A black and white photograph of a hand pointing with the index finger at a document. The document contains text in Portuguese, with some words underlined. The background of the entire page is a solid teal color.

PAR

*PROJETO DE ACOMPANHAMENTO DE
ESCOLAS NA ANÁLISE E UTILIZAÇÃO DOS
RELATÓRIOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA*

RELATÓRIO 2019/2020

IAVE INSTITUTO
DE AVALIAÇÃO
EDUCATIVA, I.P.

FICHA TÉCNICA

Título

PAR – PROJETO DE ACOMPANHAMENTO DE ESCOLAS NA ANÁLISE E UTILIZAÇÃO DOS RELATÓRIOS
DA AVALIAÇÃO EXTERNA
RELATÓRIO 2019/2020

Direção

Luís Pereira dos Santos
Manuel Carvalho Gomes

Autoria

Ana Monteiro (Coordenação)
Aldina Lobo
Ana Farrajota
Catarina Lains
Inácia Pereira
Isabel Vieira

Design gráfico | Paginação

Ana Nogueira
Pedro Mota

Edição

Instituto de Avaliação Educativa, I.P.
Travessa das Terras de Sant'Ana, 15
1250-269 Lisboa
www.iave.pt

Copyright © 2021 IAVE, I.P.

ÍNDICE

NOTA DO CONSELHO DIRETIVO	4
INTRODUÇÃO	5
1. NOTA METODOLÓGICA	6
2. O QUE DIZEM OS PROFESSORES	15
2.1. Disponibilização do RIPA e do REPA	16
2.2. Leitura e análise da informação do RIPA e do REPA	18
2.3. Utilização da informação do RIPA e do REPA	25
3. O QUE DIZEM OS ALUNOS	34
3.1. Disponibilização do RIPA	35
3.2. Leitura e análise da informação do RIPA	35
3.3. Utilização da informação do RIPA	37
4. O QUE DIZEM OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	42
4.1. Disponibilização do RIPA	43
4.2. Leitura e análise da informação do RIPA	44
4.3. Utilização da informação do RIPA	47
5. ANÁLISE DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO	51
6. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	64

NOTA DO CONSELHO DIRETIVO

Na nota de abertura do relatório do Projeto de Acompanhamento de Escolas na Análise e Utilização dos Relatórios da Avaliação Externa, agradecemos aos nossos *pares*, órgãos dirigentes, professores, alunos e encarregados de educação, bem como às Direções Regionais de Educação dos Açores e da Madeira, que deram corpo e alma a este projeto.

Com as dezoito escolas que participaram neste projeto, centrámo-nos nos relatórios individuais e nos relatórios de escola das provas de aferição (RIPA e REPA) produzidos anualmente pelo IAVE desde 2016, e analisámos criticamente a informação neles contida e o modo como essa informação pode ser utilizada pelos diferentes destinatários – alunos, encarregados de educação, professores, órgãos colegiais, sistema educativo.

Em conjunto, concretizámos um projeto que ilustra o princípio subjacente às atividades desenvolvidas pelo IAVE, *avaliar para aprender*. Realizámos ações que relevam a mais-valia da partilha de saberes. Registámos *contributos para uma cultura de avaliação*.

Ainda que formalmente tenha diferentes finalidades, a informação que resulta da avaliação externa e da avaliação interna está ao serviço da melhoria das aprendizagens, das ações e estratégias pedagógicas, dos instrumentos de avaliação externa e interna e dos relatórios técnicos produzidos pelas diferentes entidades da área da educação.

Por aquilo que conseguimos e porque queremos continuar a *aprender* e a contribuir para a melhoria do sistema educativo, o nosso PAR não pode parar.

Bem hajam.

Lisboa, julho de 2021

INTRODUÇÃO – RELATÓRIO PAR

O presente relatório pretende dar a conhecer o percurso e os resultados obtidos no âmbito do Projeto de Acompanhamento de Escolas na Análise e Utilização dos Relatórios da Avaliação Externa – PAR.

O projeto PAR teve os seguintes objetivos:

- Promover a análise e utilização dos resultados das provas de avaliação externa, em particular dos relatórios RIPA e REPA e dos relatórios técnicos do IAVE;
- Diagnosticar os processos de análise e de utilização do RIPA e do REPA pelas escolas;
- Identificar as dificuldades das escolas na análise e na utilização do RIPA e do REPA;
- Promover a tomada de decisões pedagógicas e organizativas a partir da análise do RIPA e do REPA;
- Avaliar os instrumentos produzidos pelo IAVE, em termos de conteúdo, objetivos e público-alvo, no sentido de os tornar mais operacionalizáveis pelas escolas.

Deste projeto resultaram três produtos: além do presente relatório, realizaram-se 18 ações de curta duração (ACD), dinamizadas por cada uma das escolas envolvidas, em articulação com o IAVE, tendo sido, igualmente, produzido um documentário ilustrativo da implementação do projeto. Fica a vontade coletiva de se dar continuidade à parceria entre o IAVE e as escolas.

O relatório está estruturado em seis partes: na primeira parte, é descrita a metodologia utilizada no projeto; nas segunda, terceira e quarta partes, é apresentada a perspetiva dos professores, dos alunos e dos encarregados de educação; na quinta parte, são analisadas as respostas ao questionário de avaliação do projeto; e na sexta, apresentam-se conclusões acompanhadas de algumas recomendações.

No final do relatório, apresentam-se dois guiões para análise e utilização do RIPA e do REPA: GPS – Guião de Práticas e Sugestões – 1.º ciclo; GPS – Guião de Práticas e Sugestões – 2.º e 3.º Ciclos.

1. NOTA METODOLÓGICA

No projeto PAR, participaram dezoito agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas (Quadro 1), que doravante se designam por escolas. O processo de seleção destas escolas teve em conta a diversidade geográfica, procurando-se a representatividade de todo o território nacional, bem como a participação de estabelecimentos de ensino públicos e privados. Para o efeito, estabeleceram-se contactos ou seguiram-se as indicações dos coordenadores regionais dos Centros de Formação de Associação de Escolas, dos delegados regionais da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, das Direções Regionais de Educação (no caso das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira) e da Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (no caso das escolas privadas). No projeto, participou ainda a Escola Portuguesa de Cabo Verde, na sequência dos contactos de proximidade estabelecidos com esta escola, aquando da cooperação do IAVE com o Ministério da Educação de Cabo Verde no âmbito da aplicação das provas de aferição nesse país, no ano de 2019.

Quadro 1. Escolas participantes no PAR, 2019-2020



Região Norte

- Agrupamento de Escolas de Ribeira de Pena – Ribeira de Pena
- Escola Secundária de Almeida Garrett – Vila Nova de Gaia
- Externato Ribadouro – Porto



Região Centro

- Agrupamento de Escolas de Nelas – Nelas
- Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva – Rio Maior



Região de Lisboa e Vale do Tejo

- Agrupamento de Escolas Ibn Mucana – Alcabideche
- Agrupamento de Escolas Madeira Torres – Torres Vedras
- Agrupamento de Escolas Leal da Câmara – Rio de Mouro
- Real Colégio de Portugal – Lisboa



Região do Alentejo

- Agrupamento de Escolas N.º 3 de Elvas – Elvas
- Agrupamento de Escolas N.º 1 de Beja – Beja



Região do Algarve

- Agrupamento de Escolas José Belchior Viegas – S. Brás de Alportel
- Agrupamento de Escolas Poeta António Aleixo – Portimão



Região Autónoma da Madeira

- Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia – Funchal
- Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva – Funchal



Região Autónoma dos Açores

- Escola Básica Integrada dos Biscoitos – Biscoitos
- Escola Básica e Secundária Tomás de Borba – Angra do Heroísmo



Escola Portuguesa no Estrangeiro

- Escola Portuguesa de Cabo Verde – Praia
-

As escolas selecionadas foram convidadas a participar numa reunião preparatória, que decorreu nas instalações do IAVE, no dia 12 de setembro de 2019. A reunião teve como finalidades dar a conhecer os objetivos do projeto, discutir a metodologia de trabalho a adotar e obter algum *feedback* inicial quanto às práticas já em curso, na sequência da devolução dos relatórios de avaliação externa produzidos pelo IAVE (RIPA – Relatório Individual das Provas de Aferição; REPA – Relatório de Escola das Provas de Aferição; Relatórios Técnicos das provas finais de ciclo e dos exames finais

nacionais). Na reunião, foi ainda definida a calendarização de visitas às escolas, a realizar entre 27 de setembro e 6 de dezembro de 2019, e apresentada uma proposta de calendarização dos trabalhos a desenvolver, posteriormente confirmada ou adaptada por cada escola, de acordo com os seus interesses e necessidades.

A equipa PAR, criada especificamente para este projeto, foi constituída na sua maioria por elementos da Equipa Multidisciplinar de Comunicação, Inovação e Modernização Administrativa (EM_CIMA). Em cada escola, esteve sempre presente um elemento do conselho diretivo do IAVE ou alguém em sua representação. Nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, estiveram também presentes elementos das respetivas Direções Regionais de Educação.

A equipa PAR concebeu e desenvolveu as atividades nas escolas, visando obter respostas a três questões respeitantes aos relatórios das provas de aferição (RIPA e REPA), que funcionaram como fio condutor da intervenção do IAVE no âmbito do projeto PAR: «Para quê? **A** quem se destinam? **Relatórios**: o que dizem?».

A opção metodológica definida para o desenvolvimento do projeto PAR nas escolas teve como objetivo promover um clima de proximidade, facilitador quer da partilha de experiências sobre a utilização da informação contida nos relatórios quer da partilha das dificuldades sentidas e de eventuais sugestões de melhoria. As sessões de trabalho propostas no âmbito do PAR tiveram como principais destinatários os intervenientes mais diretamente implicados na utilização dos relatórios das provas de aferição: professores, alunos e encarregados de educação. A seleção dos intervenientes nas diferentes sessões de trabalho foi da responsabilidade das direções das escolas, de acordo com o solicitado pelo IAVE, tendo como critério principal a abrangência dos três ciclos do ensino básico. Além das sessões mais formais de abertura e de encerramento (balanço e sistematização), o modelo proposto contemplou as seguintes:

- sessões de trabalho com professores (uma por ciclo de ensino ou com participantes dos vários ciclos de ensino), com 6 a 10 intervenientes;
- mesas-redondas (uma por ciclo de ensino) com 4 alunos, 2 professores e 2 encarregados de educação;
- assembleias de alunos;
- assembleias de encarregados de educação.

Para o desenvolvimento do projeto, a equipa PAR criou materiais de apoio à dinamização de cada sessão de trabalho, tendo em conta os seus objetivos específicos:

- guiões para cada sessão de trabalho;
- apresentações em *PowerPoint*;
- fichas de registo de observação das sessões de trabalho e respetivo guião;
- exemplos reais de RIPA e REPA, respeitando o anonimato de alunos e de escolas.

As sessões de trabalho decorreram ao longo de três dias na maioria das escolas. De um modo geral, garantiu-se que pelo menos um elemento da equipa PAR estivesse centrado na dinamização das sessões e outro nos registos de observação. Com o objetivo de tornar mais fidedigno o registo do conteúdo das sessões, das dinâmicas relacionais e de trabalho, os registos escritos foram, na maioria dos casos, enriquecidos com o registo audiovisual, devidamente autorizado. Além disso, sempre que possível, assegurou-se a presença de mais do que um observador nas sessões, o que permitiu completar e validar a informação dos registos escritos.

A recolha de informação foi complementada com depoimentos pontuais de intervenientes representativos dos destinatários dos relatórios e com os depoimentos dos diretores das escolas participantes, em formato audiovisual. A informação recolhida de todos estes registos, escritos e audiovisuais, foi sujeita a um processo de tratamento e de análise.

Nas sessões de trabalho com professores, nas mesas-redondas, nas assembleias de alunos e nas assembleias de encarregados de educação, foi seguida a mesma metodologia inicial: apresentaram-se os objetivos da sessão e da presença do IAVE na escola, expondo-se as três questões do projeto PAR. Seguiu-se a apresentação dos presentes, pedindo-se aos vários intervenientes para darem a conhecer as suas experiências relativamente às provas de aferição e aos relatórios (RIPA e REPA).

Sessão de abertura

Esta sessão contou sempre com a presença de um elemento do conselho diretivo do IAVE, ou de um seu representante, com a presença da direção da escola e, em alguns casos, com a presença de representantes de autarquias ou de outros agentes educativos, centrais ou locais. A finalidade principal foi a apresentação do projeto PAR e dos seus objetivos, de modo a motivar os intervenientes para a participação ativa nas diferentes sessões de trabalho a decorrer na escola, no âmbito do projeto. Foi reforçada a ideia de que esta intervenção se pautaria pelo diálogo, pela recolha de testemunhos, pela partilha de opiniões e pelo esclarecimento de dúvidas.

Sessões de trabalho com professores

Nas sessões de trabalho com professores dos diferentes níveis de ensino e de diferentes disciplinas ou áreas disciplinares, sugeriu-se aos presentes o desafio de simularem ser alunos a receber o RIPA. Disponibilizou-se a todos os professores um mesmo exemplar de RIPA, correspondente ao ciclo de ensino lecionado, e procedeu-se à leitura do relatório, a que se seguiu uma discussão centrada em comentários e dúvidas. A dinâmica de trabalho procurou estimular a análise dos aspetos seguintes:

- a natureza da informação presente no RIPA (estrutura e organização da informação, tipo de linguagem, pormenor, natureza qualitativa da informação);
- a individualidade da informação, a descrição dos desempenhos e a orientação para a superação de dificuldades identificadas;
- os diferentes destinatários da informação;
- a forma como se obtém esta informação, como é recolhida e como se pode cruzar com a informação do REPA.

Nestas sessões disponibilizou-se também um REPA Escola e um REPA Turma para identificação de domínios e/ou subdomínios com fragilidades (maiores ou menores), bem como de desvios relativamente aos resultados nacionais, por NUTS (Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos), por escola e por turma.

Foram também exploradas estratégias de leitura do RIPA, sobretudo a leitura orientada pela informação recolhida da análise do REPA, ao longo do ano letivo, e centrada num domínio e nos respetivos subdomínios.

Os professores participantes tiveram ainda oportunidade de apresentar sugestões e relatos de experiências decorrentes da recolha de informação obtida aquando da análise destes relatórios (organização e planificação da diferenciação pedagógica e curricular a nível de escola e de turma, bem como por aluno). No final destas sessões de trabalho, foi proposto um balanço colaborativo.

Mesas-redondas

Nas mesas-redondas com alunos, encarregados de educação e professores, foram distribuídos exemplares de um RIPA do ciclo em análise a cada um dos participantes, sempre que estes não tivessem tido qualquer contacto anterior com as provas de aferição ou com os seus relatórios.

A moderação das intervenções procurou estimular a análise dos aspetos seguintes:

- a linguagem utilizada no RIPA;
- a organização, o pormenor e a extensão da informação;
- a distinção entre descrições de desempenho e orientações com vista à melhoria e à consolidação de aprendizagens;
- a utilização dada aos relatórios ou sugestões de utilização da informação;
- a alteração de estratégias de trabalho na sequência dos resultados do RIPA.

No final destas sessões de trabalho, foi proposto um balanço colaborativo.

Assembleias de alunos

Nas assembleias de alunos, apresentou-se um vídeo produzido pelo IAVE com os testemunhos de uma aluna de 9.º ano de escolaridade, que realizou provas de aferição no 8.º ano, e de uma encarregada de educação. Ambas se pronunciaram relativamente ao RIPA: como o receberam, como o analisaram e qual o seu impacto.

A moderação das intervenções procurou estimular a análise dos aspetos seguintes:

- a realização das provas de aferição (condições, dificuldades, resultados obtidos...);
- o contacto com o RIPA (acesso ao documento, compreensão da informação, trabalho realizado com professores e/ou encarregados de educação);
- a utilidade da informação do RIPA (compreensão das dificuldades e do grau de consecução das aprendizagens, impacto no trabalho autónomo e em sala de aula...).

No final das assembleias de alunos, foi proposto um balanço colaborativo, reforçando os aspetos seguintes:

- orientação para a leitura e para a interpretação do RIPA;
- valorização das provas de aferição e da informação contida no RIPA – perspetivas de trabalho subsequente para melhoria das aprendizagens.

Assembleias de encarregados de educação

Nas assembleias de encarregados de educação, foi feita uma breve caracterização das provas de aferição, incidindo, sobretudo, nas vantagens deste modelo de avaliação, mais centrado na descrição das aprendizagens dos alunos, tornando a informação devolvida mais rica e útil. Referiu-se também o alargamento da aplicação de provas de aferição a outras disciplinas ou áreas disciplinares sem tradição de avaliação externa no ensino básico, bem como a particularidade de serem avaliadas duas ou mais disciplinas ou áreas disciplinares numa mesma prova.

Também se explicou como se obtém a informação constante nos relatórios, de uma forma muito sintética, mostrando-se como são criadas *etiquetas*¹ através de descrições de desempenho a que correspondem códigos que enquadram as respostas dos alunos.

A análise mais pormenorizada do exemplo de um RIPA e a visualização de vários exemplos práticos pretenderam guiar o público-alvo destas sessões, os encarregados de educação, na leitura e análise dos relatórios, desde a informação constante na folha de rosto até à sua própria estrutura e organização.

Apresentou-se, também, o vídeo produzido pelo IAVE, anteriormente referido, com os testemunhos de uma aluna e de uma encarregada de educação relativamente às suas experiências com o RIPA.

Pelas características dos seus participantes, as assembleias de encarregados de educação foram mais informativas do que as outras sessões de trabalho e orientadas por uma apresentação em *PowerPoint*. No final, fez-se um balanço colaborativo, que procurou destacar os aspetos seguintes:

- a valorização das provas de aferição;
- a importância de sensibilizar os alunos para a sua realização com seriedade;
- a qualidade e a utilidade da informação do RIPA;
- o impacto da informação do RIPA na melhoria das aprendizagens.

¹ No contexto do RIPA, uma *etiqueta* é constituída por: uma categoria de desempenho; uma descrição de desempenho referente ao conteúdo ou competência, ou seja, ao objeto de avaliação do item ou dos itens; a respetiva recomendação para a melhoria associada à fragilidade identificada (sempre que ocorre).

Sessão de encerramento (balanço e sistematização)

Nesta sessão, dinamizada por um ou mais elementos da equipa PAR, participaram ainda, em algumas escolas, elementos da comunidade educativa que não tinham estado presentes em nenhuma das outras sessões, tais como representantes do poder local, coordenadores de diretores de turma, coordenadores de departamento, elementos da equipa EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva – ou elementos da equipa de autoavaliação da escola.

A sessão foi essencialmente informativa e orientada por uma apresentação em *PowerPoint*. Foram abordados os objetivos da presença do IAVE na escola, foi feita uma contextualização das provas de aferição e de como se obtém a informação que é exportada para os relatórios (RIPA e REPA), foram feitas sugestões sobre o modo de ler a informação presente nos relatórios e foram ainda apresentadas algumas conclusões resultantes das várias sessões de trabalho. Procedeu-se, igualmente, à apresentação e à explicitação da informação presente nos relatórios técnicos das provas finais de ciclo e dos exames finais nacionais. No final da sessão, houve ainda disponibilidade para recolher mais sugestões e esclarecer dúvidas.

Partindo da proposta inicial da equipa PAR quanto à tipologia das sessões, algumas escolas fizeram adaptações, tendo em conta o contexto ou as suas necessidades, criando, por exemplo, sessões dinamizadas com uma turma, em sala de aula, e sessões alargadas a outros intervenientes, designadamente elementos do Serviço de Psicologia e Orientação ou do Conselho Geral. Além disso, a dinâmica de cada sessão de trabalho foi sendo enriquecida com o contributo dos vários intervenientes, pelo que a reflexão e o diálogo conduziram muitas vezes à abordagem de outras questões, inicialmente não previstas, mas relevantes para a intervenção no âmbito do projeto PAR.

