



Educar em Revista

ISSN: 0104-4060

educar@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná

Brasil

Ferreira, Carlos Alberto

Práticas de regulação das aprendizagens de estagiários do 1º ciclo do ensino básico de Portugal

Educar em Revista, núm. 37, mayo-agosto, 2010, pp. 211-239

Universidade Federal do Paraná

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155015821013>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Práticas de regulação das aprendizagens de estagiários do 1º ciclo do ensino básico de Portugal

Learning regulation practices of Portugal primary school trainee teachers

Carlos Alberto Ferreira¹

RESUMO

O estudo sobre as práticas de regulação das aprendizagens de estagiários do 1º ciclo do ensino básico permitiu-nos concluir que, resultante da prática da avaliação formativa contínua, a regulação incide, sobretudo, nas dificuldades de aprendizagem dos alunos. Utilizam estratégias de regulação corretivas, mas também, de regulação interativa. Mais condicionadas foram as estratégias de regulação dos diferentes ritmos de trabalho e de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: regulação das aprendizagens; estratégias corretivas; estratégias interativas.

ABSTRACT

The study of learning regulation practices of primary school trainee teachers allowed us to conclude that, by following the practice of continuous formative assessment, the regulation focuses, especially, on the students' learning difficulties. They use corrective regulation strategies but also interactive regulation ones. The regulation strategies of the student's different working and learning rhythms were more conditioned.

Keywords: learning regulation; corrective strategies; interactive strategies.

¹ Doutorado em Educação, na especialidade em Desenvolvimento Curricular Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, Portugal. E-mail: caferreira@utad.pt

Introdução

A avaliação formativa assume uma relevância particular no ensino básico de Portugal. Trata-se de um nível de ensino em que, pelas características que assume, as preocupações com a democratização da educação escolar, através da criação de iguais oportunidades no acesso e no sucesso educativos dos alunos, devem ser uma constante. Assim, a avaliação visa criar condições que favoreçam a aprendizagem, por processos de regulação dos percursos de aprendizagem dos alunos, resultantes da prática da avaliação formativa.

Dada a importância da regulação da aprendizagem para um processo educativo adequado aos percursos dos alunos e a escassez de investigação sobre esse domínio específico, foi nosso intuito compreender as práticas de regulação de estagiários do 1º ciclo do ensino básico, futuros profissionais nesse ciclo tão importante do ensino básico, no que respeita às estratégias pedagógicas utilizadas na regulação e seus efeitos na aprendizagem dos alunos, aos intervenientes e aos momentos em que têm lugar. Para isso, levamos a cabo uma investigação qualitativa, com o estudo da prática de regulação de três estagiários, que aqui descrevemos e refletimos os resultados obtidos. Desse modo, o presente artigo inicia-se com um enquadramento teórico que sustentou toda a investigação realizada, que se centra no conceito e nos tipos de regulação das aprendizagens. A seguir, descrevemos a problemática da investigação, os estagiários participantes no estudo e os procedimentos de recolha e de análise de dados. Terminamos o artigo com a apresentação e reflexão dos principais resultados obtidos.

A importância da avaliação com uma finalidade reguladora da aprendizagem

Durante muito tempo avaliar significava medir, através de testes atribuídos no final do processo de ensino e de aprendizagem, o grau de cumprimento dos objetivos pelos alunos, que indicavam as aprendizagens que tinham que realizar para conseguirem o sucesso escolar.

A partir da década de sessenta do séc. XX e, particularmente, com o apagamento da avaliação formativa, esse conceito de avaliação alterou-se. Passou a ser entendido como um processo contextualizado de recolha e de análise de informações, orientado por um referente, do qual resulta uma valoração con-

ducente à tomada de decisões distintas em função da finalidade da avaliação realizada. Perspectivada dessa forma, a avaliação integra-se no processo de ensino-aprendizagem e passa a assumir diferentes finalidades e funções pedagógicas, permitindo, por isso, a tomada de decisões diferenciadas.

Numa perspectiva sistémica da avaliação e sob influência do cognitivismo e do construtivismo, surge um interesse particular pela avaliação do processo de aprendizagem do aluno. Considera-se que é pela análise do processo de aprendizagem de cada aluno que se pode intervir nas suas dificuldades atempadamente, não permitindo, por isso, a sua acumulação, que os levariam ao insucesso escolar. Assim, a avaliação não deve unicamente servir para premiar, com certificados, os alunos que conseguem um desempenho que vá ao encontro das normas instituídas formalmente, mas para orientar e regular o processo de ensino-aprendizagem, de forma a que, através de uma intervenção atempada e adequada às dificuldades de aprendizagem dos alunos, se criem condições pedagógicas promotoras do máximo de aprendizagens no maior número possível deles (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2001). Nessa ordem de ideias, a avaliação serve, antes de mais nada, para auxiliar o aluno no seu percurso de aprendizagem, mas também o professor na seleção das estratégias e das atividades que sejam adequadas aos seus alunos (PERRENOUD, 1993).

Para que a avaliação assuma esse papel de auxílio, tem que estar associada a um processo de regulação, já que é realizada para aperfeiçoar, ajudar a melhorar e a reorientar (PARÍS, 2006). Direcionada para a regulação do ensino e da aprendizagem, a avaliação é entendida como um processo de diálogo entre os vários intervenientes e de reflexão sobre o referido processo, a partir de um referente clarificado e interiorizado por eles. Desse modo, “a avaliação converte-se numa atividade estreitamente ligada à prática reflexiva e crítica, atividade da qual todos saem beneficiados precisamente porque a avaliação é, e deve ser, fonte de conhecimento e impulso para conhecer” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2001, p. 77).

Para a avaliação constituir uma fonte de conhecimento, e não exclusivamente de certificação de aprendizagens realizadas, tem que debruçar-se sobre as dificuldades dos alunos e sobre os seus erros, não penalizando-os, mas analisando porque esses erros e dificuldades são considerados como passíveis de ocorrerem no processo de aprendizagem, fazendo parte dele (HADJI, 2001). E tem, ainda, que originar uma atividade reguladora que possibilite adequar o processo de ensino às diferentes características, percursos e necessidades dos alunos.

Para uma conceitualização da regulação da aprendizagem

Proveniente da cibernetica, o termo regulação foi utilizado pela primeira vez, no domínio da educação, por Cronbach em 1963, num contexto embrionário da emergência da avaliação formativa. E foi por ele utilizado com a intenção de correção durante o desenvolvimento de um programa de ensino, já que defendia que a avaliação deveria servir para melhorar e não para verificar o grau de consecução dos objetivos de um programa apenas no final do seu desenvolvimento (SCALLON, 2000).

A ideia era a de que os objetivos deveriam servir de controlo do processo de desenvolvimento do programa de ensino, no sentido de o corrigir em função das necessidades que os seus destinatários fossem evidenciando ao longo do mesmo.

Tendo sido inicialmente apropriado pelos autores da avaliação formativa de influência behaviorista, o conceito de regulação das aprendizagens foi por eles associado a estratégias corretivas e de remediação utilizadas pelos professores quando, após um curto período de ensino e de aprendizagem, diagnosticavam as dificuldades sentidas pelos alunos. Também fazia parte do entendimento da regulação, o reforço daqueles que conseguiam realizar as aprendizagens com sucesso.

Desse modo, o conceito de regulação das aprendizagens dos alunos foi sendo progressivamente apropriado pelos diversos autores que se foram debruçando sobre a avaliação formativa, cuja conceitualização foi, por isso, acompanhando os avanços nesse domínio. Assim, com a influência do modelo sistemico e da perspectiva cognitivista da avaliação das aprendizagens, o conceito de regulação foi assumindo uma dimensão mais abrangente e dinâmica que a simples correção e remediação. Começa a ser entendida como “todo o ato intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribui para a progressão e/ou redirecionamento dessa aprendizagem” (SANTOS, 2002, p. 77), numa perspectiva de individualização das estratégias de ensino.

