não sabem desta colaboração, não sei? Por acaso, como eu estive integrada no grupo Mat.Com apercebi-me. Como tenho trabalhado contigo, também me apercebo desta colaboração. Mas não sei, se a nível de toda a escola se transparece esta colaboração? (...)</p> <p>262. P3: Não sei se é importante transparecer. Talvez tenha aplicado mal a palavra, mas sintirem que existe. E sintirem os efeitos desta colaboração. (...)</p> <p>264. P3: Se se souber mais diretamente acho que sim. Se as pessoas estiverem ligadas.(...)</p> <p>266. P3: Há um <i>feedback</i>. Portanto, conhecendo-se tratando com as pessoas da universidade. No caso concreto, nós tínhamos a Helena Martinho no nosso grupo. Eu acho que é completamente diferente do que se não tivesse trabalhado com ela, não tivesse tido oportunidade de trocar ideias, trabalhos, de desenvolver trabalho.</p> <p>268. P3: Muitos efeitos ao nível da escola não. Porque, pronto, isto é sempre um bocadinho redutor. É assim, é mais com as pessoas com quem se está a trabalhar. É por isso que eu dizia há bocado que, se calhar na escola há pessoas que também não sentem esses efeitos. (...)</p> <p>276. P3: Sim, sim, sim. Agora também não sei? Os tempos também são outros. Eu já estou nesta escola para aí há doze anos. Se calhar as coisas também já mudaram. (...)</p> <p>284. P3: Não é propriamente responder a questionários.</p> <p>288. P3: Eu não sei? Eu acho que deveria ter. Porque depois, eles também vão recebendo <i>feedback</i>, de... não é? Do que estamos a fazer. E penso que, nas aulas que eles têm, portanto na formação que estão a fazer de alunos, que devem dar outro tipo de informação, de... portanto pô-los a perceber melhor o que é a avaliação formativa.(...)</p> <p>290. P3: Porque eu acho que também já há uma diferença grande, entre estes alunos que saem da universidade agora, principalmente aqueles vocacionados para o ensino, que saem agora, do que a formação que têm, em relação aqueles que saíam há vinte anos, que praticamente já existia na lei, mas que, penso eu, que não se falava.(...)</p> <p>292. P3: Eu penso que devem ter outra...portanto outra abertura para a avaliação. Penso que sim.</p>
<p>Condições favoráveis: Na colaboração escola universidade: - Existência de uma colaboração que respeite igualmente o conhecimento profissional construído (na</p>	<p>110. P4: Eu às vezes, depende também, não é? Mas às vezes tenho algum receio. Este correu bem, não é? Correu bem, porque a pessoa que esteve contigo, não é? Que supervisionou tudo isto, nós conhecemo-la e percebemos que faz todo o sentido, não é? Mas por exemplo eu tenho conhecimento de outros, de outros professores universitários. Bom, não nesta área, mas também um pouco nesta área, não é, das aprendizagens, que tem colaborado aqui com formação, veja-se o <i>Baculite</i>, não sei. E aquilo foi altamente criticado pelos nossos colegas, no sentido</p>

<p>teoria e na prática)</p> <p>- Partir de um conhecimento mútuo relativamente a experiências profissionais e contextos em que atuam</p>	<p>de que, aqueles doutores não sabem o que se passa nas salas de aulas! Percebes?</p> <p>112. P4: Portanto, não sei? Talvez mais ao nível da formação inicial de professores. Sim, talvez! (...)</p> <p>120. P4: Apadrinhado pela universidade. Eram professores da universidade. Foi um projeto da universidade. (...)</p> <p>122. P4: São professores formandos, daqui que foram frequentar... daqui e doutras escolas. (...)</p> <p>124. P4: Que frequentaram e as críticas não são nada benignas, não é? (...)</p> <p>126. P4: Porque havia muito alheamento daqueles professores acerca das condições. (...)</p> <p>130. P4: Pois. Mas uma colaboração repartida, ficando a universidade como apoio. [pausa] E só! Não impondo situações, pelos vistos até aconteceu.(...)</p> <p>132. P4: Impondo situações, porque aquilo obedecia a um projeto seu. E portanto vai por ali fora e não há adaptabilidade. Percebes? (...)</p> <p>134. P4: Foi essas as críticas, foram essas algumas das críticas que eu...Quer dizer, também só ouvi uma das partes, não é? Só ouvi os colegas, alguns dos colegas que frequentaram. (...)</p> <p>136. P4: Mas tenho sempre assim um bocado de receio, porque há a ideia de que eles estando lá, não conhecem o que está cá e impõe determinadas coisas que muitas vezes não têm a ver connosco, com o nosso trabalho. (...)</p> <p>138. P4: Aqui não se passou. Não sei? Se teve a ver com a pessoa.</p>
<p>Condições favoráveis: Na colaboração escola universidade: - Manter a ligação - Interligação entre as práticas desenvolvidas e a investigação realizada</p> <p>Reconhecimento da importância da colaboração escola universidade para a promoção da mudança e da inovação</p>	<p>(//continuação de fala anterior) Colaboração escola universidade. Aqui não sei? Não sei, não sei até que ponto as universidades nos querem ouvir, como pessoas que trabalham no terreno? Se nos quiserem ouvir a gente cá está disponível para partilhar experiências. (...)</p> <p>208. P5: Levar, levar as nossas experiências para a universidade se nos quiserem ouvir. E políticas educativas curriculares de avaliação dos professores. Bem, as políticas educativas, aqui. Eu acho que, depois isto iria mudar tudo. Porque nós ao fazermos tudo isto, depois o que hoje é a nossa prática, a nossa prática iria passar a ser diferente. Não sei se me fiz entender? (...)</p> <p>244. P5: Não. Preciso [a colaboração escola universidade] eu acho que é sempre!</p> <p>246. P5: Não quero dizer, que não é preciso. Acho que é importante! É importante haver essa colaboração. Porque, não há nada como a experiência, o que está no terreno traz-nos muita sabedoria. E nós aprendemos muito no terreno, o que é que funciona, o que é que não funciona. Aliás eu acho (...)</p> <p>248. P5: Eu acho, eu acho exatamente o contrário. Eu acho que, quanto mais interligação houver entre as práticas no terreno da escola e aquilo que é investigado, refletido, repensado na universidade, eu acho que é fundamental. Porque às vezes a gente pensa as coisas de uma maneira e no terreno é completamente ao contrário. Ou então, descobrem-se coisas muito mais maravilhosas e fantásticas do que as que eram as nossas expectativas iniciais. (...)</p> <p>250. P5: Portanto, acho que pode haver ainda mais, eh... (...)</p> <p>252. P5: Esta relação. Exato. Entre a uni...agora é preciso a universidade querer e a escola querer. (...)</p> <p>254. P5: Se não houvesse, acho que deveria haver. (...)</p> <p>256. P5: Eu acho. Eu acho. Mas também é preciso a universidade querer. Neste caso acho que quer, não é? Mas a querer eu acho que deve haver. É muito importante, muito importante. Mas é a minha opinião.</p>
<p>Condições favoráveis: Na colaboração escola-universidade: - Convicção de que a mudança é possível</p>	<p>144. P7: Eu acho que o problema depois se repete num outro nível. São outras pessoas. E o facto é que, a pessoa que está por detrás disto, e que potenciou e possibilitou em parte também isto e que possibilita e potencia outras coisas diferentes nas escolas e na universidade é uma pessoa que estará mais ou menos isolada, não estará isolada é um facto, não está isolada, mas é uma pessoa que também luta contra uma maré que não é uma maré favorecedora. E portanto neste sentido, a possibilidade de colaboração existe, mas do lado de lá teremos muitas vezes respostas 'nim' ou mesmo 'não', também dependerá das pessoas. E eu acho, eu acho que...voltando atrás, cultura de colegialidade, autoconfiança, espírito de grupo, questionamento, depende das pessoas. E se depende das pessoas, vai</p>

<p>(Acreditar que é possível mudar é a condição necessária para que ela aconteça seja a que nível fôr)</p> <p>- Dependência da orientação que existir na colaboração, quer da escola quer da universidade</p>	<p>depender das pessoas que procurarmos, e muitas vão dizer não. Digo eu, Digo eu! (...)</p> <p>148. P7: Condições, acho que continuo a acreditar que é mesmo querer acreditar! Se não é acreditar é querer acreditar e haver o espírito e estar disponível para a mudança. Eu acho que se...Sinceramente, Olga! Essa condição para mim é básica. E se essa condição falhar não vale a pena termos mil e uma condições. Nem que me dissessem que todo o teu horário dentro da carga letiva é tudo para isto. Eu acho que algumas pessoas poderiam dizer que sim, mas muitos diriam logo que não, porque não acreditam. (...)</p> <p>150. P7: Eu acho que é a vontade de querer mudar. É a vontade de acreditar que eu posso aprender contigo! Porque na prática eu até acho que tu és uma tótó, eu estou a falar no absurdo, estás para aí a inventar umas tretas, vai mas é ensinar culinária porque isso é folclore. E portanto nesse aspeto eu acho que é condição básica. Porque é preciso acreditar-se que devo questionar o que faço. É mais ou menos fácil, digo eu, mais ou menos difícil questionar-me a mim, é muito difícil questionar o trabalho dos outros, eu acho. É muito delicado e complicado. É ter uma cultura de trabalhar com os pares. E nós não temos. Nunca tivemos e acho que estamos a começar. E nós até temos, mas acho que não é, não é comum. E o espírito de grupo eu acho que é um espírito que não, que não existe. Existe pontualmente em pequeno grupo, mas como escola não existe. E portanto, a escola-universidade acho que é, é um outro espaço, mas onde estes problemas, tanto quanto eu sei, se repetem. Portanto, acho que podemos ir á universidade e com certeza de lá virá conhecimento e novas possibilidades. Mas depende também de quem lá está, pelas mesmas razões que não trabalham em pares, que não têm espírito de grupo, que têm uma enormíssima competição. E portanto, acho que a expansão das práticas pode ser valorizada dependendo a que porta, a que gabinete batermos na universidade. Aí sim, certas portas abrir-se-ão e certas portas serão com certeza potenciadoras de novas mudanças ou novas experiências, novos intercâmbios, o que quer que seja.</p>
<p>6.5 Políticas educativas (curriculares, de avaliação dos alunos/ professores, etc.)</p>	
<p>Condições favoráveis: Na formação: - Mais formação inicial em avaliação formativa</p>	<p>686. P1: Vou bater outra vez no mesmo. Continuo a dizer isto. Tinha que ser da formação inicial. Tinha que fazer parte da formação de professores, inicial. Portanto, porque é assim. O professor que está a tirar o curso, não é? Sabe que vai para professor, ou quando escolhe ser professor, portanto ao longo da universidade, ao longo do seu percurso. (...)</p> <p>690. P1: Não. É formação mas, mas depende de, de, mas depende de quem? A formação... Quem é que escolhe os conteúdos que vão ser trabalhados na, na formação, na universidade? Quem escolhe? De quem depende? Quem forma? (...)</p> <p>692. P1: Não é? Tem que haver de cima uma vontade de dizer "Olhe. Deve introduzir, isto lá está, talvez estes estudos, estas divulgações..." Quem diz este diz uns tantos a nível nacional, que digam "Alto! Os professores para de facto fazer uma verdadeira avaliação formativa precisam de ter formação!". Ora como é que nós vamos buscar a formação? É na...No início, é na formação inicial. Certo? (...)</p> <p>694. P1: Ora se as pessoas já vierem com uma formação inicial, que ao fazerem não basta só pegar no testeinho ao final do, do mês ou do período e fazer. Mas sim, ao longo do seu percurso vão trabalhar com esses alunos. Mas para isso tem que aprender na formação inicial! Porque depois quando chegar, tirou o curso, quando chegar ao, à, à, eh... a lecionar, não é obrigado. E faz por carolice. E faz porque até quer mudar. E faz porque até ouviu falar. Não é? Agora, tal como há o domínio da matemática, ou da língua portuguesa, não sei quê, também, ou da, da, das expressões, ou não sei de quê, porque a pessoa vai receber formação sobre isso. Porque não, também sobre avaliação formativa? Como avaliar os alunos? Como é que vamos trabalhar? Qual é a melhor forma? Mas para isso, lá está! Quando eu digo das políticas educativas, depende depois, quem, quem... Muitas vezes nós somos dirigidos por quem? Quem é que está lá em cima? Não é? A vontade! Será que acham que isso é importante? Que depois as universidades não são, as universidades não são autónomas. Quer dizer são autónomas (...)</p> <p>696. P1: São autónomas. Mas eles seguem, mas... sim porque até há universidades</p>