No final de cada intervenção da equipa PAR nas escolas, foi enviado às direções, por *e-mail*, um questionário de satisfação para ser respondido pelo maior número possível de professores e encarregados de educação participantes nas diferentes sessões, tendo como objetivo avaliar a qualidade e o impacto do trabalho desenvolvido.

2. O QUE DIZEM OS PROFESSORES

2.1. Disponibilização do RIPA e do REPA

2.2. Leitura e análise da informação do RIPA e do REPA

2.3. Utilização da informação do RIPA e do REPA

- *Diferentes estratégias de disponibilização dos relatórios – constrangimentos e potencialidades*
- *Diversidade na abordagem da informação do REPA e do RIPA*
- *Estratégias de leitura e de análise – constrangimentos e potencialidades*
- *Utilização da informação pelas diferentes estruturas*
- *Reflexão sobre os resultados (REPA e RIPA) e impacto nas práticas pedagógicas*
- *Estratégias pedagógicas adotadas com os alunos e em prol dos alunos*
- *O papel dos professores perante os alunos e os encarregados de educação*



2. O QUE DIZEM OS PROFESSORES

2.1. Disponibilização do RIPA e do REPA

Nas várias escolas participantes no projeto PAR, a estratégia de disponibilização dos relatórios (RIPA e REPA) para análise e utilização pelos vários intervenientes (professores, alunos e encarregados de educação) é diversa. De acordo com o que foi possível apurar dos testemunhos dos professores, o modo de disponibilização pode ser variável, no interior de cada escola, em função do ciclo de ensino ou das dinâmicas criadas nas diferentes estruturas de coordenação educativa. Se, nuns casos, esta diversidade parece relacionada com metodologias adaptadas a cada contexto e ao uso que se pretende dar aos relatórios, noutros parece não decorrer de uma intencionalidade específica.

Inicialmente, de modo geral, o REPA é disponibilizado a coordenadores de departamento e/ou subcoordenadores de disciplina, via *e-mail*, para análise em conselho pedagógico, nos departamentos e nos grupos disciplinares. Também os coordenadores de ciclo têm geralmente acesso aos relatórios (REPA e, por vezes, RIPA) pelo mesmo processo. Em várias escolas, o conselho pedagógico solicita a elaboração de relatórios de análise do REPA, para posterior reflexão em reuniões daquele órgão, e, com alguma frequência, recomenda a definição de estratégias de intervenção, através da criação de Planos de Melhoria e de Planos de Ação por disciplina, por exemplo. Há também situações em que a direção reúne com os departamentos para definir metodologias de distribuição e análise dos relatórios, bem como casos em que são criadas equipas no interior das escolas para acompanhamento do processo de disponibilização e utilização dos relatórios.

Em simultâneo, ou numa fase seguinte, os RIPA e o REPA são distribuídos, em papel ou em formato digital, aos professores titulares de turma (1.º ciclo) ou aos diretores de turma (2.º e 3.º ciclos), pelos respetivos coordenadores ou pela direção. Isto significa que, nos 2.º e 3.º ciclos, os diretores de turma são geralmente os primeiros destinatários dos RIPA, sendo que, muitas vezes, os professores das disciplinas objeto de provas de aferição não têm acesso direto aos RIPA dos seus alunos se não exercerem aquele cargo. Noutros casos, os professores de disciplinas com prova de aferição acedem ao REPA e aos RIPA dos seus alunos (ou ao REPA, mas nem sempre aos RIPA) através dos coordenadores de departamento ou subcoordenadores de disciplina: «Quem envia é o diretor de turma, a cada um dos encarregados de educação, por isso, eu, como professora de Ciências, [...] não tenho acesso. A única coisa que fazemos é a análise em grupo dos resultados de escola e dos resultados de turma.» (mesa-redonda, 2.º ciclo). Em qualquer caso, todos consideram importante receber os relatórios no início do ano letivo, ou antes, para os poderem analisar e para delinearem desde logo medidas de intervenção, atribuindo ao REPA e também aos RIPA um papel de diagnóstico: «Era bom que os RIPA chegassem à escola no início de setembro, para os professores os poderem analisar antes de as aulas começarem.» (mesa-redonda, 2.º ciclo).



Embora o IAVE disponibilize os relatórios no final de agosto ou no início de setembro, nem sempre as escolas os extraem da Extranet do IAVE e os disponibilizam de imediato. Por esse motivo, muitos professores, considerando tardio o momento em que têm acesso aos RIPA, defendem que a sua leitura e análise resulta num acréscimo de trabalho que não acrescenta valor ao que, na altura, já sabem sobre os seus alunos.

Saliente-se ainda que, em algumas escolas, os professores das disciplinas envolvidas em provas de aferição, nos 2.º e 3.º ciclos, apenas têm acesso aos RIPA através dos próprios alunos, que, entretanto, os receberam dos diretores de turma ou dos encarregados de educação. Ainda assim, nem sempre os alunos os levam para a sala de aula, o que constitui outro obstáculo ao acesso destes professores aos relatórios nestes dois ciclos de ensino.

Em geral, os professores titulares de turma ou os diretores de turma disponibilizam os relatórios aos encarregados de educação, tendo os alunos acesso aos seus RIPA, muitas vezes, através das famílias. Outras vezes, é em sala de aula que os alunos têm o primeiro contacto com os RIPA, principalmente no 1.º ciclo, embora os relatórios sejam depois remetidos aos encarregados de educação. Em várias situações, sobretudo nos 2.º e 3.º ciclos, os relatórios são enviados por *e-mail*, disponibilizando-se os diretores de turma para prestar os esclarecimentos necessários sobre o seu conteúdo. Em muitos outros casos, os RIPA são entregues em reuniões conjuntas com encarregados de educação, realizadas exclusivamente para esse efeito ou não. Menos frequentemente, cada encarregado de educação é convocado para uma reunião individual de análise e esclarecimento da informação do relatório. Esta estratégia parece ser a mais comum no 1.º ciclo, servindo o professor titular de mediador na leitura do RIPA. Também ocorrem situações semelhantes nos 2.º e 3.º ciclos, principalmente por solicitação dos encarregados de educação: «Enviei um *e-mail* a todos os pais, mas vou entregar o RIPA em reunião individual apenas aos pais que o pedirem.» (mesa-redonda, 2.º ciclo). Em algumas escolas, as reuniões individuais com encarregados de educação são realizadas na presença dos respetivos educandos e, noutras, também na presença dos professores das disciplinas em que se realizaram provas de aferição.

Vários professores referem, porém, a ausência de muitos encarregados de educação nas reuniões, especialmente quando conjuntas, o que dificulta o processo de análise dos RIPA. Alegam alguns professores que os mais interessados são os encarregados de educação do 1.º ciclo e que muitos, nos 2.º e 3.º ciclos, não revelam interesse e não vão à escola receber os RIPA dos seus educandos. Assinalam também, por outro lado, a satisfação de alguns encarregados de educação ao verem o pormenor da informação do relatório: «Os meus [encarregados de educação] disseram que foi muito específico [o RIPA], foram mesmo ao pormenor. Gostaram de ir à reunião e de ver o que se tinha passado. Vi a reação dos “meus” pais que gostaram de ter este contacto.» (sessão de trabalho com professores, 1.º ciclo); «Tive contacto com os relatórios como diretora de turma e, portanto, assisti aos comentários dos pais e à importância que os pais deram ao dito relatório.» (sessão de trabalho com professores, 2.º ciclo).



2.2. Leitura e análise da informação do RIPA e do REPA

Tanto o RIPA como o REPA são genericamente valorizados pelos professores, ainda que muitos adotem uma atitude crítica em relação a estes relatórios, seja por algum do seu conteúdo, pela sua estrutura e organização, ou ainda pelas dificuldades práticas de utilização da informação, conforme a seguir se expõe. De acordo com uma professora do 2.º ciclo, «o RIPA ajuda-nos a focar nos pontos que precisam de ser trabalhados. É um instrumento muito válido para a escola; tem dados importantes para trabalharmos, aliás, quer o RIPA, quer o REPA.» (mesa-redonda, 2.º ciclo). Outra professora acrescenta que ambos os relatórios são «uma ferramenta ótima» (sessão de trabalho com professores, 1.º, 2.º e 3.º ciclos). O principal desafio parece ser, então, encontrar estratégias adequadas para otimizar a utilização da informação junto dos vários intervenientes, em benefício das aprendizagens e tendo em conta os diversos contextos: «Nós aderimos ao projeto PAR, porque consideramos que, efetivamente, os resultados das provas de aferição são instrumentos valiosos naquilo que pode ser a melhoria do desempenho do sistema, em particular dos nossos alunos, e achamos que podemos claramente melhorar essa utilização, em favor dos alunos.» (depoimento do diretor de uma escola).

A informação do REPA é valorizada para diagnóstico das aprendizagens por escola e por turma, por comparação com os resultados nacionais e por NUTS. Alguns professores consideram que o REPA ajuda a «situar» a escola ou a turma numa perspetiva nacional: «Eu acho que [...] é bom para ver qual a nossa posição em relação às outras escolas da região e em relação ao país.» (sessão de trabalho com professores, 2.º ciclo). Pode, além disso, ser um instrumento ao serviço da melhoria: «A mais-valia é termos um diagnóstico, [...] que também nos dá indicações daquilo que é o desempenho de cada turma e da escola. E, portanto, além do desenvolvimento pessoal dos alunos, [permite] também o desenvolvimento da organização.» (depoimento do diretor de uma escola). Assim, de modo geral, a informação do REPA é considerada importante, apesar de muitas vezes ser vista com alguma reserva, principalmente por dois motivos.

Em primeiro lugar, embora os resultados sejam considerados fiéis ao trabalho que os alunos efetivamente desenvolveram nas provas, muitos professores entendem que não correspondem aos seus reais conhecimentos e capacidades. A principal razão apontada para o que consideram ser a pouca credibilidade de alguns resultados é a desvalorização das provas de aferição pelos alunos: «São importantes, são instrumentos de trabalho, de facto, mas não refletem fielmente aquilo que é a realidade, porque há muitas condicionantes nesta prova e há também, infelizmente, muita falta de empenho de muitos alunos.» (mesa-redonda, 2.º ciclo). Referem a adoção de uma atitude semelhante por parte de muitos encarregados de educação e até de alguns professores perante



os seus alunos, o que influencia também o modo como estes encaram as provas. De acordo com os professores, a desvalorização começa a sentir-se nos alunos do 2.º ciclo, mas é principalmente notória nos do 3.º ciclo: os alunos realizam as provas com pouco empenho por não entenderem as suas finalidades e por não receberem uma notação global, quantitativa ou qualitativa. Segundo dizem os professores, «há muito a cultura do teste» (sessão de trabalho com professores, 3.º ciclo) e tanto os alunos como os encarregados de educação esperam uma classificação. Consideram que «os resultados valem o que valem», que «os alunos fazem a prova sem qualquer empenho ou investimento» e que «o desempenho piora, porque os alunos e os próprios pais dizem que as provas não contam para nada, por isso, investem nos trabalhos de final de ano e não se envolvem nas provas de aferição.» (sessão de trabalho com professores, 3.º ciclo).

Em segundo lugar, a resistência relativamente ao REPA decorre também do facto de se poder comparar resultados entre turmas ou entre escolas de um mesmo agrupamento, o que é visto como algo de negativo. Por um lado, os resultados não têm em conta a diversidade das escolas, dos contextos socioeconómicos e dos alunos, pelo que as diferenças de desempenho acentuam as clivagens entre escolas, e os professores sentem o seu trabalho posto em causa. Por outro lado, a competitividade leva os professores a fazer um mau uso dos relatórios. Além disso, a apresentação destes resultados é, com alguma frequência, entendida como um meio para avaliar os professores e as escolas, chegando-se mesmo a acreditar que o REPA é um instrumento pensado para cumprir esse objetivo.

Em relação à leitura que as escolas fazem do REPA, é ainda de ter em conta que vários professores sentem falta de mais informação ou revelam dificuldade na interpretação dos dados e afirmam que nem tudo é de fácil compreensão. Daí pode resultar uma análise mais superficial dos dados, que se traduz, por conseguinte, em alguma desvalorização do relatório.

Vejam-se algumas das questões apresentadas:

- Mesmo entendendo o ponto 3. da nota técnica do REPA, que esclarece sobre o facto de não estar representado o valor percentual da categoria de desempenho *Não respondeu*, alguns professores consideram que esta informação deveria ser apresentada, de modo a ter uma leitura imediata, visto que transmite uma ideia muito diferente da expressa pela categoria *Não conseguiu*.
- Consideram também que a apresentação dos dados do desempenho por domínio cognitivo, no REPA Escola, deveria ser mais clara, com a introdução de uma legenda, por exemplo, ou com informação sobre os itens das provas considerados em cada um dos domínios (Conhecer/Reproduzir, Aplicar/Interpretar, Raciocinar/Criar).



- Um grande número de professores julga ser importante ter acesso a informação semelhante, relativamente aos domínios e subdomínios de conteúdos ou competências por disciplina ou área disciplinar, no REPA Turma, ou seja, conhecer exatamente os itens considerados em cada domínio e subdomínio, acreditando, desta forma, poder compreender melhor os resultados.
- Muitos dizem ser necessária uma explicação mais clara sobre os valores percentuais por categoria de desempenho e por domínio, quando os comparam com as percentagens por subdomínio apresentadas no REPA Turma, dados que não compreendem por considerarem pouco esclarecedor o ponto 4. da nota técnica. Por outras palavras, muitos professores têm dificuldade em compreender como é possível um domínio apresentar um determinado valor percentual, por exemplo, na categoria de desempenho *Revelou dificuldade*, quando os subdomínios que o integram apresentam valores percentuais inferiores ou até nulos na mesma categoria.

Apesar das dificuldades acima identificadas, não partilhadas por todos os professores intervenientes nas sessões de trabalho no âmbito do projeto PAR, a informação do REPA é globalmente vista com interesse e vai sendo analisada nos diversos estabelecimentos de ensino. Dada a natureza dos dados, a sua análise é feita em especial nas estruturas de coordenação educativa, embora com diferentes graus de profundidade e com diferentes iniciativas no que diz respeito à definição ou à alteração de estratégias de intervenção.

No que se refere ao RIPA, para os professores em geral, a informação é detalhada, rica e útil, sendo as descrições de desempenho e as *recomendações*² pertinentes e válidas para todos (alunos, professores e encarregados de educação). Muitos salientam que a linguagem técnica é importante, acessível e, contrariamente ao que outros alegam, é a utilizada em sala de aula. No entanto, alguns apresentam objeções quanto à facilidade de leitura, questionando-se sobre os verdadeiros destinatários do relatório e julgando que apenas os bons alunos podem tirar proveito dele: «Este instrumento é mesmo para todos?» (mesa-redonda, 3.º ciclo). Duvidam também da facilidade de leitura por encarregados de educação, em especial por aqueles que têm níveis de escolaridade mais baixos ou fracas expectativas em relação à escola: «Nós fazemos reuniões com os encarregados de educação para apresentar o RIPA, mas muitos encarregados de educação não têm conhecimentos e capacidade para analisar o RIPA, não viram a prova e não fazem o confronto, não têm interesse, nem sabem como fazer.» (sessão de trabalho com professores, 1.º, 2.º e 3.º ciclos); «Eu acho que o relatório que é para ser entregue aos pais devia vir com uma linguagem e com uma apresentação mais acessível [...], eu acho que nós temos de nos adaptar de acordo com o público que temos, não é?» (mesa-redonda, 2.º ciclo).

² No contexto do RIPA, uma *recomendação* é uma proposta individualizada que procura orientar o aluno para a melhoria do seu desempenho e que é apresentada apenas quando é identificada uma fragilidade.



Assim, alguns professores consideram o texto do RIPA demasiado denso e extenso, ou a linguagem muito elaborada para os alunos e, principalmente, para os encarregados de educação, o que julgam conduzir à desvalorização do relatório e à consequente falta de leitura e de utilização da sua informação: «A nível de tabelas e de grelhas [REPA], são fáceis de analisar, [...] compreendemos a informação que ali está. A nível do relatório [RIPA], acho uma linguagem muito hermética, muito fechada, muito técnica algumas vezes, pouco compreensível para os encarregados de educação [...]. Muitos não compreenderam muito bem o que lá estava, [...] a valorização não foi muita.» (sessão de trabalho com professores, 2.º ciclo). Acreditam, por isso, que, mesmo sendo o texto inteligível para alguns alunos e encarregados de educação, os professores devem apoiá-los na leitura. Afirmam ainda ser útil para os alunos lerem o RIPA em conjunto com a prova realizada, contendo as suas respostas, ou, pelo menos, com o seu enunciado, práticas que já vão sendo adotadas ou aconselhadas por alguns professores, enquanto outros revelam desconhecer que as provas estão arquivadas na escola e que as podem solicitar.

Apesar da importância globalmente atribuída ao RIPA, observam-se ainda, por parte de muitos professores, sobretudo na fase inicial das sessões do projeto PAR nas escolas, algumas objeções relativas à informação que disponibiliza ou às suas verdadeiras potencialidades quando considerados os contextos reais de aprendizagem. Destas objeções, destacam-se as mais frequentes, acompanhadas, em alguns casos, de opiniões discordantes que tendem a valorizar o RIPA:

- Os professores afirmam, por um lado, que a leitura, a análise e a utilização da informação do RIPA são muito dificultadas (quando não impossibilitadas) pela própria extensão do documento, tendo em conta o elevado número de alunos por turma, de turmas por professor, e de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Além disso, a análise é até comprometida pelo conhecimento ainda insuficiente que os professores possam ter dos seus alunos: «Fiz na minha turma, porque era diretora de turma e professora de Português; a turma era pequena e tive continuidade pedagógica.» (sessão de trabalho com professores, 1.º, 2.º e 3.º ciclos).
- Em contexto de sala de aula, a possibilidade de análise e de utilização da informação é ainda, e acima de tudo, condicionada pela extensão e complexidade de alguns documentos curriculares e pela reduzida carga horária de algumas disciplinas, insuficiente para um trabalho significativo sobre competências, nomeadamente as descritas no RIPA. A este respeito, um professor de 3.º ciclo (aquele em que parecem sentir-se as maiores dificuldades) afirma que o RIPA, «num mundo ideal, está muito bem feito» (sessão de trabalho com professores, 3.º ciclo), mas que as provas não podem avaliar competências sem ter sido possível desenvolver as metodologias de trabalho correspondentes.



- Consideram também alguns professores que o RIPA tem mais utilidade para disciplinas como Português ou Matemática, em que as competências e muitos conteúdos são transversais e têm continuidade, do que para História ou Geografia, por exemplo, em que predominam conteúdos específicos nem sempre retomados nos anos de escolaridade seguintes. Todavia, face a esta objeção, outros professores argumentam que, mesmo em disciplinas desta natureza, o foco incide sobre competências essenciais associadas aos conteúdos. É o caso de uma professora que, inicialmente muito crítica em relação à utilidade do RIPA, numa primeira sessão do projeto PAR com professores, acabou por defendê-lo, reconhecendo que se tratava de aferir competências diversas, como orientação no espaço, leitura e interpretação de documentos, e produção de texto decorrente da sua análise.
- Como já foi referido a propósito do REPA, alguns professores afirmam que os resultados do RIPA nem sempre traduzem verdadeiramente os conhecimentos e as competências dos alunos, devido ao desinvestimento destes na realização das provas, pelo que existem discrepâncias entre os desempenhos descritos e os dados da avaliação interna. Entendem, por isso, que a desvalorização das provas pode comprometer a interpretação dos dados e a validade de estratégias de intervenção futuras: «Como tomar medidas quando os resultados não espelham a realidade?» (sessão de trabalho com professores, 3.º ciclo). Assim, perante a falta de empenho com que muitos alunos realizam as provas, os professores julgam ser urgente informar e sensibilizar não só alunos, mas também encarregados de educação, nomeadamente através da associação de pais e encarregados de educação, como forma de valorizar as provas e de conferir credibilidade aos resultados.
- Muitos professores, pelo contrário, julgam que a informação do RIPA é credível, mas que apenas valida as competências e as fragilidades já identificadas por si próprios. Declaram, deste modo, que não acrescenta nada ao *feedback* relativo às aprendizagens dos alunos obtido através da avaliação interna. Note-se, porém, que alguns professores, contrariando esta posição, consideram uma mais-valia a possibilidade de confirmarem a sua avaliação interna: «Até fico contente com os resultados da minha turma, porque confirmei o que sabia.» (sessão de trabalho com professores, 1.º ciclo).
- À semelhança do que acontece com o REPA, muitos professores sentem necessidade de perceber a que itens das provas corresponde cada uma das descrições de desempenho no RIPA: «Quais são as perguntas que concorrem para as *etiquetas*?» (sessão de encerramento). Pensam também ser importante dar essa informação aos alunos. Daí a necessidade que sentem de fazer ou aconselhar a leitura dos RIPA em conjunto com as respostas dadas pelos alunos em cada prova ou apenas com o enunciado de cada uma.