Assim, a regulação está diretamente relacionada com a prática da avaliação formativa, porque “nesta avaliação, a decisão de adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem é, tanto quanto possível, imediata e não diferida, como acontece na avaliação sumativa” (FERREIRA, 2007, p. 98), sendo delimitada pelo contexto em que essas atividades se desenvolvem e, tanto quanto possível, realizada com a participação do próprio aluno.

Enquanto processo de adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem, no sentido de as adequar às necessidades de aprendizagem dos alunos, a regulação pode ser entendida, segundo Allal (2007, p. 8), como a sucessão das seguintes operações:

- fixar um objetivo e orientar a ação em relação ao mesmo,
- controlar a realização da ação face a esse objetivo,
- assegurar um retorno à ação (um feedback, uma retroação),
- confirmar ou reorientar a trajetória da ação, e/ou redefinir o objetivo.

É através desse conjunto de operações que se assegura o controlo e a readaptação das atividades de ensino e de aprendizagem, em função de um referente constituído por objetivos ou critérios de avaliação (PACHECO, 2002), com vista à superação das dificuldades dos alunos, ou à continuação das aprendizagens com sucesso.

Todo o processo de regulação, enquanto tomada de decisões didáticas de adaptação do ensino aos percursos de aprendizagem dos alunos, comporta duas etapas sequenciais, segundo Allal (1988): o *feedback*, ou, como é referido por Crahay (2007), o *feedback avaliativo* descritivo e pormenorizado dado ao aluno sobre a sua aprendizagem, em função da sua comparação com o referente; a readaptação da ação pedagógica. Essas duas etapas tanto podem ser desencadeadas pelo professor (regulação externa), como pelo aluno (a partir da sua autoavaliação, regulação interna), pelo professor em interação com o aluno, ou, ainda, pelo aluno em interação com os colegas (a partir da heteroavaliação). A readaptação traduz-se na alteração das estratégias, das atividades, dos recursos e dos próprios objetivos estipulados para uma primeira fase do processo de aprendizagem. Numa lógica de avaliação formativa contínua, que se centra numa dada tarefa em que o aluno se encontra envolvido, quer o diagnóstico da aprendizagem, quer o processo de regulação, são imediatos.

No entanto, independentemente do momento em que ocorre a regulação e de quem a desencadeia, a finalidade dessa regulação é sempre a da “construção de uma trajetória ótima de aprendizagem, de maneira a criarem-se as condições para a consecução de um objetivo definido” (FERREIRA, 2007, p. 99).

A prática da regulação da aprendizagem

Em função do momento em que ocorre a avaliação e consequentemente a regulação da aprendizagem – do tipo de apropriação do referente da avaliação, do diagnóstico feito às aprendizagens dos alunos, do tipo de *feedback* que lhes é

proporcionado, dos intervenientes na regulação e, ainda, da maneira como se intervém no processo de aprendizagem do aluno – distinguem-se diferentes formas de regulação das aprendizagens.

Allal (1986) propôs a regulação retroativa e a interativa e, posteriormente, a pró-ativa (ALLAL, 1988). Mas, porque se considera que a regulação produz, com maior eficácia, os efeitos desejados quando é realizada pelo próprio aluno, comprehende-se a importância da autorregulação da aprendizagem pelo aluno, desencadeada a partir da sua autoavaliação.

A regulação retroativa

A regulação retroativa foi aquela que surgiu inicialmente, no contexto da influência behaviorista na avaliação formativa. Foi por isso, com esse tipo de regulação, que emergiram as primeiras perspectivas teóricas e as práticas de regulação das aprendizagens, no quadro da designada avaliação formativa pontual (ALLAL, 1986, 1988). Por essa razão, também é essa a modalidade da avaliação formativa e o tipo de regulação dela resultante que mais tradição tem nas práticas dos professores.

A avaliação formativa pontual caracteriza-se por ocorrer no final de um período curto de ensino e de aprendizagem, no qual todos os alunos são submetidos à mesma prova escrita, para se verificar o grau de cumprimento dos objetivos definidos para esse período de aprendizagem (ALLAL, 1986). Desse modo, as dificuldades de aprendizagem não são diagnosticadas no momento em que surgem, mas *a posteriori*. Também o tipo de informações recolhidas através do controlo escrito não possibilita diagnosticar as causas reais dessas dificuldades, sendo essas interpretadas numa lógica behaviorista: falta de tempo para o aluno realizar a aprendizagem; o reforço dispensado durante a aprendizagem não foi suficiente; ausência de pré-requisitos nos alunos para fazerem as novas aprendizagens; inadequada planificação das atividades de ensino-aprendizagem (ALLAL, 1986; FERREIRA, 2007; SCALLON, 2000).

Uma vez que a avaliação formativa realizada não se integrou no processo de ensino-aprendizagem e com o tipo de informações que a mesma disponibilizou, procede-se à utilização de uma estratégia de regulação retroativa. Porque o erro e a dificuldade de aprendizagem diagnosticados na correção da prova escrita constituem um sintoma que é preciso banir (VIAL, 2001) a estratégia de regulação da aprendizagem a utilizar, permite retomar os objetivos que os alunos ainda não dominaram e as tarefas que não foram bem sucedidas numa primeira etapa da aprendizagem. Por essa razão, a regulação denomina-se de retroativa. Sendo uma regulação diferida, o professor intervém nas dificuldades de aprendizagem com estratégias corretivas ou de remediação, selecionadas em

função do perfil de resultados obtidos pelos alunos. Também “a adaptação das atividades pedagógicas é efetuada por meios parcialmente estandardizados, o que significa que dois alunos, que têm o mesmo perfil de resultados, realizam as mesmas atividades de remediação” (ALLAL, 1986, p. 189).

Dada a influência behaviorista na prática da avaliação formativa pontual e no tipo de diagnóstico que permite efetuar, as atividades de remediação típicas que são utilizadas consistem em: estudo suplementar no manual escolar; a repetição da matéria não dominada pelo aluno por parte do professor, com a utilização, ou não, de outros recursos didáticos; treino com a resolução de exercícios do tipo daqueles em que o aluno revelou a dificuldade; a realização de textos programados ou modulares; a ajuda tutorial feita pelo professor ou por um aluno; o trabalho em pequenos grupos de alunos, que se ajudam mutuamente na superação das dificuldades de aprendizagem (ALLAL, 1988; FERREIRA, 2007).

Algumas limitações são referidas por Allal (1986, 1988) à prática da avaliação formativa pontual com uma regulação retroativa: as dificuldades e os erros dos alunos não são diagnosticados no momento em que surgem, o que leva a que a intervenção face a eles não seja imediata; como não são diagnosticadas as verdadeiras causas das dificuldades/erros dos alunos, as estratégias de remediação ou corretivas utilizadas podem não ser eficazes para levar os alunos a ultrapassá-los; o conceito de remediação, ou de ação corretiva, é pouco adequado para certos domínios da aprendizagem, como sejam as atitudes. Por esses motivos, Perrenoud (1998) considera-a uma regulação por defeito, por não dar garantias de que essa regulação produza os efeitos pretendidos.

Apesar de essa não constituir uma estratégia de avaliação e de regulação ótimas, os professores, muitas vezes, não dispõem de condições pedagógicas que lhes permitam realizar outro tipo de regulação, devido aos diversos obstáculos que enfrentam no dia a dia da sala de aulas, como, por exemplo, o elevado número de alunos da turma, os horários escolares, a falta de material ou de verbas para comprar-los, a extensão dos programas, etc. (ALLAL, 1986; FERREIRA, 2007; PERRENOUD, 1993).

A regulação pró-ativa

Tal como a regulação retroativa, a pró-ativa é diferida em relação ao momento em que são diagnosticadas as dificuldades de aprendizagem, ou em que são verificados os êxitos dos alunos. Trata-se de uma estratégia de regulação que se caracteriza pela previsão e pela aplicação, num novo contexto, de atividades que proporcionem o aprofundamento e a consolidação de competências pelos alunos (ALLAL, 1988). Distingue-se, por isso, da regulação retroativa, já que na pró-ativa o professor, a partir do diagnóstico feito, não se baseia no

treino e na repetição aos alunos para superarem as dificuldades sentidas, mas adota novas estratégias que sejam mais adequadas a esse diagnóstico elaborado. Logo, constitui uma estratégia de regulação que “se traduz pela diferenciação das situações de ensino/aprendizagem e dos modos de intervenção em função das necessidades dos alunos” (ALLAL, 2007, p. 14).

