



**Gladys Batista Picaglie
Antonella Carvalho de Oliveira
(Organizadoras)**

Conhecimento e Saberes da Psicopedagogia Clínica e Institucional

Atena
Editora

Ano 2019

Gladys Batista Picaglie
Antonella Carvalho de Oliveira
(Organizadoras)

Conhecimentos e Saberes da Psicopedagogia Clínica e Institucional

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Karine de Lima

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C749 Conhecimentos e saberes da psicopedagogia clínica e institucional [recurso eletrônico] / Organizadora Gladys Batista Picaglie, Antonella Carvalho de Oliveira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7247-103-9

DOI 10.22533/at.ed.039190402

1. Psicologia da aprendizagem – Estudo e ensino. 2. Psicologia educacional. 3. Psicopedagogia. I. Picaglie, Gladys Batista. II. Oliveira, Antonella Carvalho.

CDD 370.1523

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A Psicopedagogia surge da necessidade de entender os processos de aprendizagem, onde seu foco principal é a Aprendizagem e o Sujeito. O profissional precisa ter um olhar abrangente para vários aspectos sociais: sujeito, família e comunidade escolar. E também aspecto cognitivo, emocional, cultural e orgânico.

O campo de atuação pode ser clínico, institucional, hospitalar e empresarial. O clínico atende crianças e adultos com dificuldades de aprendizagem, utilizando técnicas de intervenção terapêutica de forma integrada com a família e colégio. O trabalho Institucional acontece nas Instituições de Ensino, trabalhando com a prevenção dos problemas de aprendizagem e realizando projetos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

O psicopedagogo está conquistando campo no mercado de trabalho. Podemos perceber nos artigos que compõe o “*e book Conhecimentos e Saberes da Psicopedagogia Clínica e Institucional*” os diversos âmbitos de atuação, descrevendo sua importância para o processo psicossócio educacional.

Uma boa leitura!

Gladys Batista Picaglie

Antonella Carvalho de Oliveira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A CONTRIBUIÇÃO DO PSICOPEDAGOGO ESCOLAR NA INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS	
Camila Rezende Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.0391904021	
CAPÍTULO 2	8
A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO CONTEXTO ESCOLAR	
Elisangela Claudino da Silva	
André Ribeiro da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.0391904022	
CAPÍTULO 3	19
AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, LEITURA E ESCRITA DO ALUNO SURDO	
Elisangela Claudino da Silva	
André Ribeiro da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.0391904023	
CAPÍTULO 4	28
MEDIÇÃO ESCOLAR: ABORDAGEM AVALIATIVA DE UM MODELO DE ALCANCE AMPLO	
Elisabete Pinto da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.0391904024	
CAPÍTULO 5	39
O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA: A PRÁTICA DOCENTE E A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	
Miryan Cristina Buzetti	
DOI 10.22533/at.ed.0391904025	
CAPÍTULO 6	46
ANALFABETISMO AFETIVO EM ADOLESCENTES E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA AS ORGANIZAÇÕES	
Marisa Cláudia Jacometo Durante	
Kelly Danelli dos Passos	
Marcia Maria Schaab	
Paulo Renato Foletto	
DOI 10.22533/at.ed.0391904026	
CAPÍTULO 7	60
REFLEXÕES ACERCA DOS PRINCÍPIOS DE INCLUSÃO, ÉTICA E CIVILIDADE E SUAS RELAÇÕES COM A CULTURA ESCOLAR	
Elane Luís Rocha	
Cláudia Bernardes de Almeida Rosa	
Dalva Aparecida Bispo de Oliveira Miro	
DOI 10.22533/at.ed.0391904027	

CAPÍTULO 8 69

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA INTEGRAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ESTADO DO CEARÁ

Elizabeth Francelino
Nadia Sanzovo
Joaquim José Jacinto Escola

DOI 10.22533/at.ed.0391904028

CAPÍTULO 9 79

A AVALIAÇÃO COMO PRÉMIO: PERSPETIVAS DE ALUNOS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Teresa Paulino dos Santos
Maria Palmira Alves

DOI 10.22533/at.ed.0391904029

CAPÍTULO 10 98

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL A PARTIR DO PROGRAMA MENOR APRENDIZ

Marisa Claudia Jacometo Durante
Eliana Aparecida Gonçalves Simili
Moacir Juliani
Rodrigo Antonio Szablewski

DOI 10.22533/at.ed.03919040210

CAPÍTULO 11 115

EMERGING AS EARLY CHILDHOOD TEACHER: CRITICAL CHALLENGES

Dalila Maria Brito da Cunha Lino
Maria de Fátima Cerqueira Martins Vieira
Maria Cristina Cristo Parente

DOI 10.22533/at.ed.03919040211

CAPÍTULO 12 127

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA: PERCEÇÃO DE ESTUDANTES SOBRE A SUA FORMAÇÃO

Sandra Mónica Figueiredo de Oliveira
Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro
Brigite Carvalho da Silva

DOI 10.22533/at.ed.03919040212

CAPÍTULO 13 136

O QUE FAZEMOS COM O QUE FAZEM CONNOSCO... INTERAÇÕES QUE (NOS) FORMAM E DESENVOLVEM

Teresa Sarmento
Conceição Leal da Costa

DOI 10.22533/at.ed.03919040213

CAPÍTULO 14 151

O CONCEITO DE MEDIAÇÃO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Ludynnylla Paiva Botta dos Passos
Marcia Cristina Argenti Perez

DOI 10.22533/at.ed.03919040214

CAPÍTULO 15	157
A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE WEB 2.0 – UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	
Nadia Sanzovo Joaquim José Jacinto Escola	
DOI 10.22533/at.ed.03919040215	
CAPÍTULO 16	173
A UNIVERSIDADE, A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E A INCLUSÃO SOCIAL	
Armando Paulo Ferreira Loureiro Antonio Izomar Rodrigues Madeiro João Carlos Pereira Coqueiro Maria José Quaresma Portela Corrêa Manoel Domingos Castro Oliveira Sílvia De Fátima Nunes Da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.03919040216	
CAPÍTULO 17	182
A UTILIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO DIGITAL PELOS PROFESSORES DO CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS	
Maristela Romagnole de Araujo Jurkevicz Joaquim José Jacinto Escola Regiane Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.03919040217	
CAPÍTULO 18	193
MOTIVAÇÃO E OUTROS FACTORES QUE INFLUENCIAM OS MÉTODOS DE ESTUDO. O CASO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM ANGOLA	
Laurinda Magalhães Carlos Sebastião Máquina Mendes Anabela Maria de Sousa Pereira Agatângelo Joaquim dos Santos Eduardo	
DOI 10.22533/at.ed.03919040218	
CAPÍTULO 19	210
A ARTE DE VER: VAMOS FOTOGRAFAR?	
Elaine Simões Romual Rebeca Maria de Lurdes Dias de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.03919040219	
CAPÍTULO 20	224
O DIRETOR NO NOVO MODELO DE GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA E AS (DES) CONTINUIDADES DEMOCRÁTICAS: POLÍTICAS E PRÁTICAS	
Maria Fernanda dos Santos Martins Ana Paula Morais Macedo	
DOI 10.22533/at.ed.03919040220	
CAPÍTULO 21	238
TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: POLÍTICAS CURRICULARES	
Sandra Faria Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.03919040221	

