



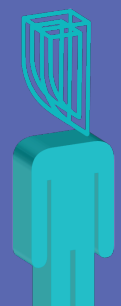
livro de atas

proceedings

V Encontro Internacional
de **Formação na Docência**

5th International Conference
on **Teacher Education**

incte'20
international
conference on
teacher education



<http://incte.ipb.pt/>



**A INVESTIGAÇÃO
EM EDUCAÇÃO NO
CRUZAMENTO DE
FRONTEIRAS**

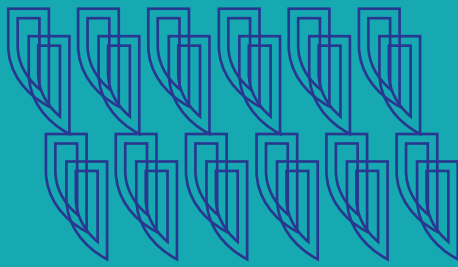
**CROSSROADS IN
EDUCATIONAL
RESEARCH**



incte'20
international
conference on
teacher education



Bragança . 2020



Título | Title

V Encontro Internacional de Formação
na Docência | Livro de Atas

5th International Conference
on Teacher Education | Proceedings

Editores | Editors

Rui Pedro Lopes, Cristina Mesquita, Elisabete Mendes Silva, Manuel Vara Pires | Instituto Politécnico de Bragança

Edição de Comunicação e Design | Communication and Design Edition

Jacinta Costa & Carlos Casimiro da Costa | Instituto Politécnico de Bragança

Publicação | Publisher

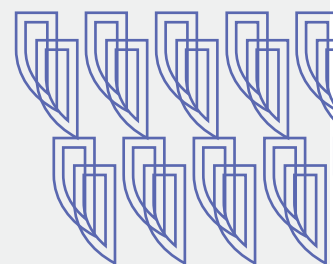
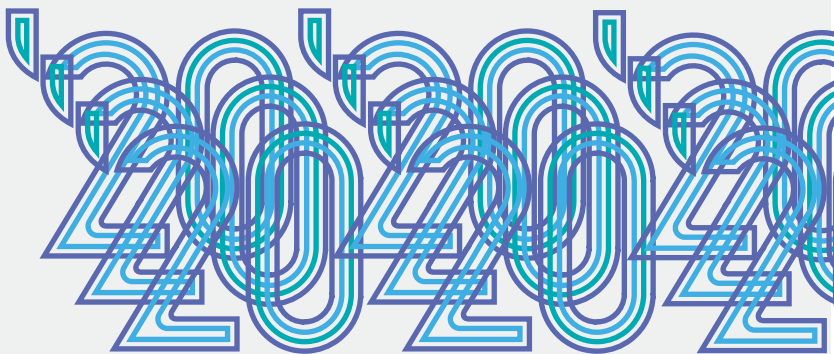
IPB | Instituto Politécnico de Bragança

Morada | Address

Escola Superior de Educação de Bragança
Campus de Santa Apolónia
5300-253 Bragança . Portugal
<http://incte.ipb.pt/>
incte@ipb.pt

ISBN + Handle

978-972-745-276-7 | <http://hdl.handle.net/10198/20081>



Presidência da Comissão Organizadora | Conference Chairs

Cristina Mesquita | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Elisabete Mendes Silva | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Mário Cardoso | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Comissão Organizadora | Organising committee

Adorinda Gonçalves | IPB, Portugal

Angelina Sanches | IPB, Portugal

Jacinta Costa | IPB, Portugal

Luís Castanheira | IPB, Portugal

Manuel Vara Pires | IPB, Portugal

Maria do Céu Ribeiro | IPB, Portugal

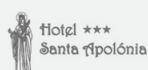
Paula Vaz | IPB, Portugal

Rui Pedro Lopes | IPB, Portugal

Organizado por | Organised by



Apoios | Sponsors



Buscando la mejora escolar en secundaria mediante un proyecto pedagógico eficaz	502
<i>Inmaculada García-Martínez, Katia Álvarez Díaz, José Ramón Márquez-Díaz, José Luis Ubago-Jiménez</i>	
Cartas à educação de jovens e adultos	512
<i>Carla Luz Salaibb Dotta, Elisete Enir Bernardi Garcia</i>	
Conceções dos docentes sobre currículo, planeamento e avaliação	524
<i>Carla Sofia Araújo, Cristina Mesquita, Luís Castanheira, Maria José Rodrigues</i>	
Cultura de escola, liderança e supervisão de professores: dinâmicas em desenvolvimento	537
<i>Ana Isabel Matos</i>	
Discurso dos professores: avaliação dos alunos e reflexão sobre a ação educativa	549
<i>Carlos Teixeira, Angelina Sanches, Manuel Vara Pires, Cristina Mesquita</i>	
Educação infantil: aspectos do processo de profissionalização e valorização docente no Brasil . . .	561
<i>Viviane de Lourdes Costa Rosa dos Santos, Jaime Farias Dresch</i>	
Estratégias de ensino e aprendizagem na educação básica	573
<i>Adriana Filipa Branco Barbosa, Adorinda Gonçalves</i>	
Instrumento para el análisis del prácticum en educación social	585
<i>Mercedes López-Aguado, Rosa María Ramos Novo, Lourdes Gutiérrez-Provecho, Ana Raquel Russo Prada, Ana María de Caso Fuertes, Sofia Marisa Alves Bergano, Maria do Céu Ribeiro</i>	
Metodologias ativas e tecnologias digitais: contributos para o desenvolvimento da consciência histórica	595
<i>Vânia Graça, Altina Ramos, Glória Solé</i>	
Na formação inicial de professores, a investigação-ação revelada pelos relatórios de estágio	607
<i>Ana Isabel Moreira, Pedro Duarte</i>	
O espaço museológico no processo educativo: reflexões sobre as aprendizagens	620
<i>Maria do Céu Ribeiro, Marília Castro, Patrícia Pires</i>	
O lúdico como estratégia de ensino-aprendizagem: uma experiência pedagógica com crianças . . .	631
<i>Inês Isabel Pereira, Luís Castanheira</i>	
O projeto literatura de potencial receção infantojuvenil na promoção da educação inclusiva	640
<i>Carla Guerreiro, Paula Vaz, João Gomes, Marco Costa</i>	
O uso de dados como caminho para direcionar a formação dos professores na escola	649
<i>Cristiane de Fatima Budek Dias, Guataçara dos Santos Junior, Rafael Dornelles Lima, Regina Celia Dornelles Lima, Cristina Mesquita</i>	
Pedagogical practices for teaching through an additional language in academic contexts	661
<i>David Marsh, Letizia Cinganotto</i>	
Perspetivas dos professores acerca do (im)pacto da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional	673
<i>Luiz Cláudio Queiroga, Carlos Barreira</i>	
Sucesso educativo: um projeto em e para a ação	684
<i>Cristina Martins, Delmina Pires, Elza Mesquita, Cristina Mesquita</i>	