Não obstante as várias razões apontadas para a existência de dúvidas quanto às potencialidades do RIPA, a posição dos professores foi-se alterando no decurso das várias sessões de trabalho. À medida que se iam tornando mais claras as finalidades desse relatório e as possibilidades de leitura e tratamento da informação, em diferentes momentos e de modo não exaustivo, muitos professores de várias escolas começaram a revelar uma atitude mais favorável perante o RIPA: «Até agora não via as provas como sendo muito úteis. Agora, o facto de se aproveitarem os resultados para diagnosticar e utilizar para os alunos parece-me melhor.» (sessão de trabalho com professores, 2.º ciclo); «Sempre fui contra as provas de aferição. Hoje subscrevo-as, porque estes relatórios ajudam a melhorar!» (mesa-redonda, 3.º ciclo).

Na sequência das questões acima abordadas, serão de retomar algumas ideias, no sentido de clarificar opiniões diversas dos professores em relação ao RIPA e ao REPA ou às próprias provas, assim como à visão que têm do modo como alunos e encarregados de educação as encaram.

No que diz respeito à valorização das provas de aferição, convém referir que as realidades podem ser muito distintas entre alunos, entre anos de escolaridade e entre ciclos de ensino, bem como entre diferentes escolas e diferentes contextos culturais e socioeconómicos. Se, de acordo com a maioria dos professores, a falta de importância atribuída às provas e, consequentemente, ao RIPA se verifica essencialmente no 3.º ciclo, nem sempre ela é evidente em todas as disciplinas: «A prova de Português não foi tão desvalorizada, como foi aqui dito pelos colegas de painel, porque eles [os alunos] sabem que depois, no 9.º ano, têm uma prova final de ciclo. Portanto, para nós [professores de Português], é mais fácil a questão da motivação.» (sessão de trabalho com professores, 1.º, 2.º e 3.º ciclos). Por outro lado, no 1.º ciclo, pelo contrário, e até muitas vezes ainda no 2.º ciclo, as provas são muito valorizadas por alunos e encarregados de educação: «Os alunos do 1.º e 2.º ciclos vieram fazer as provas todos contentes, com a sua melhor roupa, sentiram-se superimportantes com o cartão de cidadão, as meninas todas de saia e fita no cabelo. Acharam que iam fazer uma coisa muito importante para a escola. No 8.º ano foi diferente, acham que como não conta para nada, não se esforçam tanto.» (sessão de trabalho com professores, 1.º, 2.º e 3.º ciclos). Em determinadas circunstâncias, e por vezes por influência involuntária dos encarregados de educação ou dos professores, segundo relatam estes últimos, as provas são até sobrevalorizadas pelos alunos e pelas famílias. A preocupação com as aprendizagens e com os resultados e, muitas vezes, a formalidade do momento de realização das provas exercem pressão excessiva sobre os alunos, que se mostram muito ansiosos, em especial no 1.º ciclo: «A única coisa que posso dizer é que no dia da prova estavam um bocadinho nervosos. Quer queiramos quer não, todo aquele aparato cria nervosismo, tanto em nós como neles.» (sessão de trabalho com professores, 1.º ciclo).



Outra perspectiva associada à forma como são encaradas tanto as provas como a informação dos relatórios consiste no facto de, contrariamente ao que muitas vezes é defendido, os resultados serem valorizados por um grande número de professores e terem, no seu ponto de vista, impacto: «Eu vi os RIPA, e aqui na escola são motivo de muito orgulho.»; «Não podem dizer que estas provas não contam, porque contam. Ninguém quer ficar mal na fotografia quando saem os resultados.» (sessão de trabalho com professores, 1.º, 2.º e 3.º ciclos). Sentem, assim, a sua parcela de responsabilidade no desempenho que os alunos têm nas provas: «O professor faz sempre parte dos resultados.» (sessão de trabalho com professores, 1.º, 2.º e 3.º ciclos). Aliás, uma professora de 1.º ciclo, considerando credível a informação do RIPA e do REPA e acreditando na atitude de empenho com que os seus alunos realizaram as provas, revela genuína preocupação quando os resultados não correspondem ao que esperava: «É o nosso trabalho! [...] aquele resultado não é o que eu queria, não espelha o que eu trabalhei!» (sessão de trabalho com professores, 1.º ciclo).

Esta última reflexão conduz ainda a outra questão que preocupa vários professores: a importância que pode ser atribuída a um resultado obtido numa prova realizada num único momento do ano letivo e numa altura em que, de acordo com as suas palavras, os alunos já estão cansados e sobrecarregados com outras avaliações. A este respeito, foi oportuno, e em certa medida tranquilizador para os professores, lembrar o seguinte: embora a prova de aferição seja o único instrumento de avaliação realizado a nível nacional por todos os alunos destes níveis de ensino, deve ser encarada como mais um instrumento de avaliação, que não pretende sobrepor-se à avaliação interna e contínua conforme esclarece a folha de rosto do RIPA.

É ainda importante salientar que foram apresentadas por muitos professores outras dúvidas e outras razões para alguma reserva quanto à validade e à utilidade da informação do RIPA e do REPA. Prendem-se, por um lado, com a conceção das próprias provas (a sua estrutura, a extensão, a linguagem ou o conteúdo) e, por outro, com o calendário da sua aplicação. Os professores foram ouvidos, e as suas preocupações ou sugestões foram devidamente registadas e reportadas, mas não são aqui expostas por ultrapassarem os objetivos do projeto PAR e deste relatório.



2.3. Utilização da informação do RIPA e do REPA

As metodologias de utilização dos relatórios pelas várias escolas envolvidas no projeto PAR são muito distintas, dependendo dos diferentes contextos escolares. De acordo com os testemunhos recolhidos, em algumas escolas tem havido um esforço no sentido de estas práticas serem progressivamente generalizadas e aperfeiçoadas, desde uma análise um pouco superficial, passando por uma análise mais detalhada e chegando até à adoção de medidas de intervenção face às necessidades diagnosticadas.

Várias escolas afirmam ter adotado novas metodologias de trabalho no ano letivo de 2019-2020, devido à expectativa da intervenção do IAVE, o que, na opinião de alguns professores, teve como resultado uma maior responsabilização da sua parte na análise dos relatórios: «Embora nós tenhamos dado sempre muita importância aos relatórios REPA e RIPA, achamos que não os analisávamos da melhor forma [...]. Quisemos também ter aqui uma base para sabermos avaliar, e saber avaliar, o melhor é convosco [IAVE].» (depoimento da diretora de uma escola). Por exemplo, numa escola, alguns professores afirmam que este é um «ano zero» na análise do RIPA, sublinhando que vão começar a trabalhar a informação de outra forma. Consideram que a escola «deu um passo de gigante» (mesa-redonda, 2.º ciclo), o que terá impacto positivo nas aprendizagens dos alunos. Outras escolas, em contrapartida, afirmam ter esperado pela intervenção da equipa PAR para darem início a um trabalho mais consistente sobre o relatório. É certo, todavia, que a variedade de práticas nem sempre reflete estratégias de intervenção concertadas e consolidadas, sendo muitas vezes apenas o resultado de métodos de trabalho adotados em exclusivo por determinados departamentos curriculares, grupos disciplinares, professores de ciclos ou anos de escolaridade específicos ou até por iniciativa própria de alguns professores.

Regra geral, considerando as dificuldades de utilização do RIPA, as escolas começam efetivamente por utilizar o REPA, pela visão abrangente que apresenta sobre as aprendizagens. A identificação de pontos fortes e fragilidades em cada escola e em cada turma permite a tomada de decisões pedagógicas e de gestão relativamente à escola ou às turmas em geral. O trabalho com todos os alunos de uma mesma turma sobre as áreas comuns mais frágeis parece acontecer com frequência. O REPA assume, assim, um papel de diagnóstico para a planificação do trabalho e para a definição de estratégias a adotar globalmente.

Muitos professores consideram que os resultados expressos no REPA permitem identificar, ou confirmar, fragilidades no desenvolvimento de competências específicas previstas nos currículos (algumas delas anteriormente detetadas, outras apenas no próprio momento de aplicação das provas de aferição) e conduzem à tomada de medidas concretas para a superação dessas fragilidades,



muitas vezes relacionadas com dificuldades específicas da escola. De modo não exaustivo, podem referir-se algumas: insuficiente formação dos professores do 1.º ciclo, por exemplo, para lecionar as áreas de Expressões Artísticas e de Expressões Físico-Motoras, com consequências diretas no desempenho dos alunos nas respetivas provas; falta de materiais ou de equipamentos para assegurar o desenvolvimento de algumas competências nessas áreas; insuficiente articulação curricular entre disciplinas, anos ou ciclos. Para colmatar estas necessidades, várias escolas têm adotado medidas com o propósito de melhorar as estratégias pedagógicas e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos: articulação com professores de outros níveis de ensino (2.º e 3.º ciclos), através de formação interna ou de coadjuvações em sala de aula, no 1.º ciclo, por exemplo; apetrechamento das escolas com materiais e equipamentos, com o apoio de outras entidades; definição conjunta de estratégias de gestão do currículo entre anos de escolaridade e entre disciplinas com afinidade de conteúdos e de competências, como História e Geografia, no 3.º ciclo, por exemplo.

O REPA é principalmente analisado no conselho pedagógico e nas estruturas de coordenação educativa (departamentos curriculares e grupos disciplinares). No entanto, há também o relato de muitos casos em que os professores de disciplinas envolvidas em provas de aferição o analisam com os seus alunos, em aula, designadamente o REPA Turma, para darem início ao trabalho de reforço ou de recuperação de aprendizagens. Em várias outras situações, os professores titulares de turma ou os diretores de turma analisam o REPA com os encarregados de educação, juntamente com os RIPA.

Várias escolas criam documentos de síntese da informação do REPA, por exemplo, grelhas ou gráficos, que lhes permitem uma leitura mais imediata dos desempenhos por disciplina ou área disciplinar, muitas vezes em articulação com a informação dos RIPA, ou elaboram relatórios descritivos que permitem uma reflexão sobre os resultados. Estas práticas são frequentemente adotadas pelos departamentos e grupos disciplinares, na sequência de recomendações da direção ou do conselho pedagógico. A este trabalho de leitura e reflexão, seguem-se, geralmente, documentos orientadores de processos de melhoria. Nestes, são propostas medidas de reforço e de consolidação das aprendizagens, bem como estratégias de remediação, tendo em conta as fragilidades identificadas, em geral por turma, mas também por aluno. Tais documentos, normalmente flexíveis, mantêm-se em construção e reavaliação ao longo do ano letivo: definem medidas a adotar no 1.º, no 2.º ou no 3.º período; acompanham os processos de intervenção, através do registo das medidas já implementadas e a implementar; permitem ao aluno identificar melhorias nos seus processos de aprendizagem. Numa das escolas parceiras do projeto PAR, a análise detalhada do REPA contribuiu para a definição de estratégias de melhoria de aprendizagens, diferenciadas por domínio e turma. A mesma prática permitiu também definir medidas a implementar no apoio pedagógico de preparação para a prova final de ciclo e rever estratégias a utilizar em turmas de nível criadas no âmbito de um projeto de promoção do sucesso escolar.



Em determinadas escolas, foram constituídas equipas para acompanhar a intervenção no âmbito do PAR e para apoiar e monitorizar, junto de coordenadores de departamento, subcoordenadores de disciplina, diretores de turma e professores, o trabalho de divulgação, análise e utilização dos relatórios nos diferentes ciclos de ensino. Nas várias escolas de um agrupamento, por exemplo, a equipa interna criou diversos documentos para recolha, sistematização e monitorização da informação obtida, primeiramente numa abordagem global e, subseqüentemente, numa análise mais fina do RIPA de cada aluno pelos professores das disciplinas implicadas. Também os alunos e os encarregados de educação foram envolvidos neste processo, assinalando em documento próprio aprendizagens mais e menos conseguidas, bem como, em vários casos, identificando ou propondo estratégias de melhoria.

De modo geral, no trabalho com os alunos, revela-se mais exequível para os professores a análise do REPA, o levantamento de aprendizagens mais e menos consolidadas, ou não desenvolvidas, e a intervenção a partir da informação global disponibilizada, sistematizada ou não em documentos de registo próprios. Ainda assim, muitos reconhecem qualidade à informação descritiva do RIPA, sendo que alguns procuram utilizá-la para trabalho em sala de aula, embora muitas vezes de forma pouco aprofundada. Entre estes, há quem defenda inclusivamente que a individualidade da informação do RIPA pode contribuir para a valorização do aluno, uma vez que «ele sente que o seu caso particular foi estudado e atendido.» (mesa-redonda, 2.º ciclo).

Aparentemente, são ainda raras as situações em que há verdadeira diferenciação pedagógica e trabalho individualizado com os alunos, a partir do RIPA, nos 2.º e 3.º ciclos. Muitos professores revelam mesmo não se sentirem muito envolvidos na sua utilização com os alunos, em parte pela dificuldade de análise em aula, mas também por entenderem, alguns, que é um documento para alunos e encarregados de educação. No entanto, este trabalho começa a ser feito, sobretudo nas escolas com práticas mais consolidadas de utilização dos relatórios. Com base nos testemunhos, é indiscutível que a utilização é mais valorizada no 1.º ciclo, em virtude de o professor ter uma só turma e mais tempo de aula para trabalhar a informação com os alunos: «No 1.º ciclo, o RIPA é um instrumento muito válido. Pode ser analisado para saber onde os alunos erram mais e adquirir um papel preventivo; belíssimo instrumento.» (sessão de trabalho com professores, 1.º, 2.º e 3.º ciclos). De acordo com alguns professores dos vários ciclos, o RIPA pode funcionar como um guia para consulta por domínio, com possibilidade de ser explorado em momentos pontuais ao longo do ano letivo. Consideram-no, deste modo, uma mais-valia, com potencialidades diversas para utilização no trabalho com os alunos e em prol dos alunos:

- diagnóstico de aprendizagens;
- interpretação e utilização das *recomendações*;



- reflexão e decisão sobre a gestão da planificação;
- ponderação e (re)definição de estratégias.

Habitualmente, o trabalho com os alunos começa pela identificação dos respetivos desempenhos, por exemplo, sublinhando ou colorindo as várias categorias (*Conseguiu; Conseguiu...mas; Revelou dificuldade; Não conseguiu; Não respondeu*). Tal prática conduz, em geral, segundo os professores, à contabilização dos diferentes desempenhos, por parte dos alunos, para tentarem obter informação que corresponda a uma presumível classificação global, seja quantitativa, seja qualitativa. A análise dos RIPA em aula passa igualmente pela descodificação da informação, por vezes recorrendo ao enunciado da prova ou, mais raramente, à prova com as respostas de cada aluno, para facilitar a interpretação das descrições e das *recomendações* de cada *etiqueta*: «Eu usei o enunciado da prova de aferição para rever, porque eles também não sabiam de cor o que tinham respondido, e para percebermos o RIPA de cada um.» (sessão de trabalho com professores, 2.º e 3.º ciclos). Esta estratégia é também aconselhada pelos professores para a análise do RIPA, que recomendam ser feita em casa, em conjunto com o encarregado de educação. O trabalho com os alunos sobre o RIPA pode ainda passar pelo uso de documentos de síntese individual, preparados pelos professores e anteriormente referidos, para registo simplificado dos desempenhos nos diferentes domínios e, por vezes, subdomínios e para identificação de estratégias de melhoria das aprendizagens. Acompanhando-os, dentro do possível, na leitura individual do relatório, alguns professores dizem conseguir orientar melhor o trabalho e destacar as competências em que cada um deve insistir mais.

Numa das escolas participantes no projeto PAR, tomando como ponto de partida o seu RIPA, os alunos constituem, com a ajuda dos professores e dos encarregados de educação, um portefólio que lhes permite construir um percurso de aprendizagem. Nele identificam pontos fortes a consolidar, dificuldades a superar e estratégias de melhoria, e fazem uma autoavaliação por período letivo. Noutra escola, a implementação de um plano de ação permite, por um lado, uma análise detalhada do REPA, com a identificação e a monitorização progressiva de ações de melhoria, e, por outro, uma análise do RIPA, por cada aluno, em aula, com o registo dos desempenhos e das competências a melhorar, por domínio e subdomínio, e com a identificação das dificuldades superadas numa grelha de autorregulação: «Em departamento e em subdepartamento, criámos um plano de ação com estratégias para melhorar estas aprendizagens que não estavam bem conseguidas. Estamos a aplicá-las, estamos a pô-las em prática, e, da minha parte, na minha turma, consigo ver pequenas evoluções.» (sessão de trabalho com professores, 1.º, 2.º e 3.º ciclos).

Os professores atribuem assim ao RIPA um papel de diagnóstico (embora tardio, na opinião de alguns, como atrás referido) e comparam a informação com os dados da avaliação interna, de modo a detetarem ou confirmarem os pontos fortes e os menos fortes e delinearem estratégias de



atuação: «Este instrumento [o RIPA] é extremamente útil. Eu gostava de receber um relatório destes todos os anos e para todos os meus alunos. Está muito bem feito e é muito útil para conhecer logo o tipo de alunos com quem vou trabalhar.» (sessão de trabalho com professores, 1.º, 2.º e 3.º ciclos). Porém, o potencial de diagnóstico do RIPA, segundo alguns professores, pode ser comprometido pelo facto de os resultados nem sempre espelharem a realidade. Daí a importância que atribuem à continuidade pedagógica, vista como um fator que facilita a utilização do RIPA e que permite tirar o melhor partido da informação: «[...] como não tem influência na avaliação final, há muitos alunos que não valorizam e, portanto, nesse aspeto o relatório pode dar-nos pistas falsas. Se já conhecemos a turma, claro que conseguimos tirar ilações fidedignas. Quando não conhecemos a turma, não conseguimos fazer uma leitura correta da realidade.» (mesa-redonda, 2.º ciclo).

Conscientes da dificuldade de uma análise exaustiva de todos os RIPA e pretendendo fazer face às principais necessidades, muitos professores, no seu trabalho de diagnóstico, começam por dar prioridade às maiores fragilidades dos seus alunos e das turmas: «Os RIPA dão-nos pistas sobre o percurso a seguir relativamente às dificuldades dos alunos. Essa é a vantagem dos RIPA.»; «O RIPA é um relatório de apoio à progressão e permite identificar situações mais problemáticas [...]. Neste momento, eu sei o que necessita de ser mais trabalhado, como é o caso da leitura.» (mesa-redonda, 1.º ciclo); «Fizemos essa primeira análise em aula e, portanto, as dificuldades também são um ponto de partida para trabalhar e para aperfeiçoar ao longo deste ano letivo.» (mesa-redonda, 3.º ciclo).