Allal (1988, p. 99) distingue dois tipos de regulação pró-ativa:

para os alunos que tiveram dificuldades numa primeira situação de aprendizagem, o professor procura organizar situações melhor adaptadas que ajudarão cada um a consolidar as suas competências num novo contexto. Para os alunos que progrediram sem dificuldade na primeira situação de aprendizagem, o professor procura novas atividades que lhe permitirão aprofundar as suas competências.

Trata-se de uma regulação que é mais estimulante e abrangente para os alunos, porque são proporcionadas situações de aprendizagem mais adequadas para aqueles que têm dificuldades, bem como para aqueles que têm de progredir na aprendizagem (FERREIRA, 2007).

Essa estratégia de regulação também não está descabida de algumas limitações, que advêm do facto de o diagnóstico elaborado resultar da prática da avaliação formativa pontual e, por isso, do diagnóstico das dificuldades de aprendizagem não contemplar as reais causas das mesmas. Por essa razão, as atividades de consolidação e de aprofundamento, que podem ser iguais para alunos com o mesmo perfil, podem não garantir que os efeitos com elas pretendidos sejam conseguidos.

A regulação interativa

Contrariamente à retroativa e à pró-ativa, a regulação interativa resulta da prática da avaliação formativa contínua. Sendo influenciada pela corrente cognitivista, a avaliação formativa contínua caracteriza-se, segundo Allal (1986), por se integrar no processo de ensino-aprendizagem e centrar-se no funcionamento cognitivo do aluno durante a realização de uma tarefa. A sua finalidade é, principalmente, o diagnóstico das dificuldades e dos erros dos alunos no momento em que ocorrem, bem como das suas causas. Para isso, apela-se à prática da observação do aluno enquanto realiza a tarefa e ao seu questionamento sobre as estratégias cognitivas que utilizou e que o conduziram a essa dificuldade/erro.

Através do relacionamento entre as características do aluno e da tarefa em causa (ALLAL, 1986) e a partir dos conhecimentos de que dispõe sobre a aprendizagem (GRÉGOIRE, 1999), o professor elabora o diagnóstico dos fatores que motivaram as dificuldades de aprendizagem. Ao participar nesse diálogo entre professor e aluno, esse último vai se consciencializando do seu percurso de aprendizagem, estando por isso, em condições para negociar com o professor as estratégias mais adequadas às suas dificuldades específicas. Pelo fato de a regulação resultar da interação professor-aluno, ou aluno-colegas, ou ainda, aluno-material didático, Allal (1986, 1988) designa a regulação que decorre da prática da avaliação formativa contínua de interativa.

Sendo utilizadas estratégias de ensino individualizadas, porque diferentes de aluno para aluno em função das suas dificuldades e do que as motivou, a regulação interativa é imediata e caracteriza-se pela “adaptação da atividade pedagógica de forma que a diferença entre a estrutura da situação e as características do aluno se ajustem de forma ótima, isso é, de maneira que a situação possa ser tratada pelo aluno” (SCALLON, 2000, p. 6).

Dado consistir numa regulação participada pelo aluno, há mais garantias de que consiga vencer as dificuldades sentidas do que nas regulações retroativa e pró-ativa. A essa vantagem da regulação interativa acrescenta-se o fato de ocorrer no momento em que são diagnosticadas as dificuldades, o que evita a descontextualização e a acumulação de dificuldades por parte do aluno. Ainda o tipo de intervenção feita pretende-se adequada à natureza das dificuldades específicas de cada aluno, o que permite que mais condições pedagógicas se criem para que sejam superadas.

Se a regulação interativa constitui uma forma de intervenção adequada, não se encontra alheia a alguns obstáculos na sua implementação. Mediante as condições de trabalho na sala de aula da maioria dos professores, nem sempre lhes é possível fazer uma observação de todos os alunos que dela necessitam durante a realização das tarefas e, consequentemente, a elaboração, partilhada com o aluno, do diagnóstico das dificuldades de aprendizagem no momento em que ocorrem. Também nem sempre é possível aos professores a utilização imediata de estratégias de ensino individualizadas, que por si só, não dão garantias de uma regulação construtiva, uma vez que, mesmo com a participação do aluno, normalmente partem da decisão do professor.

A autorregulação do aluno

Pelo fato de os tipos de regulação referidos anteriormente assumirem limitações, cada vez mais se considera que é através da regulação interna do aluno (ALLAL, 2007), ou seja, da sua autorregulação, que maiores garantias se tem

de que ultrapasse, com eficácia, as suas dificuldades de aprendizagem. Pois, só quando é o próprio aluno a efetuar “o processo de *feedback-modificação* do modo de agir, é que se torna possível consciencializar-se da distância face ao objetivo e alterar o seu modo de funcionamento cognitivo” (FERREIRA, 2007, p. 108).

Mas, para que o aluno possa exercer todo esse processo, isto é, possa regular a sua aprendizagem, tem que estar motivado e ter vontade de a fazer (SIMÃO, 2005). Estando motivado e para que a autorregulação aconteça, o aluno começa por avaliar o seu processo de aprendizagem de forma distanciada, consciente e crítica, em função dos critérios de avaliação por ele interiorizados. O conhecimento e a interiorização dos critérios pelo aluno, realizados através de um processo de comunicação e de diálogo entre professor e aluno (GINÉ, 2006), é uma condição fundamental para a autoavaliação e para a autorregulação. Pois, é através desses critérios que o aluno pode “mover-se com tranquilidade dentro dos limites do contexto em que se encontra” (PARÍS, 2006, p. 16). Essa avaliação distanciada e crítica da sua aprendizagem implica a posse de competências metacognitivas por parte do aluno, entendidas como “os processos pelos quais o indivíduo exerce o controle ou a auto-regulação da sua atividade quando resolve um problema, isto é, exerce uma vigilância, uma sobrevigilância para efetuar continuamente uma orientação em direção ao fim pretendido e assegurar o maior êxito” (DOLY, 1999, p. 23).

Implicando um processo de controle e exercendo uma atividade metacognitiva, a autoavaliação pode ser definida, de acordo com Simão (2005, p. 273), como “o olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz e/ou depois de se ter feito”, através do autocontrole do aluno orientado por um referente (critérios de avaliação). A partir da comparação do processo de realização de uma dada tarefa com os ditos critérios de avaliação, o aluno reflete e controla o seu processo de aprendizagem, estando, desse modo, em condições para proceder à reorientação desse processo, caso verifique essa necessidade. Essa reorientação, na qual se concretiza a autorregulação da aprendizagem, consiste na alteração da estratégia que o aluno está a seguir na realização da tarefa. Essa alteração da estratégia concretiza-se por juntar novas informações, retirar outras, associar dados e delinejar pistas para a continuação da tarefa (ALLAL, 2001). À medida que o aluno vai procedendo dessa forma, continua o processo de autocontrole, de modo a verificar se a nova estratégia lhe está a permitir caminhar no sentido do cumprimento dos critérios de avaliação e, logo, da resolução da tarefa com sucesso. Depois de terminada, o aluno compara os resultados conseguidos com os referidos critérios de avaliação para verificar que a tarefa foi realizada com sucesso.

Por esse motivo, podemos afirmar que a autoavaliação regulada (DOLY, 1999) constitui uma estratégia pedagógica fundamental para que o aluno seja autônomo na aprendizagem e aprenda a aprender, competências fundamentais

para a vida numa sociedade cognitiva em constante mudança. A autoavaliação e a autorregulação são de tal importância para quem está a aprender, que París (2006, p. 18) chega mesmo a afirmar que

educar é conseguir que a prática quotidiana de cada pessoa, seja educador ou educando, não dependa de um observador-avaliador externo que determina, dita e/ou sanciona, mas que cada indivíduo interiorize a norma e integre o objetivo como referente regulador para protagonizar as suas ações, com responsabilidade, iniciativa e criatividade.