A AVALIAÇÃO COMO PRÉMIO: PERSPETIVAS DE ALUNOS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Teresa Paulino dos Santos

Universidade do Minho PORTUGAL, tjcps@sapo.pt

Maria Palmira Alves

Universidade do Minho PORTUGAL, palves@ie.uminho.pt

RESUMO: O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (resolução do Conselho de Ministros nº23/2016) destina-se a promover um ensino de qualidade e combater o insucesso escolar. A avaliação deve permitir a regulação do processo de ensino-aprendizagem, para que todos os alunos tenham sucesso. Apresentamos alguns resultados de um estudo, realizado num agrupamento de escolas, localizado na zona Norte do país, cujo principal objetivo é conhecer a perspetiva dos alunos e dos Encarregados de Educação (EE) sobre o sucesso escolar, assim como os fatores que, na sua opinião, contribuem para tal. Participaram no estudo dezoito alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e oito EE. Os dados foram recolhidos por entrevista semiestruturada e analisados com recurso à análise de conteúdo. Ter “sucesso” é, para alunos e EE, ter boas notas. Os alunos ressaltam o comportamento, as dinâmicas relacionais, o estudo e o

gosto pelo conhecimento como fatores que mais interferem no sucesso escolar; os EE salientam o acompanhamento familiar, o apoio dos professores e da escola. Alunos e EE consideram que a avaliação premeia o esforço, ao mesmo tempo que obriga a estudar.¹

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação das aprendizagens, Sucesso escolar, Ensino Básico, alunos, Encarregados de Educação.

ABSTRACT: The National Program for the Promotion of Success in School (Resolution of the Council of Ministers nº23 / 2016) is designed either to promoting the quality of teaching or to finish the school failure. Assessment should allow the regulation of the teaching-learning process, so that all students succeed. We present some results of a study, carried out in a group of schools, located in the North of Portugal, whose main objective is to know the perspective of pupils and parents on school success, as well as the factors that contribute to it. Eighteen students from the 3rd cycle of Basic Education and eight parents participated in the study. Data were collected by semi-structured interviews and analyzed using content analysis. To have “success” is for pupils and parents to get good marks. Pupils think that their behaviour,

¹ Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562

the relational dynamics, the passion for study and for knowledge are the most relevant factors to get school success; Parents named the family's support, the teachers and the school. Pupils and parents consider that assessment rewards the effort, as well as it improves the study.

KEYWORDS: Learning assessment, Success in School, Basic education, Pupils; Parents

1 | PARA UMA CONCEITUALIZAÇÃO DE (IN)SUCESSO ESCOLAR

A escola para todos nem sempre se traduz na “escola de todos” e não serve todos os alunos da mesma forma, pelo que, tal como salientam diferentes autores (Crahay, 1996; Sil, 2004; Mendonça, 2009; Machado, 2012; Azevedo, 2014; Santos & Alves, 2016) é um desafio entender o sucesso escolar, analisar as suas causas e efeitos, discutir sobre a forma como se pode promovê-lo ou combatê-lo. Geralmente, a expressão “sucesso escolar” utiliza-se nas situações em que um aluno realiza um determinado percurso escolar, com maior ou menor dificuldade, mas em que não há reprovações ou retenções. Quando existem reprovações, então há insucesso escolar.

Contudo, este conceito foi-se alterando ao longo dos tempos, consoante as racionalidades em confronto, sendo que no final do século XIX e no início do século XX, os alunos com dificuldades se designavam como “viciosos, refractários, antiescolares, rebeldes, anti-sociais, preguiçosos ou pouco dotados” (Isambert, 1992, citado por Crahay, 1999, p. 29). Com o uso da expressão insucesso verificou-se um progresso nas concepções pedagógicas, o que supõe, implicitamente, que todos progridam ou possam progredir, uma vez que o ideal de sucesso escolar se impõe para todos. Contudo, é comum discutir-se sobre insucesso “como se toda a gente estivesse de acordo sobre a realidade que ele designa” (Crahay, 1996, p.60), sendo certo que as situações de insucesso escolar são provocadas por uma multiplicidade de causas e não apenas por um fator, podendo ser o corolário de muitos problemas que têm por denominador comum a não satisfação das necessidades reais da criança (Fonseca, 2004).

Também para Marchesi e Pérez (2003) este conceito é muito discutível pois é “frequentemente utilizado em todos os países” e transmite a ideia de que o aluno fracassado não progrediu praticamente nada no seu percurso escolar, quer ao nível dos conhecimentos, quer ao nível do seu desenvolvimento pessoal e social; apresenta uma imagem negativa do aluno, o que afeta a sua autoestima e a sua confiança para melhorar no futuro; centra o problema do fracasso no aluno e parece esquecer a responsabilidade de outros agentes e instituições sociais, tais como, a família, o sistema educativo e a própria escola. Para os autores, estes problemas originaram outras denominações: “alunos com baixo rendimento académico” ou “alunos que abandonam o sistema educativo sem a preparação suficiente” (*ibidem*, 2003, p.26).

O “tratamento escolar” idêntico para todos não conduz a resultados iguais, mas legitima as desigualdades, capacidades e competências, sendo que, tal como salienta Azevedo (2014), na realidade, as sociedades de hoje se preocupam com o sucesso dos alunos, em grandes números e percentagens, mas descuidam o real sucesso de cada aluno em particular. Perrenoud (2003) refere que o sucesso ou fracasso não são características intrínsecas dos alunos, mas o resultado de um juízo feito pelos agentes do sistema educacional sobre a distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor. Para o autor, a ideia de sucesso escolar pode ser entendida de duas formas: o sucesso escolar está associado ao desempenho dos alunos, que satisfazendo as regras exigidas pela instituição escolar progredem; o sucesso, do ponto de vista das escolas, acaba por designar o sucesso de um estabelecimento ou de um sistema escolar (Perrenoud, 2003). O insucesso escolar é entendido como a incapacidade que o aluno revela de atingir os objetivos globais definidos para cada ciclo de estudos (Sil, 2004, p. 20), ou seja, as dificuldades sentidas pelos alunos em aprender o que é lecionado, em terminar no tempo previsto a sua escolaridade e em obter boas notas que lhes permitam continuar os estudos. Também Marchesi e Gil (2004) remetem a responsabilidade do insucesso dos alunos para a escola, as famílias, o estado, o sistema económico e o próprio aluno. Comungando da opinião dos autores, o fracasso escolar, por vezes, é atribuído aos próprios alunos na dificuldade em controlar e dirigir a atenção para um determinado assunto, assim como, as atitudes e os comportamentos disruptivos.