<p>A formação inicial de professores contemplar uma abordagem mais aprofundada da avaliação formativa</p> <p>- Obrigatoriedade da implementação da avaliação formativa</p>	<p>que até formam numa coisa, e até podem outras não são obrigadas, não é? Uns até num curso saem formados, no mesmo curso insistiram mais sobre isto ou naquele curso insistiram mais sobre aquilo. Dentro do mesmo curso, não é? (...)</p> <p>708. P1: E Era! Era. Era na formação inicial. Pronto.(...)</p> <p>710. P1: (...) portanto nas políticas, portanto, tudo isto já está nas curriculares, avaliação de alunos, professores, está assim. As avaliações educativas, as políticas educativas eh... está metido tudo isto, não é?</p> <p>712. P1: Então. Para mim seria uma forma de as pessoas não se poderem negar, ou não dizerem não, ou, não quero, ou não vou. Eu vou escolher aquela. Não! Já estava! (...)</p> <p>716. P1: Sim. Devia ser obrigatório.(...)</p> <p>718. P1: É essa. É. Era uma forma de, de...Porque acho que muitas... porque nós chegamos... porque nós estamos assim: há tantos anos, saiu tanta coisa, é tão falado, é tão questionado, há tanta formação, tantos estudos, escrevem-se livros, há pessoas que praticam, divulgam, outros que não praticam, portanto, há tanta coisa. E porque é que, numa escola, digamos duzentos professores, só quatro é que praticam? (...)</p> <p>720. P1: Não é? Temos que saber porque é que é? Não é?</p>
<p>Reconhecimento de que a nova legislação sobre avaliação das aprendizagens continua a contemplar a avaliação formativa</p> <p>Reconhecimento de que os professores se apropriam da legislação sobre avaliação com a preocupação de tudo quantificar ainda que não haja esse apelo</p>	<p>174. P2: Não! Há! Há! E... e ela está sempre subentendida. Claro, que o apelo, a linguagem é muito mais quantitativa. Mas, eh...mas os fundamentos, os preâmbulos dos decretos, etcetera são um apelo constante à formativa. Nomeadamente, eu vi agora. Por exemplo, a introdução dos exames do quarto ano. Que é uma coisa quantitativa, que até contradiz documentos anteriores. Que a avaliação no primeiro ciclo é descritiva e qualitativa. Eles este ano, os colegas tiverem que pôr níveis de um a cinco. Por isso tiveram que quantificar todos os alunos. De qualquer das formas, eu acho que há sempre, um avançar e um recuar por parte do ministério. Porque fizeram-se os exames, mas agora há um período de recuperação, com aulas. Desde a primeira fase do exame até uma segunda que vai acontecer em julho. (...)</p> <p>176. P2: (...) Há uma espécie de regulação. Embora não seja o sentido da formativa que eu defendo.(...)</p> <p>178. P2: Não é isso. Mas, mas há, há ali umas nuances.(...)</p> <p>180. P2: Há ali uma preocupação. (...)</p> <p>182. P2: E os diplomas se nós formos a ver. É assim, eu acho que as escolas têm sido mais papistas do que o ministério. As estruturas do agrupamento estão muito mais preocupadas até determinado ponto que o ministério. Porquê? Nós temos plataformas para tudo. Nós temos... tentamos quantificar tudo nos alunos. Tudo! Chegamos ao ponto de quantificar atitudes, quantas saídas da sala, quantas... tudo, tudo, tudo. E o ministério não tem isso escrito em lado nenhum. Somos nós que construímos as casinhas e as casotas. O que quer dizer que a dimensão formativa não foi completamente eliminada. Mas o apelo e a linguagem que mais se trabalha é efetivamente a quantitativa. (...)</p> <p>184. P2: Agora é assim. Se os professores começarem a ter como única preocupação o modelo quantitativo, a nossa escola vai deixar de ser uma escola social, vai deixar de ser uma escola para todos. Muitos ficam pelo caminho. Se eu ao longo do ano, não tento recuperar x número de alunos. Isto é um fio, é um novelo a enrolar. A determinada altura eu tenho uma média de cinco, seis alunos em cada turma a ficarem para trás. Porque não correspondem àquilo que é a meta quantitativa, ou da escola ou do ministério ou de alguém. E a escola tem que ser para todos. (...)</p> <p>186. P2: E eu aí acho que realmente a formativa é aquela com a qual eu mais me identifico. E é importante perceber que se nós trabalharmos os alunos desde cedo nessa perspetiva, eles vão perceber porque é que um aluno que ao longo do ano, até foi um aluno no limiar do dois e três. Mas chega ao final do ano, se lhe é dado um três para que ele transite de ano. Os alunos de quatro e cinco vão perceber. Porque ele até fez um esforço, porque ele até teve uma evolução, porque ele até trabalhou. Não está é no mesmo patamar que os outros. E, e eu penso que se nós trabalharmos estas questões, os próprios alunos e as famílias não vão sentir que há injustiça. Vão sentir é que há justiça. Há uma justiça gradual. Não vejo mal nenhum</p>

	<p>em dar hipótese às vezes a um aluno que está...Até porque, a tradição diz-nos que às vezes, um aluno de determinado ciclo passa...com níveis assim pouco seguros, níveis positivos pouco seguros, muitas vezes passa para outro ciclo e é um grande aluno. Também tem a ver com as questões de amadurecimento, de desenvolvimento, de responsabilidade que se vai adquirindo.</p>
<p>Condições favoráveis: Nas políticas educativas: - Redução do número de alunos por turma</p> <p>- Redução do número de professores por turma (melhor conhecimento dos alunos)</p>	<p>306. P3: No número de alunos. Portanto eu acho que...Mas nós sabemos bem o que é que está a acontecer com os alunos [aumento de aluno/turma de acordo com a legislação]. (...)</p> <p>310. P3: Continuo a achar. Que essa o número de alunos, que é muito importante.</p> <p>312. P3: Mas...para os vinte e dois alunos, por ali.(...)</p> <p>314. P3: É. Eu acho que é muito diferente. Ter vinte e dois para vinte e oito. (...)</p> <p>316. P3: Menos seis alunos. Mas menos seis, já é muito diferente. (...)</p> <p>318. P3: Às vezes só um aluno, mais na turma, já parece que, que é completamente diferente, que enche muito mais a sala. (...)</p> <p>320. P3: Eu digo vinte e dois, como...pronto, por ali, pronto. (...)</p> <p>322. P3: Pronto, andar por ali. Entre os vinte, vinte e dois. (...)</p> <p>328. P3: (...) Pronto o nível de professores é que talvez, portanto quanto menor for o grupo de professores por turma, eu acho que favorece. (...)</p> <p>330. P3: Portanto, eu acho que é mais fácil fazer a avaliação formativa.(...)</p> <p>332. P3: Se houver menos professores.(...)</p> <p>334. P3: Porque à partida, e estou a pensar um professor. O meu caso, dar matemática e ciências à mesma turma. Acabamos por conhecer melhor os alunos, penso que a avaliação formativa que será mais fácil de implementar do que ter só uma vez. (...)</p> <p>338. P3: Menos. Tenho dado mais prioridade à matemática. E porquê? Porque também tenho mais horas a nível da matemática do que das ciências. E estamos um bocadinho mais condicionados. E o que é que acontece? Pronto, há sempre aquela questão de cumprir programas,(...)</p>
<p>Condições favoráveis: Nas políticas educativas: - Maior valorização da educação ao nível governamental - O governo definir como prioritária a aprendizagem, ao invés do cumprimento de metas - Maior flexibilidade nos horários, no uso de instalações e de recursos - Alunos e professores passarem menos tempo na escola (mais tempo para pensar) - Maior continuidade na definição de políticas</p> <p>Convicção de que já houve regulamentação sobre avaliação no sentido formativo que foi desprezada pelos professores</p>	<p>142. P4: Eu digo-te a mesma coisa. Era preciso que os governos assumissem como prioridade a educação. E dentro da educação elencassem aquilo que é prioritário. Se é aprender. Se é aprender, aprendendo, passo o chavão. Se é cumprir metas para os exames. Se é cumprir metas para os rácios. Portanto depende tudo de quem manda, não é? Ao nível de escola e ao nível do governo. (...)</p> <p>144. P4: Olha por exemplo desde logo... Sim. Desde logo, e enfim e vendo na base o que poderia ser feito. Não quer dizer que fosse para todas as escolas assim. Admito que fosse através de projetos, haver uma maior flexibilidade em termos de horários e de, e de instalações e de recursos por exemplo. Não termos meninos tanto tempo na escola. Há estudos feitos que mostram que cada vez temos alunos mais tempo na escola e isso não é, não é bom. Isso não é bom! E os professores cada vez estão mais tempo na escola, e depois também não têm tempo para pensar em mais nada. E a gente vai-se adaptando. Pronto é isso. É, é,... sim. Eh, eh, não, não haver tantos normativos que espartilham quase à exaustão, aquilo que é possível fazer na base, não é? Tens montes de normativos, tens que fazer assim, fazes assim, fazes assim, alguns até contradizem os outros, como tu sabes até porque tu estudaste, não é? Há normativos que contradizem a...Há normativos que estão sempre a mudar! E portanto não há continuidade, muda governo e... mesmo ao nível da avaliação. Eu acho que a gente perdeu uma oportunidade de ouro quando foi o 98/A, aquele decreto regulamentar. Em termos de avaliação, eu acho que tinha tudo para ser, para ser feliz, para...para ter um bom... apanhar um bom caminho. Mas nós também fomos um bocado autofágicos. Então, nós que detestamos as regras nessa altura pedimos que queríamos mais regras. Queríamos mais regras, porque estar a escrever no retângulo, fazer uma avaliação mais formativa, e para isso precisávamos de ter outros instrumentos para avaliar. Achamos que não, que dava muito trabalho para vinte e oito alunos escrever se o aluno tinha dificuldade aqui e porquê e tal, tal tal. Então começamos a preferir de novo as cruzinhas que não dizem coisa nenhuma. Portanto, a gente também assassinou algumas das legislações talvez mais progressistas que foram existindo. De momento não há qualquer preocupação na, numa verdadeira avaliação.</p>