Discurso dos professores: avaliação dos alunos e reflexão sobre a ação educativa

Carlos Teixeira¹, Angelina Sanches², Manuel Vara Pires², Cristina Mesquita²
ccteixeira@ipb.pt, asanches@ipb.pt,.mvp@ipb.pt, cmmgp@ipb.pt

¹ *Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

² *Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

Resumo

Este trabalho analisa as perceções de um grupo de professores do 1.º CEB, que participa no projeto-piloto “Prevenir para Melhorar Vinhais”, no âmbito do Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar da Comunidade Intermunicipal das Terras de Trás-os-Montes, cuja entidade adjudicante é o Município de Vinhais, sobre os processos de avaliação dos seus alunos e a forma como documentam a ação educativa que desenvolvem e como refletem sobre ela. Estes dados foram recolhidos na fase de diagnóstico do projeto e permitiram à equipa aceder às perceções do grupo sobre diversas temáticas relacionadas com os princípios, valores, organização e gestão pedagógica do agrupamento de escolas. Recorreu-se à realização de um *focus group*, enquanto técnica de recolha de dados que sustenta a aproximação entre investigadores e participantes, permitindo aceder a um *corpus* discursivo, em que práticas e significados são entendidos de forma interrelacionada, no contexto onde eles ocorrem e de acordo com os princípios do círculo hermenêutico (o texto, a pessoa, os acontecimentos e a cultura) na tentativa de compreender o fenómeno como um todo. A entrevista em grupo foi usada como um meio de aceder às perceções dos participantes e como um momento de tomada de consciência sobre as suas visões. O processo foi precedido pela construção de um guião de questões abertas, desenhado de forma a obter dados que pudessem ser descritos e analisados dando sentido às experiências e significados dos participantes. Deste processo resultou um sistema de categorias sobre os temas enunciados *a priori* no guião. Neste estudo, interpretam-se apenas as ideias e práticas dos professores sobre a forma como concebem, entendem e realizam a avaliação dos alunos, bem como sobre os processos que usam para documentarem a sua ação educativa e para sobre ela refletirem. Da análise dos dados, emergem três categorias quer no tema “planeamento, documentação e avaliação” quer no tema “monitorização e avaliação da atividade docente”. Salienta-se que os professores valorizam uma aprendizagem holística, embora se evidenciem dificuldades na articulação entre os processos de planeamento, documentação e avaliação dos seus alunos. Discursivamente focam a importância da avaliação contínua, embora os processos de avaliação enunciados revelem, essencialmente, a avaliação enquanto processo de classificação. Salienta-se, ainda, a necessidade de desenvolver práticas de documentação e de reflexão acerca da ação educativa.

Palavras-Chave: avaliação, documentação, reflexão, perceções de professores.

Abstract

This piece of research analyzes the perceptions of a group of teachers of the 1st Cycle of Basic Education about the way they evaluate their pupils and how they document their educational action, and how they reflect on it. These teachers are participating in a pilot-project titled “Prevent to Improve Vinhais”, within the framework of the Integrated and Innovative Plan to Combat School Failure of the Intermunicipal Community of The Lands of Trás-os-Montes. The data were collected in the diagnostic phase of the project and allowed the team to access to the group's perceptions on several issues related to the principles, values, organization and pedagogical management of the School Center. A *focus group* was used, to collect data and to improve the interaction between researchers and participants. The discursive corpus for the analyses emerged from the context where it occurs, allowing to understand practices and meanings interrelatedly. The technique was based on the principles of the hermeneutic circle (the text, the person, the events and the culture). It contributes to understand the phenomenon as a whole. The *focus group* was used to access to participants' perceptions and also to build awareness about their visions. A script of open questions was designed in order to obtain data. This process resulted in a system of categories, on the themes structured *a priori*. In this study, authors interpret only the ideas and practices of the teachers about how they conceive, understand and performed the evaluation of pupils, as well as about the processes they use to document their educational action and to reflect on it. From data analysis, three categories emerge both in the theme “planning, documentation and evaluation” and in the theme “monitoring and evaluation of teaching activity”. It should be noted that teachers value holistic learning, although difficulties emerged regarding the integration of planning, documentation and evaluation of the pupils. They focus on the importance of continuous evaluation, although the evaluation processes set out highlight essentially the evaluation as a classificatory process. It also stresses the need to develop documentation and to make a deeply reflection about their practices.

