



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

---

## **ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

### **Contributos para a avaliação da aprendizagem socioafetiva no ensino secundário: percepções de professores e alunos**

Sílvia Alexandra Prates Raimundo Pontes

Orientação: Maria Elisa Rolo Chaleta

**Mestrado em Ciências da Educação**

Área de Especialização: Supervisão Pedagógica  
Dissertação

Évora, 2018



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

---

## **ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO**

### **Contributos para a avaliação da aprendizagem socioafetiva no ensino secundário: percepções de professores e alunos**

Sílvia Alexandra Prates Raimundo Pontes

Orientação: Maria Elisa Rolo Chaleta

**Mestrado em Ciências da Educação**

Área de Especialização: Supervisão Pedagógica  
Dissertação

Évora, 2018

Aos meus pais, Joaquim e Francisca,  
pelo seu amor, pelo seu apoio e pelo  
exemplo de vida que ambos representam  
para mim.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, a professora Dr<sup>a</sup> Elisa Chaleta, pela sua orientação, críticas e sugestões, incentivo, paciência e disponibilidade. Obrigada!

Ao Diretor do Curso, o professor Dr. António Borralho, pelas sugestões e confiança depositada.

A todos os professores e colegas de Mestrado pelos ensinamentos e pelas experiências e vivências que me proporcionaram.

Aos participantes no estudo, alunos e professores, pelos seus testemunhos.

Aos amigos, em especial à Laura, à Natalina, à Thamires e à Ana, pelo apoio e incentivo, pela possibilidade de partilha, pelas críticas, mas, sobretudo, pela amizade.

Aos meus pais e aos meus irmãos, pelo apoio à minha família na minha ausência e pela força que sempre me transmitiram, obrigando-me a seguir em frente. Obrigada por acreditarem em mim!

Por último, um agradecimento especial ao meu marido e aos meus filhos. A ti Nuno, pela verdade de cada gesto e pela cumplicidade no trabalho e na vida. Aos meus filhos, Tiago e Mariana, que souberam compreender a minha ausência, e com quem aprendo todos os dias.

Obrigada!

**Contributos para a avaliação da aprendizagem socioafetiva no ensino secundário:  
perceções de professores e alunos**

**RESUMO**

A avaliação das aprendizagens é um processo e a avaliação do domínio socioafetivo é parte integrante desse processo. O domínio socioafetivo, relativo a questões sociais e afetivas, compreende o desenvolvimento (no e pelo sujeito) de capacidades facilitadoras de uma relação harmoniosa e responsável consigo próprio, com os outros (colegas de turma, professores) e com o meio (sala de aula, escola). Compreende um conjunto de atitudes e valores fundamentais para o desenvolvimento e formação do aluno, da pessoa que o aluno é e que é num ambiente específico.

O presente estudo, de cariz predominantemente qualitativo, teve como principal objetivo conhecer a perceção dos alunos e dos professores sobre a avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo. Participaram no estudo vinte e quatro sujeitos, doze alunos e doze professores do ensino secundário de uma escola do distrito de Portalegre. No estudo recorremos à técnica de entrevista para conhecer a perceção dos alunos e dos professores tendo sido posteriormente submetidas a análise de conteúdo, temática e categorial (análise do discurso em função das unidades de sentido). Para análise das ocorrências resultantes do discurso dos sujeitos optámos também pela análise quantitativa recorrendo à estatística descritiva simples. Os resultados do estudo revelaram que a avaliação da aprendizagem socioafetiva, ainda que reconhecida como importante, ocupa um lugar secundário na avaliação das aprendizagens. O conteúdo confuso do domínio socioafetivo, a sua natureza subjetiva, a falta de indicações claras sobre o que avaliar e como proceder a que acresce o pouco peso atribuído ao domínio face à excessiva valorização do domínio cognitivo promovem, entre os professores, diferentes formas de proceder para avaliar este domínio. Face às dificuldades identificadas emergem recomendações que promovam uma avaliação do domínio mais clara e rigorosa, nomeadamente, a necessidade de uniformização, de um registo sistemático de observação, de um feedback avaliativo de qualidade e de uma avaliação contínua formativa que permita redirecionar, corrigir e melhorar.

**Palavras-chave:** aprendizagem socioafetiva; perceção de professores; perceção de alunos; avaliação das aprendizagens; ensino secundário.

## **Contributions to the evaluation of socio- affective learning in secondary education: perceptions of teachers and students**

### **ABSTRACT**

The evaluation of learning is a process and the evaluation of the socio-affective domain is an integral part of this process. The socio-affective domain, related to social and affective issues, includes the development (in and by the subject) of capacities that facilitate a harmonious and responsible relationship with oneself, others (classmates, teachers) and the environment ( classroom, school). It comprises a set of fundamental attitudes and values for the development and training of the student, the person the student is and what he/she is in a specific environment.

