

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

AVALIAÇÃO E GESTÃO DA QUALIDADE EM EDUCAÇÃO: POLÍTICAS E PRÁTICAS

A cooperação na relação entre políticas de avaliação e a prática de avaliação cooperada das aprendizagens

Joaquim Manuel Rita Liberal

M

2024





A cooperação na relação entre políticas de avaliação e a prática de avaliação cooperada das aprendizagens

Joaquim Manuel Rita Liberal

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação sob a orientação da Professora Doutora Amélia Veiga.

Resumo

Este trabalho surge no momento em que o mundo atravessa um contexto social e político profundamente conturbado, marcado por diversos conflitos, geradores de incerteza. A escola é o reflexo desse mundo em turbulência e vive na urgência contínua de universalizar e consolidar valores assentes na entreaajuda, cooperação, participação e vivência democrática. Anseia, assim, por cumprir esse desígnio comum de alcançar uma sociedade mais justa e plural, presa a uma complexa teia de relações. A pertinência deste estudo assenta nestas preocupações e baseia-se na necessidade de equacionar uma prática pedagógica que contribua para um mundo mais solidário e humanista.

Neste contexto, a avaliação surge como um conceito polissémico, assente num quadro político que resulta, entre outros fatores, da influência da globalização económica, com impacto na prática pedagógica e na aprendizagem dos/as alunos/as. Portanto, o que se investiga, neste trabalho, é a influência das políticas de avaliação na prática de avaliação cooperada dos/as professores/as do Movimento da Escola Moderna (MEM), no sentido de contribuir para uma análise crítica e aprofundada das práticas de avaliação no contexto educacional, com foco em políticas, práticas pedagógicas e cooperação docente, dentro de uma perspetiva sociocultural da aprendizagem.

A investigação permitiu expor os três níveis de relação entre políticas e prática: a governação da escola, a interação entre políticas e a prática de avaliação cooperada e a relação entre pares. Paralelamente, perante a função emancipatória da educação, o estudo amplia as potencialidades da prática de avaliação cooperada, ao descrever a importância de ideias como a valorização da diversidade, o processo de gestão e monitorização pedagógica, a análise e reflexão crítica face ao processo de avaliação ou a promoção da autonomia e o seu papel numa perspetiva de avaliação que funda a sua estrutura pedagógica na cooperação, com vista a promoção da aprendizagem e reformulação dos processos de ensino.

Palavras-chave: Políticas; práticas; avaliação; cooperação; aprendizagem.

Abstract

This work comes at a time when the world is going through a deeply troubled social and political context, marked by various conflicts that generate uncertainty. The school is a reflection of this turbulent world and lives in the continuous urgency of universalising and consolidating values based on mutual help, cooperation, participation and democratic living. It thus yearns to fulfil this common goal of achieving a fairer and more plural society, caught up in a complex web of relationships. The relevance of this study is based on these concerns and the need to consider a pedagogical practice that contributes to a more solidary and humanist world.

In this context, assessment emerges as a polysemic concept, based on a political framework that results, among other factors, from the influence of economic globalisation, with an impact on teaching practice and student learning. Therefore, this work investigates the influence of assessment policies on the cooperative assessment practices of Modern School Movement (MEM) teachers, in order to contribute to a critical and in-depth analysis of assessment practices in the educational context, focusing on policies, pedagogical practices and teacher cooperation, within a sociocultural perspective of learning.

The research made it possible to expose the three levels of relationship between policies and practice: school governance, the interaction between policies and the practice of co-operative assessment and the relationship between peers. At the same time, given the emancipatory function of education, the study expands on the potential of cooperative assessment practice by describing the importance of ideas such as valuing diversity, the process of pedagogical management and monitoring, analysing and critically reflecting on the assessment process or promoting autonomy and its role in an assessment perspective that bases its pedagogical structure on cooperation, with a view to promoting learning and reformulating teaching processes.

Key words: Policies, practices, assessment, co-operation, learning

Resumé

Ce travail intervient à un moment où le monde traverse un contexte social et politique profondément troublé, marqué par divers conflits qui génèrent de l'incertitude. L'école est à l'image de ce monde turbulent et vit dans l'urgence permanente d'universaliser et de consolider des valeurs basées sur l'entraide, la coopération, la participation et la vie démocratique. Elle aspire ainsi à réaliser cet objectif commun de parvenir à une société plus juste et plus plurielle, prise dans un réseau complexe de relations. La pertinence de cette étude repose sur ces préoccupations et sur la nécessité d'envisager une pratique pédagogique qui contribue à un monde plus solidaire et plus humaniste.

Dans ce contexte, l'évaluation apparaît comme un concept polysémique, basé sur un cadre politique qui résulte, entre autres facteurs, de l'influence de la mondialisation économique, avec un impact sur la pratique de l'enseignement et l'apprentissage des étudiants. Par conséquent, ce travail étudie l'influence des politiques d'évaluation sur les pratiques d'évaluation coopérative des enseignants du Mouvement de l'école moderne (MEM), afin de contribuer à une analyse critique et approfondie des pratiques d'évaluation dans le contexte éducatif, en se concentrant sur les politiques, les pratiques pédagogiques et la coopération des enseignants, dans une perspective socioculturelle de l'apprentissage.

La recherche a permis d'exposer les trois niveaux de relation entre les politiques et les pratiques : la gouvernance de l'école, l'interaction entre les politiques et la pratique de l'évaluation coopérative et la relation entre les pairs. En même temps, étant donné la fonction émancipatrice de l'éducation, l'étude développe le potentiel de la pratique de l'évaluation coopérative en décrivant l'importance d'idées telles que la valorisation de la diversité, le processus de gestion et de suivi pédagogique, l'analyse et la réflexion critique sur le processus d'évaluation ou la promotion de l'autonomie et son rôle dans une perspective d'évaluation qui fonde sa structure pédagogique sur la coopération, en vue de promouvoir l'apprentissage et de reformuler les processus d'enseignement.

Mots clés: Politiques; pratiques; évaluation; coopération; apprentissage.

Resumen

Este trabajo llega en un momento en el que el mundo atraviesa un contexto social y político profundamente convulso, marcado por diversos conflictos que generan incertidumbre. La escuela es un reflejo de este mundo convulso y vive en la continua urgencia de universalizar y consolidar valores basados en la ayuda mutua, la cooperación, la participación y la convivencia democrática. Anhela así cumplir ese objetivo común de lograr una sociedad más justa y plural, atrapada en un complejo entramado de relaciones. La pertinencia de este estudio se basa en estas preocupaciones y en la necesidad de plantearse una práctica pedagógica que contribuya a un mundo más solidario y humanista.

En este contexto, la evaluación surge como un concepto polisémico, basado en un marco político que resulta, entre otros factores, de la influencia de la globalización económica, con impacto en la práctica docente y en el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, este trabajo investiga la influencia de las políticas de evaluación en las prácticas de evaluación cooperativa de los profesores del Movimiento Escolar Moderno (MEM), con el fin de contribuir a un análisis crítico y profundo de las prácticas de evaluación en el contexto educativo, centrándose en las políticas, las prácticas pedagógicas y la cooperación docente, dentro de una perspectiva sociocultural del aprendizaje.

La investigación permitió exponer los tres niveles de relación entre las políticas y la práctica: la gobernanza escolar, la interacción entre las políticas y la práctica de la evaluación cooperativa y la relación entre pares. Al mismo tiempo, dada la función emancipadora de la educación, el estudio amplía el potencial de la práctica de la evaluación cooperativa al describir la importancia de ideas como la valoración de la diversidad, el proceso de gestión y seguimiento pedagógico, el análisis y la reflexión crítica sobre el proceso de evaluación o la promoción de la autonomía y su papel en una perspectiva de evaluación que basa su estructura pedagógica en la cooperación, con vistas a promover el aprendizaje y reformular los procesos de enseñanza.

Palabras clave: Políticas; prácticas; evaluación; cooperación; aprendizaje.

Agradecimentos

À Professora Doutora Amélia Veiga pela forma como, em cooperação, nos orientou nos nossos projetos, mas também pelos desafios, provocações e por ter partilhado tanto da sua sabedoria.

A todos/as os/as professor/as da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação pelos momentos de aprendizagem.

Ao Movimento da Escola Moderna, em particular aos/às colegas que me ajudaram a concretizar este trabalho, mas acima de tudo por ser lugar de aprendizagem, desenvolvimento profissional e pessoal.

Aos/Às amigos/as do Centro de Recursos do Movimento da Escola Moderna pela trabalho e pelo conhecimento que connosco partilham.

Ao Núcleo do Porto do Movimento da Escola Moderna pela alegria e empenho com que animam a vida pedagógica do núcleo.

Às minhas amigas Helena Barbieri e Noémia Peres pelas jantaras, pela amizade, incentivo e companheirismo de sempre.

Aos/Às meus/minhas colegas de mestrado pela cooperação e partilhas, com toda a minha admiração.

Às minhas irmãs e aos meus sobrinhos pelo carinho, conforto e incentivo.

À Carolina e aos meus pais

Lista de abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

PASEO – Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória

ZDP – Zona de desenvolvimento proximal

PIT – Plano Individual de Trabalho

MEM - Movimento da Escola Moderna

GTC – Grupo de trabalho cooperativo

TEA - Tempo de estudo autónomo

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

PLNM - Professores/as de Português Língua não Materna

PISA – Programme in International Students Assessment

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Índice

Introdução	13
Capítulo I – Enquadramento teórico	19
1. Teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem	20
2. Cooperação e teoria da interdependência social.....	24
3. Modelos de avaliação das aprendizagens	28
3.1. Avaliação dinâmica das aprendizagens em interação cooperada	32
3.2. Modelo crítico/comunicativo	34
3.3. Avaliação democrática	37
4. Problemática, questão de investigação e objetivos	39
Capítulo II – Enquadramento metodológico.....	43
1. Paradigma e abordagem de investigação	44
2. Estratégia de investigação.....	46
3. Técnicas de recolha de dados.....	48
3.1. Inquérito exploratório por questionário.....	48
3.2. Entrevista	52
4. Método de análise de dados	53
4.1. Análise estatística dos dados.....	53
4.2. Análise temática	54
5. Âmbito da investigação	58
5.1. Caraterização do contexto social da prática pedagógica do Movimento da Escola Moderna	58
5.2. Caracterização do contexto da prática do Movimento da Escola Moderna	61
CAPÍTULO III - Apresentação dos dados e discussão dos resultados.....	66
1. A influência das políticas de avaliação na relação com a prática de avaliação cooperativa	67
1.1. Governação da escola e prática de avaliação cooperativa	67
1.2. Políticas de avaliação e relação entre professores	72

1.3. Interação entre políticas de avaliação e a prática de avaliação cooperativa	76
2. Cooperação e interdependência social positiva.....	83
3. A diversidade como princípio de valor e recurso pedagógico	86
4. Gestão e monitorização pedagógica	91
4.1. Organização dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços	92
4.2. Instrumentos de monitorização do trabalho de aprendizagem.....	94
5. Análise e reflexão crítica	105
6. Cooperação, autonomia e aprendizagem.....	111
6.1. Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos	112
6.2. Trabalho autónomo e acompanhamento individual	117
7. Comunicação e construção compartilhada de conceitos.....	122
7.1. Trabalho curricular em interlocução coletiva	122
8. Circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais...	123
Capítulo IV - Considerações finais.....	125
Considerações finais	126
Bibliografia.....	129
Bibliografia.....	130
Outras referências	136
Legislação consultada.....	136

Índice de apêndices

Apêndice 1 – Inquérito exploratório por questionário	138
Apêndice 2 - Guião de entrevista	145

Índice de tabelas

Tabela 1: Género e idade dos/as participantes - Número e taxa de resposta.....	50
Tabela 2: Tempo de serviço dos/as participantes- Número e taxa de resposta	50
Tabela 3: Núcleo Regional a que pertencem os/as participantes - Número e taxa de resposta	50
Tabela 4: Local de trabalho dos/as participantes - Número e taxa de resposta	51
Tabela 5: Situação profissional dos/as participantes - Número e taxa de resposta	51
Tabela 6: Ano de escolaridade com que trabalham os/As participantes - Número e taxa de resposta	51
Tabela 7: Tempo de trabalho com a turma dos/as participantes - Número e taxa de resposta	51
Tabela 8: Critérios de seleção dos/as participantes na entrevista.....	57
Tabela 9: Situação profissional dos/as participantes sem turma - Número e taxa de resposta	60
Tabela 10: Trabalho autónomo e acompanhamento individual (parcerias) - Número e taxa de resposta.....	90
Tabela 11: Organização dos espaços e materiais - Número e taxa de resposta.....	92
Tabela 12: Instrumentos de monitorização do trabalho de aprendizagem - Número e taxa de resposta	96
Tabela 13: Conselho de Cooperação Educativa - Número e taxa de resposta:	107
Tabela 14: Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos - Número e taxa de resposta.....	112
Tabela 15: Trabalho autónomo e acompanhamento individual - Número e taxa de resposta	118
Tabela 16: Trabalho curricular em interlocução coletiva - Número e taxa de resposta	123
Tabela 17: Circuitos de comunicação para difusão dos produtos culturais - Número e taxa de resposta.....	124

Introdução

A avaliação é, em termos epistemológicos, um conceito complexo e difícil de definir. As políticas e as práticas de avaliação refletem essa polissemia em termos da sua conceção e implementação. A par disso, surgem os vários discursos sobre o conceito, as interpretações e perceções que os diferentes intervenientes no processo têm sobre as mesmas. Por estas razões, mas também pela relevância que a avaliação continua a desempenhar na aprendizagem e no percurso académico dos alunos, a sua pertinência é determinante para se equacionarem respostas políticas e pedagógicas capazes de contribuir para a reflexão sobre estratégias de aprendizagem e ensino que visem, acima de tudo, garantir o acesso e o sucesso de todos/as os/as alunos/as a uma educação de qualidade, como pilar de uma sociedade democrática, justa e solidária.

Os resultados da investigação, apresentados e discutidos nesta dissertação, enquadram-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, desenvolvido na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Pretende-se descrever a forma como as políticas de avaliação influenciam a prática de avaliação dinâmica em interação cooperada, desenvolvida pelos professores do Movimento da Escola Moderna portuguesa. Trata-se de enunciar as principais razões que interferem na relação entre esses dois contextos: os níveis de influência a que se referem e o impacto gerado.

Importa, portanto, em primeira análise, entender que as políticas de avaliação são influenciadas por um processo de interpretação e tradução feita por diversos atores sociais e instituições, ao nível local, nacional e internacional. Para Ball (2006), são o resultado do que é pensado e verbalizado pelos diferentes atores a diferentes níveis, ou seja, há uma apropriação das diversas vozes, através da intersubjetividade que atravessa esses discursos e interpretações textuais. Assim, haverá pouca originalidade tanto ao nível do discurso como do texto político, uma vez que eles se influenciam e condicionam mutuamente. Dessa relação resulta a posição que cada um assume em termos de política de avaliação e a forma como essas políticas são, ou não, implementadas.

A complexidade dessas codificações discursivas e textuais, segundo Mainardes, (2006) não surge isolada da história, das relações de poder e interesses. Refletem,

portanto, uma pluralidade de vozes apesar de, na prática, apenas algumas delas serem consideradas legítimas e investidas de autoridade.

O texto político vive dessa influência e assume a forma de legislação ou outras orientações emanadas da tutela, sendo influenciados pelos distintos discursos sobre as políticas de avaliação e, no mesmo sentido, potencia “(...) uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores” (Mainardes, 2006, p.53). No mesmo sentido, as múltiplas agendas, internacionais e nacionais, referentes à avaliação, influenciam e determinam a produção desses textos e a sua formulação.

Posto isto, pensar a dimensão política da avaliação, na perspectiva do seu impacto na prática pedagógica, promove a reflexão sobre essas políticas a diferentes níveis. Mainardes (2006), recorre à abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball, para salientar que a análise das políticas, desde a formulação à implementação no contexto da prática, permite equacionar a sua influência e efeitos.

Nesta senda, a investigação (Veiga, 2012; 2014) enfatizou a natureza dinâmica da implementação das políticas continuamente moldadas por vários atores, bem como a importância dos atores para o processo de interpretação dos textos de políticas. Como estas interpretações variam amplamente, a implementação e os efeitos das políticas são diversos.

Outra dimensão a considerar, no âmbito deste estudo refere-se ao que Foucault (2008) designa de tecnologias de poder ou mecanismos de controle social, ou seja, as políticas de avaliação assumem-se como instrumento de regulação do Estado, pelo que determinam e condicionam o pensamento e a ação dos cidadãos. O autor sustenta que a sociedade obedece a uma rede de relações de poder que determina e condiciona a conduta dos indivíduos. Para ajudar a compreender a avaliação como tecnologia política destacam-se, para esse efeito, duas delas: *tecnology of power* e *tecnology of the self*. A primeira “(...) determina a conduta dos indivíduos e submete-os a determinados fins ou dominação, sendo uma objetivação do sujeito”. A segunda, determina a autonomia dos indivíduos para realizar pelos seus próprios meios, ou com a ajuda de outros “(...) um certo número de operações sobre o seu corpo, os seus pensamentos, a sua conduta e o seu modo de ser, a fim de se transformar para atingir um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade” (Foucault, 1988, p.15).

Na linha desta perspectiva, Ball (2002), ao clarificar as tecnologias políticas de reforma, ajuda-nos a entender o conceito de tecnologia, ao afirmar que “As tecnologias

políticas envolvem a distribuição calculada de técnicas e artefactos para organizar forças e capacidades humanas em redes operacionais e funcionais de poder” (p.6).

Assim, o contexto de influência em que se concebem as políticas de avaliação em educação é, evidentemente, determinado por estas tecnologias de poder. Em paralelo, à medida que estas avançam no ciclo político, interagem com outras instituições e indivíduos, detentores de diferentes perspectivas e valores face à educação e, em particular, no que à avaliação diz respeito. O autor sintetiza esta ideia afirmando que os diversos elementos que interagem ou se relacionam com as políticas de avaliação “(...) estão inter-relacionados nestas tecnologias, envolvendo formas arquiteturais, relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de reformulação ou terapia” (Ball, 2002, p.6).

Na interação entre as duas tecnologias surge a noção de governamentalidade que Foucault (2008) designa como “(...) o estudo da racionalização da prática governamental no exercício da soberania política” (p.4). No âmbito deste trabalho, procede-se à sua clarificação em função da busca para o sentido daquilo que determina ou condiciona a nossa visão sobre as políticas de avaliação.

O conceito de governamentalidade, ou de governo, de acordo com Neto (2019), refere que a relação de poder que prevalece não é apenas uma relação de confronto entre adversários ou de mera submissão. Por outras palavras, o poder é entendido numa perspectiva mais ampla, ou seja, implica as estruturas políticas e de gestão do Estado, como meio para condicionar as condutas dos indivíduos, mas também diz respeito à forma como estes reagem a esses condicionalismos (Neto, 2019, p.2).

Portanto, para Foucault (2008, p.9) será possível estabelecermos paralelismos com o poder emanado do Estado, através da produção das políticas de avaliação, sendo que a jusante teremos que considerar outros aspetos a que daremos destaque. Com efeito, o que as políticas de avaliação produzem nas instituições, os procedimentos que desencadeiam, as análises e as reflexões que as acompanham, em diferentes momentos da sua conceção e operacionalização, bem como os cálculos e as táticas que as caracterizam são, no fundo, o resultado dessas interações, nos diferentes momentos, e entre os diversos intervenientes. Contudo, é esse processo que atribui especificidade e complexidade ao poder que exercem sobre os cidadãos, daí decorre a necessidade do seu estudo e compreensão.

Nesta perspetiva, as políticas educativas, em Portugal, são influenciadas pelo movimento de globalização e europeização sobre avaliação. Daqui decorrem, a título de exemplo, as referências à avaliação padronizada ou ao apelo implícito ao uso de testes

com perguntas uniformes. Por outro lado, através da avaliação como movimento político, veiculam-se os valores do mercado como princípio regulador, o mandato concebido à educação ou a privatização como resposta ao financiamento da escola pública.

Aspetos como a promoção da competição entre sistemas educativos, a performatividade como princípio de valor e a eficácia exigida aos sistemas de educação nacional, em termos de utilização dos recursos, são também veiculados através dos discursos e textos internacionais sobre as políticas de avaliação.

O Programme in International Students Assessment (PISA), desenvolvido pela OCDE desde o ano 2000, com a finalidade de traçar o retrato dos sistemas educativos que nele participam, é exemplo de um estudo internacional, cujos resultados interferem e condicionam as políticas de avaliação em Portugal.

A consciência deste contexto de influência e a forma como ele determina a produção de políticas de avaliação ou, como nos diz Foucault (2008), “(...) saber como se desenvolve essa maneira de governar, qual a sua história (...)” (p.9) é determinante para compreender a influência dessas políticas na prática.

A nível nacional, as políticas de avaliação das aprendizagens integram um vasto enquadramento legal que vão desde a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei- 46/86), passando por diversos normativos que estabelece e orientam o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, dos quais se destacam o Despacho Normativo - 98-A/92, o Decreto Lei n.º 6478/2017, referente ao Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO), por fim, salienta-se também o Decreto Lei nº 55/2018 que determina o Regime de Autonomia e Flexibilidade Curricular e o Despacho nº 6944 – A/2018, referente às Aprendizagens Essenciais no Ensino Básico (AE).

Neste sentido, os normativos sublinham que a avaliação deve considerar tanto os processos de aprendizagem como os diferentes contextos em que se desenvolve. Salienta-se a importância de uma prática educativa integrada que promova a recolha de informação e a tomada de decisões adequadas às necessidades e capacidades do aluno. Neste contexto, o PASEO destaca a importância dos/as alunos/as aprenderem a utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma. Por seu turno, a legislação sobre Autonomia e Flexibilidade Curricular reforça a importância da avaliação se centrar na diversidade de instrumentos que permitam um maior conhecimento da eficácia do trabalho realizado e um acompanhamento ao primeiro sinal de dificuldade nas aprendizagens dos/as alunos/as.

Com efeito, o que se reitera, de modo transversal a todos os normativos, é a prática contínua de uma avaliação formativa que contribua de forma muito expressiva para as aprendizagens dos/as alunos/as. Por outro lado, evidencia-se a avaliação sumativa, destacando-se que o que é testado, em cada momento formal, transmite o que é realmente importante saber, pelo que a sua prática deve respeitar e estar em consonância com as restantes componentes curriculares.

O PASEO e o regime de Autonomia e Flexibilização Curricular mencionam ainda a importância do aluno ser capaz de pensar crítica e autonomamente. Em contrapartida, os documentos valorizam também a necessidade de se desenvolverem competências como a criatividade, a capacidade de comunicação e de trabalho com base na cooperação.

Os documentos mencionados colocam a aprendizagem no centro do processo educativo, afirma-se que os diferentes momentos de avaliação devem contribuir para orientar a intervenção do professor e auxiliar as aprendizagens dos/as alunos/as, no sentido de se promover o sucesso educativo, gerando diversos momentos de apoio à aprendizagem dos alunos. Para além destes aspetos, estabelecem-se ainda os conhecimentos que os alunos devem adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver em cada componente do currículo ou disciplina.

Uma última dimensão a destacar refere-se à avaliação enquanto instrumento regulador do sistema educativo que visa melhorar a qualidade do mesmo através da introdução de alterações curriculares ou de procedimentos que se afiguram necessários. A avaliação aferida tem como finalidade medir o grau de cumprimento dos objetivos curriculares, definidos a nível nacional, para cada ciclo do ensino, visando o controlo da qualidade do sistema de ensino. O PASEO reclama como princípio o incentivo à qualidade e à cultura da mesma, afirmando que garantir uma educação de qualidade é proporcionar aos alunos as melhores oportunidades educativas. Em função desta evidência as AE reforçam que um ensino de qualidade implica fomentar aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, que são mobilizados em situações concretas, favorecendo o desenvolvimento de competências de nível elevado para todos os/as alunos/as.

Esta dissertação organiza-se em quatro capítulos que, em articulação com as diferentes seções, pretendem responder à questão de investigação e aos seus objetivos. O primeiro capítulo destina-se ao enquadramento teórico do estudo e, numa primeira instância, aborda a relevância da teoria sociocultural para o desenvolvimento e para a

aprendizagem, num segundo plano destaca a teoria da interdependência social positiva, em particular, o papel da cooperação. Por fim, são apresentados os modelos de avaliação que servem de referência à investigação, bem como a problemática, a questão de investigação e objetivos. No segundo capítulo define-se o enquadramento metodológico com a apresentação do método que norteou a investigação, a seleção dos/as participantes no estudo e ainda as técnicas de recolhas de dados: inquérito por questionário e entrevistas semiestruturadas. O material empírico foi analisado com recurso aos métodos de análise estatística e análise temática, o que também se descreve nesta parte da dissertação. O capítulo correspondente à análise e discussão dos dados apresenta as ideias e temas, emergentes da análise temática, em articulação com os dados estatísticos, no sentido de se discutir a relação entre políticas e práticas de avaliação cooperativa. Por fim, no capítulo das considerações finais são apresentados, face aos objetivos, os contributos que resultam deste trabalho. No mesmo sentido, expõem-se, resumidamente, as implicações desta investigação, a nível teórico e prático.

Capítulo I – Enquadramento teórico



1. Teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem

O prefácio da obra *Pensamento e linguagem* (2007) destaca a importância das investigações de Vygotsky, na psicologia americana, como principal justificação para a publicação da sua obra. No entanto, a pertinência do seu pensamento é bem mais abrangente e reflete-se ainda na importância atribuída às suas teorias na atualidade, paralelamente ao que sucede com o seu contemporâneo Piaget (Ducharne & Cruz, 2005, p.11). Apesar de os seus objetos de estudo serem bastante amplos, grande parte do foco dos seus trabalhos foi destinado ao estudo do desenvolvimento da criança “(...) realizado de uma forma sistemática, original e heurística (...)”, por esta razão Ducharne & Cruz (2005) consideram que “(...) os seus contributos continuarão por muito mais tempo a ser alvo de análise e discussão aprofundada” (p.11).

Sobre a relação entre os pensamentos de Piaget e Vygotsky, introduzida por Daniels (2003), no seu livro sobre a importância de Vygotsky para a pedagogia, salienta-se o valor de ambos neste contexto e acrescenta-se a necessidade de se estabelecer uma relação dialética entre os dois autores no sentido de se aprofundar o conhecimento sobre as suas obras (pp. 62-63).

Ainda segundo Ducharne & Cruz (2005), para além da contemporaneidade e o interesse mútuo pelo estudo do desenvolvimento da criança, ambos rejeitam igualmente a psicometria como única forma de avaliar o desenvolvimento e pretendem “(...) perceber como é que uma estrutura se transforma e dá origem a uma outra, sendo que a ordem e o processo pelo qual tal ocorre é particularmente importante” (p.13).

Tomando esta breve contextualização, como ponto de partida para o desenvolvimento deste capítulo, importa agora referir as diferenças entre os paradigmas deste autores, destacando aquele que interessa para a perspetiva teórica deste trabalho. Xavier et al. (2010) sintetizam as diferenças entre paradigmas da seguinte forma

(...) o de Piaget, que acentua os aspetos estruturais e as leis essencialmente universais (de origem biológica) do desenvolvimento, enquanto o de Vygotsky insiste nos aportes da cultura, na interação social e na dimensão histórica do desenvolvimento mental (Xavier et al., 2010, pp.12-13).

Portanto, ao falarmos do plano psicológico vygotskyano, estamos assim na presença de “(...) uma teoria do desenvolvimento mental ontogenético que é, também, uma teoria histórica do desenvolvimento individual” (Xavier et al., 2010, p.12). Segundo estes autores, é depois de se instalar em Moscovo, no ano de 1924, como colaborador do

instituto de psicologia, que Vygotsky e os seus colaboradores desenvolvem “(...) uma verdadeira reconstrução da psicologia e cria sua teoria histórico-cultural dos fenómenos psicológicos.” (Xavier et al., 2010, pp.12-13), sendo necessário acrescentar o caráter social que também a caracteriza, uma vez que a socialização da criança também é um ponto importante do seu pensamento, em particular no que se refere aos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Em suma, “Vygotsky abordou a teorização das implicações psicológicas dos fatores sociais, culturais, de intervenção e históricos e iniciou o desenvolvimento de metodologias adequadas para encorajar a criação de formas apropriadas de investigação e intervenção” (Daniels, 2003, p. 24).¹

No mesmo sentido Arocho (2010) enfatiza que Vygotsky e os seus discípulos desenvolveram uma proposta teórica que enquadra a origem biológica da conduta e da subjetividade humana reconhecendo que “(...) ambas têm uma história, que no curso da mesma sofrem transformações e que essas transformações são mediadas por ferramentas e signos produtos da atividade cultural” (p. 3).²

Ainda segundo Arocho (2010) uma das premissas centrais do paradigma sociocultural é a ideia de que

*(...) para compreender a consciência humana é necessário conhecer as formas de atividade em que ela se constitui, os instrumentos (concretos e simbólicos) com que realiza essa atividade e as formas sociais em que se aprende o uso desses instrumentos e o seu valor para a transformação do ambiente e das condições de vida (Arocho, 2010, p.3).*³

No mesmo sentido Wertsch et al. (1998) elucidam que a principal finalidade de abordagem sociocultural é entender as relações entre a ação humana e o contexto histórico, institucional e cultural em que essas ações se desenvolvem (p.19).

Assim, conceitos como socialização, interação social, mediação, signos, instrumentos, cultura, história, e funções mentais superiores são essenciais para percebermos o contexto em que se desenvolve este projeto e, em particular, os contributos de Vygotsky para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Falo especificamente da sua relevância para a avaliação dinâmica da aprendizagem em interação cooperada, no sentido que se procura definir neste trabalho.

Por esta razão, entende-se ser necessário, num primeiro plano, mobilizar as investigações do autor sobre as interações desencadeadas entre aprendizagem e

¹ Traduzido do original: Daniels, H. (2003) Vygotsky y la pedagogía. Paidós. Barcelona.

² Traduzido do original: Arocho, R. W. (2010). El Concepto de Calidad Educativa: Una mirada crítica desde el enfoque histórico-cultural. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación Volumen 10, Número 1.

³ Ibidem

desenvolvimento para, de seguida, estabelecer ligações com os diferentes conceitos que servem o propósito deste trabalho. Nomeadamente no que se refere ao seu impacto no ensino e na aprendizagem, como refere (Daniels, 2003, p.16) na sua abordagem ao papel de Vygotsky na pedagogia.

Assim, na perspectiva de Vygotsky (2007), os problemas do ensino, a partir da análise da psicologia, não podem ser compreendidos sem antes se equacionar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. O trabalho que desenvolveu reflete o seu posicionamento crítico sobre as análises feitas, do ponto de vista metodológico

(...) pesquisas concretas sobre o problema dessa relação fundamental incorporam postulados, premissas e relações exóticas, teoricamente vagos, não avaliados criticamente e, algumas vezes, internamente contraditórios: disso resultou, obviamente, uma série de erros (Vygotsky, 2007, p.88).

Antes de propor uma teoria sobre a interação entre aprendizagem e desenvolvimento, o autor resume as concepções presentes nas três principais posições teóricas sobre o tema. Destaca, num primeiro plano, os trabalhos de Piaget e Binet, cujas teorias consideram que a aprendizagem é independente do desenvolvimento, ou seja, “A aprendizagem é considerada um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento” (Vygotsky, 2007, pp.88-89).

Inversamente ao que Vygotsky (2007) procura demonstrar, neste grupo de teorias, exclui-se o papel que a aprendizagem pode ter no fluxo do desenvolvimento da criança, entendendo-se antes que “(...) desenvolvimento e maturação são pré-condições da aprendizagem (...)” (p.89), portanto o “(...) desenvolvimento é sempre um pré-requisito para a aprendizagem e que se as funções mentais de uma criança (operações intelectuais) não amadureceram a ponto de ela ser capaz de aprender um assunto particular, então nenhuma instrução se mostra útil” (p.89).

Aquilo que o autor evidencia é uma tendência para se considerar o pensamento da criança de forma “pura”, afirmando-se que os ciclos de desenvolvimento precedem a aprendizagem cabendo apenas ao ensino a função de acompanhar esse crescimento mental (Vygotsky, 2007, p.90).

A segunda corrente teórica, neste domínio, de acordo com Vygotsky (2007), considera que os processos de aprendizagem e desenvolvimento ocorrem em simultâneo, de modo simétrico. Para o autor os teóricos defensores desta perspectiva, de entre os quais destaca James, baseiam-se no conceito de reflexo para reduzirem o processo de aprendizagem à formação de hábitos e, à semelhança de Piaget, “(...) o desenvolvimento

é concebido como elaboração e substituição de respostas inatas.”, ou seja, “(...) a acumulação de todas as respostas possíveis” (p. 89).

Para Koffka, um dos autores que Vygotsky (2007) apresenta como exemplo para clarificar a terceira linha teórica sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, a qual combina os extremos das posições mencionadas anteriormente para afirmar que os dois processos são diferentes, mas que se influenciam mutuamente (Vygotsky, 2007, p.90). Trata-se já de um avanço nos posicionamentos, muito embora ainda não se explorem os contributos da interação nestes processos, aceita-se a relação entre eles e assume-se que a aprendizagem ativa e faz progredir os processos de maturação e, consequentemente, o desenvolvimento.

A síntese de Vygotsky ajuda-nos a compreender o seu posicionamento face a esta discussão. Arocho (2010) contextualiza o enfoque sociocultural no papel que esta perspetiva “(...) atribui à educação e a relação de interdependência que estabelece entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano. A educação é vista como a forma de mediação por excelência, indispensável para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores” (p.3)⁴.

Ao rejeitar as abordagens anteriores, Vygotsky (2007) argumenta que a sua análise conduz a uma visão mais adequada da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Neste sentido, reconhecendo a complexidade da problemática, o autor afirma que esta “(...) é constituída por dois tópicos separados: primeiro a relação geral entre aprendizagem e desenvolvimento; e, segundo, os aspetos específicos dessa relação quando a criança atinge a idade escolar” (p.94).

O que o pensamento do autor nos revela sobre esta discussão é a consciência que os indivíduos não são apenas o resultado da genética ou biogenética, isso revela a visão de Arocho (2010) ao afirmar que “Os seres humanos desenvolvem-se de formas diferentes, porque aprendem de forma diferente em contextos diferentes. A aprendizagem implica a apropriação e o domínio dos instrumentos culturais disponíveis no nosso meio” (p.3)⁵. Enfatiza-se, portanto, o papel determinante que história e sociedade ocupam ao nível da aprendizagem e do ensino. Neste sentido, Wertsch et al. (1995) referem que os fundamentos de uma abordagem sociocultural visam “(...) explicar as relações entre a

⁴ Traduzido do original: Arocho, R. W. (2010). El Concepto de Calidad Educativa: Una mirada crítica desde el enfoque histórico-cultural. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación Volumen 10, Número 1.

⁵ Ibidem

ação humana, por um lado, e as situações históricas, institucionais e culturais nas quais essa ação ocorre, por outro” (p.19).

Vygotsky estabelece que toda a aprendizagem tem uma pré-história, define a importância social no desenvolvimento e destaca o papel do ensino neste contexto, assumindo a relação de interdependência existente entre os dois processos. Assim, os contributos da perspectiva sociocultural para o desenvolvimento deste trabalho radicaram na importância daquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos seus companheiros e do professor assumindo-se que esse facto é “(...) muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha” (Vygotsky, 2007, p.97).

Assim, a importância da história pessoal de cada indivíduo, o contexto em que se insere e a interdependência entre aprendizagem e ensino conduzem-nos ao conceito de zona de desenvolvimento potencial (ZDP) que Vygotsky (2007) define como “(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (p. 97).

Por outro lado, autores como (Wells & Claxton, 2002, p.3) reforçam a ideia presente em Cole (1995) que coloca o ênfase no valor no ambiente educativo, nos instrumentos da cultura e nas interações entre pares afirmando que: “São só os seres humanos aculturados que podem organizar o ambiente das crianças e, assim dar-lhe a oportunidade de se apropriarem do campo comum de recursos culturais. É somente pelas interações com outros seres humanos que os recém chegados podem se tornar experientes” (p.165).

Daniels (2003, p.57) e Mestre (2023 p.135-136) concretizam reforçando a importância da conceção dialética das relações entre pessoal e social o que reforça o papel da turma, das interações entre estudantes e professores/as e o papel estruturante assumido pela linguagem, não só como instrumento de comunicação, usado na construção de conhecimento, mas também como instrumento psicológico que organiza o pensamento e regula o comportamento.

2. Cooperação e teoria da interdependência social

O conceito de cooperação assume, assim, um papel de relevo no contexto deste projeto de investigação, principalmente na forma como se concetualizam questões

referentes à aprendizagem, na dimensão da avaliação, na sua relação com as políticas de avaliação e no papel que a prática pedagógica desempenha neste domínio. É o fio condutor que liga todos esses domínios e com eles estabelece diferentes interações que condicionam e determinam os modos de ação a distintos níveis e em sentidos diversos.

De acordo com Johnson & Johnson (2018), grande parte dos métodos que recorrem à aprendizagem ativa utilizam a aprendizagem cooperativa como parte fundamental das suas estratégias de ensino é, no dizer de Albalat et al. (2023), um modo de trabalho que permite ao/a professor/a colocar em prática estratégias para “(...) assegurar que todos os estudantes participam, são responsáveis pelas suas contribuições e aprendizagens, implicam-se ao máximo e trabalham juntos para alcançar metas comuns” (pp.217-218).

Para compreendermos a investigação realizada neste âmbito, importa salientar que os autores entendem que “A aprendizagem cooperativa baseia-se largamente em duas teorias: A teoria da Estrutura-Processo-Resultado e a teoria da Interdependência Social” (Johnson & Johnson, 2018, p. 62)⁶. Assim, em relação à génese e importância dessas duas teorias, é necessário esclarecer que, a primeira estabelece que a ação de cooperação centra-se “(...) na estruturação dos objetivos de aprendizagem para criar os processos de interação desejados entre os alunos e entre estes e o professor. Quando os processos de interação desejados ocorrem, os resultados tendem a surgir automaticamente” (Johnson & Johnson, 2018, p. 62)⁷. Guerrero (2010) realça este argumento destacando a cooperação como a condição social da aprendizagem, assente num conjunto de relações sociais facilitadoras do desenvolvimento cultural dos indivíduos o que, para o autor, é condição básica da atividade educativa daquilo que denomina como “(...) pedagogia da cooperação entre estudantes” (pp. 19-20).

Kurt Lewin (1944) refere que os múltiplos aspetos da dinâmica de grupo “(...) são os determinantes mais importantes da nossa vida, incluindo o nosso carácter, a nossa felicidade e a nossa produtividade” (p.195)⁸. Interessa destacar que o autor baseia a sua teoria em três tipos de grupos, ressalva-se o democrático, pela tomada de decisões ser gerada entre os elementos, as responsabilidades serem partilhadas e pelo seu carácter

⁶ Traduzido do original: Johnson, W.D., & Johnson, T.R. (2018). Aprendizagem cooperativa: a base para a aprendizagem ativa. IntechOpen. <https://doi.org>

⁷ Ibidem.

⁸ Traduzido do original: Lewin, K. (1944). The Dynamiscs of Group Action. Consultado em: https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_194401_lewin.pdf

cooperativo. Neste sentido, Pasqualini et al.(2021), numa revisão crítica ao pensamento de Kurt Lewin, sobre os grupos humanos, reforçam o papel do grupo na motivação para o trabalho (p.162).

Em oposição ao individualismo, promovido pelas estruturas de caráter competitivo, focado nos resultados, na luta individual para os alcançar e vazios de empatia pelo outro ou pela comunidade a cooperação, tal como referem Albalat et al. (2023), potencia a participação de todos, promove a aprendizagem dos participantes responsabilizando-os e implicando-os ao máximo na aprendizagem (pp.17-18). Além desses elementos essenciais, a literatura menciona que a cooperação mobiliza fatores de qualidade a que as teorias da interdependência social e da dinâmica de grupo, desenvolvida por Kurt Lewin (1944), fazem referência.