Keywords: evaluation, documentation, reflection, teachers' perceptions.

1 O projeto-piloto “Prevenir para Melhorar Vinhais”, enquadrador do estudo

Este estudo enquadra-se no âmbito do Projeto-Piloto “Prevenir para Melhorar Vinhais” (adiante designado projeto), incluído no Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar (PIICI) da Comunidade Intermunicipal das Terras de Trás-os-Montes (CIM-TT), cuja entidade adjudicante é o Município de Vinhais. O projeto centra-se na ideia de que o desenvolvimento profissional dos professores requer a construção de um corpo de teorias e evidências não só sobre as formas (métodos, estrutura e abordagens), mas também sobre os processos (sublinhando os mecanismos responsáveis por, ou que influenciam a mudança) e os seus efeitos sobre os profissionais que trabalham em contextos escolares, as crianças e as suas famílias.

O projeto foca-se na aprendizagem profissional em contexto, enquanto realidade complexa, valorizando o conhecimento profissional prático, e sustentada em referenciais pedagógicos eticamente situados. Daqui emerge a importância da formação em contexto que favoreça a necessária construção de comunidades de aprendizagem que se pensam e reconstroem continuamente. Assume-se uma perspectiva que abraça a ideia contemporânea de aprender juntos, crianças, professores e investigadores, num sistema que integra os direitos de ensinar e os direitos de aprender de todos os envolvidos no processo educacional (Pires, 2013).

Utiliza-se a investigação-ação numa perspetiva construtivista, seguindo um trajeto metodológico sustentado em três ciclos (correspondentes a três anos) que permitem a organização do processo investigacional em diferentes fases e passos. O projeto tem os seguintes objetivos: (i) promover o sucesso educativo e prevenir o abandono escolar num contexto que manifeste a consciência da importância da mudança para a melhoria das práticas educativas e do desenvolvimento profissional; (ii) desenvolver um conjunto de ações fundamentadas nas necessidades dos alunos e na literatura de referência, centradas nos primeiros níveis e ciclos de educação e ensino; (iii) intervir de forma articulada na construção de um projeto de intervenção baseado nos princípios da metodologia de investigação-ação; e (iv) trabalhar colaborativamente (especialistas, educadores de infância, professores, direção da escola, pais e membros das equipas multidisciplinares).

Conforme se salientou, estes objetivos operacionalizam-se no trabalho colaborativo que estimula a construção de uma comunidade aprendente que partilha a intencionalidade da ação pedagógica, a escuta das crianças para analisar a qualidade dos contextos (sala e centro escolar) e a consequente criação de dinâmicas de aprendizagem ativa. Neste contexto, a cooperação da equipa técnica com os profissionais (professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), direção da(s) escola(s), pais e membros das equipas multidisciplinares), apoiando as suas ações didáticas e pedagógicas, torna-se um compromisso necessário para a mudança.

O plano de ação está organizado em cinco fases entendido como uma espiral de ciclos, que compreendem a planificação da mudança – ação e observação –, a reflexão sobre os processos e as suas consequências – voltar a planificar – ação e observação – nova reflexão. Assim, a planificação da formação/investigação assume um caráter flexível, mas rigoroso, permitindo a adequação dos processos, em cada momento e circunstância, em função da realidade. O projeto estrutura-se nas seguintes fases:

- Fase 1 – *Consciencialização* da importância do projeto para a melhoria do sucesso escolar;
- Fase 2 – *Diagnóstico* das necessidades, problemas e questões decorrentes da prática letiva;
- Fase 3 – *Planeamento* das ações a desenvolver, visando responder ao diagnóstico efetuado;
- Fase 4 – *Intervenção* articulada com as atividades previstas no plano estratégico do agrupamento, incluindo o desenvolvimento de estratégias de deteção atempada das fragilidades das crianças, relações escola-família, envolvimento parental, relações escola-comunidade, transição entre a família e a escola e entre níveis/ciclos, diferenciação curricular, importância da tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem, e o assumir do compromisso escolar como um compromisso de cidadania.
- Fase 5 – *Avaliação* e monitorização do processo.

A atividade inserida na fase de *Consciencialização* permitiu aos atores envolvidos tomar contacto com as principais intenções do projeto, cujo processo incluiu a auscultação, sensibilização e negociação para a participação no projeto, bem como a aceitação e o consentimento informado sobre os procedimentos de recolha e tratamento dos dados. Incluiu, ainda, o compromisso com o desenvolvimento das ações, visando a construção

de um plano de intervenção conjunto. Seguiu-se a recolha de dados para dar cumprimento à segunda fase, fase de *Diagnóstico* da situação.