Corroborando este tipo de utilização para remediação de fragilidades, uma professora informou que, fazendo uso do RIPA com os alunos, pretendia «atacar os incêndios» (mesa-redonda, 3.º ciclo). Acrescentou que os alunos conseguem compreender sozinhos as «dicas», referindo-se assim às *recomendações*, que, na opinião de alguns, são aquilo que os alunos mais valorizam nas *etiquetas* do RIPA. De leitura acessível, ou não, para os alunos, como vimos, as *recomendações* associadas às descrições de desempenho são genericamente valorizadas pelos professores: muitos consideram que a linguagem técnica ajuda a orientar o seu trabalho, tiram partido destas *recomendações* e procuram que os alunos façam uso delas. Alguns professores afirmam que correspondem à linguagem que já utilizam em aula, outros dizem que começam a adotá-la no seu próprio discurso.

Pelo exposto, entende-se que tanto as descrições de desempenho como as *recomendações* servem também como ponto de partida para a reflexão sobre as práticas. Por um lado, os professores fazem uma autoavaliação do seu trabalho, refletindo sobre os percursos ou sobre as metodologias que adotaram: «Eu também sou responsável por isto [RIPA]. Assim, deteto onde não trabalhei como deve ser com os alunos.» (sessão de trabalho com professores, 3.º ciclo). Por outro lado, e em consequência, refletem, individualmente ou em grupo disciplinar, sobre a gestão curricular,



a eventual revisão das planificações, a mobilização de novas estratégias, o reforço de conteúdos ou competências. Alguns professores dizem ainda fazer uso da informação do RIPA para abordar conteúdos não trabalhados ou pouco consolidados, de anos anteriores, para fazer «revisões para o teste» (mesa-redonda, 3.º ciclo) ou para preparar as provas finais de ciclo no 9.º ano. Dizem ainda que a reflexão permite ponderar a gestão dos currículos e a programação das atividades, não só para o ano de escolaridade com provas de aferição, mas para todos os anos do ciclo, e não só para o ano letivo corrente, mas para os seguintes.

É de referir ainda que a utilização do RIPA com cada aluno se processa também noutros ambientes de aprendizagem, nomeadamente em aulas de apoio ao estudo ou de apoio a disciplinas específicas, em aulas de preparação para as provas finais, ou em sessões de trabalho entre alunos e professores de educação especial.

Em suma, são numerosas as estratégias e as finalidades de leitura e de utilização do RIPA, podendo os professores conciliar várias das seguintes:

- abordagem genérica do conteúdo geral do RIPA para construção de uma imagem global do desempenho do aluno;
- destaque das categorias de desempenho (sublinhar/colorir) para identificação de pontos fortes e fragilidades;
- análise detalhada para sistematização da informação e registo de medidas de atuação em documentos próprios;
- análise pontual e centrada em domínios e/ou subdomínios específicos para gestão da planificação com base nas maiores fragilidades identificadas;
- confronto da informação do RIPA com o enunciado da prova ou com a própria prova do aluno para facilitar a interpretação das descrições de desempenho e das *recomendações*;
- descodificação e interpretação das *recomendações* para reflexão e adequação de estratégias de aprendizagem;
- utilização da informação para reforço, consolidação ou recuperação de aprendizagens;
- utilização da informação com vista à revisão de conteúdos e à preparação para os instrumentos de avaliação interna, ou à preparação para as provas finais de ciclo, no caso do 9.º ano;
- incentivo à identificação de pontos fortes e de fragilidades, pelos próprios alunos, para autorregulação das suas aprendizagens – definição de estratégias de melhoria e registo da evolução das aprendizagens (preenchimento de grelhas de registo, constituição de portefólios);
- análise da informação, por alunos e professores, em diferentes contextos, para reforço das aprendizagens – aulas de apoio por disciplina; aulas de apoio ao estudo; aulas de apoio individualizado.



Por último, no que diz respeito ao trabalho realizado entre professores e alunos, é importante destacar dois exemplos que ultrapassam a leitura e utilização do RIPA por si só e evidenciam a adoção do relatório como modelo para práticas no plano da avaliação interna. Num caso, uma professora procura devolver informação semelhante a partir dos testes de avaliação: «A nível da correção dos testes, tento fazer o mesmo que fazem os RIPA. Eu entrego-lhes sempre os critérios de correção e eles percebem logo de imediato por que razão falharam [...]. E, portanto, comecei a entregar e a tirar dúvidas [...] aos vários alunos, tentando colmatar aquilo que eles não estão a entender muito bem.» (mesa-redonda, 3.º ciclo). Noutro caso, os resultados dos instrumentos de avaliação são devolvidos a cada aluno num relatório com *feedback* individualizado, inspirado no RIPA, embora mais sintético e também com dados quantitativos: classificação quantitativa e qualitativa global e por domínios; descrição de competências associadas a aprendizagens estruturantes e indicação, para cada uma delas, da categoria de desempenho em que se enquadra a resposta do aluno.

No contacto com os encarregados de educação, é normalmente privilegiada a análise do RIPA. No entanto, alguns professores titulares ou diretores de turma apresentam também os resultados do REPA, em especial do REPA Turma, seja através do próprio relatório, seja através de documentos simplificados de análise. Os principais objetivos são identificar globalmente os pontos fortes, mas sobretudo as fragilidades da turma, e informar sobre estratégias de remediação delineadas pelos professores. A análise do REPA tem ainda como finalidade permitir que os encarregados de educação percebam se os resultados das turmas dos seus educandos são positivos quando comparados com os das outras turmas.

Quanto ao RIPA, a sua utilização com os encarregados de educação é diversa, de acordo com os ciclos de ensino ou com as estratégias adotadas por cada professor. Alguns professores destacam as descrições de desempenho (ou fazem-no em aula com os alunos) e sistematizam a informação de cada um, antes de entregarem os RIPA aos encarregados de educação. Tentam envolvê-los no processo de análise e de melhoria das aprendizagens, acreditando que esta abordagem individual é muito importante. Habitualmente, o professor titular, ou o diretor de turma, assume um papel de mediador, explicando os resultados, salientando os pontos fortes e as fragilidades do aluno, ajudando na leitura das *recomendações* e aconselhando estratégias de superação das dificuldades: «Falei com os encarregados de educação e expliquei o conteúdo do RIPA. Organizei com os encarregados de educação as áreas em que podem ou devem apoiar mais os alunos.» (sessão de trabalho com professores, 1.º, 2.º e 3.º ciclos). Alguns professores sugerem também aos encarregados de educação a consulta da página eletrónica do IAVE para análise do RIPA em conjunto com o enunciado da prova, de modo a facilitar a interpretação da descrição dos desempenhos e das *recomendações*.



Globalmente, e sobretudo nos 2.º e 3.º ciclos, de acordo com os professores, muitos encarregados de educação, à semelhança dos alunos, não estão à partida sensibilizados para a importância da avaliação descritiva e tentam quantificar as categorias de desempenho, fazendo cálculos para encontrar uma classificação global para a prova: «Isto era mais ou menos 70%.» (sessão de trabalho com professores, 1.º, 2.º e 3.º ciclos). No 1.º ciclo, por sua vez, os encarregados de educação são mais recetivos à avaliação descritiva por estarem mais habituados a recebê-la. Além disso, tendo os professores titulares um melhor conhecimento dos alunos e uma relação mais próxima com os encarregados de educação, conseguem fazer com estes últimos uma análise mais detalhada do relatório (RIPA) e sugerir, com maior facilidade, medidas de intervenção.

Antes da devolução da informação a cada encarregado de educação, a análise do RIPA pode assumir diferentes modalidades e passar, em certos casos, por um processo mais complexo de reflexão. Numa escola, por exemplo, cada professor analisou a informação da sua disciplina constante no RIPA de cada aluno e devolveu uma síntese ao diretor de turma. A mesma síntese terá também servido de base para uma análise em grupo disciplinar, a qual conduziu à elaboração de um documento, contendo os aspetos gerais mais sensíveis, com vista a serem objeto de maior reflexão e intervenção. O tratamento da informação resultante destas análises foi compilado e organizado pelos diretores de turma, que reuniram posteriormente com os encarregados de educação e apresentaram a informação, os objetivos e as estratégias definidas pelos professores para apoiarem as aprendizagens dos alunos.

Nesta diversidade de abordagens do RIPA com os encarregados de educação, os professores têm, de modo geral, consciência de que o trabalho que aqueles podem fazer com os seus educandos depende muito do seu próprio nível de escolaridade, do contexto sociocultural e da capacidade que têm para fazer a análise da informação, bem como para apoiar estratégias de melhoria das aprendizagens. Depende também, naturalmente, dos diversos contextos familiares e do grau de disponibilidade e de investimento de cada um no percurso escolar do(s) seu(s) educando(s). Daí, a importância fundamental da intervenção do professor.

Em conclusão, os professores demonstram, em regra, reconhecer a importância do seu papel na divulgação e valorização da informação do RIPA, junto dos alunos e dos encarregados de educação, no que respeita ao impacto que o potencial da informação contida neste relatório terá na melhoria das aprendizagens dos alunos: «Gostaria que, culturalmente, a nossa sociedade e os nossos alunos e os nossos pais estivessem mais preparados, para que eles próprios também pudessem aproveitar melhor [a informação]. Nesta fase, considero que a primeira prioridade de trabalho tem de ser com os professores. Mas sem esquecer a conjugação gradual com os próprios alunos (dependendo



da faixa etária, mas com os próprios alunos) e, pelo menos, com a maioria dos encarregados de educação.» (depoimento do diretor de uma escola). Os professores revelam igualmente uma clara perceção de que também os próprios alunos e os encarregados de educação, sobretudo os mais informados, na sequência do trabalho realizado com os professores ou com a equipa PAR, podem ter um papel determinante na valorização das provas de aferição e dos relatórios: «Esta sessão de hoje com alunos e encarregados de educação [...] é muito proveitosa, porque, de facto, [...] são as melhores pessoas para falarem com os seus pares, e espero que o façam. Espero que se consiga dar alguma continuidade a esta reflexão [...], particularmente com os alunos.» (mesa-redonda, 3.º ciclo).



3. O QUE DIZEM OS ALUNOS

3.1. Disponibilização do RIPA

Nas escolas parceiras do PAR, os testemunhos dos alunos são pouco esclarecedores no que diz respeito à disponibilização do RIPA. Regra geral, os alunos tiveram acesso aos relatórios, mas nem sempre do mesmo modo. Alguns alunos afirmam mesmo não terem visto o seu RIPA, no entanto, quando confrontados com um relatório, lembram-se de já terem tido contacto com ele. De facto, os relatórios foram, por vezes, distribuídos pelos professores em sala de aula e depois recolhidos, e, outras vezes, mostrados pelos encarregados de educação aos seus educandos.

Há ainda alunos que dizem nunca ter visto um RIPA, porque os relatórios foram enviados pelos diretores de turma aos encarregados de educação, por *e-mail*, sem orientações ou propostas de análise adicionais, pelo que terão sido simplesmente arquivados e ficado esquecidos. Outros dizem que nunca viram o seu RIPA em particular, porque fizeram as provas noutra escola, o que parece estar a dificultar o acesso ao relatório: «Realizei a prova noutra escola. Não faço ideia se os meus pais solicitaram o RIPA ou não, mas ainda não tenho conhecimento do meu RIPA, porque ainda não chegou à escola em que estou neste momento.» (assembleia de alunos, 3.º ciclo).

Porém, na generalidade, cada aluno teve acesso ao RIPA, seja em sala de aula, sobretudo no 1.º ciclo, seja em casa, principalmente nos 2.º e 3.º ciclos, depois de o relatório ter sido disponibilizado ao encarregado de educação pelo professor titular ou pelo diretor de turma.

3.2. Leitura e análise da informação do RIPA

Os testemunhos dos alunos, relativamente à leitura e análise da informação do RIPA, são muito diversos:

- uns não o leram, apesar de o terem recebido;
- outros leram-no na escola com os professores, ou em casa com os encarregados de educação, mas não realizaram qualquer tipo de trabalho adicional, orientado pela análise da sua informação;
- outros ainda leram o relatório em aula com os professores, ou em casa com os encarregados de educação, e desenvolveram atividades orientadas pela informação recolhida, com vista à superação das dificuldades identificadas.

No primeiro caso, alguns alunos afirmam que este relatório ou foi arquivado no seu processo individual ou foi simplesmente enviado aos encarregados de educação e está em casa guardado.



Outros receberam o RIPA, mas não o analisaram em aula, nem conversaram em casa com os encarregados de educação sobre o seu conteúdo.

No segundo caso, entre os alunos que analisaram o RIPA, mas não realizaram qualquer trabalho na sequência dessa análise, muitos afirmam que, em termos gerais, percebem a organização da informação e consideram que a linguagem é acessível, clara e objetiva, correspondendo àquela a que estão habituados. Conseguem interpretar as *etiquetas* e identificar as *recomendações*, apresentadas em itálico, tendo consciência de que o objetivo é promover a autonomia e a autorregulação do seu processo de aprendizagem: «Itálico é uma informação adicional, [...] é uma sugestão para perceber melhor o conteúdo, para aprender a matéria.» (assembleia de alunos, 2.º ciclo); «[O RIPA] dá-nos dicas para conseguirmos melhorar. A Português, na organização e coesão textual, a dica ajudou-me a perceber o que fazer para superar.» (mesa-redonda, 3.º ciclo). Outros alunos admitem ter sentido dificuldade na leitura e compreensão do seu RIPA, apontando na sua maioria os aspetos seguintes: a linguagem muito técnica e pormenorizada, a informação muito densa, em cada página, e a dificuldade em distinguir graficamente a descrição de desempenho da *recomendação* em itálico.

Assim, os alunos reconhecem, genericamente, o papel do professor enquanto mediador na leitura, na descodificação da informação e na utilização do RIPA, considerando que uma melhor compreensão do conteúdo do relatório contribui para a sua valorização e para potenciar a sua utilização.

Em relação ao terceiro caso, os alunos dizem que analisaram o RIPA em sala de aula com os professores, perceberam a organização da informação e consideraram a linguagem clara e acessível. Dizem ter desenvolvido práticas bastante diversas, de que se destaca a identificação de pontos fortes e de fragilidades, salientando as várias categorias de desempenho: «Sublinhámos com cores fluorescentes. A professora adora canetas fluorescentes.» (assembleia de alunos, 2.º ciclo). Com base nesta análise do RIPA, perceberam, com a ajuda do professor, o que tinham de fazer para melhorar, estando já, de modo geral, a desenvolver atividades na escola para superar as dificuldades identificadas.

Outra prática, o desafio semanal, consiste na proposta de uma atividade a realizar em casa, com o apoio do encarregado de educação, com o objetivo de trabalhar uma fragilidade identificada no RIPA, ou mesmo no REPA Turma, e contribuir assim para a sua superação.

Outro exemplo ainda de uma atividade desenvolvida na escola com cada aluno, tendo por base a informação do RIPA, é a construção de um portefólio, que inclui tarefas específicas, para superação das dificuldades identificadas, e o registo da evolução das aprendizagens: «O portefólio tem o RIPA das disciplinas que nós fizemos, tem exercícios. Depois tem uma tabela a dizer para nós escrevermos o que não conseguimos, o que conseguimos e, no fim, exercícios para nos ajudar nas dificuldades.» (mesa-redonda, 2.º ciclo).



Finalmente, alguns alunos referem ter também analisado o RIPA em casa com os encarregados de educação e ter desenvolvido atividades para superar as dificuldades, identificadas a partir da análise feita nesse momento e/ou do *feedback* do trabalho já desenvolvido na escola com os professores. Também em casa, parece ser prática comum salientar com cores as diferentes categorias de desempenho e, a partir das *recomendações*, orientar o estudo para reforço de aprendizagens menos consolidadas.

3.3. Utilização da informação do RIPA

Tendo como referência os testemunhos dos alunos, verificamos que há uma forte relação entre a valorização das provas de aferição e a valorização do RIPA, sendo esta relação condicionada pela utilização da informação devolvida pelo relatório. Os aspetos que parecem contribuir para uma maior ou menor utilização da informação do RIPA por parte dos alunos são, essencialmente, os seguintes:

- o valor que atribuem à realização das provas de aferição;
- o valor que atribuem à natureza da informação do RIPA e à sua utilidade;
- o valor que os professores e os encarregados de educação atribuem às provas e ao RIPA.

Em relação ao primeiro aspeto, as provas parecem ser mais valorizadas pelos alunos dos 1.º e 2.º ciclos do que pelos do 3.º ciclo. Diretamente proporcional a esta valorização das provas parece ser a pressão sentida pelos alunos no momento da sua realização, que diminui do 1.º para o 3.º ciclo. Os alunos do 1.º ciclo, em especial, mas também os do 2.º ciclo, fazem referência ao facto de terem estudado ou de terem estado nervosos: «Quando fui fazer a prova, eu estava nervosa, mas depois quando eu vi a prova, a coisa que me pôs mais nervosa foi o tempo.» (mesa-redonda, 1.º ciclo). Referem mesmo o nervosismo resultante das formalidades do momento: «Estava muito nervosa. Eu volto a dizer que a minha reação foi como se estivesse numa prisão.» (mesa-redonda, 2.º ciclo). Muitos alunos do 3.º ciclo, pelo contrário, tendem a desvalorizar as provas, porque o seu resultado «não conta para nota» (mesa-redonda, 3.º ciclo), sendo este um fator que leva à falta de seriedade e de empenho com que as realizam. Com efeito, no 3.º ciclo, contrariamente ao que se passa nos 1.º e 2.º ciclos, muitos afirmam não ter estudado ou não ter estado nervosos, em virtude de as provas não terem impacto na avaliação interna: «Ninguém se deu ao trabalho, como sabiam que não contava para a nota.» (assembleia de alunos, 2.º e 3.º ciclos). Referem ainda como fator de desvalorização o momento do ano em que as provas são realizadas, uma fase com muitos testes, que contribuem para a avaliação final do ano escolar.



Quanto ao segundo aspeto, e diretamente relacionado com o referido anteriormente, observa-se que a inexistência de um resultado quantitativo, aliada à ausência de impacto na avaliação final, surge como um fator relevante para a desvalorização das provas de aferição por parte dos alunos. Na verdade, muitos, com maior incidência nos 2.º e 3.º ciclos, consideram que os resultados das provas de aferição deveriam ser quantitativos: «Eu acho que ficava mais feliz ao ver lá um 70 ou um 80 do que *Conseguiste* ou *Não conseguiste*, porque ali no *Conseguiste* e no *Não conseguiste* acabo por não perceber que nota é que eu tive. Eu percebo onde é que eu errei e vai lá explicado o que é que eu tenho que fazer para melhorar, mas não dá uma percentagem, tiveste 70 ou tiveste 80.» (mesa-redonda, 3.º ciclo). A importância assumida por uma classificação quantitativa parece, contudo, ser consideravelmente menor no 1.º ciclo: os alunos afirmam maioritariamente não sentir necessidade de ter uma classificação global nos seus relatórios.

Apesar de muitos alunos, em especial dos 2.º e 3.º ciclos, quererem que as provas de aferição devolvam uma classificação quantitativa ou, pelo menos, uma classificação qualitativa global, alguns reconhecem o potencial da informação descritiva do RIPA para a identificação dos seus pontos fortes e das suas fragilidades e para a melhoria das suas aprendizagens, considerando dispensável uma menção quantitativa: «Sinceramente, eu prefiro assim, qualitativo, porque, por exemplo, eu podia tirar um 75, que era um *Satisfaz bastante*, e tirar um 89 e também ser. Assim, tenho mais a perceção do que é que acertei. Ajuda-me mais a melhorar esta descrição do que uma nota em que só tenho uma perceção geral e não sei o que é que eu errei e o que é que eu acertei.» (assembleia de alunos, 3.º ciclo). Segundo esta aluna, «[o RIPA] também é positivo para ela [a mãe] ter noção e poder ajudar em casa.» (assembleia de alunos, 3.º ciclo).