Com efeito Johnson & Johnson (2018) reiteram a importância da interdependência positiva criada entre os membros de um grupo para se alcançarem objetivos comuns, salientando que, em termos de aprendizagem, esse fator reforça a união entre os participantes

(...) num "todo dinâmico", de modo que as mudanças no estado de um membro ou subgrupo modificam o estado de outros membros ou subgrupos. Além disso, a motivação para atingir os objetivos comuns resulta de um estado de tensão intrínseco a cada membro do grupo (Johnson & Johnson, 2018, p. 62)⁹.

Morton Deutsch (1949), a partir dos estudos de Lewin, de quem tinha sido aluno, ampliou o seu raciocínio sobre interdependência e formulou uma teoria sobre cooperação e competição (Johnson & Johnson, 2018, p. 62-63). Deutsch (1949, p.129), entendia que esses conceitos ainda não tinham sido suficientemente estudados, particularmente no referente às relações interpessoais e intergrupo. Esclarece que cooperação e competição são a relação que se estabelece, no mínimo, entre dois indivíduos, sendo que na competição o fim visado pode ser alcançado em quantidades iguais apenas por alguns, enquanto que na cooperação esse fim pode ser atingido por todos os envolvidos. Assim, Johnson & Johnson (2018) salientam que, na teoria de Deutsch, a cooperação

(...) é criada pela interdependência positiva de objetivos, que existe quando os membros do grupo percebem que podem atingir os seus objetivos se e só se os outros membros do grupo também atingirem os seus objetivos. A competição é criada pela interdependência negativa de objetivos, que existe quando os membros do grupo percebem que podem

⁹ Tradução livre: Johnson, W.D., & Johnson, T.R. (2018). Aprendizagem cooperativa: a base para a aprendizagem ativa. IntechOpen. <https://doi.org>

atingir os seus objetivos se e só se os outros membros do grupo não atingirem os seus objetivos (Johnson & Johnson, 2018, p. 63)¹⁰.

Coll (1984, p.120) ajuda-nos a compreender a base teórica a partir da qual David e Roger Johnson desenvolveram os seus estudos sobre o papel da cooperação na aprendizagem. Expandiram as teorias de Lewin e Deutsch e desenvolveram “(...) o termo teoria da interdependência social para descrever a sua versão alargada da teoria dos esforços cooperativos, competitivos e individualistas” (Johnson & Johnson, 2018, p. 63)¹¹.

Forman & Cazden (1984) a propósito da investigação desenvolvida sobre cooperação, no seu entender escassa, trazem para o debate os estudos liderados “(...) por um grupo de psicólogos de Genebra (Doise, Mugny e Perret-Clermont, 1975, 1976; Mugny e Doise, 1978; Perret-Clermont, 1980)”, os quais desenvolveram um conjunto de experiências para analisar o efeito da cooperação “(...) entre pares no raciocínio lógico associado ao estágio piagetiano das operações concretas: mudança de perspetiva, conservação, etc.” (Forman & Cazden, 1984, p.144). As autoras assumem ainda que “A colaboração requer uma tarefa mútua, em que os parceiros trabalham em conjunto para produzir algo que nenhum deles poderia ter produzido por si só” (Forman & Cazden, 1984, p.144)¹².

Vygotsky (2007), ao definir o conceito de ZDP, e a forma como a aprendizagem potencia o desenvolvimento da criança, em particular as funções mentais superiores, recorre a Piaget para clarificar a importância que a comunicação, a interação entre pares e, particularmente, a cooperação assumem neste processo, afirmando “Piaget demonstra que a cooperação fornece a base para o desenvolvimento do julgamento moral pela criança” (Vygotsky, 2007, p.103). Neste sentido, Wells & Claxton (2002) acentuam o argumento que é através da participação e da cooperação, integradas nas estruturas de aprendizagem-ensino, que os seres humanos desenvolvem uma maior compreensão do mundo que os rodeia (p.3). Estabelecendo uma relação com a ZDP, conforme teorizado por Vygotsky, os autores reforçam igualmente a importância do papel dos pares, uma vez

¹⁰ Tradução livre: Johnson, W.D., & Johnson, T.R. (2018). Aprendizagem cooperativa: a base para a aprendizagem ativa. IntechOpen. <https://doi.org>

¹¹ Ibidem.

¹² Traduzido do original: Forman, E. A. & Cazden, B. C. (1984). Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. Revista Infancia y Aprendizaje, 27/28, pp. 139-157. Universidade de Barcelona.

que é através da ajuda de outros mais experientes se apropriam e interiorizam “(...) ferramentas que só foram fornecidas, modeladas ou criadas na interação” (p.5).

Para Guerrero (2010) a aprendizagem cooperativa, como referido anteriormente, tem uma base sociocultural enunciando a importância do pensamento de Vygotsky neste sentido e destacando ainda alguns dos investigadores pós-vygotskyanos que mencionam a importância dos “(...) processos internos socialmente situados, interativos, mediados e distribuídos” (p.20), realçando ainda o papel que esta ocupa no contexto da psicologia básica e evolutiva.

Os estudos de David e Roger Johnson definem cooperação como o ato de trabalhar em conjunto para se atingir objetivos comuns, ou seja, “(...) os alunos consideram que podem atingir os seus objetivos de aprendizagem se e só se os outros alunos do grupo de aprendizagem também atingirem os seus objetivos (...)” (Johnson & Johnson, 2017, p.3)¹³.

Contudo, Albalat et al. (2023) evidenciam que a construção de uma cultura de cooperação na sala de aula, como mencionado anteriormente, está relacionada com fatores de qualidade que se relacionam com as estruturas de cooperação simples ou complexas e, baseando-se em autores de referência, sintetizam os oito fatores de qualidade da aprendizagem em cooperação (p.219). Assim, para além da interdependência de finalidades, regras e tarefas, os autores destacam também a importância da participação democrática, da interação entre pares, da responsabilidade dos alunos ao envolverem-se nas tarefas de aprendizagens e das competências socioemocionais. Por fim, referem ainda, como fator de qualidade a importância da autoavaliação do grupo, no sentido de se promover a reflexão sobre o funcionamento das estruturas de cooperação e identificar os pontos fortes e fracos, clarificando assim os objetivos de melhoria (Albalat et al., 2023, pp.219-220).

3. Modelos de avaliação das aprendizagens

A avaliação, entendida como campo de conhecimento lato, sofreu evoluções conceituais e teóricas (Pinto & Santos, 2006). A esse respeito Figueiredo (2017) afirma que “A avaliação tem estado, desde sempre, ligada à educação e ao contexto escolar, com

¹³ Traduzido do original: Johnson, W. D. & Johnson, T. R. (2017). Aprendizaje cooperativo. In I Congreso Internacional: Innovación Educación (Ponencia Plenaria). Zaragoza.

especial enfoque na aferição das aprendizagens dos alunos, tendo vindo a estabelecer-se também como processo essencial dos serviços, projetos e entidades” (p. 100).

Neste sentido, Afonso (2014) enquadra a “(...) avaliação educacional como o conjunto de todas as formas de avaliação disponíveis no campo da educação.” (Afonso (2010a) *in* Afonso, 2014). Definindo-a como

(...) um campo complexo que inclui, entre outras modalidades, a avaliação dos alunos, a avaliação dos profissionais (educadores e professores), a avaliação institucional das escolas, a avaliação dos sistemas ou subsistemas educativos, a avaliação de projetos e programas, e a própria avaliação de políticas.” A avaliação dos alunos é, portanto, apenas uma dimensão do vasto campo da avaliação educacional (Afonso, 2014, pp. 488-489).

A abrangência e complexidade do tema reflete-se também na dificuldade de definir o campo da avaliação, de tal modo que “(...) o debate a favor de uma ciência da avaliação (ou uma transdisciplinar da avaliação) versus a assunção da avaliação como um campo (no sentido sociológico) (...)”, embora alimentados por diferentes posicionamentos, devem convergir “(...) na preocupação de reforçar a dignidade da avaliação e da correspondente complexidade das suas teorias e metodologias (...)” (Afonso, 2014, p.488). Neste sentido, reforça ainda que tal consciência se deve posicionar “(...) em clara oposição com a profundamente redutora e conservadora *avaliocracia* neopositivista, hoje dominante” (Afonso, 2014, p. 488).

É neste contexto de análise que se situa a micro dimensão da avaliação das aprendizagens. Assim, às questões da definição do campo junta-se também o debate sobre os paradigmas de investigação. Como é evidente, ao longo dos tempos, a avaliação das aprendizagens é também profundamente influenciada pelas perspetivas: positivista e qualitativa. Num primeiro momento, pondera-se a avaliação como investigação empírica positivista (modelos objetivistas), recorrendo a instrumentos padronizados como: questionários, testes, análises estatísticas, etc., que visam a recolha de dados de modo a sustentar a tomada de decisões - avaliação como medida (Pinto & Santos, 2006). Por outro lado, temos o paradigma da investigação qualitativa, perante o qual a avaliação começa a integrar a reflexão a partir de modelos focados nos participantes e nos contextos.

Importa salientar que toda esta discussão sobre avaliação tem como propósito principal oferecer informações sobre o processo de aprendizagens-ensino, de modo a que alunos e professores produzam conhecimento sobre o desenvolvimento dessas duas componentes. No entanto, há também a salientar que o processo de avaliação, tal como a própria avaliação, na sua globalidade, vive no centro de um conjunto de relações de

interdependência que a condicionam: sociais, políticas e pedagógicas (Perrenoud, 1993, p.157)

Sobre as questões da objetividade e subjetividade, outro dos desafios da avaliação, Gama, (2009) refere que “(...) as teorias de avaliação não são neutras e sempre correspondem a diferentes concepções sociais de mundo” (p.190). Assim, avaliar implica sempre uma tomada de posição, por parte do avaliador, face à forma como irá realizar o processo de avaliação. Neste sentido, Gama (2009), alerta-nos para o facto que “Cada classe cria sua concepção de mundo, mas é a da classe dominante que se torna hegemónica e é reproduzida constantemente” (p.190). A consciência desta evidência é um importante contributo para o perfil de qualquer professor/a avaliador/a na atualidade.

No plano da argumentação e críticas que opõem objetividade e subjetividade em avaliação, Gama (2009) sintetiza a sua perspetiva afirmando que “(...) a avaliação com centralidade na objetividade social incorre na superação dos defeitos do objetivismo e do subjetivismo, compreendendo a objetividade como objetivação da subjetividade, ou seja, como a objetividade que subordina estritamente os processos de ensino, aprendizagem e avaliação” (pp. 195-196).

A perspetiva de Gama (2009) acentua a preocupação com os contextos em que se realiza a avaliação, realçando a compreensão dos mesmos, tendo como objetivo o compromisso dos/as agentes educativos/as “(...) com a auto-construção humana, capazes de propiciar a objetividade como mediação, são os docentes dispostos a trabalhar pela instauração da sociedade emancipada, com consciência de seus deveres e dos seus conteúdos filosóficos ” (p.196). Esse efeito mediador da objetividade, a que se refere o autor, converge com as finalidades do ensino, da aprendizagem e da avaliação, sendo igualmente difícil conceber cada um desses processos em separado, sendo que

Isto significa estabelecer conscientemente os fins e os meios indispensáveis à sociedade emancipada. Tais fins são: a formação de pessoas/estudantes conscientes dos direitos e deveres próprios de uma sociedade democrática, com atitudes de engajamento e transformação social diante das desigualdades e das estruturas que as reproduzem (Gama, 2009, p.196).

Sendo possível estabelecer um paralelismo entre estas ideias e a importância da autonomia dos sujeitos, como condição para a emancipação, o discurso do autor, revela condições para se afirmar que essa objetividade subjetiva, é uma reflexão profunda sobre como e onde se desenvolve a avaliação e as forma de produzir compreensão sobre os diversos contextos, relacionando-se, amplamente, com os conceitos de cooperação e

participação, uma vez que a sua finalidade é colocar, crianças e jovens “(...) em condições de compreender que a realização pessoal envolve a realização das demais pessoas, e que a participação social consciente e ativa é mister à condução das coisas públicas” (Gama, 2009, p.196).

Assim, o desenvolvimento desta investigação situa-se ao nível da quarta geração das abordagens de avaliação (Guba & Lincoln, 1989) ou, como a caracterizam Pinto & Santos (2006), numa perspetiva de avaliação como interação social complexa, inscrita numa dinâmica relacional com múltiplos significados (p.35). Considera-se os conceitos de negociação e construção de sentido como indispensáveis ao nível das práticas de avaliação, tal como se dirá mais adiante, uma vez que se encontram no cerne dos modelos democrático, nos quais, diálogo, participação e cooperação assumem particular relevância para aprendizagem e para o ensino.

A avaliação surge portanto integrada no processo de aprendizagem-ensino, ou seja, como meio promotor da reflexão sobre as interações, permanente geradas, no decorrer desses processos, sendo que o resultado dessa dinâmica visa, essencialmente, permitir aos/as professores/as reconfigurar os processos de ensino, atendendo às necessidade de aprendizagem da turma, e dotar os alunos de estratégias que lhe permitam ultrapassar as dificuldades com que se deparam.

A par da variedade de estratégias, técnicas e instrumentos a que esse tipo de avaliação recorre, no intuito de melhorar a aprendizagem e o ensino, as estruturas de *feedback* são também indispensáveis, uma vez que integram os fluxos de comunicação estabelecidos na turma e contribuem, nesse sentido, para fomentar a participação, autonomia e a emancipação de todos os envolvidos no processo.

Nunziati (1990), ao defender uma avaliação eminentemente formadora, refere que é a leitura refletida da informação recolhida, através dos diversos instrumentos de avaliação, em uso na turma, que nos permite olhar constantemente para a ação de aprender e, desse modo, estabelecer momentos de controlo da mesma, sendo essa a dinâmica que verdadeiramente forma e faz avançar a aprendizagem de cada aluno/a.

A compreensão desses mecanismos torna evidente o papel de uma avaliação formativa que efetivamente forma e contribui para a aprendizagem. Jorba (2000) esclarece que, perante esta constatação, os alunos

(...) não só têm que representar o mundo externo para compreender como funciona e preparar-se para atuar nele, mas também têm que chegar a representar-se como sujeitos

aprendentes e aprender a atuar sobre si mesmos para transformar e melhorar os processos de aprendizagem (Jorba, 2000, p. 28)¹⁴.

Santos (2011) ao apresentar os critérios de qualidade para uma avaliação formativa reforça a sua função reguladora e promotora da aprendizagem, considerando-a como parte integrante de um complexo sistema, sendo que nesta perspetiva a validade refere-se a tentar saber até que ponto os processos de avaliação contribuem para que os alunos aprendam efetivamente (p.160).

3.1. Avaliação dinâmica das aprendizagens em interação cooperativa

A avaliação como processo democrático permanente e a forma como contribui para a construção de sentido, no âmbito da aprendizagem dos/as alunos/as, tem sido um referente para o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Santana (1998), salienta que, no decorrer dos seus quase 60 anos de história, este grupo de professores têm vindo a ensaiar e a consolidar “(...) um sistema de organização cooperativa do trabalho de aprendizagem para a formação democrática, sendo esta mesma organização entendida como formadora” (Marques, 2017, p. 125).

Na base deste modelo de trabalho reside também a preocupação com o sucesso de todos os alunos, em particular os que estão em condições de maior vulnerabilidade e de risco de exclusão da escola. Tal desafio comporta assim a busca constante dos meios que permitam

(...) fazer compartilhar os alunos nas funções de ensino e acompanhá-los em projetos de trabalho e na resolução de problemas, desmultiplicar os recursos coletivos, alimentar continuamente dispositivos de planificação do currículo e avaliação feitos em grupo, dando sempre “especial relevo ao valor cognitivo da controvérsia conceptual através da linguagem”, desencadeando “novas formas de tutoria entre os alunos”, baseadas na colaboração e reciprocidade solidária (Ó, 2012, p.25).

A comparticipação dos alunos, em todo o trabalho de aprendizagem-ensino, opõe-se claramente ao método simultâneo e à crença de que os indivíduos aprendem melhor isoladamente ou em competição. Radica os seus fundamentos na teoria sociocultural de Vygotsky, mas reconhece também a importância do trabalho Piaget e seus precursores

¹⁴ Traduzido do original: Jorba, J., Gómez, I. & Prat, A. (2000). Hablar y escribir para aprender. Madrid: Editorial Síntesis.

para “O progresso do pensamento, das operações mentais, [que] passa pelas co-operações, pela dialética impressa pelo debate, pelo confronto, pela coavaliação” (Niza, 2012, p. 68).

Nesta perspectiva a avaliação centra-se nos modos como os estudantes fazem progressos através do enfoque simultâneo no processo, explicitando o caminho percorrido, e no produto do trabalho cultural de aprendizagem, recorrendo à estrutura de cooperação instituída e à leitura da informação recolhida através dos diferentes instrumentos que a sustentam, implicando, sempre, os/as alunos/as em todo o processo. Aqui radica a designação de avaliação dinâmica.

A avaliação surge assim como instrumento de regulação da ação que contribui para o funcionamento da estrutura cooperada do trabalho de aprendizagem é, com efeito, o resultado de “(...) uma interação dinâmica entre os processos (o modo como os alunos trabalham e se organizam para trabalhar) e as produções do trabalho de aprendizagem sociocognitiva (os trabalhos que os alunos realizam para se apropriarem dos saberes curriculares” (Marques, 2017, p. 125).

A interação daí resultante coloca em evidência a centralidade que Jorba (2000, p.29) atribuiu à comunicação no processo de aprendizagem-ensino, sendo esta que permite a negociação e conduz a entendimentos sobre novos procedimentos e modos de agir na turma. Marques (2017) resume essa interação como o diálogo incessante “(...) entre todos os alunos da turma, sobre o que fazemos e como fazemos para aprender, que os alunos avançam na construção dos saberes. A avaliação surge assim sustentada num constante processo dialógico e cooperado” (p.126).

O trabalho de avaliação cooperada, empreendido por este modelo de trabalho, sustenta o seu desenvolvimento nos estudos de David e Roger Johnson e de acordo com Niza (2006) a sua eficácia radica em três condições básicas: a recusa de comparações entre alunos, pelo seu poder destrutivo; a necessidade dos alunos dominarem as estruturas de cooperação existentes na turma e a evidência de que quanto mais cooperativo for o ambiente de aprendizagem melhores serão os resultados alcançados por todos alunos (p.4).

Niza (2006) resume o processo de avaliação dinâmica das aprendizagens em interação cooperada nas seguintes palavras

Avaliar é produzir juízos de adequação e de valor. Avaliar é reunir informação sobre as coisas que com os outros produzimos ou nos apropriamos; é torna-las visíveis, disponíveis, partilháveis. Avaliar é expor e comunicar, pôr em comum a participação de cada um numa comunidade de aprendizagem. Avaliar é ajuizar sobre os percursos, os

métodos e as produções para se poder prosseguir e prosseguir nesses projetos em comum (Niza, 2006, pp.3-4).

Em resumo, o caráter dinâmico e polissêmico da avaliação, associado à interdependência de relações que a caracterizam, são fatores que interferem no modo como se operacionaliza, em particular no que se refere à avaliação dinâmica das aprendizagens, em interação cooperada. A consolidação do seu caráter formador (avaliação formativa) depara-se com importantes desafios que abrangem a importância da participação democrática dos/as alunos/as, o papel da comunicação e as estruturas de cooperação em que se desenvolve.

3.2. Modelo crítico/comunicativo

No texto de Forman & Cazden (1984) discutem-se os fundamentos sociais do conhecimento e a importância do ensino no seu desenvolvimento. Parte-se da análise que autores como Wertsch (1981), Leontiev e Luria (1968) realizaram ao que Vygotsky considerou ser o principal problema da psicologia: entender como é que se desenvolve ativamente a mente e que papel impulsionador desempenha o processo de ensino nesse contexto (Forman & Cazden, 1984, p.139). As autoras realçam ainda a importância das tutorias entre professor/a-aluno/a e aluno/a-aluno/a. A este propósito analisam o valor formador dessas interações, presentes em diferentes linhas de investigação.

Numa primeira análise dá-se destaque ao papel da linguagem nessa relação e quais as suas implicações no processo da aprendizagem. Assume-se que a fala só adquire valor intelectual quando a usamos na sua capacidade instrumental ao serviço do ensino e da aprendizagem. Coloca-se, portanto, em evidência a importância da comunicação na sala de aula.

Outro dos aspetos mencionados faz referência à relevância do papel do/a professor/a no acompanhamento das tarefas que os/as alunos/as ainda não conseguem realizar autonomamente, mas que estão na iminência de o conseguirem. Este facto permite não só o avanço da criança que realizada a atividade com essa ajuda como, simultaneamente, a capacita para, no futuro, reproduzir a estratégia, utilizada pelo professor/a, na potencial ajuda que pode prestar a outros/as colegas, quando confrontados com a mesma dificuldade em tarefas idênticas.

Num outro campo de análise, apresentado por (Forman & Cazden, 1984, p.143), sobre as investigações de Kamler (1980), apesar do exemplo se reportar à escrita/revisão

de textos, a sua referência é importante no sentido de clarificar o papel dos/as companheiros/as na avaliação, em particular a que se contextualiza no âmbito do modelo crítico e comunicativo. Neste sentido, diz-se, sobre a revisão de texto, que é importante os alunos experimentarem, alternadamente, o papel de escritor/a e o de leitor/a crítico/a que ajudam na reflexão e na forma de enriquecer e produzir textos, cada vez mais aproximados à norma da escola. Tal como no exemplo anterior, salienta-se a importância dos/as alunos/as aprenderem a desempenhar o papel do/a professor/a quando estão a trabalhar em parceria com outros/as colegas, do mesmo modo que se salienta que essas ajudas se devem focar no conteúdo do texto e não na forma, daí que é importante que as crianças aprendam a colocar-se criticamente perante o objeto em análise problematizando-o. O mesmo pode suceder com a avaliação se generalizarmos para este campo o mesmo procedimento desenvolvido em relação ao trabalho de texto.

Presente nesta conceção está também a ideia que a avaliação também se realiza através da linguagem. Mauri & Sanmarti (2000) para esse efeito dão como exemplo as operações que os/as alunos/as realizam

(...) quando alguém identifica erros, descreve-os. Quando identifica as suas causas, explica porque é que os cometeu. Quando diz como pensa que os pode ultrapassar, descreve as ações a tomar. Quando discutem com outros sobre a adequação de uma resposta, argumentam. Se os alunos não tiverem desenvolvido as competências de descrever, explicar ou argumentar, dificilmente serão capazes de avaliar os outros e de se avaliarem a si próprios (Mauri & Sanmarti, 2000, p.126)¹⁵.

Portanto aquilo que também se torna claro nas palavras das autoras é que avaliar, a partir da reflexão crítica sobre os erros cometidos, nas diferentes dimensões da aprendizagem, implica não apenas aprender a avaliar a aquisição dos conteúdos, mas também as competências cognitivo-linguística que lhe estão associadas (Mauri & Sanmarti, 2000, p.126).

Nesta linha de pensamento, a avaliação das aprendizagens desenvolve-se a partir das dimensões propostas pelos modelos críticos e comunicativos, os quais visam a promoção das condições necessárias à mudança e à melhoria da aprendizagem e do ensino, defendem a implicação dos sujeitos nos processos de avaliação com base na cooperação, entende-se a avaliação como um todo e baseiam-se na conceção de que esta se deve desenvolver ao ritmo do desenvolvimento dos participantes.

¹⁵ Traduzido do original: Mauri, T & Sanmarti, N. (2000) Estratégias de aplicación en el aula. In Jorba, J., Gómez, I. & Prat, A. (2000). Hablar y escribir para aprender. (pp.113-132) Madrid: Editorial Síntesis.

No fundo, à semelhança de Méndez (2002), Quinquer (2003) ressalva a importância “(...) de um modelo comunicativo (Cardinet, 1992) ou psicossocial, que adquire relevância especial no contexto social em que se produz a aprendizagem” (p.19), entendido pelos autores como tendo muitas vantagens para a aprendizagem, uma vez que entende “(...) a avaliação como um instrumento de comunicação que facilita a construção dos conhecimentos, na sala de aula” (p.15).

A outra dimensão que importa frisar, neste âmbito, refere-se à centralidade atribuída à aprendizagem, uma vez que esta

(...) se concebe como uma construção pessoal do sujeito que aprende, influenciada tanto pelas características pessoais do aluno (seus esquemas de conhecimento, as ideias prévias, os hábitos já adquiridos, a motivação, as experiências anteriores, etc.) como pelo contexto social que se cria na sala de aula (Quinquer, 2003, p.19).

Para além destes aspetos, a construção do conhecimento que toma como base a avaliação comunicativa, promove a verbalização e explicitação das representações dos/as alunos/as o que, de acordo com Jorba (2000), “(...) lhes permite contrastá-las com as dos/as outros/as alunos/as e com as do/a professor/a, o que possibilita a avaliação dessas representações e favorece a aprendizagem significativa” (p.30)¹⁶.

Com efeito, o que está patente nestes argumentos é a ideia de Machado (2020) “(...) um reforço da participação dos sujeitos não só enquanto consumidores, mas também como produtores de conhecimento útil para aumentar a inteligibilidade do real.” (p.75). Neste sentido, assume-se a avaliação das aprendizagens “(...) como processo que visa, ao mesmo tempo, a justiça e eficácia, contribuindo para um empowerment da capacidade de autorregulação dos sujeitos” (p.75).

Contudo, há um alerta feito por Machado (2020) que vale a pena destacar, relaciona-se com outro dos desafios da avaliação, seja qual for o domínio em que se situe: a sua sustentabilidade. O autor recorre à metáfora das ciências ambientais para significar que “(...) a avaliação deverá reconhecer a sustentabilidade como “um princípio fundamental para enriquecer e preservar a riqueza e a interconexão de toda a vida, sendo a aprendizagem um aspeto central de uma vida com elevada qualidade” (Hargreaves & Fink, 2007, p.14)” (p.75). Assim, importa ter presente que “(...) a sustentabilidade implica a consciência de que a avaliação não pode consumir todos os recursos das pessoas e das organizações, mas deve ser, pelo contrário, um instrumento de renovação e de

¹⁶ Traduzido do original: Jorba, J., Gómez, I. & Prat, A. (2000). Hablar y escribir para aprender. Madrid: Editorial Síntesis.

transformação, fazendo da memória um património para a construção do futuro” (p.75-76).

No fundo, os conceitos de cooperação, participação e comunicação, mobilizados para a fundamentação deste trabalho, colocam em evidências a função reguladora da avaliação porque o trabalho de reflexão crítica, desenvolvido entre pares, contribuiu para

A tomada de consciência dos próprios processos de elaboração de conhecimentos e de apropriação da cultura facilita o progresso, porque permite posicionar-se ativamente, definindo os objetivos, pedindo ajuda se necessário e estudando as estratégias e os procedimentos mais adequados para atingir as metas de aprendizagem e os resultados (Jorba, 2000, p. 28)¹⁷.

A natureza deste processo, ainda de acordo com Jorba (2000), revela a forma como os/as alunos/as aprendem a autorregular-se o que, paralelamente com a metacognição “(...) aumentam a eficácia da aprendizagem e progridem no desenvolvimento da consciência esperados” (p.28).

Resumidamente, trata-se de colocar a linguagem, pelo uso permanente da fala e da escrita, ao serviço da avaliação, em particular no desenvolvimento de estruturas de aprendizagem cooperativa, assentes na relevância da comunicação e das interações sociais, para promover estratégias de metacognição que contribuam para o desenvolvimento das funções mentais superiores de cada criança, aquilo que permite, efetivamente, aprender.

3.3. Avaliação democrática

Os contextos das escolas são caracterizados por uma enorme pluralidade e diversidade de indivíduos, com reflexos claros ao nível da sala de aula, o que se traduz numa heterogeneidade de alunos. As características contemporâneas da instituição Escola, a par das reconfigurações sobre avaliação, levam a que a consolidação da avaliação democrática se constitua como outro dos desafios. No caso da avaliação das aprendizagens isso implica, como o referem Marinho et al. (2023)

(...) ruturas com processos tradicionais que se restringem à medida, ou seja, associar-se a avaliação apenas à classificação. Essa conceção de avaliação tem vindo a distanciar-se das ideologias educacionais veiculadas quer nos discursos académicos, quer nos discursos que regulamentam a avaliação da aprendizagem. Ambos têm apontado a avaliação como meio de melhoria educacional (Marinho et al., 2023, p.306).

¹⁷ Traduzido do original: Jorba, J., Gómez, I. & Prat, A. (2000). Hablar y escribir para aprender. Madrid: Editorial Síntesis.

Para refletir um pouco sobre esta abordagem, salienta-se a perspectiva de Figueiredo (2017) ao caracterizar a terceira geração de avaliação, na qual se incluem a avaliação formativa e a avaliação democrática. Mencionam-se como característica, entre outras, a necessidade de se conhecer a realidade e integrar-se nela, como a importância atribuída à recolha e produção sistemática de informação, sobre a natureza e a qualidade dos objetivos educativos, tendo como finalidade a sua divulgação junto da comunidade. Tudo isto traduz-se “(...) no ato de compilar informação sistemática a respeito da natureza e da qualidade dos objetos educativos. Resultando numa descrição completa e num conjunto de juízos de valor referentes aos diversos aspetos da sua qualidade” (p.103).

No entanto, apesar da importância atribuída ao ato de recolha de informação com vista a formulação de juízos de valor sobre os processos de aprendizagem-ensino, considera-se necessário clarificar que a sua eficácia depende muito daquilo que Ballester et al. (2003) refere sobre a relação aluno/a professor/a

(...) a avaliação não teria sentido se não se democratizar a relação professor aluno, tornando-a mais comunicativa, igualitária e dialogadora, democratizando realmente a convivência e utilização de informação e dados resultantes das avaliações para melhorar todos os elementos que intervêm no processo educativo. (Betalliso, 2003 p.50)

A avaliação, requer assim, uma ação proativa sobre aqueles que aprendem e sobre os que ensinam, ou seja, deve contribuir para ajudar a repensar sistematicamente estes dois processos, a aprendizagem e o ensino, para concretizar as suas intenções, tendo como fim o sucesso de todos/as os/as alunos/as. Por isso, realizar uma avaliação democrática “(...) significa ter a possibilidade de diagnosticar as disfunções e necessidades sobretudo, de intervir em todos os elementos que configuram o processo educativo (...)”, aquilo que, permanentemente, conduz à melhoria dos resultados e dos processos de aprendizagem-ensino (Betalliso, 2003 p. 50).

O que aqui se evidencia, neste contexto, é a concretização de um processo de avaliação numa perspectiva de melhoria e como forma de reverter resultados, menos positivos, alcançados em determinado momento, com base numa reflexão permanente sobre os processos de aprendizagem-ensino. Neste sentido, Ballester et al. (2003) argumenta que “(...) uma avaliação que não permite a participação dos alunos e não proporcione a possibilidade de intervir na escolha de meios e instrumentos não é democrática e sequer pode ser considerada educativa.” (p. 50).

Esta pretensão, à semelhança do que acontece em políticas nacionais, como o Perfil do aluno, encontra os seus ecos no apelo lançado pela UNESCO ao

convocar universidades e investigadores para ampliarem o apoio à tarefa de educar “(...) estando sempre em diálogo com escolas, professores e estudantes (...)”, reforçando que

“[A]valiação participativa, pesquisa colaborativa, pesquisa liderada por jovens e investigação de profissionais estão entre as muitas tradições metodológicas que podem ser utilizadas para sistematizar ainda mais a aprendizagem entre aqueles que pesquisam dentro e fora da educação” (Relatório UNESCO, 2021, p.122).

Em suma, nesta perspetiva, a participação democrática dos/as alunos/as é condição determinante para uma avaliação mais inclusiva que acolhe não só a diversidade de alunos/as, mas que coloca esse potencial ao serviço da aprendizagem e do ensino, sendo que a concretização deste desígnio se alcança através da vivência da própria democracia, ou seja, enquanto as crianças produzem conhecimento sobre si e sobre o mundo, avaliando-o sistematicamente esse processo, aprendem também os valores democráticos.

4. Problemática, questão de investigação e objetivos

Numa primeira linha de argumentação encontra-se a análise elaborada a algumas políticas de avaliação, no desenvolvimento deste trabalho. Assim, são contextualizados os normativos que constituem a base para a abordagem da problemática em estudo, especialmente no que concerne aos conceitos de avaliação, cooperação e aprendizagem. Problematisa-se como é que estes conceitos surgem nas políticas de avaliação e a sua influência sobre a prática pedagógica.

Neste sentido, o capítulo III do Relatório UNESCO 2022 é outro referente para a reflexão, por ser um ponto fulcral, de extrema importância, nas políticas internacionais relativas à educação, influenciando também a avaliação das aprendizagens e, em particular, o papel que a cooperação pode ocupar neste contexto. A nível nacional o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), fornece orientações globais para a educação, enquadrando uma perspetiva de avaliação e as competências que devem ser desenvolvidas pelos/as alunos/as neste domínio. Ao mesmo tempo, o Despacho Normativo 98-A/92 – 1992 e o Despacho Normativo n.º 5908/2017 e constituem pilares fundamentais na construção do quadro normativo que podem influenciar diretamente a prática de avaliação cooperativa.

A profundidade contida nesses documentos, não informa apenas sobre as diretrizes vigentes, mas também oferece um contexto abrangente para a compreensão das nuances e evoluções nas políticas educacionais, permitindo, assim, uma análise

aprofundada das dinâmicas presentes na avaliação das aprendizagens e na promoção da cooperação no contexto educativo. Dito de outra forma, esta abordagem está alinhada ao que Ball (2006) descreve como um processo contínuo e dinâmico, referindo-se, de maneira geral, às políticas educacionais que geram impacto em diversos contextos, em particular na prática que se pretende investigar.

Não obstante, salienta-se ainda o impacto da globalização económica nos sistemas educativos e como esse ideário difunde uma monocultura de pensamento, conforme discutido por Santos (2002). Esta monocultura funda-se num modelo singular de ação, no qual a competição, a hierarquização dos alunos e a consequente exclusão do sistema ensino, como mencionado anteriormente, são estratégias alinhadas aos interesses do capitalismo. Tais estratégias estão mais voltadas para atender às exigências da economia e do mercado do que contribuir, verdadeiramente, para a emancipação dos cidadãos. Em última instância, uma das intenções deste trabalho é ampliar os efeitos da cooperação na avaliação, adotando uma perspetiva contra-hegemónica, como discutido por Santos (2002).

O segundo conjunto de argumentos refere-se à tensão entre políticas de avaliação e o contexto da prática, tendo como fundamento, a perspetiva de Correia (2010) que contextualiza a avaliação como uma construção social, destacando que esta se encontra

“(...) num espaço de tensão entre uma definição simbólica da avaliação como dispositivo suscetível de produzir saberes capazes de contribuir para a melhoria da qualidade dos sistemas e das práticas educativas e uma outra definição simbólica em que a avaliação visa sobretudo hierarquizar os seres no sistema de ação educativa em função das suas qualidades, em grande parte definidas pelos seus níveis de desempenho” (Correia, 2010, p.460).

O autor revela-nos uma das tensões existentes entre políticas de avaliação e o campo educativo. Assim, é importante refletir sobre o papel dessas tensões no que se refere à relação entre políticas e prática de avaliação, focando este estudo ao nível da estrutura de avaliação dinâmica das aprendizagens em interação cooperada. No fundo, importa perceber se, esta forma particular de conceber avaliação, é ou não afetada pelas tecnologias políticas de controlo e regulação do ensino, em concreto na sua contribuição para a melhoria da prática e, consequentemente, para a qualidade do sistema educativo, como referem alguns dos normativos analisados.

Outra das tensões, refere-se às questões relacionadas com a competição e a hierarquização dos alunos no sistema educativo, com base no desempenho académico, em oposição às estratégias de avaliação cooperada. O MEM assume um compromisso

ético que se contrapõe criticamente à maneira como são estabelecidos, na escola, esses mecanismos seletivos e de exclusão. Por essa razão, a estrutura de trabalho fundamenta a ação na interação cooperada, e tem como objetivo contribuir para o sucesso de todos/as os/as alunos/as.

Assim, é crucial compreender as influências desses procedimentos seletivos e de hierarquização, como a governação da escola, os testes padronizados ou os rankings, na estrutura da avaliação cooperada do trabalho de aprendizagem e, em particular, num modelo de avaliação que visa a autonomia e emancipação dos sujeitos.

Por outro lado, a eficácia dessa estratégia, de apoio à aprendizagem e à avaliação, passa pelo domínio das atividades que os alunos realizam para aprender, mas também pela apropriação dos instrumentos de trabalho e avaliação, no fundo a estrutura de avaliação cooperada que suporta essas atividades, de forma que os alunos possam planear, desenvolver e avaliar as suas aprendizagens autonomamente e com sucesso.

Coll (1984), no seguimento da discussão iniciada por Kurt Lewin (1944) e Morton Deutsch (1949), salienta que os resultados das pesquisas realizadas são controversos e pouco claros, no que se refere à influência da cooperação e dos restantes tipos de organização social das atividades de aprendizagem, no rendimento dos alunos e apresenta os pontos polémicos dessa discussão. Nesta perspetiva, o primeiro argumento é considerar se situações cooperativas levam a um melhor desempenho do que situações competitivas ou vice-versa; o segundo, se situações cooperativas geram melhor desempenho do que situações individualistas ou vice-versa; e o terceiro, se a competição intergrupal é um fator que aumenta ou diminui a eficácia da cooperação intragrupal (Coll, 1984, p 121).

O autor refere ainda a investigação desenvolvida por Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson e Skon (1981), na tentativa de responder ao que anteriormente se equacionou e apresenta o resumo desses estudos concluindo que a análise desse grupo de investigadores mostra que, em geral, a organização cooperativa das atividades de aprendizagem, em comparação com as organizações competitivas e individualistas, é claramente superior em termos do nível de desempenho e produtividade dos participantes (Coll, 1984, p. 123). Contudo, adianta ainda existir espaço para se estudar a relação entre cooperação e o rendimento efetivo dos alunos afirmando ser importante

(...) compreender a direção dos esforços atuais no estudo das relações entre aprendentes é o facto de as variáveis que afetam a superioridade da organização cooperativa das tarefas de aprendizagem permanecerem em grande parte desconhecidas (Coll, 1984, p. 123).

A fundamentação dessa terceira linha de argumentação, inspirada nas reflexões de Coll (1984), está ancorada nas pesquisas conduzidas por Johnson, et al. (2000), que resultaram na formulação da teoria da interdependência social. Segundo essa teoria, a cooperação “(...) é criada pela interdependência positiva de objetivos, que existe quando os membros do grupo percebem que podem atingir os seus objetivos se e só se os outros membros também atingirem os seus objetivos” (Johnson & Johnson, 2018, p.65).

A abordagem desta problemática abrange ainda uma dimensão relacionada com o impacto da teoria sociocultural na educação, conforme delineado por Daniels (2003), especialmente ao explorar a investigação de Vygotsky e seus colaboradores. Vygotsky (2007) inicia a sua análise com uma crítica ao trabalho de Piaget e Binet, especificamente no que diz respeito à relação entre desenvolvimento e aprendizagem. O seu intento é evidenciar a importância crucial da educação formal e das interações sociais estabelecidas entre as crianças ou com o adulto, destacando-as como elementos decisivos para o processo de desenvolvimento, como o clarificam autores como Arocho (2010) e Mestre (2023).

