

O Plano Individual de Trabalho: contributos para a avaliação qualitativa das aprendizagens

Joaquim Liberal*

O propósito deste artigo é divulgar o trabalho que desenvolvi com os meus alunos de 3.º e 4.º ano, na Escola Básica do Outeiro em Freamunde, no decorrer deste ano lectivo, sustentado pelo percurso efectuado no contexto do Projecto de Investigação/Formação do Movimento da Escola Moderna.

A temática que lhe serve de referência enquadra-se no modelo pedagógico anteriormente mencionado, em particular no módulo referente ao Estudo Autónomo (TEA) e Acompanhamento Individual dos alunos. Este trabalho coloca o seu enfoque no instrumento de regulação 'Plano Individual de Trabalho' (PIT) utilizado neste modelo para regular o desenvolvimento das aprendizagens.

Para além dos contextos e referenciais já enunciados, julgo ainda pertinente acrescentar que outros momentos de formação cooperada foram amplamente impulsionadores da reflexão, análise e trabalho que aqui serão relatados. Falo em particular do clima formativo do Projecto de Aprofundamento em que participei, dos Sábados Pedagógicos a que assisti e da parceria que desenvolvi com os meus amigos da formação, sem os quais teria sido mais difícil atingir o nível conceptual que espero descrever neste escrito.

Problematização da Prática

Numa fase inicial, as questões que serviram de ponto de partida para este estudo foram as seguintes:

– Como avaliam os alunos o trabalho que realizam durante o TEA?

– Quais os contributos dessa avaliação para o aperfeiçoamento das suas aprendizagens?

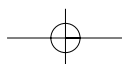
No decorrer do estudo, mediante o trabalho realizado na sala de aula e a informação recolhida regularmente, em particular nos Planos Individuais de Trabalho (PIT) dos alunos, após a reflexão nas sessões conjuntas do Projecto de Investigação/Formação, verifiquei que existia uma outra questão a que poderia tentar dar resposta:

– Como se avalia a qualidade das aprendizagens dos alunos através da mediação do PIT?

O acolhimento desta nova interrogação surgiu porque foram identificadas algumas das problemáticas que considero bastante pertinentes para o nosso modelo de trabalho, tendo em vista o seu aperfeiçoamento e, consequentemente, a melhoria da nossa prática pedagógica.

Assim, num primeiro plano, verifiquei que a avaliação quantitativa dos ficheiros realizados pelos alunos no TEA, presente nos diferentes registos de apoio ao trabalho, não pode ficar pela simples contagem dos mesmos ou na mera realização de gráficos. A referida avaliação pode potenciar uma reflexão mais analítica e pro-

* 1.º Ciclo do Ensino Básico.



funda, tendo em vista a melhoria do desempenho do grupo em termos de aprendizagem.

Outro dos aspectos que apresento como ponto de partida para esta reflexão, refere-se ao facto de o PIT, um instrumento que permite uma leitura de toda a actividade realizada por um aluno, no decorrer de uma semana, em diferentes domínios do saber e nas competências requeridas nos diferentes níveis de ensino, aspecto que é claramente assumido na prática do nosso modelo, não integrar ainda um espaço para as crianças avaliarem qualitativamente as suas produções, fornecendo-lhes também elementos que possibilitem o seu melhoramento, a nível individual ou em parceria com os restantes elementos do grupo.

Neste contexto de problematização da prática e do instrumento de trabalho em análise, saliento ainda que o exercício de avaliação sistemática das aprendizagens, em Conselho de Cooperação Educativa, não pode basear-se, exclusivamente, nos guiões¹ que o apoiam. No meu ponto de vista, a predominância dessa prática não potencia uma avaliação cuidada dos produtos dos alunos, como adiante se verificará, sendo necessário articular essa avaliação com outros instrumentos e momentos de trabalho.

Julgo ainda pertinente salientar que o momento de avaliação colectiva dos PIT's, em Conselho de Cooperação Educativa, não tem que forçosamente passar por todas as crianças, numa só sessão, para se tornar mais eficaz no incentivo à melhoria do seu desempenho. Refiro isto porque, durante as reformulações que o grupo levou a cabo, constatei que, ao avaliarmos um pequeno grupo, de 3 ou 4 crianças, rotativamente, em cada sessão de Conselho, estamos não só a focalizar o nosso pensamento e discursos críticos na acção por elas desenvolvidas, durante a semana de trabalho e antevendo a conseqüente melhoria das suas aprendizagens, através das propostas do grupo. Este momento de debate e análise do trabalho serve também de exemplo formativo aos restantes elementos do grupo que serão futuramente avaliados em colectivo.

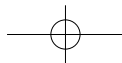
Perrenoud reconhece esta avaliação como uma das “*mais úteis entre iguais*”, opondo-a ao sistemático levantamento de erros por parte do professor, sem que os alunos participem activamente no processo e tomem consciência desses erros. Acrescenta ainda que “uma pessoa aprende a reconhecer os seus erros quando compara as suas produções com as dos outros” e fazendo uso do velho ditado: “vê-se o argueiro no olho do vizinho e não se vê a tranca no nosso” conclui que “vendo o argueiro no olho do vizinho se reconhece mais facilmente a tranca no nosso” (Perrenoud, 1989, pp. 1-2).

Considero também relevante o reforçar dos circuitos de comunicação que permitem a divulgação dos produtos das crianças. Refiro-me particularmente ao espaço de Apresentação de Produções, o qual pode ser amplamente melhorado com a introdução de novos instrumentos de trabalho que permitam ao grupo reflectir sobre a qualidade das suas aprendizagens, atribuindo-lhe maior significado e estabelecendo uma relação mais coerente com a actividade individual no TEA.

Devido à dinâmica de todo este processo, conseqüência das diferentes interações geradas nos diferentes contextos desta investigação, foi possível contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos tendo como base uma avaliação formativa, mediada por diversos instrumentos de apoio ao trabalho, os quais sofreram também reformulações significativas, permitindo, igualmente, o sistemático questionamento da prática pedagógica e do modelo de trabalho que lhe está subjacente, tendo em vista o seu aperfeiçoamento. O processo inerente a tudo isto, a análise dos dados recolhidos e as respectivas conclusões serão descritos seguidamente.

A estrutura do PIT e os processos de regulação das aprendizagens

Na visão histórico-cultural de Vygotsky, o uso de instrumentos assume um papel preponderante na relação que o indivíduo desenvolve



com o meio. Na sua abordagem, essa é a característica que distingue a espécie humana dos outros animais, sendo o surgimento do trabalho e a formação das sociedades os impulsionadores dessa dimensão ímpar da humanidade (Oliveira, s.d.)

No MEM assumimos, claramente, a importância dos instrumentos na organização e desenvolvimento das actividades de aprendizagem realizadas pelas crianças. O PIT é um exemplo claro dessa perspectiva. Através dele o grupo faz a mediação dos processos sociais e cognitivos em que se envolve, participando nas diferentes actividades organizadas para esse efeito.

Numa primeira fase procurei descrever o instrumento que serviu de base ao desenvolvimento deste trabalho, referindo depois as alterações que lhe foram sendo feitas durante este processo.

O PIT utilizado pela turma, para desenvolvimento das aprendizagens, foi construído e reformulado, regularmente, ao longo destes três anos de actividade com o grupo inicial. Com a chegada dos alunos do 4.º ano, no começo deste ano lectivo, o plano foi devidamente apresentado e explicitado ao grupo, para que as crianças pudessem apropriar-se das suas funções e usá-lo da forma mais eficaz possível.

Os espaços que o constituem, em particular os que se referem às actividades que os alunos podem realizar, acolheram sempre as opiniões e sugestões dos alunos, de modo a que aquele instrumento de trabalho pudesse cumprir as funções a que se destina, tendo ao seu dispor os espaços, os materiais e os instrumentos necessários para que o grupo pudesse desencadear as suas aprendizagens de forma autónoma ou em parceria com os colegas e o professor.

O PIT 1, tal como se pode observar na *Figura 1*, é constituído por dez espaços distintos que orientam e servem de apoio à planificação, desenvolvimento e avaliação do trabalho realizado por cada aluno durante uma semana lectiva.

O espaço PA destina-se à identificação do aluno, ao número a que se refere o plano. Acolhe ainda uma área (PA1) para a data e para a tarefa da responsabilidade do aluno, durante essa semana, e respectiva avaliação.