Por esta razão, apesar de as provas não terem efeitos na avaliação interna do ano em que as realizam, também alguns alunos do 3.º ciclo as valorizam. Admitem que se prepararam, que as realizaram com empenho e que sentiram alguma pressão: «Estava nervosa, porque, mesmo que não contasse muito para a nota, contava para mim, porque ia testar as minhas capacidades a nível de Português e eu gosto muito de Português. Queria ter uma boa nota.» (assembleia de alunos, 2.º e 3.º ciclos). Alguns alunos do 9.º ano referem mesmo encarar as provas e os relatórios como uma forma de preparação para as provas finais de ciclo, tendo, por isso, investido nessa preparação e na realização das provas de 8.º ano cujas disciplinas têm prova final no 9.º ano: «Preocupe-me com a prova de Português, porque este ano vou ter exame de Português.» (mesa-redonda, 3.º ciclo). Reconhecem o papel relevante da informação do RIPA, das descrições de desempenho e das *recomendações*, na preparação para a prova final de ciclo: «Eu acho que, pelo menos a meu ver, a principal diferença dos testes para as provas de aferição, os testes que nós fazemos para cada disciplina, é [que] os testes dizem: “Tu nesta disciplina estás a 10% ou 90%”, pronto. Nesta, dá-nos um conselho, dá-nos a ajudinha: “É isto! Só tens de melhorar este ponto.”» (assembleia de alunos,



2.º e 3.º ciclos). Outros alunos referem que, de forma intencional, não se prepararam para as provas, para que estas pudessem fazer um diagnóstico real dos conhecimentos efetivamente adquiridos e das suas capacidades: «Fiz questão de não estudar para a prova de História e Geografia, porque queria saber mesmo o que sabia.» (mesa-redonda, 3.º ciclo).

Assim, a utilidade que os alunos reconhecem à informação disponibilizada no RIPA parece estar estreitamente ligada à valorização das provas de aferição. Consideram que «se os alunos não se esforçam, vão ser prejudicados, porque o RIPA deles não lhes dá informação sobre o que sabem e não sabem, nem como podem melhorar.» (assembleia de alunos, 1.º, 2.º e 3.º ciclos). Acham, em geral, que se podiam preparar melhor e esforçar-se para melhorar os seus desempenhos. Há alunos que reconhecem mesmo ter tido um desempenho aquém das suas possibilidades e que isso ficou a dever-se a um excesso de descontracção e a alguma desvalorização das provas. Percebem agora que a sua atitude deveria ter sido diferente, de modo a obterem resultados que refletissem o que realmente tinham aprendido: «Eu não estudei para as provas [...]. Estive a ler o resultado e, eu admito, fiquei desiludida comigo mesma.» (mesa-redonda, 2.º ciclo).

Alguns alunos acrescentam que o RIPA espelhou com exatidão o que todos fizeram. Por um lado, espelhou a falta de empenho de uns: «Muitos não se esforçam, passam à frente no exercício, porque é difícil e não estão para isso. Por isso, às vezes, o relatório não mostra o que sabemos na realidade.» (mesa-redonda, 3.º ciclo); alguns dizem, a propósito dos itens de seleção, que «houve colegas que não se preocuparam, não se dedicaram, jogaram o Euromilhões.» (mesa-redonda, 3.º ciclo). Por outro lado, o RIPA espelhou o empenho de outros: «Encarei as provas [...] não tanto como se fosse um teste, mas com seriedade. Os resultados corresponderam às minhas expectativas.» (mesa-redonda, 3.º ciclo). Desta observação dos alunos, pode ainda concluir-se que acreditam na validade da informação do RIPA, na medida em que esta reflete o seu desempenho nas provas.

Em relação ao terceiro aspeto, a valorização das provas de aferição e do RIPA depende também do trabalho desenvolvido com os professores, em sala de aula, e com os encarregados de educação, em casa. De facto, da observação realizada nas escolas parceiras do PAR, percebe-se que quanto maior é a proximidade e o contacto com o RIPA, por influência quer do professor quer da família, maior é a importância que os alunos atribuem às provas e ao relatório. Por exemplo, os alunos que sublinham, quer na sala de aula quer em casa, as várias categorias de desempenho com diferentes cores revelam uma maior noção das suas fragilidades, sabem falar sobre elas, bem como sobre as estratégias para as superar, e reconhecem a importância tanto das provas como do relatório.

Paralelamente às atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores com base no RIPA, em sala de aula ou em outros contextos escolares, algumas escolas realizam atividades que ultrapassam os limites da sala de aula e que promovem o espírito colaborativo, participativo e de entreajuda dos



alunos. Os encontros de alunos dos diferentes ciclos, com vista a sensibilizar para a importância das provas de aferição e dos relatórios, parecem, assim, contribuir também para a sua valorização.

Por outro lado, o envolvimento dos encarregados de educação em todo o processo tem, de igual modo, um impacto positivo na valorização das provas de aferição e do RIPA pelos alunos, potenciando um trabalho continuado e um maior empenho na superação das dificuldades. Efetivamente, parece transparecer dos testemunhos de alguns alunos, cujos pais se envolvem na análise e utilização do RIPA, em particular, e nas atividades escolares, em geral, que estes realizam com maior empenho e autonomia as atividades que visam a melhoria das suas aprendizagens: «A minha mãe disse para eu escrever numa folha à parte o que eu não consegui e, noutra, o que eu consegui.» (assembleia de alunos, 1.º, 2.º e 3.º ciclos).

Em suma, o envolvimento e a corresponsabilização de alunos, de professores e de encarregados de educação no processo de aprendizagem parecem ter reflexo, por um lado, no investimento que os alunos fazem na melhoria da qualidade das suas aprendizagens, designadamente através do trabalho desenvolvido a partir da análise da informação contida no RIPA, e, por outro, na valorização por todos das provas de aferição e dos relatórios. Assim, quanto mais os professores e os encarregados de educação valorizam as provas e os relatórios, mais os alunos se empenham nas atividades de consolidação de aprendizagens; e quanto mais estes se empenham nestas atividades, mais valorizam as provas e os relatórios.

E, se os alunos valorizam as provas e os relatórios, participam com mais entusiasmo em ações de informação e de sensibilização, mais ou menos formais, que visam promover também essa valorização junto de outros alunos que ainda não realizaram as provas. Um exemplo que retrata esta realidade é o das mentorias, criadas em algumas escolas, para partilha de experiências entre os alunos que realizaram as provas em determinado ano letivo e os que as vão realizar no ano letivo seguinte. Os objetivos são explicar-lhes o que são as provas de aferição, contar as suas experiências e sensibilizá-los para a forma como se devem empenhar ao longo do ano, com vista à redução dos níveis de *stress* e à obtenção de melhores resultados: «Disseram para irmos descontraindo, que ia correr bem, para não irmos muito stressados.» (mesa-redonda, 2.º ciclo); «Na biblioteca, tivemos uma apresentação do 3.º ano; disseram que era preciso estudar, que na parte da frente era preciso pôr o cartão de cidadão, que ia ser fácil se nós estudássemos.» (assembleia de alunos, 1.º ciclo).

Encontramos outro exemplo de partilha de experiências entre alunos numa reunião com todos os alunos do 1.º ciclo de uma escola, em que dois alunos do 3.º ano apresentaram aos seus colegas o trabalho de leitura e análise do RIPA, realizado em sala de aula, os materiais já elaborados para a sistematização dessa análise e as atividades em curso para superar dificuldades.



Por último, outra evidência da vontade de intervenção dos alunos junto dos seus colegas foi a disponibilidade que alguns demonstraram para, após a intervenção no âmbito do projeto PAR, darem início a um trabalho de sensibilização de outros colegas para a importância das provas de aferição, para a sua realização com empenho e para o reconhecimento da validade da informação presente no RIPA: «Eu acho que não devia ser transmitido só aos do 8.º ano, devia também ser transmitido aos do 7.º, porque na prova não sai só matéria do 8.º ano, ou seja, os do 7.º ano deviam estar prontos para ter aquele estudo mais regular e decorar a matéria, que é para depois não estarem sob aquela pressão [...]. E também não ligarem aos fatores prejudiciais, às vezes dentro da própria turma, que dizem: “Ok, tu vais, mas nem precisas de estudar, porque aquilo não conta para nota”. Eu acho também que, não só no 1.º período ou no último período, podia haver esta sensibilização, podiam ir às salas [...], irem focados e mudar a opinião dos alunos e, mudando a opinião dos alunos, também iam mudar, obviamente, os resultados.» (mesa-redonda, 3.º ciclo).

Este testemunho revela ainda o impacto do projeto PAR na sensibilização dos alunos e na alteração da sua perspetiva inicial em relação às provas de aferição e ao RIPA. Efetivamente, tanto os alunos que pouco contacto tinham tido com este relatório à data da intervenção do PAR como aqueles que já tinham iniciado algum trabalho acabaram, em muitos casos, por reconhecer o seu potencial, depois das sessões em que participaram e em que analisaram o documento. No final desta intervenção, vários alunos afirmaram ter alterado a sua perspetiva quanto às provas de aferição e ao RIPA: «A minha opinião, sim, mudou um pouco, porque afinal até conta para alguma coisa.» (mesa-redonda, 2.º ciclo); «Eu acho que muitos conteúdos que foram aqui falados deviam ser tratados ao longo do 7.º e do 8.º com os próprios alunos [...]. E depois, a própria importância da prova... Eu acho que também ficou alterada a minha visão, porque [...] não conta para nota, mas tem outros interesses que deviam ser mais abordados ao longo dos anos. [O maior interesse] acho que é aprender [...] e manter-se lá.» (mesa-redonda, 3.º ciclo).

4. O QUE DIZEM OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

4.1. Disponibilização do RIPA

4.2. Leitura e análise da informação do RIPA

4.3. Utilização da informação do RIPA

- *Diferentes estratégias de disponibilização do RIPA – constrangimentos e potencialidades*
- *Estratégias facilitadoras da leitura da informação*
- *Diversidade de perspetivas sobre a informação do RIPA*
- *Utilização da informação – constrangimentos e potencialidades*
- *Contributo da informação para as estratégias de melhoria das aprendizagens*



4. O QUE DIZEM OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

4.1. Disponibilização do RIPA

O processo de disponibilização do RIPA a cada encarregado de educação tem sido conduzido de forma diversa e irregular. Nas escolas visitadas, na ausência de procedimentos emanados das direções, a receção dos relatórios, de acordo com os encarregados de educação, assume diferentes formas, não apenas em ciclos de ensino diferentes, mas também no mesmo ano de escolaridade.

Em algumas situações, os encarregados de educação recebem em casa o RIPA, enviado pelo diretor de turma, por *e-mail* ou por carta. Geralmente, este envio é feito sem contextualização ou informação que lhes permita compreender para que serve o relatório ou como se enquadra no percurso educativo dos seus educandos. Além disso, é recebido tardiamente, segundo dizem, pondo em causa a sua utilidade e a finalidade para que foi concebido.

Noutras situações, os RIPA são entregues em reunião coletiva, convocada pelo diretor de turma, umas vezes sem qualquer explicação adicional, outras com algumas orientações gerais acerca da estrutura do documento, num primeiro momento, e com o acompanhamento individual de cada encarregado de educação na análise dos desempenhos específicos do seu educando, num segundo momento.

Entregues em reunião coletiva, em reunião presencial e personalizada, recebidos por carta, por *e-mail* ou em mão pelos próprios educandos, na verdade, são variadas as formas de acesso aos relatórios, tal como são diversos os impactos que têm na opinião dos encarregados de educação acerca do RIPA e, conseqüentemente, das provas de aferição: «Uma escola também ajuda aí, porque, quando envia o RIPA, [...] está disponível para uma reunião com os professores todos, e tiramos conclusões. Aí, o mínimo expectável é que eu olhe para aquilo; se trago a minha educanda, que olhe com ela [...]. Tenho mais duas [filhas] e recebi o RIPA por *e-mail*, imprimi, arqueei; da outra [filha], recebi-o pelo correio e arqueei-o da mesma maneira.» (mesa-redonda, 2.º ciclo).

Alguns encarregados de educação informaram que, à data das sessões do projeto PAR, não tinham ainda recebido o RIPA dos seus educandos ou que o tinham recebido pouco tempo antes, evidenciando um desconhecimento generalizado, ou quase, quer sobre o relatório, a sua natureza e finalidades, quer sobre o desempenho dos seus educandos nas provas de aferição: «Eu nem sabia (no ano passado, quando o meu filho foi fazer as provas de aferição) que estes relatórios existiam. Eu nem sabia que ia ter uma forma descritiva de avaliar a prova dele. [...] a verdade é que eu nem sequer sabia da existência dos relatórios, à data. Soube aqui quando a professora nos trouxe os relatórios.» (assembleia de encarregados de educação).



4.2. Leitura e análise da informação do RIPA

Em geral, o RIPA é recebido com alguma estranheza, não apenas pela extensão e pelo pormenor descritivo da informação, mas também pela ausência de uma classificação global, qualitativa ou quantitativa. Vários encarregados de educação presentes nas sessões de trabalho sabiam que a avaliação dos seus educandos seria apresentada sob a forma qualitativa, sem notação quantitativa, no entanto, muitos ficaram surpreendidos com o pormenor e a qualidade técnica da informação. Alguns sabiam da existência de um relatório, mas não da sua forma: «Não esperava tanto! Trabalho muito bem feito!»; «É um documento muito detalhado.» (mesa-redonda, 3.º ciclo); «Tem de se tirar o estigma dos alunos de que isto não conta para nada. Os alunos não têm nota, têm um grande conjunto de notas!» (assembleia de encarregados de educação).

No 1.º ciclo, havendo uma relação de maior proximidade dos professores com os encarregados de educação, a entrega e exploração da informação do RIPA é feita atempadamente, ainda no início do primeiro período, e existe o cuidado por parte do professor de clarificar o conteúdo e a linguagem utilizada. Nos restantes ciclos, os relatos dos encarregados de educação mostram que nem as direções das escolas nem os professores têm, em geral, orientações e procedimentos uniformizados para a leitura e a análise do RIPA. Ainda assim, apesar de se observar um desconhecimento significativo acerca da natureza da informação e das funções do relatório, por parte dos encarregados de educação, estes consideram-no importante. Vários referiram mesmo que as sessões de trabalho do projeto PAR os fizeram mudar de opinião e começar a valorizar as provas de aferição e o respetivo relatório, pois compreenderam o seu contributo para a melhoria das aprendizagens dos seus educandos: «Até para nós é importante. É uma mais-valia.»; «Também é bom para nós. Assim, conseguimos perceber o que é que eles conseguem ou não fazer na escola.» (mesa-redonda, 1.º ciclo); «Achei muito bom o facto de vocês darem uma resposta, porem o que é que seria exatamente [uma *recomendação*], achei bom. Ao fim e ao cabo, nós estamos a ler juntas, para mostrar “onde é que tu erraste? Tu sabias isto.”» (mesa-redonda, 2.º ciclo).

Os encarregados de educação consideram essencial, nesta etapa, o papel dos professores e, sobretudo, dos diretores de turma como facilitadores da leitura e interpretação deste relatório, que é extenso e de cariz predominantemente técnico. Em vários casos, os encarregados de educação reuniram com os diretores de turma, por iniciativa própria ou por convocatória, para analisar a informação do RIPA dos seus educandos e perceber, por disciplina ou área disciplinar, quais as fragilidades e os pontos fortes dos seus desempenhos. Houve mesmo encarregados de educação que referiram ter reunido com os diretores de turma e com os professores das disciplinas sujeitas a provas de aferição, o que, na sua perspetiva, foi muito positivo para criar uma imagem do que os seus educandos sabiam e foram capazes de fazer nessas disciplinas: «Este relatório é uma mais-valia.» (assembleia de encarregados de educação); «Quando li o relatório, eu achei isto



espetacular. Isto é fantástico, porque, por exemplo, os meus filhos não têm dificuldades, mas, para aqueles pais que têm crianças com dificuldades, isto ajuda logo a identificá-las.» (assembleia de encarregados de educação). Em alguns casos ainda, por sugestão do diretor de turma, os encarregados de educação e os seus educandos analisaram em conjunto o relatório nestas reuniões. Cada par leu os desempenhos descritos no RIPA para identificar pontos fortes e fragilidades nas disciplinas ou áreas disciplinares avaliadas, para se consciencializar do que ainda havia a fazer e para perceber os aspetos e áreas em que cada aluno se deveria focar para progredir e consolidar as suas aprendizagens.

Muitos encarregados de educação beneficiaram destas reuniões, porque, para muitos, o RIPA é um documento com uma linguagem pouco acessível, que exige disponibilidade e obriga a uma leitura demorada e atenta. Esta dificuldade de leitura não foi, no entanto, generalizada, pois vários encarregados de educação consideraram a linguagem de fácil compreensão e mostraram-se agradados com a riqueza de informação acerca dos saberes e das capacidades dos seus educandos: «A linguagem do RIPA é de fácil compreensão; ajuda os pais a focarem-se nos pontos mais problemáticos das aprendizagens.» (mesa-redonda, 2.º ciclo).

Quanto à natureza da informação, os encarregados de educação dividem-se entre os que apreciam uma informação exclusivamente descritiva e qualitativa e aqueles que gostariam que a informação do relatório também se traduzisse numa classificação global, qualitativa ou quantitativa. Quem defende a relevância da informação do RIPA reconhece que esta contribui para a melhoria das aprendizagens, por descrever de forma completa e personalizada pontos fortes e fragilidades nas dimensões do currículo testadas. Quem questiona alega que o relatório não proporciona uma informação imediata e de fácil leitura, o que dificulta uma perceção global do desempenho do aluno: «Achei demasiado verbal. Eu acho que falta aqui uma imagem visual que mostre o perfil do aluno que tem uma maior aptidão para determinada área e menor para outra, o que é normal, e é isso que nós queremos descobrir nos nossos filhos.» (mesa-redonda, 2.º ciclo).

Quando, com a orientação dos professores, se conseguem resolver estas dificuldades de leitura, a maioria dos encarregados de educação aprecia receber uma informação tão pormenorizada e individualizada sobre o seu educando e reconhece nela o seu perfil de aprendizagem, ou seja, considera válida a informação do RIPA, acreditando que reflete as competências do seu educando: «Porque acho que isto é válido e, realmente, cabe aos encarregados de educação em casa desmistificar o “papão” que é uma prova, que é um exame final. “Não, isto é para saber como é que tu estás, tens de dar o teu melhor e estar calmo.”» (assembleia de encarregados de educação).

Porém, alguns referem que a imagem que têm das capacidades e dos conhecimentos dos seus educandos não coincide com a informação apresentada no RIPA: «Só recebi este relatório há dois



dias. Interessei-me em lê-lo e analisá-lo. Não revejo aqui a minha filha. Não vejo nesta prova a qualidade dos conhecimentos que sei que ela adquiriu durante o ano.» (mesa-redonda, 2.º ciclo). Na sua opinião, o facto de os resultados das provas de aferição não terem impacto direto na avaliação final dos alunos contribui para que, em muitos casos, estes as desvalorizem e não as realizem com empenho e seriedade, especialmente no 8.º ano de escolaridade: «Se calhar, não ter um peso tão grande, mas ter algum peso [...]. Se tivesse o peso de um teste que entrasse para a classificação interna, se calhar, quer os alunos quer os encarregados de educação iam dar outro valor à prova.»; «Se contasse para nota [...], talvez eles já fossem com outro espírito. Se é para fazer, é para fazer à séria.» (assembleia de encarregados de educação). O momento da aplicação das provas de aferição também parece contribuir para a sua desvalorização, para a falta de empenho com que os alunos as realizam e, consequentemente, para o facto de os RIPA não espelharem a realidade dos saberes dos alunos, na opinião de alguns encarregados de educação: «E quando falei nestas provas à minha filha, ela já estava desmotivada por estar cansada e por uma razão: “Isto não conta para a nota. Eu tenho de lá ir?”. E eu tive de motivá-la e explicar a necessidade. Não a forcei a estudar adicionalmente, porque estamos no final do ano. Eles já estão muito cansados, pois, além da escola, às vezes têm outras atividades.» (mesa-redonda, 2.º ciclo).