Com o propósito de abordar os elementos centrais da problemática deste trabalho, a questão de investigação do projeto visa estudar Como é que as políticas de avaliação influenciam a prática pedagógica dos/as professores/as do MEM, no que se refere à avaliação cooperada das aprendizagens, numa perspetiva sociocultural? Tendo como objetivos principais: (1) Contribuir para a reflexão sobre políticas e práticas de avaliação numa perspetiva sociocultural da aprendizagem; (2) Identificar a relação entre políticas de avaliação e a prática pedagógica no contexto do modelo pedagógico do MEM; (3) Contribuir para a teorização sobre as práticas de avaliação dinâmica em cooperação dos professores do MEM.

Capítulo II – Enquadramento metodológico



1. Paradigma e abordagem de investigação

É na senda do paradigma fenomenológico-interpretativo, cuja finalidade, para Amado (2014), é “[I]nvestigar os fenómenos tal como são percebidos e se manifestam num determinado contexto, com a sua linguagem própria” (p.41), que radicam as raízes históricas para o posicionamento epistemológico face a investigação que se pretende concretizar.

Contudo, esta tomada de consciência não é alheia à discussão sobre os paradigmas na atualidade, razão pela qual se opta por esta contextualização, no sentido de formalizar uma síntese que permita entender as formas de realizar uma pesquisa em ciências da educação, enunciar os fundamentos para o estudo e desocultar as linhas que ajudem a traçar o seu desenho metodológico.

A ciência é sempre uma forma de responder aos problemas da sociedade, contribuindo a sua ação para melhorar as condições de vida das pessoas. A discussão ou a evolução dinâmica de perspetivas face aos paradigmas, segundo Amado (2014), deriva dessa complexidade e da necessidade da ciência encontrar formas de concretizar os seus objetivos e responder aos desafios sociais. Abre-se, assim, caminho à emergência de novos paradigmas, em particular o sociocrítico e pós-moderno.

É nesta matriz que radica a perspetiva que caracteriza e orienta a investigação a desenvolver. Assim, aquilo que efetivamente se pretende é construir um discurso cujo propósito seja estabelecer a verdade como processo de transformação que contribua para a emancipação dos indivíduos.

Hadji & Baillé (2022) colocam a tónica da verdade em dois verbos de ação: provar e demonstrar. Os autores recorrem ao dicionário "Petit Robert" para frisar que “(...) provar significa fazer aparecer ou reconhecer qualquer coisa como sendo verdadeira, real ou certa por meio de provas” (p.73), sendo que a prova é o que institui algo como verdadeiro. Contudo, a evidência de provas requer uma justificação e a consequente demonstração, concluindo estes que demonstrar significa comprovar de forma clara e precisa a veracidade do que se investiga (Hadji & Baillé, 2022, p.73).

A dimensão subjetiva a que se referem estes argumentos, reconhece na reflexão um referente à operacionalização desta investigação para, como referem Hadji & Baillé (2022), se cumprirem os seus objetivos e relatar o real adequadamente, o que requer do investigador a exigência de o fazer de modo evidente e rigoroso. No fundo, essa ambição,

sublinhada pelos autores, visa fixar o real e contribuir para as alegações ou argumentação que se possa desenvolver sobre ele (Hadji & Baillé, 2022, p.74).

Assim, tendo como referência principal o paradigma de investigação sociocrítico e alguns matizes do paradigma pós-moderno, em particular a centralidade atribuída aos valores humanistas e democráticos, o que se pretende fazer é enunciar os argumentos que respondam aos objetivos do estudo, através da análise do material empírico recolhido, mas também contribuir para a interpretação e descrição dos pontos destacados na problemática.

Por essa razão, a par de uma metodologia que permita a recolha de informação que responda às intenções da pesquisa, a mesma será desenvolvida sob um prisma politicamente comprometido com a necessidade de explorar novos modos de pensar que transcendam o convencional, no que se refere às políticas de avaliação, desocultando outras perspetivas e contribuindo para a emancipação individual e coletiva, em particular, no que se refere à avaliação das aprendizagens e ao papel que a cooperação pode operar no percurso académico de cada criança.

Creswell (2007) ao caracterizar os elementos que podem orientar uma pesquisa, em particular as alegações de conhecimento alternativo, salienta a importância do investigador se assumir como alguém profundamente atento e comprometido com o mundo em que vive, um cientista que parte de uma rede complexa de visões dando-lhe visibilidade, visto serem estas premissas que se fundem num paradigma mais inclusivo e progressista. Esta investigação pretende assim assumir-se, não apenas como uma atividade académica, mas principalmente como um instrumento de reflexão capaz de influenciar a mudança ao nível das políticas e práticas de avaliação das aprendizagens, aspeto que coincide como que Taylor & Medina (2013), neste domínio, consideram ser o papel do investigador: um agente de mudança que contribui para uma sociedade mais equitativa (p.6).

Não obstante, ao realçar a ideia anterior, a abordagem metodológica que se pretende assumir relaciona-se também com o posicionamento político do investigador, conforme definido por Creswell (2007) “a investigação precisa ser entrelaçada com política e com uma agenda política” (p.27), sendo esta uma das características dos estudos de cariz emancipatórios.

O posicionamento deste estudo, em termos de estratégia de investigação, situa-se assim ao nível de uma abordagem mista. Acolhe a inspiração de Taylor & Medina (2013), ao afirmarem que “(...) podemos conceber a nossa investigação combinando métodos e

padrões de qualidade retirados de dois ou mais dos novos paradigmas" (p.12). Portanto, a opção por esta intenção visa reforçar a análise e discussão dos dados recolhidos, tendo em vista a questão de investigação e respetivos objetivos.

O conceito de métodos mistos, de acordo com Creswell (2002, p.15), terá tido origem em 1959, a propósito dos estudos de Campbell e Fiske para investigar a validade de traços psicológicos. No contexto da investigação a função dos dados recolhidos, na sua parte quantitativa, é contribuir para desenvolver ou informar outras estratégias de recolha de informação, tal como sugere Creswell (2007). Assim, pretende-se um procedimento sequencial que parte de um inquérito por questionário exploratório, a todos os professores do 1.º CEB, sócios do MEM, do qual serão retirados indicadores estatísticos ou temas que ajudem a desenvolver a estratégia de investigação na vertente qualitativa (Creswell, 2002, p. 16). Contudo, a análise estatística, para além de gerar informação complementar, no sentido de completar as ideias, os temas e a argumentação emergente da análise temática, contribuiu também para o estabelecimento de critérios de seleção dos/as participantes no estudo.

Por essa razão, após a recolha das perceções do/as participantes no estudo, através da realização da entrevista e consequente análise temática, a intenção é fazer interagir os dados quantitativos e qualitativos, de modo a que essa interação possa fornecer mais elementos para se aprofundar a problemática, interpretando os fenómenos com ela relacionados, através da estratégia de investigação proposta.

2. Estratégia de investigação

Após a construção da problemática deste projeto, equacionado a abordagem de investigação, estabelecida a principal questão de investigação e os objetivos centrais que a guiam, surge agora o momento de, como sugere Creswell (2007), traçar a estratégia de investigação com precisão.

Neste sentido, a investigação será desenvolvida com base na estratégia de um estudo de caso misto, em profundidade, (Amado, 2014, p.124), a realizar no contexto do modelo pedagógico do MEM, tendo como foco as práticas de avaliação dinâmica em interação cooperação, desenvolvidas pelos professores do 1ºCEB que integram esta associação. Portanto, a prática de avaliação constitui o fenómeno em estudo e a única unidade de análise do estudo de caso.

Posto isto, definido o caso de estudo, o qual se enquadra no que Alves-Mazzotti (2006), um caso “(...) é uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas” (p.641). Parece assim essencial esclarecer a opção por esta análise que, num primeiro plano, se relaciona com a ideia de Pintassilgo & Andrade (2019) ao referirem o MEM como um dos grandes protagonistas do movimento de renovação pedagógica, na 2ª metade do séc. XIX, identificando-o como uma estrutura de referência para a inovação pedagógica, sendo a sua ação significativamente visível na forma como influencia várias experiências educativas (p.163).

Deste modo, o recurso a esta estratégia enquadra-se também no definido por Morgado (2012), é uma forma do investigador construir conhecimento através da análise e descrição deste caso em particular, ou seja, pretende-se destacar a sua especificidade e complexidade e a forma como ocorrem os fenómenos que se pretendem observar ou ainda recorrendo à perspectiva de Yin (2001) pretende-se conhecer com mais profundidade a unidade de estudo.

A opção por esta estratégia visa ainda a intenção de refletir a perspectiva dos/as participantes, mas também o interesse do investigador pela problemática abordada, a para a reflexão que tem desenvolvido com os/as professores/as do MEM, associação a que também pertence. O estudo surge, assim, da necessidade de aprofundar esta dimensão, aspeto que Yin (2001) enfatiza como sendo uma das características do estudo de caso. Esta perspectiva relaciona-se, igualmente, com o que Stake (2009) refere sobre o estudo de caso intrínseco, o qual assenta no interesse do pesquisador em estudar e aprender mais sobre o problema que enuncia (p.19).

Por conseguinte, além da estratégia metodológica a utilizar e as técnicas de recolha de dados que se discutirá adiante, é essencial destacar a relação do investigador com o objeto de estudo, sócio do MEM, associação de professores onde se realiza a investigação, em particular no domínio das práticas de avaliação dinâmica das aprendizagens em interação cooperativa. Sendo este um aspeto que se enquadra na descrição que Creswell (2007) faz das alegações de conhecimento socialmente construído, no qual o investigador se interessa pela interação entre as pessoas, em contextos específicos para entender os seus modos de pensar e agir (p.26).

Entende-se, portanto, que as questões éticas inerentes a esta relação devem ser acauteladas com a preocupação de interpretar a complexidade da realidade em estudo e as perceções dos/as participantes, mas também ter presente que, enquanto pesquisador, tal como o afirma Amado (2014), o investigador é um construtor do mundo em que vive,

uma pessoa com história, características pessoais, crenças, opções científicas e políticas (p.42). Aliás, neste domínio, Ramos do Ó (2016), ao caracterizar o MEM investigação afirma: “É uma associação que se assume como movimento de cidadania democrática de professores. Professores estes que decidiram fazer da profissão uma atividade de intervenção educativa nas escolas, encontrando, também aqui, a verdadeira dimensão política das suas próprias vidas” (p.19).

Tendo como ponto de partida a ideia de Amado (2014) recorre-se, mais uma vez, a Stake (2009) para reforçar o ênfase a incutir ao estudo pois, segundo o autor, esta é uma forma de se chegar a asserções robustas o que também se verifica em estudos de caso com características mais quantitativas, quando os investigadores aliam a outras técnicas de recolha de dados que as sustentam (p.24). A este propósito, sobre a questão metodológica, Alves-Mazzotti (2006), acrescenta que o investigador opta por esta estratégia pelo interesse suscitado pelo caso “(...) e não pelos métodos de investigação, os quais podem ser os mais variados, tanto qualitativos como quantitativos” (p.641) o que justifica, em parte, a opção por um estudo de caso com abordagem mista.

Neste sentido, atendendo à familiaridade que o investigador mantém com o objeto de estudo, a epistemologia do projeto baseia-se na descrição, na interpretação e na reflexão no sentido de conseguir desenvolver aquilo que Amado (2014) determina como sendo o “(...) principal interesse do investigador interpretativo é a possibilidade de particularizar, mais do que de generalizar; a representatividade das conclusões, longe de ser estatística é social e teórica assente em critérios de compreensão e de pertinência” (p.44).

3. Técnicas de recolha de dados

3.1. Inquérito exploratório por questionário

Meirinhos & Osório (2010) referem o inquérito como uma forma pouco usual numa estratégia de investigação com estudo de caso. Contudo, destacam que este pode dar um importante contributo à investigação qualitativa, sendo este o propósito que se pretende alcançar neste trabalho.

No âmbito de um projeto de investigação-ação realizado entre 2008/2010, os professores associados do MEM, desenvolveram um instrumento de apoio à investigação-ação que designaram de Perfil de uso/desenvolvimento do Modelo Pedagógico do MEM. Este instrumento, concebido para aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas,

tornou-se fundamental para apoiar o desenvolvimento da formação acreditada promovida no centro de formação desta associação e também para sustentar as atividades dos Grupos de Trabalho Cooperativo (GTC), Mestre (2023).

No contexto da prática este instrumento representa uma ferramenta valiosa para aprofundar o conhecimento sobre o uso do modelo pedagógico do MEM, contribuindo não apenas para o aperfeiçoamento das práticas dos/as professores/as, mas também para a promoção de práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas com as teorias educacionais em que se fundamentam.

O inquérito, originalmente concebido como um instrumento em papel, passou por pequenas adaptações no sentido de facilitar a sua aplicação em formato digital no contexto desta investigação, mantendo formato de uso nesta comunidade de prática, composto por seis seções cuidadosamente elaboradas para abranger a sintaxe do Modelo Pedagógico do MEM de maneira abrangente, no qual se tenta cumprir aquilo que Morgado (2012) designa de um conjunto ordenado e coerente de questões, cuja finalidade é recolher informação sobre diferentes temáticas ou assuntos de interesse para o investigador (p.77).

Após a realização de dois testes piloto para validação do questionário, (Morgado, 2012, p.77), com a participação de cinco professores/as do MEM em cada revisão, o questionário foi distribuído entre os 463 docentes, do 1º CEB, associados/as ao movimento. Os principais objetivos deste instrumento de recolha de informação, no âmbito desta investigação são: identificar dimensões do processo de avaliação dinâmica em cooperação, no sentido de se analisar como os/as professores/as operacionalizam as práticas de avaliação dinâmica nas suas abordagens pedagógicas, em alinhamento com a teoria sociocultural. identificar as dimensões das políticas de avaliação, tem como finalidade investigar as políticas de avaliação presentes no contexto do processo de avaliação dinâmica em cooperação, a fim de compreender a influência dessas políticas nas práticas pedagógicas; contribuir para a caracterização do contexto do estudo, sendo a estratégia de investigação um estudo de caso é imperativo desenvolver uma descrição profunda do contexto em que as práticas pedagógicas são implementadas; o último objetivo visa a recolha de informação para elaboração do guião de entrevistas, no sentido estabelecer uma base de dados sólida que lhes sirva de suporte, permitindo uma abordagem mais informada e contextualizada.

Neste sentido, a seleção e caracterização dos/as participantes nas entrevistas resulta da análise aos dados do inquérito, em particular no referente à caracterização sociométrica. Portanto, as entrevistadas identificam-se, na totalidade, com género

feminino, uma vez que esta é a categoria com a maior taxa de participação. Em relação à idade os/as interlocutoras do estudo têm entre os 30 e os 64 anos, com o propósito de se representarem os intervalos que apresentam taxas mais elevadas de participação, como se observa na Tabela 1.

Tabela 1: Género e idade dos/as participantes - Número e taxa de resposta

Género			Idade			
Feminino	Masculino	Prefiro não responder	Entre os 20 e os 39 anos	Entre os 40 e os 49 anos	Entre os 50 e 59 anos	Mais de 60 anos
139 (89.7%)	15 (9.7%)	1 (0.6%)	29 (18.7%)	66 (42.6%)	40 (25.8%)	20 (12.9%)

O tempo de serviço dos/as participantes e o núcleo regional a que pertencem os/as participantes também foram considerados como critérios de seleção, pelo que as entrevistadas têm entre 3 anos a 39 anos de serviço, correspondendo à intenção de representar os intervalos com maior taxa de participação, como se constata na Tabela 2. No que se refere ao núcleo regional a seleção dos participantes tenta igualmente representar os núcleos com maior representatividade, por essa razão as entrevistadas pertencem aos três núcleos regionais com maior taxa de participação, de acordo com os dados presentes na Tabela 3.

Tabela 2: Tempo de serviço dos/as participantes- Número e taxa de resposta

Tempo de serviço				
- 5 a 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos	31 a 40 anos	+ 40 anos
24 (15.5%)	32 (20.6%)	56 (36.1%)	32 (20.6%)	11 (7.1%)

Tabela 3: Núcleo Regional a que pertencem os/as participantes - Número e taxa de resposta

Lisboa	Porto	Aveiro	Algarve/Faro	Madeira	Setúbal	Açores/Terceira	Seixal/ Almada
65 (41.9)	17 (11%)	11 (7.1%)	10 (6.5%)	10 (6.5%)	7 (4.7%)	6 (3.9%)	5 (3.2)

Évora	Coimbra	Benedita/Leiria	Açores- S. Miguel	Algarve. Barlavento	Beja	Vila Real	Tomar
4 (2.6%)	4 (2.6%)	4 (2.6%)	3 (1.9%)	3 (1.9%)	2 (1.3%)	2 (1.3%)	2 (1.3%)

A maioria das participantes selecionadas na entrevista desenvolve funções docentes no ensino público, uma vez que o maior número de indivíduos que respondeu a este item do inquérito situa-se nesta categoria, tal como se constata na tabela 4. De salientar ainda, como se verifica na Tabela 5, apenas 51.2% dos participantes afirma ter turma, como revela a Tabela 5, pelo que apenas esse universo foi tido em consideração

para a seleção dos/as interlocutores/as. Assim, temos 3 participantes com turmas de 1.ºano, 1 participante com turma de 2.º ano, 2 participantes com turmas de 3.ºano, 2 participantes com turmas de 4.º ano e 1 participante com turma de 2.º e 4.º ano, de modo a representar cada um dos itens que compõem os dados presentes na Tabela 6.

Tabela 4: Local de trabalho dos/as participantes - Número e taxa de resposta

Local de trabalho	
Ensino Público	Ensino Privado
24 (15.5%)	32 (20.6%)

Tabela 5: Situação profissional dos/as participantes - Número e taxa de resposta

Situação profissional dos participantes	
Com turma do 1.ºCEB	Sem turma do 1ºCEB
90 (51.2%)	65 (65.1%)

Tabela 6: Ano de escolaridade com que trabalham os/As participantes - Número e taxa de resposta

Ano de escolaridade com que trabalham os/as participantes				
1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.ºano	Turmas com mais de dois anos de escolaridade
23 (14.8%)	21 (13.5%)	17 (11%)	18 (11.6%))	11 (7.1%)

Por fim, foram selecionados da amostra participantes com diferentes tempos de lecionação nas turmas, no sentido de corresponder à diversidade e ao equilíbrio referente à participação dos indivíduos neste item, conforme se verifica na Tabela 7.

Tabela 7: Tempo de trabalho com a turma dos/as participantes - Número e taxa de resposta

Tempo de trabalho com a turma			
1 ano	2 anos	3 anos	4 anos
40 (25.8%)	21 (13.5%)	15 (9.7%)	14 (9%)

3.2. Entrevista

Ao chegar a este patamar do desenho da estratégia de investigação, após a análise da informação, emergente das restantes estratégias de recolha de informação, a entrevista desempenha um papel central no estudo de caso, estando reunidas as condições para a sua planificação.

Amado (2014, p.207) descreve a técnica da entrevista como um meio fundamental para entender os seres humanos e obter informações em diversos campos. Definida como uma conversa intencional orientada por objetivos precisos e por uma relação pessoal, é a forma apropriada para conhecer o ponto de vista do outro e analisar as perceções dos participantes (Máximo-Esteves, 2008, pp.92-93) e por conseguinte interpretar e compreender a realidade (Morgado, 2012, p.72).

No contexto específico deste trabalho, destaca-se a realização de entrevista semiestruturada ou semidiretiva, onde as questões derivam de um plano prévio, permitindo liberdade de resposta ao entrevistado. Essa abordagem flexível é valorizada como um dos principais instrumentos em pesquisas qualitativas, permitindo aos participantes expressarem-se conforme os seus quadros de referência (Amado, 2014, p.209). Essa flexibilidade que lhe é atribuída é sintetizada por Meirinhos & Osório (2010), citando autores que a utilizam para descrever a estratégia de estudo de caso (p.63).

Em relação aos contributos da entrevista, no contexto da implementação de uma estratégia de estudo de caso, Stake (2009) complementa a ideia mencionada anteriormente, enfatizando que a entrevista é essencial para obter descrições e interpretações múltiplas sobre um caso, sendo a principal via para captar as diversas realidades percebidas pelos participantes. Contudo, alerta para a necessidade de um plano de ação consistente por parte do entrevistador, reconhecendo os desafios de fazer as perguntas certas e guiar os entrevistados (p.81). Meirinhos & Osório (2010), ainda a este propósito, referem autores como Yin para destacar a importância da entrevista, no âmbito desta estratégia investigativa, salientando que “(...) é uma das fontes de informação mais importantes e essenciais, nos estudos de caso (...)” (p.62).

Para além do rigor metodológico na elaboração do guião de entrevista e da importância que revela para a investigação, referenciados pelos diversos autores, destaca-se ainda o sublinhado de Bourdieu (2001, p.695), que menciona a importância de uma relação de escuta ativa e metódica durante a entrevista. Essa abordagem visa equilibrar a disponibilidade total do investigador em relação ao entrevistado, reforçando o que

salienta Stake (2009) ao referir que durante a entrevista “(...) o entrevistador necessita acima de tudo de ouvir (...)” p.82.

Para concluir, em relação aos objetivos específicos referentes a esta técnica de recolha de informação, no contexto desta investigação, referem-se à identificação das perceções dos/as professores/as sobre políticas e práticas de avaliação; análise das perceções sobre a influência das políticas de avaliação na prática pedagógica e descrição das práticas de avaliação dinâmica em cooperação com base nas perceções dos/as professores/as.

4. Método de análise de dados

4.1. Análise estatística dos dados

A análise global dos dados, por se tratar de um estudo de caso misto, visa cruzar a leitura dos dados recolhidos através do inquérito e das entrevistas aos participantes.

Neste sentido, o estudo utilizou como estratégia de recolha de dados um inquérito exploratório por questionário, em formato online, através do Google Forms. O qual foi enviado, por e-mail, aos 463 professores do 1.º CEB, associados do MEM, tendo sido obtida uma amostra de 155 participantes. Os dados recolhidos foram tratados no software IBM SPSS Statistics.

Os itens utilizados integram, na totalidade, o Perfil de desenvolvimento/uso dos professores do MEM que se constitui como um instrumento de autoavaliação da prática pedagógica, utilizado com frequência nos Grupos de Trabalho Cooperativo e nas oficinas de formação, promovidas pela associação, tendo como principal finalidade regular o uso das diferentes componentes que integram este modelo pedagógico.

Para cada questão, os participantes tinham à disposição quatro opções de resposta, variando de (1) Ainda não utilizo, (2) Utilizo às vezes, (3) Utilizo frequentemente e (4) Utilizo sempre. Não houve alteração na escala nem no conteúdo do inquérito para se manter a proximidade e familiaridade que os participantes têm com esse instrumento de trabalho.

O inquérito por questionário tinha como objetivos: Caraterizar globalmente o contexto do modelo pedagógico do MEM em que se desenvolvem as práticas de avaliação dinâmica em cooperação; Identificar as dimensões do processo de avaliação dinâmica em cooperação de acordo com a teoria sociocultural e Identificar dimensões das políticas de avaliação presentes no processo de avaliação dinâmica em cooperação.

A análise dos resultados foi organizada de acordo com os blocos que integram o inquérito, permitindo a criação de uma base de dados e, consequentemente, operacionalizar a estatística descritiva que analisa as 83 variáveis que emergem da realização do questionário.

Os dados foram dispostos em tabelas de modo a facilitar a leitura e recorrendo a diferentes técnicas. A distribuição de frequências permitiu organizar os dados em grupos e apresenta o número de vezes que cada valor aparece. Este procedimento ajuda a entender a forma como os dados estão distribuídos. A outra das técnicas utilizadas refere-se às Medidas de Tendência Central que englobam a média, a mediana e a moda. Por fim, destacam-se as medidas de variabilidade que se referem ao desvio padrão, à variância e à amplitude. Essas medidas mostram o quanto os dados variam em relação à média.

4.2. Análise temática

Braun & Clarke (2006), reconhecem a análise temática como método analítico qualitativo por direito próprio. Embora pouco demarcado já é amplamente utilizado na psicologia e em diferentes domínios do conhecimento, em particular nas ciências sociais, salientam que ainda “(...) não existe um acordo claro sobre o que é a análise temática e como a fazer (...)” (p.79). Contudo, argumentam tratar-se de um dos métodos analíticos mais acessíveis, integrando procedimentos que são comuns à maioria das formas de análise qualitativa, fundamentais para a investigação compreender os pontos de vista, opiniões, conhecimentos, experiências ou valores das pessoas a partir de dados qualitativos, em particular a tematização de significados, uma competência fundamental na análise qualitativa (McLeod, 2024, p.1).

A flexibilidade para se adaptar a diferentes estudos e a adequação às suas necessidades, permitindo uma descrição rica e detalhada dos dados, é um dos principais aspetos da análise temática que merece o reconhecimento de McLeod (2024). Por outro lado, realça-se também a variedade de abordagens que este método possibilita, sendo que Braun & Clarke (2006) defendem a que se “(...) situa no paradigma qualitativo e enfatizam uma abordagem orgânica à codificação e ao desenvolvimento de temas com codificação de qualidade, resultante da profundidade e do envolvimento” (p.2).

Aspetos como a interpretação e a subjetividade do/a investigador/a são realçados como um recurso e não como um problema a gerir, destacando-se que o processo de codificação envolve a atribuição de etiquetas ou códigos a segmentos específicos dos

dados que captam uma única ideia ou conceito relevante para a questão de investigação. Por sua vez, os temas referem-se a um nível mais amplo de análise, englobando vários códigos que partilham um significado ou padrão comum (McLeod, 2024, p.1-2). Neste sentido, a codificação indutiva e a consequente emergência de temas “(...) envolvem trabalhar "de baixo para cima" a partir dos dados e desenvolver códigos (e, finalmente, temas) usando o que está nos dados como ponto de partida; os dados fornecem a base para identificar o significado e interpretar os dados” (Terry et al., 2017, p. 22). Em suma, as unidades de análise ou códigos identificam as características mais significativas para a questão de investigação, enquanto os temas auxiliam na elaboração de uma estrutura que permita descrever analiticamente as observações do investigador (Clarke & Braun, 2016, p. 297).

Nesta perspetiva, o processo de codificação, como referem Braun & Clarke (2006), deve estar alinhado com as finalidades da análise e com a questão de investigação. Assim, de acordo com McLeod (2024), a análise temática baseia-se num processo iterativo que envolve um movimento constante de ida e volta entre as unidades de codificação, o conjunto global dos dados e a construção da análise temática.

No decorrer do processo de construção dos temas o/a investigador/a começa a interpretá-los para dar sentido aos dados recolhidos e formular conclusões significativas para a pesquisa (McLeod, 2024, pp.1-2).

A análise temática reflexiva envolve um processo mais orgânico e iterativo de codificação e desenvolvimento de temas. O investigador reflete continuamente sobre o seu papel no processo de investigação e sobre a forma como as suas próprias experiências e perspetivas podem influenciar a análise. Esta abordagem é particularmente útil para questões de investigação exploratórias e quando o investigador pretende fornecer uma interpretação rica e matizada dos dados (McLeod, 2024, p.6).

Perante esta contextualização, a investigação desenvolvida passou por um conjunto de etapas que visam o desenvolvimento de uma análise temática dos dados com a finalidade de se alcançarem os objetivos referidos anteriormente. Esse processo será brevemente descrito de seguida, por forma a compreendermos o trabalho realizado.

Numa primeira fase procedeu-se à recolha dos dados, através da realização de nove entrevistas a professores/as do 1º CEB, sócios/as do MEM, procedendo-se depois à transcrição dos dados.

A familiarização com os dados constitui outra das etapas deste processo de investigação. Terry et al. (2017, p.23) consideram-no a base de uma boa análise temática,

realçando a importância de o/a investigador/a se envolver com os dados desde o início. Pretende-se, assim, uma imersão no conjunto dos dados, através de uma leitura ativa em que, muitas vezes, também é necessário voltar a ouvir ou ver o material recolhido. Nesta fase, o revisitar permanente dos dados, permite ao pesquisador observar, fazer as primeiras perguntas e tirar notas relevantes.

Após desenvolver um sentido geral para os dados, através da familiarização, o/a investigador procede à criação inicial de códigos. A codificação para Terry et al. (2017) constitui “(...) a criação sistemática e completa de rótulos significativos anexados a segmentos específicos do conjunto de dados - segmentos que têm significado relevante para a questão da pesquisa” (p.26). No fundo, agrupam-se dados relevantes para cada código, atribuindo-lhe segmentos de dados que permitam captar o seu significado.

Num outro patamar da investigação, tendo sempre como referência a questão de investigação, essencial para orientar as escolhas do/a pesquisador/a, decorre o processo de construção dos temas, o qual requer, igualmente, um papel muito ativo do/a investigador/a para a formação e identificação de uma primeira versão de padrões a partir da análise dos dados. Considera-se a relevância dos segmentos de dados e o que é importante dizer sobre eles, com a finalidade dos temas, como referem Terry et al. (2017, p. 27), contarem uma história sobre os dados.

O próximo nível de análise refere-se à revisão dos temas de modo a proceder-se à sua fixação. É um exercício de controle da qualidade dos temas para validação da sua coerência em relação aos propósitos globais da investigação. Este processo requer também a construção de mapas de temas e neste estágio da investigação verifica-se se os temas são efetivamente temas de forma a originarem um padrão coerente. Num segundo estágio procede-se à validação dos temas em relação à globalidade dos dados, procedendo-se também à revisão e consolidação do mapa temático para se proceder à análise.

Adotou-se um processo de análise indutivo, tendo como referente as percepções dos/as participantes, através das diversas leituras efetuadas foram identificadas as ideias nucleares que conduziram à construção dos temas.

Por fim, a produção do relatório final, como já se referiu, requer a recolha de notas, códigos e definições de temas para familiarização com o material empírico desde o início do processo de análise. A escrita do relatório exige, portanto, uma atitude de foco e refinamento, por parte do investigador, face aos dados recolhidos, no sentido de se proceder à sua análise através de cruzamentos ou conexões com a literatura utilizada na

fundamentação do projeto, no sentido de responder à questão central do estudo. (Terry et al., 2017, p. 32-33). A produção deste relatório permitiu a análise dos dados, a sua apresentação e discussão.

A análise temática das perceções dos/as professores/as do MEM, sobre a influência das políticas de avaliação na prática de avaliação dinâmica em interação cooperada, permitiu a caracterização de dois grandes temas: dimensões da influência das políticas de avaliação na relação com a prática e avaliação cooperada das aprendizagens.

Assim, a análise temática dos dados emerge das questões que integram as nove entrevistas realizadas aos/às participantes, de acordo com os critérios referidos anteriormente. A sustentação teórica dessa tarefa baseia-se, como referido anteriormente, nas propostas de Braun & Clarke (2006). A caracterização global dos/as participantes no estudo apresenta-se, resumidamente, na Tabela 8 e resulta dos critérios enunciados no ponto referente à forma como se desenvolveu a análise estatística.

Tabela 8: Critérios de seleção dos/as participantes na entrevista

Género	Idade	Tempo de serviço	Vínculo laboral	Núcleo e local de trabalho	Ano de escolaridade	Tempo de trabalho com a turma
Feminino	33	4 anos	Privado	Lisboa	1.º ano	1 ano
Feminino	30	3 anos	Público	Lisboa	1.º ano	1 ano
Feminino	44	21 anos	Público	Lisboa	4.º ano	4 anos
Feminino	45	23 anos	Público	Porto	1.º ano	1 ano
Feminino	44	22 anos	Público	Porto	3.º ano	3 anos
Feminino	39	15 anos	Público	Porto	2.º ano	1 ano
Feminino	45	23 anos	Público	Porto	2.º e 4.º ano	4 anos
Feminino	59	36 anos	Público	Aveiro	3.º ano	3 anos
Feminino	64	39 anos	Público	Aveiro	4.º ano	4 anos

5. Âmbito da investigação

5.1. Caraterização do contexto social da prática pedagógica do Movimento da Escola Moderna

A caraterização do contexto em que se desenvolvem as práticas de avaliação dos/as docentes do MEM, resulta, num primeiro plano da análise estatística aos dados do inquérito, os quais revelam a dimensão social da amostra.

Num segundo momento, recuperam-se os resultados apresentados na secção sobre as dimensões da influência das políticas de avaliação na relação com a prática, em particular a ideia que contribuiu para a construção desse tema, referente à influência das políticas na interação com a prática, destacando-se um conjunto de perceções que contribuem para complementar a dimensão social da associação e, em particular, a prática pedagógica dos/as docentes do MEM.

A análise dos dados para a variável “*Género*”, revela uma frequência máxima do género feminino, com 139 indivíduos, a que corresponde uma percentagem de 89.7%. Neste conjunto de dados, ao item masculino responderam 9.7% dos/as participantes e apenas 0.6% preferiu não responder. Em relação a esta variável a amostra é composta, maioritariamente, por indivíduos que se identificam com o género feminino.

No que se refere à variável “*Idade*” observa-se uma frequência máxima, correspondente a 42,6%, no intervalo entre os 40 e os 49 anos de idade, seguindo-se o intervalo entre os 50 e os 59 anos de idade, acumulando um total de 25.8%. O menor número de respostas refere-se a 18,9% que pertencem ao intervalo entre os 20 e os 39 anos de idade e, por fim, os/as participantes com mais de 60 anos de idade, com um total de 12.9%. Verifica-se assim que a variável “*Idade*” se carateriza, maioritariamente, por indivíduos acima dos 40 anos de idade e por uma baixa percentagem de participação no item de resposta que se refere aos participantes mais jovens, ou seja, abaixo dos 39 anos de idade.

Sobre a variável “*Tempo de Serviço*”, constata-se que o valor máximo de frequência se situa no intervalo dos 21 aos 30 anos de serviço, com 36.1%. Este intervalo é precedido pelos intervalos dos 11 aos 20 anos de serviço e dos 31 aos 40 anos de serviço, ambos com 20.6%. Por fim, temos o intervalo de menos 5 anos a 10 anos de serviço com 15.5%, seguindo-se o intervalo dos/as professores/as com mais de 40 anos de serviço que totalizam 7.1%. No referente à variável “*Tempo de Serviço*” a maioria dos participantes

situa-se nos intervalos dos 21 aos 40 anos de serviço, mas a taxa de 20.6% referente à participação dos indivíduos mais jovens é ainda considerável.

A observação dos dados referentes à variável “*Núcleo Regional*” (Tabela 9) apresenta uma amostra em que a frequência máxima se refere ao núcleo de Lisboa, com o registo de 41.9% , seguindo-se o núcleo do Porto, com 11% e o núcleo de Aveiro com 7.1%. Os núcleos da Madeira e Algarve-Faro apresentam 6.5%, os restantes núcleos apresentam taxas de resposta entre os 4.7% e 1.3%. Considera-se portanto que em relação à variável “*Núcleo Regional*” os dados revelam que a maioria dos/as participantes pertencem a núcleos que se situam nos grandes centros urbanos como Lisboa, Porto ou Aveiro.

Em relação à variável “*Local de trabalho*” constata-se que, apesar de 25.8% dos/as participantes não terem respondido a este item, os valores observados revelam que 61.3% dos indivíduos exercem funções no ensino público e apenas 2.9% dos/as respondentes se encontram a trabalhar no ensino privado.

Os dados analisados, em relação à variável “*Situação profissional no presente ano letivo*”, permitem ainda constatar que a amostra é constituída por 58.1% dos/as participantes com turma atribuída no 1.º CEB e 41.9% dos/as participantes sem turma atribuída neste nível de ensino. Sublinhe-se que este ponto do questionário contribuiu para a caracterização global do contexto de intervenção e determinou a percentagem de participantes que iriam responder às perguntas sobre o uso do modelo em contexto de sala de aula, ou seja, apenas se considera para esse efeito a percentagem de 58.1% dos/as participantes.

A variável “*Ano de escolaridade com que trabalham os participantes*” revela-nos que 14.8% dos participantes trabalha com alunos/as do 1.º ano, 13.5% com crianças do 2.º ano, 11% dos indivíduos são titulares de uma turma de 3.º ano e 11.6% com uma turma de 4º ano e, para finalizar, 7.1% trabalham com turmas com dois ou mais anos de escolaridade. Portanto, verifica-se que existe uma distribuição muito equilibrada dos/as participantes em relação ao ano de escolaridade com que trabalham, salientando-se que até as turmas com dois ou mais anos de escolaridade se aproximam dos restantes valores.

Em relação a este universo de indivíduos a análise destaca também a variável “*Tempo de trabalho com a turma*”, note-se que os dados se referem apenas ao período de tempo, independentemente do ano de escolaridade, verifica-se que 25.8% dos participantes trabalham há um ano com a turma, 13.5% há dois anos, 9,7% há dois anos e, para concluir, 9% há quatro anos.

Assim, sobre a variável “*Situação profissional dos participantes sem turma*”, Tabela 9, referindo-se a 41.9% dos participantes, constata-se que 11.6% são professores/as de Apoio Educativo, Substituição ou Coadjuvação. Observa-se também que 5.8% dos/as participantes trabalham no Ensino Especial e que 5.2% dos indivíduos que responderam ao inquérito desempenham funções em outro nível de ensino ou estão em situação de destacamento. A análise dos dados refere ainda que 3.9%) dos/as participantes são Bibliotecários/as e desses alguns desempenham também funções como Professores/as de Português Língua não Materna (PLNM), Apoio Educativo ou Substituição. Neste grupo de indivíduos encontram-se também 3.2% no exercício de cargos de gestão no contexto escolar, sendo que apenas o/a Diretor/a exerce, em exclusividade, as suas funções. Os restantes acumulam com as funções de Adjunto/a da Direção ou de Coordenador/a de Departamento do 1ºCEB com atividades ao nível do Apoio Educativo, Substituição ou Coadjuvação. Nestas circunstâncias encontram-se também 2.6% dos/as participantes com funções de Coordenador/a de Estabelecimento de Ensino. Por fim, os restantes valores da amostra referem-se aos 2.6% dos indivíduos Aposentados/as e, com a mesma taxa de participação 1.9%, os professores ao abrigo do Artigo 79º e os/as Professores/as de Estudo do Meio, Artes Visuais, Mediador/a ou Formador/a.

Tabela 9: Situação profissional dos/as participantes sem turma - Número e taxa de resposta

Professor/a de Apoio Educativo, Substituição ou Coadjuvação	18 (11.6%)
Professor/a do Ensino Especial	9 (5.8%)
Professor/a em outro nível de ensino ou destacamento	8 (5.2%)
Bibliotecário/a (PLNM, Apoio Educativo e Coadjuvação)	6 (3.9%)
Coordenador/a de Departamento do 1ºCEB (Apoio Educativo ou Coadjuvação)	5 (3.2%)
Diretor/a ou Adjunto/a da Direção (Apoio Educativo ou Substituição)	5 (3.2%)
Coordenador/a de Estabelecimento (Apoio educativo, substituição ou coadjuvação)	4 (2.6%)
Professor/a Aposentado/a	4 (2.6%)
Professor/a ao abrigo do Artigo 79º	3 (1.9%)
Professor/a Estudo do Meio e Artes Visuais, Mediador/a e Formador/a	3 (1.9%)

Para resumir, as características mais relevantes da amostra revelam que é composta, maioritariamente, por indivíduos que se identificam com o género feminino. Em termos de idade, a maioria dos/as participantes integram os intervalos acima dos 40

anos de idade, sendo que a percentagem mais baixa de participação se situa no intervalo de idade abaixo dos 39 anos de idade. No que se refere ao tempo de serviço, a maioria dos/as participantes situa-se nos intervalos dos 21 aos 40 anos de serviço, mas a taxa de participação, neste domínio, referente aos indivíduos menos tempo de serviço é ainda considerável. Constatam-se também que a maioria dos/as participantes pertencem a núcleos que se situam nos grandes centros urbanos, em particular Lisboa. Contudo, a maioria dos participantes, embora em percentagens baixas, distribuem-se pelos vários núcleos, sediados um pouco por todo o país. Outra evidência refere-se ao facto de a maioria dos participantes se encontrarem a exercer funções no ensino público. Destaca-se ainda que, em relação ao ano de escolaridade com que trabalham os/as participantes, existe uma distribuição muito equilibrada dos participantes em relação ao ano de escolaridade com que trabalham, distribuindo-se equilibradamente pelos quatro anos de escolaridade, salientando-se que se verifica uma percentagem considerável de docentes a trabalhar com dois ou mais anos de escolaridade. O tempo de trabalho com a turma assume uma percentagem maior nos indivíduos que afirmam trabalhar com a turma há um ano, referindo-se o valor mais baixo aos que trabalham há quatro anos com a turma. Por fim, sobre a caracterização dos docentes sem turma verifica-se que a maioria dos/as participantes que exercerem outro tipo de funções são professores/as de apoio, substituição ou coadjuvação, acumulando também, em alguns casos com as funções de bibliotecário/a, professor/a de PLNM ou em exercício de funções em outro nível de ensino. Nesta situação destacam-se ainda os/as professores/as a exercerem funções de liderança, aposentados e ao abrigo do artigo 79.º.