Embora a escola seja a principal responsável pelo sucesso escolar dos alunos, “ela não pode responsabilizar-se sozinha, sendo necessário que ela procure responsabilizar e envolver os pais na educação dos seus filhos em colaboração com a escola” (Vieira, 2003, p.293). Outro aspeto a ter em conta é o currículo escolar conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar (Roldão, 1999), pois os currículos iguais obrigam ao uso de iguais pedagogias e uniformidade de exigências, de resultados e de comportamentos. As dificuldades na comunicação e no relacionamento interpessoal por parte do professor, dificuldades na organização das tarefas na sala de aula, ou problemas na gestão da disciplina da turma poderão, também, contribuir para o insucesso escolar. Por outro lado, as expectativas dos professores em relação aos seus alunos condicionam as relações e, em certa medida, as aprendizagens (Sil, 2004), sendo que as relações afetuosas entre alunos e professores promovem o desejo de aprender e de estar na escola.

Neste sentido, permanece a necessidade de encontrar formas de superar estes desafios e de desenvolver respostas de alta qualidade, para todos os alunos. O processo de avaliação será muito importante, pois permite construir apreciações acerca do trabalho dos alunos, cujo fim último será a regulação do processo de ensino e aprendizagem, de modo que estes superem as suas dificuldades, desenvolvam a autoestima e a autonomia, através de procedimentos de autoavaliação.

1.1 O valor regulador da avaliação formativa das aprendizagens

A avaliação das aprendizagens, numa lógica formativa, tem uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes, informação sobre o desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir a revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Esta abordagem permitirá ao professor adequar as tarefas a cada situação específica pois, dado o seu carácter contínuo, ocorre em momentos diversificados (Allal, 1986), ou seja, no início da tarefa (regulação proativa); ao longo da tarefa (regulação interativa) e após a sequência de aprendizagem (regulação retroativa). A regulação, conceito essencial no âmbito da avaliação formativa, pode, no dizer de Alves (2004), estabelecer-se a dois níveis: i) ao nível da ação pedagógica do professor que, avisado dos efeitos do seu trabalho pedagógico, altera a ação ajustando as suas intervenções; ii) ao nível da atividade do aluno, o que lhe possibilita ter a noção dos obstáculos com que se depara no seu percurso de aprendizagem, para que possa identificar e corrigir os seus erros. Também Ferreira (2007, p. 99) entende que qualquer forma de regulação integra sempre dois elementos: o feedback e a orientação, que se articulam através de um “trabalho pedagógico e/ou didático feito pelo “professor (regulação externa) ou pelo aluno (auto-regulação) ou ainda pelos dois em interação”. O feedback deve focar-se nos atributos do trabalho desenvolvido pelo aluno e não no aluno como ser aprendiz; o feedback deve ser descritivo, revelando ao aluno como realizar mais e melhor da próxima vez, e não meramente avaliativo; deve ser suficientemente detalhado para ser proveitoso; deve ser produzido em tempo útil para permitir a melhoria na aprendizagem; e, por fim, deve ser claramente compreendido pelo aluno, permitindo que este entenda o que é necessário fazer para melhorar (Hattie & Timperley, 2007). Assim, o feedback é um elemento essencial de comunicação e de interação entre o professor e o aluno, permite ao primeiro perceber as alterações que tem de fazer à sua ação de ensinar, de modo a poder ajustá-la às necessidades do aluno e potenciar uma maior consciencialização dos seus pontos fortes, assim como, a identificação dos seus pontos fracos para orientá-lo na realização de ações que diminuam as suas dificuldades. Ao aluno permite ter a noção, quer dos seus sucessos, quer da forma como ultrapassar os insucessos com que se vai deparando ao longo do seu processo de aprendizagem. Alves, Aguiar e Oliveira (2014) acrescentam que o feedback pode ser escrito nas margens dos trabalhos, ser de natureza oral (transmitido nas aulas ou em sessões de apoio tutorial individualizado) e/ou fornecido com recurso às novas tecnologias. O uso de feedback adequado poderá ajudar o aluno a assumir-se como um aprendiz autónomo, construindo e utilizando os seus processos metacognitivos e autoavaliando a sua aprendizagem. Assim, o aluno pode aprender com os erros cometidos, ler e refletir sobre o que fez, bem como, encontrar estratégias para não

cometer os erros noutras tarefas. A implementação deste tipo de práticas no ensino abre a porta à implementação de outras formas de avaliação, que consideramos fundamentais para o sucesso dos alunos: a autoavaliação, a metacognição, a autorregulação, o desenvolvimento da autonomia e o feedback, dando ênfase ao papel do aluno, colocando-o numa posição de protagonista do processo de ensino aprendizagem.

Neste sentido e tal como refere Simão (2008, p.125) “os esforços para melhorar a educação exigem a melhoria das práticas de avaliação”, salientando a função de regulação da avaliação, pois cada professor deve adequar a sua ação às dificuldades e necessidades que o aluno apresenta no seu processo de aprendizagem, permitindo-lhe caminhar no sentido da autorregulação, com a finalidade de ir construindo um sistema pessoal para aprender, ou seja, tanto quanto possível, que aprenda a aprender. O processo de aprendizagem assenta, fundamentalmente, na relação estabelecida entre o aprendente e o saber, sendo que o professor desempenha um papel passivo (Pinto & Santos, 2006, p. 37). Os alunos não adquirem todos “ao mesmo tempo as mesmas aprendizagens, pelo que, para prevenir o fracasso escolar, para não agravar ainda mais as desigualdades iniciais, é preciso diferenciar o ensino e dedicar mais tempo e mais recursos para ajudar os menos favorecidos” (Perrenoud, 2001, p. 49). Assim, a autorregulação das aprendizagens é um “processo através do qual os alunos ativam e sustentam comportamentos, cognições e emoções orientadas, sistematicamente, para a consecução dos objectivos de aprendizagem” (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2006, p.179). Trata-se de um processo cíclico e dinâmico, constituído por três fases: a fase prévia, a fase do controlo volitivo e a fase da autorreflexão (Zimmerman, 2000). A primeira, a fase prévia, é considerada o alicerce do processo, pois é o momento do esforço e da dedicação à aprendizagem, ou seja, dos processos relacionados com as tarefas (planificação) e crenças automotivacionais (interesses). A segunda fase, a do controlo volitivo, refere-se aos processos que ocorrem durante a aprendizagem e que afetam o autocontrolo e a automonitorização para conseguir manter a atenção nas tarefas e utilizar todos os recursos disponíveis com necessidades de ajustamentos. A terceira fase, a da autorreflexão, é relativa às reflexões após terminada a tarefa, é o momento da autoavaliação, em que o aluno analisa o seu desempenho atual e o confronta com o desempenho anterior para, sendo ineficaz, em ocasião posterior, poder corrigi-lo.