A dificuldade e a complexidade dos itens e das tarefas, assim como a avaliação de uma extensão excessiva de conteúdos programáticos, são outros fatores, apontados pelos encarregados de educação, que contribuem para a desvalorização das provas de aferição e dos relatórios a que dão origem. Contudo, quando são explicadas as finalidades desta modalidade de avaliação, a maioria consegue ultrapassar esta resistência inicial e aperceber-se das potencialidades que os relatórios têm para as escolas, para os professores e para os encarregados de educação e seus educandos.

Nas sessões com os encarregados de educação, a questão da importância e do significado das provas de aferição mereceu bastante atenção, porque, como vários referiram, compreender a natureza e os objetivos das provas é um primeiro passo, essencial, para aprender a utilizar as suas valências e, consequentemente, para as valorizar. Aqueles que valorizam as provas de aferição e os relatórios são, em geral, também aqueles que já contactaram com estes instrumentos e que, em conjunto com os professores, perceberam as suas potencialidades ao serviço das aprendizagens.

Efetivamente, o processo de devolução dos RIPA aos encarregados de educação tem consequências diretas no modo como valorizam os relatórios e as provas de aferição. Também a intervenção da equipa PAR teve impacto nessa valorização. No decurso das assembleias de encarregados de educação, muitos manifestaram interesse e mesmo surpresa. A impressão que tinham inicialmente não podia ser mais distante daquela com que ficaram após estas sessões.



4.3. Utilização da informação do RIPA

Embora, na generalidade, os encarregados de educação valorizem os relatórios e reconheçam a sua utilidade, quando se trata de interpretar e de dar uso à informação é que se observam as maiores diferenças. Muitos dizem que leram e analisaram o RIPA em conjunto com os seus educandos para identificar pontos fortes e fragilidades dos seus desempenhos nas provas. Por norma, recorreram à estratégia de colorir, sublinhar e contabilizar as categorias *Conseguiu*, *Não conseguiu* ou *Revelou dificuldade* para tentar enquadrar o seu desempenho numa suposta classificação global. Outros optaram por fazer previamente uma leitura individual, conversando posteriormente com os seus educandos sobre os seus desempenhos, embora, em geral, não tenham analisado com eles formas de resolver as dificuldades detetadas: «Eu confesso que não li este relatório com a minha filha, li com o meu marido. Achei que ela não ia ter a capacidade de perceber [...] e podia ficar melindrada de poder rever alguns *Não conseguiu*. E então preferi não ver isso, mas trabalhar com ela os pontos que realmente tinha de ultrapassar.» (assembleia de encarregados de educação).

Observa-se ainda que muitos encarregados de educação, por desconhecerem a natureza e o significado do relatório e/ou por o considerarem difícil de compreender, acabam por não o analisar e, por consequência, por não utilizar a informação devolvida, ou seja, não conseguem tirar proveito dos benefícios do RIPA para a melhoria das aprendizagens dos seus educandos: «Trabalhar, não trabalhei com a minha filha nada do que lá vinha. É assim, para mim, fui ver o que ela conseguiu e o que não conseguiu.» (assembleia de encarregados de educação). Porém, alguns encarregados de educação, embora em minoria, relatam experiências em que, na sequência da leitura do RIPA, aplicam novas estratégias para resolver problemas aí identificados: «Quando li o relatório, percebi que havia dificuldades a nível da leitura e coloquei logo o meu filho a ler uma história todos os dias, à noite, antes de se deitar; depois tem de me contar a história.» (mesa-redonda, 1.º ciclo).

As dificuldades sentidas na utilização do RIPA decorrem, fundamentalmente, de dois aspetos:

- domínio insuficiente de competências de literacia necessárias para a compreensão e a interpretação do conteúdo técnico do relatório;
- desconhecimento acerca do que fazer com a informação recebida.

Quanto ao primeiro aspeto, a mediação dos professores, como vimos antes, pode ajudar a ultrapassar as barreiras da linguagem e do conteúdo e a tornar a informação acessível aos encarregados de educação. De facto, como os níveis de escolarização, de conhecimentos e de literacia são fatores determinantes para que o RIPA se torne numa ferramenta acessível, a ação dos professores permite resolver as dificuldades sentidas e nivelar a capacidade de compreensão da informação. Como alguns encarregados de educação referem, a capacidade de, autonomamente, ler, interpretar



e tomar medidas para a melhoria exige bons níveis de literacia e até alguma familiaridade com a situação escolar dos alunos. Reconhecem ainda que, sem a intervenção dos professores, dificilmente conseguiriam compreender a adequação das estratégias pedagógicas propostas pelas escolas para os seus educandos. Além disso, muitos continuam a sentir dificuldades em acompanhar e envolver-se no processo de recuperação das aprendizagens dos seus educandos. Houve mesmo uma minoria que afirmou não conseguir compreender nem processar a informação do relatório, seja porque não foi bem orientada pelos professores, seja porque não conseguiu ultrapassar alguma resistência inicial.

Quanto ao segundo aspeto, a capacidade de utilização da informação, os encarregados de educação revelam, na generalidade, dificuldade em mobilizar a informação de modo a promover a melhoria e a consolidação das aprendizagens. Têm dificuldade em aproveitar as potencialidades do RIPA e em utilizar as sugestões consignadas nas recomendações, e questionam-se sobre o que fazer em casa, junto dos seus educandos, após a entrega do relatório: «O que se faz depois da entrega dos RIPA?» (assembleia de encarregados de educação). Não questionam a utilidade da informação proporcionada, antes a valorizam, mas apenas uma minoria se sente com confiança para, por um lado, ajudar os seus educandos a perceber em que áreas falharam e, por outro, orientar e/ou supervisionar em casa as suas ações para superar as dificuldades: «Quando cheguei a casa, li e perguntei-lhe [...] [sobre] aquela parte em que ele teve mais dificuldades. Eu perguntei-lhe porquê, [...] fiz também alguns exercícios com ele para tentar ver a dificuldade que ele realmente tinha. Eu acho que sim, que o relatório é essencial.» (assembleia de encarregados de educação).

Apesar das dificuldades enunciadas, os encarregados de educação consideram que o RIPA se pode tornar num instrumento de trabalho muito útil em casa. O *feedback* que devolve capacita os alunos para mais autonomamente organizarem a sua aprendizagem. As *recomendações* são valorizadas, porque estão sempre disponíveis, são claras e de fácil compreensão, embora não para todos. Podem, a qualquer momento, constituir um recurso funcional para os encarregados de educação que desejam, e conseguem, apoiar os educandos na realização de tarefas escolares. Aliás, muitos sugerem que o RIPA seja analisado em conjunto com as provas de aferição, quer os enunciados, quer o trabalho produzido pelos alunos: «Era bom que eles pudessem confrontar o que diz o relatório com a sua prova. É uma atividade de diagnóstico que seria muito útil.»; «Eles preferem perceber, e eu também, como mãe, prefiro perceber onde é que ela pode melhorar. [...] Eu acho que esta apresentação está boa, mas, lá está, devíamos ter a prova para conseguirmos ler aqui “Conseguiu localizar informação” [...]. É muito genérico.» (mesa-redonda, 1.º ciclo).

Esta sugestão evidencia bem que, quando os encarregados de educação reconhecem validade à natureza e aos objetivos do relatório, desejam tirar partido da qualidade da sua informação e confrontar o *feedback* pormenorizado e individualizado sobre os alunos com os seus efetivos desempenhos



nas provas, para compreender melhor o que estava a ser avaliado e lembrar o que, entretanto, foi esquecido. Com efeito, em diferentes escolas e sessões, os encarregados de educação sugeriram que a realização das provas e a disponibilização do relatório ocorressem durante o mesmo ano letivo, para facilitar e dar significado ao trabalho posterior de recuperação de aprendizagens. Deste modo, tornar-se-ia mais fácil para os encarregados de educação compreenderem o seu mérito e os efeitos positivos nos desempenhos dos alunos.

Os encarregados de educação, na sua maioria, tendo em conta as dificuldades sentidas, atribuem o ónus da utilização da informação do RIPA aos professores e à escola: «Trata-se também de um instrumento muito útil para os professores. O RIPA apresenta medidas a serem trabalhadas internamente na escola.» (mesa-redonda, 2.º ciclo). Consideram que devem ser os professores os responsáveis diretos por promover os benefícios pedagógicos deste instrumento: «O RIPA é um complemento que deve funcionar e acho que vai funcionar. Tenho a certeza que está a funcionar na relação entre escola, pais e alunos.» (mesa-redonda, 3.º ciclo).

Alguns encarregados de educação têm a perceção de como esta informação pode ter um impacto significativo no planeamento e na organização de medidas e apoios educativos, a aplicar na escola, nomeadamente no ano letivo seguinte ao da realização das provas de aferição: «O RIPA é, de facto, pelo que estou a ver, um instrumento de trabalho muito importante. [Algumas escolas] têm umas práticas de acompanhamento regular dos alunos. E vou citar alguns exemplos: os alunos do 12.º ano e do 11.º ano dão apoio aos mais novos, em tutoria. Eu pensei que era uma situação individual dos alunos, mas vim a descobrir que era uma organização da escola, uma mais-valia. Fiquei estupefacto.» (assembleia de encarregados de educação).

No entanto, a sala de aula é, na opinião dos encarregados de educação, o espaço privilegiado para a exploração do RIPA e para o trabalho de superação das dificuldades dos alunos. Valorizam o investimento dos professores que, de forma sistemática, recuperam a informação do RIPA para orientar o processo de ensino, em função das necessidades diagnosticadas, e para monitorizar e apoiar de forma diferenciada as aprendizagens dos alunos.

Muitos encarregados de educação estão conscientes de que a informação do RIPA se dirige igualmente a outros interlocutores, como as autarquias e a tutela. Por isso, mostram-se muito atentos ao modo como a informação pode apoiar e fundamentar medidas e projetos pedagógicos a nível de escola, de agrupamento e mesmo de região. A outro nível, procuram perceber se os problemas identificados, quer no momento de realização das provas de aferição quer naquele em que são analisados os próprios relatórios, irão alertar os decisores políticos para a falta de dispositivos educativos e tecnológicos e para a falta de condições para a prática das áreas de Expressões

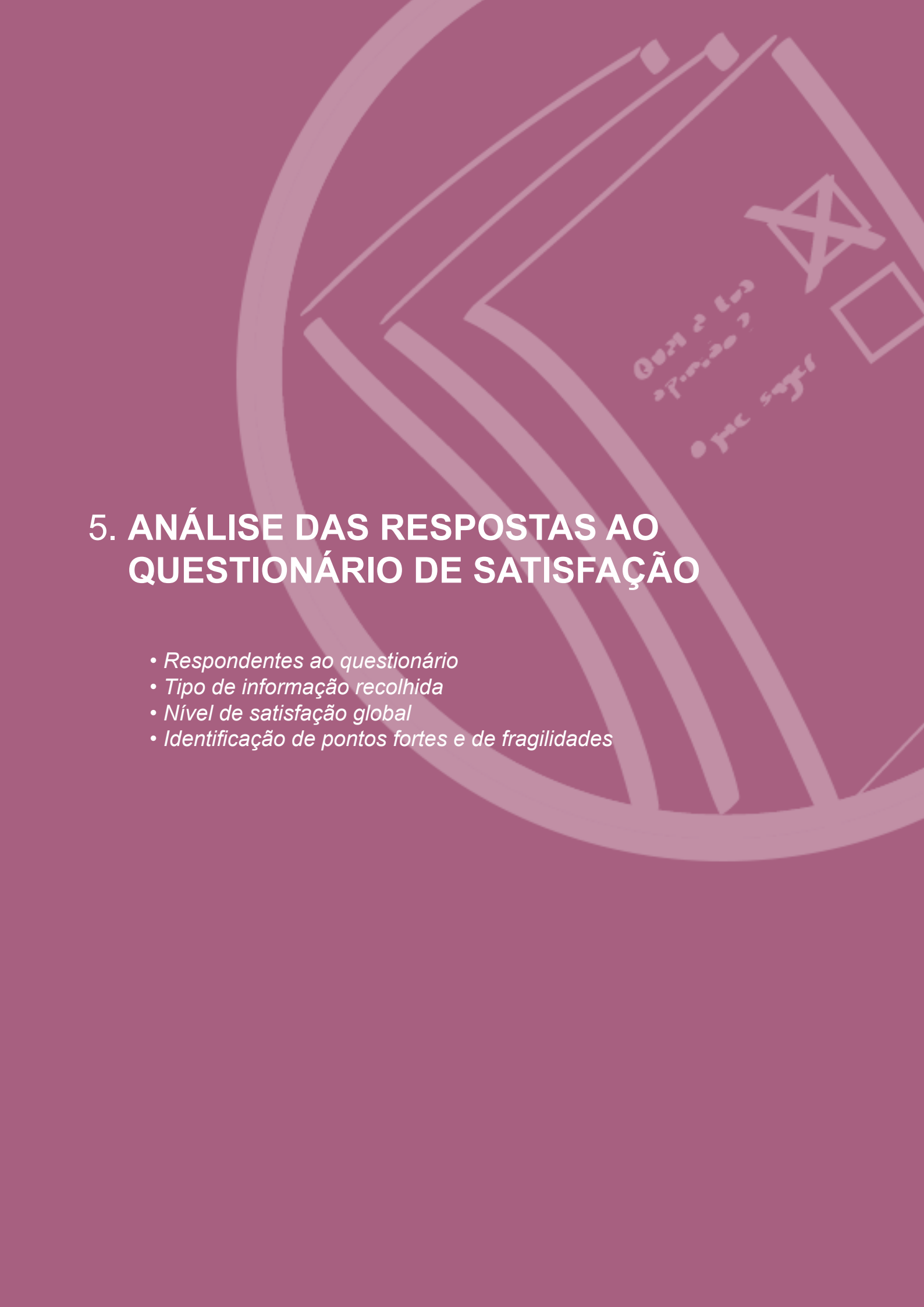


Artísticas e de Expressões Físico-Motoras: «Os pais não estão informados sobre os méritos deste instrumento [...]. Tem o mérito acrescido de aferir a falta de material e de condições nas escolas.» (mesa-redonda, 1.º ciclo).

Em suma, os encarregados de educação reconhecem a importância e a validade da informação do RIPA, embora admitam que, devido às dificuldades de leitura e utilização, muitas vezes acaba por não servir plenamente os seus propósitos e é arquivado numa pasta ou guardado numa gaveta de secretária. Para obviar a esta situação, veem com bons olhos o apoio e a mediação dos professores das disciplinas avaliadas e dos diretores de turma, assim como a realização de sessões de divulgação das provas de aferição e do relatório.

Durante as sessões de trabalho do projeto PAR, foram vários os encarregados de educação, e não apenas os responsáveis pelas associações de pais e encarregados de educação, que espontaneamente se mostraram disponíveis para divulgar a utilidade do RIPA e para organizar sessões de esclarecimento sobre a sua importância no contexto das provas de aferição. Na verdade, a sua intervenção pode fazer a diferença, pois estão, na opinião da maioria, mais próximos dos seus congéneres, quer em termos de vivências quer em termos de discurso, e, por isso, mais facilmente podem envolver encarregados de educação ausentes, limitados por contextos e dificuldades que os impedem de tirar proveito das mais-valias do RIPA.

Deste modo, integrados em associações ou enquanto representantes dos encarregados de educação, poderão assumir um papel relevante na valorização das provas de aferição e da natureza formativa da informação a que dão origem. E, na primeira pessoa, pretendem partilhar a experiência de participar no projeto PAR: «Com esta experiência de dois dias de trabalho convosco, eu tive a oportunidade de perceber, de ter uma perceção melhor, concordar em pleno com a prova. Acho que é uma ferramenta de mais-valia para a escola, para a valorização dos alunos, essencialmente, e também para uma melhor compreensão dos professores. Acho que os professores vêm fazendo um bom trabalho. No entanto, isto é uma ferramenta adicional, uma ferramenta que é vista de fora, que dá aos professores a oportunidade de irem ao encontro do problema do aluno.» (assembleia de encarregados de educação).



5. ANÁLISE DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO

- *Respondentes ao questionário*
- *Tipo de informação recolhida*
- *Nível de satisfação global*
- *Identificação de pontos fortes e de fragilidades*



5. ANÁLISE DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO

Em cada escola, no final dos trabalhos no âmbito do projeto PAR, foi pedido a todos os encarregados de educação e professores que respondessem, *online* e anonimamente, a um breve questionário de satisfação.

Este questionário teve como principal objetivo fazer uma avaliação do projeto, através da resposta a diferentes questões: de resposta fechada, para avaliação do nível de satisfação com recurso a uma escala numérica de 1 a 5, correspondendo às menções de *Insuficiente* a *Excelente*; de resposta fechada Sim/Não; de resposta aberta para indicação de um ponto forte e de uma fragilidade da sessão ou das sessões. Foram ainda recolhidos dados que permitiram fazer a caracterização dos inquiridos e identificar a sessão ou as sessões de trabalho em que participaram.

Responderam a este inquérito 351 pessoas, sendo 276 professores (79%) e 75 encarregados de educação (21%). Responderam ao inquérito 219 professores do género feminino (79%) e 57 do género masculino (21%). Quanto aos encarregados de educação, responderam 62 do género feminino (83%) e 13 do género masculino (17%).

Na tabela abaixo, apresenta-se a distribuição dos inquiridos, professores e encarregados de educação, pelos cinco grupos etários considerados.

Tabela 1. Distribuição dos inquiridos por grupo etário

Grupo etário	Professores		Encarregados de educação	
Até 30 anos	5	2%	2	3%
De 31 a 40 anos	29	11%	17	23%
De 41 a 50 anos	120	43%	49	65%
De 51 a 60 anos	104	38%	6	8%
Mais de 61 anos	18	7%	1	1%
TOTAL	276		75	



Cada um dos inquiridos indicou, ainda, a tipologia da sessão ou das sessões em que participou.

Tabela 2. Participação dos inquiridos por tipo de sessão

Tipo de sessão	Professores	Encarregados de educação
Sessão de abertura	132	5
Sessão de trabalho com professores	182	-----
Mesa-redonda	68	41
Assembleia de encarregados de educação	1	39
Sessão de balanço e sistematização, e encerramento	149	1
TOTAL	532	86

A totalidade de professores e encarregados de educação apresentados na Tabela 2 é superior ao número total de inquiridos, visto que muitos participaram em mais do que uma sessão. A análise desta informação, não representada na tabela, permitiu apurar os seguintes dados: no caso dos professores, 172 (62%) participaram em duas ou mais sessões e 104 (38%) participaram em apenas uma sessão; quanto aos encarregados de educação, 66 (88%) participaram numa única sessão de trabalho, tendo apenas uma minoria de 9 encarregados de educação (12%) participado em duas ou três sessões.



Relativamente às cinco questões de avaliação da satisfação, com recurso a uma escala numérica, obtiveram-se as respostas a seguir apresentadas.

Tabela 3. Respostas às questões de avaliação da satisfação (escala de 1 a 5)

Questão	Professores					Encarregados de educação				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Pertinência dos temas abordados na sessão	1	3	23	84	165	1	-	9	25	40
Clareza da informação prestada	1	2	17	73	183	1	-	7	24	43
Adequação da dinâmica e do formato da sessão	1	4	31	88	152	1	2	11	31	30
Qualidade das intervenções da equipa PAR	-	-	24	70	182	1	3	10	22	39
Impacto dos temas abordados na valorização e utilização dos relatórios das provas de aferição (RIPA e REPA)	4	6	35	99	132	2	5	12	26	30
TOTAL	7	15	130	414	814	6	10	49	128	182

Quer professores quer encarregados de educação consideraram muito boa ou excelente a pertinência dos temas abordados nas sessões: 90% dos professores selecionaram o nível quatro ou o nível cinco, com uma média de 4,5 para a totalidade das respostas; 87% dos encarregados de educação selecionaram também o nível quatro ou o nível cinco, com uma média de 4,4 para a totalidade das respostas.