5.2. Caracterização do contexto da prática do Movimento da Escola Moderna

A análise temática permitiu aprofundar a caracterização do contexto, amplia a dimensão das práticas, em particular no que se refere à sua relação com as políticas. A primeira evidência refere-se ao facto das perceções dos/as participantes revelarem reflexão sobre as suas práticas e assumirem também a necessidade de esta contribuir para o seu desenvolvimento profissional. Trata-se de uma característica que sublinha a necessidade de os/as professores/as, em conjunto com os seus/suas alunos/as, terem um papel ativo na busca e desenvolvimento das estratégias de aprendizagem-ensino que cumpram o propósito de contribuir para o sucesso de todos, de onde se depreende que a avaliação

ocupa também uma centralidade relevante na formação dos próprios professores. Os excertos apresentados destacam essa preocupação com a formação, mas também uma postura de análise da prática, dirigida à necessidade de se aprender para melhorar os modos de ação.

A avaliação está constantemente presente e, por isso, a avaliação é relevante em todos os aspectos diários no trabalho com as crianças e na nossa própria formação. (6p_AC)

Para mim é tudo muito novo porque eu tenho pouca prática ainda, também sou novata dentro do movimento, vou implementando as coisas um bocadinho devagar e conforme me vou sentindo mais confiante. (2p_AC)

(...) ainda se torna muito difícil para mim pôr em prática as fichas formativas e ir avaliando ao longo do ano, ainda é um bocadinho difícil essa implementação. Acho que com o tempo poderei vir a melhorar, mas ainda se torna difícil, é uma coisa que eu não consigo ainda pôr bem em prática. Tenho os critérios do Tempo de Estudo Autónomo, tenho os dos projetos e do PIT, eles têm uma tabela com os critérios que criámos para avaliarem. Às vezes ainda tenho dificuldade em não fazer o meu julgamento, porque às vezes temos essa tendência em fazer esse julgamento. (2p_AC)

Outro dos aspetos mencionados nas entrevistas e que contribui para a caracterização dos/as docentes, refere-se à necessidade de existirem na escola espaços para a partilha de experiências entre docentes. Com efeito, o que os/as participantes acentuam nos seus discursos é a pertença a uma comunidade de práticas, o que afirmam só encontrar no MEM. Reclamam um espaço de aprendizagem para a troca de experiências e conhecimento, tendo em vista o aperfeiçoamento e domínio da profissão. No fundo, como refere Niza (2012), o que estes/as docentes procuram na escola é a existência de um “(...) contexto social em que têm lugar as aprendizagens através das trocas que asseguram os progressos no trabalho”(p.600). Os testemunhos que se seguem ilustram duas situações distintas, mas ambos acentuam essa necessidade de se cumprir a profissão na relação com os/as outros/as professores/as.

Estas são as políticas das escolas, discussões nas reuniões, não é para discutir as estratégias, não é para discutir: Olha, tenho este aluno que faz isto, o que é que acham que devo fazer? Ou estou a pensar implementar isto. Esquece, não há nada deste tipo de discussão. Lá está sem os grupos do MEM, onde é que eu posso discutir isso? Porque na escola não é este o objetivo. (1p_AC)

No nosso caso, agora temos um bocadinho mais de sorte, se é que lhe podemos chamar porque, como sabes, na nossa escola, somos todas colegas a trabalhar de acordo com o MEM e acabamos por ter uma base muito melhor. É um paraíso, como a gente diz. Saio

da minha sala e consigo comunicar aos outros com os meninos. Estamos sempre nestes circuitos de comunicação. (4p_AC)

No fundo, aquilo que se discute é a necessidade dos/as participantes entenderem a participação solidária numa comunidade de práticas como uma marca da sua identidade, condição para a construção das competências da profissão e para o desenvolvimento profissional. No MEM os grupos de trabalho cooperativo integram essa estrutura social e formadora que se assume como espaço privilegiado para a partilha de práticas. No entanto, essas partilhas, à semelhança do que acontece com os/as alunos/as, são reforçadas pelas interações entre participantes que, através do debate e reflexão crítica, colocam em evidência os aspetos da prática pedagógica que podem ser aperfeiçoados. É esse modo de conceber a profissão que mobiliza o mesmo tipo de procedimento em relação à avaliação e às políticas que a sustentam e que desejam encontrar na escola.

O trabalho em parceria a que chamam colaborativo que temos no nosso horário. O que seria ideal e que muitas vezes não acontece, quando vou para o meu grupo de ano, o que seria interessante, em vez de estarmos a pensar noutras coisas, era trocarmos experiência: Como é que eu faço? Estamos a trabalhar este aspeto do currículo, o que é que eu fiz? O que é que tu fizeste? Isto aqui é colaborativamente para que todos possamos avançar. (4p_AC)

Para além, da importância que atribuem aos grupos de autoformação cooperada na (re)construção da cultura pedagógica e a consequente interação com as políticas, gerando diferentes impactos, o que se destaca ainda, em termos de característica, é a forma como essa estrutura de trabalho fortalece a prática, fornecendo-lhe também os meios, os instrumentos e os processos para reagirem às influências dessas políticas. Por essa razão, se afirma a importância da cooperação entre pares e dos princípios que orientam as práticas. Por outras palavras, as políticas são acolhidas criticamente e o trabalho que se realiza é de perceber quais os efeitos que produzem na operacionalização do modelo de trabalho, em particular, na forma como se concebe a avaliação. Contudo, essa relação acaba por fortalecer as práticas, pois este esforço de coerência entre políticas e princípios acaba por se traduzir numa mais-valia para o trabalho dos/as professores/as, uma vez que a reflexão desenvolvida ajuda a repensar os processos, fortalecendo-os, sem que para isso seja necessário abdicar dos princípios ou modos de trabalho que protagonizam.

As políticas mudam e o MEM continua porque efetivamente nós temos um fim, nós sabemos exatamente quais são os princípios que defendemos, independentemente da política que lá está, nós sabemos exatamente o que queremos. (3p_AC)

O que o discurso destes/as participantes enunciam é um posicionamento intencional perante as políticas e, em particular, frente às relações de poder que estas

mantêm com a prática pedagógica. Na verdade, não se trata apenas da subordinação à lei ou da mera aplicação prática, trata-se de um ato de cidadania que vai além da interpretação, é, digamos, uma forma de reagir aos efeitos desses normativos. Efetivamente, a reação a esse impacto surge no interior dos grupos de autoformação cooperada, através dos resultados da sua reflexão, no fundo, o produto desses projetos de desenvolvimento profissional que visam, essencialmente, a produção de conhecimento, não apenas para responderem às necessidades da prática, mas também para a sustentarem, teoricamente, face ao poder das políticas, como ilustram os exemplos apresentados.

(...) independentemente do que estiver, eu acho que nós estamos sempre salvaguardados. Primeiro porque nós temos uma autoformação cooperada, no sentido que nós estamos sempre em estudo, nós estamos sempre a refletir e isto faz-se com os outros. Estamos sempre a questionar-nos. Estamos sempre a pôr-nos à prova. Isto faz com que a gente ganhe uma determinada segurança, que depois qualquer política que venha tu arranja sempre uma brecha para fazer aquilo que tu queres, ou seja, tu não estás fora da lei. (3p_AC)

Sempre. Estamos sempre, em conjunto, a pensar nisso. Não estamos desfasados. Estamos sempre à procura. Eu dei um exemplo de uma política que não era compatível com o nosso tipo de trabalho e que acabou por não nos impedir de nada. Lembro-me dessa parte, conseguirmos fazer o necessário encaixe para não estarmos desfasados. (5p_AC)

Assim, a análise das perceções dos/as participantes sobre a relação das políticas com a prática, revela a importância atribuída ao diálogo formador que os/as professores/as do MEM assumem entre si, como nos diz Niza (2016), ao desafiarem-se “(...) na construção da profissão “a ver a teoria na prática, para ver a prática na teoria”, sem aplicacionismos reducionistas” (p.603). Por outras palavras, é característica do contexto a dimensão social do trabalho dos/as docentes, ao problematizarem e teorizarem a prática pedagógica, através da leitura e discussão crítica de textos teóricos e na interação dialógica com os seus pares o que provoca o avanço das práticas, conferindo-lhe segurança e robustez na relação com as políticas ou perante as exigências da sociedade.

Tu consegues perfeitamente dar conta do que estás a fazer, porque toda a nossa formação é uma formação que é baseada em dados de investigação, em referências que nós temos. Portanto, isto dá-nos uma segurança enorme. Qualquer que seja a política, tu consegues sempre arranjar uma brecha para justificar a tua ação. (3p_AC)

Portanto, nós somos sempre muito atuais. Agora os princípios são sempre os mesmos, os princípios que nós defendemos, o princípio da cooperação, o princípio da comunicação, de partidas das produções para a conceptualização, isso é o que nos une. Agora e isso vai nos manter sempre, isso é o nosso foco. Agora nós também estamos abertos à sociedade. Aliás, o que nós fazemos mais é para os alunos, para a sociedade, a nossa escola não é um teatro, não é o fazer de conta. (3p_AC)

Para concluir, salientam-se como características estruturantes do contexto a reflexão sobre a prática, com vista ao desenvolvimento profissional e a uma aprendizagem efetiva e permanente sobre a profissão. Entendem os/as professores/as do MEM que a configuração e fundamentação do modelo de trabalho que preconizam, com base nos grupos de trabalho cooperativo, na sua dimensão de autoformação, lhes confere sustentação e robustez teórica na relação com as políticas e com a sociedade em geral. Contudo, salienta-se ainda o facto de esse modo de formação assentar numa comunidade de aprendizagem que mantém acionados os mecanismos de comunicação, geradores de participação e diálogo entre os pares, com vista à melhoria da prática. Refere-se ainda que é este modo de operar, a par dos princípios que defendem, que conferem autenticidade às práticas, mas acima de tudo, dota-os de competências para interagir com as políticas.

CAPÍTULO III - Apresentação dos dados e discussão dos resultados



1. A influência das políticas de avaliação na relação com a prática de avaliação cooperativa

A construção do tema referente às dimensões da influência das políticas de avaliação na relação com a prática surge a partir das ideias: governação da escola e prática de avaliação cooperativa, influência das políticas de avaliação na relação entre professores e interação entre políticas de avaliação e a prática de avaliação cooperativa.

1.1. Governação da escola e prática de avaliação cooperativa

As percepções analisadas remetem para a reflexão sobre a criação do sistema educativo que trouxe consigo a ideia de Estado avaliador, pensada por meio de um sistema de avaliação cujo objetivo principal é regular e supervisionar a educação pública, tal como se prevê na legislação sobre avaliação. Este conceito relaciona-se também com a criação, interpretação e operacionalização de políticas de avaliação nos diferentes níveis da governação, em particular ao nível da escola. Como notado por Carvalho (2011), as políticas públicas são influenciadas por um conjunto amplo de atores (internacionais, nacionais, regionais e locais), o que relativiza o papel do Estado sem o minimizar. É nesse processo de diversificação dos atores que se enquadra o papel dos agrupamentos de escolas e de cada escola, em particular, ou seja, a importância da sua cultura organizacional ao nível do impacto que produz na prática,

Neste sentido, o primeiro testemunho destaca a forma como os agrupamentos interpretam e operacionalizam as políticas de avaliação e, por outro lado, realça o facto das direcções considerarem que as políticas estarão em vigor apenas durante o período de uma legislatura ou governo, na expectativa que a mudança de governo traga um novo ciclo de políticas, mais conducente com as suas perspetivas educativas. Na linha desta perspetiva, menciona-se também, como condicionalismo, o facto de as políticas serem interpretadas de acordo com a visão sobre educação e avaliação defendida por cada agrupamento. Assim, este/a participante sublinha que estas condicionantes, para além de gerarem confusão nas lideranças, acabam por agravar a desmotivação do corpo docente.

Sinto também que estas políticas, como são políticas do momento, não encaixam em muitas das ideologias das pessoas que estão à frente dos agrupamentos, que muitas, pelo menos daqui, da minha experiência, trouxeram uma grande confusão e acabamos, para além de esbarrar com uma desmotivação constante da classe, como já disse, trouxeram bastante confusão às lideranças, porque há muita coisa: há uma EMAEI, há departamentos e departamentos, há uma série de projetos que constantemente chegam

às escolas, há uma série de editoras que entram constantemente nas escolas e que, no meu ponto de vista, não são mais do que marketing e nos fazem perder tempo.(7p_AC)

Adicionalmente, o discurso do/a mesmo/a participante enfatiza ainda a forma como a inflação de pseudo-projetos, como os designa Peças (1999), que invadem as escolas, descontextualizados da realidade de cada turma, interferem no trabalho da sala de aula e condicionam a realização de projetos emergentes da comunidade, do currículo ou dos interesses dos/as alunos/as, como defende para a sua prática. Aquilo que se sublinha nesta perceção refere-se ao argumento de Peças (1999) sobre a predominância de uma ideia de projeto como instrumento que serve para tudo, em particular, como alerta o autor, para o exercício do poder sobre o outro ou como forma de manipulação, apelidando-os de projetos retóricos, em oposição ao que este/a participante reclama para o seu trabalho, ou seja, projetos que implicam socialmente as crianças para o progresso, o seu bem estar e desenvolvimento. No fundo, projetos assentes nos valores democráticos, na participação dos/as alunos/as conducentes à construção de mais e melhor cidadania (p.57).

(...) continuo a dizer que a escola é a comunidade e se nós vivemos com o que temos na escola, temos imensa coisa na escola, não precisamos de inventar projetos. Nós temos alunos, temos pais, temos associações à volta das escolas, nas próprias turmas temos alunos que estão em clubes, em teatros e nós aqui fazemos os nossos projetos. É isso que eu faço e acho que faz sentido, cresce tudo daí, da nossa realidade.(7p_AC)

Ainda no que se refere à ação da escola, em termos de políticas de avaliação, a perceção dos/as participantes mencionam a existência excessiva de uma carga burocrática, associada ao preenchimento de grelhas com vista à recolha de dados para plataformas. É uma estratégia de regulação da escola, exercida também por influência do estado, sobre a prática pedagógica. As ações inerentes a este tipo de procedimento visam a recolha de evidências para monitorização dos processos de avaliação, baseados apenas em resultados. Estes procedimentos acabam por desvirtuar os princípios políticos a que se propõem, geram desgaste e afastam os/as docentes do trabalho pedagógico, em particular daquele que é realizado em interação com os alunos na sala de aula. É o que relata um/a dos/as participantes no estudo.

(...) o que aconteceu com o Projeto MAIA, no meu ponto de vista, é um exemplo disso. Apesar de trazer um conjunto de instrumentos que até ajudaram a regular algumas coisas. Trouxe também uma grande carga burocrática, este é outro senão das políticas. A carga burocrática de grelhas, de dados que temos que colocar em plataformas e coisas que fazem, muitas vezes, perder tempo e nos desgastam para realmente termos aquele

tempo necessário para nos dedicarmos à nossa profissão o que, de todo, no meu ponto de vista, não se coaduna com tantas grelhas, tanto papel. (7p_AC)

O que se evidencia é a forma como o sistema de avaliação que tende a priorizar resultados e mecanismos de controlo, a monocultura de pensamento e ação, como a designa Santos (2002), tem impacto na ação da escola e acaba por influenciar e condicionar a liberdade pedagógica. No fundo, a liberdade de ação em relação à forma como os/as professores/as pretendem orientar a sua prática, defendida no Estatuto da Carreira Docente, como um direito democrático que assiste a todos/as os/as docentes, no qual se consagra também que, a escolha dos métodos de trabalho, é da sua competência de cada docente. Por outro lado, do ponto de vista da prática de avaliação, a integração docente, nesse sistema de avaliação, acarreta o risco de que as particularidades do processo de avaliação, a complexidade do ensino e da aprendizagem, as necessidades de desenvolvimento profissional ou a vontade de inovação pedagógica sejam negligenciadas, em prol de uma visão mais instrumental e quantitativa da educação. Contudo, a influência da ação da escola na prática de avaliação cooperada, em particular no condicionamento a essa liberdade pedagógica, depende também de outros aspetos como a visão pedagógica, a idade ou experiência das participantes e se as políticas assumem um pendor mais progressista ou mais conservador face à avaliação. Assim, o sentimento de insatisfação perante as ações de controlo e tentativa de uniformização da prática é transversal ao discurso destes docentes como evidenciam os excertos apresentados.

Houve sempre compreensão desde esta última direção em relação a direções anteriores em que sofri um bocadinho porque me manifestava, não queria fazer aquela igualdade a que éramos obrigados, entre aspas. Hoje o nosso agrupamento já não exige a obrigatoriedade das fichas, mas durante muito tempo tivemos essa obrigatoriedade, mesmo em turmas de 1º ano, era ridículo, com processos de aprendizagem totalmente diferentes. Acho que hoje, as colegas, já me olham, no grupo de ano, na reunião de departamento, de outro modo. (...) Acabam por respeitar porque sempre disse, nos grupos de ano, nas reuniões de departamento, o que pensava e que respeitava os outros, por isso seria correto da parte dos outros também respeitarem a minha maneira de ser, de trabalhar. (4p_AC)

(...) neste momento eu até me sinto muito confortável porque tenho liberdade para agir, na minha turma e na minha escola, de acordo com aquilo que eu acho que é preciso ser feito, sem ter o condicionamento da determinação de um pedagógico ou de uma direção de um Agrupamento que direciona o nosso trabalho e a nossa avaliação. (9p_AC)

(...) sinto, neste caso específico, vou conquistando a liberdade de fazer de acordo com aquilo que eu penso, no entanto, influencia de forma negativa, porque no final das contas estão contribuindo exatamente para aquilo que nós não defendemos, que é o ser individualista ou ser competitivo, ser melhor que os outros, ou seja, não haver a questão da comunidade. Ser possível construirmos uma comunidade. (1p_AC)

Acaba sempre por influenciar... é inevitável ... quanto mais não seja... agora estamos numa altura de provas de aferição e isso influencia sempre o dia a dia das nossas práticas, quer seja porque os meninos vão ter que fazer uma prova, quer seja porque há um trabalho externo para realizar, ou porque há um momento mais formal de avaliação, que tem que ser igual em todos os agrupamentos, segundo nos impõem. Portanto, tudo isso influencia, agora acho que, felizmente, ainda temos a nossa liberdade pedagógica e ainda podemos trabalhar muito, em contexto de sala de aula, da forma como queremos ou achamos que seja o mais correto. (6p_AC)

Aquilo que acaba por transparecer, nas perceções dos/as participantes é que a autonomia dos/as docentes, ao nível da sala de aula, acaba por ser condicionada e pouco reconhecida ou valorizada, de tal modo que um/a das participantes se refere à sua liberdade pedagógica como uma questão de sorte. Este aspeto coloca em evidência, como já se referiu, o argumento de Santos (2002) perante o impacto da predominância das ideias e ações veiculadas pela globalização económica, em detrimento da autonomia ou liberdade dos/as docentes face à forma como desenvolvem as suas práticas. Nesse sentido, ao contrário dos testemunhos anteriores, este/a participante nomeia um ambiente de trabalho menos controlador, com mais flexibilidade ao nível da avaliação e planificação, o que lhe permite optar por uma dinâmica de ensino mais personalizada, adaptada aos interesse e necessidade das crianças e sem pressões para seguir rigidamente os conteúdos do modo uniforme. No fundo, o que transparece neste testemunho é também a intenção de controlar a forma como os/as professores/as mobilizam os conhecimentos científicos das diferentes áreas do currículo, organizam, desenvolvem e avaliam o processo de ensino, dimensão que também está salvaguardada na lei.

No agrupamento onde estou a avaliação não tem de ser naquelas datas, não temos que fazer tudo igual às colegas, não temos essa obrigatoriedade, ou seja, nós podemos gerir a forma como queremos avaliar dentro da nossa turma. Acho que isso permite uma liberdade muito maior, a questão de no Agrupamento não nos ser exigido termos que aplicar fichas... (2p_AC)

Se tivesse obrigatoriedade, por exemplo, a nível de planificações, apesar de fazermos planificações de grupo de ano, a coordenadora de ano disse que nós temos liberdade para mudar e fazermos à nossa maneira. Portanto, eu basicamente mudo tudo. A minha dinâmica é completamente diferente da delas. Não sinto nenhuma obrigatoriedade de ter que estar a par com elas, apesar de eu saber que todo o grupo de ano vai muito ali a par

e passo nos conteúdos. Seguem muito aquela linha de conteúdos. Para mim é normal saltitar de um lado para o outro e andar para trás e para a frente de acordo com as necessidades deles e com aquilo que eles me vão trazer também para a para a sala. No Agrupamento eu sinto uma grande liberdade e não tenho sentido esse choque. (2p_AC)

No meu ponto de vista, tenho um bocadinho a sorte de ter calhado num Agrupamento onde é tudo muito mais flexível e acaba por nos deixar um bocadinho mais livres nesse sentido, isso permite-me ter a liberdade que tenho, de fazer de fazer o meu trabalho sem andarem a checar se fiz isto, se fiz aquilo. (2p_AC)

A par desta dimensão, outro dos aspetos mencionado pelos/as participantes, refere-se ao facto do foco político dos agrupamentos ou escolas recair, tendencialmente, sobre os produtos de avaliação, apenas na lógica dos resultados ou desempenho final dos alunos, mais do que na conceção de análise dos processos educativos com vista à capacitação gradual de cada criança, mas também como meio de reestruturar as estratégias de ensino e apoio às dificuldades, gradualmente, diagnosticadas. O que aqui se evidencia é o impacto da mediatização dos rankings que visa a comparação entre escolas e a promoção de uma cultura de competição entre elas. Por isso, o que os/as participantes apontam refere-se ao efeito dessa tecnologia na prática, em particular no salientado por Afonso & Costa (2011) com a ideia de *blaming/shaming*, ou seja, o debate público sobre esta questão acaba, apenas, por dramatizar esses resultados e a lógica de análise recai no envergonhamento público dos que não ficaram em primeiro e na culpabilização dos tiveram ou contribuíram para esses resultados.

Neste sentido, implícito ao testemunho dos/as participantes surge a perceção de responsabilização e prestação de contas, especialmente defendida no contexto do Estado gestor que procura uniformizar os mecanismos de regulação, impostos pela lógica predominante do mercado que impõe ao sistema a necessidade de resultados mensuráveis, o que acentua o pendor individualista e competitivo da avaliação. No fundo, a avaliação é entendida apenas como uma ferramenta para atingir os objetivos do Estado avaliador.

No agrupamento onde eu trabalho, continuam a existir os quadros de honra e os prémios de mérito. A minha voz insurge sempre contra isso, porque isso, na minha opinião, apela à competição e não à cooperação. Nós estamos a formar seres humanos que precisam de cooperar entre si, não precisam de competir. Basicamente, continua a persistir essa ideia de avaliar para competir. (8p_AC)

No meu caso condicionou no início, mas estou a conseguir alterar porque também me dão espaço para refletir em conjunto, mas tem que ser tudo muito justificado porque o objetivo final eu sei que é ser a melhor escola, a escola com os melhores resultados e os

melhores resultados em termos de valor, de número, de nota. É sempre isso. E dizem-me sempre que, pois, mas depois, quando ele sair do 1ºCiclo, vai para uma escola em que é assim, claro, e que têm os testes. (Ip_AC)

Em suma, as políticas de avaliação exercem a sua influência sobre a autonomia pedagógica dos/as participantes, em relação à prática de avaliação cooperada, através de mecanismos de controlo social, ou seja, a governação da escola é exercida como tecnologia de poder organizada em redes, cuja finalidade é, como refere Foucault (1998), controlar as condutas dos sujeitos a esse nível. Esses modos de exercer o poder são resultado da globalização económica e da forma como esta veicula um pensamento único também em relação à educação, Santos (2002). Considera-se ainda os efeitos do *blaming/shaming* na prática dos participantes, em particular, na forma como se coloca a tónica na divulgação de resultados através de testes ou quadros de honra.

Assim, o que os/as participantes mencionam como aspetos que condicionam a sua prática referem-se, num primeiro plano, aos obstáculos colocados em função da pouca experiência de trabalho, por defenderem princípios pedagógicos diferentes dos percecionados pela escola. Salientam ainda o impacto negativo que o excesso de burocracia e a quantidade exagerada de projetos, dirigidos às turmas, têm na disponibilidade e motivação dos/as docentes para o trabalho, mas também na forma como são descontextualizados da realidade das crianças. Por fim, destacam-se o uso de plataformas de recolha de dados, como dispositivos uniformizados, assentes na lógica empresarial, e a forma como a análise dos dados recolhidos se destina, apenas, a promover o individualismo e a competição, desprovidos dos valores que defendem para operacionalizar a avaliação cooperada na sua prática.

1.2. Políticas de avaliação e relação entre professores

A outra linha de pensamento, emergente das perceções dos/as participantes, refere-se ao facto da cultura de trabalho, entre docentes, não promover a discussão e a análise sobre as questões da avaliação, com a finalidade dos profissionais pensarem em novas estratégias de ensino, perante os problemas que observam nas suas turmas. No fundo, evidenciam o facto de não se promover a reflexão crítica, entre pares, sobre as razões que conduzem a determinados resultados, nem sobre o modo e a forma de os melhorar, preferindo-se uma abordagem burocrática, assente em números, vazios de sentido, e em procedimentos rotineiros que não acautelam o interesse dos/as alunos/as.

Exposto de outro modo, estas percepções relacionam-se com aquilo que Brandão & Magalhães (2011) salientam sobre a performatividade, referindo que na perspetiva desta tecnologia política, os desempenhos e qualidades das pessoas e instituições são medidos, comparados para se analisarem apenas os resultados na lógica do mercado, colocando-se em segundo plano a especificidade e importância do campo pedagógico (pp.60-61). Este modo de pensar a escola é, portanto, um obstáculo à concretização dos princípios inerentes à cooperação e consequentemente, à prática dos/as participantes. Por outro lado, como salienta Ball (2002), impede a mudança de práticas e inibe o desenvolvimento de uma avaliação com vista à valorização e promoção da aprendizagem. Os trechos apresentados pretendem ilustrar essa perspetiva sobre a relação entre docentes.

Os boletins, os registos de avaliação que nós temos que escrever, por exemplo. Tentei ao máximo fazer esta relação com a equipa e pedir que fosse mais descritivo e menos de cruzinhas ou com uma nomenclatura ou com um número e ser mais descritivo para percebemos que se temos uma lista de conteúdos que temos que aprender, porque é que não podemos dizer, não digo em nível, mas o que é que a criança já adquiriu ou o que ainda está a adquirir, por exemplo. (Ip_AC)

(...) até mesmo nas reuniões de professores, quando vamos discutir a avaliação, sou a única professora que não escrevo nada, aquelas médias que para mim são tontas. A média da turma em termos de leitura, isso não me orienta em nada para a minha prática. O que é que isso me diz? O que é que tenho que fazer? Que estratégias é que tenho que implementar? (Ip_AC)

No entanto, na sequência do que se analisou anteriormente um/a dos/as participantes ao manifestar o desinteresse, por parte dos/as colegas, em relação a novas abordagens pedagógicas, fundamenta a sua reflexão na ausência de uma visão crítica face à leitura dos resultados de avaliação, afirmando que esta se funda num discurso de desvalorização desses desempenhos, assumindo-se que estes se devem às especificidades dos contextos em que acontecem, sem nunca se equacionarem as questões da prática e em particular do processo de ensino, da aprendizagem ou dos efeitos da própria avaliação. Analisado de outro modo, o que o desinteresse face à relação entre realidade social, prática pedagógica e análise dos resultados de avaliação acaba por produzir aquilo que Ball (2002) designa de *fabricações*, ou seja, com base nos resultados constrói-se uma verdade parcial sobre a realidade, uma vez que não corresponde à realidade, representa-a parcialmente, revelando apenas o que se quer mostrar ou valorizar. O conformismo e a obstinação pelo cumprimento do currículo acabam por ser as dimensões mais valorizadas,

o que não deixa de ser contraditório face ao que anteriormente se referiu sobre a performatividade, quer dizer, trabalha-se em função dos resultados, mas não se questiona o porquê desses resultados.

O meu contexto sociocultural é muito desfavorecido. O discurso...Eu não considero que seja assim tanto, porque tudo se trabalha dentro de uma sala e acho que podemos trazer muito, acrescentar valor às crianças com a forma como trabalhamos em sala. A questão aqui é mesmo o discurso mesmo das coordenadoras do departamento. Para elas é normal que os resultados sejam o que são, se há resultados elevados ou se agrupamento tem... Pronto... Não se preocupem é o contexto em que estamos. É tudo muito desvalorizado. Em coordenação de ano, eu falei que implementava um modelo diferente, acaba por ser um bocadinho, dar o meu ponto de vista e não há... A única coisa que elas me perguntam é: Mas os teus já escrevem? Há muito aquela coisa de: Já fazem isto? Mas os meus ainda não fazem isto? Como é que consegues? Ainda é muito... Mas consegues ter tempo de trabalhar tudo? É muito ainda aquela preocupação de termos que seguir todo o currículo até ao final. Mesmo a nível de coordenação e direção habituaram-se, meteram na cabeça, que é o contexto onde vivemos e então os resultados não têm grande importância.(2p_AC)

Ainda no âmbito da relação entre docentes este/a participante, ao analisar a atitude dos seus pares sobre a articulação entre políticas e práticas refere que, na sua perceção, existe um desalinhamento entre estas duas dimensões, o que se traduz em práticas com um foco excessivo nos conteúdos, presentes nas Aprendizagens Essenciais (AE), em vez de se apostar no desenvolvimento de competências fundamentais, como a análise crítica, a reflexão ou a capacidade de argumentação. Na perspetiva deste/a participante, este facto deve-se à inexistência de uma reflexão sobre as políticas e a forma de as operacionalizar na prática por parte dos seus pares e, por essa razão, as práticas não traduzem, efetivamente, as intenções das políticas. Neste sentido, o/a mesmo/a participante salienta a desvalorização de uma abordagem reflexiva, tanto no que se refere à interpretação das políticas, como em relação ao seu impacto na prática e, consequentemente, na aprendizagem e avaliação dos/as alunos/as. O que o excerto apresentado refere ainda é a preferência por abordagens pedagógicas mais simplistas e descontextualizadas dos interesses e necessidades das crianças.

(...) o que nós vamos observando na escola essa articulação não é muita. Parece que só lemos aquilo que interessa, por exemplo, nas aprendizagens essenciais, toda a gente se foca nos conteúdos e no que se tem que trabalhar, mas não olham para as competências que realmente devem ser trabalhadas. O que me interessa a mim, por exemplo, na matemática, eles saberem o aditivo e subtrativo, saberem esses nomes todos se depois, na realidade, também não sabem ter um pensamento de reflexão sobre o que é realmente uma conta de subtrair, uma conta de adição. Acho que isso é o mais importante. Acho que essa articulação ainda é muito pouca, no sentido de olharmos para os documentos

orientadores de avaliação e de criarmos alunos que sabem criticar, sabem argumentar ou que tenham pensamento próprios sobre aquele assunto. Parece que temos que criar todos iguais. Acho que ainda há pouco essa articulação porque as pessoas esquecem-se de ler as outras partes, ou então porque simplesmente dá muito mais trabalho ter este tipo de atitude na sala e refletirmos, porque é muito mais fácil pô-los de castigo ou trazermos o problema que não tem sentido para eles ou trabalharmos um texto, principalmente no 1.º ano, a nível do português, trazer os textos ou as letras e trabalharmos ali um bocadinho, coisas que não têm muito significado para eles. Acho que essa articulação ainda é muito, muito pouca. (2p_AC)

Ao abordar a forma como as políticas de avaliação se operacionalizam na prática, um/a dos/as participantes fala na existência de um conflito entre estes dois contextos. Salientando o facto de, no modelo pedagógico do MEM, os alunos serem sistematicamente envolvidos no processo de avaliação refere que, na sua perceção, o que observa na prática dos outros docentes e viveu enquanto aluno/a, é que as decisões sobre avaliação ficam sempre sobre a alçada do/a professor/a, dos conselhos ou direções de turmas. Esta abordagem denota um grande desfasamento entre políticas e práticas, em particular no referente à participação dos/as alunos/as e, principalmente, porque a autoavaliação se considera apenas do ponto de vista teórico.

É gera-se um conflito, é notório, mas era um conflito, precisamente porque no modelo do MEM, o aluno é chamado a refletir e a opinar sobre e as diretrizes que nós recebemos do Ministério não são nesse sentido. Portanto, o professor acaba por ser ainda soberano na decisão de avaliar o seu aluno. O aluno nunca é chamado a participar na sua própria avaliação ou nós sabemos que é, mas é teoricamente. E depois a autoavaliação que o aluno faz fica na gaveta do professor até ele começar a arrumar as papeladas para o próximo ano letivo. Portanto, o aluno nunca está envolvido no seu processo de avaliação. Enquanto aluna também sentia isso logicamente, enquanto professora tento combater. Porque realmente, as diretrizes que nós recebemos do Ministério da Educação continuam a ser ou a decisão é sempre do professor, do conselho de docentes ou direção de turma. Portanto, o aluno nunca é tido em conta no seu processo de avaliação. (8p_AC)

Por conseguinte, outro/a dos participantes relata a existência de uma resistência forte à mudança, apesar de existirem políticas que visam a introdução de alguma inovação na prática e a consequente mudança social o que se verifica, na sua perceção, os quadros de referência dos/as professores/as, a cultura pedagógica e a forma como a sociedade perspetiva o papel da escola dificultam a aplicação prática da lei neste contexto. No fundo, a influência negativa das referências tradicionais são enunciadas com fatores que determinam a permanência dos/as professores/as em práticas mais confortáveis, mas que não correspondem às disposições legais.

Eles querem, através da legislação, implicar mudanças de práticas, mudanças sociais, mas isso é muito difícil, demora séculos a mudar uma coisinha pequenininha e todos nós temos uma bagagem muito grande, do ponto de vista dos professores, em que os nossos quadros de referência são os nossos professores, eu não tive um professor tradicional, portanto sou uma privilegiada, fui aluna do MEM, mas tirando isso, as pessoas têm referências tradicionais do tempo de La Salle. Enquanto nós tivermos esses quadros de referência e ação, enquanto os pais dos nossos alunos também tiverem esses quadros de referência, há todo um conteúdo oculto, digamos assim que, por muita legislação que se tente fazer para inovar e para mudar e para alterar, vai haver todo este mar de informação e de tradição que não nos vai ajudar à mudança. Há essa dificuldade que por muitas leis que tentem trazer as mudanças no terreno são poucas, porque há uma tendência enorme para manter os quadros de referência tradicionais e continuar com as práticas que são confortáveis, fingindo cumprir as disposições da lei. (5p_AC)

Resumindo, a existência de uma cultura de trabalho, entre professores/as, que não incentiva a discussão sobre avaliação e estratégias de ensino, traduz-se também na ausência de um clima favorável à promoção da reflexão crítica sobre os resultados de avaliação e formas de melhoria. No mesmo sentido, o predomínio de uma abordagem performativa, na ação política estratégica da escola/agrupamento, focada na recolha de dados estatísticos, em descrições vagas do desempenho dos/as alunos/as e em procedimentos rotineiros, para além de desconsiderar os interesses das crianças, a sua individualidade e as características dos contextos em que se inserem, contribui para a desmotivação dos docentes e para a predominância de práticas mais focadas nos resultados do que na sua relevância pedagógica. Dito de outra maneira, o que prevalece é a performatividade, enquanto tecnologia política de poder, onde os resultados são priorizados, em detrimento da autonomia na ação pedagógica. Com efeito, o predomínio desse tipo de influência impede a inovação nas práticas de ensino e limita o desenvolvimento de uma avaliação que valorize e promove a aprendizagem.

1.3. Interação entre políticas de avaliação e a prática de avaliação cooperativa

No contexto das ideias que visam a influência das políticas de avaliação na interação com a prática de avaliação dinâmica em interação cooperativa, os/as participantes reconhecem, numa primeira análise, a existência de políticas de avaliação mais favoráveis ao desenvolvimento da sua prática, como se pode constatar através dos excertos apresentados. Esta articulação/adequação do enquadramento legal com a prática resulta da perceção dos/as participantes que entende que os documentos disponíveis apoiam e

legitimam a prática pedagógica, em particular por promoverem a reflexão e o poder de argumentação dos/as alunos/as, entendendo-as como essenciais ao processo de aprendizagem-ensino. No entanto, apesar de se reforçar a conexão entre política e prática, outro/a dos/as participantes salienta que esse alinhamento requer segurança na ação, fundamental para se implementarem essas práticas e reflexões na educação.

(...) a verdade é que todos esses documentos vão a nosso favor na forma como trabalhamos. A reflexão, o refletirmos juntos ou criar interesses pelos temas. Eles saberem criticar e argumentar sobre um assunto (...). (2p_AC)

Porque é tanta coisa que está escrito e que vem de encontro ao que a gente faz e isso já é um aliado, agora temos que ter alguma segurança, claro. (4p_AC)

No mesmo sentido, outro/a dos/as participantes reconhece um alinhamento efetivo entre as políticas atuais, a nível nacional e internacional, e o contexto da prática. Razão pela qual aponta não só as políticas, mas as ações ou características concretas que se refletem na prática, em particular o destaque atribuído ao trabalho de projeto, ao papel da participação das crianças na avaliação ou a questões referentes à cooperação, inclusão, equidade e justiça social.

Agora há outra situação também muito curiosa é que a atual política, do ponto de vista do 55, que tem a ver com a flexibilidade e autonomia curricular e do 54, que tem a ver com a educação inclusiva, esses documentos e ainda o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO), todos esses documentos são, até à data, os mais compatíveis com o modelo. Aliás, se nós lermos, nas aprendizagens essenciais, os modos de operacionalização têm muito do que nós sempre fizemos do ponto de vista do trabalho de projetos, da cooperação educativa e do que fazemos acerca de analisar criticamente a opinião dos outros e aceitar a opinião dos outros. Todo este dar voz aos alunos que nós temos, a participação ativa constante dos nossos alunos, ao avaliarem o trabalho dos outros, o respeitar a opinião dos outros, o conversarem sobre, realizarem um debate sobre... Portanto, todo este tipo de trabalho que está lá explicitado vai ao encontro do que nós sempre fizemos. Da mesma forma que, a nível Internacional, temos a UNESCO a pedir que desenvolvamos, até 2050, uma série de características na educação: mais inclusiva, mais justa e mais igualitária. É uma questão de justiça social. (5p_AC)

Embora a ideia de articulação ou adequação entre políticas e práticas, no presente, seja comum às perceções dos/as participantes, os seus discursos denotam os efeitos do que se discutiu na seção sobre a influência da governação das escolas, o impacto das tecnologias políticas ou sobre os efeitos da globalização. Neste sentido, ao falarem da desarticulação entre as políticas e prática, para além de apontarem a divergência

conceptual com os princípios da prática de avaliação cooperativa, referem o desajustamento pedagógico em relação ao que os mecanismos de controle preconizam.