A fase de *Diagnóstico* incluiu os processos que permitiram caracterizar, de forma aprofundada, o contexto educativo de educação pré-escolar e do 1.º CEB. Para a recolha de dados documentais, recorreu-se a um formulário construído especificamente para o efeito, que foi preenchido pelos responsáveis do Agrupamento. Estes dados permitiram conhecer a missão, objetivos e valores inscritos no Projeto Educativo do Agrupamento, fazer a caracterização do corpo docente e não docente e das suas funções, bem como a caracterização das crianças, por níveis de educação e ensino, tipos de famílias e respetivo estatuto socioprofissional. Também permitiram obter os rácios docente/criança, os níveis de sucesso e insucesso por anos de escolaridade e por áreas curriculares e, ainda, identificar os projetos em desenvolvimento nos(as) grupos/turmas neles incluídos.

Para a recolha de dados das conceções dos professores, foi desenvolvido um *focus group*, orientado por um guião pré-estruturado que compreendia oito blocos de questões: Finalidades educativas; Currículo e experiências de aprendizagem; Espaços e tempos educativos; Planeamento, documentação e avaliação; Relações e interações; Monitorização e avaliação; e Desenvolvimento profissional. Estiveram envolvidos neste procedimento um total de doze professores do 1.º CEB.

O *focus group* foi gravado, tendo-se procedido, posteriormente, à sua transcrição e análise de conteúdo, cuja função heurística aumenta a propensão da descoberta da realidade subjacente às produções recolhidas (Bardin, 1995). O *corpus* documental foi analisado e descrito de forma articulada, procurando apreender as condições específicas em que este foi produzido, revelando, assim, uma certa ordem da realidade, a partir da qual se realizou a narrativa. Tendo em conta que os educadores do agrupamento não se manifestaram confortáveis com a gravação do *focus group*, a equipa técnica optou por criar, a partir do guião existente, um questionário de questões abertas, que foi respondido por seis educadoras de infância envolvidas no processo e cujas respostas foram também submetidas à análise de conteúdo.

Foi, ainda, desenvolvido um plano de observação das crianças através da utilização da escala de envolvimento (Laevers, 2005) e da ficha das oportunidades educativas (Bertram & Pascal, 2009). O uso destes instrumentos de recolha de dados implicou a aprendizagem cooperada da equipa técnica. A observação das crianças permitiu obter informações conjugadas sobre as experiências de aprendizagem, o nível de escolha proporcionado às crianças, o seu envolvimento, as formas de organização do grupo e os modos predominantes de interação entre crianças e adultos. Para a aplicação desta ficha, foram tidas em consideração as instruções de preenchimento, constantes no *Manual desenvolvendo a qualidade em parcerias* (Bertram & Pascal, 2009).

Ainda para compreender o contexto vivencial desenvolveu-se uma reflexão grupal, usando o *LEGO Serious Play*, no sentido de fazer o levantamento das forças, fraquezas, oportunidades e ameaças experimentadas no contexto escolar. Nesta dinâmica estiveram envolvidos nove docentes.

Posteriormente, estes dados foram devolvidos aos professores e, a partir das saliências do relatório diagnóstico, foi desenvolvido o processo inerente à fase de planeamento de forma negociada, respeitando e integrando a voz dos participantes professores e responsáveis pela gestão do Agrupamento. Neste sentido, foram realizadas algumas sessões de trabalho com objetivos bem delimitados.

Caracterizando as ações a desenvolver no âmbito do projeto, importa salientar que estas devem gerar circuitos de comunicação entre a equipa técnica e os professores para partilhar as experiências e para a produção de novo conhecimento e desenvolvimento profissional. Estabeleceram-se, por isso, as estratégias de capacitação corporizadas em três ideias/momentos fundamentais: (i) momentos de reflexão antes da ação, na ação e pós-ação que levem à tomada de consciência e à compreensão mais profunda das situações do contexto experiencial dos professores; (ii) momentos de comunicação do experienciado, como meio de regular os avanços e os recuos do trabalho realizado num processo colaborativo; e (iii) momentos de aprofundamento temático sobre assuntos que potenciem o conhecimento e o desenvolvimento profissional dos professores. Neste sentido, foram previstas ações de três tipos: (1) sessões de reflexão; (2) sessões de capacitação; e (3) sessões de trabalho, que se encontram agora em desenvolvimento.

Neste estudo, a partir da análise do *focus group*, interpretam-se apenas as ideias e práticas dos professores sobre a forma como concebem, entendem e realizam a avaliação dos alunos, bem como sobre os processos que usam para documentarem a sua ação educativa e para sobre ela refletirem.

2 Enquadramento teórico

A reflexão sobre a avaliação tem estado no centro do debate educativo, tendo sido objeto de muitos estudos e investigações que, sem nos alongarmos (considerando a necessária concisão do artigo), apresentamos como leituras que enquadram a nossa perspetiva (Fahe & Pires, 2015; Fernandes, 2011; Gonçalves et al. (2019); Martins & Guerreiro, 2017; Santos & Martins, 2019; Santos & Pinto, 2018).

Este debate também tem tido expressão natural nas orientações curriculares oficiais, de que é exemplo o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017). O seu sexto e último tópico reporta-se às “Implicações práticas” e nele se afirma que assumir os princípios e os valores do referido *Perfil* “implica alteração de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos” (p. 31). Nesta linha de reconfiguração das práticas pedagógicas, o documento salienta a necessidade de se “valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade” (p. 31). Não obstante estas intencionalidades, a avaliação persiste “fechada” sobre os processos que se desenrolam dentro da sala. É ainda “fechada” porque se fecha (passe a redundância) no bloco de conteúdos a aprender. Passar para uma avaliação aberta, de natureza relacional e praxiológica, tem implicações profundas seja no âmbito da resposta ao “que avaliar?”, seja no das respostas a muitas outras – inquietantes – perguntas: “quem avalia(r)?”, “como avaliar?”, “quando”, “onde?”, “com que meios/instrumentos?”, “à luz de que conceções e modelos pedagógicos?”. A citação acima impõe-nos o pensar e realizar a avaliação na ação com os outros, incluindo a comunidade educativa e a, mais ampla, comunidade local.