Uma outra área, designada de (PB1), lista as actividades que os alunos podem realizar durante a semana de trabalho, ao nível das diferentes áreas curriculares do 1.º CEB, para os respectivos níveis de ensino que integram o grupo. Nela os alunos encontram um espaço para inscreverem a quantidade de trabalhos que prevêem realizar (textos, leituras, problemas, fichas variadas, etc.) de acordo com os seus interesses e necessidades individuais de aprendizagem, mediadas regularmente com a ajuda do grupo, em Conselho de Cooperação Educativa semanal.

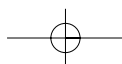
Imediatamente ao lado, encontramos o espaço (PB2), repartido em quadrículas que se destinam à sinalização dos trabalhos que os alunos vão realizando no decorrer da semana, de acordo com o plano traçado inicialmente. Como processo de sinalização, as crianças colocam uma cruz ou pintam o quadrado de entre o conjunto das actividades realizadas.

Numa terceira coluna, paralela às anteriores, o plano possui uma outra área (PB3), na qual as crianças registam o total de trabalhos realizados, de acordo com a planificação inicial e face ao que foi de facto realizado.

Este instrumento de trabalho possui ainda outros espaços (PB4) e (PB5), complementares aos três anteriores, destinados à inscrição da quantidade das actividades realizadas na semana anterior e na semana actual, respectivamente, permitindo-lhes estabelecer a comparação entre elas.

O espaço a que se atribui a designação (PC) refere-se à identificação do projecto de estudo que esse aluno está a desenvolver, em grupo com outros colegas, e respectiva planificação semanal.

Quase a finalizar esta breve descrição do PIT, inicialmente utilizado pelo grupo, refiro o espaço (PD) destinado à autoavaliação do



Plano Individual de Trabalho N.º _____		
Nome: _____		Data: ___/___/___
A minha tarefa: _____		Avaliação: _____
O que penso fazer:		O que fiz
Língua Portuguesa	Leituras Textos individuais Textos a pares Revisão de textos Fichas de Fun. da Língua 1 Fichas de Fun. da Língua 2 Fichas de ortografia 1 e 2 Ditados a pares	
Matemática	Fichas de números Fichas de multiplicação Fichas de subtração Fichas de adição Fichas de divisão Inventar problemas Fichas de problemas	
IE - Meio	Fichas de Estudo do Meio B Estudar um tema Experiências	
Outras	Correspondência Computador Expressões Testes Apresentação de Produções	
Total de trabalhos da semana anterior		Total de trabalhos
Título do Projecto: _____ Área do Projecto: _____ Grupo: _____		O que vamos fazer:
Trabalhei com colegas <input type="checkbox"/> Trabalhei com o professor <input type="checkbox"/>		Comentários dos colegas e professor:

PA – Identificação (Número, nome e data)

PA1 – Tarefa e avaliação

PB1 – Trabalhos planeados

PB2 – Registo dos trabalhos realizados

PB3 – Total de trabalhos realizados

PB4 – Total de trabalhos realizados esta semana

PB5 – Total de Trabalhos realizados na semana anterior

PC – Planificação semanal do projecto

PD - Registo da auto-avaliação do aluno

PE – Registo da hetero-avaliação do aluno (Colegas e professor)

Figura 1 – Plano Individual de Trabalho n.º 1 (PIT1)

aluno, no qual este pode escrever um breve comentário em relação ao trabalho desenvolvido durante a semana; este espaço possui também dois campos para assinalar se trabalhou com os colegas e o professor.

Por fim, temos o espaço (PE) referente aos comentários dos colegas e do professor, em relação ao desempenho da criança durante esse período.

Estes dois últimos campos são preenchidos no final da semana, como balanço crítico do trabalho realizado, sendo sistematicamente apoiados pelos guiões de avaliação que foram construídos pelo grupo, de modo progressivo e consoante as necessidades sentidas pela turma ao longo do tempo, os quais referirei com mais pormenor numa outra parte deste escrito.

Reformular o PIT para enriquecer o processo de regulação das aprendizagens

Com a reformulação do PIT, mediante as necessidades diagnosticadas, foram introduzidas novas rubricas (Figura 2a e 2b), no sentido de otimizar a actividade das crianças nos diferentes momentos de trabalho e consequente avaliação.

Numa primeira análise verificamos que o espaço destinado à tarefa e sua avaliação (PA1) se separa da identificação do aluno, tornando-se mais visível o conteúdo ou competência que o aluno precisa de melhorar em cada semana e a sua avaliação (PA2), para que a criança reconheça a importância de se empenhar

Plano Individual de Trabalho n.º

Nome: _____ Semana de ____/____/____ a ____/____/____

A minha tarefa:	Avaliação:
Tenho que melhorar:	Avaliação:

O que penso fazer esta semana	N.º	O que fiz	Totais	Parcerias	O que fiz
Língua Portuguesa					
Leituras					
Fichas de Leitura					
Textos individuais e a pares					
Revisão de textos					
Fichas de ortografia					
Fichas de Fun. da Língua					
Ditados a pares					
Matemática					
Inventar problemas					
Revisão de problemas					
Resolver problemas					
Fichas de adição					
Fichas de subtração					
Fichas de multiplicação					
Fichas de divisão					
Fichas de números					
Trabalhar com régua/compasso					
E. Meio					
Fichas de Estudo do Meio					
Estudar um tema					
Experiências					
Outros					
Pintura					
Correspondência					
Testes					
Computador					

Total de Trabalhos:	
Da semana anterior	
Planeados esta semana	
Realizados esta semana	

Apresentação de Produções

O que apresentar:	Data:
Já sei	Tenho que melhorar
	Como posso melhorar

PA – Identificação (Nome e data)

PA1 – Tarefa semanal e avaliação

PA2 – Registo do aspecto a melhorar e avaliação

PB1 – Registo dos trabalhos planeados

PB2 – Registo dos trabalhos realizados

PB3 – Total de trabalhos realizados

PG – Registo das parcerias

PB4/5 e 6 – Comparação do total de trabalhos realizados nas diferentes semanas

PH1 – Registo para avaliação das produções

Figura 2a – Plano Individual de Trabalho n.º 2 (PIT2).

nhar na superação do problema enunciado, com a ajuda solidária do grupo, em cada semana de trabalho.

Neste plano os espaços destinados à planificação e controle do trabalho realizado (PB1 e PB2) foram reduzidos e criámos uma coluna para registo das parcerias de apoio à superação das dificuldades individuais (PG).

Observa-se também uma área referente à quantidade dos trabalhos realizados nas diferentes semanas (PB4 e PB6), às quais se acrescentou uma área para as crianças escreverem o número de trabalhos planeados na semana (PB 5), permitindo-lhes introduzir um outro factor de comparação entre as diferentes quantidades.

No novo PIT verifica-se ainda a introdução

de dois campos para os alunos registarem regularmente a avaliação das produções apresentadas ao grupo (PH1 e PH2).

As mudanças mais substanciais do PIT2 no sentido de promover o enriquecimento da regulação qualitativa do trabalho de aprendizagem, referem-se à introdução de dois campos para os alunos registarem regularmente a avaliação das produções ao grupo (PH1 e PH2), a permitir aos alunos e professor escreverem uma avaliação mais completa, justificando e inscrevendo também algumas propostas para o seu melhoramento e o alargamento dos espaços referentes à auto e hetero-avaliação do trabalho (PD, PE e PF), de modo a permitir aos alunos e professor escreverem uma avaliação mais completa, justificando e inscrevendo

O que apresentei:		Data:
Já sei	Tenho que melhorar	Como posso melhorar
Nome do Projecto Grupo		O que vamos fazer
A minha avaliação		
Opinião dos colegas		
Opinião do professor		

PH2 – Registo para avaliação das produções

PC – Planificação semanal do projecto

PD – Registo da auto-avaliação do aluno

PE – Comentários de avaliação de um colega

PF – Comentários de avaliação do professor

Figura 2b – Plano Individual de Trabalho n.º 2 (PIT2).

também algumas propostas para o seu melhoramento.

Retomo agora um olhar mais atento sobre os espaços (PH1 e PH2), uma vez que, a meu ver, estes podem constituir uma das principais inovações deste trabalho.