Não obstante, as condições favoráveis ao desenvolvimento da prática em análise, presentes no enquadramento legal atual, os/as participantes evidenciam criticamente o incómodo perante a prevalência de uma cultura assente em métodos de avaliação formais, como testes ou fichas de avaliação, agregados à exigência de que os alunos os resolvam individualmente, sem copiar ou sem receber apoio de alguém mais experiente. O que este/a participante também critica é o facto dessa avaliação, ao contrário do que se pensa, representar parcialmente o que os/as alunos/as aprenderam. Por outro lado, acrescenta ainda o impacto negativo da existência de um ambiente assente na formalidade excessiva da avaliação e em regras rígidas, como prejudicial ao desempenho dos/as alunos sendo, por vezes, gerador de desconforto e stress.

A outra dimensão que um/a dos/as participantes refere enquadra-se da definição simbólica de avaliação enunciada por Correia (2010), ou seja, o propósito dos testes, exames e médias é hierarquizar os/as alunos/as em relação às exigências do sistema educativo, de acordo com as suas qualidades e desempenhos. Com efeito, aí reside a grande contradição e o que opõe, efetivamente, a existências destes mecanismos de controle e exclusão, face aos princípios da prática de avaliação cooperativa e os efeitos destrutivos, associados à competição, quando se comparam esses resultados, sem ponderar a pessoa globalmente e no seu contexto.

Eu sei que depois existem outras em que eu falho. Uma série de pressupostos formais de avaliação: testes, o não copiar, ou o fazer sozinho, o individual, é aquilo que tu sabes. A meu ver não representa a verdade total, representa um facto parcial do que eles aprenderam. Às vezes só esse ambiente de formalidade já estraga o desempenho deles. Já eles não se sentem tão confortáveis e não mostram realmente aquilo que aprenderam. Aí eu falho, não gosto de lhes causar esse stress ou esses momentos tão sérios em que ninguém pode olhar para o lado, tudo virado para o seu trabalho e agora é só fazer, não, não te podes levantar e tens que fazer até ao fim. Eu não faço esse tipo de avaliação que se pratica em muitos ciclos de escolaridade que não o 1ºCiclo. Eles depois não irão preparados para isso, confesso que não os preparo, mas porque não concordo com esse sistema. (5p_AC)

Teoricamente, eu julgo que em termos de documentos orientadores do Ministério, daquilo que eu leio, quando falo no PASEO ou noutros documentos emanados pelo Ministério, eles aproximam-se, em termos teóricos, de muitos dos princípios que nós no MEM até defendemos. No entanto, depois, em articulação com a prática, há um grande desfasamento. Portanto, eu acho que em termos teóricos temos documentos muito bem intencionados, até bem elaborados e até que romantizam um bocadinho a educação e

que se aproximam muito daquilo que eu considero que seria o ideal, mas depois em termos práticos há um grande desfasamento, nomeadamente ao nível da avaliação. Está a questão da avaliação pelos exames, pelas médias, pelas notas, pelos acessos às universidades, colide depois. Os documentos não estão em conformidade com a avaliação dos alunos. (8p_AC)

No entanto, ao reconhecerem a compatibilidade entre políticas e prática, na atualidade, verifica-se também a existência de um discurso informado em relação às políticas. Contudo, a articulação que descrevem, não resulta apenas da aplicação da lei, de modo uniforme e sem refletirem nos seus impactos face à prática e, particularmente, face à aprendizagem das crianças. Trata-se antes de uma atitude que mobiliza conhecimento, produzido pela prática, com base na experiência e no estudo. É uma relação de interação com as políticas que se exerce pela consolidação das práticas, mas que não depende delas para avançar, nem tão pouco bloqueia com o seu impacto.

Com efeito, a segurança na ação e a consciência que demonstram, face à necessidade de justificar constantemente a prática, radica no seu processo de fundamentação e teorização, o qual advém da interação entre prática e teoria com a mediação dos pares, ou seja, o facto de pertencerem a um grupo que partilha os mesmos objetivos e recorre à cooperação, como meio para promover a reflexão, no sentido de robustecer a prática, garante o desenvolvimento profissional e pessoal, o que se traduz na autonomia dos/as docentes na definição do caminho para a prática pedagógica que operacionalizam. Assim, o que a perceção deste/a participante refere é a importância atribuída aos grupos de trabalho cooperativo que, na perspetiva de Pintassilgo & Andrade (2019), são a forma de transpor a ideia de cooperação para o processo formativo. Significa, portanto, que a partilha, o diálogo e a reflexão conjunta, com base nos problemas da prática que, muitas vezes, resultam da influência das políticas, se resolvem, por esta comunidade, através dessa estratégia privilegiada de formação.

[P]enso que o modelo acompanha sempre o que vai sendo emanado por parte da legislação. O que eu acho curioso, eu não estou há muito tempo no movimento, mas comparado com outros colegas, o mais curioso é que tudo o que sai encaixa perfeitamente. Tudo o que sai do ponto de vista da legislação costuma encaixar perfeitamente no que nós fazemos. Às vezes não muito, mas nós conseguimos sempre que encaixe. É um bocado o nosso trabalho nos grupos cooperativos. (5p_AC)

No fundo, na linha do que defende Niza (2012), o processo discursivo em que se envolvem com os seus pares contribui para a transformação das práticas e para o seu desenvolvimento profissional, sendo a participação ativa nessa dinâmica que permite construir conhecimento sobre o trabalho. Poderá ser neste argumento que os/as

participantes se baseiam para conferir a independência das práticas em relação às políticas de avaliação. Este/a participante acrescenta ainda, ao referir exemplos de políticas concretas, a ideia de continuidade das práticas, isto é, destaca que, mesmo antes dessas políticas, os docentes já tinham as suas próprias práticas e não realizaram alterações significativas por causa das novas diretrizes. Considera ser positivo ter políticas homólogas ao que as práticas preconizam, mas reforça a ideia que, independentemente das mudanças políticas, os docentes seguirão pelo caminho que acreditam ser o correto.

Por outro lado, o segundo excerto apresentado, apesar de reforçar a ideia de independência e continuidade das práticas em relação às políticas, refere ainda outra das dimensões resultantes da reflexão conjunta, ou seja, a antecipação de soluções para os problemas da prática o que se traduz na construção de sentido para o trabalho de avaliação, realizado com as crianças, o que se sobrepõe aos efeitos das políticas, de tal modo que o conhecimento produzido, nessa dinâmica, acaba por já integrar o efeito político, mas de forma contextualizada e sem recurso a dispositivos ou instrumentos que não resultam do trabalho de avaliação realizado na turma.

Nós não estamos dependentes das políticas de educação, nós estamos sempre com a guarda montada, porque nós temos que estar sempre a justificar aquilo que fazemos, com as políticas que temos agora descarregamos um bocadinho é o que diz o 55 é o que está no 54, é o que está no PASEO, mas antes disto nós já éramos e já fazíamos e nós não mudamos nada por causa disto. Esta é a minha opinião sincera. É bom ter a política do nosso lado, mas independentemente da política que venha, nós vamos continuar a fazer aquilo que achamos que temos que fazer, este é o caminho que nós traçamos. (3p_AC)

Posso dar o exemplo das grelhas, por exemplo, quando se começou com as rubricas. As rubricas, na perspectiva do MEM, não existiam com esse nome, mas já existem a partir do momento em que nós, com os alunos, vamos definindo que é uma boa leitura, o que é uma boa apresentação de produções, o que é uma boa apresentação de projeto, uma boa comunicação de um projeto ou quando definimos o que é um bom desenho, o que é um bom texto. Ao definimos esse tipo de ideias criamos uma série de guiões que orientam os alunos com as próprias definições deles, do que é, e isso é, digamos, as nossas rubricas. (5p_AC)

Por outro lado, apesar da independência e autonomia que afirmam ter, em relação às políticas, os/as participantes referem ainda o modo como procedem quando o enquadramento legal não está em adequação/articulação com a prática, ou seja, quando se deparam com constrangimentos, por influência das políticas, acabam por ativar estratégias que ajudam a minimizar e a ultrapassar o impacto negativo, atitude que decorre muito da reflexão desenvolvida nos grupos de autoformação cooperada. Dito de outro

maneira, na perspectiva de um/a dos/as participantes, trata-se de aprender a interpretar a lei para encontrar, nesse exercício de compreensão que querem produzir, espaço de manobra para agir de forma independente das políticas. Contudo, a conquista desse lugar de ação, de acordo com os princípios de trabalho que defendem, assenta na coerência e fundamentação das práticas, a ideia não é, como também já se referiu, desobedecer simplesmente, mas antes robustecer e fundamentar teoricamente a prática, para que consigam responder às exigências das políticas, sem abdicar da congruência pedagógica que protagonizam.

Nem sempre conseguimos conjugar, mas eu acho que a lei, tenho vindo a aperceber-me, nomeadamente na questão do PASEO, na lei muitas vezes, há determinadas palavras, o deve, por exemplo, o deve dá-te uma liberdade para fazer determinadas coisas. Portanto, se tiveres seguro do que estás a fazer, porque tens um conjunto de pessoas que estão contigo, tu consegues contornar isso, independentemente da política que for. O que eu estou a dizer é independentemente do governo (...). (3p_AC)

O que procuramos fazer é o exercício contrário: como é que as nossas práticas podem espelhar, ou não, a legislação para não estarmos desfasados ou desprotegidos no caso de alguém nos questionar: porque é que trabalhas assim? Porque é que se desenvolve assim? Isto não está contemplado na atual legislação. Está. Nós conseguimos sempre fazer este encaixe, que é muito brilhante e confortável para nós, porque não deixamos de fazer o que acreditamos e defendemos, porque sentimos no grupo cooperativo a força do que queremos para a nossa turma e como é que podemos continuar a desenvolvê-lo sem sermos questionados e confrontados com isso. (5p_AC)

Além disso, essa busca de coerência refere-se também à relação com as crianças, querendo isto dizer que, ao surgirem constrangimentos, os/as alunos/as são sempre envolvidos na procura de soluções para os mesmos. Neste sentido, um/a dos/as participantes refere um exercício de comunicação constante e transparente, em que se envolve a turma, o qual radica na intenção das crianças perceberem, não só a forma como vão ser avaliados, mas também para dominarem esses mecanismos, de modo a adaptarem-se às exigências da escola, sem colocar em causa a relação com as crianças e os objetivos da prática.

Porque por acaso não tenho, mas se tivesse, já pensei nisso, se tivesse uma criança mais velha que conseguisse perceber que tinha outra consciência. Podia me questionar, mas porque é que nós fazemos isto desta maneira se depois vai acontecer isto? Depois há uma nota... Por acaso não tenho, mas se acontecesse teria que arranjar aqui uma forma também de explicar exatamente isso. E às vezes acontece, mas eu digo-lhes assim: Olha, na escola existem determinadas regras que eu não concordo mas que também tenho que cumprir como professora, como vai acontecer com vocês quando tiverem um emprego, a

sala é uma mini sociedade, é importante eles perceberem isso. Temos que nos adaptar indo ao encontro daquilo que defendemos e acreditamos. (1p_AC)

Nisso eu tento ao máximo ser sempre transparente para com eles, porque há coisas que posso não concordar e às vezes digo: Olha é uma regra da escola, posso não concordo, mas se é assim também tenho que cumprir. É importante também fazer este papel com eles para que não se sintam defraudados, eu não quero isso. E ver esta injustiça para com eles. (1p_AC)

(...) nós temos uma folha que se chama autoavaliação? Obrigatória, para fazer com os alunos, no fim de cada período. Essa folha pressupõe vários tópicos que não dizem nada aos alunos, não foram eles que os escolheram, nem nós, é o que está lá definido, alguém um dia deve ter feito aquilo e decidiu que estava bem assim (...). Como é que eu faço com eles essa avaliação, por exemplo, da assiduidade? Isto vai-me ajudar a lembrar um bocado os instrumentos que nós usamos e como eles se adequam a uma coisa imposta que nada tem a ver com o que nós fazemos. (...). Então como é que eles avaliam a assiduidade? Assiduidade vou ao mapa das presenças passei a chamar ao mapa das presenças, mapa da assiduidade para eles saberem o que é assiduidade, eles nem sabiam o que é que significa assiduidade. Então, quando eles precisam de saber se são assíduos ponho, normalmente, os mapas de presenças, no quadro com imans, e eles vão verificar se têm muitas ou poucas faltas, muitas ou poucas presenças. Com o mapa das presenças avaliamos a assiduidade da turma. (5p_AC)

Em resumo, a relação entre políticas e práticas para além dos pontos de articulação, desajustes ou constrangimentos causados caracteriza-se pela interação entre esses dois contextos. Contudo, reconhecem-se os efeitos negativos que produzem na prática os mecanismos tradicionais de avaliação, como testes e exames, que hierarquizam os/as alunos/as com base nos seus desempenhos e qualidades, o que se manifesta num obstáculo à operacionalização da avaliação cooperada e dos seus princípios. Em particular na forma como esses mecanismos de seleção promovem a competição e a, consequente, exclusão dos/as alunos/as do sistema educativo.

Deste modo, destaca-se também o papel da autoformação cooperada na interação entre políticas e prática, em particular a ação dos grupos de trabalho cooperativo e a importância da cooperação entre pares para fortalecer a reflexão, assente em problemas da prática, em diálogo permanente com a teoria, dimensão que contribui para desenvolvimento profissional e autonomia docente. Assim, o exercício contínuo e a valorização desta estratégia de formação, para além da partilha, consolida, robustece e fundamenta a prática, preparando-a para o impacto das políticas, com estratégias que ajudam a minimizar e a ultrapassar os seus constrangimentos.

Por fim, salienta-se a forma com se envolvem os/as alunos/as neste processo, sublinhando-se a relevância de uma comunicação contínua e transparente, de modo a que estes compreendam, não só as formas de avaliação, mas para aprenderem o domínio dos instrumentos e mecanismos de avaliação impostos.

2. Cooperação e interdependência social positiva

As percepções dos/as participantes sobre o papel da cooperação nas suas práticas segue a linha da argumentação de Johnson & Johnson (2018), sobre o que designam por teoria da interdependência social positiva. Neste sentido, o conceito de cooperação é apresentado como a forma dos/as alunos/as aprenderem a contribuir para a construção de uma comunidade, ou seja, criar o sentido de grupo enquanto aprendem. Afirma-se também que este construto visa ainda a vivência de princípios de relação de pendor humanista. Contudo, ressalva-se que essa intenção só se alcança através da interdependência positiva de objetivos, o que se traduz na necessidade de cada criança da turma perceber que só poderá atingir os seus objetivos se os restantes também os atingirem. É essa mobilização que os/as participantes retratam nos excertos apresentados, salientando que a avaliação se integra nesta dimensão em oposição ao individualismo e à competição.

(...) [A] cooperação vai sempre dar à questão da comunidade. Construímos a comunidade e ninguém ficar para trás. A cooperação é isso. Para mim é isso, não é uma questão só de ajudar, mas de criar neles este sentido de grupo. Tudo aquilo e isto está na avaliação, constantemente. É um ser individualista conseguir perceber que o meu sucesso também vai depender do sucesso do outro. Está relacionado inteiramente com a avaliação. Portanto, isto está sempre presente na minha cabeça, a forma como vou avaliá-los e a transparência, acho que vai conseguir destruir este sentido de competitividade e individualismo que temos de forma inata. Construímos algo em conjunto e de nos ajudarmos e que todos cheguemos ao final, que é aprender aquilo tudo que estipulamos desde o início. (1p_AC)

(...) é impossível nós desenharmos o nosso contexto sem termos as crianças a cooperar umas com as outras e a cooperar connosco, e nós a cooperamos com elas. É um trabalho contínuo também de cooperação ao nível até da própria avaliação. (9p_AC)

A avaliação como finalidade das ações de cooperação que se desenvolvem na turma engloba também, para além de níveis mais elevados de motivação como refere Lewin (1994), a responsabilidade pela aprendizagem dos companheiros de grupo. Por outras palavras as crianças não aprendem só para sua satisfação ou para alcançar objetivos

individuais, pelo contrário, cada um dos elementos do grupo aprende para partilhar, solidariamente, o que aprendeu mas, acima de tudo, essas partilhas são para que os seus companheiros de grupo aprendam e tirem igual partido desse conhecimento. Contudo, o excerto apresentado revela essa finalidade, mas sublinha também a importância da participação ativa e do envolvimento de todos nesse processo, salientando que a chave para a sua concretização está na estrutura social de gestão e operacionalização do trabalho, destacando o protagonismo que os/as alunos assumem neste contexto.

O que se aprende em grupo e depois se partilha com os restantes elementos, nessa perspetiva, a avaliação é constante, pois se todos participarmos, todos partilhamos ideias e aprendizagens, o grande desafio está em gerir todos estes momentos e nós, como profissionais, temos muitas vezes a tendência para dominar, ser dominantes, nós é que gerimos e a partir do momento em que nós passamos o ónus da responsabilidade para todos, sentimos que é muito mais profícuo, é muito mais significativo, é mais interessante. A construção que se faz, eles envolvem-se, entusiasmam-se, não são meros recetáculos, nem que alguém está a transmitir informação e eles estão a resolver, tudo porque isso não existe. (5p_AC)

O conceito de participação ativa é mobilizado no discurso dos/as participantes com o sentido que Rogoff (1998) lhe confere, ao caracterizar participação guiada, ou seja, o objetivo é realçar o envolvimento das crianças e dos seus pares sociais, comunicando e coordenando a avaliação e a aprendizagem, à medida que participam em atividades individuais e coletiva socioculturalmente estruturadas (p.129). Assim, conceito de participação ativa é retomado por outro/a dos/as participantes para evidenciar a sua importância no desenvolvimento do processo de aprendizagem-ensino, enfatiza a centralidade da cooperação e a forma como esta se alimenta da participação de todos os elementos do grupo para impulsionar mecanismos que visem alcançar objetivos comuns. Por outro lado, sublinha ainda a centralidade destes conceitos para a prática pedagógica, referindo que a vivência e partilha de valores democráticos completa essa tríade estruturante da ação em sala de aula.

A questão da participação ativa dos alunos que influencia toda a dinâmica de sala de aula em que os alunos têm uma voz é muito importante e fundamental para a evolução do processo de ensino-aprendizagem, onde o papel deles é ponderado, tudo é negociado com os alunos, tudo é feito com eles e, por isso, o envolvimento que eles têm durante o dia é significativo e ao mesmo tempo é muito maior. Portanto, tudo isto acontece também tendo por base um outro princípio que eu considero fulcral, que é a cooperação. Isto só acontece se existir um princípio fundamental, diário, constante, em sala de aula, que é a questão da cooperação, de percebermos que todos temos de evoluir e isso acontece com a ajuda e com o apoio de todos: alunos, professores e outros adultos

que estejam envolvidas com a sala de aula, no dia a dia dos alunos. É claro que esta questão da cooperação, esta questão da participação ativa, só funciona se existir um espírito muito democrático na sala de aula. Se, as pessoas cooperam umas com as outras, se participam constantemente na tomada de decisões há uma igualdade de valores constante que abranja todos, deste o professor aos alunos. Acho que, no fundo, estes princípios do movimento são fulcrais para a prática pedagógica que nós temos nas nossas salas de aula. (6p_AC)

Guerrero (2010) ao situar a aprendizagem cooperada como uma propriedade da interação social, a partir da teoria sociocultural de Vygotsky, à semelhança de Daniels (2003), admite que a cooperação é a ação pedagógica, na qual a comunicação assume um papel determinante. Neste sentido, no excerto que se apresenta, um/a dos/as participantes refere que os/as alunos/as, para aprenderem efetivamente, precisam de conseguir comunicar de modo eficaz o que aprenderam aos companheiros/as. Por outras palavras, esta perceção baseia-se no que Vygotsky (2007) afirma ao conceber as funções superiores da mente, como a metacognição ou a capacidade de resolver problemas, as quais se desenvolvem e consolidam a partir do contexto social em que ocorrem e a partir do conjunto de interações estabelecidas entre indivíduos, com a mediação da linguagem.

O grupo é uma questão importante no MEM por causa da perspetiva sociocultural. Essa perspetiva pressupõe que eles só aprendem quando conseguem, além de saber, conseguem transmitir aos outros e no saber que transmitem aos outros também estão a consolidar o seu próprio saber, na perspetiva que nós, professores, estamos na gestão de todos estes saberes e de todos estes indivíduos e todo este respeito do que cada um traz ao grupo. (5p_AC)

De modo complementar ao que se discutiu anteriormente, a perceção de outro/a das participantes destaca a importância do uso da linguagem, na sua forma falada ou escrita, como instrumento para estabelecer a comunicação entre pessoas, tornando-se uma necessidade para o grupo e, por conseguinte, um elemento fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem e da própria avaliação. O que se destaca é a relevância das partilhas orais realizadas com base em produções culturais das crianças como leituras, textos ou problemas, utilizados como meios para impulsionar diferentes interações na turma. No fundo, acentua-se a dimensão social da aprendizagem, mas acima de tudo reforça-se a importância dessas interações como forma de estruturar e desenvolver as funções mentais superiores.

Entre eles são mesmo alunos bastante envolvidos porque esta forma de trabalho, este exercício constante da comunicação que eles têm que fazer, faz com que eles se ouçam todos os dias uns aos outros, porque eles não vão daqui sem ouvir a voz uns dos outros, porque todos os dias se envolveram, todos os dias partilharam, todos os dias ouviram alguma partilha de um colega, ou um texto que leu ou a resolução do problema que trouxe para a turma, quer dizer há sempre um envolvimento grande. No meu ponto de vista é a mais pura avaliação que possamos fazer, porque se temos estes instrumentos à nossa volta, são eles que os vão preenchendo, vão percebendo em que ponto estão. Nós estamos aqui a moderar todo este processo. Portanto, melhor avaliação do que esta eu acho que não conseguiria, pelo menos mais verdadeira...porque é muito difícil avaliar. (7p_AC)

Esse simples registo de uma Apresentação de produções serve para eles puxarem os colegas e para o grupo se manter com espírito de grupo. Portanto, esse conjunto de recursos que estão sempre visíveis e que são utilizados, constantemente, para diversas finalidades, também ajuda a construir essa avaliação contínua, formativa, construtiva, que no fundo, eu acho que é aquilo que nós pretendemos fazer. (9p_AC)

Em conclusão, refere-se que os/as alunos/as criam o sentido de grupo enquanto aprendem, ao tomarem progressivamente consciência que, como ressaltam Johnson & Johnson (2010), o sucesso de um depende do sucesso dos restantes, isto é, o facto de apenas um não atingir os objetivos, significa que todos falharam nessa intenção. Sublinha-se, portanto, que a interdependência social positiva se opõe ao individualismo e à competição, generalizando-se que os elementos integrantes das ações de cooperação se refletem no processo de avaliação. Assim, avaliar com base em estratégias de cooperação, para além de garantir níveis mais elevados de motivação e satisfação pessoal, responsabiliza ainda cada criança pela aprendizagem dos companheiros, ao partilharem o que aprenderam. Neste sentido, enfatiza-se que participação ativa ou guiada, vivência democrática e comunicação são elementos determinantes para a estrutura de organização e gestão cooperada do trabalho de aprendizagem, o que determina também a forma com a avaliação cooperada se concretiza.

3. A diversidade como princípio de valor e recurso pedagógico

A outra ideia que se articula com a interdependência social positiva, em relação ao tema da avaliação cooperada, refere-se ao valor que as perceções dos/as participantes atribuem à diversidade nos seus contextos de trabalho e a importância que assume para a concretização do modo de avaliação que operacionalizam na prática.

As escolas são, na atualidade, contextos complexos que acolhem uma grande diversidade de indivíduos e problemas, o que implica a necessidade da escola encontrar resposta para os múltiplos desafios daí decorrentes. Na sala de aula, esta dimensão traduz-se numa grande heterogeneidade, ao nível das questões sociais, da diversidade de indivíduos e na existência de diferentes patamares de desenvolvimento, no que se refere às aprendizagens. Contudo, os/as participantes no estudo referem que essa pluralidade de pessoas, com as diferenças e experiências que as caracterizam, são uma mais-valia para a prática e assumem o respeito pelo outro como um princípio.

(...) um dos princípios que eu mais prezo é o respeito pela pessoa. O ter perante nós uma pessoa, como eu disse, com uma história, com um saber, ou falta de, neste caso, como eu referi, mas que tem outros saberes, várias capacidades, vários interesses. Um dos grandes princípios é esse, é saber olhar o outro como alguém com valor, com competência, com saberes, com um contexto e tentar que esse alguém se sinta bem num grupo e que em grupo consiga passar aquilo que eles valem que eles sabem que conseguem através desse grupo. (5p_AC)

A valorização das diferenças é referida, na perceção de um/a dos/as participantes como fator determinante para que a cooperação se concretize, ou seja, o facto de cada elemento do grupo se encontrar em distintos patamares de desenvolvimento fortalece a organização do trabalho e as estruturas de entreajuda, uma vez que a consciência dos objetivos a atingir, por todos, garante a mobilização dos aspetos do currículo que cada um domina, colocando o seu saber ao serviço da evolução dos restantes companheiros/as.

Nesta estrutura de cooperação e mesmo o foco é cooperar para que todos atingirmos um objetivo comum que é o sucesso no currículo. Isto significa que não estamos todos no mesmo patamar, naquela sala. Na sala de aula há uma heterogeneidade que para nós é excecional, porque felizmente nós somos todos diferentes e as diferenças, a união das diferenças, empodera a turma toda. Claro que ao fim de 4 anos, se calhar vai ficar um aluno que não conseguiu atingir o que está previsto no currículo porque precisa de mais tempo, mas o importante é que ele tenha evolução. Todos os alunos têm direito a evoluir. (3p_AC)

No fundo, na linha do que referem Wells & Claxton (2002) a diversidade é entendida como um recurso, em oposição à homogeneidade, como única resposta educativa, ao individualismo e à competição, para os quais os ritmos individuais de aprendizagem são ignorados e a passividade dos sujeitos é preferida em relação à iniciativa e à criatividade de cada criança (p.6). Por essa razão, o/a mesmo/a participante afirma que o respeito pelo ritmo de desenvolvimento de cada criança e a garantia do direito que todos têm a aprender, só se consegue numa estrutura de

cooperação, acrescentando ainda que o compromisso que se estabelece na sala é para que todos avancem ao seu ritmo.

Aliás acho que isso é um compromisso que nós temos com os alunos, acho não tenho a certeza. É o nosso compromisso: todos os alunos têm que aprender, a partir do ponto em que estão. Agora mais lento ou mais devagar, não interessa, todos têm que evoluir e isso só se faz num sistema de cooperação e não de competição. Aliás, as questões da competição fazem com que uns alunos fiquem para a frente e os outros fiquem para trás, na cooperação estamos todos a avançar porque temos um objetivo único que é evoluir. (3p_AC)

Outro/a dos/as participantes associa ainda as questões da diversidade à gestão democrática do trabalho em sala de aula e à consequente partilha de poder. A este respeito Johnson & Johnson (2010) defendem que um dos elementos determinantes para uma prática cooperada eficaz é a consciência da responsabilidade individual e coletiva, na qual cada elemento do grupo deve ser responsável pela realização dos seus objetivos. Portanto, aquilo que está implícito a esta perceção é a ideia de que a gestão dessa diversidade se torna mais eficaz quando os/as alunos/as assumem o papel e as funções do/a professor/a, o que, por seu turno, acrescenta novas dimensões à prática, ou seja, ao passar a tónica da responsabilidade para o grupo e, consequentemente, para cada aluno gera uma multiplicidade de recursos e o/a docente fica mais disponível, não só, para a gestão do trabalho da sala como para apoio aos alunos que mais precisam da sua ajuda para evoluir.

Esse é o grande princípio, para mim, é o respeito pelo grupo que temos à nossa frente, com muito potencial de aprendizagem e de partilha. Depois, outra das questões é que nós partilhamos funções, ou seja, não é o professor que orienta no sentido ditatorial, o líder autoritário, nós não temos esse perfil. Temos um perfil de gestor, orientador, de grande conhecimento e de grande atenção ao currículo, para depois conseguirmos captar tudo o que é necessário que eles aprendam, daquilo que eles nos trazem e é o mais difícil da nossa profissão com este princípio. (5p_AC)

Contudo, assumir as diferenças como um recurso é também considerar o papel determinante das interações entre crianças como uma vantagem ao serviço da aprendizagem e do desenvolvimento. Neste sentido, um/a dos/as participantes acrescenta que é a existência de contexto heterogéneo e de valorização das diferenças que fomenta o trabalho em parcerias e a cooperação.

(...) a cooperação o que, para mim, é fantástico e numa turma tão heterogénea, como cada vez temos mais. No meu caso tenho uma turma de 3º ano e uma menina do quarto, mas para além de ter isto, tenho a heterogeneidade que é a diferença total de cada

menino é um menino e isto é que nos dá também a grande liberdade de podermos trabalhar em parcerias, em cooperação.(4p_AC)

As parcerias de trabalho entre crianças surgem a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (2007), associado também ao domínio dos instrumentos, em particular a linguagem, e ao modo com estes contribuem para o desenvolvimento das funções mentais superiores da criança, o que só se alcança em interação com os outros. Neste contexto, o que se pretende com a criação destas parcerias de trabalho é a evidência de que ao desenvolverem as tarefas de aprendizagem com o apoio de outros/as colegas mais experientes os/as alunos/as podem, gradualmente, superar as suas limitações individuais e expandir a aprendizagem. Com efeito, o investimento nessa estratégia de trabalho acaba por se refletir no reconhecimento dos pais e no desempenho dos alunos, de tal modo que as diferenças são relegadas para segundo plano e aquilo que os/as alunos/as conseguem, em termos de aprendizagem e desenvolvimento, passa a ser o foco, como um/a dos/as participantes descreve

(...) O MEM tem-me feito perceber realmente que este é um caminho e muito, muito válido para os meus alunos. Reconheço isso e os pais também. Tenho uma turma mista, que não comecei por dizer, foi procurada neste sentido porque os pais perceberam a forma de trabalho deste grupo e pediram autorização para integrar o grupo, porque era um grupo supostamente do 4º ano, Foi-lhe dada essa autorização com o meu aval também, a minha permissão. É uma riqueza enorme ver estes dois níveis. Às vezes as pessoas até chegam a dizer: São alunos do 2º ou do 4º ano? Porque estão, de facto, muito integrados. Ainda na semana passada apresentamos um teatro em que era difícil as pessoas perceberem, só mesmo pela altura A semana da ciência viva que fiz com eles em Janeiro. Só ao fim de alguns dias é que as pessoas vieram ter comigo: Realmente tem aqui uns muito pequeninhos! Porque nem se aperceberam que os alunos não eram todos do 4º ano, porque a ligação, o envolvimento, o conhecimento e à vontade deles, o companheirismo, a ajuda sempre, entre os pares, é sempre tão presente e não só, também com alunos de necessidades especiais, que também temos na turma.(7p_AC)

Por outro lado, reforça ainda a importância do envolvimento dos alunos em todo o trabalho da turma e descreve o momento e a forma como se estabelecem as parcerias de entreajuda.

(...)De facto, tudo o que acontece na sala envolve o trabalho do aluno, ele percebe o que é que já é capaz de fazer ou o que é que ainda lhe falta para ser capaz, percebe e pede ajuda, nos momentos da reunião do Conselho de sexta-feira, eles estabelecem muitas parcerias em que pedem ajuda dos colegas ou, às vezes, até são eles que se oferecem. (7p_AC)

Assim, as parcerias entre alunos/as que estimulam a interação e o apoio à aprendizagem entre pares, são entendidas como condição essencial à operacionalização da estrutura de trabalho cooperado e constituem uma das dimensões da avaliação. Dessa forma, os dados mostram (Tabela 10) que a taxa máxima de resposta para o item “*Estimulo a criação de parcerias de trabalho e interajuda na aprendizagem*” é de 32.3% na opção “Utilizo sempre”. Em relação ao item “*As parcerias são planeadas com a turma (em Conselho)*” os valores mais elevados de resposta dos participantes dividem-se entre as opções “Utilizo frequentemente” e “Utilizo sempre” com uma taxa de 16.1% e 27.1% respetivamente. A média das respostas, para as duas variáveis, está próxima das opções “Utilizo sempre” e “Utilizo frequentemente”, o que indica que os indivíduos tendem a escolher essas opções, verificando-se um desvio padrão relativamente baixo para a primeira variável. No caso da segunda variável o comportamento dos/as participantes é semelhante, apesar do desvio padrão ser um pouco maior, com mais dispersão nas respostas.

Tabela 10: Trabalho autónomo e acompanhamento individual (parcerias) - Número e taxa de resposta

	Ainda não utilizo	Utilizo às vezes	Utilizo com frequência	Utilizo sempre	Média	Desvio Padrão
Estimulo a criação de parcerias de trabalho e interajuda na aprendizagem		10 (6.5%)	30 (19.4%)	50 (32.3%)	3.44	0.68
As parcerias são planeadas com a turma (em Conselho)	12 (7.7%)	11 (7.1%)	25 (16.1%)	42 (27.1%)	3.08	1.06

Neste contexto, sobre a avaliação cooperada é ainda relevante mencionar que, com base na perceções dos/as participantes, que esta também se desenvolve a partir das interações geradas na turma e vive da promoção da pluralidade de perspetivas e níveis de desempenho presentes no grupo. Esta dimensão, para além do que já se referiu sobre a perspetiva de Vygotsky, refere-se também ao que Johnson & Johnson (2017) entendem sobre as características da aprendizagem cooperativa, em particular da interação cara a cara. Os/as alunos/as operacionalizam a avaliação dialogando sobre ela e assumindo alternadamente papel de avaliador e avaliado e, nessa interação com o grupo, produzem conhecimento sobre si e sobre o contexto em que se inserem. Não apenas para emitir juízos de valor sobre a aprendizagem, mas acima de tudo para explicitar os processos que viveram, resolver problemas concretos com que se depararam, discutir a natureza dos conceitos e das estratégias utilizadas para, através dessa síntese ou diagnóstico, sobre o que se aprendeu, se estabelecerem relações entre os patamares desenvolvimento atuais e aqueles que podem vir a ser alcançados.

Sobre si próprios e através dos outros porque quando nós falamos... A autoavaliação, para mim, é um aspeto muito importante, mas não deixa de ser importante também a outra, a que fazemos em grupo, a que partilhamos com os outros e a que nós emitimos, também, sobre os outros. Os juízos de valor que fazemos sobre o outro e aí também se produz conhecimento. Acho que é um etapa da avaliação importantíssima, porque é quando nós conseguimos conciliar: O conhecimento que temos de nós próprios, com um olhar que o outro tem sobre nós, eu acho que há um crescimento muito grande, a nível do ser capaz de me posicionar nessa dimensão, na minha e na dimensão que o outro me transmite, ou que eu transmito ao outro, depende do papel que estamos a assumir: Se estamos a ser avaliados ou se estamos a avaliar. (9p_AC)

Para resumir, a ideia de valorização da diversidade articula-se com a de interdependência social positiva, ou seja, é a consciência dos objetivos comuns que mobiliza todos os elementos do grupo para os atingir. Nas perceções dos/as participantes este efeito torna-se mais eficaz em grupos heterogéneos, nos quais se atribui grande relevância a diferença como uma mais-valia para a prática de avaliação cooperada. Por outras palavras, a diferença é entendida como uma potencialidade ou recurso, uma vez que a partir da explicitação das competências e dos diferentes níveis de desempenho em que se encontram os/as alunos/as, a turma constrói um sistema de apoio aos que se encontram em dificuldades. Isto significa que os alunos mais avançados em termos de aprendizagem podem contribuir para que os restantes alunos atinjam níveis de desempenho iguais ou superiores. Contudo, o respeito pelo outro é também entendido como um dos princípios que orienta a prática e, por isso, se deve garantir o direito que todos/as têm a aprender, razão pela qual essa responsabilidade também é partilhada com os/as alunos/as.

4. Gestão e monitorização pedagógica

A ideia de monitorização que emerge da análise temática associada ao tema avaliação cooperada surge neste enquadramento como condição para a concretização da prática de avaliação dos/as professores/as do MEM. Estabelece a ligação entre a seção anterior e as ideias apresentadas de seguida, isto porque, do ponto de vista conceptual, a interdependência positiva é a base dessa prática, a partir da qual irradiam os restantes pilares que lhe conferem sequencialidade.

Como salientado anteriormente, na subsecção sobre as técnicas de recolha de informação, uma das principais funções do Perfil de desenvolvimento/uso do modelo pedagógico do MEM, no qual se baseia o questionário realizado, é aprofundar o conhecimento sobre a prática e contribuir para a reflexão e o aperfeiçoamento das

mesmas, no sentido de se tornarem mais eficazes, alinhadas com as teorias educacionais em que se fundamentam e congruentes com os princípios que as sustentam. Entende-se por princípios as “(...) orientações que imprimem direção ao processo educativo nas escolas (Niza, 2012, p.377).”

Consequentemente, a análise com recurso à estatística descritiva, à luz desses princípios, em coerências com a dimensão teórica deste trabalho, serão destacados os aspetos referentes aos objetivos já enunciados, em particular sobre o processo de avaliação dinâmica em cooperação, de acordo com a teoria sociocultural e influências das políticas nele presentes. Destacando as taxas de uso dos/as participantes, em cada um dos itens que integra o inquérito, nos diferentes blocos que o constituem. Paralelamente, por se tratar de um estudo de caso misto, serão mobilizadas as ideias e os temas emergentes da análise temática, no sentido se identificarem as influências das políticas na prática de avaliação, procedendo-se também a uma descrição mais apurada dessa relação e em particular da prática.

4.1. Organização dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços

Nessa perspetiva, a primeira dimensão que a observação dos dados estatísticos enfatiza refere-se à organização dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços a qual, como salientado por Niza (2012), ocorre com a participação de alunos e professores em cooperação permanente, formativa e reguladora. Por conseguinte, a Tabela 11 organiza os dados alusivos a esta dimensão.

Tabela 11: Organização dos espaços e materiais - Número e taxa de resposta

	Ainda não utilizo	Utilizo às vezes	Utilizo com frequência	Utilizo sempre	Média	Desvio Padrão
Armário com material cooperativo	7 (4.5%)	11 (7.1%)	32 (20.6%)	40 (25.8%)	3.17	0.927
Área documental/Biblioteca	2 (1.3%)	7 (4.5%)	30 (19.4%)	51 (32.9%)	3.44	0.736
Oficina de escrita e edição	11 (7.1%)	20 (12.9%)	30 (19.4%)	29 (18.7%)	2.86	1.012
Laboratório de ciências e matemática	20 (12.9%)	25 (16.1%)	27 (17.4%)	18 (11.6%)	2.48	1.052
Ateliê de artes plásticas	14 (9%)	26 (16.8%)	27 (17.4%)	23 (14.8%)	2.66	1.029
Ficheiros de apoio ao estudo nas diferentes áreas do currículo	3 (1.9%)	10 (6.5%)	25 (16.1%)	52 (33.5%)	3.40	0.818

Implico os alunos na construção e organização de materiais de apoio à aprendizagem	6 (3.9%)	17 (11%)	32 (20.6%)	35 (22.6%)	3.07	0.922
---	-------------	-------------	---------------	---------------	------	-------

Dessa forma, a análise das percepções dos/as participantes, revela que os itens com maior dispersão de valores, em relação à média, são os que se referem ao “*Laboratório de ciências e matemática*” 17.4%, “*Oficina de escrita e edição*” 19.4% e “*Ateliê de artes plástica*” 17.4%, sendo que as respostas, nas diferentes opções, assumem taxas muito próximas, situando-se a mais elevada na opção “*Utilizo com frequência*”, note-se que os valores apenas se referem a 58.1% do total de respostas recolhidas. Os/As participantes, em relação ao uso do “*Armário com material cooperativo e Área documental/Biblioteca*”, concentram as suas respostas nas opções “*Utilizo com frequência*” e “*Utilizo sempre*”, verifica-se uma maior proximidade dos valores em relação à média e as taxas de resposta, na última opção, são de 25.8% e 32.9%.