Assumir este posicionamento implica, como tantas vezes se tem dito (Fernandes, 2011; Hoffmann, 2008; Perrenoud, 1999; Santos & Pinto, 2018), envolver o aluno nos processos de avaliação. Não é suficiente que as comissões de avaliação externa reúnam com alunos “previamente (in)formados” sobre a intenção avaliativa dessa reunião, para, passado o dia, os alunos voltarem ao seu papel de “vítimas” (quando não “mártires”) da avaliação. Precisamos de mudar de paradigma. Apesar do caminho feito, quantas vezes a escola,

mesmo quando discursivamente o nega, continua a olhar para o aluno como Sujeito-a-ser-avaliado? Embora não se leia explicitamente no *Perfil* que acima referimos, pode dele deduzir-se a imperiosa necessidade de a escola ser construída não apenas para os alunos e suas aprendizagens, mas com os alunos e suas competências em desenvolvimento. Nesta linha, a avaliação é uma componente importante e o novo paradigma tem de ser o do aluno como Sujeito-que-avalia, o que, naturalmente também faz dele Sujeito-que-se-avalia, na complexidade da sua natureza humana (que não é redutível a uma dimensão cognitiva). A propósito, recorde-se que, no terceiro ponto do *Perfil*, referente à “Visão”, se estipula que o desígnio a perseguir é o de formar todo o jovem para que, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão “munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia” (Martins et al., 2017, p. 15).

É fundamental passar-se da “avaliação das aprendizagens” para um paradigma de “avaliação para a aprendizagem” (Fahe & Pires, 2015; Fernandes, 2011; Hoffmann, 2008; Martins & Guerreiro, 2017). Tal pressupõe que se instaurem procedimentos ligados à metacognição, implicando, como é evidente, a autorregulação dos processos de construção de aprendizagens múltiplas. O termo/conceito “metacognição” emergiu de trabalhos desenvolvidos ao longo do século pretérito (Brown, 1987) e foi “cunhado” por Flavell, a partir do seu trabalho *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry* (Flavell, 1979). Ribeiro (2003) esclarece-nos ao afirmar:

Pressley (1986), no seu modelo de *Bom Utilizador de Estratégias - “Good Strategy User”*, realça que, em termos de realização escolar, para além da utilização de estratégias, é importante o conhecimento sobre quando e como utilizá-las, sobre a sua utilidade, eficácia e oportunidade. A este conhecimento, bem como à faculdade de planificar, de dirigir a compreensão e de avaliar o que foi aprendido, Flavell atribuiu a designação de metacognição (p. 109).

É evidente que os processos metacognitivos têm de se reportar a conteúdos e tarefas. Mas têm igualmente de englobar as relações, as emoções e motivações (indelevelmente ligadas à perceção de si como sujeito aprendente) e, ainda, o envolvimento nas tarefas e o reconhecimento da eficácia das estratégias de aprendizagem. Desenvolver uma abordagem metacognitiva implica necessariamente pensar e realizar a avaliação na sua intrínseca e essencial (no sentido primeiro do termo) relação com o planificar e o refletir sobre as estratégias e os processos de compreensão (considerando ativamente os sujeitos e os seus contextos), para que se avalie não apenas o que foi aprendido, mas o como foi aprendido. De todos os *loci* pedagógicos, a avaliação será aquele em relação ao qual tem sido mais difícil vencermos a lógica do “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 2007). A flexibilização em todos os domínios, englobando naturalmente a avaliação, é condição necessária para uma educação de qualidade. Defendemos, portanto, uma avaliação que, muito para além de ser conclusiva sobre o que a criança/aluno conseguiu ou não conseguiu, seja reflexiva sobre a eficácia do trabalho realizado, sobre a validade dos processos pedagógicos, e que, a partir dessa reflexão, seja transformadora das práticas.

Observar e ouvir atentamente a criança/aluno, perguntar e acompanhar (num diálogo franco), documentar e flexibilizar são processos fundamentais para a qualidade da ação pedagógica. A documentação, como afirmam Dahlberg, Moss e Pence (2003), “torna o trabalho concreto” (p. 194). A documentação, para ser rica, tem naturalmente de brotar

de uma atitude pedagógica de observação e escuta ativas, permitindo o registo do que a criança/o aluno faz e diz. Mas a riqueza da documentação é ainda maior quando ela cruza as vozes e as narrativas dos vários intervenientes no processo educativo. Construir a documentação (enquanto processo sempre em aberto) é “fazer um texto” no sentido etimológico do termo: do latim *texere* (tecer). É tecer linguagens (as “Cem linguagens da criança” e as outras cem dos adultos) e múltiplas formas de expressão (verbal, pictórica, fotográfica, musical, fílmica,...). É, em suma, dar corpo aos projetos desenvolvidos e às narrativas de aprendizagem, dando forma ao prazer de narrar e cultivando a reflexão crítica sobre a experiência, pessoal e partilhada, de sermos sujeitos no mundo.