	<p>Trabalha-se para os rankings, trabalhas para... enfim para o número para o exame. Daqui a pouco temos o exame no segundo ano de escolaridade e acabou-se, depois é tudo exames. E o professor treina para o exame.</p>
<p>Condições favoráveis: Nas políticas educativas - Mais tempo no horário dos professores para refletir</p> <p>- Mais tempo comum no horário dos professores para desenvolverem trabalho colaborativo</p> <p>- Maior flexibilidade na gestão da componente não letiva do horário dos professores</p> <p>Convicção de que a mudança depende da vontade do professor</p>	<p>210. P5: Pois, nas políticas educativas. (...)</p> <p>214. P5: Não, eu acho que neste momento. Eu, ou posso falar como educadora e pedagoga ou posso falar também como pessoa. E se calhar falando um bocadinho pelas duas coisas eu acho que neste momento deveria haver alguma sensibilidade da parte das políticas educativas no sentido de nos dar espaço para refletir, para trabalhar, para investir, (...)</p> <p>216. P5: Eu acho que o nosso horário é compatível. Se nós... Isto tem tudo a ver com o nós querermos. É compatível. Agora se nos agravam. (...)</p> <p>218. P5: É preciso espaço, é preciso espaço. Agora não estou a dizer que não é compatível. Pronto se calhar ter uma hora da componente não letiva.(...)</p> <p>220. P5: Uma hora da componente não letiva para se refletir sobre isto, para partilhar experiências, nem que seja para implementar a experiência, para tratar dados, para elaborar questionários, para pensar em fichas, se calhar até, pronto, nas políticas educativas acho que é mesmo isso. É concertar espaços até comuns às pessoas interessadas em trabalhar nisto. (...)</p> <p>226. P5: A política educativa tem que te dar flexibilidade para na tua componente não letiva poder existir essa possibilidade. Porque se não existir, nem que a escola queira muito, pode não ta poder dar. (...)</p> <p>228. P5: Percebes? É a minha opinião. A escola até pode querer dar-te duas horas da componente não letiva a estes professores que estão a refletir sobre isto em simultâneo naquele dia aquela hora. Se vier uma diretriz do ministério da educação, a dizer que a componente não letiva tem que ser obrigatoriamente para isto, deixa de haver essa possibilidade. (...)</p> <p>234. P5: É agora...É assim, mais isto tem que ser, eu acho que tem que ser devagarinho... (...)</p> <p>236. P5: tem que se ir devagarinho. (...)</p> <p>238. P5: Não, acho que não [que a nova legislação sobre a avaliação impede que se faça avaliação formativa]. Acho que não, é preciso querer.</p> <p>240. P5: É o que eu acho. É preciso querer, como em tudo. Como em tudo, é preciso querer-se.</p> <p>242. P5: Mas, mas pronto, também não podemos mudar mentalidades, mas aos bocadinhos. Eu mudei (risos), portanto toda a gente pode mudar, todos podemos mudar.</p>
<p>Condições favoráveis: Nas políticas educativas: - Nenhumas (Convicção de que as políticas por si só não criam condições que favoreçam a expansão da mudança de práticas)</p> <p>Convicção de que a mudança depende da vontade do professor</p>	<p>152. P7: Vou-te ser muito sincero e muito cru. Nenhumas! Nenhumas! Porque nós tivemos uma reforma que nos abriu para a avaliação formativa e dissemos mal dela todo o tempo. E agora fecha-se e abre-se uma avaliação mais sumativa e dizemos mal dela a todo o tempo. Mas eu acho que... não pode ser com reforma, não pode ser. Acho que, que havendo quem diga: “Nós temos que trabalhar neste espaço de democraticidade, de colegialidade, de partilha, de negociação, de clarificação, de transparência”, eu acho que isso é importante que seja dito. E isso naturalmente terá que ser dito algures, e porque não dizê-lo num programa ou num currículo. Acho que sim! Agora dizer, por decreto, que é assim ou é assado. Não acho que vá funcionar. Portanto eu não acho, não acho que a resposta seja aí. Voltamos um bocadinho atrás. Eu acho que mesmo, agora numa visão mais tecnicista e mais empirista do ensino, que segundo se ouve anda por aí, eu acho que quem acredita, vai continuar a querer fazer e a vai continuar a querer fazer algumas coisas. Talvez não tantas quantas gostaria, talvez não tantas quantas pudesse fazer se as coisas fossem diferentes. Mas acreditando-se far-se-á alguma coisa. E essa alguma coisa acredita-se que terá algumas vantagens. Mas, eu acho que a nível de política educativa. Naturalmente que delimita, define, aponta, indica, ajuda. Mas, eu posso...eu fui muito de...eu fui muito tradicionalista em toda esta reforma virada para a avaliação formativa. E foi por várias razões, que comecei a olhar e não foi porque entretanto li o que estava no currículo. Já tinha lido eventualmente, mas não tão...Até às vezes é a disponibilidade mental e emocional para a adotarmos. E portanto, acho que naturalmente haver uma orientação política ajuda. Mas acho que</p>

<p>Convicção de que as mudanças dependem das pessoas envolvidas nos processos</p>	<p>não define, nem decide, nem impulsiona, ou limita. Pode limitar. Mas impulsionar, eu acho, eu sinceramente não acredito. Eu não acredito. Acho que tem mais a ver com as pessoas. E às vezes é uma sorte de encontrar as pessoas certas. (...)</p> <p>154. P7: Acho que provavelmente é o mais importante. Acho que provavelmente...</p> <p>156. P7: ...é a única condição. É a condição fulcral. (...)</p> <p>158. P7: Agora dizer “Defendemos a avaliação x, y ou z”, quando as pessoas depois em baixo, cá em baixo ou não saberão, ou dizem “Está bem! Da x eu defendo a y e enquanto não me chatearem continuo com a y, e enquanto não vier ninguém cá abanar com essa estrutura vai ser a condição y que vai mandar”. E portanto, nesse aspeto não é por sair um decreto que eu vou mudar para a x. Como te digo, eu mudei durante um... paradigma durante x anos. Eu durante x anos mantive... sempre estando atento, e ouvindo, e lendo, e tentando, mas mantive-me muito tradicionalista. E em algum momento, por alguma razão, e relembro o incidente crítico, as coisas foram mudando. Mudaram porque faziam sentido, mudaram porque eu tinha aquela idade, mudaram porque não tinha mais o que fazer e não me apetecia fazer crochet. Não sei? Mas havia condições minhas. E eu mudei alguma coisa, não mudei tanto assim, mas mudei alguma coisa. Mas fui eu que mudei naquelas circunstâncias, não foi o decreto lei, nem o currículo x anos antes. Nem vai ser este agora, que me vai obrigar a voltar atrás, porque eu acho que é possível fazer-se coisas. E portanto acho que tem a ver com pessoas. Eu acho que é uma, é uma arte de pessoas, depende das pessoas, e as pessoas não são sempre as mesmas pessoas em todos os momentos. E portanto, às vezes funciona, e às vezes começando amanhã teria funcionado melhor do que começar hoje, mas começou-se hoje. E vai dar o que der. (...)</p> <p>160. P7: E acho que essa é uma potencialidade e uma limitação poderosíssima, e que arrasta, que arrasta todo o resto.</p>
---	---

Tabelas de impacto

Questão 6. Na sua opinião, que condições favoreceriam a expansão da mudança das práticas avaliativas no sentido de uma avaliação mais formativa? Refira condições ao nível de:

6.1 escola

<p>P1</p>	<p>Condições favoráveis: Na escola: - Persistência, não desistir perante adversidades - Divulgação de “boas práticas” de avaliação formativa - Haver vontade de conhecer práticas inovadoras - Predisposição da direção em criar condições para a existência de grupos de reflexão (tempo) - Continuação da aposta na formação dos professores Na nossa escola: - Divulgação das narrativas num placard na sala dos professores Reconhecimento de que a mudança requer tempo</p>
<p>P2</p>	<p>Convicção de que as condições que favorecem a expansão da mudança das práticas avaliativas são dependentes umas das outras Condições favoráveis: Na escola: - Divulgação de “boas práticas” de avaliação formativa - Sensibilização dos pares acerca das vantagens da implementação da avaliação formativa em termos de melhoria da relação com os alunos e do seu sucesso Na nossa escola: - Debate e reflexão nos departamentos dos exemplos apresentados no e-book após a sua publicação - Envolvimento dos alunos na divulgação das experiências desenvolvidas no CE Valorização da partilha</p>
<p>P3</p>	<p>Condições favoráveis: Na escola: - Dinamização de momentos de reflexão sobre as práticas avaliativas (ao nível do departamento) - Existência de grupos de reflexão como o PAA, que incentivem práticas avaliativas mais formativas</p>