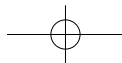
Durante a actividade do grupo, no momento de Apresentação de Produções, verifiquei que, após a apresentação de um determinado produto pelas crianças, o debate e a reflexão gerados, além de produzirem inúmeras interacções formativas e juízos críticos que foram permitindo ao grupo reflectir acerca do trabalho desenvolvido, contribuíram para a aquisição e aperfeiçoamento do conhecimento.

No entanto, apesar das mais-valias geradas com essa dinâmica do grupo, verifiquei, a de-

terminada altura do percurso, que ela se manifestava insuficiente e que poderia ser reformulada no sentido de lhe conferir uma maior funcionalidade.

Neste sentido, comecei por introduzir um pequeno guião, com critérios para avaliação das produções. O objectivo era permitir ao grupo a formulação de orientações mais concretas e precisas sobre os produtos apresentados, ajudando também as crianças a estruturarem melhor as suas opiniões e argumentos sobre eles e, conseqüentemente, a enumerar um conjunto de sugestões que permitisse o seu aperfeiçoamento.

Esse guião é constituído pelas seguintes questões: O que já sabe fazer, O que tem de melhorar, Como pode melhorar, e propus-lhes



ainda o uso de outros guiões existentes na sala para comentar os produtos específicos apresentados (Como se faz um bom texto, Como se faz a revisão de um texto, como se faz uma BD, Como se faz um trabalho com o compasso, O que é ler bem etc.).

Os guiões anteriormente mencionados foram criados pelo grupo à medida que nos deparávamos com a necessidade de o fazer, ou sempre que se tornava necessário clarificar a forma de avaliar uma determinada produção. No fundo foram elaborados tendo como referência um dos compromissos que assumimos no MEM:

uma avaliação comunicativa para a regulação cooperada do trabalho de aprendizagem que decorre da informação progressivamente registada e analisada em conjunto (Niza, 2006, p. 4).

Estes guiões, para além de fornecerem critérios específicos de avaliação de cada produto, possibilitaram também o seu aperfeiçoamento, pois os alunos usaram-nos, frequentemente, durante o TEA.

No entanto, a simples utilização destes instrumentos, na apreciação crítica do trabalho, através da oralidade, sem recurso a nenhum registo escrito, apesar de ter produzido resultados significativos ao nível do discurso dos alunos e na tomada de consciência do que cada um precisava de melhorar nas suas produções, continuava a manifestar-se insuficiente e pouco eficaz em termos das orientações que produzia, uma vez que se pretendia que as mesmas tivessem mais efeitos no trabalho que os alunos realizavam no TEA, o que nem sempre se verificava.

Pretendia-se também que as produções ou competências que precisavam de ser melhoradas voltassem ao momento de Apresentação de Produções para que, em grupo, víssemos o seu progresso, a sua evolução tanto ao nível do aperfeiçoamento de técnicas de produção como ao nível das diferentes competências de trabalho.

Refiro isto porque os alunos frequentemente esqueciam ou desvalorizavam a forma

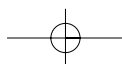
como deveria ser o seu comportamento, no futuro, face a esses trabalhos. Na minha opinião isto sucedia porque não possuíamos um mecanismo de registo, capaz de fornecer as indicações precisas e concretas em relação aos objetivos a alcançar na revisão de cada produção em concreto.

A introdução deste guião de trabalho e a focagem do grupo na importância determinante da avaliação feita no momento de Apresentação de Produções deram então origem ao registo que integrámos depois no PIT. Julgo ser nesta dimensão escrita que reside o verdadeiro motor de desenvolvimento das aprendizagens de cada criança.

O PIT passou então a ter pelo menos dois espaços (PH1 e PH2), organizados em três colunas, nas quais os alunos escreviam uma pequena síntese do que os colegas lhe diziam no momento de Apresentação de Produções.

Analisado agora mais pormenorizadamente esse registo, verifica-se que, para além de permitir registar o produto apresentado e a data da sua apresentação, facultava também às crianças a consciência do que já sabem (Já sei). Essa consciência é gerada através das interações do grupo, uma vez que são os colegas e o professor que, ao analisarem e criticarem as produções apresentadas, em diálogo formativo, lhes apontam os aspectos positivos do trabalho ou as competências que o aluno já domina e que são visíveis nesta comunicação ao grupo. A título de exemplo apresento algumas das ocorrências geradas no grupo para ilustrar o que acabo de referir: (Já sei) *Escrever textos com mais de 10 linhas; Escrever textos bem organizados; Desenhar com a régua e o compasso; Fazer desenhos para ilustrar um texto; Ler os meus textos.*

O ambiente de diálogo e partilha de saberes também contribuiu para que o grupo faça o levantamento dos aspectos que a criança deve melhorar no trabalho que colocou à consideração da turma, tendo em vista o seu aperfeiçoamento e, conseqüentemente, todas as competências que lhe estão subjacentes. Esta ideia vai ao encontro do que Méndez (2002) defende



sobre a importância do diálogo para a avaliação das aprendizagens:

As práticas de aula, que não se reduzam à manipulação ou ao manejo artesanal do imediato, mas abarquem um sentido mais amplo de inter-relação – seja de trabalho, de debate, de clarificação ou de explicação conceptual, de tarefas específicas de aprendizagem, de encontro entre sujeitos que se dedicam a aprender – possibilitam a aproximação e potenciam a aproximação ao objecto do conhecimento (p. 65).

Apresento também alguns exemplos para melhor compreensão do que descrevo nos parágrafos anteriores: *Ler com mais entoação, Podiam melhorar a pintura do desenho, Melhorar a parte do texto onde diz que a bruxa deu uma maçã à Branca de Neve e falar mais do príncipe.*

Na última coluna deste registo (Como posso melhorar), são escritas as sugestões do grupo para melhoramento do produto apresentado. São exemplo disso, as propostas retiradas dos registos dos alunos: *Pensar bem onde vou colar o desenho e desenhar a mãe, o bebé e o ferro de empurrar, ler mais vezes o texto um com o outro, Treinar a leitura com outros colegas.*

O registo síntese destas ocorrências é feito no quadro pelo presidente, e depois transcrito por um colega para o PIT da criança que apresentou o trabalho.

Este registo produz indicações precisas para o trabalho que deverá ser desenvolvido e acompanha o aluno durante o TEA, orientando-o nos procedimentos que deverá levar a cabo para melhorar as suas produções e todas as aprendizagens que lhe estão relacionadas. Confere ao PIT uma dimensão mais profunda e completa no apoio às aprendizagens e melhora a qualidade das mesmas, através do acompanhamento das diferentes produções, pois fornece ao aluno indicações sobre: O que sabe, Aspectos a treinar/melhorar, Estratégias para melhorar esses produtos, Como o pode fazer e Com quem. Segundo Watkins (2003) uma aprendizagem de qualidade passa necessariamente pela meta-aprendizagem que pode ser promovida por “um processo cumulativo de

realçar (notar) aspectos da aprendizagem, levar a cabo conversas sobre a aprendizagem, reflectir sobre a aprendizagem e, fazer da aprendizagem um objecto sobre o qual se aprende (p. 3).

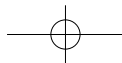
Sempre que se justificava, alguns dos trabalhos apresentados regressavam ao grupo. A nova avaliação partia das notas contidas no registo e das reformulações que essas apreciações tinham permitido fazer nas produções em análise, verificando-se verdadeiras melhorias no desempenho das crianças a diferentes níveis.

O processo que acabo de descrever contribuiu amplamente para a reorganização constante do momento de Apresentação de Produções. Transformou-se, cada vez mais, num espaço de maior reflexão em relação a tudo o que os alunos apresentavam, permitindo ao grupo identificar as aprendizagens conseguidas, aspectos a melhorar, e estratégias de superação de dificuldades sistematicamente diagnosticadas a partir daquilo que os alunos produziam. Constituiu-se num momento de avaliação da qualidade das mesmas produções e contribuiu para o seu aperfeiçoamento de forma construtiva e em cooperação permanente com o grupo.

Análise da regulação das aprendizagens feita pelos alunos, colegas e professor no PIT

No decorrer destes dois períodos de actividade com o grupo e paralelamente com todas as actividades de formação profissional em que me envolvi, fui, gradualmente, ganhando consciência dos aspectos que poderiam ser melhorados na minha prática.

Para além da necessidade de reformular os instrumentos de trabalho que apoiam e monitorizam as aprendizagens das crianças e da optimização e gestão dos tempos que lhe permitem reflectir sobre o que aprendem e como aprendem, percebi, a determinada altura do percurso, que seria determinante para o grupo analisar o conteúdo daquilo que os diferentes



intervenientes neste processo escrevem no PIT para avaliação das aprendizagens.