Metodologia de investigação das práticas de regulação das aprendizagens

A metodologia usada na investigação sobre as práticas de regulação das aprendizagens de estagiários do 1º ciclo do ensino básico de Portugal traduziu-se num conjunto de opções sobre técnicas e instrumentos de recolha e de análise de dados que se pretendiam adequadas ao objeto de estudo. Assim, passaremos a descrever a problemática de investigação, os estagiários participantes e os procedimentos de recolha e de análise de dados.

Problemática de investigação

A relevância do estudo sobre as práticas de regulação das aprendizagens justificou-se por as investigações sobre a avaliação formativa (nomeadamente em Portugal), não privilegiarem os procedimentos usados na regulação das aprendizagens e os seus efeitos nos percursos dos alunos (MOTTIER LOPEZ, 2007), pelo que pouco conhecimento existe especificamente sobre esse domínio. Também o fato de a avaliação formativa ter sido instituída, formalmente, como a principal modalidade de avaliação no ensino básico, com particular destaque no 1º ciclo, há relativamente pouco tempo, pareceu-nos fundamental compreender de que modo a formação que estagiários do 1º ciclo do ensino básico tiveram durante o seu curso, em avaliação formativa e na regulação das aprendizagens, se refletia nas suas práticas avaliativas e de regulação das aprendizagens realizadas na sala de aulas onde se encontravam a estagiar.

Resultando esse estudo de uma preocupação, enquanto docente da Licenciatura em Ensino Básico - 1º Ciclo da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, com a formação dos futuros professores do 1º ciclo do ensino básico, a problemática da investigação sobre as práticas de regulação das aprendizagens dos estagiários do 1º ciclo do ensino básico estruturou-se nas seguintes questões:

- Quais as representações dos futuros professores do 1º ciclo do ensino básico sobre a regulação das aprendizagens dos alunos?
- Em que momentos do processo de ensino-aprendizagem são utilizadas as estratégias de regulação das aprendizagens dos alunos?
- Quais os intervenientes no processo de regulação das aprendizagens?
- Que tipo de estratégias pedagógicas são utilizadas pelos estagiários na regulação das aprendizagens dos alunos?
- Quais os efeitos das estratégias de regulação utilizadas na aprendizagem dos alunos?

Tendo essa investigação como principal finalidade a intervenção na formação de professores do 1º ciclo do ensino básico no domínio da regulação das aprendizagens, os objetivos que a orientaram foram os seguintes:

- Conhecer as representações de estagiários do 1º ciclo do ensino básico sobre a regulação da aprendizagem;
- Identificar os momentos e os intervenientes no processo de regulação da aprendizagem dos alunos;
- Descrever as estratégias pedagógicas por eles utilizadas no contexto da regulação das aprendizagens dos alunos;
- Compreender os fatores determinantes da opção por determinadas estratégias de regulação das aprendizagens;
- Verificar os efeitos das estratégias de regulação utilizadas nas aprendizagens dos alunos.

Participantes no estudo

Dado o objeto de estudo incidir sobre as práticas de regulação das aprendizagens de estagiários do 1º ciclo do ensino básico, pareceu-nos adequado o recurso ao estudo de casos. Assim, tendo sido feito o convite aos estagiários da Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro para participarem na investigação, esse foi aceito por três deles. Esses três estagiários tinham idades de 23, 24 e 25 anos e estavam no último ano da Licenciatura (4º ano) a realizar o seu estágio em duas escolas do 1º ciclo do ensino básico do concelho de Vila Real (interior norte de Portugal). Dois desses estagiários lecionavam numa turma do 4º ano de escolaridade, com vinte e dois alunos, e a terceira estagiária lecionava o 2º ano de escolaridade numa turma com 21 alunos.

Procedimentos de recolha e de análise de dados

Para a compreensão das práticas de regulação das aprendizagens parecemos adequada a utilização de uma metodologia qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) com o estudo dos três casos. Procurando a resposta ao “como” (YIN, 2005) são realizadas as práticas de regulação das aprendizagens, foi nosso intuito proceder ao estudo em profundidade da complexidade do fenômeno em causa, no seu contexto de emergência e na captação dos significados atribuídos pelos atores implicados nesse fenômeno (STAKE, 1999). A finalidade foi a da compreensão das práticas de regulação das aprendizagens realizadas pelos três estagiários participantes, na sua complexidade e singularidade, não havendo, por isso, preocupações com a generalização dos resultados obtidos.

Assim, no estudo dos três casos utilizamos a observação naturalista não participante (POSTIC; DE KETELE, 1992) de duas aulas de cada estagiário, tendo cada uma a duração de 5 horas, o que totalizou 30 horas de observação. Essa observação decorreu entre Janeiro e Junho de 2008, e com ela foi nosso intuito recolher dados sobre as práticas de regulação das aprendizagens dos alunos das suas turmas de estágio, que surgiam na sequência da avaliação formativa efetuada. No contexto da realização da observação, procedemos ao registo de notas de campo à medida que as situações iam decorrendo na sala de aula. Ainda com a finalidade da compreensão das práticas de regulação das aprendizagens, procedemos à recolha das planificações das aulas observadas para vermos as decisões pré-ativas por eles tomadas para a realização da avaliação formativa e para a regulação da aprendizagem dos alunos.

Para a compreensão dos significados atribuídos pelos estagiários às suas práticas de regulação das aprendizagens, recorremos à entrevista semiestruturada (SOUZA, 2005), que foi realizada a cada estagiário após a observação das duas aulas. A utilização desses procedimentos de recolha de dados tinha como finalidade a complementaridade e a confrontação de dados, numa perspectiva de triangulação (STAKE, 1999; YIN, 2005).

Todos os dados recolhidos, nomeadamente dos episódios (ALTET, 2000) observados e registados, foram objeto de análise de conteúdo emergente (BAR-DIN, 1995), dela resultando diversas categorias e subcategorias.

Assim, da análise das notas de campo das observações feitas resultaram as seguintes categorias e subcategorias:

-técnicas/instrumentos de avaliação formativa, com as seguintes subcategorias:

questionamento oral, exercícios escritos, fichas;

-procedimentos de autoavaliação dos alunos;

-procedimentos de heteroavaliação dos alunos;

-estratégias de regulação das dificuldades de aprendizagem, com as seguintes subcategorias: atribuição da resposta certa pelo professor, questionamento para chegar à resposta certa, ajuda de colegas, consulta de textos;

-estratégias de regulação dos diferentes ritmos de trabalho/aprendizagem, com as seguintes subcategorias: leitura repetida de textos/exercícios, leitura de novos textos, pintura de figuras, continuação da tarefa.

Da análise aos protocolos das entrevistas resultaram as seguintes categorias e subcategorias:

-técnicas/instrumentos de avaliação formativa, com as seguintes subcategorias:

-questionamento oral, fichas, observação dos alunos, listas de verificação;

-momentos de realização da avaliação formativa;

-objeto da avaliação formativa;

-intervenientes na avaliação formativa;

-procedimentos da autoavaliação dos alunos; critérios para a autoavaliação dos alunos; objeto da autoavaliação dos alunos;

-concepção de regulação das aprendizagens;

-estratégias de regulação das dificuldades de aprendizagem, com as seguintes subcategorias: resolução de mais exercícios do mesmo tipo, repetição dos conteúdos não aprendidos, utilização de outros recursos didácticos, ajuda de colegas, consulta de textos;

-formas de utilização das estratégias de regulação das dificuldades de aprendizagem;

-estratégias de regulação dos diferentes ritmos de aprendizagem, com as seguintes subcategorias: ajuda de colegas, pintura de figuras, leitura repetida de textos, continuação da tarefa;

-eficácia das estratégias de regulação das dificuldades de aprendizagem.

Já da análise das planificações das aulas resultaram as seguintes categorias e subcategorias:

-objetivos;

-conteúdos;

-atividades;

-funções pedagógicas da avaliação, com as seguintes categorias: avaliação diagnóstica, avaliação do processo de aprendizagem, avaliação dos resultados de aprendizagem;

-técnicas/instrumentos de avaliação, com as seguintes subcategorias: observação dos alunos, listas de verificação, fichas formativas;

-autoavaliação dos alunos;

-objeto da autoavaliação dos alunos.