P4	<p>Condições favoráveis:</p> <p>Na escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existência de uma liderança para a mudança que conjugue tanto a direção como setores exteriores à direção - Necessidade de haver um movimento na escola que mostre outras coisas <p>Convicção de que a mudança implica vontade e conhecimento</p>
P5	<p>Condições favoráveis:</p> <p>Na escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Divulgação de “boas práticas” de avaliação formativa - Sensibilização dos pares para a experimentação e reflexão sobre as práticas avaliativas - Debate e reflexão nos departamentos
P7	<p>Constrangimentos:</p> <p>Na escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Convicção de que há pouca abertura à inovação e que são as pessoas que colocam entraves à mudança e à inovação - Convicção de que as mudanças a nível de escola são as mais complexas <p>Condições favoráveis:</p> <p>Na escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Predisposição da direção para criar condições para o desenvolvimento de espaços de reflexão
6.2 sala de aula	
P1	<p>Condições favoráveis:</p> <p>Na sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Convite a colegas para assistirem a aulas - Abertura do professor para mudar as suas práticas - Os professores terem formação e espírito democrático - Obrigatoriedade da implementação da avaliação formativa (em especial com os alunos mais fracos) <p>Reconhecimento de que os alunos mais fracos têm dificuldade em identificar as suas dificuldades</p>
P2	<p>Constrangimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Convicção de que a agenda política nacional e internacional pressiona no sentido sumativo e não no sentido formativo da avaliação
P3	<p>Condições favoráveis</p> <p>Na sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redução do número de alunos por turma - Criação de mais momentos de reflexão dos alunos sobre as suas aprendizagens - Desenvolvimento de processos de negociação com os alunos
P4	<p>Condições favoráveis:</p> <p>Na sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existência de um professor que vê sentido na mudança <p>Constrangimento:</p> <p>Convicção de que é mais complexa a mudança na sala de aula do que na escola</p>
P5	<p>Condições favoráveis:</p> <p>Na sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encorajamento dos pares a experimentarem, partilharem e debaterem as suas experiências
P7	<p>Condições favoráveis</p> <p>Na sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Depende da vontade do professor - Redução do número de alunos por turma
6.3 formação contínua de professores	
P1	<p>Condições favoráveis:</p> <p>Na formação contínua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de práticas de avaliação formativa na própria formação contínua
P2	<p>Condições favoráveis</p> <p>Na nossa escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transformação das sessões abertas de divulgação das experiências num curso de formação creditado (assegurar um público estável, diversificado em termos de departamentos e implicar mais os pares na reflexão)
P3	<p>Condições favoráveis:</p>

	<p>Na formação contínua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mais formação em avaliação formativa - Mais formação em avaliação (clarificar conceitos; avaliar de forma menos subjetiva) <p>Reconhecimento de que a avaliação formativa melhora as aprendizagens e consequentemente os resultados em exames</p>
P4	<p>Condições favoráveis:</p> <p>Na formação contínua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mudança no tipo de formação, dinamizando mais formação reflexiva em avaliação formativa (com o mesmo modelo do CE)
P5	<p>Condições favoráveis:</p> <p>Na formação contínua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mais formação em avaliação formativa
P7	<p>Condições favoráveis:</p> <p>Na formação contínua</p> <ul style="list-style-type: none"> - Envolvimento dos centros de formação contínua na dinamização de mais formações reflexivas em avaliação formativa
6.4 colaboração escola-universidade	
P1	<p>Condições favoráveis:</p> <p>Na colaboração escola-universidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de projetos ou parcerias entre a escola e a universidade - Favorecimento da mudança, abertura de horizontes na escola <p>Constrangimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desconhecimento mútuo de projetos em desenvolvimento na mesma escola <p>Reconhecimento da importância da colaboração escola universidade para a promoção da mudança e da inovação</p>
P2	<p>Condições favoráveis:</p> <p>Na colaboração escola-universidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Publicação e divulgação de investigações com interesse para a mudança (com situações práticas) junto dos professores - Estabelecimento de protocolos para estagiários na área da educação - Desenvolvimento de projetos de investigação colaborativos com incidência nas práticas - Maior aproximação da universidade aos contextos escolares <p>No nosso caso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar continuidade ao trabalho realizado no CE com o apoio da universidade <p>Reconhecimento de que as experiências realizadas no CE são exemplos de “boas práticas” no campo da avaliação</p>
P3	<p>Condições favoráveis:</p> <p>Na colaboração escola-universidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manter os laços entre escola e universidade no sentido de a formação na universidade ir de encontro às necessidades das escolas <p>Constrangimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de conhecimento na escola das colaborações que existem entre escola e universidade - Maior conhecimento da universidade acerca das práticas avaliativas dos professores, no sentido de melhorar a formação inicial de professores <p>Perceção de que nesta escola há mais colaboração escola universidade</p> <p>Perceção de que os professores mais jovens têm outra perspetiva acerca da avaliação</p>
P4	<p>Condições favoráveis:</p> <p>Na colaboração escola universidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existência de uma colaboração que respeite igualmente o conhecimento profissional construído (na teoria e na prática) - Partir de um conhecimento mútuo relativamente a experiências profissionais e contextos em que atuam
P5	<p>Condições favoráveis:</p> <p>Na colaboração escola universidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manter a ligação - Interligação entre as práticas desenvolvidas e a investigação realizada <p>Reconhecimento da importância da colaboração escola universidade para a promoção da mudança e da inovação</p>

P7	Condições favoráveis: Na colaboração escola-universidade: - Convicção de que a mudança é possível (Acreditar que é possível mudar é a condição necessária para que ela aconteça seja a que nível for) - Dependência da orientação que existir na colaboração, quer da escola quer da universidade
6.5 políticas educativas (curriculares, de avaliação dos alunos/ professores, etc.).	
P1	Condições favoráveis: Na formação: - Mais formação inicial em avaliação formativa A formação inicial de professores contemplar uma abordagem mais aprofundada da avaliação formativa - Obrigatoriedade da implementação da avaliação formativa
P2	Condição favorável: Reconhecimento de que a nova legislação sobre avaliação das aprendizagens continua a contemplar a avaliação formativa Constrangimento: Reconhecimento de que os professores se apropriam da legislação sobre avaliação com a preocupação de tudo quantificar ainda que não haja esse apelo
P3	Condições favoráveis: Nas políticas educativas: - Redução do número de alunos por turma - Redução do número de professores por turma (melhor conhecimento dos alunos)
P4	Condições favoráveis: Nas políticas educativas: - Maior valorização da educação ao nível governamental - O governo definir como prioritária a aprendizagem, ao invés do cumprimento de metas - Maior flexibilidade nos horários, no uso de instalações e de recursos - Alunos e professores passarem menos tempo na escola (mais tempo para pensar) - Maior continuidade na definição de políticas Constrangimento: Convicção de que já houve regulamentação sobre avaliação no sentido formativo que foi desprezada pelos professores
P5	Condições favoráveis: Nas políticas educativas - Mais tempo no horário dos professores para refletir - Mais tempo comum no horário dos professores para desenvolverem trabalho colaborativo - Maior flexibilidade na gestão da componente não lectiva do horário dos professores Constrangimento: Convicção de que a mudança depende da vontade do professor
P7	Condições favoráveis: Nas políticas educativas: - Nenhuma (Convicção de que as políticas por si só não criam condições que favoreçam a expansão da mudança de práticas) Constrangimentos: Convicção de que a mudança depende da vontade do professor Convicção de que as mudanças dependem das pessoas envolvidas nos processos

Quadros síntese relativos a cada aspeto focado na questão

6.1 Ao nível da sala de aula

<i>Condições favoráveis</i>	<i>P1</i>	<i>P2</i>	<i>P3</i>	<i>P4</i>	<i>P5</i>	<i>P7</i>	<i>Total</i>
Abertura do professor à mudança	√			√			2
Redução do número de alunos por turma			√			√	2
Convidar colegas para assistirem a aulas	√						1
Os professores terem formação e espírito democrático	√						1
Obrigatoriedade da implementação da avaliação formativa (com alunos mais fracos)	√						1
Haver mais momentos de reflexão dos alunos sobre as suas aprendizagens			√				1
Promoção da negociação com os alunos			√				1
Encorajar os pares a experimentarem, partilharem e debaterem as suas experiências					√		1
Depende da vontade do professor						√	1

	Totais	4	0	3	1	1	2	11
<i>Constrangimentos</i>								
A agenda política nacional e internacional pressionar no sentido sumativo da avaliação			√					1
Convicção de que a mudança na sala de aula é mais complexa do que na escola					√			1
Totais		0	1	0	1	0	0	2

6.2 Ao nível da escola

<i>Condições favoráveis</i>	P1	P2	P3	P4	P5	P7	Total	
Divulgação de “boas práticas” de avaliação formativa	√	√			√		3	
Debate e reflexão nos departamentos sobre as práticas avaliativas			√		√		2	
Existência de grupos de reflexão que incentivem práticas avaliativas mais formativas			√	√			2	
A direção criar condições para a existência de espaços/ grupos de reflexão	√					√	2	
Sensibilização dos pares para a experimentação e reflexão sobre práticas avaliativas (vantagens da avaliação formativa em termos da relação com os alunos e do seu sucesso)		√			√		2	
Persistência, não desistir perante adversidades	√						1	
Haver vontade de conhecer práticas inovadoras	√						1	
Continuação da aposta na formação dos professores	√						1	
Na nossa escola: divulgação das narrativas num placard na sala dos professores	√						1	
Na nossa escola: debate e reflexão nos departamentos dos exemplos apresentados no e-book após a sua publicação		√					1	
Na nossa escola: envolvimento dos alunos na divulgação das experiências desenvolvidas no CE		√					1	
Existência de uma liderança para a mudança da direção com setores exteriores à direção				√			1	
Totais	6	4	2	2	3	1	18	
<i>Constrangimentos</i>								
Convicção de que há pouca abertura à inovação e que são as pessoas que colocam entraves à mudança e à inovação						√		1
Convicção de que as mudanças a nível de escola são as mais complexas						√		1
Totais		0	0	0	0	2		2

6.3 Ao nível da formação contínua de professores

<i>Condições favoráveis</i>	P1	P2	P3	P4	P5	P7	Total	
Mais formação em avaliação formativa			√	√	√		3	
Envolvimento dos centros de formação contínua na dinamização de mais formações em avaliação formativa						√	1	
Mais formação em avaliação (clarificar conceitos; avaliar de forma menos subjetiva)			√				1	
Desenvolvimento de práticas de avaliação formativa na própria formação contínua	√						1	
Na nossa escola: Transformação das sessões abertas de divulgação das experiências num curso de formação creditado (assegurar um público estável, diversificado em termos de departamentos e implicar mais os pares na reflexão)		√					1	
T	1	1	2	1	1	1	7	
<i>Constrangimentos</i>								
T	0	0	0	0	0	0	0	