Este posicionamento, embora não deixe de considerar que a documentação é fundamental para os processos de avaliação, transcende essa dimensão pela afirmação de que a documentação é importante para todos e em todos os momentos do processo pedagógico. A documentação, cruzando a compreensão dos conhecimentos e dos interesses das crianças/alunos e as intencionalidades educativas dos adultos – das instituições e das famílias, tem de ser considerada como a base a partir da qual se ergue a planificação e se constroem os projetos. Gandini e Goldhaber (2002) afirmam que “a intenção da documentação é explicar, não apenas mostrar” (p. 153). Diremos ainda melhor se afirmarmos que a intenção da documentação tem de ser, em simultâneo, explicar e implicar – remetendo, mais uma vez para a etimologia. Explicar é estender o tecido para ver com clareza; implicar é entrar dentro das pregas, das dobras (do latim, *plica*) do tecido. Terminamos este ponto dentro do universo da metáfora, para afirmar que o mundo (e o mundo da educação) é um tecido com muitas pregas... a documentação permite-nos ir progressivamente entrando nelas, não como alguém que observa de fora (explica), mas como sujeito que se implica.

3 Enquadramento metodológico

Este estudo, que analisa as conceções dos professores do 1.º CEB sobre os processos de planeamento, documentação e avaliação, segue uma abordagem qualitativa (Denzin & Lincoln, 1994), inscrita numa linha epistemológica que compreende que o conhecimento é construído intersubjetivamente através de uma interação estreita entre o sujeito e o seu contexto. No plano metodológico, a interpretação da realidade passa pela consideração e captação dos significados atribuídos pelos professores aos diferentes aspetos da sua realidade vivencial (Guba & Lincoln, 1994).

Conforme referido, para a recolha de dados recorreremos à técnica do *focus group*, que permitiu obter os discursos das pessoas que constituem o *corpus* de análise, traduzindo-se este em níveis de significância plurivocal sobre o seu contexto profissional.

Após a transcrição do *focus group*, em que participaram doze professores do 1.º CEB, procedemos à análise de conteúdo, o que fez emergir um sistema categorial. Especificamente, neste estudo analisamos aspetos relacionados com a avaliação e a reflexão nas suas diversas vertentes.

4 Apresentação e análise dos resultados

A análise das perceções dos professores sobre os processos de avaliação dos alunos e de reflexão da ação educativa desenvolvida incide sobre os dados obtidos, através do *focus group* em relação a questões incluídas no âmbito dos seguintes temas definidos à priori:

(1) planeamento, documentação e avaliação; e (2) monitorização e avaliação da atividade docente. Passamos a apresentar e a analisar os dados relativos a cada um destes temas e categorias emergentes.

4.1 Planeamento, documentação e avaliação

No âmbito desta temática emergiram três categorias de análise, que se referem a: (i) práticas de avaliação dos alunos; (ii) formas de documentação e registo da ação educativa; e (iii) práticas de reflexão da ação educativa.

Práticas de avaliação dos alunos. Os professores indicam entender as práticas de avaliação como um processo que decorre ao longo do ano letivo, em articulação com a planificação da ação educativa, alargando-se para além dos momentos formais de avaliação do desempenho dos alunos. Afirmam que o processo de avaliação é delineado ao nível da planificação “anual” e reajustado ao longo do ano letivo, sobretudo no âmbito das “avaliações (...) de fim de período”.

Para a avaliação do desempenho dos alunos, recorrem a três modalidades principais: avaliação de diagnóstico, avaliação formativa e avaliação sumativa. A avaliação de diagnóstico é concretizada coletivamente no início do ano letivo, com aplicação da mesma ficha de avaliação em cada turma do mesmo ano curricular:

só [fazemos] as fichas de diagnóstico, que são iguais para todos. Nós em setembro decidimos se fazemos as duas, a avaliação [final de período] e [a avaliação de] diagnóstico, [esta] é que é igual para todos.

Os restantes elementos de avaliação (formativa e sumativa) são elaborados por cada professor, deixando de serem iguais para todos os alunos, reconhecendo que as particularidades das escolas e dos alunos devem ser tidas em conta, atendendo a que “há escolas muito díspares e turmas muito díspares” com diferentes dinâmicas de sala de aula. Os dados revelam já terem recorrido a outro tipo de estratégias que, em seu entender, não se apresentavam tão positivas do ponto da valorização dos percursos de aprendizagem de cada um, como as seguintes afirmações permitem perceber:

nós fazíamos as mesmas fichas e chegámos à conclusão que não era viável, nomeadamente, por causa dos (...) diferentes [ritmos de aprendizagem].

aqui, quando havia duas turmas, normalmente conversava-se e, muitas vezes, fazia-se trabalho [colaborativo].

A avaliação formativa decorre ao longo do processo de ensino e aprendizagem promovido ao longo do ano letivo, incluindo o recurso a “fichas mensais” e a avaliação sumativa é realizada no final de cada período e do ano.

Formas de documentação e registo da ação educativa. As opiniões expressas pelos professores denotam que, para além dos procedimentos e elementos de avaliação que lhe são solicitados oficialmente, em geral, recorrem ao registo de notas de campo sobre situações de aula, incidindo particularmente naquelas em que as crianças manifestam mais dificuldades de aprendizagem. Esses registos são entendidos como um importante suporte à partilha de informações com os encarregados de educação das crianças, como as seguintes afirmações evidenciam:

(...) o que não for percebido [o conteúdo], eu registo num caderninho... faço isto com esta, com esta e com esta criança (...), registo isso mesmo.

fazemos anotações que é para depois, nas fichas de informação aos pais, sabermos daquilo que estamos a falar... não tenho problemas nenhuns, ou tenho problemas naquilo...