Os escritos de avaliação, presentes nos campos PD, PE1, PE2 e PH1/PH2, são autênticas narrativas do percurso de cada criança, os quais, analisados de uma forma mais objectiva e detalhada, poderão oferecer uma visão mais concisa da evolução de cada menino, verificar o uso que fazem dos guiões de apoio à avaliação do trabalho, a forma como deles se apropriam e os integram no seu discurso e que efeitos produzem no seu desempenho.

Paralelamente a esta dimensão, vinculativa de uma tomada de consciência do percurso individual de cada aluno, uma outra se lhe acrescenta e a complementa. Refiro-me não só às consequências que esta observação, análise e reflexão sistemáticas produzem na atitude pedagógica do professor, face ao trabalho desenvolvido no grupo, mas também aos efeitos que a devolução dessas leituras e análises à turma permitem reequacionar todo o percurso, contribuindo para que todos tomem consciência dos factores que facilitam o acto de aprender.

No sentido de fundamentar melhor o que referi nos parágrafos anteriores, bem como para responder às questões que enunciei no início destes trabalhos, e que agora recordo, procederei à análise de conteúdo do que os alunos escreveram nos seus PIT's durante os primeiros períodos deste ano lectivo.

O corpus documental deste estudo foi constituído a partir da recolha dos dados presentes no PIT1, num total de 11, realizados pelos alunos até ao final do primeiro período, e também dos dados presentes no PIT2, num total de 11. Procedi assim por entender que a evolução de um para outro plano de trabalho constitui um ponto determinante para as respostas que procuro.

Foram analisados todos os planos dos 16 alunos que constituem a turma, num total de 352, referentes a dois períodos lectivos.

Numa primeira fase, foram feitas as transcrições integrais de todas as ocorrências de avaliação presentes nos espaços PD, PE, do

PIT1 e nos espaços PH1/PH2, PD, PE e PF, pertencentes aos PIT2.

Após a transcrição deste acervo documental, procedi a diversas leituras das informações nele contidas, para apropriação da natureza do discurso e do sentido geral que as constitui, tendo em atenção a formulação das categorias de estudo.

As categorias que apresento e organizo nas tabelas 1 e 2 surgiram das várias leituras feitas aos documentos em análise. Numa primeira fase, a categorização surgiu das ocorrências presentes nos PIT's dos alunos, em consonância com os critérios estabelecidos, gradualmente, para apoio e monitorização da avaliação desenvolvida.

Numa das sessões do seminário de investigação/formação realizei, em parceria com as colegas do grupo, uma nova leitura, a qual me permitiu reorganizar e agrupar as categorias na forma que se apresentam nas tabelas. Durante o processo, foram ainda feitos outros ajustamentos.

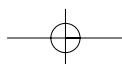
O processo de leitura permitiu identificar, nos textos produzidos pelas crianças, todas as unidades semânticas que, naturalmente, originaram estas categorias que julgo correspondem aos objectivos deste estudo.

As categorias foram agrupadas por blocos de informação, de acordo com as diferentes dimensões de avaliação utilizadas pelos alunos.

A identificação e agrupamento das categorias efectuaram-se em seis blocos (A, B, C, D, E e F) (*ver Figuras 3 e 4*):

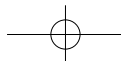
- Bloco A – Cumprimento de trabalhos planeados, tarefas e regras
- Bloco B – Aspectos formais do trabalho
- Bloco C – Aprendizagem
- Bloco D- Estratégias de apoio à aprendizagem
- Bloco E – Gestão do trabalho
- Bloco F – Atitudes

Apresento de seguida as tabelas que contêm a análise quantitativa dos dados, elaboradas a partir da leitura da informação presente nos campos PD e PE, do PIT 1 e nos campos PH1e 2, PD, PE e PF, do PIT 2.



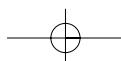
	Comentários de autoavaliação	Comentários dos Colegas	Comentários do Professor
A – Cumprimento de trabalhos planeados, tarefas e regras (totais)	160	45	18
A1 - Cumprimento do trabalho planeado	92	20	15
A2 - Cumprimento da tarefa semanal	15	5	1
A3 - Cumprimento de regras sociais instituídas em conselho	53	20	2
B – Aspectos formais do trabalho (totais)	60	84	12
B1 - Apresentação do trabalho	8	15	2
B2 - Organização dos trabalhos e materiais	52	69	10
C – Aprendizagem (totais)	222	102	22
C1 - Aprendizagens que domina	67	10	1
C2 - Necessidades de aprendizagem	141	79	17
C3 - Progressos na aprendizagem	6	5	2
C4 - Qualidade dos trabalhos realizados	8	8	2
C5 - Aspectos a melhorar nas produções			
C6 - Estratégias de Aperfeiçoamento das produções			
D - Estratégias de apoio à aprendizagem (totais)	18	29	60
D1 - Consolidação, treino e sistematização de conteúdos ou competências	6	18	30
D2 - Trabalhar nas dificuldades diagnosticadas	8	4	1
D3 - Trabalho cooperativo desenvolvido	2		5
D4 - Trabalho desenvolvido com o professor			6
D5 - Sugestões de trabalhos a realizar ou consulta de guiões, livros, etc.		1	7
D6 - Diversidade de actividades dentro do currículo	2	4	
D7 - Revisão de trabalhos		2	11
D8 - Produção e apresentação de trabalhos			
E – Gestão do trabalho (totais)	54	43	36
E1 - Gestão do tempo	14	6	19
E2 - Gestão do tipo de trabalho	3	5	8
E3 - Gestão dos materiais			
E4 - Quantidade de trabalhos realizados	37	32	9
F – Atitudes (totais)	7	22	45
F1 - Empenho no trabalho	1	4	6
F2 - Atenção/concentração no trabalho	1	1	10
F3 - Autonomia no trabalho			1
F4 - Esforço/persistência face ao trabalho	4	1	
F5 - Responsabilidade face ao trabalho		4	3
F6 - Reforço geral	1	12	25

Tabela 1 – Análise dos comentários de avaliação – PIT1



	Comentários de autoavaliação	Comentários dos Colegas	Comentários do Professor	Comentários de avaliação das produções
A – Cumprimento de trabalhos planeados, tarefas e regras (totais)	207	84	29	
A1 - Cumprimento do trabalho planeado	121	41	26	
A2 - Cumprimento da tarefa semanal	18	4	1	
A3 - Cumprimento regras sociais instituídas em conselho	68	39	2	
B – Aspectos formais do trabalho (totais)	93	128	18	
B1 - Apresentação do trabalho	17	40	1	
B2 - Organização dos trabalhos e materiais	76	88	16	
C – Aprendizagem (totais)	234	129	30	750
C1 - Aprendizagens que domina	72	30	2	254
C2 - Necessidades de aprendizagem	138	87	19	
C3 - Progressos na aprendizagem	15	3	7	
C4 - Qualidade dos trabalhos realizados	9	9	2	
C5 - Aspectos a melhorar nas produções				238
C6 - Estratégias para Aperfeiçoamento das produções				288
D - Estratégias de apoio à aprendizagem (totais)	127	69	177	21
D1 - Consolidação, treino e sistematização de conteúdos ou competências	24	21	41	
D2 - Trabalhar nas dificuldades diagnosticadas	28	7	3	
D3 - Trabalho cooperativo desenvolvido	44	15	28	19
D4 - Trabalho desenvolvido com o professor	5	2	27	2
D5 - Sugestões de trabalhos a realizar ou consulta de guiões, livros, etc.		13	66	
D6 - Diversidade de actividades dentro do currículo	25	11	3	
D7 - Revisão de trabalhos	1		9	
D8 - Produção e apresentação de trabalhos			26	
E – Gestão do trabalho (totais)	63	62	30	
E1 - Gestão do tempo	6		5	
E2 - Gestão do tipo de trabalho	8	8	6	
E3 - Gestão dos materiais	1	1		
E4 - Quantidade de trabalhos realizados	48	53	19	
F – Atitudes (totais)	47	97	105	
F1 - Empenho no trabalho	19	34	22	
F2 - Atenção/concentração no trabalho	6	24	9	
F3 - Autonomia no trabalho		1	2	
F4 - Esforço/persistência face ao trabalho	5	2	4	
F5 - Responsabilidade face ao trabalho	16	11	8	
F6 - Reforço geral	1	25	60	