6.4 Ao nível da colaboração escola universidade

<i>Condições favoráveis</i>	P1	P2	P3	P4	P5	P7	Total
Manter a ligação com projetos ou parcerias	√				√		2
Importância da colaboração na promoção da mudança e da inovação	√				√		2
Favorecimento da mudança e abertura de horizontes na escola	√						1
Publicação e divulgação de investigações com interesse para a mudança (com situações práticas) junto dos professores		√					1
Estabelecimento de protocolos para estagiários na área da educação		√					1
Desenvolvimento de projetos de investigação colaborativos com incidência nas		√					1

práticas							
Maior aproximação da universidade aos contextos escolares		√					1
No nosso caso: dar continuidade ao trabalho realizado no CE com o apoio da universidade		√					1
Manter a ligação no sentido da formação na universidade ter em conta as necessidades das escolas			√				1
Perceção de que nesta escola há mais colaboração escola universidade			√				1
Existência de uma colaboração que respeite igualmente o conhecimento profissional construído (na teoria e na prática)				√			1
Partir de um conhecimento mútuo relativamente a experiências profissionais e contextos em que atuam				√			1
Interligação entre as práticas desenvolvidas e a investigação realizada					√		1
Convicção de que a mudança é possível (Acreditar que é possível mudar é a condição necessária para que ela aconteça seja a que nível for)						√	1
Dependência da orientação que existir na colaboração, quer da escola quer da universidade						√	1
Totais	3	5	2	2	3	2	17
<i>Constrangimentos</i>							
Desconhecimento mútuo de projetos em desenvolvimento na mesma escola/ colaborações que existem entre escola e universidade	√		√				2
Maior conhecimento da universidade acerca das práticas avaliativas dos professores, no sentido de melhorar a formação inicial de professores			√				1
Totais	1	0	2	0	0	0	3

6.5 Ao nível das políticas educativas

<i>Condições favoráveis</i>	P1	P2	P3	P4	P5	P7	Total
Maior valorização da educação ao nível governamental				√			1
Maior continuidade na definição de políticas				√			1
O governo definir como prioritária a aprendizagem, ao invés do cumprimento de metas				√			1
Redução do número de alunos por turma			√				1
Redução do número de professores por turma (melhor conhecimento dos alunos)			√				1
Alunos e professores passarem menos tempo na escola (mais tempo para pensar)				√			1
Obrigatoriedade da implementação da avaliação formativa	√						1
Mais formação inicial em avaliação formativa	√						1
A formação inicial de professores contemplar uma abordagem mais aprofundada da avaliação formativa	√						1
Reconhecimento de que a nova legislação sobre avaliação das aprendizagens continua a contemplar a avaliação formativa		√					1
Maior flexibilidade na gestão da componente não letiva do horário dos professores, no uso de instalações e de recursos				√	√		2
Mais tempo no horário dos professores para refletir					√		1
Mais tempo comum no horário dos professores para desenvolverem trabalho colaborativo					√		1
Totais	3	1	2	5	3	0	14
<i>Constrangimentos</i>							
Reconhecimento de que os professores se apropriam da legislação sobre avaliação com a preocupação de tudo quantificar ainda que não haja esse apelo		√					1
Convicção de que já houve regulamentação sobre avaliação no sentido formativo que foi desprezada pelos professores				√			1
Convicção de que a mudança depende da vontade do professor					√	√	2
Convicção de que as mudanças dependem das pessoas envolvidas nos processos						√	1
Convicção de que as políticas por si só não criam condições que favoreçam a expansão da mudança de práticas)						√	1
Totais	0	1	0	1	1	3	6

Anexo 8

Notas de campo

Sessões de Apresentação das Experiências de Avaliação no CE

Anexo 8. Notas de Campo: Sessões de Apresentação das Experiências de Avaliação no CE

Apresentação e debate de experiências: 23 de maio

23 de maio (9ª sessão): 3h 30m

Tempos		Participantes	Atividade
18.35/ 18.45	10 m	Olga	Organização da sessão
18.45/ 19.15	30 m	P6 e P7	Apresentação da experiência
19.15/ 19.30	15 m	Todos	Debate/reflexão sobre a experiência anterior
19.30/ 20.00	30 m	P3 e P4	Apresentação da experiência
20.00/ 20.15	15 m	Todos	Debate/reflexão sobre a experiência anterior
20.15/ 20.45	30 m	P2	Apresentação da experiência
20.45/ 21.00	15 m	Todos	Debate/reflexão sobre a experiência anterior
21.00/ 21.30	30 m	Todos	Debate reflexão sobre as semelhanças/ diferenças das experiências

Como não haverá intervalo podemos terminar um pouco mais cedo

Foram convidados alguns colegas para assistirem às apresentações das experiências de avaliação formativa desenvolvidas pelos participantes no CE. Nesta sessão na 1ª parte estiveram presentes a Professora X, a Y e a Z. No final de cada apresentação foram lançadas as seguintes questões (slide):

- Em que aspetos é que a experiência desenvolvida representa uma mudança relativamente a práticas anteriores de avaliação?
- Que dificuldades foram sentidas durante a realização da experiência?
- Que impacto se espera que esta experiência venha a ter em práticas de avaliação futuras?

1ª experiência (P6 e P7)

Título: *O que já sei! O que aprendo com os meus colegas. Uma experiência de correção das aprendizagens*

A frase-chave aparece logo no início da apresentação e representa a experiência:

“O que já sei! O que aprendo com os meus colegas!”

Consistiu resumidamente na implementação de um processo de auto e correção das aprendizagens concretizado através da troca de respostas a questões da disciplina de FQ. Nesta estratégia os alunos são conduzidos a perceberem as suas dificuldades e a tomarem uma posição crítica face a elas.

Na apresentação os colegas apresentaram a ficha de resposta dos alunos para explicar o procedimento de troca na aula. Também procuraram sustentar teoricamente a estratégia. Apresentaram o tratamento dos dados recolhidos com as respostas dos alunos.

Pergunta feita na altura, por uma colega: “Acham que o facto de terem feito a atividade com alunos com diferentes graus de conhecimento afeta as respostas?”⁵

A resposta não foi taxativa. Por um lado pode ter afetado, porque o estigma de que os bons alunos dão boas respostas e os maus alunos dão más respostas funciona, mas há surpresas pode acontecer o contrário. Isso faz parte da estratégia. (julgo que foi esta a resposta)

Apresentaram também o que os alunos pensam da tarefa.

Na opinião do P7, muitas vezes as dificuldades não estão associadas aos conteúdos específicos da FQ, mas a competências mais transversais.

Relativamente às ideias que os alunos associam a esta tarefa o P7 salientou que entre outras os alunos a ligam à ideia de autonomia mas disse: “Eu não acredito que os alunos saibam o que é a autonomia”

Apresentaram um slide final desafiador sobre o conceito de ensino transmissivo. (O cão)

Uma colega comentou: “Se não se ensina, também não se aprende, não é?”

⁵ As falas transcritas no documento baseiam-se nas notas de campo e podem não corresponder exatamente às palavras dos colegas, tendo-se procurado fazer uma aproximação tão fiel quanto possível às mesmas.

Dificuldades sentidas pelos alunos durante a experiência: a dependência grande que têm em relação ao professor; o receio de errar, P7 disse “Não são, nem querem ser autônomos”. O P6 contou que fez primeiro a experiência e não deixou os alunos irem ao livro, o que causou algum desconforto. Como a Professora Flávia sugeriu que eles pudessem consultar o livro ou outros materiais, julgo que o P7 permitiu essa consulta.

Mesmo assim contaram que os alunos aderiram à atividade, acharam engraçada.

Dificuldade sentida pelos professores: o trabalho que dá. Disseram: “As dificuldades são muitas, a preguiça também conta”, mas salientaram que por alguma razão estão aqui: “Se estamos aqui, alguma coisa estamos a fazer”

Impacto em práticas futuras poderá ser conseguido se houver continuidade, senão ele será nulo.

Mudanças que preveem para uma futura aplicação desta estratégia: incluir uma avaliação de atitudes, porque os alunos precisam de aprender a “saber estar”, a “pensar e responder”.

Será possível aplicar esta estratégia noutra contexto? “Sim, deverá ser, pode ser aplicada em qualquer área do conhecimento.”

O P6 sugeriu até que poderá ser aplicada ao nível de uma discussão de opiniões, do género: “O que vou decidir em relação à utilização da energia no meu país?”, isto é, sugeriu que fosse utilizada para fomentar o debate.

Outra colega questionou: “Gostaram?”

“Sim, mas a atitude é que precisa de ser trabalhada.”

E outra perguntou: “Como foi o ambiente, no antes e durante o trabalho?”

“Foi positivo, mas houve agitação”. Uma aluna do P6 disse: “Gostei mesmo muito!”

No final reforcei a ideia que já tinha sido mencionada de que os alunos reagem com alguma dificuldade porque não conhecem a estratégia mas os professores igualmente. Nós também não estamos muito habituados a dinamizar este tipo de experiências, pelo que tanto para uns como para outros será preciso que haja continuidade neste tipo de avaliações para que todos se sintam melhor, para que tudo funcione melhor e para que o efeito seja o que se deseja, que os alunos melhorem as suas aprendizagens.

2ª experiência (P3 e P4)

Título: *Experiência de avaliação para a identificação de dificuldades numa aula e Matemática (OTD)*

A identificação de dificuldades pelos alunos e a dificuldade em o fazer é foco desta experiência, desenvolvida com alunos do 2º ciclo, na disciplina de matemática.

Segundo as colegas os alunos não sabem dizer quais são as dificuldades, têm dificuldade em fazer a lista das dificuldades. No início começaram por pensar em questionar os alunos, mas reformularam o trabalho em função da sugestão dada na formação de serem as professoras a fazerem uma lista de dificuldades.

A apresentação seguiu de perto o guião de planificação, por isso apresenta o dilema inicial, os objetivos, o contexto, o plano de ação. Resumidamente a exploração foi feita, num primeiro momento, através da aplicação de uma tarefa para ser resolvida em sala de aula, em grupo pelos alunos, e pelo preenchimento de uma grelha de autoavaliação que permitiu sinalizar as dificuldades bem como a forma de as superar. Num segundo momento, após ser dado *feedback* sobre a tarefa resolvida na aula anterior e analisadas as dificuldades sinalizadas foi dada uma oportunidade para os alunos voltarem a trabalhar as dificuldades podendo recorrer a diversos materiais de consulta. Por fim num último momento foi proposta uma tarefa para testar se as dificuldades foram ultrapassadas. Em resultado da análise dos dados recolhidos do *feedback* dos alunos foi promovida uma reflexão conjunta com a turma acerca deste processo, das dificuldades e da sua superação.

Mostraram as tarefas que aplicaram, a grelha de autoavaliação sobre as dificuldades, o *feedback* que foi feito em grande grupo, com o registo do número de alunos que apontam a mesma dificuldade, as estratégias de superação de dificuldades e o grau de satisfação na realização da atividade.