Os professores fazem ainda referência a estratégias seguidas na ação educativa que, por vezes, não são registadas expressamente na forma escrita, como relatam dois professores:

(...) e aplicamos as estratégias, embora às vezes não se ponham no papel, e aplicam-se... e o professor aplica-as e operacionaliza-as com os alunos sem precisar das medidas universais, acaba por se fazer isso linearmente...

a observação direta... penso que toda a gente faz. Se em relação a este conteúdo este miúdo não percebeu, reforço no dia seguinte...

Práticas de reflexão da ação educativa. Os professores relevam os contributos dos processos reflexivos promovidos sobre a própria prática educativa e o *feedback* proporcionado pelos alunos para o reequacionar do processo de ensino e aprendizagem, em ordem a melhor responderem às necessidades formativas identificadas, como a seguinte afirmação permite perceber:

(...) de acordo com o *feedback* que eu vou tendo da parte dos alunos, vou fazendo, ou não, as alterações que achar necessárias, se for necessário mais algum tempo para rever mais conteúdos, consolidar, ou se eles entenderam bem os conteúdos e podemos avançar... vou alterando a planificação.

4.2 Monitorização e avaliação da atividade docente

Sobre este tema emergiram também três categorias de análise: (i) avaliação das aprendizagens dos alunos; (ii) reflexão entre pares; e (iii) motivação docente.

Avaliação das aprendizagens dos alunos. Refletindo sobre esta dimensão, os professores usam como critério de avaliação do seu trabalho os resultados obtidos pelos alunos nas provas de avaliação, considerando que o seu trabalho é bem-sucedido quando dele resulta aprendizagem dos conteúdos lecionados. Tal postulação é verificável quando um dos professores afirma que avalia a qualidade da sua ação “perante os resultados que eles [os alunos] obtêm nas fichinhas, por exemplo, nos trabalhos”.

Na mesma linha e mais genericamente, a observação e avaliação do comportamento dos alunos, da sua reação ao trabalho que se desenvolve e da sua motivação/participação nas atividades pedagógicas também são aspetos apontados. A afirmação que se segue insere-se no conjunto de opiniões que referem estes aspetos, evidenciando que “um aluno que não aprendeu, não está motivado para participar, uma pessoa vê pela reação das crianças”.

A questão da aprendizagem dos alunos, como critério de avaliação da ação docente, é relacionada com as competências pedagógicas do docente. Desta conceção ressaltam tópicos relacionados com a didática, como o que se refere à “validade” das metodologias que o professor está a usar. Nesta linha de reflexão, o discurso dos professores faz notar a importância de adequar as estratégias à especificidade dos alunos. Estes aspetos são verificáveis, por exemplo, na seguinte opinião:

as nossas competências, didáticas e pedagógicas, também, se vários alunos não aprendiam determinado conteúdo também temos de pôr em causa, muitas vezes, o nosso trabalho. Será que aquela estratégia que eu estou a utilizar é a mais adequada, ou haverá outra que surta mais efeito perante os alunos e as dificuldades que eles estão a ter?

Refira-se, ainda, a importância que os professores reconhecem à capacidade de criarem uma boa relação pedagógica que, além da relação com os alunos, tem implicações na motivação e no empenho que se coloca na concretização das atividades letivas.

Reflexão entre pares. Outro critério apontado no âmbito da (auto)avaliação do trabalho docente é a comparação do trabalho realizado por outras colegas, o que acontece nas reuniões de departamento e, de forma mais estruturada, nas sínteses de avaliação de final de período. O diálogo entre colegas surge como estratégia de avaliação das práticas e, simultaneamente, como mecanismo para a reformulação do trabalho que se realiza, como se pode verificar na seguinte opinião:

às vezes comparando com o trabalho das outras colegas (...) e se calhar da tal articulação que se vai fazendo entre os colegas, também, e nas reuniões de final de período, cada uma apresenta a sua síntese, e aí já vemos a síntese refletiva do período, (...) e nas reuniões de departamento mensais também discutimos aquilo que temos que discutir e tiram-se ideias e, muitas vezes, ‘olha eu fiz assim; tu como é que fizeste’?

Além da relação com/entre os colegas, há referências à importância da relação com a comunidade educativa, sugerindo-se que também esta é considerada no âmbito da (auto)avaliação dos professores. Numa das opiniões formuladas, depois de enumerar vários parâmetros de avaliação, o professor acrescenta: “também, relação com a comunidade educativa, os pais, os encarregados de educação, professores, alunos, funcionários, essencialmente isso”.

Motivação docente. O discurso dos professores apresenta menções relativas à atividade docente no que diz respeito à relação pedagógica e à motivação para o desempenho profissional, na sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. Veja-se, a este respeito, a seguinte afirmação, em que a relação com os alunos, a motivação e o empenho dos professores são indicados como relevantes:

vários parâmetros, muitos, a relação com os alunos, a motivação que nós temos, motivação de ensinar, motivação do professor, o empenho, que nós temos com essas crianças, também, o empenho, motivação (...).

Releva-se a importância que estas dimensões podem assumir num processo de aprendizagem dos alunos, com repercussões na avaliação dos progressos que podem vir a alcançar.