1.2 Enquadramento legislativo do combate ao insucesso com práticas de sucesso

A escola “continua a servir o mesmo menu curricular, utilizando os mesmos utensílios metodológicos e a mesma linguagem de ação pedagógica que a tinha estruturado como instituição destinada a uma classe de público tendencialmente

homogéneo e socialmente pré-selecionado” (Roldão 2000, p. 125). Acresce que a escolaridade obrigatória até ao ensino secundário trouxe um acréscimo das taxas de insucesso e abandono escolares advindos de uma forte heterogeneidade do público escolar. Em 2011, cerca de um terço dos alunos que frequentava o 2º ciclo e seguintes tinha, pelo menos, um ano de atraso. Dados provisórios da Pordata, relativos a 2015, situavam a percentagem de indivíduos entre os 18 e os 24 anos que abandonavam os estudos sem terminar o ensino secundário, em Portugal, nos 14,4%, enquanto a média da UE era de 10,9% e a meta para 2020 apontava para um valor inferior a 10% (Azevedo, 2016, pp.3-4). Para melhor compreendermos esta realidade, procuramos sistematizar o enquadramento legislativo da avaliação, nomeadamente, as principais orientações e disposições relativas à avaliação das aprendizagens dos Ensinos Básico e Secundário, a partir de 2012.

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho — estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. Este decreto foi alterado **pelo Decreto-Lei n.º 91/2013**, de 10 de julho e estabelece como referencial os programas das disciplinas e as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino. **O Despacho Normativo n.º 13/2014**, de 15 de setembro, revoga o Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 5 de dezembro e constitui regulamentação dos princípios enunciados no Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas, os seus efeitos, bem como, as medidas de promoção do sucesso escolar. Estabilizam-se os procedimentos para a concretização do período de acompanhamento extraordinário dos alunos do 4.º e do 6.º ano, permitindo, aos que dele necessitem, a superação das dificuldades detetadas. São feitos ajustes na concretização das provas finais do 9.º ano, que passam a ser realizadas em duas fases, proporcionando assim uma nova oportunidade para alguns alunos recuperarem os resultados da sua aprendizagem, após um período de estudo. **O Decreto-Lei n.º 17/2016** (procede à terceira alteração ao Decreto- Lei n.º 139/2012, de 5 de julho), estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação do ensino e das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo destes níveis de ensino, assegurando a dimensão eminentemente formativa da avaliação, que deve ser integrada e indutora de melhorias no ensino e na aprendizagem. Este modelo tem implícito que as dinâmicas de avaliação visam a melhoria das aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos.

Considerando que um modelo de avaliação é tanto mais exigente quanto mais contemple a introdução de mecanismos de maior qualidade no ensino e na aprendizagem, na medida em que fornece pistas claras para conduzir a uma melhoria progressiva das práticas a desenvolver e dos desempenhos de cada aluno, a exigência constrói-se pela diferenciação pedagógica assente numa intervenção precoce no

percurso das aprendizagens.

Consciente desta situação, o Conselho de Ministros criou o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, (do artigo 28.º da Lei n.º 4/2004, de 15 de janeiro, e das alíneas d) e g) do artigo 199.º da Constituição) com a finalidade de promover um ensino de qualidade e combater o insucesso escolar. Este programa visa a valorização da igualdade de oportunidades e o aumento da eficiência e qualidade da escola pública e tem como principais diretrizes: o envolvimento de todos os atores sociais com impacto na comunidade educativa; a criação de dinâmicas locais de diagnóstico e intervenção, a partir do conhecimento produzido pelas escolas (oferta educativa); a promoção de práticas que permitam antecipar e prevenir o insucesso, através de uma aposta na intervenção precoce; a dinamização de um programa de formação contínua, que capacite as escolas para a reflexão sobre práticas locais e para o desenvolvimento de estratégias inovadoras e indutoras de mudança; o acompanhamento e supervisão das estratégias locais de promoção do sucesso escolar; a produção de conhecimento científico sobre o sucesso escolar e suas condicionantes; a avaliação periódica do Programa, nas suas múltiplas dimensões. O **Despacho normativo n.º 1-F/2016**, para além de regulamentar este novo regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, apresenta também medidas de promoção do sucesso educativo que se querem pensadas pelo professor titular de turma e por cada conselho de turma, a partir de um efetivo conhecimento das dificuldades, e delineadas de acordo com as fragilidades a ultrapassar, tendo em conta as características dos alunos e as possibilidades de cada comunidade escolar. Pela primeira vez surge na legislação a figura do professor tutor, visando o acompanhamento com vista à melhoria das aprendizagens e ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos.

2 | OPÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO

2.1 Objetivos e descrição do estudo

A perspetiva teórica e legislativa que acabámos de apresentar, conduziu-nos aos objetivos do estudo, a saber: conhecer como perspetivam o “sucesso escolar” os alunos que têm mais e os que têm menos “sucesso escolar” e os seus Encarregados de Educação (EE); e compreender as perspetivas dos alunos e dos Encarregados Educação sobre a avaliação das aprendizagens. Para a sua consecução, optámos por um estudo de caso que, tal como salienta Bell (2002, p.23), “permite ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação “e “permite estudar fenómenos no seu contexto real” Morgado (2012, p.63, justificando uma abordagem metodológica qualitativa. A metodologia qualitativa é amplamente utilizada nas investigações em educação, uma vez que privilegia os métodos descritivos e

interpretativos, no sentido de procurar explicações em contexto real, ao descrever e interpretar a realidade em estudo, identificando as interpretações que dela fazem os atores convocados. É baseada no método indutivo, em que o ambiente natural constitui a fonte direta dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave, pois “trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas intenções sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2011, p.26). O estudo decorreu num Agrupamento de escolas do Norte de Portugal com alunos do terceiro ciclo do ensino básico e Encarregados de Educação.

2.2 Caracterização do contexto e dos intervenientes no estudo

O território educativo deste Agrupamento de Escolas abrange três (3) estabelecimentos de educação pré-escolar, cinco (5) do 1.º Ciclo e um (1) do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, sendo este a escola sede do agrupamento.

No ano letivo 2014-2015, a população escolar era constituída por 121 crianças (seis grupos) na educação pré-escolar; 285 alunos (15 turmas) no 1.º ciclo; 175 alunos (oito turmas) no 2.º ciclo; 262 alunos (12 turmas) no 3.º ciclo e 34 alunos nos cursos vocacionais (duas turmas), num total de 877 alunos. O ensino era assegurado por 89 docentes, dos quais, 99% pertenciam ao quadro de escola. A sua experiência profissional era significativa, pois 100% lecionavam no agrupamento há 10 ou mais anos. O pessoal não docente era constituído por 38 profissionais que, na sua totalidade, tinham 10 ou mais anos de serviço.