Tabela 2 – Análise dos comentários de avaliação – PIT2



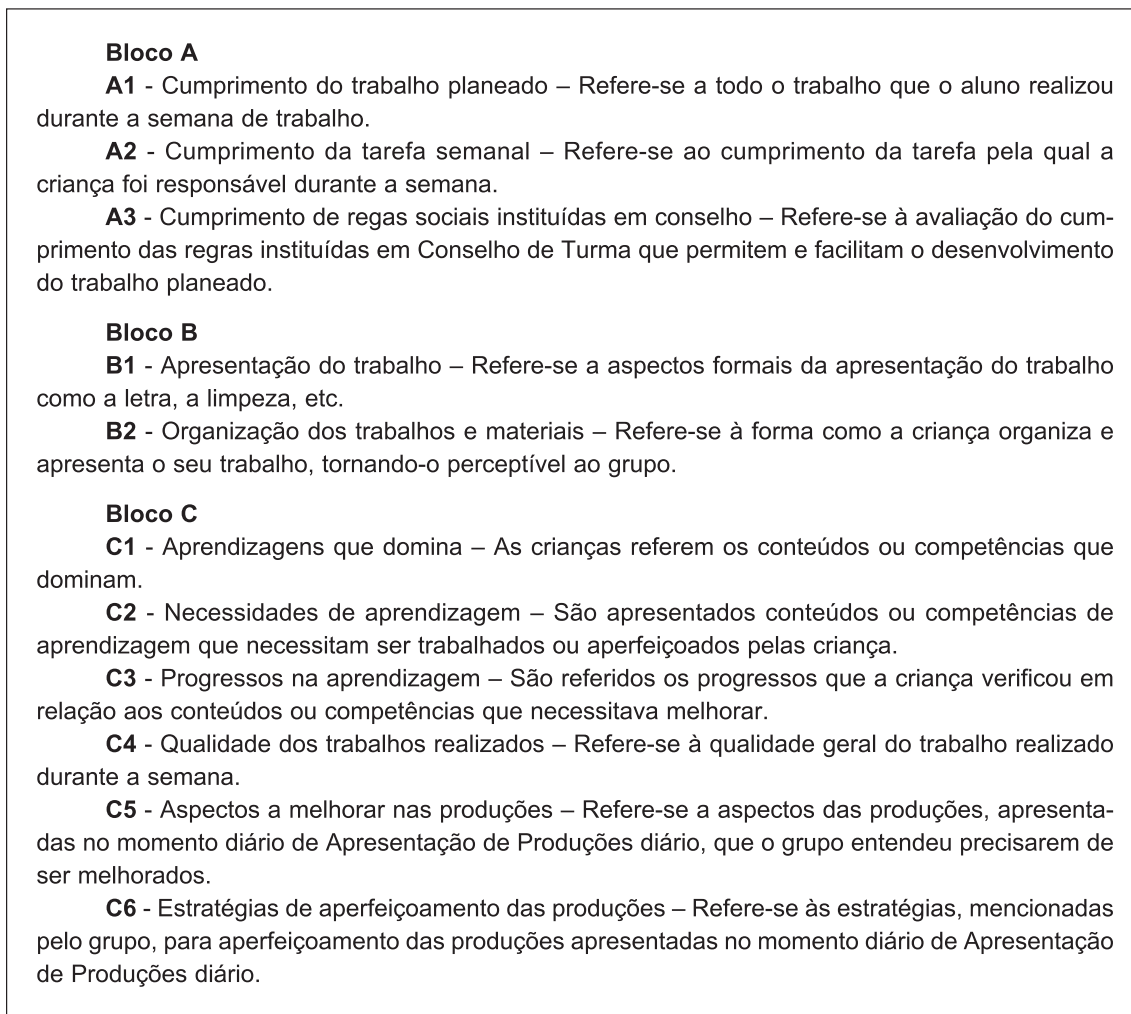


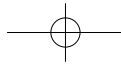
Figura 3 – Operacionalização das categorias A, B e C.

No processo de recolha dos dados, anotei algumas evidências que considero pertinentes realçar, antes da análise das tabelas que organizei para esse efeito, uma vez que as entendo como um complemento dessa descrição.

Um das primeiras evidências, refere-se ao facto de os alunos utilizarem os critérios construídos pelo grupo para avaliar o seu trabalho e o dos colegas, bem como as suas produções. Para além desta natural utilização, o que constato é que, a análise daquilo que os alunos escrevem, constitui as diferentes dimensões do

acto avaliativo, como o comprovam as diferentes categorias estabelecidas.

Outro dos aspectos verificados relaciona-se com a forma como as crianças vão, progressiva e gradualmente, apropriando-se desses critérios e integrando-os no consequente desenvolvimento do trabalho. À medida que esses critérios vão sendo analisados e discutidos no grupo, cada criança desenvolve “o conhecimento sobre o que sabe e o que desconhece” e também “acerca do seu conhecimento e dos seus processos”, o que parece ser fundamental “para o entendimento da utilização de estraté-



Bloco D

D1 - Consolidação, treino e sistematização de conteúdos ou competências – Refere-se a todos os aspectos de aprendizagem que os alunos identificam como sendo necessários para consolidação, treino ou sistematização.

D2 - Trabalhar nas dificuldades diagnosticadas – Neste campo os alunos referem se trabalharam ou não nas dificuldades que identificaram no seu PIT.

D3 - Trabalho cooperativo desenvolvido – Refere-se tanto ao trabalho desenvolvido em parceria com outros colegas, como à necessidade de se desenvolver mais trabalho em cooperação, para superação de dificuldades ou aperfeiçoamento de competências.

D4 - Trabalho desenvolvido com o professor – Refere-se tanto ao trabalho com o professor como à necessidade de se desenvolver mais trabalho com este, para superação de dificuldades ou aperfeiçoamento de competências.

D5 - Sugestões de trabalhos a realizar ou consulta de guiões, livros, etc. – Refere-se às propostas de trabalho feitas pelo grupo, como consulta dos diferentes documentos existentes na sala, para apoio às aprendizagens.

D6 - Diversidade de actividades dentro do currículo – Refere-se ao conjunto de actividades que os alunos podem realizar no âmbito das diferentes áreas de trabalho previstas no currículo nacional para o 3º e 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

D7 - Revisão de trabalhos – Refere-se aos trabalhos/produções que os alunos precisam de rever para os melhorarem ou aperfeiçoarem.

D8 - Produção e apresentação de trabalhos – Refere-se à necessidade das crianças produzirem trabalhos para apresentar ao grupo, para aperfeiçoarem competências (Leitura, escrita, etc.).

Bloco E

E1 - Gestão do tempo – Refere-se à forma como os alunos fazem a gestão do tempo para realizarem o trabalho que planearam.

E2 - Gestão do tipo de trabalho – Refere-se ao tipo de trabalho realizado referindo se efectuaram o mais indicado ao desenvolvimento das suas aprendizagens.

E3 - Gestão dos materiais – Refere-se à forma como os alunos gerem e utilizam os materiais utilizados no TEA: Ficheiros, cadernos, livros, projectos, etc.

E4 - Quantidade de trabalhos realizados - Refere-se à quantidade de trabalhos realizados pelo aluno, independentemente da qualidade ou das vantagens para a sua aprendizagem.

Bloco F

F1 - Empenho no trabalho – Refere-se ao empenho demonstrado pelo aluno para realização do seu trabalho.

F2 - Atenção/concentração no trabalho – Refere-se à forma como o aluno realizou o trabalho e se demonstrou uma atitude de empenho e concentração perante o mesmo.

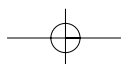
F3 - Autonomia no trabalho – Refere-se à autonomia revelada pelo aluno na realização do trabalho planeado.

F4 - Esforço/persistência face ao trabalho – Refere-se ao esforço e persistência demonstrados pelos alunos, no sentido de realizar o trabalho planeado e ultrapassar as dificuldades.

F5 - Responsabilidade face ao trabalho – Refere-se à atitude de responsabilidade demonstrada pelo aluno face ao trabalho desenvolvido.

F6 - Reforço geral – Refere-se ao reforço apresentado para valorização de trabalhos realizados ou de atitudes demonstradas pelos alunos.