Apesar da importância atribuída aos restantes itens deste bloco, no contexto do modelo pedagógico em questão, os pontos relativos ao uso dos “*Ficheiros de apoio ao estudo, nas diferentes áreas do currículo*”, e a “*implicação dos alunos na construção e organização de materiais de apoio à aprendizagem*”, assumem particular relevância tanto no âmbito da avaliação como nas questões referentes à participação dos alunos. Talvez por essas razões se verifique uma menor dispersão de valores em relação à média e uma maior concentração de respostas nas opções “*Utilizo com frequência*” e “*Utilizo sempre*”, no caso do uso dos ficheiros a taxa de resposta na última opção é de 33.5% e a participação dos alunos em todo este processo é de 22.6%. Contudo, a organização dos meios didáticos disponíveis na sala são essenciais para que a ideia de monitorização se operacionalize e algumas respostas deste grupo de dados mostram uma maior variação em relação à média. Um/a das participantes acentua no seu discurso a importância da participação ativa das crianças em todo o processo de ensino-aprendizagem reforçando, que tudo o que acontece neste contexto é feito com a participação dos/as alunos/as, de onde se infere que o envolvimento dos alunos no referente às ações que este conjunto de itens descrevem é determinante.

A questão da participação ativa dos alunos, que influencia toda a dinâmica de sala de aula em que os alunos têm uma voz muito importante e fundamental para a evolução do processo de ensino aprendizagem, onde o papel deles é ponderado, tudo é negociado com os alunos, tudo é feito com eles e, por isso, o envolvimento que eles têm durante o dia é significativo e ao mesmo tempo é muito maior. (6p_AC)

Resumindo, a organização do cenário pedagógico realiza-se com a participação

dos/as alunos, no qual os espaços por áreas temáticas a que correspondem diferentes dimensões do currículo e os materiais didáticos que lhe servem de apoio, a par dos instrumentos de monitorização e pilotagem, assumem uma influência determinante para a operacionalização da estrutura cooperação e, paralelamente, no sistema de monitorização do trabalho diferenciado dos/as alunos/as. Contudo, existem itens que apresentam uma maior dispersão em relação à média o que poderá servir de base para aprofundamento a reflexão sobre a importância do uso destes itens na prática, em particular no que se refere: ao *“Laboratório de ciências e matemática”*, à *“Oficina de escrita e edição”* e ao *“Ateliê de artes plástica”*.

4.2. Instrumentos de monitorização do trabalho de aprendizagem

Na sequência do que se descreveu anteriormente, Niza (2012) destaca a força formadora da organização e acentua a importância de um sistema de monitorização do trabalho diferenciado dos alunos, em estruturas de cooperação, assente num conjunto de mapas de registo, que sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social da turma (pp. 377-378). A Tabela 4 apresenta os dados recolhidos em relação aos instrumentos de monitorização do trabalho de aprendizagem.

Como já se referiu, o MEM funda as atividades que constituem a sintaxe do seu modelo pedagógico na perspetiva de Vygotsky (2007), a qual defende que “(...) a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (p.100). Tomando como ponto de referência esta visão de aprendizagem, o que anteriormente designamos de estrutura cooperação, desenvolve-se através da operacionalização das seguintes atividades de diferenciação pedagógica: organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa, trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos, trabalho curricular em interlocução coletiva, trabalho autónomo e acompanhamento individual e circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais.

É um modelo de matriz sociocultural, no qual se reforça a ideia de que a finalidade das atividades aqui citadas também se organizam a partir da premissa de Bruner (1998), segundo a qual “(...) o desenvolvimento intelectual da criança não é uma sequência regular e infalível de acontecimentos; reage também às influências do ambiente, sobretudo ao ambiente escolar.” (p.55). Por essa razão, Folque (2012) afirma que o

modelo do MEM dispõe de um leque alargado de instrumentos de pilotagem, criados pelo grupo, para se gerir e regular, em cooperação, o currículo e a vida democrática.

A esse respeito, ao mobilizar a análise dos dados relativos ao inquérito por questionário onde se descrevem as variáveis referentes ao uso dos instrumentos presentes na prática dos/as professores/as, surge também, nas entrevistas, a dimensão de monitorização que as perceções dos/as participantes relacionam com as questões da organização e gestão cooperativa, em particular no que se refere à importância desses instrumentos de monitorização no trabalho de aprendizagem. Neste sentido, coloca-se em relevo a função de pilotagem que guia continuamente a avaliação. Esta função conduz à tomada de consciência do trabalho realizado, orienta novas ações e direciona o planeamento. Assim, salienta-se que a sua concretização depende de um conjunto de mapas de registo que revelam os percursos e as produções realizadas na turma, os quais possibilitam os balanços e a regulação da aprendizagem de cada aluno/a (Niza, 2012, p.372).

Acabamos por ter um manancial de instrumentos que nos permitem ir buscar informação sobre os nossos alunos, do ponto de vista variadíssimo e que nos é pedido, não temos falta de instrumentos, não precisamos do teste para verificar porque temos uma série de material que nos sustenta do ponto de vista de registo contínuo da avaliação dos nossos alunos. Por isso, eles próprios, não somos só nós, os próprios alunos também têm esses instrumentos para recorrer (...) eles podem verificar: Eu participei nestes projetos todos, realmente pesquisei sobre os seres vivos, sobre o meio ambiente e sobre os primeiros socorros. Este tipo de ação é muito prática porque eles lembram-se do que fizeram e apresentaram, até se lembram que o outro apresentou. Tudo isto dá-lhes sentido, ou seja, se eles precisarem de avaliar um colega, eles sabem dizer que o não sei quantos também sabe pesquisar, porque estive num trabalho de grupo com não sei quem e também apresentou muito bem. A questão que tento aqui referir é que tudo o que nós fazemos está interligado e tem um sentido. (5p_AC)

Por outro lado, esse esforço de coerência e de sentido é também uma condição básica da avaliação que se torna mais evidente quando se equacionam as questões do *feedback*. Tido aqui como uma ação que situa o aluno, não dependente do professor e, principalmente, por rejeitar a ideia de que este tem que ser feito de modo simultâneo. Neste contexto, o que se valoriza é a existência de momentos de balanço, sobre a informação presente nos diferentes instrumentos, que geram ideias para auxiliarem a antecipação de ações, clarificam os procedimentos que os/as alunos/as podem seguir para realizarem determinadas produções com sucesso e reforçam, essencialmente, a sua autonomia.

(...) A utilidade dos vários instrumentos que o modelo nos fornece é, de facto, um conjunto de instrumentos diários de feedback imediato e posterior, em que o aluno percebe em que ponto está, até onde tem que ir, o que precisa de saber e por onde é que pode ir. Estou-me a lembrar, por exemplo, ao olhar ali para os projetos em que o guião é um caminho perfeito de todos passos do que ele tem que fazer, entre perguntas, fontes de pesquisa, onde é que foi procurar, as respostas às perguntas, a data em que tem que comunicar e a síntese que vai fazer para apresentar aos colegas, uma apresentação que fica ao critério dos elementos de cada grupo. Os alunos são guiados por aquele instrumento que lhe permite ir vendo todas as fases por onde têm que passar para fazer aquele projeto, quais é que já estão feitas e quais é que vêm a seguir. (7P_AC)

Tabela 12: Instrumentos de monitorização do trabalho de aprendizagem - Número e taxa de resposta

	Ainda não utilizo	Utilizo às vezes	Utilizo com frequência	Utilizo sempre	Média	Desvio Padrão
Registo de presenças	6 (3.9%)	3 (1.9%)	8 (5.2%)	73 (47.1%)	3.64	0.839
Registo de tarefas/responsabilidade		3 (1.9%)	9 (5.8%)	78 (50.3%)	3.83	0.456
Registo de atividades	4 (2.6%)	8 (5.2%)	17 (11%)	61 (39.4%)	3.50	0.838
Registo de apresentação de produções	2 (1.3%)	8 (5.2%)	16 (10.3%)	64 (41.3%)	3.58	0.749
Listas de verificação para apresentar os programas e regular o desenvolvimento das aprendizagens	12 (7.7%)	21 (13.5%)	27 (17.4%)	30 (19.4%)	2.83	1.041
Agenda semanal de trabalho (negociar o trabalho de aprendizagem)	6 (3.9%)	13 (8.4%)	19 (12.3%)	52 (33.5%)	3.58	0.953
Registo de produções de textos, leituras e trabalho guiado por ficheiros	7 (4.5%)	17 (11%)	28 (18.1%)	38 (24.5%)	3.08	0.963
Distribuição periódica das tarefas da sala envolvendo os alunos		3 (1.9%)	10 (6.5%)	77 (49.7%)	3.82	0.464
Promovo a realização do plano semanal e do plano diário com a participação dos alunos	6 (3.9%)	14 (9%)	23 (14.8%)	47 (30.3)	3.23	0.949
Promovo a utilização do PIT (realizado ao longo do tempo semanal) desencadeador e regulador das aprendizagens	7 (4.5%)	8 (5.8%)	18 (11.6%)	56 (36.1%)	3.37	0.953
Utilizo as listas de verificação – Tomada de consciência da apropriação do currículo e para avaliar as aprendizagens	13 (8.4%)	25 (16.1%)	22 (14.2%)	30 (19.4%)	2.77	1.071
Plano Individual de Trabalho (PIT) representativo de todos os tempos de trabalho	21 (13.5%)	12 (7.7%)	29 (18.7%)	28 (18.1%)	2.71	1.144
Critérios de avaliação do trabalho (Tempo de Estudo Autónomo e Trabalho de Projeto) estabelecidos com os alunos	15 (9.5%)	12 (7.7%)	26 (16.8%)	36 (23.9%)	2.94	1.105

Antecipou-se à análise estatística dos dados algumas percepções das participantes relativas ao conceito e ao uso dos instrumentos de monitorização. Assim, de uma forma mais detalhada, a leitura dos dados deste bloco revela que os *mapas de registo* destinados a recolher informação sobre o desenvolvimento do trabalho de aprendizagem na turma, como é o caso dos mapas para “*Registo de presenças*”; “*Registo de tarefas/responsabilidades*”, “*Registo de apresentações de produções*” e “*Registo de produções de textos, leituras e trabalho guiado por ficheiros apresentam*”, globalmente, taxas baixas de resposta nas duas primeiras opções. Os/As participantes

reúnem a maioria das suas respostas na opção “Utilizo sempre”, o item com a taxa mais elevada 50.3% refere-se ao “*Registo de tarefas/responsabilidades*”, deste grupo a taxa de resposta mais baixa 24.5% é relativa ao item “*Registo de produções de textos, leituras e trabalho guiado por ficheiros*”.

Nesse sentido, as percepção dos/as participantes destacam também a importância dos instrumentos coletivos onde se regista a evolução dos alunos. Valorizam a diversidade de instrumentos, as suas potencialidades, as finalidades e a forma como os/as alunos/as se apropriam deles. Salientando-se ainda que este dispositivo de recolha de informação está interligado com as restantes atividades que constituem a sintaxe do modelo do MEM, em particular com os momentos de conselho onde se procede à análise dos dados que integram os diferentes instrumentos. Como o pretendem documentar os excertos apresentados.

Funciono muito com registos coletivos, por exemplo: Os registos de leitura, o registo de produção de texto, os registos de apresentação de produções. Esses registos servem para nós termos alguns momentos coletivos de avaliação, nomeadamente nos momentos do Conselho (...) mas de vez em quando, também para trabalhar outros conteúdos, por exemplo dá para matemática, pego nesses registos e fazemos aqui alguma reflexão, por exemplo, já fiz várias vezes este que é comparar o número de texto que um aluno faz com o número de vezes que vai à apresentação de produções e se aquele que, por exemplo, escreve mais é o que apresenta mais e é o que escreve melhor. E a partir daí, criar alguns critérios, por exemplo, para a escrita de um bom texto. (1p_AC)

Uma coisa que às vezes pode não parecer que é avaliação: apresentação de produções, Eles fazem um registo das apresentações que trazem para a turma e quantas vezes, até esse próprio registo, já é um registo avaliativo. Eles próprios dizem: Atenção! Há aqui dois que ainda só fizeram três apresentações e eu já tenho 12 ou 14 ou 15. Então, qual é o peso que isso tem? Aí, temos que puxar mais por eles para eles também fazerem porque senão ficam aqui atrás (...) (9p_AC)

É também a partir desses dispositivos que se organiza o trabalho na turma e, neste contexto, a participação dos alunos é determinante no que se refere à avaliação da aprendizagem, tal como nos sugere a recomendação nº 2/2021, sobre a voz das crianças e dos jovens na educação escolar “(...) a avaliação integra o próprio processo de aprendizagem, quer como instrumento de autorregulação quer como regulação dialógica, é decisiva para construir conhecimento e para promover um desenvolvimento autónomo e em cooperação.” Além disso, as respostas dos/as participantes reforçam o valor das ações que visam a participação autónoma dos/as alunos/as, com vista à cooperação, pela forma como concentram as suas resposta o item “*Distribuição periódica das tarefas da*

sala envolvendo os alunos”, em que as estas convergem da opção dois à opção quatro. Esta última, “Utilizo sempre”, com o valor mais elevado 49.7%. Esta tendência é, sem dúvida, um reforço atribuído à participação dos/as alunos/as, principalmente para que tenham consciência do seu papel no grupo, funções a desempenhar, mas também para saberem que ações a desenvolver a partir da leitura e do uso dos instrumentos.

A análise evidencia ainda o uso dos instrumentos que visam o planeamento das ações a empreender no ambiente formativo como é o caso do item “*Agenda semanal de trabalho*” com a finalidade de negociar as atividades, o trabalho de aprendizagem e das ações a desenvolver, por parte dos/as professores, associadas ao item “*Promovo a realização do plano semanal e do plano diário com a participação dos alunos*”. Verifica-se uma grande proximidade nas respostas dadas, pelos/as participantes, a estes itens, uma vez que são as opções “Utilizo frequentemente” e “Utilizo sempre” que recebem a maioria das respostas, fixando-se as taxas máximas de uso, na opção quatro, em 33.5% e 30.3% respetivamente.

De igual modo, sendo este o sistema de registo que sustenta a avaliação formativa em cooperação, nas suas diferentes dimensões destaca-se, sem sobrevalorizar os restantes itens, cruzando os dados estatísticos com as perceções dos/as participantes, o item “*Listas de verificação para apresentar os programas e regular o desenvolvimento das aprendizagens*”, cujos valores apresentam maior variação pelas três opções de resposta e em relação à média, mas a taxa de resposta mais elevada, apesar de próxima das duas anteriores, mantém-se na opção “Utilizo sempre” 19.4%.

No entanto, é ainda necessário estabelecer uma relação entre o uso das listas de verificação e o item “*Utilizo as listas de verificação – Tomada de consciência da apropriação do currículo e para avaliar as aprendizagens*”, visto que é uma ação determinante em termos de planeamento e avaliação, permitido a evolução nas aprendizagens, através da participação ativa dos/as alunos/as, como o referem as perceções dos/as participantes. Portanto, a análise estatística revela uma dispersão dos valores pelas opções de resposta, estando os valores muito próximos uns dos outros. A taxa mais elevada situa-se na opção “Utilizo sempre” com 19.4%, ao nível das mais baixas deste conjunto de itens. Ou seja, apesar de as valorizarem e descreverem a sua utilidade e funções, em relação à prática de avaliação cooperada, os dados revelam alguma hesitação no seu uso.

Contudo, os testemunhos dos/as participantes, destacam o uso das listas de verificação como garante dessa estrutura de avaliação cooperada, designando-as como

um instrumento de pilotagem coletivo, determinante para a concretização de estratégias de avaliação e apoio à aprendizagem. Ao referirem este instrumento de trabalho acabam por desenvolver, na prática, um dos requisitos das políticas, ou seja, explicitam as aprendizagens e os desempenhos esperados, bem como a função dos instrumentos de avaliação, em relação aos referenciais que constituem o perfil de aprendizagens específicas dos/as alunos/as.

Por outras palavras, trata-se de instrumento de monitorização do desenvolvimento curricular, um mapa que, ao registar continuamente, a evolução dos/as alunos/as permite, num primeiro momento, apresentar o currículo à turma, numa linguagem clara e acessível, para que de seguida, a partir de análise sistemáticas da informação gradualmente registada, o grupo possa planear estratégias de apoio ao desenvolvimento da aprendizagem e momentos de avaliação. Entre essas estratégias salienta-se a importância de se estabelecerem parcerias de ajuda entre alunos/as, ou seja, a necessidade de mobilizar as potencialidades de cada um/a colocando-as ao serviço da comunidade, em particular dos que mais precisam de ajuda para progredir.

(...) o dispositivo montado na sala de aula, o currículo está explanado sobre a forma de lista de verificação, que é o currículo numa linguagem mais trabalhada para que os alunos entendam e, portanto, na sala de aula, na parede da sala, está fixado o currículo, onde estão todos os alunos da turma, não no sentido de competição, mas de cooperação, porque se um aluno já consegue significa que está disponível para poder ajudar os outros a trabalhar aquele descritor ou o que for do currículo, nesse sentido está explanado na sala de aula. Individualmente eles também o têm para que possam, portanto, ser mais fácil de mobilizar o que já conseguem fazer e que precisam trabalhar nos momentos de avaliação e planificação do PIT. (3p_AC)

Acho que é uma forma transparente de apresentar aos alunos aquilo que nós temos que trabalhar ao longo do ano. Portanto, está ali claro o que é que eu tenho que fazer, o que é que nós temos de aprender. É a forma como nós começamos o ano letivo: apresentar todos os conteúdos e depois arranjar estratégias, algumas vezes, nessas listas, nós trabalhamos nas apresentações de produções, por exemplo, avaliar algo relacionado com o domínio da leitura. Então nessas listas, nós vamos organizando, essas sim, de forma mais frequente e vamos estabelecendo formas de verificar aquele conteúdo. Por exemplo, é uma forma de organizarmos as parcerias: Quem é que pode ajudar quem? Ou seja, aqueles que já atingiram aquele objetivo, como é que podem ajudar os outros a atingir também o mesmo. Também temos as fichas de verificação. (1p_AC)

No nosso caso, nós usamos as matrizes de desenvolvimento curricular, ainda ontem estive a avaliar, com os meninos, se eles sentiam que já estavam preparados em determinados aspetos da gramática. Já podemos conversar? Então estivemos a avaliar, para nós isso é suficiente. (4p_AC)

Com efeito, o caráter formador e contínuo das listas gera informação sobre a aprendizagem a partir do registo sistemático nos diferentes instrumentos que a sustentam. O sistema de monitorização, a observação atenta que acompanha o processo, a par do envolvimento dos/as alunos/as, impulsiona a análise e o debate sobre a informação produzida, contribui para a autorregulação da turma e de cada aluno/a individualmente. No fundo, a informação reunida e os diversos pontos de situação feitos, através do fluxo dinâmico de atividades e ações que integram a estrutura de cooperação, fazem, conscientemente, a súmula do que se aprendeu e permitem avançar para novos patamares de desenvolvimento.

(...) deixa-me só acrescentar uma coisa que não sei se é oportuno, mas também todo este processo de avaliação, por tu agora teres falado nos recursos, todo este processo de avaliação é sempre muito monitorizado, portanto é sempre muito registado e muito presente, acho que nunca é novidade para nenhum de nós, nem para o professor, nem para o aluno, Às vezes sinto que, desde que entro na sala até saio, estamos sempre num processo de avaliação. (9p_AC)

No entanto, há um equívoco, proveniente da lei, associado à ideia de avaliação sumativa que importa esclarecer, principalmente porque neste contexto não é entendido, nem operacionalizado da mesma forma. O que se contrária nesta análise é a necessidade de uma avaliação formativa se converter numa classificação, ou seja, a pressão para se traduzirem as aprendizagens conquistadas por cada criança, no final de cada período de avaliação num número, menção ou percentagem, deixando de lado a descrição, a súmula analítica, o resumo claro e preciso das conquistas ou dificuldades de cada aluno/a. No fundo, coloca-se a tónica numa avaliação que reprime e penaliza, em vez da que nos propõe o testemunho deste/a participante, uma avaliação que faz avançar a partir do uso das listas de verificação.

Agora, em relação à avaliação, o decreto-lei 55 fala sobre avaliação formativa e sumativa, tudo no movimento é formativo, no sentido em que é uma avaliação para as aprendizagens. A partir do momento que o aluno consegue, portanto, torna-se sumativa no sentido está picado, o aluno conseguiu, podemos avançar. (3p_AC)

Esta avaliação, contínua e formativa, conduz à tomada de consciência que orienta as ações, do ponto de vista coletivo, como se acaba de descrever. O trabalho realizado com as listas de verificação articula-se, converge e interage, formativamente com o percurso de cada aluno/a, através dos balanços sistemáticos e da regulação do trabalho de aprendizagem que todos os instrumentos permitem, sempre em interação cooperada. O que se reflete, portanto, na análise dos itens alusivos à dimensão individual: “*Promovo a*

utilização do PIT (realizado ao longo do tempo semanal) desencadeador e regulador das aprendizagens” e “Plano Individual de Trabalho (PIT) representativo de todos os tempos de trabalho”, sobre os quais a observação dos dados diz que, no caso do primeiro item, as resposta dos/as participantes se encontram maioritariamente nas opções “Utilizo frequentemente” com 11.6% e “Utilizo sempre” com 36.1%. Sobre o segundo item constata-se que há uma maior dispersão dos dados, pela escala e em relação à média e que, apesar das duas últimas opções de resposta continuarem a ser as que têm a taxa de uso mais elevada, respetivamente 18.4% e 18.1%.

A perspetiva dos/as participantes destacam a importância do PIT como instrumento de pilotagem e de registo individual que cruza a informação recolhida com os registos coletivos. O PIT funciona como um roteiro semanal que evidencia o percurso de cada aluno/a, assumindo também a função de planeamento das atividades que cada criança pode desenvolver para avançar nas aprendizagens. Na sua essência, o PIT é um contrato, solidariamente pensado e refletido, em interação com o grupo, no qual se inscrevem todos os compromissos assumidos e cuja validação resulta das estruturas de comunicação estabelecidas no grupo, em termos de avaliação cooperativa, permite ainda o treino e consolidação dos diversos trabalhos de aprendizagem.

Portanto, como é evidente no testemunho dos/as participantes, o PIT promove a reflexão, individual e do grupo, sobre a prossecução dos objetivos de aprendizagens, criando e concretizando diversos momentos de auto e heteroavaliação em Conselho de Cooperação Educativa.

(...) o PIT permite uma autoavaliação e também permite a heteroavaliação. Pessoalmente, em contexto de sala de aula, para mim, é uma ferramenta essencial, porque é nesse momento que o aluno regista a sua própria evolução. Reflete e faz o registo da sua própria evolução. Os alunos, entre si, também podem dar a sua opinião relativamente ao desempenho dos colegas. Além disso, o Conselho de turma também nos permite fazer essa avaliação. (8p_AC)

Com efeito, as diferentes modalidades de avaliação, presentes no uso do PIT, fazem dele um instrumento de planificação que antecipa as ações, o caminho, a desenvolver, por cada aluno/a, num determinado período de tempo de acordo com as necessidades, garantindo que sejam realizadas de modo autónomo. Consequentemente, liberta o/a professor/a para ajudar as crianças que mais precisam do seu apoio, sem que os restantes deixem de realizar as suas tarefas de aprendizagem, focando-se nos aspetos a melhorar. No final de cada ciclo (semana de trabalho), revisitam-se os compromissos assumidos e os avanços alcançados.

No Tempo de Estudo Autônomo, o PIT, é um excelente mediador, moderador, ou seja, faz muito aquele papel do professor no imediato sem ter um professor ali que é: O que é que eu tenho que melhorar, o que é que eu posso fazer, o que é que eu me proponho a fazer do material que tenho à minha disposição e o que é que eu fiz no final da semana. (7p_AC)

Por fim, no conjunto de itens apresentado na tabela 4 encontra-se o item “*Critérios de avaliação do trabalho (Tempo de Estudo Autônomo e Trabalho de Projeto) estabelecidos com os/as alunos/as*”, o qual reflete outra dimensão importante da avaliação. A análise quantitativa evidencia que a taxa de uso, presente nas respostas reunidas, continua a centrar-se nas duas últimas opções e o valor mais elevado fixa-se na opção “Utilizo sempre” com 23.9%.

As percepções dos/as participantes também salientam a importância desta dimensão em relação à ideia de monitorização que emerge das entrevistas, em relação ao tema da avaliação cooperada. Portanto, os critérios ou guiões, como se pretende mostrar nos excertos apresentados, não são referenciais normalizados e iguais para todos os alunos com a finalidade de os classificar e comparar tendo como finalidade a hierarquização que alimenta a perspetiva normativa da avaliação. Pelo contrário, assumem um carácter dinâmico e são construídos a partir da análise de produções concretas ou como resultado da reflexão sobre os momentos de avaliação, individuais ou coletivos, tendo como finalidade auxiliar a compreensão dos processos de produção, regular os momentos de avaliação e acompanhar os/as alunos/as no trabalho autónomo.

A descrição da forma como se desenvolvem na turma e como o grupo analisa regularmente a sua pertinência e adequação surge no relato de um/a participante.

O que eu faço com eles é criar os cartazes com os critérios, fazemos a sessão de projetos e depois deixo-os ali, algum tempo, para eles irem refletindo e, em conselho, trazemos os assuntos para percebermos se funcionou, o que é que funcionou melhor na sala. Criamos os critérios e as regras juntos, por essa via, através do conselho. (2p_AC)

Além disso, o mesmo relato enfatiza que os critérios não se limitam a momentos específicos do trabalho, mas também se referem a instrumentos de apoio com a função principal de regular o trabalho diário e contribuir para que os alunos se possam avaliar de forma autónoma.

Tenho os critérios do tempo de estudo autónomo, tenho os dos projetos e do PIT. Eles têm uma tabela com os critérios que criámos para avaliarem, de forma autónoma, o PIT deles, onde também já tentam escrever, de forma autónoma, a avaliação recorrendo aos critérios que temos na parede. (2p_AC)

Esses critérios, como explica o/a mesmo/a participante, não surgem isoladamente, mas sim a partir das dinâmicas de trabalho. São elaborados de acordo com as listas de verificação (currículo), descrevem os desempenhos esperados dos/as alunos/as, em relação a aprendizagens concretas ou atitudes perante o trabalho. Verifica-se, portanto, um foco de análise na qualidade dessas produções, na adequabilidade dos comportamentos ou na forma de concretizar determinado trabalho, sendo a sua construção um exercício permanente de metacognição, com o objetivo de ajudar todos/as a conseguirem maiores níveis de sucesso nas diversas dimensões da aprendizagem e, consequentemente, da avaliação.

Temos as regras da sala também criamos os critérios do que é ter um bom comportamento, de acordo com as listas, na parte da cidadania, nós acrescentamos, nas listas de desenvolvimento, o que é ter uma boa participação, o que é participar bem no conselho de turma, trabalho um bocadinho nessa essa base, vou implementando devagarinho. (2p_AC)

Neste sentido, outro/a participante destaca a importância do envolvimento dos/as alunos/as na construção dos guiões e como estes emergem das rotinas de trabalho. Coloca o ênfase na necessidade de se desenvolver uma comunicação clara e acessível, considerando-a essencial para que os/as alunos/as compreendam e saibam o que devem aprender, como aprender e como podem melhorar.

A questão de avaliarmos todos os trabalhos, avaliarmos todas as apresentações, avaliarmos tudo para que os alunos facilmente percebam como é que se evolui. A construção de guiões para que os alunos possam compreender o que é um bom texto, o que é uma boa ilustração...Como é que devemos trabalhar uns com os outros em Tempo de Estudo Autónomo, por exemplo, para que eles possam compreender como é que podemos melhorar. É claro que todos estes guiões, obviamente, são feitos com os alunos e por isso eles estão implicados neste processo de avaliação que ocorre constantemente. (6p_AC)

Esse processo de comunicação, em que se envolve a construção dos critérios e guiões, clarifica e torna acessível às crianças as diferentes dimensões do currículo, conferindo-lhe sentido e sequencialidade. Por essa razão, um/a dos/as participantes, destaca a importância dos critérios surgirem das produções dos/as alunos/as, ou seja, dos desafios, dúvidas e problemas que estes colocam ao grupo e como as interações e debates sobre a qualidade dessas produções contribuem para a estruturação das aprendizagens.

Por exemplo, na construção dos critérios de avaliação, há uma lista, o currículo, OK. Mas na lista diz, digamos, o descritor: Eu tenho que aprender a ler, tenho que ler, não sei quê, então, mas o que é isto de ler? Isto vai sendo tudo afinado ao longo dos anos. O

que é ler bem no 1º ano e no 4º ano? O que é escrever no 1º ano e no 4º ano? Isto vai sendo tudo clarificado, com os alunos, ao longo do percurso, a partir das produções deles. Nós partimos da produção para a conceptualização, para depois discutirmos e sistematizamos aprendizagens. (3p_AC)

Por fim, destaca-se a centralidade do grupo e do/a professor/a na construção de critérios e guiões para apoio à avaliação. Ao colocarem em comum aquilo que produzem a apreciação dessas produções que incluem críticas construtivas ao que se realizou, com sugestões e propostas de melhoramento, contribuem para que todos possam perceber os modos mais eficazes de realizar essas produções que, naturalmente, incluem os conteúdos do currículo ou, de modo mais abrangente, são o próprio currículo. O excerto que se apresenta testemunha também o papel do/a professor/a nesta dinâmica o qual se assume como alguém atento às ideias dos/as alunos/as guiando-os, com o seu olhar crítico e construtivo, no sentido de eles/elas conseguirem chegar a esses referenciais com sucesso.

É nessa perspetiva do grupo apresentar à turma ou partilhar com a turma o que aprendeu que desenvolvem aprendizagens, desenvolvem o currículo quando eles avaliam, como é que desenvolveram esse currículo estão a criar uma série de critérios, digamos assim, que que vão fazer com que os próximos tenham como base o que correu bem naquele grupo, ou o que correu menos bem. Ao desenvolverem esses critérios de grupo estão a ser parte da avaliação, não é algo que lhes é imposto e externo que vem numa grelha já feita. Claro que nós sabemos orientar, no sentido de querermos que alguns aspetos estejam ali refletidos, mas também vamos percebendo esses critérios a partir daquilo que eles nos trazem. Quando eles dizem que este aluno falou um pouco baixo, tem que falar mais alto, então temos que ter uma voz clara. Portanto, ao construir este critério, ao avaliar com eles, como é que correu o trabalho de comunicação com a turma, estamos então a retirar o que é importante para a aprendizagem e para melhoria da turma, isso resulta muito bem. (5p_AC)

Resumindo, como nos referem Wells & Claxton (2002), o que se torna evidente nesta análise é que a capacidade de uma pessoa realizar uma atividade não depende apenas do seu conhecimento ou das características individuais, mas também dos instrumentos que tem ao seu dispor e das possibilidades ou não que o meio lhe proporciona. Assim, a ideia de monitorização associada à prática de avaliação cooperativa expõe a relevância da organização dos meios didáticos, dos tempos e dos materiais, tendo como alicerce o sistema de monitorização do trabalho diferenciado dos/as alunos/as e da avaliação daí decorrente. Enfatiza-se também o papel do uso dos instrumentos de monitorização e pilotagem, de carácter coletivo ou individual, tendo como principais funções a recolha de informação e respetiva análise, no sentido da regulação do ensino e da aprendizagem e, acima de tudo, promover a tomada de consciência dos/as alunos/as

em relação à sua aprendizagem e as formas mais eficazes para se apropriarem do currículo. Por fim, surge de modo transversal a toda esta dinâmica, o papel determinante que a participação efetiva dos alunos assumem em todo o processo, em particular nas dimensões democrática e comunicativa, o que pressupõem o diálogo e a interação permanente com os restantes indivíduos do grupo, constituindo-se estes também, como instrumentos de apoio e mediadores das ações do grupo.

5. Análise e reflexão crítica

A ideia de análise e reflexão crítica associada ao tema da avaliação cooperativa surge neste enquadramento como uma condição da avaliação. No fundo, o que se analisou na secção anterior foi a forma como se procede à recolha de informação sobre a aprendizagem, os instrumentos e os meios didáticos que a impulsionam. Pretende-se agora caracterizar, na perceção dos/as participantes, essa ideia de análise e reflexão crítica e descrever a forma como se operacionaliza.

Neste sentido, o Conselho de Cooperação Educativa é, como o designa um/a docente, o cerne, o coração do modelo pedagógico do MEM. A gestão democrática da vida do grupo passa, impreterivelmente, por este momento de trabalho. No fundo, é nele que se operacionalizam a gestão cooperativa, através da leitura e a análise crítica dos dados presentes nos diferentes instrumentos. Por outras palavras, como se verifica no excerto apresentado, o conselho constitui um espaço de debate e reflexão sobre as diferentes dimensões da vida da turma, confere poder de argumentação às crianças, contribui ainda para que, na interação entre os processos de avaliação, a sua análise crítica e consequente planificação para novos ciclos de aprendizagem, os alunos tomem o consciência desse processo com a finalidade de se apropriarem dos meios como se constrói o conhecimento.

O facto de possibilitarmos, aos nossos alunos, de em conjunto, conversarmos, discutirmos o que vai acontecer no dia a dia deles, não é mais nem menos do que a formação cívica que está dentro do nosso currículo, não estamos a fazer nada de diferente do que temos que fazer. Estamos a possibilitar aos meninos tomarem uma postura tanto na argumentação que eles precisam, como também numa tomada de consciência de tudo, por isso é que a gente ouve tantas vezes o Sérgio dizer que ele, o Conselho, é o cerne, é o coração do movimento, porque é à volta dele...tudo se faz à volta dele: Planificamos, avaliamos, avaliamos, planificamos, reformulamos. Estamos neste circuito sempre de construção do nosso conhecimento, em cooperação. (4p_AC)

No mesmo sentido, outro/a das participantes acrescenta que o facto de os/as alunos/as participarem ativamente, através da reflexão e análise crítica, na construção e

apropriação das estratégias e meios para construírem o seu próprio conhecimento, tomam também consciência da própria avaliação, em particular do que dimensões estão ser avaliadas e o que é preciso fazer para se atingirem patamares de sucesso superiores.

Acho que é benéfico para eles, no sentido de eles tomarem consciência do que estamos também a avaliar e a nossa percepção juntos. Tomarem consciência de que, para eu atingir um nível superior, preciso cumprir aquelas regras que foram criadas por nós, aqueles critérios que foram criados em conjunto.(2p_AC)

No fundo, como salienta Serralha (2001), é a participação democrática directa na organização e gestão cooperada do currículo, onde se inclui a gestão dos espaços e materiais, mas também na forma de integrar, conceber e operacionalizar a avaliação, nessa estrutura de trabalho, que atribui sentido social às aprendizagens. A avaliação integra-se nos princípios, nas atividades e ações que visam a experimentação da vida democrática nas escolas, mas equacionando também a construção de conhecimento como um referente teórico ao processo de avaliação, tal como refere Méndez (2001) e o ilustram as percepções dos/as participantes.

É fantástico ver o crescimento destes meninos em três anos, o poder de argumentação deles, o modo como eles dizem aos outros, a maneira como dizem. Acho que isto é, sem dúvida, o que transforma estes meninos em cidadãos. Cidadãos ativos na construção do seu conhecimento e das suas aprendizagens. Bem, esta reflexão...Não sei se respondi ou não àquilo que tu tinhas em mente. Para mim, para nós, no movimento, o Conselho é realmente o cerne, porque é do Conselho que parte toda a planificação e todos os módulos da sintaxe do modelo estão articulados com o Conselho de Cooperação. Depois de entrarmos aqui, temos alguma dificuldade em não entrar. É isto que eu digo depois da gente aqui estar dentro, os próprios meninos, também nos obrigam e ainda bem que eles nos fazem isso, cada vez a crescermos mais e a refletirmos mais. (4p_AC)

A análise dos dados estatísticos confirmam a relevância desta dimensão para a prática de avaliação cooperada dos professores do MEM. A Tabela 13 apresenta as percepções dos/as sobre o uso dos instrumentos e ações que estes(as professor/as mobilizam na sua prática para operacionalização do Conselho de Cooperação educativa. Com base nesse contexto, a análise da distribuição das frequências mostra que as percepções dos/as participantes, globalmente, ao nível das variáveis deste conjunto de dados, indicam que a média da maioria dos itens se encontra muito próxima da resposta “Utilizo sempre”, sendo nela que se fixa a taxa máxima de resposta, sempre muito próxima dos 40%, o que se consolida através da existência de um desvio padrão baixo na maioria deles.

Tabela 13: Conselho de Cooperação Educativa - Número e taxa de resposta:

	Ainda não utilizo	Utilizo às vezes	Utilizo com frequência	Utilizo sempre	Média	Desvio Padrão
Instituo o Conselho de Cooperação Educativa onde se planeia e avalia	7 (4.5%)	2 (1.3%)	15 (9.7%)	66 (42.6%)	3.56	0.876
Utilizo um diário de turma	5 (3.3%)	1 (0.6%)	8 (5.2%)	76 (49%)	3.72	0.750
Não se estabelecem sanções para a resolução de conflitos: clarifica-se e negocia-se para instituir regras de vida e criar medidas de prevenção ou reparação	1 (0.6%)	4 (2.6%)	27 (17.4%)	58 (37.4%)	3.58	0.636
Estímulo frequentemente a reflexão, a partir da análise dos instrumentos de registo, para uma avaliação dinâmica em cooperação	1 (0.65%)	11 (7.1%)	29 (18.7%)	49 (31.6%)	3.40	0.747
Utilizo uma ata do Conselho onde se registam todas as decisões tomadas e estímulo os alunos a consultarem-na sempre que necessário	12 (7.7%)	7 (4.5%)	20 (12.9%)	51 (32.9%)	3.22	1.068
Construo com os alunos, a partir dos debates em Conselho, regras de vida e de funcionamento da turma, mantendo-as visíveis, e estimulando os alunos a consultarem-nas sempre que necessário	4 (2.6%)	6 (3.9%)	19 (12.3%)	61 (39.4%)	3.52	0.810
Faço respeitar o direito à palavra para garantir a circulação e diversidade de ideias		2 (1.3%)	16 (10.3%)	72 (46.5%)	3.78	0.469
Utilizo a análise dos instrumentos de monitorização (pilotagem) das aprendizagens para promover/estimular a reflexão sobre as aprendizagens	4 (2.6%)	11 (7.1%)	30 (19.4%)	45 (29%)	3.29	0.851
Explicar o que aconteceu		1 (0.6%)	13 (8.4%)	76 (49%)	3.83	0.404
Dizer as razões porque se agiu assim		2 (1.3%)	13 (8.4%)	75 (48.4%)	3.81	0.447
Convidar a falar das consequências possíveis do que se faz		3 (1.9%)	24 (15.5%)	63 (40.6%)	3.67	0.540
Explicitar o que sentiria ao colocar-se no lugar do outro		1 (0.6%)	20 (12.9%)	69 (44.5%)	3.76	0.457
Negociar em Conselho processos desejáveis e regras sociais para o futuro da turma	1 (0.6%)	2 (1.3%)	22 (14.2%)	65 (41.9%)	3.68	0.577

Com efeito, as questões da análise e reflexão crítica, destacadas pelos/as participantes, articulam-se com a importância da entreajuda, da comunicação e com a forma como contribuem para a prática de avaliação cooperada. No entanto, requerem ainda o uso de outros instrumentos de trabalho coletivo que não se foquem apenas nas questões do currículo ou nos conteúdos de aprendizagem. A referência ao Diário de Turma, neste contexto, à semelhança do que revelam os dados estatísticos, destaca o seu contributo para a avaliação, cuja principal função é promover um clima de solidariedade e empatia entre os/as alunos/as, com base na participação democrática. O grupo, através da leitura e análise desse instrumento, reflete sobre as consequências das suas ações e experimentam colocar-se no lugar do outro, condição determinante para que a cooperação aconteça e se contribua, não apenas para a vivência da democracia em sala de aula, mas também para o desenvolvimento sociomoral de cada aluno/a.