A P3 contou aos alunos que estava a frequentar uma ação de formação para que o envolvimento dos alunos fosse maior e acha que isso aconteceu. Contou ainda, que foi a 1ª vez que trabalhou com os alunos em grupos de 4, e que foi agradavelmente surpreendida pela forma como eles se comportaram, pois estiveram muito envolvidos na resolução da atividade e não chegaram sequer a aperceber-se de que numa dada altura, a professora se ausentou da sala de aula por alguns momentos, porque teve necessidade de resolver um pequeno problema. Segundo ela, foi muito interessante vê-los a trabalhar em grupo e observou que nalguns grupos houve distribuição de tarefas, assim como interagida.

As duas colegas aplicaram a tarefa com ligeiras diferenças, por exemplo em relação aos momentos de aplicação da autoavaliação. Uma aplicou a autoavaliação no fim de os alunos resolverem todos os exercícios, enquanto a outra repartiu esse preenchimento por dois momentos da aula.

Frisaram que não fizeram a negociação com os alunos nesta atividade, que estão bastante preocupadas com o exame e por isso que a questão do tempo é muito significativa. Realçaram que a reflexão final foi uma coisa rápida, mas que ainda vão voltar a conversar com os alunos.

Referiram ainda que os alunos se mostraram satisfeitos, embora tenham revelado algumas dificuldades nos seus desempenhos.

Um colega perguntou: “No 2º momento eles lembravam-se das dificuldades que tinham registado anteriormente?”
“Não era preciso, tinham a grelha ao lado.”

Relativamente às questões colocadas no slide, as colegas disseram:

- representa uma mudança pelo fato de se ouvirem mais os alunos, pelo fato de os alunos fazerem autoavaliação.
- a dificuldade mais sentida foi passar a mensagem aos alunos do próprio sentido da avaliação formativa, que é a de auxiliar a aprendizagem e não de medir a aprendizagem. Com efeito, há sempre alunos a perguntar: “ó professora, isto conta para a nota?”
- quanto ao impacto, disseram que esta experiência serve ao CE mas para que haja um real impacto é necessário que este tipo de trabalho seja realizado continuamente.

Uma colega questionou: “Desde que se registaram a 1ª vez as dificuldades houve algum trabalho da professora?”
“Houve. Trouxeram os livros.”

Outra questionou: “Gostaram?”

“Eles gostaram e nós também. Contudo, há uma preocupação muito forte com o exame e com o tempo que estas experiências levam. Além disso, achamos que os alunos deviam começar o mais precocemente possível a desenvolver hábitos de autorregulação.”

Outro colega comentou que o trabalho que as colegas tiveram e mostraram é “descomunal”.

A colega, respondeu: “Isto não pode ser feito todos os dias, mas estou convicta que este trabalho leva à aprendizagem. Mais do que aprenderem, eles precisam de saber identificar as suas dificuldades. Espero no próximo ano conseguir mais, e mais precocemente.”

Perguntei: “Algum aluno sinalizou dificuldades que não estavam na grelha, isto é, respondeu na *outra*?”

“Apenas um aluno assinalou, mas não explicitou qual a sua dificuldade.”

Reforcei então a ideia de que é muito importante que seja o professor a fornecer as guias para os alunos sinalizarem, pois para eles terem essa capacidade de identificação de dificuldades desenvolvida era preciso que tivessem hábitos de reflexão sobre as aprendizagens que sabemos que não possuem, era preciso que fossem muito mais autónomos.

A colega que apresentou perguntou aos assistentes: “E vocês gostaram?”

Claro que todos gostamos, mas uma colega lançou a ideia, que já defendeu noutras alturas, de que gostaria de ver um processo de autoavaliação desenvolvido ao longo dos ciclos no AEL. Segundo ela, o processo de autoavaliação só faz sentido no AEL se for feito ao longo dos ciclos, e seria bom poder ver como resulta. Aliás foi com essa expectativa que veio para esta formação, esperando que se pudesse desenvolver uma experiência desse tipo, mas tal não se proporcionou. Esta ideia pode sair daqui e ser um novo projeto para o grupo PAA desenvolver no próximo ano. Não é impossível, é possível, e sugeri que ela integrasse o PAA para podermos explorar futuramente, em conjunto, esse projeto.

3ª experiência (P2)

Título: *Perceções e sentidos da autoavaliação na voz de crianças do 1º ano de escolaridade*

A experiência foi desenvolvida com alunos do 1º ano no 1º ciclo. Percorreu quatro fases: “Problematizar/ Motivar; Redimensionar uma prática; Monitorizar um novo processo; Questionar de Novo... Refletir”, que foram relatadas pela colega. Segundo ela, pretende saber se a autoavaliação que promove é mesmo autoavaliação. A colega começou por dizer que já tem como prática a promoção da autoavaliação, embora seja oral, mas com registo e a serem eles a criarem os referentes é que é a novidade. Então, a primeira fase consistiu na preparação dos alunos

para a ideia de que serão eles a identificarem as qualidades a serem avaliadas, apoiando esta motivação na exploração do texto poético “Conversa”, dedicado à mãe. Para conseguir isso promoveu um debate conjunto com os alunos em que surgiram as ideias. Com o resultado desse debate a professora organizou as ideias, definiu os referentes e construiu uma ficha de autoavaliação. Para aplicar essa ficha foi utilizado “O poema à mãe”. Digamos que tudo isto constituiu a segunda fase da experiência. Depois foi a aplicação da ficha de autoavaliação construída com os alunos.

Foi feita uma reflexão conjunta, e foram elencadas estratégias pelos alunos para melhorarem, o que constituiu a terceira fase da experiência. Por fim, a quarta parte da experiência consistiu em voltar de novo à aplicação da ficha construída, de novo com o mesmo poema. Foi feita uma reflexão conjunta.

E depois?

Depois ouviu os pais: 6 pais. Pela curiosidade quer ouvir os outros.

Perguntou aos pais se conhecem os instrumentos, e se consideram positiva ou negativa a promoção da autoavaliação. Porquê? A resposta foi: “É positiva”. Saliu que dois deles são pais de alunos com dificuldades. Frisou também que não lhe foi possível realizar integralmente todas as atividades planeadas inicialmente.

Papel dos alunos: foram eles a criar os referentes, a ficha, por isso perguntaram à professora: “E então agora não fazemos isso com o outro texto?” A professora respondeu: “Não porque o tempo não permite”.

Relativamente às questões colocadas no slide, disse:

-Representa uma mudança por serem os alunos a criarem os referentes, portanto uma mudança na participação, na negociação e na sugestão de medidas para se melhorar.

- Em relação às dificuldades sentidas referiu o caso da “escrita”, em que houve timings diferentes para a autoavaliação (não me consigo lembrar bem do que foi dito...)

Partilha da opinião dos outros colegas de que os resultados só se vêm ao fim de um certo tempo. Há que continuar. Também afirmou que não é possível aplicar este método continuamente devido à necessidade de cumprimento do programa.

Em relação a mudanças futuras, disse que talvez venha a dinamizar mais vezes um processo deste tipo em que a participação dos alunos, como desta vez é maior, escolhendo as alturas em que o vai fazer, por exemplo, uma vez em cada uma das áreas disciplinares trabalhadas no 1º ciclo.

A colega que perguntou aos outros colegas que apresentaram anteriormente: “Gostou?”, disse: “Não pergunto se gostou porque já é uma prática, mas quero justificar a minha pergunta constante: Gostou?”

E disse: “Somos pessoas de hábitos, e tudo o que mexe com uma mudança de hábitos, traz-nos algumas dificuldades, por isso é que pergunto. Mas no fim dá-nos um certo gozo, não acham?”

A colega que apresentou disse que esta experiência a estimulou a promover mais a participação dos pais, e acrescentou que a sensação que teve é de que a autoavaliação feita assim é real.

Nessa altura também intervim porque me chamou a atenção o que a colega tinha acabado de dizer, pois penso que essa sensação a que ela se referiu, ao dizer que *é real*, tem a ver com a questão da negociação. Disse que acho que quando conseguimos promover processos de negociação com os alunos, eles se sentem mais envolvidos e empenhados naquilo que fazem, além de irmos de fato mais ao encontro das suas necessidades, por isso é natural que eles se sintam mais implicados. E no caso da avaliação tudo fica mais justo, pois foi construído com a voz deles, e por isso também parece mais verdadeiro. Disse que achava que conseguir desenvolver a negociação com os alunos em termos de avaliação é conseguir atingir o patamar mais elevado e mais ambicioso que podemos querer, embora nem sempre se faça e nem sempre seja esse o objetivo.

Alguém disse: “Temos que fazer o que é possível”, e ainda “É um bocadinho dourar a pílula, pensar que podemos fazer sempre”, e ainda “ Se isto continuar e alargar, podemos nós alargar e continuar, porque a dificuldade é olhar para dentro”.

Alguém comentou: “O que mais me agradou nessa experiência foi os alunos poderem dar e ouvir o testemunho das suas opiniões sem terem receios, sem serem criticados e acusados pelos outros, de uma forma respeitosa.”

A colega que apresentou disse que estava um pouco aquém do programa em alguns aspetos, e que disse isso claramente na reunião de pais. Mas afirmou que tinha como objetivo: -“levar comigo todos os alunos”. Depois afirmou que não faz planos de recuperação, e que assumia isso, o que gerou alguma controvérsia.

No final das apresentações, deu-se um momento final de reflexão conjunta. O debate foi lançado com o slide:

Que semelhanças e diferenças podemos encontrar nas experiências apresentadas?

- Interesse, dilema, problema... que lhes deu origem
- Princípios da avaliação formativa postos em prática
- Papel do professor e do aluno
- Impacto no professor e no aluno
- ...

Resumidamente, registei:

Semelhanças:

- trabalho sobre as dificuldades sentidas pelos alunos
- quererem que os alunos aprendam melhor
- acreditarem naquilo que fizeram
- que a avaliação formativa transporta em si potencialidades
- ser um processo trabalhoso
- precisar de tempo
- todos descentraram a aula do professor, para promoverem o papel do aluno.

Diferenças:

- todas diferentes na forma
- heteroavaliação
- receptividade dos alunos
- negociação de decisões
- negociação de significados.

Em geral todos consideram que é possível colocar em prática a avaliação formativa, mas que ela só é proveitosa se houver continuidade. Um colega mostrou algum ceticismo mas concordou com o fato de que se este processo for continuado é benéfico para a aprendizagem.

Foi lançado o tema do idealismo, do acreditar, ou não acreditar, eu acredito mais do que tu... mas será que podemos medir o acreditar?