Figura 4 – Operacionalização das categorias D, E e F



gias de estudo pois, presume-se que tal conhecimento auxilia o sujeito a decidir quando e que estratégias utilizar e, por outro, ou consequentemente, para a melhoria do desempenho escolar” (Ribeiro, 2003, p. 110).

Este é um processo gradual e depende do nível de desenvolvimento de cada criança, mas quanto maior é a consciência que têm das suas funções maior é a utilidade que lhe conferem em termos de avaliação.

É o caso dos alunos que repetem consecutivamente a mesma avaliação, mas a determinada altura percebem que podem aperfeiçoar estas competências utilizando também outros critérios.

As crianças, para além do uso sistemático que fazem dos critérios, apresentam também justificações para o facto de os terem usado, como por exemplo. *Eu não fiz todos os trabalhos que tinha planeado porque brinquei muito. (PD Carlos Miguel) ou ainda Eu na semana anterior fiz 19 coisas e nesta semana só fiz 16 porque não me empenhei. (PD Salomé).*

No que se refere ao uso das categorias do Bloco A, verifico que estas são usadas regularmente pelo grupo, nos PIT's 1 e 2, não se notando evoluções muito significativas de um para o outro, para avaliação do cumprimento do trabalho, da tarefa semanal e das regras sociais.

No entanto, as categorias A1 e A3 são as mais utilizadas pela turma. Julgo que a importância atribuída a estas categorias se refere ao facto de, tanto o cumprimento das regras sociais como o cumprimento do trabalho planeado, assumirem para o grupo um papel determinante no desenvolvimento do trabalho.

Em relação à categoria A2, é uma surpresa a sua avaliação também surgir neste campo, uma vez que os alunos estão a avaliá-la pela segunda vez. Quanto a mim, isto significa que basta um espaço para avaliação da tarefa, podendo esta ser feita conjuntamente com as restantes actividades e trabalhos realizados, bastando que o grupo tome consciência dessa necessidade.

Ainda no âmbito deste bloco de categorias,

saliento o facto de estas serem mais usadas pelos alunos do que pelo professor.

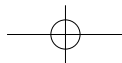
No Bloco B das categorias, constato também que os critérios que as constituem são frequentemente utilizados pelos alunos nos dois planos (PIT1 e 2), apesar de no segundo se verificar um aumento dos comentários dos alunos, em particular nos comentários dos colegas, nas categorias B1 e B2.

O PIT, para além da sua dimensão de instrumento de planificação e auxiliador do trabalho a desenvolver pelo aluno, tendo como fim a sua autonomia progressiva a diferentes níveis, possui também, como tenho tentado demonstrar, esta dimensão de avaliação das aprendizagens.

Contudo, esta vertente de avaliação implica necessariamente a existência de outros instrumentos e momentos de trabalho que potenciem um clima de diálogo no grupo, levando cada aluno a reflectir, criticamente, acerca do seu percurso de aprendizagem em interacção constante. Esta dimensão da aprendizagem está presente num referencial socioconstrutivista, o qual defende que “nos desenvolvemos através dos outros”, ou seja, “o indivíduo desenvolve-se como tal mediante o que produz para os demais. Este é o processo de formação do indivíduo” (Vygotsky, 1981, citado por Serralha, s.d. p. 5).

No fundo, este instrumento, enquadrado na dinâmica de trabalho, em articulação com os diferentes módulos curriculares que constituem o modelo pedagógico do MEM, contribui para que, gradualmente e em cooperação, as crianças tomem consciência do seu percurso para que, em parcerias de trabalho, possam aperfeiçoar técnicas de produção, aperfeiçoamento de competências e treino ou consolidação de conteúdos. A propósito desta ideia Méndez (2002) afirma:

a avaliação vem a ser importante quando fornece informação prática aos professores sobre a qualidade das aprendizagens que os alunos estão a realizar. Oferece, simultaneamente, uma boa oportunidade para melhorar tanto o



processo de aprendizagem – ao mesmo tempo que procura recuperar as dificuldades que os que aprendem devem vencer – como os actos futuros de ensino, mediante a reflexão, a autocrítica e a autocorreção da prática escolar (pp. 79 e 80).

O que se observa no Bloco C das categorias é um exemplo do que acabo de referir. Com o intuito de levar os alunos a direccionar, naturalmente, o trabalho para os aspectos do currículo que precisam melhorar nas suas aprendizagens, é necessário que esses aspectos sejam verbalizados e registados, regularmente, nos diferentes momentos de avaliação, para que a planificação do trabalho a seguir mobilize estratégias de superação das dificuldades. Daí decorre que a categoria C2 seja a mais utilizada pelo grupo.

Contudo, para além da necessária tomada de consciência dos aspectos a melhorar nas aprendizagens, é igualmente pertinente que o grupo consciencialize as potencialidades de cada um e as aprendizagens que dominam, a fim de se organizarem em estruturas de entreaajuda, com o objectivo de todos atingirem níveis mais elevados de sucesso, em trabalho cooperativo com os colegas ou sustentados pelo apoio do professor. A frequência de vezes que os alunos escolheram a categoria C1 fundamenta, em parte, o que acabo de salientar.

No entanto, comparando os dois PIT's, nota-se que os procedimentos de regulação do trabalho desenvolvido são amplamente melhorados com a introdução dos espaços PH1 e PH2.

O aprofundamento realizado, em torno do momento da Apresentação das Produções, conduziu o grupo a tomar mais consciência dos aspectos que domina, como se observa nas categorias C5 e C6.

A possibilidade dos alunos registarem, através das diversas interações, os aspectos a melhorar nas produções, tal como o conjunto das estratégias que orientam o trabalho a realizar, parece-me ser de facto muito vantajoso para o trabalho que os alunos podem desenvolver

com os seus pares, uma vez que este registo os acompanha sistematicamente durante o momento de produção.

Na minha opinião, é na análise cuidada diária e participada das produções apresentadas pelo grupo (categorias C4, C5 e C6) que se veicula e incentiva o trabalho realizado por cada um.

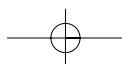
As categorias C4, C5 e C6, dado que, na minha opinião, é na análise cuidada, diária e participada das produções apresentadas, pelo grupo, que se veicula e incentiva a qualidade do trabalho realizado por cada um. É neste momento que as crianças expõem, explicam os seus produtos (textos, problemas, desenhos, leituras, etc.) ao grupo e dele recebem um *feedback* instantâneo para orientação do trabalho. Neste sentido,

o feedback deve conduzir necessariamente a qualquer tipo de acção, ou conjunto de acções, que o aluno desenvolve para melhorar a sua aprendizagem. Isto é os alunos têm que aprender interpretá-lo, a relacioná-lo com a qualidade dos trabalhos que desenvolvem e a usá-lo para perceberem como poderão melhorar as suas aprendizagens (Domingos, 2008, p. 83).

Penso que esta atitude em relação à qualidade do trabalho estava um pouco esquecida na minha prática e foi este trabalho que me permitiu observá-la e compreendê-la de outro modo. Considero que o momento de Apresentação de Produções é um tempo de excelência para a avaliação das produções, como já salientei.

Além disso, acredito que, se conseguirmos transpor esta dimensão mais analítica e reflexiva da qualidade para o momento colectivo de avaliação dos PIT's em Conselho, seremos capazes de avaliar de forma mais cuidada todas as aprendizagens do grupo.

Na verdade, o que apresento nos parágrafos anteriores, verificou-se na minha turma. Numa primeira fase, aquilo que mais avaliávamos em Conselho era o cumprimento ou não dos planos, a quantidade de trabalhos realizados e o



levantamento dos aspectos do currículo que os alunos precisavam de melhorar. Foi a reformulação do PIT e a optimização do momento de Apresentação de Produções que nos permitiu uma abordagem mais qualitativa da avaliação das aprendizagens, como aliás o demonstram as categorias C5 e C6 do PIT2.

No seguimento desta linha de pensamento, o trabalho de aperfeiçoamento, consolidação e treino só pode ser desenvolvido em cooperação, se o grupo possuir formas de apoiar esse trabalho o que justifica o aumento do bloco de categorias referentes às estratégias de aprendizagem, mencionadas pelos alunos, do primeiro para o segundo plano. Certamente, esta ocorrência relaciona-se amplamente com a necessidade do grupo se organizar para o trabalho de cooperação, no sentido de colmatar as dificuldades diagnosticadas.