Um olhar sobre as práticas de regulação das aprendizagens de estagiários do 1º ciclo do ensino básico

A avaliação formativa constitui uma função pedagógica da avaliação das aprendizagens, que se concretiza pela recolha e análise contínuas de informações sobre os percursos de aprendizagem dos alunos, em função de um referente, frequentemente delimitado por critérios de avaliação, com vista à informação dos vários intervenientes no processo educativo sobre a aprendizagem de cada aluno, ao *feedback* atempado para a regulação do processo de ensino-aprendizagem em função das características desses percursos de aprendizagem (FERREIRA, 2007; HADJI, 2001; SCALLON, 2000).

Fazendo uma síntese das práticas de avaliação formativa nas quais se integram as de regulação das aprendizagens, os dados recolhidos permitem-nos confirmar que a avaliação formativa não foi planificada com muito detalhe (FERREIRA, 2006), limitando-se os estagiários a indicar, fundamentalmente, algumas técnicas e instrumentos a utilizar na avaliação do processo e dos resultados de aprendizagem dos alunos. Desses instrumentos, aqueles que foram registados nas planificações das aulas com maior frequência foram as fichas formativas e as listas de verificação:

Avaliação formativa do processo de aprendizagem:

- Observação não instrumentada através de diálogos com os alunos;
- Observação instrumentada com lista de verificação da participação na elaboração do mapa do Distrito de Vila Real; lista de verificação do trabalho realizado pelo aluno com necessidades educativas especiais.

Avaliação formativa dos resultados de aprendizagem:

- esquema síntese do *powerpoint*;
- ficha de Língua Portuguesa do manual;
- ficha de cálculo das áreas;
- mapa do distrito de Vila Real

(PLANIFICAÇÃO DA ESTAGIÁRIA A)

Os três estagiários realizaram uma prática de avaliação formativa que se direcionava quer para o processo de aprendizagem, quer para os resultados obtidos pelos alunos em períodos de tempo muito curtos. Tal fato remete-nos para a prática das estratégias de avaliação formativa referidas por Allal (1986), que são a avaliação formativa contínua e a pontual. A avaliação formativa contínua

é aquela que se encontra integrada no processo de ensino-aprendizagem e que é realizada pela observação do aluno durante a realização de tarefas com vista à deteção das dificuldades e dos êxitos do aluno no momento em que surgem. A pontual, Allal (1986) caracteriza-a como aquela que é realizada após períodos curtos de ensino-aprendizagem, através de instrumentos aplicados a todos os alunos de igual forma, para verificar o cumprimento dos objetivos de aprendizagem. A avaliação formativa realizada pelos estagiários tinha por objeto, segundo os próprios, verificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, aquilo que aprenderam dos assuntos ensinados, a relação que estabeleciam entre os conteúdos, a sua participação nas aulas e nas atividades realizadas e os seus comportamentos:

Tento avaliar a participação deles, os conhecimentos que eles têm, se realmente estão dentro do assunto e se a ideia com que ficam quando ela é errada inicialmente e, depois, se ficam com a ideia correta. Tento avaliar as atitudes e os comportamentos deles. Também avalio não só o comportamento dos alunos, mas que façam a interligação daquilo que eles aprenderam. (ESTAGIÁRIA A).

Tento perceber quais são mesmo as dificuldades dos meninos. [...] Para eu perceber se os meninos perceberam ou não aquilo que eu estive a explicar (ESTAGIÁRIA B).

Numa perspectiva de avaliação formativa contínua (ALLAL, 1986), a avaliação do processo de aprendizagem era realizada, sobretudo, pelo questionamento oral dos alunos durante a apresentação dos conteúdos. Quase sempre esse questionamento oral incidia sobre os conteúdos que os estagiários acabavam de ensinar, numa lógica de controle dos processos de aprendizagem dos alunos e de os conduzir ao cumprimento dos objetivos definidos para a aula (ALLAL, 1986; FERREIRA, 2007):

[Durante a lecionação dos rios de Portugal, a estagiária] Pediu a um aluno para ler o texto do rio Tejo que estava projectado junto com a imagem do rio. Após a leitura, a estagiária perguntou: o rio Tejo é o maior de Portugal? Os alunos responderam que é o que tem maior caudal. A estagiária perguntou: então, qual é o maior? Os alunos responderam que era o Douro (NOTAS DE CAMPO DA AULA DA ESTAGIÁRIA A).

[Durante a lecionação dos transportes] A estagiária perguntou: o que são transportes particulares? Os alunos responderam que eram aqueles pertencentes às pessoas e deram exemplos: carro, mota. A estagiária perguntou o que eram transportes públicos, respondendo os alunos que eram transportes que pertenciam ao Estado e às empresas, como, por exemplo, o autocarro (NOTAS DE CAMPO DA AULA DA ESTAGIÁRIA B).

Durante a apresentação dos conteúdos, seja de que maneira for, seja em *powerpoint* ou oralmente, faço perguntas para ver se os alunos estão a compreender os conteúdos (ESTAGIÁRIO C).

Esse questionamento oral também era utilizado como estratégia de encaminhamento dos alunos para os novos conteúdos a ensinar (FERREIRA, 2006), o que era feito através da avaliação de conteúdos já ensinados e que serviam de pré-requisitos para os novos.

Apesar de o estagiário C referir o questionamento oral como estratégia de diagnóstico das causas das dificuldades de aprendizagem, não observamos, nas aulas dos três estagiários, nenhum procedimento destinado à compreensão das representações e das estratégias de aprendizagem dos alunos durante a realização das tarefas, no intuito do diagnóstico das causas das dificuldades ou dos erros dos alunos, tal como nos é sugerido por Allal (1986, 1988), no âmbito da avaliação formativa contínua de regulação interativa. Para isso, os estagiários, perante uma dificuldade ou erro detectado, teriam que direcionar o questionamento para a compreensão das causas dessas dificuldades/erros, o que permitiria ao aluno tomar consciência desses mesmos erros/dificuldades e negociar com o estagiário uma estratégia para os superar.

Assim, e numa lógica de avaliação formativa contínua (ALLAL, 1986), os estagiários diziam observar, intencionalmente, os alunos na aula, no decorrer das tarefas de aprendizagem, para poderem verificar, no momento, se estavam a ter dificuldades, se estavam a realizar bem as tarefas e se participavam nas mesmas. Para avaliar a participação dos alunos em tarefas mais práticas, como trabalhos em pequenos grupos, ou para avaliar a aprendizagem de conteúdos que previam que os alunos tivessem dificuldades, os estagiários referiram fazer a observação com listas de verificação construídas por eles (e que constavam nas suas planificações), que lhes permitiam, também, o registo dessas observações:

Eu, geralmente, uso mais as listas de verificação, que é para ver como é que os meninos estão a desenvolver determinadas actividades, principalmente quando são práticas, é que uso as listas de verificação. [...] Quando digo

que utilizo mais para actividades práticas, é para ver, principalmente, a participação de alguns alunos, porque é uma dificuldade" (ESTAGIÁRIA A).

As listas de verificação é mais a nível da participação na aula, para trabalhos mais práticos, como as Expressões. Quando são os trabalhos de Expressão Plástica, eu vou registando, ou no trabalho de grupo, na construção de cartazes. À medida que vão fazendo, eu vou vendo, dou uma voltinha à sala, eu vou à secretaria e vou assinalando (ESTAGIÁRIO C).

No caso dos trabalhos de grupo, as listas de verificação continham itens para avaliar a participação dos alunos nessas tarefas. Já para outras situações de aprendizagem, ou para outras tarefas, a estagiária B referiu fazer os registos das observações num caderno que a acompanhava diariamente na escola. Através desses instrumentos, os estagiários procuravam registar as aprendizagens e as dificuldades dos alunos o mais rapidamente possível, como nos sugere Cortesão (1993), de modo a evitar esquecimentos ou deturpações da informação. Apesar de a observação não ter sido direcionada para o questionamento das estratégias e dos raciocínios dos alunos durante a aprendizagem, as informações recolhidas possibilitaram aos estagiários obter dados sobre as aprendizagens feitas e sobre as dificuldades dos alunos e, assim, irem adequando as atividades propostas à maneira de aprender dos alunos (BÉLAIR, 2000), no sentido da correção dos erros e das dificuldades.