Apresentação e debate de experiências: 28 de maio

28 de maio (10ª sessão): 3h30m

Tempos		Participantes	Atividade
18.35/ 18.45	10 m	Olga	Organização da sessão
18.45/ 19.15	30 m	P5	Apresentação da experiência
19.15/ 19.30	15 m	Todos	Debate/reflexão sobre a experiência anterior
19.30/ 20.00	30 m	Olga	Apresentação da experiência
20.00/ 20.15	15 m	Todos	Debate/reflexão sobre a experiência anterior
20.15/ 21.00	45 m	Todos	Debate/reflexão sobre as semelhanças/diferenças das experiências

Como não haverá intervalo podemos terminar um pouco mais cedo

Apesar dos convites, nesta sessão não apareceu nenhum convidado.

A sessão decorreu com o formato igual ao da anterior e no final de cada apresentação foram igualmente lançadas as seguintes questões (slide):

- Em que aspetos é que a experiência desenvolvida representa uma mudança relativamente a práticas anteriores de avaliação?
- Que dificuldades foram sentidas durante a realização da experiência?
- Que impacto se espera que esta experiência venha a ter em práticas de avaliação futuras?

4ª experiência (P5)

Título: (Não colocou)

A experiência relaciona-se com a autorregulação da aprendizagem, com alunos do 3º ciclo na disciplina de Educação Física. No início da apresentação foi feita uma pequena abordagem aos conceitos e depois seguiu de perto o guião de planificação das experiências, portanto foram apresentados os objetivos, o contexto. Foi também

destacado o significado que a colega atribui ao investimento na avaliação formativa que ela sinalizou apresentando a frase de Alberto Sampaio: “nunca perdemos tempo com aquilo que amamos”. Assim a experiência consistiu na inclusão de uma autoavaliação escrita, realizada através do preenchimento, pelos alunos, de uma ficha construída pela professora, em dois momentos distintos de execução das determinantes técnicas da manchete e do serviço por cima. Nessas alturas os alunos avaliaram-se a pares, mutuamente. A colega referiu que usualmente esse processo é apenas realizado oralmente. Os alunos compararam as suas avaliações e puderam regular as suas execuções. Essas autoavaliações foram tratadas pela professora que também apresentou os seus resultados e conclusões. De uma forma geral ela considera que os próprios alunos são mais exigentes nas suas autoavaliações do que os colegas observadores e comentou que “os outros são muito simpáticos”. No entanto, acrescentou que lhes disse que o importante era ser fiel ao que se considera uma execução correta e não “favorecer a avaliação do colega” para não o prejudicar. Também procurou saber qual foi a opinião dos alunos acerca desta estratégia, pelo que lhes passou um questionário de opinião. Apresentou esses resultados, salientando que a grande parte dos alunos consideraram que este processo os ajuda a superar dificuldades e a corrigir erros. Os alunos gostaram da atividade. Por fim, referiu que nunca tinha utilizado caneta e papel nas aulas.

A colega preocupou-se em dar resposta às questões colocadas no final de cada experiência na sessão anterior, pelo que já as tinha na sua apresentação. Assim, passo a transcrevê-las.

Em que aspeto esta experiência representa uma mudança relativamente às práticas anteriores de avaliação?

- Na forma de registo das observações efetuadas
- Na cumplicidade observada entre os pares
- No riqueza obtida pelo diálogo estabelecido
- Na heterogeneidade que é possível criar nos tipos de aula planeados
- Na riqueza da aprendizagem
- Na consciência de reflexão sobre o desempenho
- Etc.....

Dificuldades sentidas durante a realização da experiência?

- Necessidade de material mais específico para a aula de EF
- Limitações nos locais para registos de forma escrita
- Perde-se um pouco mais de tempo na explicação da atividade
- Maior especificidade na planificação da aula
- Outras....

Que impacto esta experiência poderá vir a ter em práticas de avaliação futuras?

- Aumentar a riqueza da avaliação formativa
- Permitir maior empenho /participação dos alunos na sua avaliação
- Melhorar a qualidade da avaliação
- Diversificar o tipo de responsabilidade dos alunos no processo de ensino/aprendizagem, bem como na avaliação

.....

Uma colega perguntou: “Já fazias mas nunca de forma escrita. Na tua opinião tem o mesmo impacto oralmente ou com registo?”

“Há vantagens de uma forma, de forma oral não perdem tempo, mas também há vantagens na forma escrita, também aprendem a linguagem específica e isso não é uma perda de tempo, é uma grande vantagem pois familiarizam-se com a nomenclatura. Assim a aula é mais parada, mas ganham-se outras coisas. Fico orgulhosa quando os alunos me dizem....”(não consegui registar).

Talvez uma vez por mês seja interessante.

Outra colega comentou: “Pareceu-me um trabalho muito interessante, porque há a ideia de que a aula de Educação Física é só correr e saltar, por isso parece-me que as tarefas de autoavaliação formativa se podem fazer em qualquer disciplina.”

A P5 comentou: “Sim, os alunos assim estabelecem metas a si próprios de forma mais fácil, e isso também é importante em termos de Educação Física. Aprendem com a autoavaliação.”

Outra colega questionou: “O fato de teres mostrado esta atividade fez com que eles tenham tendência para melhorarem o seu desempenho?”

“Senti que sim, mas... eles não queriam ser mauzinhos. E eu disse-lhes ‘Olha debes ser sincero’.”

Outro colega comentou: “A ficha podia ter mais alternativas para que os colegas que observam possam ter mais opções.”

Eu também comentei, e disse que achava que as diferenças podem, por vezes, não ter a ver com sinceridade, mas com o fato de ninguém melhor do que o próprio saber que desempenho teve e que razões o levaram a isso. Por isso, é natural que por vezes as autoavaliações e as heteroavaliações sejam diferentes. Não quer dizer que tenha sido o que aconteceu neste caso, mas pode acontecer.

Outra colega questionou ainda: “Tu já costumavas ensinar estes movimentos. Achas que depois desta aula os alunos interiorizaram melhor os gestos?”

“Ainda não tive oportunidade de verificar isso, porque os alunos ainda não repetiram a atividade.”

5ª experiência (Olga)

Título: *Aproximação à tarefa para (re)pensar e (re)fazer as aprendizagens: um processo continuado*

Como professora de matemática de alunos do 3º ciclo, debato-me diariamente com o problema dos alunos com dificuldades e decidi que iria investir nesse combate. Expliquei que não delinee a minha experiência de forma acabada e metódica, escrevendo a sua planificação do princípio ao fim. Foi antes um caminho que percorri, que descobri com os meus alunos e que me levou ao que apresentei aos meus colegas. Também segui de perto o guião para fazer a minha apresentação, por isso apresentei-lhes o meu ponto de partida, os objetivos e o contexto da experiência. Dada a complexidade de que se reveste a identificação de dificuldades pelos alunos é preciso ajudá-los. Além disso, as nossas perceções e as deles sobre esse assunto nem sempre são convergentes e é preciso clarificá-las. Foi nesse sentido que caminhei. Portanto, construí a minha experiência em dois momentos: o 1º momento, a que chamei *acordar as dificuldades* e o 2º momento, *levantar as dificuldades e ver as aprendizagens*. Mostrei aos colegas as datas, os passos e os instrumentos que usei nesses dois momentos e no que pensei entre eles. O 1º momento, *acordar as dificuldades*, que estão muitas vezes adormecidas e por isso não nos apercebemos delas, consistiu numa autoavaliação realizada ao fim de duas aulas de resolução de exercícios corrigidos e anotados por mim e devolvidos aos alunos, sobre *o que já sei...* e *o que ainda não sei bem...* relativamente a uma lista de conteúdos. Após o tratamento e análise dessa informação apercebi-me das contradições em que os alunos caem. Por vezes dizem que não sabem conteúdos que mostraram saber e noutras dizem que sabem conteúdos que pude verificar que não sabiam. Esta situação levou-me a pensar que as perceções que possuímos acerca do mesmo assunto precisam de ser aferidas. Debati estes assuntos com os alunos e montei uma estratégia para que eles se apercebam melhor do que sabem, para poderem ver melhor o que não sabem, ou que têm dificuldade. Também me surgiu a ideia de promover a diferenciação pedagógica para tentar superar dificuldades e ir ao encontro das necessidades de todos igualmente. Mas temos de escolher caminhos e deixei esse de lado. Então surgiu o 2º momento, já em plena aprendizagem de outro tema matemático. Desta vez, preparei de novo uma aula prática em que os alunos iriam resolver exercícios, mas desta vez planeei uma autoavaliação que acompanhasse a resolução dos exercícios. Usei uma grelha muito semelhante à anterior, apenas lhe integrei mais uma coluna em que os alunos tinham de sinalizar todos os conteúdos implicados em cada exercício. Deste modo, obriguei-os a refletir sobre as resoluções que apresentaram, sobre todos os passos que deram, isto é, obriguei-os a *ver as aprendizagens* para poderem *levantar as dificuldades*. Mostrei novamente todas as datas, passos e instrumentos e análises incluídas neste momento. Ainda apresentei e situei os princípios de avaliação explorados na minha experiência. Por fim quis salientar a ideia da importância dos pequenos passos nas mudanças e incluí uma citação que a meu ver ilustra muito bem essa ideia, da voz de Jiménez Raya, Terry Lamb & Flávia Vieira (2007: 51): “Mesmo quando as mudanças parecem demasiado pequenas, podem fazer a diferença em termos da qualidade do ensino e da aprendizagem. E mesmo quando nada parece aberto à mudança, há sempre algo a ser explorado.”

No fim, senti necessidade de também responder às questões colocadas nas outras experiências.

Em que aspetos é que a experiência desenvolvida representa uma mudança relativamente a práticas anteriores de avaliação?

Disse que achava que esta experiência representa uma mudança no sentido de ouvir mais os alunos relativamente às suas perceções acerca do que sabem, que tinha sido mais rigorosa na forma de identificar dificuldades dos alunos e de promover a sua identificação, contribuí de uma forma diferente para aprendizagem da linguagem própria da matemática.

Que dificuldades foram sentidas durante a realização da experiência?

Disse que uma das dificuldades é sem dúvida o trabalho que dá tratar as informações recolhidas com a autoavaliação. Outra foi gerir o tempo para a aplicação, porque os alunos tinham que resolver muitos exercícios. Outra foi conseguir que os todos os alunos se envolvessem.

Que impacto se espera que esta experiência venha a ter em práticas de avaliação futuras?