No estudo, participaram 18 alunos (9 alunos que nunca tinham tido retenções e 9 alunos que já tinham tido uma ou mais retenções no seu percurso escolar) e 8 encarregados de educação (4 cujos educandos não tinham tido nenhuma retenção e 4 cujos educandos tinham tido pelo menos uma retenção).

Na tabela 1 apresentamos a caracterização dos alunos entrevistados.

Alunos	Idade	Sexo	Ano de escolaridade	Numero retenções/Ano
A1	16	F	8º ano	2 /7º ano
A2	13	F	8º ano	Sem retenções
A3	15	F	9º ano	Sem retenções
A4	15	F	9º ano	Sem retenções
A5	16	M	9º ano	1 /9º
A6	14	M	8º ano	Sem retenções
A7	16	M	9º ano	2 /7ºe 1/9º
A8	15	M	9º ano	1/5ºano

A9	15	F	9º ano	Sem retenções
A10	14	F	9º ano	1/3ºano
A11	16	M	9º ano	2/7º e 9º
A12	14	F	8º ano	1/7º
A13	13	F	7º ano	Sem retenções
A14	14	M	8º ano	Sem retenções
A15	13	F	8º ano	Sem retenções
A16	14	M	7º ano	2/7º
A17	16	M	7º ano	3/7º
A18	13	F	7º ano	Sem retenções

Tabela 1 – Perfil dos entrevistados alunos

Tal como se pode observar, os entrevistados têm entre 13 e 16 anos de idade, a média situa-se nos 15 anos; 55% são do sexo feminino e 45% são do sexo masculino. Relativamente às habilitações académicas, quatro entrevistados frequentam o 7º ano de escolaridade, seis entrevistados frequentam o 8º ano de escolaridade e oito frequentam o 9º ano de escolaridade. Quanto ao número de retenções, três entrevistados tinham tido 3 retenções, dois entrevistados 2 retenções, 4 entrevistados 1 retenção e nove entrevistados nunca tinham ficado retidos.

Na Tabela 2, apresenta-se a caracterização dos encarregados de educação relativamente ao sexo, idade, habilitação académica e profissão

EE	Idade	Sexo	Habilitações Académicas	Profissão
EE1	49	F	12º ano	Costureira
EE2	41	M	9º ano	Segurança
EE3	63	F	4º ano	Reformada
EE4	46	F	Licenciatura	Professora
EE5	42	F	12º ano	Escriturária
EE6	48	M	6º ano	Empregado Fabril
EE7	54	F	6º ano	Empregada de limpeza

EE8	45	M	6º ano	Serralheiro
-----	----	---	--------	-------------

Tabela 2 – Perfil dos Encarregados de Educação

Como se pode observar, os EE entrevistados têm entre 41 54 anos de idade, sendo que apenas um tem 63 anos. Destes, 62,5% são do sexo feminino e 37,5% são do sexo masculino. Relativamente às habilitações académicas uma entrevistada possui o grau de licenciatura, duas possuem o 12º ano de escolaridade, um possui o 9º ano de escolaridade, três possuem o 6º ano e uma entrevistada possui o 4º ano de escolaridade. Salientamos que quatro entrevistados possuem um nível baixo de escolaridade. Quanto à profissão uma entrevistada é professora, uma é reformada e os outros desempenham funções nos “serviços”

2.3 Entrevistas

A realização de entrevistas é um dos métodos apropriados para utilizar num estudo de caso sobre as instituições educativas, pois permite obter informações pertinentes, que não podem ser encontradas em registos ou fontes documentais. O recurso à técnica das entrevistas semiestruturadas permitiu ao investigador “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). A realização das entrevistas aos alunos implicou a autorização prévia por parte dos encarregados de educação, uma vez que se tratava de alunos menores de idade. Este procedimento ético foi cuidadosamente seguido com todos os sujeitos que participaram neste estudo, pois consideramos que é fundamental e inseparável de todo o processo. Deste modo, foi assegurada a proteção da identidade dos sujeitos, tendo sido atribuído o código (A) para aluno, seguido de número (de 1 a 18) e o código (EE) para encarregado de educação, seguido de número (de 1 a 9); prestada a informação sobre os objetivos do estudo e dada a garantia de confidencialidade das informações. As entrevistas foram gravadas, transcritas e, posteriormente, submetidas a análise de conteúdo, que Bardin (2009, p.40) define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Procedemos à leitura integral das entrevistas e, seguidamente, a uma leitura mais aprofundada, num constante viajar por cada um dos discursos, que nos abriu o caminho para a análise em duas dimensões: as Perspetivas de alunos e de EE sobre Sucesso / insucesso; e os fatores que estes intervenientes consideram contribuir para o sucesso. A cada dimensão fizemos corresponder categorias e subcategorias, de acordo com os discursos. Neste texto, apresentamos os resultados da primeira dimensão, as perceções de alunos e de encarregados de educação sobre sucesso/ insucesso, cuja estrutura de análise apresentamos na tabela 3.

1.Dimensão	Categorias	Subcategorias
Perspetivas sobre Sucesso / insucesso	1.1. Concetualização de sucesso escolar	1. Significado(s) de sucesso/insucesso 2. Fatores que explicam o sucesso/insucesso 3. Suporte(s) ao sucesso/insucesso
	1.2. Ambiente de aprendizagem	1.O estudo e a importância do estudo 2. O esclarecimento de dúvidas 3.A Importância dos Trabalhos para casa (TPC)
	1.3 Avaliação	1. Perspetivas e valorização da avaliação 2. Tarefas ² avaliativas 3. Relação entre avaliação e estudo

Tabela 3 – Estrutura de análise da dimensão percepções sobre sucesso/insucesso

3 I APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Depois de analisadas as entrevistas realizadas aos dezoito alunos e aos oito Encarregados de Educação, passamos à apresentação dos resultados sobre as suas perspetivas relativas ao sucesso escolar. Num primeiro momento, apresentamos uma descrição dos resultados obtidos relativamente a cada grupo de atores. Num segundo momento, procedemos à análise e interpretação dos resultados, triangulando as perspetivas dos diferentes atores intervenientes em cada caso com a dimensão teórica que fundamenta o presente estudo.

3.1 Dimensão Perspetivas sobre Sucesso / insucesso

Esta dimensão engloba três categorias que nos permitiram conhecer e analisar as perspetivas dos alunos relativamente ao sucesso e à avaliação. Assim, a primeira categoria denomina-se “Concetualização de sucesso escolar”, a segunda “Ambiente de aprendizagem” e a terceira “Avaliação” sendo cada uma delas seguidamente analisada.