A prática da avaliação formativa também tinha por objeto os resultados de aprendizagem dos alunos após a lecionação, em cada aula, dos conteúdos de uma dada área curricular, para a verificação do grau de cumprimento dos objetivos da aula em cada uma dessas áreas (FERREIRA, 2006). Essa avaliação, numa perspectiva de avaliação formativa pontual (ALLAL, 1986), era feita, segundo os estagiários, como forma de consolidação dos conteúdos aprendidos e de registo das aprendizagens feitas pelos alunos. Tratou-se de uma avaliação realizada, essencialmente, através de fichas e de exercícios escritos atribuídos aos alunos no final desse momento da aula, tal como já tínhamos verificado anteriormente (FERREIRA, 2006):

Estas fichas é para ver se aquilo que nós demos ficou bem apreendido ou se temos que mudar ali alguma coisa (ESTAGIÁRIO C).

Normalmente, quando ensino um conteúdo, não é, ensino, trabalho com eles e depois convém ficar sempre com um registo, não é, com uma ficha para eu perceber se os meninos perceberam ou não aquilo que eu estive a explicar (ESTAGIÁRIA B).

Apesar de a avaliação formativa ainda ser uma tarefa da responsabilidade dos estagiários, nela os alunos também tiveram alguma participação, já que realizaram a autoavaliação e a heteroavaliação de comportamentos e de atitudes nas aulas, como, por exemplo, a sua participação e atenção nas aulas. Esta autoavaliação era, frequentemente, realizada no final da aula, através da atribuição, pelo próprio aluno, de um símbolo com um significado avaliativo – no caso, uma bola verde, amarela ou vermelha – segundo critérios por ele interiorizados, mas cuja utilização não era muito rigorosa. A autoavaliação realizada pelos alunos assumiu essas características devido ao pouco tempo dedicado à realização da autoavaliação, mas, também, a que a análise crítica e distanciada do comportamento pelo aluno (SIMÃO, 2005) não foi feita de forma consistente e rigorosa. A avaliação que o aluno fazia do seu comportamento era discutida pelos colegas (heteroavaliação) e pelos estagiários, resultando dessa confrontação uma avaliação final (decisão por uma cor da bola) nem sempre muito consensual por parte do aluno avaliado, mas que era registada pelo próprio num instrumento elaborado para o efeito:

[A estagiária], virando-se para uma aluna, disse: Maria Inês? A aluna respondeu que era verde porque estava igual. A estagiária disse: é verde mas é para melhorar. A seguir a estagiária perguntou: Maria Teresa? A aluna disse: eu acho que é verde. Acho que sou participativa, não sou conflituosa, sou estudiosa. Um colega disse que às vezes distrai-se. Dirigindo-se a outro aluno, a estagiária perguntou: achas que melhoraste o comportamento e a participação? O aluno respondeu: estou mais estudioso e mereço verde escuro. Um colega disse que merecia verde porque já não anda à porrada no recreio com o João Nuno e que estava mais atento. Então a estagiária perguntou à turma se devia ter verde e esta disse que sim. (NOTAS DE CAMPO DA AULA DA ESTAGIÁRIA A).

Sendo a autoavaliação muito importante para a criação de uma estratégia pedagógica que crie condições que facilitem o sucesso escolar dos alunos (FERREIRA, 2007; PARÍS, 2006), seria conveniente que essa se alargasse para outras aprendizagens, como sejam os conteúdos aprendidos. Ainda o aluno teria que estar motivado e ter vontade de fazer uma análise distanciada e crítica (SIMÃO, 2005) dessas aprendizagens e do processo da sua realização, em função de critérios de avaliação interiorizados, o que pressupunha, para o efeito, o exercício de competências metacognitivas (DOLY, 1999). Dessa forma, seria possível ao aluno controlar continuamente a realização das tarefas em que estivesse envolvido e autorregular o seu processo de aprendizagem. Através

dessa autoavaliação regulada (SANTOS, 2002), o aluno consciencializar-se-ia e refletiria sobre o seu percurso, tomando, a partir daí, decisões que lhe possibilissem melhorar o seu percurso de aprendizagem.

Porque “uma avaliação só é formativa se resultar numa forma ou outra de regulação da ação pedagógica ou das aprendizagens” (PERRENOUD, 1993, p. 177), foram desencadeadas pelos estagiários práticas de regulação das aprendizagens integradas na avaliação formativa por eles realizada. No entanto, nenhuma referência foi feita nas suas planificações às estratégias e/ou atividades de regulação das aprendizagens dos alunos, pelo que as suas decisões para intervirem nas dificuldades e nos diferentes ritmos de trabalho e de aprendizagem dos alunos seriam tomadas no momento, em contexto de sala de aula. Nesse processo, acionavam certas rotinas que foram sendo adquiridas ao longo do período de estágio (FERREIRA, 2006).

Os estagiários tinham uma concepção de regulação que se associava, unicamente, à intervenção do professor e/ou do aluno nas dificuldades de aprendizagem e/ou nos erros dos alunos, o que denota um sentido restrito da regulação, já que, para eles, regular “significa que toda a dificuldade é imediatamente tratada” (SCALLON, 2000, p. 16):

“Detectar um problema, a partir do erro, um problema deles e tentar arranjar uma solução para que ele ultrapasse esse problema” (ESTAGIÁRIO C).

“É tentar perceber os erros dos meninos, as necessidades que eles têm para poder intervir de uma forma adequada” (ESTAGIÁRIA B).

“É o acompanhar e o promover estratégias para que o próprio aluno consiga regular a sua aprendizagem. Neste caso, eu consigo, também, fazer com que ele, adoptando outra estratégia, não seja eu a dar-lhe logo a resposta, mas que eu encontre meios para obter a resposta que precisa” (ESTAGIÁRIA A).

Coerente com essa concepção e com o objeto da avaliação formativa partilhado, os estagiários não integravam nas práticas de regulação das aprendizagens as estratégias pedagógicas para que os alunos continuassem a sua aprendizagem com êxito, ou que lhes permitissem o aprofundamento da aprendizagem. Poucas foram as estratégias adotadas para aqueles alunos que aprendiam ou que realizavam as tarefas mais rapidamente que lhes possibilitassem continuar no seu próprio ritmo. Essa concepção de regulação dos estagiários é limitada, se entendermos a regulação como “um processo deliberado e intencional que visa controlar os processos de aprendizagem, para que possa consolidar, desen-

volver ou redirecionar essa mesma aprendizagem” (FERNANDES, 2005, p. 67). Porém, aquela concepção de regulação dos estagiários pode ser explicada pela sua socialização, durante o período de estágio, em práticas de ensino de uniformização, com todos os alunos a fazerem ou a aprenderem a mesma coisa no mesmo momento (FERREIRA, 2007). Isso porque a individualização do ensino cria mais dificuldades aos estagiários para a gestão de um processo de ensino-aprendizagem em função dos diferentes ritmos e necessidades dos alunos (PERRENOUD, 1993), já que ainda se encontravam numa fase de iniciação da sua prática profissional e de aquisição de hábitos e de rotinas de ensino e de avaliação. Por esse motivo, quando os alunos terminavam mais rápido uma tarefa que lhes tinha sido atribuída pelos estagiários, ocupavam-nos com a leitura repetida de textos e de exercícios acabados de realizar, de modo a esperarem, sossegados, pelos seus colegas, numa lógica de gestão uniforme da aula:

Dois alunos que já tinham terminado a ficha estavam distraídos. A estagiária ao vê-los, disse-lhes: leiam a ficha informativa enquanto esperam, que é para não se esquecerem (NOTAS DE CAMPO DA AULA DA ESTAGIÁRIA B).