5 Considerações finais

Os resultados do estudo evidenciam a importância que reveste a reflexão sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos, no sentido uma continuada melhoria da ação pedagógica dos professores. Acentuam a necessidade de promover práticas de avaliação que enfatizem a continuada melhoria das estratégias de ensino e aprendizagem, com vista a um processo formativo bem-sucedido para alunos e professores (Fahe & Pires, 2015; Fernandes, 2011; Santos & Martins, 2019). Realça-se o papel regulador e formativo que o processo de avaliação pode assumir, no quadro de efetivo questionamento, debate e procura de respostas alternativas de ação e de avaliação pedagógica (Hoffmann, 2008; Martins & Guerreiro, 2017; Perrenoud, 1999). Salienta-se, ainda, a compreensão da necessidade de diversificação dos procedimentos de documentação e de avaliação do processo de ensino e aprendizagem das crianças/alunos (Dahlberg, Moss, & Pence, 2003;

Gandini & Goldhaber, 2002), enquanto suportes à partilha de informação com os pais/encarregados de educação e ao desenvolvimento de uma ação educativa que atenda às especificidades dos alunos e das escolas. A ideia de uma escola que responda à diversidade e heterogeneidade dos alunos atravessa várias ideias expressas pelos professores, aproximando-se do previsto na legislação em vigor (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; Martins et al., 2017).

A articulação da avaliação com a planificação da ação educativa é perspetivada como um elemento fundamental para assegurar percursos de aprendizagem com sentido, integrando e valorizando as dimensões formativa e sumativa da avaliação (Fernandes, 2005). A aprendizagem dos conteúdos lecionados é, também, um indicador, particularmente relevado pelo grupo de professores inquirido, na avaliação da qualidade do processo formativo (Santos & Pinto, 2018). O comportamento e a participação das crianças/alunos merecem também referência enquanto elementos de avaliação das estratégias de intervenção pedagógica e, por conseguinte, do desempenho profissional docente.

A valorização do trabalho colaborativo, entre pares, nas práticas de planeamento e de avaliação do processo de ensino e aprendizagem merece também destaque no discurso dos professores. Todavia, este processo requer um continuado investimento, no quadro de uma partilha regular de informações e de responsabilidades entre os diferentes intervenientes no processo formativo das crianças/alunos.

A concluir, destaca-se a importância que os processos de avaliação dos alunos e de reflexão da ação educativa podem assumir na construção de efetivas oportunidades de sucesso de todas as crianças e na melhoria da qualidade das respostas formativas promovidas pelos contextos educativos em que se integram.

Agradecimento

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Projeto-Piloto “Prevenir para Melhorar Vinhais” (NORTE-08-5266-FSE-000139) incluído no Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar da Comunidade Intermunicipal das Terras de Trás-os-Montes., cuja entidade adjudicante é o Município de Vinhais. O Projeto é financiado pelo NORTE2020, PORTUGAL2020 e União Europeia-Fundo Social Europeu.

6 Referências

- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bertram, A., & Pascal, C. (2009). *Manual desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. Kluwe (Orgs.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 1-16). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Dahlberg, G. Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação infantil da primeira infância: Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE.

- Fahe, A., & Pires, M. V. (2015). Avaliação das aprendizagens: Conceções e práticas seguidas por professores de matemática. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Vol. Extr.*(10), 86-90. doi: 10.17979/reipe.2015.0.10.461
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906-911.
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho, & H. Salgueiro (Eds.), *TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos* (pp. 81-107). Évora. CIEPUE, Universidade de Évora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Gandini, L., & Goldhaber, J. (2002). Duas reflexões sobre a documentação. In L. Gandini & C. Edwards (Orgs.), *Bambini: A abordagem italiana à educação infantil* (pp. 150-169). Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, A., Sanches, A., Guerreiro, C., Martins, C. Mesquita, C., Mesquita, E., Rodrigues, M. J., & Novo, R. (2019). Formação inicial de educadores e professores: Perceções dos cooperantes sobre o processo de supervisão. In E. Mesquita, M. C. Roldão, & J. Machado (Orgs.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 93-128). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. <http://hdl.handle.net/10198/18921>.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: SAGE.
- Hoffmann, J. (2008). *Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação.
- Laevers, F. (Ed.) (2005). *Sics [Ziko]: Well-being and involvement in care*. Leuven: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education.
- Martins, C., & Guerreiro, A. (2017). Processos de comunicação e de avaliação: Como efetivar a sua articulação. In M. V. Pires, C. Mesquita, R. P. Lopes, G. Santos, M. Cardoso, J. Sousa, E. Silva, & C. Teixeira (Eds.), *Livro de atas do II Encontro internacional de formação na docência, INCTE 2017* (pp. 403-410). Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança.
- Martins, G. O., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedrosa, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Ucha, L. ... Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: ME. Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Acedido em <http://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Pires, C. (2013). *A voz da criança sobre a inovação pedagógica*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*(1), 109-116.
- Santos, G., & Martins, C. (2019). Perceções de professores sobre avaliação: Um estudo na formação contínua de professores. In M. V. Pires, C. Mesquita, R. P. Lopes, E. M. Silva, G. Santos, M. R. Patrício, & L. Castanheira (Eds.), *Livro de atas do IV Encontro internacional de formação na docência, INCTE 2019* (pp. 360-370). Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança.
- Santos, L., & Pinto, J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: A avaliação como fator estruturante. In F. Veiga (Coord.), *O ensino como fator de envolvimento numa escola para todos* (pp. 503-539). Lisboa: Climepsi Editores.