3.1.1. Concetualização de sucesso escolar

1.O que significa ter sucesso/insucesso na escola

Para os alunos entrevistados, independentemente de serem alunos com mais

² O uso da expressão tarefas avaliativas e não instrumentos de avaliação, deve-se ao facto de os instrumentos terem a pretensão de medidas exatas das aprendizagens.(Fernandes, 2006) .

ou menos sucesso, ter sucesso na escola é “passar de ano” e “ter boas notas”, sendo o insucesso o inverso não ter boas notas e não passar de ano. Os entrevistados ressaltam a importância das relações sociais e dos amigos para a sua integração na escola, a relevância de alcançar os objetivos previstos, através do comportamento da participação, assim como, do esforço e da aplicação, tal como demonstram as suas intervenções: ter sucesso é ter “uma vida social, ter amigos” (A2, A3, A12); ter bom “comportamento” (A6, A14; A16, A17); “alcançar os objetivos” (A8, A13); “ser bom cidadão” (A11); “esforçar-me e aplicar-me” (A14, A15).

Os relatos obtidos através das entrevistas aos encarregados de educação dos alunos, permitiram-nos concluir que, para a maioria, ter sucesso é passar de ano. Contudo de realçar que para (EE2) sucesso é “o futuro do aluno” e para outro é “um passo à frente” (EE1), referindo outro EE: “quero é que tenha sucesso na escola ou no dia a dia” (EE8). O sucesso é também o reflexo do trabalho interativo entre encarregado de educação e aluno:

o sucesso do meu educando é muito importante para mim, obviamente, significa que nós, como EE, estamos a fazer um bom trabalho, porque muitos EE também fazem um bom trabalho. Para mim é um orgulho. Considero que o trabalho que os pais estão a fazer dá frutos e também é um prazer enorme ver a alegria e a felicidade do meu filho por conseguir alcançar bons resultados e por nos dar essa alegria também” (EE4).

Quanto ao insucesso, os entrevistados que remetem para os processos de inadaptação à escola e para a dificuldade de os alunos construírem um sentido para o trabalho escolar até porque, como muitos admitem, os seus filhos não gostam de estudar e “será um passo atrás que pode comprometer o futuro” (EE1, EE2), “eu não queria ele não passasse, mas ele não gosta da escola, está aqui por é obrigado” (EE3; EE7); “não conseguir atingir os objetivos de alguma forma, não se integrar ou não ter o a vontade para falar” (EE5). Um encarregado de educação salienta que:

as escolas têm tantas condições hoje, o que é proporcionado aos alunos, os apoios, as bibliotecas e mesmo na escola e em casa, as tecnologias que também os ajudam muito, tem só desvantagens. Portanto se um aluno não tem dificuldades de aprendizagem tem tudo ao alcance para ter sucesso” (EE4).

2. Fatores que explicam o sucesso/insucesso

Quando questionados sobre as razões que explicam o seu sucesso ou insucesso, os alunos afirmam: “faltar às aulas para estar com os amigos” (A1); “quem tem insucesso na escola não tem uma boa vida familiar” (A2, A1); “o insucesso é o mau comportamento e as más notas” (A5); “O comportamento e estar atento nas aulas”(A14); “o esforço a dedicação o empenho na sala de aula, o bom comportamento e a atenção sobretudo. Por vezes, há pessoas que não conseguem ter boas notas no geral, devido à falta de atenção e concentração na sala de aula” (A3, A4, A6).

Estas opiniões identificam alguns fatores responsáveis para a obtenção, ou não, do sucesso escolar: a atenção, o esforço, a participação, a assiduidade, o comportamento e o ambiente familiar.

Os Encarregados de educação, consideram que “uma pessoa com sucesso escolar tem mais autoestima, está mais preparada para o mundo exterior e adapta-se a qualquer situação” (EE5); “hoje, os meninos estão mais virados para as tecnologias, computadores, telemóveis, jogos, redes sociais” (EE4); o insucesso é devido “ às tecnologias, à falta de estudo e às companhias” (EE1, 8). Numa segunda linha de argumentação surge a falta de acompanhamento do quotidiano escolar dos filhos que atribuem à falta de supervisão e desinteresse para contacto diário com os filhos: “penso que um bom ambiente familiar é fundamental, porque muitos alunos com insucesso vêm de famílias desestruturadas” (EE2). Ainda outras razões são a adolescência e pré-adolescência, idades complicadas em que deve haver uma supervisão dos pais “não é o menino dizer que vou estudar vou para o quarto, tem que fazer algo mais” (EE6). Outro encarregado de educação salienta:

“O sucesso também corresponde à formação cívica, que o deve ajudar a complementar aquilo que os pais o ensinam em casa, para eles se formarem como homens e mulheres, também os vão ajudar a ter boas notas porque tem mais responsabilidade”(EE5).

Em síntese, os entrevistados EE consideram que os fatores de sucesso são: gosto pelo estudo, interesse, esforço, dedicação, empenho na sala de aula, bom comportamento e, sobretudo, a autoestima e o acompanhamento familiar. Como fatores de insucesso salientam falta de capacidades, falta de atenção/concentração na sala de aula, pouco esforço, saídas, tecnologias/jogos, ambiente familiar, mau comportamento e desinteresse pela escola.

3. Suporte ao sucesso na escola

Na opinião dos alunos, o esforço de cada um para estar atento, para compreender os conteúdos e mesmo as relações de amizade suportam o sucesso: “o interesse que temos nas aulas, se estamos atentos e se estudamos “(A4); “esclareço as dúvidas com o professor se não for nas aulas, nos apoios” (A1); “mesmo que não compreenda as matérias, estudo sempre e tiro as dúvidas com os meus colegas, com os professores ou com os meus pais “ (A2); “levanto o dedo e pergunto à professora” (A7); “os amigos podem ajudar se eles souberam mais do que eu, mas para tirar boas notas não preciso de amigos”(A14); “por vezes os amigos podem-nos ajudar a ter boas notas e outras vezes pode ser o oposto pois podem nos tirar o interesse pelo estudo” (A5).

Na opinião dos EE o que ajuda a ter sucesso é “a educação, a relação escola família os direitos e os deveres cumpridos” (EE2,); “esforço, aplicar-se em casa e na escola” (EE6,EE1); “a essência está em casa, ajuda muito aquilo que eles vão

encontrar na escola, mas se não tiverem em casa uma boa estrutura não vão conseguir por muito que lhe dêem lá fora”(EE5).

Alguns EE manifestam uma opinião prudente relativamente aos amigos e à influência deles: “ele ouve-os (aos amigos) mais do que a mim”(EE1).

3.1.2 Ambiente de aprendizagem

1.O estudo e a importância do estudo

Os entrevistados consideraram o estudo muito importante para ter sucesso na escola. Independentemente de serem alunos com muito ou pouco sucesso, apenas dois entrevistados referem que gostam de estudar, dois afirmam que não gostam, sete dizem que depende da disciplina e sete consideraram que não gostam de estudar, mas “tenho que estudar para passar de ano “(A5). No entanto, consideram que o estudo significa esforço nas tarefas escolares, “porque o nosso futuro depende do nosso sucesso. Significa esforço, querer, responsabilidade, muito estudo, autonomia, trabalho. Uma pessoa que tem insucesso tem muita falta de responsabilidade” (A18). Referem que é determinante estudar para se obter sucesso na escola, “aplicar-me para obter os melhores resultados possíveis” (A15) o que significa que ter aproveitamento na escola é equivalente a transitar de ano.