Para aqueles alunos que terminavam mais rápido [o problema matemático], o estagiário ia-lhes dizendo: lê e vê os dados do problema, o que te é pedido (NOTAS DE CAMPO DA AULA DO ESTAGIÁRIO C).

Ainda para a ocupação dos alunos enquanto esperavam pelos colegas e para que o processo de ensino e de aprendizagem ocorresse no mesmo momento e de igual forma para todos, a estagiária B mandava-os pintar as figuras da ficha que tinham terminado de responder e o estagiário C também referiu a utilização dessa estratégia:

Uma aluna que tinha terminado a ficha, perguntou à estagiária se podia pintar a ficha, respondendo esta que sim (NOTAS DE CAMPO DA AULA DA ESTAGIÁRIA B).

Se tiver um desenho [a ficha], eles entretêm-se a pintar o desenho, mas não ponho muito desenho, porque, se não, eles fixam o desenho e esquecem a ficha (ESTAGIÁRIO C).

Apesar disso, pontualmente, a estagiária B também utilizou estratégias que permitiam aos alunos progredirem na aprendizagem ao seu próprio ritmo, o que denotou, nessas situações, a procura de uma estratégia de regulação da aprendizagem em função do ritmo de cada aluno. Foi o caso de quando mandou os alunos mais rápidos continuarem a tarefa de construção de um carro em papel e, noutra situação, lhes disse para lerem um texto novo quando tinham terminado a tarefa de cópia do texto que a estagiária tinha escrito no quadro:

Os alunos tinham terminado mais rápido esta tarefa [de pintura de um carro em papel], perguntaram à estagiária o que iam fazer e esta disse-lhes: agora, dobrar as partes (a estagiária dobrou-as para o aluno ver) e vais colá-las para montar o carro. Quando vários alunos já tinham terminado a construção do carro, a estagiária disse-lhes: para estes meninos não andarem a pé, para os meninos que já acabaram, vão dobrar uma folha em duas partes, exemplificando, e fazerem dobragens, mostrando-lhes como se fazia, com vista à construção de um barco em papel (NOTAS DE CAMPO DA AULA DA ESTAGIÁRIA B).

Vendo que alguns alunos terminaram de passar [o que a estagiária tinha escrito no quadro sobre os meios de transporte] mais rápido que os colegas, a estagiária disse: quem já acabou, vai pegar nesta ficha informativa e vai ler tudo muito bem (NOTAS DE CAMPO DA AULA DA ESTAGIÁRIA B).

A estagiária B utilizou essas estratégias de continuação das tarefas na tentativa de o ensino acompanhar o ritmo dos alunos, mas também, porque os mais atrasados as iriam fazer quando tivessem acabado a tarefa anterior. Por esse motivo, não podemos falar que, subjacente a essas decisões da estagiária, estivesse presente uma intenção de adequar o ensino aos percursos de aprendizagem dos alunos, pela diferenciação das estratégias de ensino, já que essa pressupõe a diferenciação “dos processos de aprendizagem ou dos ritmos de progressão, ou ainda dos próprios objectivos” (PERRENOUD, 1998, p. 140) e tarefas.

Apesar de só termos observado a utilização dessas estratégias de intervenção nos diferentes ritmos de trabalho/aprendizagem nas práticas de regulação realizadas, os estagiários referiram pedir aos alunos que terminavam mais rápido as tarefas para ajudarem colegas que nelas tivessem mais dificuldades, numa perspectiva de regulação pela interação do aluno com os colegas (ALLAL, 1988):

Normalmente, quando os alunos, pronto, que são melhores, entre aspas, porque para mim não há melhores nem piores, os que aprendem mais rápido, esses alunos acabam por fazer os trabalhos que eu mando fazer mais rápido e, então, eles próprios é que chegam à minha beira e ó professor, posso ajudar o colega, ou posso ajudar a colega [...]. Eles mesmo é que têm vontade de ajudar os colegas e eu deixo. Vai lá, podes ir, explicas, mas não quero que digas, não quero que dês a resposta. Tens que explicar, porque ele também tem que perceber (ESTAGIÁRIA B).

Se eu vejo que há algum aluno que tem mais dificuldade, aqueles que acabaram primeiro, vão ajudar os outros (ESTAGIÁRIA A).

O Estagiário C ainda referiu que na área da Matemática, para aqueles alunos que terminavam mais rápido os problemas, lhes dava mais exercícios do mesmo tipo, numa perspectiva de treino e de reforço da aprendizagem, o que se enquadrava na regulação retroativa proposta por Allal (1986, 1988) e, também, por Scallon (2000):

Quando é Matemática, digo agora vamos fazer uma desafio matemático. Eu tenho uma base de dados bastante grande de desafios matemáticos e sempre que surge a oportunidade, dou (ESTAGIÁRIO C).

Nas dificuldades de aprendizagem diagnosticadas no momento, através da observação dos alunos enquanto realizavam uma dada tarefa, os estagiários intervinharam com estratégias diversificadas, umas integradas na regulação retroativa, outras na interativa, tal como são propostas por Allal (1986, 1988). Enquadradadas na regulação retroativa, as decisões tomadas para intervirem nas dificuldades de aprendizagem consistiram na atribuição da resposta certa pelo estagiário quando diagnosticavam alguma dificuldade ou erro nos alunos, procurando, dessa forma, a sua correção:

Surgindo um diálogo sobre o que são rios luso-espanhóis e vendo a estagiária que um aluno estava distraído, perguntou-lhe o que eram rios luso-espanhóis. Como este não respondeu, a estagiária pediu a outro aluno para lhe explicar. Mas como este não deu uma resposta clara, a estagiária disse que são rios que fazem fronteira entre Portugal e Espanha, dando como exemplo o rio Minho (NOTAS DE CAMPO DA AULA DA ESTAGIÁRIA A).

Enquanto os alunos respondiam à ficha [sobre os animais, que tinha sido ensinado antes], a estagiária circulava pelas carteiras. Ao ver a ficha de um aluno, disse: a cobra é coberta de escamas, não é de pêlos nem de penas. [...] Uma aluna perguntou se o porco tinha escamas e a estagiária respondeu-lhe: eu já disse que não tem escamas. Tem pêlos. Outra aluna perguntou o que era um carapau e a estagiária disse-lhe que era um peixe. Um aluno não sabia o que queria dizer revestimentos e a estagiária respondeu-lhe: é o corpo coberto de... (NOTAS DE CAMPO DA AULA DA ESTAGIÁRIA B).

Ainda numa perspectiva de regulação retroativa pela correção das respostas erradas, os estagiários colocavam sucessivas questões simples aos alunos que lhes permitiam chegar rapidamente à resposta certa:

[Durante a resolução da ficha sobre os animais] Um aluno colocou uma dúvida sobre o revestimento do porco e a estagiária perguntou-lhe: tem escamas? O aluno disse que não. Tem penas? O aluno também respondeu que não. Então, tem o quê? O aluno disse pêlos (NOTAS DE CAMPO DA AULA DA ESTAGIÁRIA B).

Na leitura de um diapositivo [sobre as cidades], a propósito da palavra problemas sócio-culturais, um aluno perguntou o que significava. A estagiária disse: o que é sócio? Os alunos responderam que eram problemas relacionados com a sociedade (NOTAS DE CAMPO DA AULA DA ESTAGIÁRIA A).

Relacionado com o mesmo tipo de regulação, a estagiária B também mandava os alunos repetirem a leitura de textos explorados na aula, de modo a encontrarem a resposta para os erros ou as dificuldades sentidas:

Ao ver que uma aluna tinha respondido mal à pergunta sobre o que eram meios de transporte públicos, a estagiária disse-lhe: vai à ficha informativa ver se é assim. [...] Ao ver que outra aluna também não sabia o que eram transportes públicos, a estagiária disse-lhe: vais aqui à ficha informativa e vês o que lá diz sobre transportes públicos (NOTAS DE CAMPO DA AULA DA ESTAGIÁRIA B).