O diário de turma, para mim, também é um instrumento muito positivo, em termos de resolução de problema, não só de aprendizagens, mas também emocionais, reguladores das relações entre eles. (7p_AC)

A dimensão sublinhada por este/a participante segue na linha do defendido por Jonhson & Jonhson (2010) ao afirmarem que um dos elementos estruturantes da cooperação reside no facto dos/as alunos/as aprenderem competências interpessoais e de pequeno grupo, ou seja, para além dos conhecimentos académicos, as crianças têm que aprender as competências interpessoais e de grupo necessárias para o trabalho da turma, destacando-se a partilha de responsabilidades, a participação na tomada de decisões, criação de confiança, comunicação e gestão de conflitos (p.4-5). Neste sentido, importa destacar, com mais pormenor, as variáveis quantitativas que reforçam esse argumento, presentes na análise das respostas aos itens: *“Instituo o Conselho de Cooperação Educativa onde se planeia e avalia”* e *“Utilizo um diário de turma”*. Assim, verifica-se que os/as participantes escolhem, maioritariamente, a opção “Utilizo sempre”, com taxas máximas de 42.6% e 49% e uma reduzida dispersão dos valores.

Por conseguinte, os dados presentes na Tabela 5 salientam ainda que, inerentes a todas as atividades ou ações, estão valores estruturantes associados à democracia, em particular a empatia e ao altruísmo, os quais acabam por ser transversais ao processo de aprendizagem ou avaliação e indispensáveis à promoção do desenvolvimento global da criança. Por conseguinte, a maioria das respostas referentes aos itens que revelam as ações que caracterizam a leitura do Diário de Turma, focam-se maioritariamente na opção “Utilizo sempre”. No item *“Explicar o que aconteceu”* o valor máximo é 49% e no item *“Dizer as razões porque se agiu assim”* verifica-se uma taxa máxima de 48.4%. Em relação ao item *“Convidar a falar das consequências possíveis do que se faz”* a taxa máxima, na já referida opção de resposta, é de 40.6%, enquanto que o item *“Explicitar o que sentiria ao colocar-se no lugar do outro”* surge com uma taxa de resposta de 44.5%. Destaca-se a tendência para os/as participantes escolherem as duas últimas opções de resposta, com uma reduzida taxa de variação.

No entanto, considera-se relevante complementar esta análise com dados presentes nas entrevistas, em particular na referência ao Conselho de Cooperação Educativa como instância onde se planeia e avaliam as aprendizagens. Assim, a prática desta forma de trabalho visa, para além do que já se referiu, estabelecer uma das funções da avaliação que se refere à regulação da vida do grupo com o propósito de orientar a aprendizagem. Contudo, os trechos das entrevistas que se apresentam como exemplo, salientam a essência formativa e contínua da avaliação, com vista a resolução de problemas, emergentes dessa ação de análise reflexiva e crítica sobre a aprendizagem.

Um/a dos/as participantes refere mesmo que é esse modo de operacionalizar a avaliação que promove o desenvolvimento do grupo.

(...) porque nós estamos sempre em constante avaliação, sempre. Por isso é que os alunos nem sabem muito bem o que é que é isto de avaliação, porque a avaliação é a vida dos alunos. Nós estamos sempre em constante avaliação, porque nós, para planificarmos uma semana, temos que avaliar a semana anterior, temos que avaliar o que é que correu bem, o que é que não correu bem. Como fazemos com os compromissos e o que temos que fazer para que corra melhor. Isto, para eles, é tudo avaliação e é tudo resolução de problemas. Portanto, o que nos move, efetivamente, é a avaliação. Eu estou a pensar alto, mas estou a refletir, efetivamente o que nos move é a avaliação porque nós temos sempre que avaliar para podermos avançar. (3p_AC)

(...) esta avaliação é importante do ponto de vista individual, em que a própria criança se auto avalia e percebe onde é que pode melhorar, percebe quais são os pontos mais frágeis que têm que melhorar ou então o inverso, toma consciência todos os pontos que ela compreende de uma forma mais eficaz ou já melhorou e já é capaz de realizar, mas também em termos globais, em termos do grupo. Onde é que o grupo está a falhar? Quais são as dificuldades que sente e como é que assim podem avançar? Que estratégia é preciso criar para evoluir na aprendizagem? (6p_AC)

No mesmo sentido, os dados relativos às variáveis “Estímulo frequentemente a reflexão, a partir da análise dos instrumentos de registo, para uma avaliação dinâmica em cooperação”, “Utilizo a análise dos instrumentos de monitorização (pilotagem) das aprendizagens para promover/estimular a reflexão sobre as aprendizagens” e “Negociar em Conselho processos desejáveis e regras sociais para o futuro da turma”, apresentam uma média de resposta próxima da opção “Utilizo sempre”, com um desvio padrão baixo e concentração de valores nas duas últimas opções de respostas. Saliente-se que a soma das opções “Utilizo com frequência” e “Utilizo sempre”, em todos os itens, se aproxima bastante dos 50%, destacando-se a variável referente à negociação com a taxa mais elevada 41.9%.

No cruzamento entre análise quantitativa e qualitativa dos dados há a destacar a relação entre as variáveis referentes aos instrumentos de monitorização e as analisadas no parágrafo anterior, ou seja, no caso das primeiras nomeou-se o peso do uso desses instrumentos na prática, aqui coloca-se a tónica na reflexão sobre a informação recolhida pelos instrumentos. Complementarmente a esta observação as perceções dos/as participantes destacam o valor do estímulo à reflexão a partir da análise dos instrumentos e, principalmente, na forma como esta é usada para se refletir sobre a aprendizagem.

Além disso, as perceções dos/as participantes destacam ainda características e elementos fundamentais dessa reflexão e análise, ao referirem os contributos que essas

ações têm no desempenho dos/as alunos/as. nomeadamente, ao nível da autonomia e emancipação face a diferentes conceções de operacionalizar a avaliação. Entende esta participante que proceder reflexivamente face aos instrumentos de avaliação é também desenvolver competências e aprender para lidar com o processo de avaliação em diferentes contextos.

Para pensarem, para refletirem e já questionarem, como eu era, muito questionadora, porque é isso que lhes vai fazer também ter outro tipo de pensamento e não se submeterem a determinadas coisas que a nossa educação tem em termos de avaliação. E questionaram: mas quais são os critérios? Como nós discutimos tanto isso: Que critérios? Eu gostava que me tivessem feito isso e que me tivessem feito pensar assim. Então tento acreditar, mas às vezes tenho esse medo de pensar como é que irá ser depois de saírem de nós, de pessoas como nós, que vão encontrar outro tipo de pessoas. Portanto, espero que as ferramentas, continuam a acreditar, que pelo menos as ferramentas que lhes damos quando passam por nós, nós do movimento, lhes sirvam para conseguirem pensar de uma outra forma, quando forem confrontados com outro tipo de avaliação, outras formas de avaliar, pelo menos saibam. defender e questionar, por exemplo, os critérios a que foram submetidos. Esta parte de refletir sobre a forma como me estão a avaliar.(1p_AC)

Portanto, o estímulo à reflexão assenta num processo de negociação e comunicação o que é determinante para os/as alunos/os comunicarem em diferentes contextos, mas principalmente para desenvolverem as capacidades de argumentação e autonomia. Acentua-se a necessidade dessa análise e reflexão produzir efeitos práticos. Por outras palavras, aquilo que se discute e avalia em grupo serve para a melhorar as estratégias de ensino, as atividades e, essencialmente, para cada criança possa evoluir na sua aprendizagem, ou seja, aquilo que os/as participantes enfatizam é que essa reflexão clarifique os aspetos a otimizar nos seus desempenhos dos e compreendam a forma como os concretizar. O que contribui para níveis mais elevados de autonomia.

Eu costumo dizer que, para mim, de facto, no movimento, a comunicação é determinante. É aquilo que eu vejo ao fim deste tempo a utilizar esta forma de trabalho, sinto que o comunicar não só palavras, são estas formas todas que eles têm e envolve-os, de tal maneira, que eles estão tão à vontade para fazer uma crítica ou para ouvir alguém que vem à escola partilhar um livro ou uma história que viveu. (7p_AC)

Esta forma que nós vamos criando na turma, a reflexão, eles sentem-se também autocríticos do trabalho deles e críticos do trabalho dos outros, dar sugestão sobre o trabalho uns dos outros, de como é que podem melhorar. É isso que se reflete na nossa prática, a nossa forma de estar com eles, em sala de aula, aquilo que vamos transmitindo nas nossas reflexões acontece muito no Conselho.(2p_AC)

(...) no Conselho que é onde nós acabamos por discutir muito do trabalho de turma e da essência de levarmos o trabalho e de moderarmos o trabalho em turma. Ao nível de

Tempo de Estudo Autônomo eles acabam por ganhar uma autonomia muito maior. Conseguem ser eles a ganhar uma reflexão que nós também desejamos que eles façam, porque vamos refletindo muito em Conselho e eles acabam por levar essa reflexão, não em forma de julgamento, mas de refletir sobre o trabalho deles. (2p_AC)

Em síntese, num modelo de socialização democrática, como o caracteriza Serralha (2001), sublinha-se a centralidade assumida pelo Conselho de Cooperação Educativa no processo de planificação e avaliação das aprendizagens. No entanto, todo trabalho sobre avaliação reside no estímulo à reflexão crítica, através do debate e da participação dos alunos, na análise contínua à informação recolhida pelos instrumentos de monitorização. No fundo, trata-se de concretizar os objetivos de uma avaliação efetivamente formadora ou, no mesmo sentido, os/as alunos/as, após interpretarem os dados presentes nos instrumentos de monitorização tomam consciência das realizações a empreender para melhorar, efetivamente, os seus desempenhos. Por outras, palavras a regulação do trabalho de aprendizagem, com base na análise dos dados presentes nos instrumentos e consequente reflexão melhora não só o desempenho dos alunos em termos de autonomia, como também os ajuda a desenvolver competências em diferentes domínios, em particular as comunicativas e a forma como aprendem a relacionar-se com o processo de avaliação.

6. Cooperação, autonomia e aprendizagem

Conforme discutido anteriormente, para além do modo transversal como os conceitos de comunicação, participação e democracia direta caracterizam a prática de avaliação cooperada, na construção do tema, destaca-se também a importância da interdependência positiva de objetivos, a valorização das diferenças, o sistema de monitorização para registo e recolha de dados e a análise e reflexão crítica da informação presente nos diferentes instrumentos. Nesta seção, analisa-se, com base nas perceções dos/as participantes, a promoção da autonomia dos alunos como outro elemento fundamental na concretização da prática de avaliação. No fundo, o que aqui se evidencia é a forma como as ideias, até aqui enunciadas, se articulam entre si e convergem no sentido de contribuir para que os/as alunos/as aprendam efetivamente.

6.1. Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos

O trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos, ao qual se refere a informação apresentada na Tabela 14, tem como referência os projetos em que os alunos participam, evidenciando que o seu desenvolvimento parte sempre do estudo, da experiência e da ação para a comunicação dos resultados dessas pesquisas, dimensão que concede sentido social imediato às aprendizagens. Assim, os itens que integram o questionário referem-se a ações que operacionalizam a planificação e a organização do trabalho de aprendizagem por projetos.

Há um foco no desenvolvimento de competências através da experiência efetiva das crianças, com base nas estruturas que promovem a cooperação. Por outro lado, essas ações reforçam a importância do papel do/a professor/a e, em particular, o de uma ação educativa centrada no trabalho diferenciado de aprendizagem e ensino. O que aqui se pretende sublinhar é que a autonomia implica sempre, por um lado, a participação ativa das crianças, em atividades culturais autênticas, como é o caso do trabalho de projeto, e, por outro, o acompanhamento permanente de alguém mais experiente.

Uma primeira leitura, sobre este bloco, pode induzir-nos a pensar na inexistência de relação entre esta temática e a avaliação cooperada das aprendizagens, uma vez que ela se afasta de uma visão tradicional sobre as questões da avaliação. Contudo, são aqui mencionadas dimensões importantes dessa avaliação, à semelhança do que ocorre nos restantes blocos. Para o efeito, refere-se, em particular, a questão da organização, dos instrumentos e o papel da interação entre pares, com vista à participação e acompanhamento de todos/as os/as alunos/as nas diferentes fases dos projetos, com o objetivo que estes se apropriem, gradualmente, dessa estratégia de produção autónoma de conhecimento.

Por isso, a interpretação dos dados recolhidos, procura descrever estatisticamente cada uma dessas dimensões, presentes na Tabela 14.

Tabela 14: Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos - Número e taxa de resposta

	Ainda não utilizo	Utilizo às vezes	Utilizo com frequência	Utilizo sempre	Média	Desvio Padrão
Material específico para apoio à realização dos projetos	7 (4.5%)	5 (3.2%)	27 (17.4%)	51 (32.9%)	3.36	0.903
Registo coletivo dos projetos da turma	13 (8.4%)	7 (4.5%)	27 (17.4%)	43 (27.7%)	3.11	1.065
Acompanho os alunos na elaboração do plano	7 (4.5%)	2 (1.3%)	21 (13.5%)	60 (38.7%)	3.49	0.877

Ajudo a manter um clima de trabalho intelectual que assegure o respeito mútuo	5 (3.2%)	2 (1.3%)	28 (18.1%)	55 (35.5%)	3.48	0.796
Tenho tempos definidos para o Trabalho de Projeto	7 (4.5%)	7 (4.5%)	22 (14.2%)	54 (34.8%)	3.37	0.930
Os grupos trabalham ao mesmo tempo em projetos diferentes	11 (7.1%)	9 (5.8%)	19 (12.3%)	51 (32.9%)	3.22	1.058
Existe um roteiro de trabalho construído com os alunos	16 (10.3%)	13 (8.4%)	24 (15.5%)	37 (23.9%)	2.92	1.128
Os apoios por parte do professor são planeados em coletivo	16 (10.3%)	16 (10.3%)	29 (18.7%)	29 (18.7%)	2.79	1.086
Apoio regularmente e de forma rotativa os vários grupos especialmente nas fases de inquérito, pesquisa documental e na organização e tratamento da informação	7 (4.5%)	5 (3.2%)	24 (15.5%)	54 (34.8%)	3.39	0.908
Remeto os alunos para a utilização sistemática do plano durante o trabalho	9 (5.8%)	16 (10.3%)	27 (17.4%)	38 (24.5%)	3.04	1.005
Os alunos elaboram um resumo do trabalho projetado para a comunicação à turma	20 (12.9%)	12 (7.7%)	26 (16.8%)	32 (20.6%)	2.78	1.159
Apoio a preparação da comunicação dos alunos	8 (5.2%)	4 (2.6%)	24 (15.5%)	54 (34.8%)	3.38	0.931
Ajudo os alunos a preverem modos de interação com a turma	12 (7.7%)	11 (7.1%)	22 (14.2%)	45 (29%)	3.11	1.075
Os alunos constroem instrumentos de verificação das aprendizagens desencadeados pela comunicação dos projetos	19 (12.3%)	21 (13.5%)	24 (15.5%)	26 (16.8%)	2.63	1.116
Há um tempo definido para a comunicação	13 (8.4%)	9 (5.8%)	23 (14.8%)	45 (29%)	3.11	1.086
No final da comunicação faço uma sistematização com os alunos	8 (5.2%)	8 (5.2%)	23 (14.8%)	51 (32.9%)	3.30	0.965
Controlo o estudo em trabalho autónomo dos que não pesquisaram o tema em trabalho de projeto	26 (16.8%)	17 (11%)	26 (16.8%)	21 (13.5%)	2.47	1.144
Os projetos visam a construção de produtos culturais	10 (6.5%)	8 (5.2%)	24 (15.5%)	48 (31%)	3.22	1.014
Faço, sempre que necessário, uma sistematização do trabalho realizado com os alunos	8 (5.2%)	8 (5.2%)	30 (19.4%)	44 (28.4%)	3.22	0.945

A análise da distribuição das frequências de resposta, em apreciação, revela globalmente que a maioria das variáveis possui uma média de respostas na opção “Utilizo sempre”, com uma dispersão de valores baixa. No entanto, os itens mais próximos da opção “Utilizo com frequência” assumem uma maior dispersão dos valores em relação às quatro opções de resposta. A exceção do grupo refere-se ao item “*Controlo o estudo em trabalho autónomo dos que não pesquisaram o tema em trabalho de projeto*” que possui o segundo desvio de valores mais elevado, com uma tendência para a média se fixar nas opções “Utilizo às vezes” e “Utilizo com frequência”.

A análise dos dados evidencia, naturalmente, as ações dos participantes que remetem para a organização do trabalho de cooperação durante a realização dos projetos, uma das dimensões transversais ao modelo de trabalho do MEM, com reflexo na avaliação. Assim, a leitura da informação recolhida, atendendo ao que já se mencionou, demonstra para o item “*Material específico para apoio à realização dos projetos*” com uma taxa máxima de 32.9%, na opção “Utilizo sempre”, enquanto que o item “*Registo*

coletivo dos projetos da turma” revela uma taxa de 27.7%, na mesma opção de resposta e o item *“Tenho tempos definidos para o Trabalho de Projeto”* surge com uma taxa de resposta de 38.7%, referindo-se à última opção de resposta. De igual modo, no item *“Os grupos trabalham ao mesmo tempo em projetos diferentes”* as respostas dos participantes centram-se na opção *“Utilizo sempre”* com uma taxa de 34.8%. Contudo, em relação aos itens *“Remeto os alunos para a utilização sistemática do plano durante o trabalho”* os valores mais elevados referem-se à resposta na opção três com 17.4% e na opção quatro com 24.5%. Finalmente temos o item *“Há um tempo definido para a comunicação”*, no qual a taxa de resposta mais elevada fixa-se na opção *“Utilizo sempre”* e o item *“Os projetos visam a construção de produtos culturais”* com uma taxa de 31% na mesma opção de resposta.

Este grupo de ações remetem para a importância da planificação dos projetos, dos meios e dos instrumentos que lhe servem de apoio, determinantes para que os/as alunos/as os possam desenvolver autonomamente. Neste contexto, como refere Serralha (2017) as crianças são produtoras do seu próprio conhecimento e a aprendizagem passa sempre pela experiência efetiva, em oposição à mera transmissão de conhecimento pelo/a professor. Como se salienta no excerto apresentado o envolvimento do/a aluno/a é uma constante, desde o momento de planificação, até ao momento que comunica o produto da sua pesquisa ao grupo. Apesar de partirem dos interesses dos/as alunos/as os temas trabalhados são sempre situados em relação ao currículo. Contudo, o que também transparece na perceção deste/a participante é a necessidade de um acompanhamento permanente do/a professor/a e dos restantes companheiros, através do feedback contínuo, ou seja, há a necessidade de se avaliar regularmente todo esse processo para as crianças tomarem plena consciência do progresso realizado até então e refletirem sobre o que ainda é preciso ser feito para alcançarem os seus objetivos.

Se estão a fazer uma produção, envolvem-se no momento da produção, com os pares ou sozinhos, trazem a comunicação para apresentar ao grupo. Percebem qual foi o feedback dos colegas, há sempre um trabalho de perceber qual foi o feedback sobre o tema apresentado. Há trabalhos que se desenvolvem, a posterior, baseados na apresentação de algum tema que se trouxe. Estou-me a lembrar, por exemplo, de uma produção que tivemos sobre, ainda bem que estou na sala porque assim posso olhar para tudo, o aquário que nos trouxe o peixe, que é a mascote da turma. Uma aluna quis apresentar como se montava um aquário de peixes de água fria, porque tem muito interesse sobre isso, propôs isso e trouxe. Fez uma apresentação no Canva a explicar como se monta o aquário, os cuidados a ter e que peixes é que se podem colocar na água fria e não na água com temperaturas mais elevadas. Depois montou o aquário e o aquário ficou

connosco e há um cuidado diário que até isso entrou nas tarefas semanais, que é todas as semanas há alguém que é responsável por lavar o aquário e cuidar do peixe.(7p_AC)

Sobre as ações que enquadram o apoio rotativo do/a professor/a ao desenvolvimento dos diferentes projetos existentes na turma, tendo como fundamento o sucesso de todos os grupos e a existência de momentos de avaliação interativa para observação e acompanhamento da evolução dos diferentes projetos em cada sessão de trabalho. Neste sentido, os dados mostram assim que o item *“Acompanho os alunos na elaboração do plano”* a taxa de resposta mais alta refere-se a opção *“Utilizo sempre”* com o valor de 38.7%, enquanto que o item *“Ajudo a manter um clima de trabalho intelectual que assegure o respeito mútuo”* apresenta uma taxa de 35.5%, na mesma opção de resposta. Contudo, neste grupo de itens existe um que se destaca pelo facto de possuir uma distribuição equilibrada das respostas dos participantes pelas quatro opções, o item *“Os apoios por parte do professor são planeados em coletivo”*, no qual as duas primeiras opções de resposta reúnem uma taxa de resposta de 10.3% e as duas últimas uma taxa de 18.7%.

A análise dos dados demonstra ainda que o item *“Apoio regularmente e de forma rotativa os vários grupos especialmente nas fases de inquérito, pesquisa documental e na organização e tratamento da informação”* possui uma taxa máxima de resposta na opção *“Utilizo sempre”*, com o valor de 34.8%, do mesmo modo que o item *“Apoio a preparação da comunicação dos alunos”* evidencia uma taxa de 34.8% na opção *“Utilizo sempre”*. Em relação ao item *“Ajudo os alunos a preverem modos de interação com a turma”* os participantes respondem maioritariamente às duas últimas opções de resposta, sendo que a opção *“Utilizo sempre”* reúne a taxa mais elevada com 29%, o mesmo se verifica com o item *“No final da comunicação faço uma sistematização com os alunos”*, em que a taxa de respostas na opção *“Utilizo sempre”* é 32.9%. A exceção deste bloco é o item *“Controlo o estudo em trabalho autónomo dos que não pesquisaram o tema em trabalho de projeto”*, no qual os valores de resposta se distribuem de modo equilibrado pelas quatro opções, mas as taxas mais altas encontram-se nas opções *“Ainda não utilizo”* e *“Utilizo às vezes”*, com uma taxa de 16.8%. A fechar este conjunto de dados temos o item *“Faço, sempre que necessário, uma sistematização do trabalho realizado com os alunos”*, que confirmam o padrão de resposta mais recorrente na terceira e quarta opção de resposta, sendo a opção *“Utilizo sempre”* que acolhe o valor de 28.4%.

O que os dados quantitativos descrevem referem-se ao que Niza (2005) designa como atividades do processo de trabalho humano e do conhecimento. Neste sentido,

aquilo que um/a dos/as participantes destaca é a importância da reflexão realizada com os/as alunos/as, no decorrer deste processo, contribua para o seu crescimento e autonomia. Esta reflexão avaliativa, desenvolvida ciclicamente, para além de ajudar os/as alunos/as a apropriarem-se desta forma de construção do conhecimento contribui ainda para o desenvolvimento da sua cidadania. Por seu turno, Peças (1999) para além de corroborar este argumento reforça a forma como a realização de projetos contribui para a emancipação dos sujeitos neles envolvidos. Daí a importância da contextualização para que a percepção deste/a participante nos remete.

Estas coisas serão, para mim, os alicerces fundamentais também e que tento passar diariamente a este grupo turma e daquilo que há bocado estava a dizer, penso que já há muitos meninos aqui, no 3ºano que já tem uma postura, uma reflexão, tanto no trabalho de projeto como nas sessões coletivas... Este estar deles, manifesta-se como um contributo também para o crescimento e para a autonomia.(4p_AC)

Para além da envolvimento dos/as alunos/as em todo o processo tendo como intenção principal o desenvolvimento de uma reflexão avaliativa promotora da emancipação dos/as alunos/as, a análise salienta ainda as ações que visam a participação dos alunos, atendendo a aspetos que são relevantes em termos de avaliação. Convém sublinhar que em todos os tópicos deste grupo se verifica uma dispersão dos valores face à média e que as taxas de resposta se distribuem pelas três opções de resposta com valores muito próximos. Contudo, no item “*Existe um roteiro de trabalho construído com os alunos*” a taxa mais alta de resposta situa-se na opção “Utilizo sempre”, com o valor de 23.9%. No que se refere ao item “*Os alunos elaboram um resumo do trabalho projetado para a comunicação à turma*” as respostas dos participantes dispersam-se pelas três opções, mas a opção “Utilizo sempre” obtém o valor mais alto, com uma taxa de 20.6%. Para concluir este bloco de análise temos o item “*Os alunos constroem instrumentos de verificação das aprendizagens desencadeados pela comunicação dos projetos*”, no qual se verifica uma maior proximidade na distribuição dos valores entre as opções escolhidas pelos participantes, apesar de o maior número de respostas se situar na opção “Utilizo sempre” com o valor de 16.8%.

Todo o trabalho é avaliação e essa avaliação, não visa apenas a aquisição de conhecimentos, ela é um importante contributo para a autonomia das crianças. O trabalho de projeto exemplifica essa transversalidade da avaliação, tal como ilustra a percepção deste/a participante. O que também se salienta é a importância dos instrumentos de avaliação, como as fichas ou testes, surgirem das produções das crianças e serem por eles

construídos, ou seja, no processo de partilha com o grupo as crianças aprendem a construir e dominar esses artefactos a que cultura de avaliação, predominante na escola, os submete. Por fim, evidencia-se ainda o papel da comunicação como instrumento de avaliação.

O trabalho do projeto em que os meninos comunicam à própria turma, comunicam às outras turmas, comunicam aos pais. É outro instrumento de avaliação. Uma ficha de trabalho que possamos fazer de um texto que trabalhamos coletivamente, poderá servir como instrumento de avaliação. Todo o trabalho que a gente desenvolve, em conjunto, para nós tudo é avaliação. (4p_AC)

Resumidamente, perspectiva-se a ideia de autonomia como um conceito relacionado com o que Rogoff (1998) designa de apropriação participativa, ou seja, é através da participação nos projetos que as crianças aprendem e, na vivência desses projetos, preparam-se para realizar atividades similares autonomamente. É uma participação que transforma e conduz à autonomia. Por isso, participar no desenvolvimento de projetos visa a construção do conhecimento como prática de emancipação.

A avaliação articula-se com o descrito na seção referente à análise e reflexão crítica, em particular ao papel do conselho de cooperação educativa, no qual se tomam colegialmente as decisões que regulam, orientam e guiam a aprendizagem para a autonomia, num processo contínuo, mediado pelos instrumentos e pelos pares, tendo como propósito otimizar o tempo de trabalho destinado aos projetos.

6.2. Trabalho autónomo e acompanhamento individual

Neste bloco a análise dos dados destaca a importância do PIT periódico, que orienta o estudo e aprofundamento dos conteúdos curriculares e fomenta a produção intelectual dos/as alunos/as. Nesse contexto, as estratégias de ensino interativo, por parte dos/as professores/as, implicam o apoio direto e rotativo aos/as alunos/as que precisam de acompanhamento individualizado para progredir. Consequentemente, o uso do PIT, pelos/as alunos/as, dispõe de um tempo para o trabalho autónomo (TEA) dos/as alunos/as e acompanhamento individual dos que precisam desse apoio direto do/a professor/a. A Tabela 15 refere-se às ações desenvolvidas nesse sentido.

Antes de mais, em termos de avaliação, é preciso clarificar a articulação entre esta subseção e as seções anteriores, em particular com o que se descreve no ponto sobre à análise crítica e reflexão dos dados, uma vez que, nesse contexto, a informação analisada

em conselho concretiza essa avaliação e permite o planeamento das atividades, realizadas através do PIT, no momento de trabalho autónomo.

Tabela 15: Trabalho autónomo e acompanhamento individual - Número e taxa de resposta

	Ainda não utilizo	Utilizo às vezes	Utilizo com frequência	Utilizo sempre	Média	Desvio Padrão
Tempos definidos para o estudo autónomo na sala de aula	2 (1.3%)	6 (3.9%)	24 (15.5%)	58 (37.4%)	3.53	0.72
Atividades de treino e de produção de textos, estudo dos conteúdos curriculares não contidos nos temas dos respetivos projetos	10 (6.5%)	11 (7.1%)	28 (18.1%)	41 (26.5%)	3.11	1.01
Ficheiros autocorretivos de apoio ao estudo nas três áreas curriculares básicas	21 (13.5%)	12 (7.7%)	19 (12.3%)	38 (24.5%)	2.82	1.21
Guiões de apoio para os diferentes procedimentos de trabalho intelectual	31 (20%)	26 (16.8%)	26 (16.8%)	7 (4.5%)	2.10	0.97
Os apoios aos alunos em dificuldade são planeados com a turma (em Conselho)	16 (10.3%)	16 (10.3%)	28 (18.1%)	30 (19.4%)	2.80	1.09
Apoio rotativamente os alunos (como previamente combinado), não permitindo a interrupção de outros alunos	9 (5.8%)	16 (10.3%)	36 (23.2%)	29 (18.7%)	2.94	0.95
Construo frequentemente com os alunos critérios de avaliação do trabalho	13 (8.4%)	16 (10.3%)	35 (22.6%)	26 (16.8%)	2.82	1.01
Estimulo a escrita de uma avaliação completa no PIT e a participação no Conselho com sugestões de aperfeiçoamento	12 (7.7%)	13 (8.4%)	20 (12.9%)	45 (29%)	3.09	1.08
Análise frequente dos instrumentos de pilotagem e registo de produção	15 (9.7%)	23 (14.8%)	29 (18.7%)	23 (14.8%)	2.67	1.03
Os compromissos de trabalho assumidos em Conselho são escritos em ata e nos planos individuais de trabalho	20 (12.9%)	14 (9%)	25 (16.1%)	31 (20%)	2.74	1.15
Asseguro a autonomia dos alunos em ambiente facilitador e cooperativo do trabalho intelectual	4 (2.6%)	8 (5.2%)	33 (21.3%)	45 (29%)	3.32	0.81
O trabalho autónomo integrado no PIT é avaliado em Conselho de quando todo o outro trabalho do PIT se avalia	13 (8.4%)	17 (11%)	22 (14.2%)	38 (24.5%)	2.94	1.09

A análise global dos dados manifesta, portanto, uma disposição das respostas dos/as participantes para a opção “Utilizo sempre”. Contudo, esses valores assumem uma relativa dispersão pelos quatro itens de resposta, sendo a opção “Utilizo com frequência” escolhida significativamente. Apenas no item “*Guiões de apoio para os diferentes procedimentos de trabalho intelectual*” os dados assumem maior tendência para se centrarem nas três primeiras opções de resposta.

Assim, o módulo de atividade em que se enquadra o trabalho autónomo dos/as alunos/as, como se tem demonstrado, supõe igualmente uma estrutura de ação assente numa organização formativa que é condição determinante ao desenvolvimento da aprendizagem e da avaliação. Neste domínio, os dados presentes no questionário mostram que o item “*Tempos definidos para o estudo autónomo na sala de aula*” tem uma taxa de resposta na opção quatro de 37.4%, a qual se mantém na mesma opção para o item

“Atividades de treino e de produção de textos, estudo dos conteúdos curriculares não contidos nos temas dos respetivos projetos”, mas reduzindo para o valor de 26.5%. Acontece uma nova redução em relação ao item “Ficheiros autocorretivos de apoio ao estudo nas três áreas curriculares básicas” e a taxa máxima de resposta fixa-se em 24.5%.

O tempo de estudo autónomo (TEA), mediado pelo uso do PIT, é a atividade que garante a operacionalização de tarefas de diferenciação pedagógica das aprendizagens, uma vez que os/as alunos/as trabalham ao seu ritmo, nas atividades planeadas, sozinhos ou em parcerias de entreajuda com os colegas, focadas em aspetos que precisam ser melhorados, ou em interação dialógica com o/a professora/a para aqueles que mais precisam do seu apoio para avançar. No fundo, o que também se destaca no excerto apresentado, é a perceção que é neste espaço de trabalho que se operacionalizam os diferentes diagnósticos da avaliação, elaborados pela turma nos vários momentos de conselho. Salientando-se ainda a forma como a sua realização responde à diversidade de alunos/as da sala, a par da articulação com os restantes instrumentos, em particular com as listas de verificação.

Especificamente este momento privilegiado de trabalho, nas dificuldades dos alunos, não só o Tempo de Estudo Autónomo (TEA) que é monitorizado pelo PIT, serve para trabalhar as dificuldades, como também serve para avançar e para treinar, porque há alunos que precisam... Uma das características do modelo é que atende a todos, desde aqueles meninos que não precisam de escola para nada. Portanto, então eles têm o currículo à mão, aliás, no nosso agrupamento, temos um trabalho assim um bocadinho, longo das listas de verificação, por exemplo, eu que agora tive 4º ano o meu grande trabalho foi juntar 3º e 4º ano, para o ano vou ter 1º ano e vou começando a juntar 1º e 2º ano, 3º e 4º ano, tudo numa lista única para que dê resposta a todos. Isto significa que dá resposta... Vai haver ali resposta para aqueles com mais dificuldades, como para aqueles que precisam trabalhar mais porque já atingiram determinadas aprendizagens.(3p_AC)

Por outro lado, a autonomia não se refere apenas à capacidade dos/as alunos/as trabalharem de forma independente, mas ao desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes gerir a sua aprendizagem de maneira consciente e estratégica. Em alinhamento com as políticas destaca-se também a preocupação com a criação de métodos de estudo, como sublinhar, resumir ou realizar ficheiros adequados às suas necessidades, o que só pode ser alcançado através da ajuda de outros mais experientes. No fundo trata-se de uma autonomia desenvolvida através da mediação social, ou seja, assente no que refere Vygotsky (2007) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Dito de outro modo, a construção da autonomia não é um processo isolado, mas profundamente mediado socialmente, pela organização do espaço, dos instrumentos e da

interação social, tendo como finalidade apoiar as crianças de tal modo que aquilo que hoje é realizado com a assistência de outro possa, no futuro, ser realizado autonomamente.

Depois temos o ter métodos de estudo ou não ter métodos de estudo. Eles vão analisar os PIT, os planos individuais de trabalho. Uma coisa que se fala muito é desenvolver método estudo, hábitos de estudo e hábitos de trabalho autónomo e depois como é que se faz isso? Nós fazemos no TEA e estamos a desenvolver as capacidades deles gerirem o tempo escolar e como utilizar estratégias de sublinhar, de resumir, de realizar um ficheiro. Eles têm uma série de instrumentos de estudo diversos para terem lá está várias ferramentas onde podem estudar e, desta forma, estão a construir algo que a legislação pede que, lá está, métodos de trabalho, de estudo e de autonomia. As crianças têm que ser mais autónomas, como? Nós já fazemos isso está tudo previsto na legislação. (5p_AC)

Um dos aspetos decorrentes da avaliação, permanente realizada ao trabalho de aprendizagem da turma e de cada aluno/a, refere-se, em particular, ao apoio interativo e acompanhamento dos alunos que precisam de uma ajuda individualizada para avançar. Trata-se de mais um momento de diferenciação pedagógica para a qual a análise estatística revela para o item “Os apoios aos alunos em dificuldade são planeados com a turma (em Conselho)” uma proximidade em termos das escolhas dos/as participantes em relação às opções disponíveis, pelo que as opções “Ainda não utilizo” e “Utilizo às vezes” têm uma taxa de 10.3%, a opção “Utilizo com frequência” uma taxa de 18.1%, e a opção “Utilizo sempre” com a taxa de 19.4%. No que se refere ao item “Apoio rotativamente os alunos (como previamente combinado), não permitindo a interrupção de outros alunos” a tendência de resposta para a primeira e quarta opções é baixa, mantêm-se na segunda e aumenta para uma taxa de 23.2% na opção “Utilizo com frequência”.

Por fim, o grupo de itens deste bloco refere-se ao trabalho que os/as alunos/as desenvolvem com a monitorização do PIT, ações que visam a avaliação e a consequente relação com o Conselho de Cooperação Educativa.

No referente à análise de dados para este conjunto de itens verifica-se que o item “Guiões de apoio para os diferentes procedimentos de trabalho intelectual” assume uma discrepância em relação aos restantes itens, uma vez que os participantes concentram as suas respostas nas três primeiras opções, sendo a opção “Ainda não utilizo” que tem a taxa de resposta mais elevada com o valor de 20%. Saliente-se ainda que as opções “Utilizo às vezes” e “Utilizo frequentemente” acolhem ambas 16% das respostas.

Em relação aos restantes itens os valores estão mais distribuídos pelas quatro opções de resposta, mas os/as participantes continuam a centrar as suas respostas nas duas últimas opções. No item “Construo frequentemente com os/as alunos/as critérios de

avaliação do trabalho” as taxas mais elevadas verificam-se na opção “Utilizo frequentemente” com uma taxa de 22.6%, seguida da opção “Utilizo sempre” com a taxa de 16.8%. Em relação ao item “Estimulo a escrita de uma avaliação completa no PIT e a participação no Conselho com sugestões de aperfeiçoamento” o valor de resposta alto de resposta situa-se na opção “ Utilizo sempre “ com 29%.

Neste sentido, um/a um dos/as participantes descreve em que consiste o estímulo à escrita de uma avaliação completa no PIT, no seguimento da análise que se fez na turma ao trabalho realizado por cada criança.

(...) o momento da autoavaliação e o momento da heteroavaliação são os que considero que acabam por ser determinantes no modelo de avaliação de aprendizagem cooperada. A Autoavaliação porque permite ao aluno refletir sobre o seu processo sobre a sua própria evolução e é heteroavaliação, na medida em que permite que os alunos, e neste caso também o professor, possam também refletir de forma partilhada sobre os elementos de avaliação que o aluno previamente já conhece.(8p_AC)

Em relação aos três últimos itens deste grupo, a análise dos dados revela que a distribuição de valores, pelas opções de resposta, é maior e que as opções escolhidas pelos/as participantes assumem maior proximidade. No item *”Análise frequente dos instrumentos de pilotagem e registo de produção”* a taxa de resposta na opção um é 9.7%, na opção dois e quatro o valor é 14.8%, por fim, o valor mais alto situa-se na opção “Utilizo com frequência” com 18.7%. O item *“Os compromissos de trabalho assumidos em Conselho são escritos em ata e nos planos individuais de trabalho”* apresenta uma taxa de 12.9% para a primeira opção, 9% na segunda e as mais altas verificam-se nas opções “Utilizo com frequência “ e “Utilizo sempre” com 16.1% e 20% . A terminar temos o item *“O trabalho autónomo integrado no PIT é avaliado em Conselho de quando todo o outro trabalho do PIT se avalia”*, cujos os valores são 8.4% na primeira opção, 11%, na segunda e a opção “Utilizo com frequência” com a taxa de 14.2% e , por fim, a opção “Utilizo sempre” com uma taxa de 24,5%.

A fechar este bloco encontra-se o item que faz a ligação entre os restante e que é determinante para a prática de avaliação cooperada, refiro-me ao item *“Asseguro a autonomia dos alunos em ambiente facilitador e cooperativo do trabalho intelectual”*, para o qual se mantém a tendência de dispersão dos valores entre as opções de resposta, mas as opções “Utilizo com frequência” e “Utilizo sempre” acolhem os valores mais altos com taxas de 14.2% e 24.5%.

Em síntese, as atividades que os/as alunos/as desenvolvem, no tempo de estudo autónomo, decorrem da avaliação feita à informação registada nos planos individuais de

trabalho referente à semana anterior. A análise e reflexão sobre a informação, presente nesses planos, em interação dialógica, no momento de conselho, permite a cada aluno planejar a nova semana de trabalho com base nas orientações e conclusões emergentes à análise do conteúdo dos planos. Por outro lado, à medida que o grupo toma consciência dos aspectos do currículo que já domina ou precisa de aperfeiçoar, planificam-se também as parcerias de ajuda mútua, entre crianças, que também ocorrem neste momento de trabalho. Neste sentido, o trabalho de avaliação engloba três propósitos: o recurso à diversidade de saberes presentes na turma, o foco nas necessidades individuais de aprendizagem de cada aluno/a, com vista à melhoria, e a diferenciação pedagógica que permite a cada criança realizar atividade de acordo com o seu nível de desenvolvimento, individualmente ou com a assistência de um companheiro. No entanto, a grande finalidade deste conjunto de ações é efetivar o apoio direto do professor aos alunos em dificuldade, garantindo-se que os restantes evoluem autonomamente com a mediação do PIT e dos recursos humanos e materiais disponíveis na turma. Sendo que a organização de toda esta dinâmica depende do seu envolvimento na estrutura de cooperação.