Dos professores inquiridos, 93% selecionaram os níveis quatro ou cinco quanto à clareza da informação apresentada, tendo 89% dos encarregados de educação respondido da mesma forma.

A maioria dos professores e dos encarregados de educação, 87% e 81% respetivamente, selecionou o nível quatro ou o nível cinco na avaliação da adequação da dinâmica e do formato das sessões, o que correspondeu a uma avaliação qualitativa muito positiva.



Relativamente à qualidade das intervenções dos membros da equipa PAR, 91% dos professores e 81% dos encarregados de educação indicaram os dois níveis da escala numérica correspondentes a uma maior satisfação.

É ainda de salientar que a maior parte dos professores (84%) e dos encarregados de educação (75%) considerou que os temas abordados nas sessões terão um grande impacto na valorização dos relatórios das provas de aferição, contribuindo assim para o aumento da utilização da sua informação.

A apreciação global que os professores fizeram destes cinco aspetos foi muito positiva (em média 4,5), assim como a realizada pelos encarregados de educação, que, embora com uma média ligeiramente inferior (4,3), foi também muito positiva. Note-se que um número muito reduzido de intervenientes (encarregados de educação ou professores) optou pelo nível um ou dois na avaliação de qualquer uma das questões. Saliente-se ainda que a questão relativa ao impacto dos temas abordados na valorização e na utilização dos relatórios é a que regista respostas menos satisfatórias (apesar de muito positivas na globalidade), tanto de encarregados de educação como de professores.

Os inquiridos pronunciaram-se ainda quanto ao facto de as sessões em que participaram terem permitido ou não adquirir novos conhecimentos: 235 professores (85%) e 64 encarregados de educação (85%) responderam afirmativamente.

A concluir o questionário de satisfação, os 276 professores e 75 encarregados de educação responderam ainda a duas questões em que se pedia, numa delas, para indicar um ponto forte e, na outra, uma fragilidade das sessões em que participaram.

A partir da análise das respostas, não é possível estabelecer uma relação entre a tipologia de determinada sessão e a identificação de maior ou menor número de pontos fortes ou de fragilidades, uma vez que muitos dos intervenientes, conforme referido, participaram em mais do que uma sessão de trabalho.



As respostas dadas, tanto por professores como por encarregados de educação, embora variadas, centraram-se em aspetos mais ou menos convergentes, que foram enquadrados em cinco categorias de análise:

- a) Conceção do projeto PAR;
- b) Quantidade e qualidade da informação;
- c) Qualidade da comunicação;
- d) Perceção do impacto do projeto PAR;
- e) Outras respostas.

Na categoria **outras respostas**, foram consideradas as que não se enquadram em nenhuma das categorias anteriores, assim como as respostas em branco.

Professores

Na globalidade, os professores referiram maior número de pontos fortes do que de fragilidades relativamente às sessões do projeto PAR. Numa primeira análise global das diferentes categorias, verifica-se o seguinte:

- Entre os pontos fortes identificados, destacam-se claramente os que se prendem com as categorias respeitantes à **quantidade e qualidade da informação** e à **qualidade da comunicação**, referidas, respetivamente, por 122 (44%) e por 106 (38%) professores. Apenas oito professores (3%) não referiram qualquer ponto forte, sendo que, destes, dois (1%) declararam, explicitamente, não ter nenhum a registar.
- No que respeita às fragilidades, são mais evidentes as que dizem respeito à **conceção do projeto PAR**, referidas por 78 professores (28%), essencialmente quanto a constrangimentos de tempo, mas também as que fazem alusão à **quantidade e qualidade da informação** ou à **qualidade da comunicação**, referidas, respetivamente, por 24 (9%) e por 42 (15%) professores. Destaca-se ainda a categoria **outras respostas**, apenas no que diz respeito aos professores que não indicaram nenhuma fragilidade, num total de 110 (40%), sendo que 100 (36%) afirmaram, de forma explícita, não ter nada a referir.



Com base numa análise mais detalhada, por categoria, é de registar o seguinte:

- a) Em relação à **conceção do projeto PAR**, os principais pontos fortes apontados dizem respeito à dinâmica das sessões e aos participantes. São destacadas as mesas-redondas e a sessão de encerramento, bem como, em relação às primeiras, a possibilidade de trabalho conjunto com elementos do IAVE e, em relação à última, o facto de possibilitar uma avaliação do trabalho desenvolvido. É também salientada a diversidade de participantes, pela representação multidisciplinar e de diferentes níveis de ensino, no caso dos docentes, bem como pela participação de encarregados de educação e de alunos. Por outro lado, é ainda valorizada a intervenção de poucos participantes, permitindo «sessões mais personalizadas».

Quanto às fragilidades, muitos professores referiram o fator tempo. Em primeiro lugar, com elevado número de respostas, surgiu a duração das sessões: muitos sentiram que foi insuficiente para a abordagem e a «clarificação de todos os aspetos», para reflexão e debate mais profundo sobre alguns temas e para dar oportunidade a todos de intervir; foi também referida a escassez de tempo da equipa PAR no terreno, para observação de práticas. Em segundo lugar, surgiu a calendarização ou o horário das sessões: alguns consideraram a intervenção tardia, dado que deveria ter sido feita, preferencialmente, antes da entrega dos RIPA aos alunos, ou por se ter realizado perto do final do período letivo (no caso de uma escola em particular); outros consideraram ser pouco favorável o horário das sessões, por coincidir com a atividade letiva dos professores. Alguns manifestaram ainda a opinião de que as sessões deveriam ter sido abertas a maior número de participantes, nomeadamente encarregados de educação e alunos. Outros consideraram que alguns assuntos foram repetidos em diferentes sessões ou que a sessão de encerramento foi demasiado longa e expositiva.

- b) No que diz respeito à **quantidade e qualidade da informação**, são diversos os pontos fortes mencionados, que podem ser sintetizados da seguinte forma: «pertinência» e «clareza» dos temas, da informação transmitida e da linguagem utilizada; esclarecimento sobre finalidades, utilidade e validade da avaliação externa, das provas de aferição e dos respetivos relatórios; «reforço do valor formativo das provas e dos resultados»; aquisição e partilha de conhecimentos e de estratégias para leitura, análise e utilização da informação do RIPA e do REPA, nomeadamente quanto à leitura articulada de ambos os relatórios, à interpretação da informação, à leitura com encarregados de educação e alunos, à análise e utilização conjunta com estes últimos e à possibilidade de acesso à prova dos alunos para essa análise; reconhecimento das potencialidades da informação do RIPA para diagnóstico, «elaboração do perfil de turma», reforço e melhoria das aprendizagens; informação sobre todo o processo que envolve as provas de aferição – conceção das provas e dos critérios de classificação, classificação de respostas através da atribuição de códigos, tratamento da informação e construção dos relatórios; qualidade das intervenções, do conhecimento e da preparação



dos elementos do IAVE; intervenção do projeto PAR centrada na análise dos relatórios, com recurso a exemplos reais. São ainda de referir outros pontos fortes apresentados por alguns professores quanto à informação veiculada: «relevância dos RIPA num contexto de aprendizagens significativas que permitem mobilizar conhecimento»; «troca de informações e experiências entre ciclos de ensino»; «esclarecimento de algumas ideias preconcebidas»; visão global sobre os resultados das provas de aferição e as dificuldades sentidas nas várias escolas do país; informação quanto à classificação das provas e ao impacto dos resultados nas políticas educativas.

As fragilidades identificadas, menos frequentes e, em grande parte, contraditórias em relação aos pontos fortes, revelam que vários professores consideraram a informação insuficiente ou pouco pertinente. Foi especialmente referida a falta de apresentação de soluções ou de sugestões, nomeadamente no que diz respeito à desvalorização das provas pela comunidade escolar, à adoção de estratégias por parte das escolas ou à melhoria dos resultados das provas. Foram também assinalados, entre outros, os seguintes aspetos: o próprio «teor dos temas abordados»; «a desvalorização da nota quantitativa, num mundo tão competitivo»; a falta de desenvolvimento da informação ou a insuficiência de exemplos concretos; o facto de «os exemplos pertencerem a um nível de ensino diferente»; «a falta de preparação sobre o tema de elementos que constituíam o painel». Por último, alguns aspetos identificados como fragilidades revelam alguma resistência à própria realização das provas de aferição: «pertinência do tema provas de aferição»; pouco esclarecimento sobre a sua «real importância»; «não identificação de causas estruturais justificativas do menor sucesso dos alunos nas provas de aferição»; «alguma discrepância entre o que é trabalhado no terreno e a realidade do IAVE».

- c) Quanto à **qualidade da comunicação**, é particularmente notória a valorização, por parte dos professores, da oportunidade de «reflexão conjunta», «partilha», «discussão» e «debate» de opiniões, experiências e dificuldades, numa dinâmica de «proximidade» e de «diálogo aberto» e num ambiente «descontraído», «informal», mas «profissional». Além destes termos, alguns dos quais usados por vários professores, surgem ainda, a propósito da interação com a equipa PAR, expressões como «transparência», «abertura», «disponibilidade», «recetividade», «tranquilidade» e até «humanização de uma instituição que sempre esteve tão distante das escolas». Os registos revelam, em especial, a importância atribuída pelos professores ao envolvimento da comunidade educativa e à possibilidade de troca de opiniões e de experiências entre os diversos intervenientes (alunos, encarregados de educação, professores, escola, IAVE), assim como à oportunidade de «auscultação das equipas no terreno». Destacam, em geral, a abertura da equipa PAR para ouvir e responder, «entre pares», a preocupações, dúvidas e críticas quanto à aplicação das provas de aferição e à leitura e utilização dos relatórios, mas também para acolher sugestões de melhoria. Referem igualmente o «carácter



formativo da sessão» e a «postura não inspetiva da equipa IAVE», bem como «o interesse por parte da tutela em conhecer a opinião dos professores sobre as provas de aferição» e o facto de poderem falar das «fragilidades do sistema». Surgem ainda opiniões que realçam a «assertividade» e a «capacidade de comunicação da equipa IAVE», a sua disponibilidade para conhecer o trabalho das escolas e dar *feedback*, bem como para «melhorar a qualidade dos relatórios» numa perspetiva de «melhoria da qualidade do ensino».

Relativamente às fragilidades, parcialmente contraditórias em relação aos pontos fortes, várias opiniões convergem em dois aspetos principais. Por um lado, diversos professores assinalaram a impossibilidade de serem abordadas questões relativas à própria conceção das provas de aferição, à sua aplicação e classificação, por não se enquadrarem nos objetivos do projeto PAR e ultrapassarem o seu âmbito. Alguns consideraram que foi pouco valorizado o ponto de vista dos professores e que teria sido pertinente serem ouvidos a respeito da adequação do grau de complexidade dos itens das provas, por exemplo, pelo que teria sido importante contar com a presença de elementos responsáveis pela sua elaboração nas sessões de trabalho. Por outro lado, alguns professores assinalaram a ausência de um balanço de toda a intervenção na sessão de encerramento. Registaram a falta de informação sobre a forma como decorreram as várias sessões de trabalho, a falta de *feedback* e de «respostas conclusivas» relativamente às questões abordadas, a falta de estratégias de melhoria e de pistas relativas às suas próprias escolas. Num caso, foi referido o facto de «os vários intervenientes nas várias sessões de trabalho (professores, encarregados de educação, alunos) não terem sido reunidos na sessão de encerramento para uma aferição conjunta das conclusões desta iniciativa». Além destes dois pontos registados com maior incidência, outros professores assinalaram também a «pouca discussão e debate» e a necessidade de «maior troca de experiências». Outros ainda, considerados individualmente, registaram: a «ausência de estratégia para motivar os alunos»; a falta de argumentos «suficientemente convincentes no que se refere à importância da realização das provas de aferição para os alunos»; a «dispersão na abordagem dos assuntos»; «alguma falta de objetividade numa ou noutra intervenção»; a «falta de conhecimento da realidade da escola como um todo»; o «enfoque prioritário nos aspetos positivos»; a «preocupação da equipa em justificar o porquê das opções internas quando havia opinião desfavorável, “condicionando” a interpretação dos intervenientes».

- d) Em relação à **perceção do impacto do projeto PAR**, os pontos fortes resumem-se a duas questões essenciais: por um lado, a valorização das provas de aferição e dos relatórios, decorrente da intervenção no âmbito do projeto PAR; por outro, as potencialidades dessa intervenção na melhoria das práticas. Os professores assinalaram, assim, o «reforço da divulgação da importância das provas de aferição», a perceção da sua pertinência e a avaliação



das suas potencialidades, a «sensibilização para a aferição em avaliação», a valorização dos resultados dos relatórios em geral, junto de todos os intervenientes, e do RIPA em particular, junto de alunos e encarregados de educação. Assinalaram igualmente a «partilha de práticas, dados e informações que contribuirão para o aperfeiçoamento da implementação das provas de aferição» e para a «melhoria das práticas escolares», e salientaram a partilha de ideias sobre as possibilidades de utilização dos resultados dos relatórios na adoção de estratégias, no trabalho futuro com alunos, encarregados de educação e professores, com impactos positivos nas aprendizagens.

Uma das fragilidades referidas e consideradas nesta categoria reflete também, na verdade, uma valorização do próprio projeto PAR, por sugerir que «a sessão deveria ser replicada para outros grupos de docentes». Duas outras fragilidades referidas, pelo contrário, revelam que o projeto não teve qualquer impacto na valorização das provas de aferição: «mais uma vez, a burocracia sobrepõe-se ao que realmente importa – estarmos a trabalhar com os alunos. Continuo a pensar que se gasta demasiado tempo e dinheiro com uma prova que só nos vai dizer o que uma criança conseguiu fazer num determinado momento»; «persistirem as provas de aferição ao invés de exames no final de cada ciclo avaliativo».

- e) No que diz respeito a **outras respostas**, algumas observações são demasiado genéricas, ou referem-se a aspetos pouco relevantes para a avaliação do projeto em si, e não se enquadram em nenhuma das categorias anteriores; outras correspondem à não identificação de qualquer ponto forte ou fragilidade.

No conjunto destas respostas, destacam-se apenas, nos pontos fortes, perspetivas de melhoria que terão sido veiculadas nas sessões: «sugestões para futura elaboração dos relatórios RIPA e REPA»; «a análise dos relatórios das provas de aferição poder ser facilitada, se os resultados forem apresentados com uma linguagem mais acessível aos alunos e encarregados de educação»; «a sugestão destas provas não serem encaradas com tanta pressão».

Entre as fragilidades assinaladas, registam-se referências a um fraco envolvimento no projeto, embora não necessariamente resultante da forma como foi concebido: uma observação diz respeito ao «baixo número de participantes nas sessões», referindo-se à abertura e ao encerramento; duas outras salientam a fraca participação de encarregados de educação, num dos casos referindo-se explicitamente à assembleia de encarregados de educação. A preocupação com o envolvimento destes últimos é ainda expressa numa outra observação: «os relatórios vão para os encarregados de educação, que manifestam pouco interesse». É de registar ainda uma alusão à «existência de alguma disparidade de critérios entre as avaliações interna e externa».



Encarregados de educação

Na sua maioria, tal como os professores, os encarregados de educação identificaram maior número de pontos fortes do que de fragilidades no que diz respeito às sessões do projeto PAR. Genericamente, verifica-se o seguinte:

- Da totalidade de encarregados de educação, 72 (96%) identificaram pontos fortes, distribuídos pelas diferentes categorias de análise, com incidência significativa na **quantidade e qualidade da informação** e na **qualidade da comunicação**, referidas, respetivamente, por 33 (44%) e por 28 (37%) encarregados de educação. Os restantes três (4%), de um total de 75 encarregados de educação, declararam explicitamente não ter pontos fortes a apontar.
- Do total de encarregados de educação, 53 (71%) referiram fragilidades do projeto, tendo os restantes 22 (29%) declarado não ter nenhuma a registar.

A análise das respostas por categoria permitiu obter a seguinte informação:

- a) No que diz respeito à **conceção do projeto PAR**, os encarregados de educação revelaram-se satisfeitos com a organização e o formato das sessões. Referiram como ponto forte a participação de encarregados de educação, de alunos, de professores e da equipa PAR numa mesma sessão de trabalho, o que possibilitou a troca de ideias e de experiências entre os diferentes intervenientes, «representados de forma heterogénea».

Das fragilidades enquadradas nesta categoria, a duração e a gestão do tempo das sessões são algumas das referidas. Alguns encarregados de educação consideraram que as sessões foram demasiado curtas para a quantidade e a pertinência da informação apresentada, deixando pouco tempo para que todos os participantes pudessem intervir no debate das questões abordadas e esclarecer as suas dúvidas. Consideraram ainda, em alguns casos, que o tempo de intervenção dos diferentes participantes não foi equitativo, que «todos os elementos do grupo deveriam ter falado [...] por igual» e que, numa situação concreta, houve «monopolização das intervenções por parte de dois encarregados de educação». Ainda segundo alguns encarregados de educação, estas sessões deveriam ter sido desenvolvidas antes da realização das provas de aferição ou no início do ano letivo, de modo a sensibilizar pais e alunos para a importância das provas e dos seus relatórios: «a sessão de esclarecimento deveria ser antes das provas de aferição, de modo a desmistificar as mesmas»; «considero que a sessão deveria ter sido efetuada mais no início do ano letivo».

- b) Relativamente à **quantidade e qualidade da informação**, os encarregados de educação destacaram como ponto forte a forma «clara», «objetiva», «elucidativa» e «motivante» como a informação foi apresentada pela equipa PAR. Consideraram a informação muito pertinente e um contributo fundamental para o esclarecimento de questões que dizem respeito às provas



de aferição, à natureza qualitativa e individual da informação do RIPA e à possibilidade de intervenção atempada na superação das dificuldades, com vista à melhoria das aprendizagens: «não tendo a carga de um mero número de classificação, obedece a uma valorização e alerta no processo do aluno, permitindo trabalhar eventuais falhas, em parceria com os docentes e os encarregados de educação». Alguns referiram que esta informação foi mesmo fulcral para reconhecerem a importância da realização de provas de aferição e o potencial do RIPA, salientando como ponto forte «o esclarecimento relativo à importância da prova na valorização do aluno, permitindo a identificação de eventuais falhas, a possibilidade atempada de poderem ser trabalhadas, em benefício da melhor evolução e melhoria de conhecimentos do visado».

Quanto às fragilidades consideradas nesta categoria, alguns encarregados de educação manifestaram opiniões contrárias em relação ao que foi dito no parágrafo anterior, tendo apontado essencialmente os seguintes aspetos: o carácter muito técnico da sessão; a incerteza quanto à relevância das intervenções para a melhoria das aprendizagens; o desvio do foco das intervenções para assuntos não relacionados com o objetivo da sessão; a ausência de esclarecimentos relativos aos resultados das provas de aferição e a medidas práticas a implementar pela tutela.

- c) Em relação à **qualidade da comunicação**, muitos encarregados de educação sublinharam como pontos fortes a abertura, o interesse e a disponibilidade do IAVE para ouvir o contributo de todos os participantes: «os membros do IAVE estavam verdadeiramente interessados nas opiniões dos vários intervenientes». Realçaram também a dinâmica das sessões, que, ao envolverem alunos, encarregados de educação e professores, se converteram em espaços abertos de aprendizagem, de partilha de experiências e opiniões e de diálogo, dando também aos encarregados de educação, através da dinâmica criada, a oportunidade de expressarem livremente os seus pontos de vista.

Das fragilidades referidas pelos encarregados de educação e integradas nesta categoria, destacam-se a dificuldade de alguns se distanciarem da perspetiva individual, relativa à realidade particular dos seus educandos, por um lado, e o modo formal e pouco apelativo como a equipa abordou alguns alunos, por outro.