Ocorre-me aqui acrescentar esta evidente dimensão formativa do trabalho desenvolvido pela turma, ou seja, a tomada de consciência não visa a atribuição de uma classificação ou nota ao trabalho de cada criança; muito pelo contrário, pretende antes tornar visíveis as lacunas, os obstáculos ou pontos fracos de cada um, a par das competências e aprendizagens que dominam, fornecendo-lhe em seguida estratégias para a sua superação, responsabilizando todo o grupo pelos sucessos individuais. Isto porque, como o refere Perrenoud (1999)

a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços; um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas: identificação de erros, sugestões e contra-sugestões, explicações complementares, revisão de noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa ou autoconfiança (p. 173).

Sem dúvida que este clima formativo, vivenciado entre pares, viabiliza um conjunto de estratégias de apoio às aprendizagens que o grupo vai sucessivamente descobrindo, discutindo e compilando nos guiões que constituem

os critérios de avaliação do trabalho, para serem usados nos seus comentários escritos e introduzidos na prática diária.

Com efeito, as categorias D1, D2, D6 e D6 revelam a primeira dimensão daquilo que anteriormente referi; isto é, às crianças, depois de lhes ser apresentado um conjunto de aspectos a melhorar, também lhe devemos fornecer um conjunto de pistas para que esses avanços ou melhorias possam ser efectivamente alcançados.

Daqui decorre o facto de o grupo salientar, com a passagem do PIT1 para o PIT2, a importância do treino, da consolidação ou sistematização de conteúdos D1.

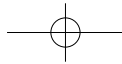
Por outro lado, o aluno que assumiu perante o grupo um conjunto de dificuldades, deve depois reflectir e tomar consciência se desenvolveu o trabalho necessário no sentido de as superar, o que justifica a categoria D2.

Para complementar estas duas perspectivas, o grupo enumera ainda um conjunto de sugestões que possam auxiliar o trabalho a desenvolver, referida na categoria D5, sendo esta mais utilizada pelo professor.

No entanto, a categoria D6 revela-nos um outro aspecto deste trabalho. Para além da importância da turma mobilizar esforços em torno das dificuldades, do treino e consolidação de conteúdos e competências, o grupo percebeu que é importante realizar um conjunto de actividades diversificadas que abranjam todas as áreas do currículo do 1.º CEB, como se observa na categoria em análise.

Dentro deste bloco, ressalvo ainda a importância das categorias D3 e D4, porque, na passagem de um para o outro plano, a turma passou a conferir-lhe maior relevância. Estou em crer que este facto se deve à tomada de consciência que fomos desenvolvendo em relação aos benefícios da cooperação e entajuda, pois tanto o professor como os restantes elementos do grupo são parceiros indispensáveis para a recuperação daqueles que precisam de uma ajuda mais regular por alguém mais capaz ou especializado.

Como já mencionei, o momento de Apre-



sentação de Produções assume um papel determinante no progresso das aprendizagens; ele vive da riqueza dos trabalhos elaborados pelos alunos no TEA. Daí o facto de termos também percebido que a nossa avaliação deveria ter uma componente relativa à produção/apresentação de trabalho e a sua consequente revisão, como o demonstram D7 e D8, na análise do PIT 2. A propósito desta análise Sérgio Niza (2006), no editorial da Revista Escola Moderna esclarece:

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 torná-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 progredir nesses projectos em comum (pp. 3 e 4).

Outra das dimensões de avaliação utilizadas pelo grupo está presente no bloco E das categorias em análise; estas referem-se à forma como os alunos fazem a gestão do trabalho desenvolvido. Neste domínio, a categoria mais vezes mencionada refere-se à quantidade de trabalhos realizados pela turma (E4), muito valorizada pelo grupo em ambos os planos.

Considero também muito pertinentes as categorias E1, E2 e E3 por, a meu ver, serem potenciadoras de uma reflexão que leva o grupo a tomar consciências da maneira como pode gerir o tempo de uma forma mais eficaz, no sentido de conseguir cumprir aquilo que se propôs realizar, num determinado período.

Complementarmente a esta ideia, considero também muito relevante a preocupação com o tipo de trabalho a desenvolver (E2), bem como a gestão dos materiais utilizados (E3). Quero com isto dizer que estas categorias visam dotar o grupo de uma atitude de responsabilidade face ao que planeia e aos materiais utilizados para trabalhar, uma vez que o tempo de trabalho tem que ser usado em função da aprendizagem. Os recursos, sendo de

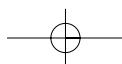
uso colectivo, devem estar organizados de modo a que todos possam usufruir deles com a maior das vantagens. Reconheço que ao longo deste período não levei o grupo a reflectir convenientemente nestes aspectos, o que se repercutiu claramente nos dados em análise.

Para além da necessidade constante de um feedback acerca dos processos e produtos do seu trabalho, como tenho constatado ao longo deste trabalho, os alunos precisam também de receber informação sobre os seus comportamentos (Domingos, 2008). O bloco F das categorias, a par da categoria referente ao cumprimento das regras sociais (A2), reflecte não só a importância do reforço no incentivo à aprendizagem como o reconhecimento de atitudes como o empenho, a atenção/concentração, o esforço/persistência, a autonomia e a responsabilidade serem determinantes para essa aprendizagem.

Em suma, avaliar é tomar consciência do percurso realizado em função de um determinado objectivo a alcançar ou tarefa a realizar. Precisa para isso de efectuar balanços periódicos que nos permitam saber, interiorizar e compreender o que se fez até ao momento, o que ainda temos que fazer e como pode ou deve ser o desempenho, para conseguirmos atingir o tal objectivo ou tarefa que pretendíamos realizar.

Neste sentido, a difícil tarefa de avaliar as aprendizagens dos alunos não é, exclusivamente, externa aos sujeitos que aprendem, ou seja, se for o professor o único a ajuizar sobre aquilo que o aluno aprende ou ainda tem que aprender, para ser competente em determinada tarefa ou aquisição de saberes. Desse modo dificilmente a criança tomará consciência do seu percurso de aprendizagem, para que possa empenhar-se activamente no seu aperfeiçoamento ou na superação continua das dificuldades que vão sendo observadas.

Para que tal não aconteça, considero relevantes três etapas do processo avaliativo que, no seguimento daquilo que observei no decorrer deste trabalho, envolvem tanto o aluno



como os restantes elementos que integram o grupo:

Etapa 1

O aluno confronta-se com os objectivos e dificuldades de determinada tarefa realizando-a.

Exemplo 1: Produção de um texto – A criança toma consciência do que é um texto e das dificuldades que sente ao realizá-lo autonomamente ou em parceria.

Exemplo 2: Contagens do PIT – Na avaliação do PIT o aluno começa por fazer, sozinho, as contagens dos trabalhos realizados, confrontando o trabalho previsto com o que realizou.

Etapa 2

O aluno comunica ao grupo o trabalho realizado, tendo para isso que explicitar, explicar ou justificar como e porque o fez, através das interacções geradas com os restantes elementos do grupo.

Etapa 3

O grupo ajuda-o a tomar consciência do trabalho realizado ou da qualidade do mesmo, no caso de ser uma produção específica (Texto,

leitura, problema, etc.) (*O que fez/O que sabe*). Esta interacção permite ainda à criança que apresenta o seu trabalho, perceber quais os aspectos que pode melhorar e como o fazer (*O que posso melhorar/ Como posso melhorar*), através das sugestões de melhoramento ou enriquecimento do seu desempenho no domínio ou aperfeiçoamento de determinada tarefa ou produção.

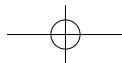
O trabalho aqui apresentado, apesar do muito que fica por analisar e dizer, proporcionou-me uma maior consciência sobre o significado prático da avaliação que forma pelo diálogo e reflexão, gerados numa comunidade de aprendizagem, através do envolvimento activo dos alunos nesse processo. Ajudou-me na reformulação dos instrumentos de mediação e regulação das aprendizagens, possibilitou a reorganização e optimização contínua, dos momentos de trabalho e recursos que as apoiam.

A dinâmica reflexiva aqui relatada só foi possível na interacção constante com os meus pares, alunos e colegas do Movimento, em paralelo com os textos teóricos que sustentam as nossas práticas.