A importância e valorização do estudo para o futuro é referido por todos Encarregados de Educação entrevistados. Os EE destacam a relação direta entre o estudo e o sucesso: “gosta muito de estudar, tem tempo para tudo o que os jovens gostam de fazer, tem gosto pelo conhecimento (...) aquilo que estuda e aquilo que aprende, absorve e percebe que o enriquece e, por vezes, vai aprofundar mais”(EE5); “ela era obcecada pelo estudo, eu tinha de lhe dizer: para já chega, (...) é responsável”(EE6); “ não estuda...como vai obter resultados no fim do período” (EE3); “ eu pergunto-lhe não tens trabalho de casa hoje para fazer? ele diz “hoje não tenho TPC”(EE1; EE7) ; “ ele não gosta de estudar, só estuda na véspera de teste” (EE8).

2. O esclarecimento das dúvidas

A maioria dos alunos procura esclarecer as suas dificuldades e dúvidas junto dos professores, nas aulas, no apoio, por vezes em casa ou junto de um colega: “pergunto por exemplo ao meu colega que me explique ou peço ao professor” (A9; A8). Porém, um dos entrevistados refere: “ às vezes não quero perguntar porque tenho vergonha de perguntar, outras vezes se perguntar fico sem perceber na mesma, por isso mais vale não perguntar”(A17).

Os EE afirmam que os seus educandos deviam tirar as suas dúvidas com os professores, mas “ele é muito calado muito reservado, tímido e acumula as dúvidas todas” (EE1; EE7); “esclarece comigo”, devia perguntar com educação ao professor “ tem vergonha” (EE2; EE5);

3. A importância dos Trabalhos para casa

Todos os alunos revelam uma visão positiva acerca da importância dos trabalhos que ocorrem fora e em sala de aula. Os alunos apontam algumas vantagens: “se um aluno quando chegar a casa fizer o TPC quando chegar o teste tem que estudar menos” (A13); são importantes “porque se eu não estiver a perceber” com a correção na aula “eu fico a entender” (A16);” são bons para fazer revisão da matéria dada” (A18);” “os TPC são importantes para ajudar e complementar a informação que poderia ser esquecida, porque há alunos que ouvem e não interiorizam e os TPC são uma maneira de interiorizar”(A6).

Os EE são de opinião que “ao treinarem em casa é uma forma de estudo” (EE5), o TPC tem portanto um peso significativo na avaliação. “Alguns professores marcam os TPC e depois não têm a canseira de avaliar quem fez e quem não fez”(EE5); “porque se eles se aplicarem na escola que já são muitas horas” (EE2; EE6); “às vezes há muito trabalho de casa” “leva de vez em quando uns recados com a falta dos TPC” (EE1). Se não forem “excessivos” concordo (EE7) embora, para aqueles alunos que “não têm qualquer hábito de estudo ao fazerem os trabalhos de casa pelo menos têm um contacto com a matéria” (EE5).

Os pais e EE também manifestam preocupação quando os seus educandos tem muitos TPC nas véspera de testes.

Em síntese, o incentivo ao estudo e a monitorização dos trabalhos de casa são estratégias a que todos os encarregados de educação dizem recorrer, mas a “qualidade das tarefas prescritas, a qualidade da supervisão parental e a necessidade de uma estreita colaboração entre professores e pais” (Rosário et al., 2005, p. 349), assumem configurações diferentes em função da disponibilidade e da maior ou menor proximidade das famílias à cultura escolar, ou seja, os pais de alunos com melhor aproveitamento escolar e pais com maiores habilitações académicas revelam um maior envolvimento na ajuda aos seus educandos. Em outros casos, o incentivo ao estudo tem uma dimensão estritamente retórica: mandam os jovens estudar, mas em boa verdade não podem ter a certeza se eles o fazem.

3.1.3 Avaliação

1. Perspetivas e valorização da avaliação

No que respeita à avaliação, os alunos entrevistados manifestam sentimentos de dualidade: a avaliação serve para aprenderem e serve para serem punidos: “além controlar o nosso estudo e nos obrigar de certa forma a estudar é uma maneira de nos dizer em que patamar estamos” (A6); a avaliação serve para “os professores avaliarem o nosso desempenho” (A4); “ter uma nota no final do período”(A17)

), e “para avaliar o nosso conhecimento (A5), o comportamento, “a atenção nas aulas” (A4) a concentração, a capacidade de trabalho, a participação, o empenho, a assiduidade, a realização dos trabalhos de casa, a organização do caderno diário e a apresentação dos materiais necessários, ou seja, “para identificar [...] o aluno com as suas capacidades” (A8). Os entrevistados consideram que os seus professores valorizam todas as dimensões do seu trabalho. Constatamos algum reconhecimento do papel de regulação, “serve sobretudo para saber onde erramos porquê e para ver se melhoramos” (A18); “refletir o meu trabalho e/ou seus consequentes frutos” (A13). Por outro lado, todos os entrevistados consideram que o que os professores mais valorizam são os testes. Alguns alunos consideram que os testes podem ser um instrumento redutor, pois “ nas línguas gostaria de ser avaliada oralmente, nós somos muito avaliadas na parte escrita e noutras disciplinas também” (A2) e poderiam ser substituídos “por um trabalho individual ou de grupo, eu era capaz de fazer melhor” (A17). O teste pode sancionar o trabalho e ser punitivo, pois “eu não consigo estudar para os testes”.

Os EE entrevistados referem que “hoje, é proporcionado aos alunos, os apoios, as bibliotecas na escola e em casa, as tecnologias que também os ajudam muito, (...) um aluno sem dificuldades de aprendizagem tem tudo ao alcance para ter sucesso” (EE4); “os testes continuam a ter mais peso” (EE6; “as atitudes são importantíssimas, o comportamento, a assiduidade, mas os saberes devem ter um peso mais significativo, porque não temos bons profissionais só com bons comportamentos, é preciso mais” (EE4).

Os testes surgem, assim, como um instrumento de avaliação privilegiado, constatação que confirma a de Barreira e Pinto (2006, p. 59) para os quais “embora os estudos mostrem que os professores utilizam instrumentos diversificados, o que é certo é que os instrumentos com maior peso na avaliação continuam a ser os testes.”