Apesar da utilização dessas estratégias de regulação retroativa nas dificuldades e erros dos alunos, os estagiários também pediam a outros alunos que não tinham dificuldades para ajudarem aqueles que as tinham, numa perspectiva de regulação interativa. Essa ajuda consistia, quase sempre, na explicação dos assuntos em que os alunos tinham dificuldades, ou na atribuição da resposta por um aluno ou pela turma:

Virando-se para um aluno, a estagiária disse: João Miguel, o que é a área? Ele respondeu que era a soma e a estagiária respondeu: isso é o perímetro. A área? Como este não respondia, a estagiária pediu a outro aluno para explicar, o que foi feito por ele com a utilização da barra de 10 unidades (NOTAS DE CAMPO DA AULA DA ESTAGIÁRIA A).

Um aluno perguntou o que era fertilidade. Outro aluno disse que vinha de fértil e o estagiário perguntou; o que é terreno fértil? Um aluno respondeu que é um terreno que produz muito. E perguntou o estagiário: então o que é fertilidade? Os alunos responderam: produz muito (NOTAS DE CAMPO DA AULA DO ESTAGIÁRIO C).

Como outro aluno não sabia responder à pergunta dos transportes da região, a estagiária disse-lhe: nós já vimos. E virando-se para a turma, perguntou: Quais são os meios de transporte que há aqui em Vila Real? Os alunos disseram alguns deles (NOTAS DE CAMPO DA AULA DA ESTAGIÁRIA B).

Sendo uma estratégia de regulação das dificuldades de aprendizagem utilizada pelos estagiários, a ajuda dos colegas não deveria passar só pela atribuição da resposta, mas, também, pela verbalização dos raciocínios dos alunos. Assim, mais facilmente as dificuldades seriam ultrapassadas, uma vez que se produziriam conflitos cognitivos facilitadores de uma aprendizagem significativa (FERREIRA, 2007).

Conclusão

Atualmente, considera-se que a avaliação da aprendizagem constitui um meio facilitador dessa mesma aprendizagem, o que é conseguido, de forma especial, pela prática da avaliação formativa. Por essa razão, Barreira, Boavida e Araújo (2006, p. 109) consideram-na “uma autêntica metodologia para melhor

ensinar e aprender”, uma vez que se traduz pela recolha e análise sistemáticas e contínuas de informações sobre o processo de ensino-aprendizagem, com vista à regulação desse mesmo processo.

O estudo das práticas de regulação das aprendizagens realizadas por estagiários do 1º ciclo do ensino básico que realizamos permite-nos concluir que, havendo tentativas da prática da avaliação formativa contínua, os estagiários, através dela, diagnosticavam as dificuldades de aprendizagem dos alunos no momento em que surgiam. Para levá-los a ultrapassá-las, utilizavam estratégias corretivas, mas, também, a estratégia da interação do aluno com dificuldades com um ou mais colegas que não a tinham. Estratégia essa que deveria ser ainda mais incrementada e orientada no sentido de promover conflitos cognitivos nos alunos com dificuldades, através de um *feedback* avaliativo mais pormenorizado (CRAHAY, 2007) e da reorientação da estratégia de aprendizagem, de modo a poderem realizar aprendizagens significativas (FERREIRA, 2007).

Ainda foram observadas práticas de autoavaliação dos alunos sobre os seus comportamentos dentro e fora da sala de aula. Práticas essas que, para além de poderem ter por objeto as aprendizagens dos conteúdos, deveriam fundamentar-se em critérios de avaliação mais precisos para os alunos e num *feedback* mais pormenorizado sobre os comportamentos desses mesmos alunos, por forma a que estivessem em melhores condições para fazerem uma análise crítica e distanciada dos seus comportamentos, tal como nos é sugerido por Simão (2005).

Porque temos por finalidade a intervenção na formação de professores do 1º ciclo do ensino básico no domínio da avaliação formativa e da regulação das aprendizagens, os resultados da investigação que aqui apresentamos constituem pistas a considerar para a adequação e melhoria da formação desses professores.

REFERÊNCIAS

- ALLAL, L. Estratégias de Avaliação Formativa. Concepções Psicopedagógicas e Modalidades de Aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J; PERRENOUD, P. A *Avaliação Formativa Num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.
- ALLAL, L. Vers un Elargissement de la Pédagogie de Maîtrise. In: HUBERMAN, M. (Dir.). *Assurer la Réussite des Apprentissages Scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé, 1988. p. 87-126.

ALLAL, L. Métacognition en perspective. In: FIGARI, G.; ACHOUCHE, M. *L'Activité évaluative réinterrogée. Regards Scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, 2001. p. 142-146.

ALLAL, L. Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherché et la pratique en education. In: ALLAL, L.; MOTTIER LOPEZ, L. (Dir.). *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelas: De Boeck Université, 2007. p. 7-23.

ALTET, M. *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora, 2000.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Evaluar para conocer; examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata, 2001.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARREIRA, C.; BOAVIDA, J.; ARAÚJO, N. Avaliação formativa. Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n. 40, p. 95-133, 2006.

BÉLAIR, L. M. *La Evaluación en la Acción. El Dossier Progresivo de los Alumnos*. Sevilha: Diáda Editora, 2000.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

CORTESÃO, L. *Avaliação Formativa- Que Desafios?* Porto: Porto Editora, 1993.

CRAHAY, M. Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves: revue critique de la littérature de recherche. In: ALLAL, L.; MOTTIER LOPEZ, L. (Dir.). *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelas: De Boeck Université, 2007. p. 45-70.

DOLY, A.-M. Metacognição e mediação na escola. In: GRANGEAT, M. (Coord.). *A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos*. Porto: Porto Editora, 1999. p. 17-59.

FERNANDES, D. *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores, 2005.

FERREIRA, C. A. A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n. 40, p. 71-94, 2006.

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

- GINÉ, N. La autorregulación en la secuencia formativa. In: BELTRÁN, M. et al. *La secuencia formativa. Fases de desarrollo y de síntesis*. Barcelona: Editorial Graó, 2006. p. 25-40.
- GRÉGOIRE, J. Que peut apporter la psychologie cognitif à l'évaluation formative e à l'évaluation diagnostique? In: DEPOVER, C.; NÖEL, B. (Eds.). *L'Évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modeles, pratiques et contextes*. Bruxelas: De Boeck Université, 1999. p. 16-33.
- HADJI, C. *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MOTTIER LOPEZ, L. Régulations interactives situées dans des dynamiques de microculture de classe. *Mesure et Évaluation en Éducation*, v. 2, n. 30, p. 23-47, 2007.
- PACHECO, J. A. Critérios de avaliação na escola. In: ABRANTES, P.; ARAÚJO, F. (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica, 2002. p. 55-64.
- PARÍS, E. La regulación en la fase de desarrollo de la secuencia formativa. In: BELTRÁN, M. et al. *La secuencia formativa. Fases de desarrollo y de síntesis*. Barcelona: Editorial Graó, 2006. p. 15-24.
- PERRENOUD, P. Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistémica da Mudança Pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Org.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993. p. 171-191.
- PERRENOUD, P. *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelas: De Boeck Université, 1998.
- POSTIC, M.; DE KETELE, J.-M. *Observar las Situaciones Educativas*. Madrid: Narcea Ediciones, 1992.
- SANTOS, L. Auto-avaliação regulada. Porquê, o quê e como? In: ABRANTES, P.; ARAÚJO, F. (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 2002. p. 77-84.
- SCALLON, G. *L'Évaluation formative*. Bruxelas: De Boeck Université, 2000.
- SIMÃO, A. M. V. Reforçar o Valor Regulador, Formativo e Formador da Avaliação das Aprendizagens. *Revista de Estudos Curriculares*, n. 2, v. 3, 2005, p. 265-289.
- SOUSA, A. B. *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.

STAKE, R. E. *Investigación com estudio de casos*. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

VIAL, M. Évaluation et Régulation. In: FIGARI, G.; ACHOUCHE, M. *L'Activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelas: De Boeck Université, 2001. p. 68-83.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Texto recebido em 29 de julho de 2009.

Texto aprovado em 17 de fevereiro de 2010.