¹ Estes guiões são constituídos por critérios de avaliação das produções ou do trabalho realizado. Elaborados pelo grupo à medida que surge a necessidade de clarificarmos formas mais adequadas de realização de trabalhos ou produções concretas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (orgs.). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-125). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação Cooperada das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Metodologia: Questões teórico-práticas. Visão Panorâmica da Investigação/Ação* (pp. 76-105). Porto: Porto Editora.
- Méndez, A. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (1993) Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. A. Estrela e A. Nóvoa (orgs.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 109-116.
- Sampaio, M. (2009). O Plano de Actividades como mediador da Aprendizagem-Ensino. *Escola Moderna*, 34 (5), 5-16.
- Santana, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1.º CEB. *Escola Moderna*, 5 (5), 15-24.
- Serralha, F. (s/d). *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º CEB*: Texto Policopiado.
- Niza, S. (1998). A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico, *Inovação*, 11 (1), 77-98.
- Niza, S. (2006). Editorial. *Escola Moderna*, 27 (5), 3-4.
- Oliveira, K. M. (s/d) Vigotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico: Editora Scipione.
- Rogoff, B. e outros.(2000) Modelos de Ensino Aprendizagem: A participação em comunidades de aprendizagem. In D. Olson, & N. Torrance (orgs). *Educação e Desenvolvimento Humano*. (pp. 322-344). Porto Alegre: Artmed.
- Vigotsky, L.S. (1934/1985/2007). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Watkins, C. (2005). Classrooms as learning communities: a review of research. *London Review of Education*, 3 (1), 47-64.
- Watkins, C., Carnel, E., Lodge, C., Wagner, P., & Whalley, C. (2002). *Effective Learning. NSIN Research*, 17.
- Watkins, C. (2001). Learning about learning enhances performance. *NSIN Research*.



Era uma vez... um professor do MEM Síntese da construção de um percurso de formação

Luís Ventura*

A ideia de escrever o artigo que agora apresento surgiu após ter feito uma comunicação subordinada ao mesmo tema no XXXI Congresso do Movimento da Escola Moderna, realizado na Escola Superior de Educação de Setúbal, em Julho de 2009. Nesse momento do meu percurso profissional senti a necessidade de fazer uma comunicação que se centrasse numa reflexão atenta sobre tudo o que até então tinha feito, tanto de bom como de menos bom, enquanto Professor ao longo dos últimos seis anos, um tempo da minha vida que havia dedicado, com entusiasmo, a ser docente numa escola pública.

Reflectindo sobre esta pausa que a mim próprio impus, não posso hoje afirmar categoricamente quais foram os motivos concretos que a motivaram. Tenho consciência, pelo menos, de que nessa altura percebi, de forma clara, que estava na altura de olhar de forma responsável e rigorosa para trás, para o caminho percorrido no mundo da educação, e tentar *perceber afinal o que tinha eu feito, produzido e realizado com os alunos; que planos tinha conseguido concretizar e quais tinha abandonado; em que áreas da profissão tinha investido e em que é que tinha crescido profissionalmente durante esse tempo;...*

Mas, por outro lado, afigurou-se-me importante compreender uma outra questão, algo que sentia que havia tido uma importância fulcral no meu percurso: *queria estar consciente da*

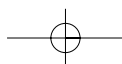
verdadeira influência que o modelo pedagógico do MEM havia tido na construção do meu eu profissional e (por que não) pessoal.

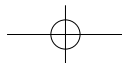
Assim, em meados de Junho de 2009, aquando da preparação da comunicação, sentei-me à secretária e comecei por tentar fazer uma lista concreta de tudo o que tinha feito, em termos profissionais, durante os últimos seis anos. Uma vez que tinha realizado o estágio pedagógico no ano lectivo 2003-2004, isso significava que tinha seis anos lectivos de trabalho para escarpelizar.

Fazendo contas simples, descobri que durante os últimos seis anos eu havia conhecido a realidade de quatro escolas e de quatro espaços sociais diferentes: Brandoa na Amadora; Samora Correia em Benavente; Sobreda em Almada e Vialonga em Vila Franca de Xira. Para além disso, havia tido a oportunidade de trabalhar durante esses anos com mais de vinte turmas, o que dava um número aproximado de 450 alunos; 450 seres humanos que tinham passado pela minha sala de aula, ou, visto noutra perspectiva, vinte salas de aula pelas quais eu tinha passado e, queria acreditar, nas quais tinha deixado algum do meu cunho pessoal.

Continuei a fazer contas. Tive consciência de que nesses seis anos tinha leccionado diversas áreas curriculares, tanto disciplinares como História e Geografia de Portugal do 5.º e 6.º anos; Francês do 8.º ano ou Língua Portuguesa do 5.º ao 8.º ano, mas também áreas curriculares não disciplinares como Estudo Acompanhado, Área de Projecto ou Formação Cívica,

* 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.





tendo tido aliás a oportunidade de ser, por uma vez, Director de Turma. Para além disso, percebi que para além deste trabalho de docência eu havia já apoiado, sobretudo nos últimos anos e desde que me encontrava em Vialonga, mais de cinquenta alunos no âmbito de um projecto que a escola dinamiza de apoio à aprendizagem da Língua Portuguesa para falantes que a têm como Língua Não Materna.

Desde logo estes números fizeram-me pensar no que estava em causa. Era um facto que estava apenas a centrar-me em seis anos, aliás, nos primeiros seis anos, o que, no percurso profissional de um professor, se pode considerar como uma gota de água num oceano que é a carreira docente. Todavia, e logo no momento em que fazia estas contas, senti que, apesar de se tratar apenas de seis anos, o facto é que haviam sido anos cheios de actividade, anos repletos de experiências dos mais variados tipos, anos de intensa “criação”, sobretudo de materiais de regulação do trabalho em sala de aula; e anos em que, fundamentalmente, comecei, passo a passo e dia após dia, a compreender o que era o MEM e a fazer parte de um grupo constituído por colegas de profissão que, como eu, e a cada novo encontro, procuravam respostas e descobriam novas perguntas.

Uma curiosidade relativa a estas contas iniciais foi o facto de ter descoberto que tinha sido, de certo modo, bafejado pela sorte nesse percurso profissional, uma vez que apenas havia ficado desempregado, no máximo, durante três meses; três meses que, refira-se, me haviam custado terrivelmente a passar, pois tinha consciência do que queria e do que podia fazer enquanto professor, vendo-me nesse tempo impossibilitado de o fazer.

Talvez seja por isso, concluí então, que eu tenha feito tanto nestes últimos seis anos. Digo-o, não como forma de afirmar um qualquer sentimento de superioridade em relação à generalidade dos meus colegas ou de me caracterizar como um excelente professor porque trabalho muito. Nada disso! Digo-o por-

que tive a oportunidade, na preparação da comunicação, de olhar com outros olhos para tudo o que havia produzido ao longo dos últimos seis anos. Normalmente, tenho o hábito de não deitar nada fora do que vou fazendo, o que me permite ter um registo gradual e efectivo do meu trabalho, sobretudo daquele que é feito em sala de aula e que é o que verdadeiramente mais importa, aquele que, do meu ponto de vista, verdadeiramente nos forma nesta profissão.

Nessa análise dos materiais, tive consciência então de que tinha realizado, de certa forma, um percurso bastante fértil: fértil pela diversidade de alunos que tinha conhecido e que exigiram de mim estratégias diversificadas para ir ao encontro das suas necessidades e dificuldades (algo a que na maior parte das vezes não fui capaz de corresponder); fértil pelas escolas e pelos meios sociais que frequentei e que me permitiram perceber as especificidades não só das pessoas e das escolas, mas também das próprias localidades em que estas estavam inseridas; fértil também (e sobretudo) pela massa humana de profissionais da educação (tanto bons como menos bons profissionais) que pude encontrar e com quem aprendi novas formas de trabalho em sala de aula. E, por último, fértil também pelas experiências profissionais que me foram proporcionadas: ter tido os cargos e as responsabilidades que tive em cada escola ajudou-me também a crescer na profissão, permitindo-me aperceber-me de que era capaz de desempenhar, numa escola pública, diversos tipos de trabalho.

Na altura em que reflectia sobre estas questões e as punha no papel, senti que, provavelmente, se terminasse a comunicação por aqui, poderia dar-me por satisfeito pois já retirara grande parte das conclusões a que podia ter chegado sobre o meu percurso. Contudo, estava consciente de que ainda havia muito a fazer e a dizer. Então, num assomo de lucidez, compreendi, entre outras coisas, que se era verdade que o meu percurso enquanto profissional da educação tinha sido fértil e profícuo