2. Tarefas avaliativas

Como referimos anteriormente, os testes de avaliação sumativa são as tarefas que mais peso têm na avaliação, apesar de não avaliarem tudo e de terem muitas limitações, tal como reconhecem os alunos entrevistados: “porque não pode sair tudo o que nós sabemos”(A15); também “nem sempre nos sabemos exprimir” (A4); “posso chegar ao teste e estar nervoso e não fazer nada, (...) enquanto que trabalho individual ou de grupo era capaz de fazer melhor” (A17). Para além dos testes, outras tarefas são utilizadas, tais como, os trabalhos de casa, os trabalhos e exercícios realizados nas aulas, os questionários orais e os relatórios de experiências: “na disciplina de ciências fazemos relatório, conta como um trabalho extra” (A2) para que os professores possam distinguir os alunos que aprenderam dos que não aprenderam, no sentido de que seja desenvolvido um acompanhamento mais individualizado.

Também os EE referem que prevalecem os 2 testes por período, trabalhos

individuais e trabalhos de grupo e salientam: “eu prefiro os trabalhos individuais porque... lá está... nos trabalhos de grupo são sempre os mesmos a trabalhar; “para além dos testes é mais um trabalho de grupo, mais um trabalho individual, uma apresentação, uma oral (...) porque se não conseguirem pelos testes vão ter outro material para avaliação, mas acaba por, às vezes, ser uma sobrecarga para os alunos” (EE5).

3. Avaliação e estudo

A maioria dos alunos considera que a avaliação influencia o gosto pelo estudo, “porque se tivermos boas notas dá mais gosto pelo estudo” (A2,A9) e “acho que se tiver más notas, fico mais triste e custa-me mais estudar” (A10), apenas um aluno tem opinião contrária: “o gosto pelo estudo é uma coisa que se adquire e que nem toda a gente tem. Porque muitas pessoas, mesmo sabendo que são avaliadas não se preocupam “ (A6).

Os encarregados de educação são da opinião dos alunos: “até pela empatia, começa por aí. Não falo do profissionalismo em termos pedagógicos e científicos, porque isso não se coloca em causa” (EE4); “as aptidões e o gosto” (EE2); “eu acho que o reconhecimento é muito importante. Assim como se dá a mão aos alunos mais fracos, também é preciso valorizar mais o trabalho dos bons alunos, mas a escola valoriza pouco a excelência. (EE5).

4 | CONCLUSÃO

Conforme fomos revelando, alunos e encarregados de educação desvendaram as suas perspetivas face ao sucesso e à avaliação, salientando-se um reconhecimento crescente da importância do sucesso escolar e de todo o processo avaliativo. As notas parecem constituir um ponto fulcral do discurso de quase todos os inquiridos (independentemente de vivenciarem situações de sucesso ou de insucesso), a partir das quais eles tentam entender o seu percurso escolar, sendo uma fonte de informação acerca do progresso da aprendizagem. Segundo os entrevistados, ter aproveitamento na escola é equivalente a transitar de ano e a “ser bom aluno”. Para isso há que fazer os trabalhos de casa, ser apoiado pelos professores ou por colegas, ter gosto pelo estudo e estar motivado. Não ter sucesso significa obter más notas ou ser mau aluno. Mas também pode indicar que não se obtêm os resultados expectáveis, que não há transição de ano, que existem dificuldades de aprendizagem que não são controláveis pelos alunos ou, então, que não se fazem os trabalhos de casa e que não há interesse nem vontade em aprender. Assim, os alunos atribuem à avaliação finalidades quer de diagnóstico, quer de regulação quer, ainda, de certificação, pois desta depende o seu sucesso escolar, que é passar de ano. A avaliação serve para incentivar e para punir.

Os encarregados de educação, de uma forma geral, manifestam interesse,

preocupação pela avaliação e pelo desenvolvimento cognitivo dos alunos e consideram que o sucesso é, maioritariamente, ter boas notas e passar de ano para ter êxito na vida. A escola é, assim, a principal responsável pelo sucesso, sendo que, para além de contexto essencial de aprendizagem, é também, por excelência, um espaço de socialização e de crescimento pessoal, mas também pode funcionar como fonte de acontecimentos que ameaçam esse crescimento. A avaliação não é vista sob as diferentes perspetivas dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, não há triangulação dos dados nem complemento da informação obtida pois, na opinião de alguns, a escola não valoriza a excelência e, na opinião de outros, não apoia suficientemente os alunos que têm dificuldades.

Face a estas perspetivas, será fácil lutar contra o insucesso escolar? As práticas de avaliação poderão ambicionar dar um contributo para encontrar o equilíbrio entre a justiça e a eficácia?

REFERÊNCIAS

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

Alves, M.P; Aguiar, M. & Oliveira, S. (2014). Avaliação no ensino superior: Resultados de uma investigação no domínio das ciências da saúde. In D. Fernandes et al. (orgs). *Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas 2v* pp. 523-562. Lisboa: Educa.

Azevedo, J. (2014). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In Matias, P., et al. (orgs.). *Melhorar a escola - sucesso escolar, disciplina, motivação, direção das escolas e políticas educativas*. Universidade Católica Porto. Porto: Coleção e-book

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Barreira, C. & Pinto, J. (2006). A investigação em Portugal sobre avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/spce.pdf>, consultado a 10 de novembro de 2009.

Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora

Crahay, M. (1996). *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* Lisboa: Horizontes pedagógicos

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina

Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Marchesi, A., & Gil, C. (2004). *Fracasso Escolar: Uma Perspectiva Multicultural*. Porto Alegre: Artmed.

- Marchesi, A. & Pérez, E. M. (2003). La comprensión del fracaso escolar. In A. Marchesi & C. H. Gil (coords.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 23-50.
- Mendonça, A. (2009). *O insucesso escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais. Um estudo de caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma Sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, 119 (Julho), 7-26.
- Roldão, M. (1999). *Gestão do currículo – fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Básico.
- Roldão, M. (2000). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas atuais. In M. C. Roldão & R. Marques (Orgs.). *Inovação, Currículo e Formação* (pp. 121-133). Porto: Porto Editora
- Rosário, P., Núñez, J. & González -Pienda, J. (2006). *Comprometer-se com o estudar na universidade: Cartas do Gervásio ao seu umbigo*. Coimbra: Almedina
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Simões, F., Núñez, J. & González -Pienda, J. (2005). Trabalhos de Casa, Tarefas Escolares, Auto-Regulação e Envolvimento Parental. *Psicologia em Estudo*, 10(3) , pp. 343 - 351.
- Santos, T. & Alves, M.P. (2016) Avaliação como controle do estudo: perspectiva dos alunos . In Veiga, F. (Coord.) *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016 ISBN: 978-989-8753-35-9.
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar: Percepções, estratégias e opiniões dos professores – estudo exploratório*. Lisboa: Instituto Piaget
- Simão, A., (2008). Reforçar o valor regulador formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In Alves, M.P. & Machado, E.A. *Avaliação com sentido (s). Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vieira, C. (2003). Relação Escola-Família: Uma Educação Participada. In C. A. Pinto & M. Teixeira (Orgs.). *Pais e Escola: Parceria para o sucesso* (pp. 291-315) . Porto: Edições ISET.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. BoekEErts, P. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). New York: Academic Press.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-103-9