- d) Quanto à **perceção do impacto do projeto PAR**, os encarregados de educação identificaram, como ponto forte, a influência decisiva das sessões para uma maior valorização das provas de aferição e do RIPA, por parte dos encarregados de educação e dos seus educandos, com todos os benefícios que esta poderá ter na melhoria das aprendizagens. Foi mesmo referida a intenção de divulgar a informação: «é minha pretensão transmitir as informações recebidas ao coletivo dos pais [...]. Repetidamente, direi serem as provas efetuadas no 8.º ano da maior importância para o aluno».



Nenhuma das fragilidades apontadas pelos encarregados de educação fez referência ao impacto do projeto PAR, pelo que nenhuma foi contemplada nesta categoria de análise.

- e) Quanto a **outras respostas**, foram consideradas as que não se enquadram em nenhuma das categorias anteriores, bem como as que não identificam nenhum ponto forte ou nenhuma fragilidade.

Em relação aos pontos fortes, não foi identificado nenhum, relevante para a avaliação do projeto, que não tivesse sido integrado nas categorias anteriores.

Contudo, quanto às fragilidades, os encarregados de educação apontaram alguns aspetos, de que se destacam os seguintes: referências à pouca participação de alunos e à «fraca adesão dos encarregados de educação ao projeto»; outras observações que, não dizendo respeito à avaliação do próprio projeto PAR, poderão ser relevantes na reflexão sobre as provas de aferição e sobre a utilização dos relatórios, designadamente o desinteresse dos alunos, a falta de apoio que têm na superação das suas dificuldades e a não utilização do RIPA, pela escola, em todos os ciclos de ensino.

6. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

- *Balanco do trabalho desenvolvido*
- *Dinâmicas e potencialidades no 1.º ciclo*
- *Dinâmicas e potencialidades nos 2.º e 3.º ciclos*
- *Estratégias de disponibilização, leitura e utilização dos relatórios*
- *Orientações para o futuro*

8. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Terminado o primeiro ano de implementação do PAR, impõe-se fazer um balanço do projeto, que consideramos muito positivo, desde o modo como foi concebido, com o objetivo de dar voz aos vários intervenientes (professores, alunos e encarregados de educação), até às dinâmicas definidas para as diferentes sessões, à forma como estas decorreram, aos contributos dos diversos intervenientes e à disponibilidade e abertura com que as equipas do IAVE foram recebidas. Conseguiu-se criar um ambiente de proximidade, potenciador de reflexão e de partilha, tendo como foco os relatórios das provas de aferição, RIPA e REPA, e tomando como ponto de partida as questões do projeto PAR: **Para quê? A quem se destinam? Relatórios: o que dizem?** Procurou-se, assim, perceber como são disponibilizados, como é lida, analisada e utilizada a sua informação pelos diferentes intervenientes, no sentido de contribuir progressivamente para a melhoria destas práticas.

Deste modo, foi possível dar cumprimento aos objetivos deste projeto, tendo sido ultrapassadas as expectativas quanto à quantidade e à qualidade da informação recolhida, o que só foi possível com o contributo de todos.

Foi notória a diversidade de abordagens e de perceções relativas aos relatórios das provas de aferição. De facto, constatou-se que as práticas implementadas variam consoante as escolas, tendo em conta o seu contexto e a sua especificidade. Além disso, verificou-se também haver diversidade de práticas de análise e de utilização dos relatórios em cada escola, nomeadamente em função dos ciclos de ensino, das dinâmicas próprias de cada professor e do maior ou menor envolvimento de alunos e de encarregados de educação.

Independentemente das diferenças próprias de cada realidade, destaca-se claramente o ciclo de ensino como um dos fatores mais diferenciadores na valorização e na utilização da informação dos relatórios pela comunidade escolar. Com efeito, verifica-se, de modo geral, um impacto substancialmente maior no 1.º ciclo do que nos 2.º e 3.º ciclos.

1.º ciclo

No 1.º ciclo, a estrutura curricular, a monodocência, a maior estabilidade e continuidade pedagógica dos professores com as turmas, por um lado, e a maior proximidade e colaboração com os encarregados de educação, por outro, parecem contribuir para uma maior valorização dos relatórios.

Neste ciclo, os professores (e os encarregados de educação) valorizam as provas de aferição e os seus resultados, estão mais familiarizados com a prática de devolver (ou receber) informação de

natureza qualitativa e descritiva acerca do desempenho dos seus alunos (ou dos seus educandos), pelo que consideram a informação do RIPA um complemento ou uma confirmação da avaliação que fazem (ou que recebem) ao longo do ano letivo. Esta perceção é generalizada, embora todos os intervenientes refiram ser muito tardio o momento em que as provas são realizadas, no final do ano letivo, o que consideram condicionar o desempenho dos alunos.

A maioria dos professores deste ciclo analisa a informação do RIPA com os alunos e com os respetivos encarregados de educação, e define estratégias com vista à superação de dificuldades, à melhoria e ao reforço das aprendizagens, quer para serem desenvolvidas em sala de aula, individualmente ou em grupo, quer para serem desenvolvidas em casa. Esta abordagem contribui para uma maior tomada de consciência dos alunos acerca do seu desempenho, permite o apoio e o esclarecimento de dúvidas e promove uma maior responsabilização no seu processo de aprendizagem.

Na análise do RIPA, uma estratégia que parece contribuir para uma melhor utilização da informação é a leitura, ao longo do ano letivo, da informação sobre as diferentes áreas disciplinares e os respetivos domínios, de modo a poder ser utilizada como diagnóstico orientador do trabalho a desenvolver, permitindo a aplicação de forma diferenciada de estratégias de remediação, de acordo com os resultados por domínio e por competências.

Apesar da extensão da informação contida no RIPA e da natureza técnica e científica da linguagem nele utilizada, os alunos, em geral, conseguem ler o relatório e compreendem o seu conteúdo. Referem que sempre que sentiram alguma dificuldade recorreram aos professores ou, com menor frequência, aos encarregados de educação, salientando desta forma, como já foi referido, a importância da interação com o professor.

A relevância atribuída no 1.º ciclo às provas de aferição decorre ainda de outras potencialidades de intervenção nas escolas. Com efeito, muitos professores e encarregados de educação salientaram com agrado a introdução destas provas nas áreas de Expressões Artísticas e de Expressões Físico-Motoras, o que contribuiu para uma valorização destas áreas, permitiu identificar pontos fracos de natureza logística e sinalizar a insuficiente formação profissional de alguns professores titulares para as lecionar. Com o objetivo de superar estes pontos fracos, as escolas agiram, por um lado, inventariando o material existente, deslocando-o, ou procurando apoios para a aquisição do material em falta, e desenvolvendo ações conjuntas com as Câmaras Municipais, as Juntas de Freguesia e empresas locais para dotar as escolas dos materiais e equipamentos necessários para a prática da atividade física. Por outro lado, foram criadas coadjuvações ou assessorias com professores dos 2.º e 3.º ciclos, de Educação Física, de Educação Visual, de Educação Tecnológica e de Educação Musical, nas escolas do 1.º ciclo, e foi ainda criada oferta de formação interpares a nível de escola ou de agrupamento de escolas. Foi referido, por diversas vezes, o impacto positivo

destas ações na valorização destas áreas disciplinares (essenciais para o desenvolvimento dos alunos), na melhoria das práticas pedagógicas e na superação das dificuldades identificadas, com o consequente impacto na qualidade das aprendizagens.

2.º e 3.º ciclos

Nos 2.º e 3.º ciclos, a desvalorização das provas de aferição por parte dos alunos parece condicionar fortemente o seu empenho na preparação para as mesmas e na sua realização e, consequentemente, a importância e a validade que atribuem ao RIPA. O papel que a escola, em geral, os professores e os encarregados de educação desempenham parece ser fundamental para a valorização destas provas e para a leitura, a análise e a utilização dos seus resultados pelos alunos.

Apontados pelos alunos dos 2.º e 3.º ciclos e muitas vezes corroborados por professores e encarregados de educação, os principais fatores que parecem contribuir para a desvalorização das provas são os seguintes: não devolverem uma classificação global, quantitativa ou qualitativa, não contribuírem para a classificação final e serem realizadas no final do ano letivo. No entanto, parece haver uma crescente valorização destas provas, bem como das suas finalidades, quando são analisados os seus resultados, e é compreendida a natureza e a utilidade da informação. Assim, torna-se essencial o papel que os professores desempenham como interlocutores e facilitadores da leitura da informação dos RIPA junto dos alunos e dos encarregados de educação. Os RIPA parecem perder grande parte do seu potencial quando apenas são entregues aos alunos ou aos encarregados de educação, seja por correio, por *e-mail* ou em reunião com encarregados de educação, sem qualquer enquadramento ou orientação para a leitura, a análise e a utilização da sua informação. Os professores das disciplinas objeto de provas de aferição são, claramente, aqueles que poderão realizar de forma mais significativa e adequada esse enquadramento, operacionalizar essas orientações e definir as estratégias com vista à melhoria e ao reforço das aprendizagens dos alunos.

Parece, então, fundamental fazer chegar a informação do RIPA aos professores que lecionam as disciplinas em que foram realizadas as provas de aferição no ano letivo anterior, e não apenas aos diretores de turma, e serem aqueles os interlocutores preferenciais junto dos seus alunos. Embora alguns professores tenham referido que, por vezes, os conteúdos lecionados não voltam a ser abordados posteriormente, outros salientaram que as provas de aferição avaliam também um conjunto de competências várias que são essenciais para concluir com sucesso o ciclo em que os alunos se encontram, o que garante a continuidade da pertinência da informação constante em cada RIPA.

Na opinião de alguns professores, a informação do RIPA e do REPA é relevante para todos os que lecionam a mesma disciplina, independentemente do ano em que é realizada a prova de aferição, pois as fragilidades identificadas num domínio ou subdomínio poderão ser prevenidas através da adoção de estratégias que permitam um reforço atempado das aprendizagens.

Nas escolas ou turmas em que a informação dos RIPA foi analisada com os alunos e utilizada em seu benefício, orientando as estratégias desenvolvidas em aula pelo professor ou orientando as estratégias de superação das dificuldades em trabalho autónomo, os alunos alteraram a forma como encaravam as provas de aferição e passaram a valorizar a informação do seu relatório.

Também os professores e os encarregados de educação que reconheceram o contributo da informação dos RIPA para a definição de estratégias com vista à melhoria e ao reforço das aprendizagens dos alunos, identificando diferentes formas de ler e tratar a sua informação, revelaram valorizar mais as provas de aferição e a natureza dos resultados devolvidos.

Ainda assim, um obstáculo à leitura e utilização da informação dos RIPA, sistematicamente apontado nos 2.º e 3.º ciclos, é o elevado número de turmas por professor e, por conseguinte, o elevado número de alunos, o que torna muito difícil, para aqueles que lecionam cada uma das disciplinas em que foi recolhida informação, ler e analisar todos os relatórios de todos os seus alunos. Uma estratégia que parece facilitar grandemente esta tarefa é a utilização deste instrumento de diagnóstico ao longo do ano, através de uma leitura faseada, orientada pela análise da informação do REPA Turma e tendo como objeto determinado conteúdo ou competência. Por outro lado, conhecer a estrutura de cada *etiqueta* permitirá ao professor identificar claramente cada um dos elementos que a compõem: a categoria de desempenho; o corpo de texto comum ou semelhante a todas as *etiquetas* referentes ao mesmo conteúdo ou competência, ou seja, ao objeto de avaliação do item ou dos itens; e a respetiva recomendação para a melhoria, associada à fragilidade identificada (sempre que ocorre). Esta abordagem permitirá ao professor não fazer uma leitura integral dos RIPA de todos os seus alunos e, ainda assim, conseguir planificar e definir estratégias através de uma análise sumária dos relatórios.

Outra estratégia utilizada por várias escolas, que parece contribuir para uma maior valorização das provas de aferição, é a implementação de mentorias, em que os alunos que realizaram provas de aferição no ano anterior partilham as suas experiências, com vista a promover o aumento do empenho e da seriedade com que outros alunos as irão realizar e a identificar o que precisam de melhorar e como o podem fazer. A promoção de tutorias entre alunos, orientada pelas fragilidades identificadas nos RIPA, pode também potenciar a utilização da sua informação por parte dos alunos.

1.º, 2.º e 3.º ciclos

A diferença na valorização das provas de aferição por parte dos alunos dos diferentes ciclos está claramente associada ao modo como estes encaram a sua realização. De modo geral, observa-se, no 1.º ciclo, um maior nervosismo e empenho relativamente à preparação e à realização das provas de aferição, o que diminui no 2.º ciclo e mais ainda no 3.º ciclo. Uma estratégia referida em várias escolas, que parece contribuir para a redução dos níveis de *stress* associados à realização das provas e para maior motivação e empenho dos alunos, é a participação em sessões de informação e sensibilização, mais ou menos formais, de alunos dos 3.º, 6.º e 9.º anos, que realizaram as provas no ano letivo transato, com aqueles que as irão realizar nesse ano. A experiência dos alunos que já realizaram as provas é assim posta ao serviço dos que as vão realizar.

Quanto à utilização dos relatórios, de acordo com a informação recolhida nas escolas parceiras do IAVE no projeto PAR, constata-se que a informação contida no REPA (de escola e de turma) é maioritariamente analisada em sede de conselho pedagógico, departamento ou grupo disciplinar, tendo, por isso, grande parte dos professores acesso à informação. No entanto, nem sempre são definidas e implementadas estratégias específicas que decorram da análise da informação e da identificação de fragilidades por escola, por turma ou por domínio ou subdomínio de algumas das disciplinas ou áreas disciplinares em que tenha sido realizada prova de aferição. Um aspeto que parece contribuir, de algum modo, para esta situação é o facto de, no conselho de turma, a análise da informação do REPA Turma não ser uma prática generalizada, o que dificulta o acesso à informação, a definição conjunta de estratégias e a sua implementação por vários professores da turma.

Uma prática que parece promover a utilização da informação presente nos relatórios e a definição das estratégias a implementar é, em primeiro lugar, a identificação das fragilidades da turma no REPA Turma, por domínio e subdomínio, e, em segundo lugar, a leitura do RIPA de cada aluno dessa turma, orientada e centrada apenas nas *etiquetas* que correspondem aos subdomínios em que foram identificadas essas fragilidades. Esta estratégia de articulação da informação presente nos vários relatórios realça a complementaridade da informação e favorece a sua utilização de forma faseada ao longo do ano letivo.

No entanto, outros fatores parecem comprometer de algum modo a análise e a utilização do REPA. Assim, se, por um lado, os dados do REPA Escola e do REPA Turma são quantitativos e expressos em percentagem, o que é de fácil compreensão e manipulação por todos os professores, por outro, estes referiram alguma dificuldade em perceber como se obtém essa informação e que itens contribuíram para cada um dos subdomínios. Referiram ainda alguma dificuldade na interpretação de alguns dados do REPA Turma, nomeadamente no que diz respeito à razão pela qual é possível

haver 0% de alunos na categoria de desempenho *Conseguiu*, num determinado domínio, sem que isso ocorra em nenhum dos subdomínios que constituem esse domínio.

De facto, de modo geral, foi manifestada alguma dificuldade na leitura e na compreensão do REPA, apesar da informação constante na nota técnica, que não parece ser suficientemente esclarecedora. A identificação desta situação foi significativa e determinante para o IAVE, que irá analisar e refletir sobre todas as questões apontadas e, desse modo, proceder a melhorias ou prestar esclarecimentos quanto à lógica subjacente à organização da informação presente neste relatório.

Em algumas escolas, foi ainda notório algum sentimento de desconforto relativo à informação do REPA Escola, por permitir comparar resultados entre escolas de um mesmo agrupamento e resultados das diferentes turmas da mesma escola, o que na opinião de muitos está a servir para avaliar desempenhos de professores, até mesmo por parte de encarregados de educação. Assim, surge na comunidade escolar a ideia de que as provas de aferição contribuem para a criação de «*rankings* locais» de escolas e de professores, o que tem um impacto muito negativo no conceito que os vários intervenientes criam sobre os objetivos e as finalidades destas provas.

Com maior ou menor grau de reconhecimento das suas mais-valias, a verdade é que esta modalidade de avaliação formativa se vai enraizando e produzindo os seus efeitos nas escolas. A realização de provas de aferição em que, pela primeira vez, se avalia mais do que uma disciplina na mesma prova, por exemplo, está a contribuir para a promoção do desenvolvimento de trabalho interdisciplinar em algumas escolas, para a identificação de afinidades entre disciplinas, para a criação de parcerias e para o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores de diferentes grupos disciplinares e ciclos de ensino. São muitas as iniciativas observadas e representativas da importância destas provas na identificação de fragilidades e posterior definição de estratégias diversificadas para a sua superação. A título de exemplo, destacamos as seguintes: o apoio, aos professores do 1.º ciclo, de professores dos 2.º e 3.º ciclos das áreas das expressões, lecionando ou dando formação; e a articulação curricular entre professores de Matemática e de Ciências Naturais, no 2.º ciclo, com a atribuição de tempos letivos em simultâneo para trabalho conjunto em sala de aula.

Na intervenção do PAR nas escolas, foi perceptível a importância da informação técnica dada nas sessões de balanço e de sistematização para uma maior valorização das provas e dos relatórios. Nestas sessões, foram explicados os fundamentos subjacentes à definição do referencial para a construção das provas de aferição, partindo dos documentos curriculares, bem como os fundamentos subjacentes à construção dos itens e dos respetivos critérios de classificação, tendo sempre como objetivo último a descrição detalhada de desempenhos relativos a aprendizagens consideradas estruturantes. Entender a construção dos critérios de classificação, organizados por descritores de desempenho aos quais correspondem determinados códigos, permite compreender como se chega

ao *feedback* fornecido ao aluno no RIPA. É através destes descritores que é recolhida informação relevante acerca do desempenho do aluno, de modo que cada uma das *etiquetas* produzidas contenha informação rica e individualizada e, sempre que possível, gerada a partir de vários itens, o que confere maior consistência e validade ao *feedback* devolvido. A informação descritiva associada aos diferentes códigos permite identificar se o aluno atingiu o desempenho esperado para o seu ano de escolaridade, bem como identificar os seus pontos fortes e as suas fragilidades em diferentes conteúdos e competências objeto de avaliação. A perceção da relevância desta informação para os professores sugere a importância de a divulgar e aprofundar junto da comunidade escolar, o que constitui um contributo fundamental para a valorização das provas de aferição e dos respetivos relatórios – RIPA e REPA.

Das práticas descritas no presente relatório, ou observadas, mas não descritas, algumas são muito semelhantes, outras bastante diferentes e adaptadas ao contexto geográfico, social, económico e cultural de cada escola, outras ainda decorrem de iniciativas pontuais de professores. A riqueza da informação recolhida está na diversidade da sua natureza, pelo que, ao dar maior destaque a umas práticas do que a outras, não houve qualquer intenção de as hierarquizar em função da sua qualidade ou do seu valor, mas sim de apresentar alguns exemplos significativos.

Salienta-se o impacto do desenvolvimento do projeto PAR para o IAVE, nomeadamente a constatação da importância de desenvolver um trabalho em proximidade com todos aqueles para quem esta instituição trabalha e de ouvir as suas dificuldades e as suas preocupações. O confronto com o relato de diferentes experiências e opiniões, convergentes e divergentes, e a recolha de sugestões são aspetos muito enriquecedores e que irão certamente contribuir para a reflexão por parte de todos os colaboradores desta instituição.

A PARceria com as escolas não pode parar.

A parceria com as escolas é fundamental para o cumprimento da missão do IAVE, pelo que a proximidade criada deverá ter continuidade e deverá ser alargada no seio da comunidade educativa.

O IAVE, na qualidade de responsável pela avaliação externa em Portugal e enquanto entidade aprendente, está disponível para contribuir, no contexto da sua missão, para a promoção de uma cultura de avaliação e para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