Espero repeti-la mais vezes, adaptada a outros conteúdos e com menor número de exercícios, porque ela se revelou útil para identificar dificuldades, melhorar os conhecimentos dos alunos, e ajudou-os a perceberem melhor o que é preciso saber. Eles aderiram bem e gostaram de discutir a matéria e de partilhar e esclarecer dúvidas.

Um colega comentou que achava a ideia boa e que vai aproveitá-la para ajudar os alunos a fazerem a preparação para os testes, pois ela potencia as aprendizagens. No seu ponto de vista, pode ser lançada como um desafio.

Outra colega comentou que, na realidade, o mais complexo para ela é implementar experiências de diferenciação pedagógica, e que ela observa que sempre que se coloca essa hipótese há uma tendência para ir por outros caminhos, uma vez que esse é um dos aspetos mais exigentes das práticas pedagógicas.

Comentei que também considero que é difícil e exigente fazer diferenciação e que também eu fui por outro caminho porque esse me pareceu mais complexo, para além de que havia outras questões que me surgiram com as contradições dos alunos. Disse que também precisamos de aprender mais sobre esse assunto e sobre essas práticas e que, para além do que podemos inventar, também podemos procurar na investigação pistas para os nossos casos, e que tinha sido precisamente isso que eu tinha feito, mas que acabei por não concretizar nada do que me foi sugerido através da leitura de um livro que acabei por não referir, mas que agora aqui vai em nota de rodapé⁶.

Outra colega comentou: “O pensar sobre o que sabem e o que não sabem é o alfa e o ómega da aprendizagem.”

Também se falou dos manuais, e que há alguns que já contêm uma lista de possíveis dificuldades que podem ajudar a alunos e professores. Seria bom que adotássemos um que já fosse assim.

Uma colega sugeriu que ao nível do departamento podíamos elencar uma lista de dificuldades para ser mais fácil depois gerir isso com os alunos. Comentei que acho uma boa ideia, mas que o essencial é a forma como se aborda isso com os alunos. Se o professor não colocar o aluno a refletir, não o obrigar a desenvolver processos metacognitivos, de nada adianta dizer-lhes que há outros alunos que têm aquelas dificuldades.

A colega de Educação Física comentou que nos manuais de Educação Física já constam listas de erros frequentes.

Por fim, chegamos ao momento final de reflexão sobre as experiências e voltamos a refletir sobre a questão colocada no final da sessão anterior:

Que semelhanças e diferenças podemos encontrar nas experiências apresentadas?

- Interesse, dilema, problema... que lhes deu origem
- Princípios da avaliação formativa postos em prática
- Papel do professor e do aluno
- Impacto no professor e no aluno
- ...

Vimos a resposta dada na sessão anterior e concordámos com ela. Apesar disso, salientaram-se os seguintes aspetos:

Relativamente às semelhanças:

- voltamos a referir a ênfase nas dificuldades
- o trabalho do aluno para o aluno, descentralizando a aula do professor
- acreditar na utilidade da avaliação formativa
- a interação entre professor e alunos.

Relativamente às diferenças:

- a qualidade do que os alunos fazem nem sempre é igual

⁶ Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

- apesar de serem todas experiências de avaliação formativa, todas estão ligada às disciplinas e aos ciclos a que os professores pertencem e portanto todas são diferentes.

Todos são unânimes em afirmar que só acreditam nas potencialidades da avaliação formativa se esta for desenvolvida continuamente.

Apresentação e debate de experiências: 30 de maio

30 de maio (11ª sessão): 3h

Tempos		Participantes	Atividade
18.35/ 18.45	15 m	Olga	Organização da sessão
18.50/ 19.20	30 m	P1	Apresentação da experiência
19.20/ 19.35	15 m	Todos	Debate/reflexão sobre a experiência anterior
19.35/ 20.00	25 m	Todos	Debate/ reflexão sobre semelhanças/ diferenças das experiências
20.00/ 20.15	15 m	Todos	Diálogo sobre o portefólio
20.15/ 20.45	30 m	Todos	Debate/reflexão sobre o CE – gravação
20.45/ 21.35	50 m	Coordenadora do Centro de Formação	Avaliação

Como não haverá intervalo podemos terminar um pouco mais cedo

Apesar dos convites, nesta sessão também não apareceu nenhum convidado. (posteriormente a Professora H contactou-me para justificar a sua ausência, pois tinha-se comprometido a aparecer, mas pelos vistos não conseguiu em virtude da sobrecarga de trabalho)

A sessão decorreu com um formato semelhante ao das anteriores, pois no final da apresentação foram igualmente lançadas as seguintes questões (slide):

- Em que aspetos é que a experiência desenvolvida representa uma mudança relativamente a práticas anteriores de avaliação?
- Que dificuldades foram sentidas durante a realização da experiência?
- Que impacto se espera que esta experiência venha a ter em práticas de avaliação futuras?

6ª experiência (P1)

Título: *Experiência de avaliação*

A colega começou por revelar as suas indecisões iniciais, nas várias hipóteses que se foram colocando para o desenvolvimento da sua experiência. Acabou por decidir mudar de planos relativamente à última hipótese que colocou, que era de tentar perceber como é que os meninos vêm as visitas que fazem regularmente à EB2,3 de Lamações, porque segundo diz: “com as crianças é preciso que seja tudo muito próximo”. Então resolveu desenvolver uma experiência que estivesse integrada num projeto em desenvolvimento: “O meu País e os descobrimentos”. Nesta perspetiva, começou por apresentar o dilema que lhe surgiu: *será que eu faço uma verdadeira avaliação ou é só «faz de conta»?* Em seguida apresentou os objetivos, o contexto e o plano de ação, seguindo igualmente de perto o guião de planificação das experiências. A sua experiência desenvolveu-se com 21 crianças de 5 anos, e procurou orientar-se essencialmente para o desenvolvimento do sentido crítico, levando os meninos a quererem saber mais, desenvolvendo a capacidade de se exprimirem de forma clara através da participação em debates conjuntos nos quais realizaram autoavaliações e heteroavaliações.

A experiência desenvolveu-se através de 3 intervenções, que a colega documentou com fotografias, o que trouxe um colorido especial à apresentação:

Na primeira intervenção, foi apresentado um *ppt* da história “A rota da Índia”, da coleção digital do Instituto Camões: *diário de bordo*, a partir do qual as crianças fizeram um desenho. Esses desenhos foram partilhados e foi dinamizado um debate em que as crianças responderam às questões: *O que é que eu desenhei? Porque é que eu desenhei?* Além disso, foi proposta para casa a elaboração de uma pesquisa sobre o tipo de especiarias que se conhecem e qual a sua importância, a qual teria de ser apoiada pelos pais das crianças.

A segunda intervenção consistiu no debate em grupo sobre as pesquisas feitas em casa sobre as especiarias, na experimentação e reconhecimento de especiarias e, ainda, no registo pelas crianças numa grelha para

identificar as especiarias quanto à cor, forma e cheiro, em função da observação das mesmas. A colega contou que os meninos fizeram muitas perguntas e, segundo ela, considerou que a ficha estava mal elaborada.

A terceira intervenção consistiu no debate e registo em grande grupo acerca do que é necessário fazer para construir uma caixa que sirva para o transporte de especiarias. Após esse debate, cada um imaginou a sua caixa e criou o seu projeto. Todos os projetos foram partilhados e foi votado pelo grupo o que foi considerado melhor.

Segundo a colega, foi aqui nesta terceira intervenção que se introduziram mais alterações no processo de condução das aprendizagens porque as crianças participaram e também avaliaram. Para tal, foram criados 5 grupos de 4 elementos e em cada um foi escolhido um líder. Nesses grupos, relativamente às três atividades realizadas - *diário de bordo*, *especiarias* e *caixa das especiarias*-, registaram o que gostaram mais de fazer, o que gostaram menos e o que gostaram mais ou menos. Após esse registo, o líder apresentou o trabalho do seu grupo aos colegas e todos responderam às questões colocadas pelos restantes elementos. Por fim, foi feita uma análise final de todos os trabalhos, em grande grupo. Esta atividade foi audiogravada por um encarregado de educação.

A colega adiantou que as crianças dizem com alguma facilidade do que gostaram mais e do que gostaram menos, mas quando chega a altura dos porquês manifestam dificuldade. Ela disse que “eles sabem que avaliar é pensar, e que é difícil pensar”. Disse que a intervenção de que eles gostaram mais foi a da caixa e, segundo ela, esta escolha tem a ver com a proximidade da atividade, pois foi a última que eles realizarem. Disse também que esta estratégia de aprendizagem e de avaliação demora, mas que vale a pena. Disse que no dia seguinte iriam fazer individualmente a avaliação das três intervenções. No fim da experiência, em diálogo com os alunos, refletiram sobre *o que vamos fazer para melhorar?* Eles disseram que vão contar mais o que fazem na escola em casa, o que, segundo a professora, os ajuda a repensar as experiências vividas, vão fazer mais perguntas sobre as coisas, etc.

Relativamente às questões colocadas inicialmente, a colega respondeu:

- faz desde sempre avaliação formativa, mas desta vez foi mais rigorosa e os alunos foram mais envolvidos
- a maior dificuldade foi conseguir que as crianças respondessem aos porquês e fizessem uma retrospectiva do trabalho realizado
- considera que é uma experiência positiva, que torna as crianças mais reflexivas. Reforçou que já achava que eles eram reflexivos, mas agora ainda está mais convencida de que o são.

Um colega comentou que, para quem tinha manifestado alguma hesitação, o trabalho apresentado é imenso, pois não mostra uma experiência, mas três experiências, pois cada intervenção é uma experiência. Em resposta, a professora comentou que queria chegar a conclusões.

Alguém comentou: “Para ela deve ser muito difícil. E falar em avaliação a crianças desta idade deve ser muito, mesmo muito difícil.”

Outra colega acrescentou que é preciso acreditar mais nas potencialidades dos alunos.

Eu reforcei esta última ideia, porque parece que muitas vezes acabamos por não atuar em determinado sentido porque achamos que os alunos não conseguem corresponder, e isso, como se pode ver com este caso, é uma falsa ideia. Nós é que precisamos de acreditar mais neles e ouvi-los mais.

A colega terminou dizendo que esperava levar a sua experiência ao departamento do pré-escolar e lançou a ideia de os colegas fazerem o mesmo.

Por fim, passamos ao momento de debate final das experiências e voltamos a ver a nossa análise anterior e acrescentamos alguns aspetos.

Às semelhanças:

- todos quebramos rotinas
- todos demos mais voz as crianças
- nos trabalhos de grupo houve muita cumplicidade.

Às diferenças:

- o comprometimento dos alunos não é idêntico
- a extensão das experiência não é semelhante.

Por fim, concluímos que apesar das faixas etárias serem diferentes, aplica-se a avaliação formativa em todas elas.