7. Comunicação e construção compartilhada de conceitos

A comunicação, a par da participação democrática, é outro dos princípios que caracteriza, transversalmente, a avaliação cooperativa. A expressão livre dos alunos, os circuitos de comunicação existentes na estrutura de cooperação, como o espaço para apresentação de produções e para o debate formador sobre essas produções, no fundo a avaliação, são elementos fundadores da prática pedagógica.

7.1. Trabalho curricular em interlocução coletiva

A análise dos dados sobre o trabalho em coletivo em interlocução coletiva, o qual se concretiza com a colaboração ativa dos/as professores, compartilhada por todos/as, no qual se constroem e reconstróem conceitos e saberes, se procede à revisão ou reescrita de textos que servem as diversas áreas do currículo. Assim, a Tabela 16 apresenta a distribuição das frequências das ações que promovem a construção compartilhada de conceitos em coletivo.

Tabela 16: Trabalho curricular em interlocução coletiva - Número e taxa de resposta

	Ainda não utilizo	Utilizo às vezes	Utilizo com frequência	Utilizo sempre	Média	Desvio Padrão
Resolução de problemas em trabalho cooperativo e a construção de enunciados problemáticos	2 (1.3%)	16 (10.3%)	25 (16.1%)	47 (30.3%)	3.30	0.84
Análise de erros e de outras inadequações a partir do trabalho que os alunos produzem	1 (0.6%)	11 (7.1%)	29 (18.7%)	49 (31.6%)	3.40	0.74
Revisão compartilhada de textos e de trabalhos gramatical	2 (1.3%)	9 (5.8%)	30 (19.4%)	49 (31.6%)	3.40	0.76

Os dados analisados demonstram que os participantes centram as suas respostas nas opções “Utilizo com frequência” e “Utilizo sempre”, estando a média de resposta mais próxima da quarta opção e o desvio padrão baixo. Portanto, no item “Resolução de problemas em trabalho cooperativo e a construção de enunciados problemáticos” a taxa de resposta mais elevada situa-se na opção “Utilizo sempre” com o valor de 30.3%. A taxa de resposta de 31.6%, na opção quatro, refere-se ao item “Análise de erros e de outras inadequações a partir do trabalho que os alunos produzem”. As respostas ao item “Revisão compartilhada de textos e de trabalhos gramatical”, não diferem muito das restantes deste bloco e fixa-se no valor 31.6%, igualmente na última opção.

O referencial político surge no discurso de uma participante ao destacar que as aprendizagens se constroem ao longo do percurso curricular com base na integração de conhecimentos, capacidades e atitudes, como se defende no PASEO. As AE refletem essa tríade, incluindo os conteúdos de conhecimento disciplinar, os processos cognitivos necessários para adquiri-los e a capacidade de aplicar o que foi aprendido (Roldão et al., 2017, p.7). Contudo, acrescenta-se que essa tríade só se concretiza plenamente através das estratégias de comunicação existentes na turma.

8. Circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais

A operacionalização do modelo pedagógico do MEM, por se tratar de um modelo assente numa matriz teórica de cariz sociocultural, tem também como princípio estruturante a partilha sistemática de saberes e produções culturais dos alunos, através de circuitos de comunicação, para validar socialmente o trabalho de produção e de aprendizagem. Este grupo de itens, presente no inquérito, visa recolher as perceções dos participantes sobre o conjunto de ações que, na prática, garante essa finalidade, tal como demonstra a Tabela 17.

Tabela 17: Circuitos de comunicação para difusão dos produtos culturais - Número e taxa de resposta

	Ainda não utilizo	Utilizo às vezes	Utilizo com frequência	Utilizo sempre	Média	Desvio Padrão
Apresentação diária de produções	1 (0.6%)	11 (7.1%)	25 (16.1%)	53 (34.2%)	3.44	0.751
Um tempo para “ Os livros e a leitura”	2 (1.3%)	13 (8.4%)	33 (21.3%)	42 (27.1%)	3.28	0.794
Exposições das produções dos alunos	4 (2.6%)	14 (9%)	40 (25.8%)	32 (20.6%)	3.11	0.827
Intercâmbio com outras turmas e com a comunidade	14 (9%)	21 (13.5%)	33 (21.3%)	22 (14.2%)	2.70	1.011
Edição dos trabalhos dos alunos e divulgo as suas produções	7 (4.5%)	13 (8.4%)	38 (24.5%)	32 (20.6%)	3.06	0.904

A tendência de resposta dos participantes concentra-se nas opções “Utilizo com frequência” e “Utilizo sempre” como demonstram as médias presentes nos dados estatísticos. Apresentam também um desvio padrão mais elevado no item “Intercâmbio com outras turmas e com a comunidade”. A taxa de resposta mais elevada, na opção “Utilizo sempre”, refere-se ao item “Apresentação diária de produções”, com o valor de 34,2%. No item “Um tempo para “Os livros e a leitura” a taxa de resposta mais alta também se refere à opção “Utilizo sempre”, tendo o valor de 27,1%. Em relação aos restantes itens as taxas de resposta concentram-se na opção “Utilizo com frequência”, apresentando os seguintes valores: “Exposições das produções dos alunos” com 25,8%, “Intercâmbio com outras turmas e com a comunidade” com 21,3% e “Edição dos trabalhos dos alunos e divulgo as suas produções” com 24,5%.

Resumindo, os saberes culturais e científicos adquirem sentido ao serem socialmente partilhados e validados. Essa é uma das dimensões da vida social; para que se possa fruir e usar esses conhecimentos é necessário que eles circulem em sistemas de comunicação. Comunica-se para validação do conhecimento, para aperfeiçoar essas produções e para aprender como se produzem. É nesse fluxo de produção, partilha e análise das produções que a comunicação assume um papel determinante e é condição da avaliação cooperativa.

As interações geradas por estas partilhas, entre professores/as e alunos/as, em diálogo permanente, potenciam o desenvolvimento como defende Vygotsky (2007), ou seja, ao analisar o que se produz, em diálogo com os pares, a criança estimula um conjunto de processos internos de desenvolvimento que, no seu curso, se convertem em aquisições internas.

Capítulo IV - Considerações finais



Considerações finais

O capítulo final desta dissertação apresenta a resposta à questão de investigação, com que o estudo se deparou, bem como a sua pertinência para as ciências da educação e, em particular, as implicações para a reflexão sobre a relação entre políticas e práticas de avaliação, numa perspetiva sociocultural.

Efetivamente, tomando como referências a pergunta de investigação e os objetivos do estudo, a reflexão desenvolvida, no decorrer deste trabalho, permite enunciar, criticamente, um conjunto de implicações sobre políticas e práticas de avaliação. Assim, do ponto de vista teórico, a primeira implicação refere-se à forma como esta investigação incentiva uma análise mais profunda sobre a forma como as políticas de avaliação influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento dos/as alunos/as, considerando a necessária implicação dos docentes neste processo e, por outro lado, integrando os contributos de uma abordagem sociocultural que enfatiza a importância do contexto em que se inserem as escolas e realça a preponderância da organização do espaço e recursos educativos como elementos estruturantes que determinam a forma como as crianças participam e desenvolvem as aprendizagens. No fundo, uma organização assente na cooperação, promotora de interações formadoras nos diferentes momentos de aprendizagem e avaliação, uma organização consciente da diversidade social e cultural como um recurso ao serviço do processo de aprendizagem-ensino.

A segunda implicação sobre políticas e práticas de avaliação diz respeito à cultura da escola, por um lado, ainda bastante centrada em mecanismos de hierarquização e seleção dos/as alunos/as e, por outro, a ausência de uma reflexão efetiva sobre avaliação, em particular, na centralidade de uma aprendizagem voltada para a qualidade do ensino e, conseqüentemente, na forma que garante que todos/as aprendem efetivamente. Com efeito, a contribuição deste estudo pode conduzir à transformação e melhoria das práticas de avaliação em todas as escolas, promovendo uma maior coerência com as necessidades e os contextos dos/as alunos/as, no sentido de impulsionar uma educação mais participada e inclusiva, uma educação assente na vivência efetiva dos valores democráticos.

A reflexão desencadeada por esta investigação assenta ainda na forma como o estudo identifica a relação entre políticas de avaliação e as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto do Movimento da Escola Moderna (MEM). Torna-se, portanto, evidente que, a nível teórico, a análise dos dados contribui para aprofundar a compreensão de como as políticas influenciam diretamente as práticas pedagógicas no

MEM. Assim, o trabalho desenvolvido a este nível, como revelam os testemunhos dos/as participantes, ao destacarem a relevância dos grupos cooperativos, tornam evidente a necessidade do envolvimento ativo dos/as professores/as, para serem autores de conhecimento sobre as suas práticas e a forma como aplicam as políticas. A par dessa evidência, é importante que o conhecimento gerado, nas dinâmicas de autoformação, sobre a aplicabilidade dessas políticas, possa ser difundido e operacionalizado em diferentes contextos.

Por conseguinte, a análise da prática com base na autoformação cooperada dos/as professores/as, assente nos problemas vivenciados nos seus contextos, em interação com os pares, com base na análise e reflexão crítica dos normativos que as orientam e na sustentação teórica contínua, pode contribuir para uma relação mais harmoniosa entre as práticas pedagógicas e as orientações políticas de avaliação. Trata-se de reforçar dinamicamente a prática para consolidar a prática, sendo que esse dinamismo assenta na comunidade de práticas e nas ações formadoras aí desenvolvidas. De facto, o que caracteriza o MEM é uma forma de pensar e realizar a profissão que se enquadra numa pedagogia organizada com base nos princípios de cooperação e solidariedade, tanto ao nível das relações entre docentes, como no trabalho com os alunos, tal como propõe o relatório da UNESCO (2021). O novo contrato social a que nos desafia essa instituição visa a promoção das “(...) capacidades intelectuais, sociais e morais dos estudantes, para que trabalhem juntos e transformem o mundo com empatia e compaixão”. Por outro lado, acrescenta a recusa a preconceitos e a polarizações hostis, sublinhando que “A avaliação deve refletir esses objetivos pedagógicos, de modo a promover crescimento e aprendizagem significativos para todos os estudantes” (p.xi).

No referente à teorização da prática de avaliação dinâmica em interação cooperada dos professores do MEM, a investigação pode contribuir também para a formulação de novos quadros teóricos sobre avaliação, com foco na cooperação, criando as bases para abordagens avaliativas alternativas ou contra-hegemónicas. De facto, trata-se de considerar outras perspetivas de avaliação, para além do conhecimento que se difunde pelos diversos estudos internacionais, com vista à orientação e controlo da ação social (Carvalho, 2011, p.5). Dito de outro modo, o que efetivamente se coloca em evidência é um pensamento político único que conduz a práticas uniformizadas, ou seja, pretende-se que o trabalho aqui apresentado possa contribuir com uma visão alternativa sobre avaliação, a qual considera a diversidade contextos, a pluralidade de intervenientes, mas essencialmente por concretizar uma avaliação que dá voz a esses intervenientes e que,

acima de tudo, pretende contribuir para o seu sucesso na escola e consequente integração na sociedade.

Por fim, esta investigação pode ainda influenciar diretamente as práticas pedagógicas, promovendo a reflexão, entre professores/as, sobre uma cultura de avaliação formativa e contínua com base no trabalho realizado pelos/as alunos/as na sala de aula, uma avaliação se sustenta na participação dos/as estudantes e numa estrutura de cooperação que visa não só a implicação de todos nesse processo, mas também mobiliza todos os esforços para que todos/as aprendam. É, no fundo, essa reflexão formadora entre pares que determina o acompanhamento do progresso dos alunos e, consequentemente, fortalece a prática docente e conduz a um ensino mais eficaz.

Bibliografia



Bibliografia

- Afonso, A. J. (2014). Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Revista da Avaliação da Educação Superior*. Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n.º 2, p. 487-507.
- Afonso, A. J. (2000). *Avaliação Educacional: regulação e emancipação, para uma sociologia das políticas educativas contemporâneas*. Cortez Editora.
- Traver Albalat, S., Moliner García, O. & Lago Martínez, J. R. (2023). Hacia una cultura cooperativa del aula: estudio de caso en educación primaria. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 27(2), 215-242. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.22840>
- Alves-Mazzotti, Alda J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, set./dez. 20.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Arocho, R. W. (2010). El Concepto de Calidad Educativa: Una mirada crítica desde el enfoque histórico-cultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* Volumen 10, Número 1.
- Ball, S. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 2002, 15(2), pp. 03-23. Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Ball, S. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, nº 126, p. 539-564.
- Ballester et al. (2003). *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Betalloso, M. J. (2003). É Possível uma Avaliação Democrática? Ou sobre a Necessidade de Avaliar Educativamente. In Ballester et al. (2003). *Avaliação como apoio à aprendizagem* (47-56). Porto Alegre: Artmed.
- Boaventura, Sousa S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63. Edição Eletrónica. Centro de Estudo da Universidade de Coimbra.
- Bourdieu, Pierre. (2001). *As misérias do mundo*. Editora Vozes. Petrópolis.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria, (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London: Sage. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/256089360>
- Bruner, J. (1998). *O processo da educação*. Edições 70. Coimbra.
- Buriasco, R., Ferreira, P. & Ciani, A. (2008). *Avaliação como Prática de Investigação (alguns apontamentos)*. Ano 22, nº 33, 2009, pp. 69 - 96. Bolema, Rio Claro (SP),
- Brandão, J. M. & Magalhães, A. (2011). *Avaliação educacional, tecnologia política e discurso*. Revista Educação Sociedade & Culturas, n.º 33 (pp. 51- 68). Porto.
- Campos, Claudinei J. G., (2004). *Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde*. Revista Bras Enferm, Brasília (DF) 2004 set/out;57(5):611-4.
- Carvalho, (2011) *O espelho do perito: Inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação - O Caso do PISA. Desenvolvimento Profissional de Professores*. V. N. da Gaia.
- Clarke, V. & Braun, V. (2016). *Thematic analysis*, The Journal of Positive Psychology, 12:3, 297-298, DOI: 10.1080/17439760.2016.1262613
- Coll, C. (1984). *Estrutura grupal, interacción entre alunos y aprendizaje escolar*. Revista Infancia y Aprendizaje, 27/28, pp. 119-138. Universidade de Barcelona.
- Correia, J.A. (2010). *Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política*. Revista Brasileira de Educação, v.15, nº 45.
- Creswell, John W. (2007). *Projeto de Pesquisa*. Artmed Editora. São Paulo.
- Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogia*. Paidós. Barcelona.
- Deutsch, M. (1949). *A theory of co-operation and competition*. Human Relations, volume 2, Issue 2, pp. 129-152.
- Ducharne, M. & Cruz, O. (2005). *Piaget e Vygotsky – Reflexões sobre a avaliação do desenvolvimento in Desenvolvimento: contextos familiares e educativos*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Universidade do Porto.
- Estrela A. e Nóvoa A. (1993). (org). *Avaliações em Educação: Novas perspectiva* (pp.47-56). Porto Editora. Porto.
- Field, A. (2009). (Trad. Lorí Viali). *Descobrimos a estatística*. Artmed. Porto Alegre.
- Figueiredo, C. (2007). *Avaliação das escolas: políticas, conceitos, processos e impactos*. Universidade de Porto (FPCEUP). Porto.

- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol 14, nº2, pp, 273 – 291. Universidade do Minho. Braga.
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, nº 78, p. 9-32.
- Folque, M. A. (2012). Perspectivas socioculturais da aprendizagem. In M. A. Folque O Aprender a Aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (pp. 65-75). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Forman, E. A. & Cazden, B. C. (1984). Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 27/28, pp. 139-157. Universidade de Barcelona.
- Foucault, M. (2008). O Nascimento da Biopolítica (1º ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (1988). *Technology of the self* . Great Britain: Tavistock Publications.
- Foucault, M. (2008). Segurança, Território, População (1º ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Gama, Z. (2009). Avaliação educacional: para além da unilateralidade objetivista/subjetivista. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 20, nº43, pp. 187- 200.
- Guerrero, S. C. (2010). Cooperación como condición social de la aprendizaje. Editorial UOC. Barcelona
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hadji, & Baillé. (2022). *Investigação e Educação: Para uma 'nova aliança'*. Porto Editora. Porto.
- Jorba, J., Gómez, I. & Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Johnson, W. D., & Johnson, T. R. & Stanne (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. University of Minnesota.
- Johnson, W. D. & Johnson, T. R. (2006). New Developments in Social Interdependence Theory. In *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 2005, 131(4), 285-358. Heldref Publications. University of Minnesota.
- Johnson, W. D. & Johnson, T. R. (2010). The Impact of Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning Environments on Academic Achievement. In *International handbook of student achievement*. University of Minnesota. Minneapolis.

- Johnson, W. D. & Johnson, T. R. (2014). Constructive Controversy as a Means of Teaching Citizens how to Engage in Political Discourse. In Policy Futures in Education. Volume 12. Number 3. HNSON University of Minnesota, Minneapolis, USA.
- Johnson, W. D. & Johnson, T. R. (2017). Aprendizaje cooperativo. In I Congreso Internacional: Innovación Educación (Ponencia Plenaria). Zaragoza.
- Johnson, W.D., & Johnson, T.R. (2018). Aprendizagem cooperativa: a base para a aprendizagem ativa. IntechOpen. <https://doi.org>
- Leite, C. (2006). A auto-avaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação – um olhar reflexivo a partir de uma situação. Revista de Estudos Curriculares, 4(1), pp. 21-45. Associação Portuguesa de Estudos Curriculares.
- Liberal, J. (2010). O Plano Individual de Trabalho: contributos para a avaliação qualitativa das aprendizagens. Revista Escola Moderna, nº 37, p.38-56.
- Lewin, K. (1944). The Dynamiscs of Group Action. Consultado em: https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_194401_lewin.pdf
- Mainardes, J., (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69.
- Machado, A. E. (2020). Sentidos da Escola, Sentidos da Avaliação. Lisboa: Lisbon International Press.
- McLeod, S. (2024). Thematic Analysis: A Step by Step Guide. 1-43. https://www.researchgate.net/publication/381926272_Thematic_Analysis_A_Step_by_Step_Guide
- Marinho, P., Leite, C. & Fernandes, P. (2013). A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de “testinite”. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, nº 55, p. 304-334.
- Marinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de casos como estratégia de investigação em educação. Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Marques, E. (2017). Práticas para uma avaliação dinâmica em interação cooperada. Revista Escola Moderna, 5, 6.º série, pp.125-131. Lisboa.
- Mauri, T & Sanmarti, N. (2000) Estratégias de aplicación en el aula. In Jorba, J., Gómez, I. & Prat, A. (2000). Hablar y escribir para aprender. (pp.113-132) Madrid: Editorial Síntesis.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Ação. Porto Editora. Porto.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, Vol 2(2), Inovação Investigação em Educação. Instituto Politécnico de Bragança.

Melo, M., Almeida, L., & Leite, C. (2022). Currículo de formação de professores: o poder de agência em questão. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 48, e 247432.

Méndez, A. (2002). Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Porto: Edições Asa. *Revista Escola Moderna*, nº5, 6ª série, pp. 125-131. Lisboa.

Morgado, José C. (2012). O estudo de caso na investigação em educação. De facto Editores. Santo Tirso.

Mestre, L. (2023). O professor investigador em comunidades de prática. Lisboa

Neto, João. (2019) Foucault, Governamentalidade Neoliberal e Subjetivação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.35, e 35512. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e35512>.

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11(1), p. 77-98.

Niza, S. (2005). Editorial - Todo o trabalho humano requer a idealização de um projeto. *Revista Escola Moderna*, 24, 5.º série, 3-4. Lisboa.

Niza, S. (2012). Uma avaliação dinâmica em interação cooperada. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (orgs.), Sérgio Niza: escritos sobre educação (pp. 545-547). Lisboa: Tinta da China.

Niza, S. (2012). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (orgs.), Sérgio Niza: Escritos sobre educação (pp. 353-379). Tinta da China. Lisboa.

Nóvoa, A., Marcelino, F. & Ramos do Ó, J. (Orgs.). (2012). Sérgio Niza: Escritos sobre educação. Tinta-da-China. Lisboa.

Nunziati, G. (1990). Para construir um dispositivo de avaliação formadora. *Cahiers Pédagogiques*, n. 280, p. 47-64.

Pasqualini, J., Martins, F. & Filho, E. (2021). A “Dinâmica de Grupo” de Kurt Lewin: proposições, contexto e crítica. *Estudos de Psicologia* 25(2), pp 161-173.

Perrenoud, P. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. (155-171). In Estrela A. e Nóvoa A. (1993). (org). *Avaliações em Educação: Novas perspectiva* (pp.47-56). Porto Editora. Porto.

- Pintassilgo, P. & Andrade, N. A. (2019). Sérgio Niza e a “autoformação cooperada”: reflexões em torno do modelo pedagógico do MEM. *Revista Lusófona de Educação*, 43, 163-179, doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle43.11.
- Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de projecto *Revista Escola Moderna*, nº6, 5ª série, pp.56-65. Lisboa.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens* Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, F.C.(2015). Educação, História e Políticas: tributo a Rogério Fernandes. Edições Piaget. Lisboa.
- Quinquer, D. (2003). Modelos e Enfoques sobre a Avaliação: O Modelo Comunicativo. In Ballaster et al. (2003). Avaliação como apoio à aprendizagem (15-22). Artmed. Porto Alegre.
- Rogoff, B. (1998). Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In Wertsch, V. J., Rio, P. & Alvarez, A.(1998). Estudos socioculturais da mente. (pp. 123- 142). Artmed. Porto Alegre.
- Santana, I. (1998). A avaliação em cooperação no 1.ºCiclo do Ensino Básico. *Revista Escola Moderna*, nº2, 5ª série, pp.11-19. Lisboa.
- Serralha. F (2001). A evolução das decisões morais em contexto educativo: modelo democrático de socialização. *Escola Moderna*, nº11, 5º série, pp. 33-40. Lisboa.
- Stake, Robert E. (2009). A Arte da Investigação com Estudo de Caso. Fundação Calouste GulbenKian. Lisboa.
- Taylor, P. & Medina, M. (2013). Educational research paradigms: From positivism to multiparadigmatic.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. & Braun, V. (2017). Análise Temática. In Willing, C. & Wendy, S.R. *Qualitative Resatch in Psychologis* (pp. 17-37). SAGE Publications. London.
- Yin, Robert K. (2001). Estudo de caso, Planejamento e Métodos. 2º Edição. Edições Bookman. Porto Alegre.
- Veiga, A. (2012). Bologna 2010. The Moment of Truth? *European Journal of Education*, 47(3), 378–391. <http://www.jstor.org/stable/23272461>
- Veiga, A. (2014). Researching the Bologna Process through the Lens of the Policy Cycle. In: Teodoro, A., Guilherme, M. (eds) *European and Latin American Higher Education Between Mirrors*. SensePublishers, Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-545-8_7

Vygotsky, L. (2007). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

Wells, G. & Claxton, G. (2002). Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education. Wiley-Blackwell. Oxford.

Wertsch, V. J., Rio, P. & Alvarez, A.(1998). Estudos socioculturais da mente. Artmed. Porto Alegre.

Xavier, C. et al. (2010). Lev Semionovich Vygotsky. Ministério da Educação do Brasil/Fundação Joaquim Nabuco.

Zabala, A. (1998).Prática educativa: como ensinar. Artmed. Porto Alegre.

Outras referências

Roldão, C. M., Peralta, H. & Martins, P. I. (2017). Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos. Ministério da Educação. Lisboa.

UNESCO (2021). Reimaginar os nossos futuros juntos, um novo contrato social para a educação, Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da educação.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril (Estabelece as Finalidades da Avaliação)

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho (Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória).

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho (Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens).

Decreto-Lei n.º 54/2018 (Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos).

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho (Define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular).

Apêndices



Apêndice 1 – Inquérito exploratório por questionário

Perfil de utilização do modelo do MEM - 1.º CEB

Olá, bem-vindo(a)!

Obrigado por teres clicado no link para preencher este inquérito.

Estou a realizar o mestrado em Ciências da Educação, no domínio de Políticas de Avaliação e Gestão da Qualidade em Educação: Políticas e Práticas, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Este ano letivo pretendo realizar a minha dissertação, pelo que irei desenvolver um estudo sobre a forma como as políticas de avaliação influenciam a prática pedagógica dos(as) professores(as) do MEM, no que se refere à avaliação cooperada das aprendizagens, numa perspetiva sociocultural.

O inquérito destina-se a todos(as) os(as) professores(as) do 1.º CEB, sócios(as) do MEM e tem como finalidades: caracterizar globalmente o contexto onde se realiza a investigação, identificar dimensões do processo de avaliação dinâmica em cooperação, de acordo com a teoria sociocultural e elencar os aspetos das políticas de avaliação que influenciam esse processo de avaliação.

Todos os dados que forneceres são anónimos e confidenciais, destinando-se apenas a utilização para este fim. A tua participação é voluntaria e, caso decidas, poderás interrompê-la a qualquer momento.

Em caso de dúvidas ou necessidade de algum esclarecimento, podes contactar-me através do seguinte endereço eletrónico: joaquimliberal.jl@gmail.com

Desde já agradeço a colaboração!

Bloco 1 - Dados sociométricos

1. Idade:

- ☐ 20 – 29
- ☐ 30 – 39
- ☐ 40 – 49
- ☐ 50 - 59 Mais de 60

2. Com que género te identificas:

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Não binário
- ☐ Prefiro não dizer

3. Tempo de serviço:

- ☐ Menos de 5 anos de serviço
- ☐ 5 - 10 anos de serviço.
- ☐ 11 - 20 anos de serviço
- ☐ 21 - 30 anos de serviço
- ☐ 31 - 40 anos de serviço
- ☐ Mais de 40 anos de serviço

4. Núcleo Regional do MEM a que pertences:

- ☐ Açores (Ilha Terceira)
- ☐ Açores (Ilha de S. Miguel)
- ☐ Algarve - Barlavento
- ☐ Algarve – Faro
- ☐ Aveiro
- ☐ Beja
- ☐ Benedita-Leiria
- ☐ Coimbra
- ☐ Évora
- ☐ Lisboa
- ☐ Madeira
- ☐ Porto
- ☐ Seixal-Almada
- ☐ Setúbal
- ☐ Tomar
- ☐ Vila Real

5. Local de trabalho:

6. Situação profissional no presente ano letivo:

- Sou titular de uma turma do 1oCEB (Avançar para a pergunta 7)
- Não sou titular de uma turma do 1oCEB (Avançar para a pergunta 20)

Trabalho como titular de turma

7. Ano(s) de escolaridade com que trabalho:

- 1.º ano
- 2.º ano
- 3.º ano
- 4.º ano

8. Tempo de trabalho com a turma:

- Apenas este ano.
- Desde o 1.o ano.
- Desde o 2.o ano.
- Desde o 3.o ano.

Bloco 2 - Organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa

A organização dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços faz-se de modo participativo (alunos/professores) em colaboração formativa e reguladora.

9. Organização dos espaços e materiais

1. Organizo com os alunos os espaços e os materiais de apoio à aprendizagem:

	Ainda não utilizo	Utilizo às vezes	Utilizo com frequência	Utilizo sempre
Armário com material cooperativo	☐	☐	☐	☐
Área documental/Biblioteca	☐	☐	☐	☐
Oficina de escrita e edição	☐	☐	☐	☐
Laboratório de ciências e matemática	☐	☐	☐	☐
Ateliê de artes plásticas	☐	☐	☐	☐
Ficheiros de apoio ao estudo nas diferentes áreas do currículo	☐	☐	☐	☐
Implico os alunos na construção e organização de materiais de apoio à aprendizagem	☐	☐	☐	☐

Instrumentos de monitorização do trabalho de aprendizagem

Organizo um sistema de monitorização do trabalho diferenciado dos alunos, em estruturas de cooperação, assente num conjunto de mapas de registo, que sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social da turma.

1. Utilizo instrumentos de monitorização do trabalho de aprendizagem da turma:

	Ainda não utilizo	Utilizo às vezes	Utilizo com frequência	Utilizo sempre
Registo de presenças	☐	☐	☐	☐
Registo de tarefas/responsabilidade	☐	☐	☐	☐
Registo de atividades	☐	☐	☐	☐
Registo de apresentação de produções	☐	☐	☐	☐
Listas de verificação para apresentar os programas e regular o desenvolvimento das aprendizagens	☐	☐	☐	☐
Agenda semanal de trabalho (negociar o trabalho de aprendizagem)	☐	☐	☐	☐
Registo de produções de textos, leituras e trabalho guiado por ficheiros	☐	☐	☐	☐
Distribuição periódica das tarefas da sala envolvendo os alunos	☐	☐	☐	☐
Promovo a realização do plano semanal e do plano diário com a participação dos alunos	☐	☐	☐	☐
Promovo a utilização do PIT (realizado ao longo do tempo semanal) desencadeador e regulador das aprendizagens	☐	☐	☐	☐
Utilizo as listas de verificação – Tomada de consciência da apropriação do currículo e para avaliar as aprendizagens	☐	☐	☐	☐
Plano Individual de Trabalho (PIT) representativo de todos os tempos de trabalho	☐	☐	☐	☐
CrITÉrios de avaliação do trabalho (Tempo de Estudo Autónomo e Trabalho de Projeto) estabelecidos com os alunos	☐	☐	☐	☐

Bloco 2 - Conselho de Cooperação Educativa

A prática democrática da organização, partilhada por todos, institui-se em Conselho de Cooperação Educativa, com vista à regulação social da vida da turma.

1. O Conselho de Cooperação Educativa regula a vida social da turma, assim:

	Ainda não utilizo	Utilizo às vezes	Utilizo com frequência	Utilizo sempre
Instituo o Conselho de Cooperação Educativa onde se planeia e avalia	☐	☐	☐	☐
Utilizo um diário de turma	☐	☐	☐	☐
Não se estabelecem sanções para a resolução de conflitos: clarifica-se e negocia-se para instituir regras de vida e criar medidas de prevenção ou reparação	☐	☐	☐	☐
Estímulo frequentemente a reflexão, a partir da análise dos instrumentos de registo, para uma avaliação dinâmica em cooperação	☐	☐	☐	☐
Utilizo uma ata do Conselho onde se registam todas as decisões tomadas e estímulo os alunos a consultarem-na sempre que necessário	☐	☐	☐	☐

Construo com os alunos, a partir dos debates em Conselho, regras de vida e de funcionamento da turma, mantendo-as visíveis, e estimulando os alunos a consultarem-nas sempre que necessário	☐	☐	☐	☐
Faço respeitar o direito à palavra para garantir a circulação e diversidade de ideias	☐	☐	☐	☐
Utilizo a análise dos instrumentos de monitorização (pilotagem) das aprendizagens para promover/estimular a reflexão sobre as aprendizagens	☐	☐	☐	☐
Explicar o que aconteceu	☐	☐	☐	☐
Dizer as razões porque se agiu assim	☐	☐	☐	☐
Convidar a falar das consequências possíveis do que se faz	☐	☐	☐	☐
Explicitar o que sentiria ao colocar-se no lugar do outro	☐	☐	☐	☐
Negociar em Conselho processos desejáveis e regras sociais para o futuro da turma	☐	☐	☐	☐

Bloco 3 -Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos

Os alunos partem do estudo, da experiência e da ação nos projetos em que se envolvem, para a sua comunicação, conferindo sentido social imediato às suas aprendizagens

1. A planificação do trabalho de aprendizagem por projetos decorre da operacionalização das seguintes ações:

	Ainda não utilizo	Utilizo às vezes	Utilizo com frequência	Utilizo sempre
Material específico para apoio à realização dos projetos	☐	☐	☐	☐
Registo coletivo dos projetos da turma	☐	☐	☐	☐
Acompanho os alunos na elaboração do plano	☐	☐	☐	☐
Ajudo a manter um clima de trabalho intelectual que assegure o respeito mútuo	☐	☐	☐	☐
Tenho tempos definidos para o Trabalho de Projeto	☐	☐	☐	☐
Os grupos trabalham ao mesmo tempo em projetos diferentes	☐	☐	☐	☐
Existe um roteiro de trabalho construído com os alunos	☐	☐	☐	☐
Os apoios por parte do professor são planeados em coletivo	☐	☐	☐	☐
Apoio regularmente e de forma rotativa os vários grupos especialmente nas fases de inquérito, pesquisa documental e na organização e tratamento da informação	☐	☐	☐	☐
Remeto os alunos para a utilização sistemática do plano durante o trabalho	☐	☐	☐	☐
Os alunos elaboram um resumo do trabalho projetado para a comunicação à turma	☐	☐	☐	☐
Apoio a preparação da comunicação dos alunos	☐	☐	☐	☐
Ajudo os alunos a preverem modos de interação com a turma	☐	☐	☐	☐
Os alunos constroem instrumentos de verificação das aprendizagens desencadeados pela comunicação dos projetos	☐	☐	☐	☐
Há um tempo definido para a comunicação	☐	☐	☐	☐
No final da comunicação faço uma sistematização com os alunos	☐	☐	☐	☐
Controlo o estudo em trabalho autónomo dos que não pesquisaram o tema em trabalho de projeto	☐	☐	☐	☐
Os projetos visam a construção de produtos culturais	☐	☐	☐	☐
Faço, sempre que necessário, uma sistematização do trabalho realizado com os alunos	☐	☐	☐	☐

Bloco 4 - Circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais

Os saberes e as produções culturais dos alunos partilham-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, tendo como finalidade a validação social do trabalho de produção e de aprendizagem.

1. Para garantir a validação social do trabalho de produção e de aprendizagem, em circuitos sistemáticos de comunicação, desenvolvo um conjunto de ações que visam essa finalidade:

	Ainda não utilizo	Utilizo às vezes	Utilizo com frequência	Utilizo sempre
Apresentação diária de produções	☐	☐	☐	☐
Um tempo para “ Os livros e a leitura”	☐	☐	☐	☐
Exposições das produções dos alunos	☐	☐	☐	☐
Intercâmbio com outras turmas e com a comunidade	☐	☐	☐	☐
Edição dos trabalhos dos alunos e divulgo as suas produções	☐	☐	☐	☐

Bloco 5 - Trabalho autónomo e acompanhamento individual

O estudo e aprofundamento dos conteúdos disciplinares, treino e produção intelectual dos alunos são guiados por um plano individual de trabalho periódico. O trabalho dos professores realiza-se de modo rotativo para ensino interativo dos alunos que precisam de acompanhamento individualizado.

1. O trabalho autónomo dos alunos e o acompanhamento individual dos que precisam do apoio direto do professor decorre de um conjunto de ações, assim:

	Ainda não utilizo	Utilizo às vezes	Utilizo com frequência	Utilizo sempre
Tempos definidos para o estudo autónomo na sala de aula	☐	☐	☐	☐
Atividades de treino e de produção de textos, estudo dos conteúdos curriculares não contidos nos temas dos respetivos projetos	☐	☐	☐	☐
Ficheiros autocorretivos de apoio ao estudo nas três áreas curriculares básicas	☐	☐	☐	☐
Guiões de apoio para os diferentes procedimentos de trabalho intelectual	☐	☐	☐	☐
Os apoios aos alunos em dificuldade são planeados com a turma (em Conselho)	☐	☐	☐	☐
Apoio rotativamente os alunos (como previamente combinado), não permitindo a interrupção de outros alunos	☐	☐	☐	☐
Construo frequentemente com os alunos critérios de avaliação do trabalho	☐	☐	☐	☐
Estimulo a escrita de uma avaliação completa no PIT e a participação no Conselho com sugestões de aperfeiçoamento	☐	☐	☐	☐

	Ainda não utilizo	Utilizo às vezes	Utilizo com frequência	Utilizo sempre
Análise frequente dos instrumentos de pilotagem e registo de produção	☐	☐	☐	☐
Os compromissos de trabalho assumidos em Conselho são escritos em ata e nos planos individuais de trabalho	☐	☐	☐	☐
Asseguro a autonomia dos alunos em ambiente facilitador e cooperativo do trabalho intelectual	☐	☐	☐	☐
O trabalho autónomo integrado no PIT é avaliado em Conselho de quando todo o outro trabalho do PIT se avalia	☐	☐	☐	☐

Bloco 6 - Trabalho curricular em interlocução coletiva

Trabalho, em coletivo, onde com a colaboração ativa dos professores e comparticipada por todos, se constroem e reconstroem conceitos e saberes ou se procede à revisão ou reescrita de textos que sirvam as diversas áreas do currículo.

1. A construção compartilhada de conceitos em coletivo promove-se através das seguintes ações:

	Ainda não utilizo	Utilizo às vezes	Utilizo com frequência	Utilizo sempre
Resolução de problemas em trabalho cooperativo e a construção de enunciados problemáticos	☐	☐	☐	☐
Análise de erros e de outras inadequações a partir do trabalho que os alunos produzem	☐	☐	☐	☐
Revisão comparticipada de textos e de trabalhos gramatical	☐	☐	☐	☐

Apêndice 2 – Guião de entrevista

Título Avaliação dinâmica das aprendizagens em interação cooperativa			
Pergunta de Investigação Como é que as políticas de avaliação influenciam a prática pedagógicas dos professores do MEM, no que se refere à avaliação dinâmica das aprendizagens em cooperação, numa perspetiva sociocultural?			
Objetivos gerais Contribuir para a reflexão sobre políticas e práticas de avaliação numa perspetiva sociocultural. Identificar a relação entre políticas de avaliação e a prática pedagógica no contexto do modelo pedagógico do MEM, em particular no que se refere ao processo de avaliação dinâmica em cooperação. Contribuir para a teorização sobre as práticas de avaliação dinâmica em cooperação.			
Blocos	Objetivos do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e aferição
Bloco 1 Legitimação de entrevista	Explicar os objetivos da entrevista. Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a.	Partir da descrição feita no inquérito.	- Informar sobre os objetivos da entrevista. - Confidencialidade do estudo. - Solicitar a colaboração.
Bloco 2 Políticas e práticas de avaliação	Identificar as perceções dos/as professores/as sobre políticas e práticas de avaliação.	Que dimensões da prática de avaliação te pareceram mais relevantes ao responder ao inquérito? Como é que os princípios orientadores do MEM (dimensão política da avaliação) se refletem no perfil de desenvolvimento do modelo pedagógico do MEM?	- Prática democrática da organização (Democracia) - Participação e comunicação: problematizar, pensar criticamente (autorregulação/autonomia). - Cooperação formativa e reguladora – sistema de monitorização.
Bloco 3 Impacto das políticas de avaliação no contexto da prática pedagógica	Analisar as perceções dos/as participantes sobre a influência/impacto das políticas de avaliação no contexto da prática pedagógica.	Como é que as políticas de avaliação (contexto de influência) influenciam a estrutura de avaliação cooperativa?	- Mecanismos de hierarquização e seleção dos alunos (exames, testes, menções e rankings)- Avaliação Padronizada - Competição entre alunos e entre escolas. - Interesses da economia e do mercado.
Bloco 4 Estrutura de avaliação cooperativa das aprendizagens	Descrever as práticas de avaliação dinâmica em cooperação a partir das perceções dos/as professores/as.	Como se articulam os princípios e políticas avaliação e a influência no processo de avaliação cooperativa?	- Contexto: espaço e instrumentos de avaliação. - Formas de participação e comunicação no processo de avaliação. - Processos de interação e mediação entre pares para avaliação das aprendizagens. - Impacto da estrutura de avaliação cooperativa na avaliação das aprendizagens.