The present study, of predominantly qualitative nature, aimed at knowing the perception of the students and the teachers on the evaluation of the learning of the socio-affective domain. Twenty-four people, twelve students and twelve secondary school teachers from a school in the district of Portalegre participated in the study. In the study we used the interview technique to know the students 'and teachers' perceptions that were subsequently subjected to content, thematic and categorical analysis (discourse analysis as a function of sense units). For the analysis of the occurrences resulting from the discourse of the subjects we also opted for the quantitative analysis using simple descriptive statistics. The results of the study revealed that the evaluation of socio-affective learning, although recognized as important, occupies a secondary place in the evaluation of learning. The confused content of the socio-affective domain, its subjective nature, the lack of clear indications on what to evaluate and how to proceed, in addition to the low weight attributed to the domain in the face of the excessive appreciation of the cognitive domain, promote, among teachers, different ways of proceeding to evaluate this domain. In view of the difficulties identified, recommendations emerge that promote a clearer and more rigorous assessment of the domain, namely the need for standardization, a systematic observation record, quality evaluation feedback and a continuous formative assessment that allows redirecting, correcting and improving.

**Keywords:** socio-affective learning; teacher perception; student perception; evaluation of learning; secondary school

## ÍNDICE GERAL

Índice de Quadros .....	VII
Índice de Tabelas .....	VIII
INTRODUÇÃO .....	1
<b>I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>5</b>
1. A avaliação das aprendizagens .....	5
1.1 O conceito de avaliação: evolução histórica .....	5
1.2 Modalidades de avaliação: .....	9
1.2.1 Diagnóstica .....	10
1.2.2 Sumativa .....	10
1.2.3 Formativa .....	11
1.3 Práticas de avaliação das aprendizagens: enquadramento legal e normativo, estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação. ....	12
2. A avaliação da aprendizagem socioafetiva .....	17
2.1 O conceito de aprendizagem socioafetiva e a sua importância na escola. ....	17
2.2 A avaliação da aprendizagem socioafetiva: principais dificuldades. ....	21
2.3 Práticas de avaliação da aprendizagem socioafetiva: enquadramento legal e normativo, estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação. ....	24
<b>II – METODOLOGIA .....</b>	<b>30</b>
Introdução .....	30
1. Objetivos de investigação. ....	30
2. Natureza do estudo. ....	31
3. Participantes. ....	32
4. Opções e procedimentos metodológicos: .....	33
4.1 Entrevista exploratória. ....	33
4.2 Entrevista semiestruturada. ....	34
4.3 Critérios de análise temática e categorial. ....	37
4.4 Validade e fidelidade da análise temática e categorial. ....	57
<b>III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>59</b>
Introdução .....	59
1. Análise do Tema I: Avaliação das aprendizagens (em geral). ....	60
1.1 Análise qualitativa .....	60
1.2 Análise quantitativa .....	63

1.3 Síntese e discussão dos resultados .....	66
2. Análise do Tema II: Avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo .....	67
2.1 Análise qualitativa .....	67
2.2 Análise quantitativa .....	73
2.3 Síntese e discussão dos resultados .....	78
3. Análise do Tema III: Aprendizagens socioafetivas na escola. ....	81
3.1 Análise qualitativa .....	81
3.2 Análise quantitativa .....	88
3.3 Síntese e discussão dos resultados .....	93
4. Análise do Tema IV: “Procedimentos” de avaliação da avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo referidos pelos professores. ....	96
4.1 Análise qualitativa .....	96
4.2 Análise quantitativa .....	100
4.3 Síntese e discussão dos resultados .....	104
<b>IV – CONCLUSÕES</b> .....	107
Relevância do estudo e suas limitações. ....	111
Contributos do estudo, em termos pessoais e profissionais. ....	111
Pistas de trabalho futuro – desafios .....	112
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	114
<b>APÊNDICES</b> .....	119
Apêndice I - Pedido de autorização ao Agrupamento de Escolas para a realização da investigação. ....	120
Apêndice II - Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para a realização das entrevistas aos alunos .....	121
Apêndice III - Guião da entrevista semiestruturada .....	122
Apêndice IV – Grelha de análise temática e categorial .....	127
Apêndice V – Grelha de categorização da informação obtida nas entrevistas .....	131



## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Regulamento Interno (2015) – subsecção V – Elementos e Instrumentos de avaliação .....	26
Quadro 2: Distribuição dos professores por áreas disciplinares .....	32
Quadro 3: Matriz de investigação: identificação das dimensões a investigar .....	33
Quadro 4: Estrutura da entrevista semiestruturada .....	35

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Critérios Gerais de Avaliação (2016/2017) – Fatores de ponderação .....	27
Tabela 2: Volume de informação obtido em cada um dos temas .....	59
Tabela 3: Tema I – Avaliação das aprendizagens (em geral) .....	60
Tabela 4: Categorias do Tema I .....	63
Tabela 5: Categoria 1. “Conceito” .....	64
Tabela 6: Categoria 2. “Características” .....	64
Tabela 7: Categoria 3: “Componentes” .....	65
Tabela 8: Tema II – Avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo .....	68
Tabela 9: Categorias do Tema II .....	73
Tabela 10: Categoria 1. “Conceito” .....	73
Tabela 11: Categoria 2. “Função” .....	74
Tabela 12: Categoria 3. “Peso na avaliação” .....	74
Tabela 13: Categoria 4. “Componentes” .....	75
Tabela 14: Categoria 5. “Importância” .....	76
Tabela 15: Categoria 6. “Conhecimento dos alunos sobre os critérios de avaliação” ...	77
Tabela 16: Categoria 7: “Autoavaliação dos alunos” .....	77
Tabela 17: Tema III – Aprendizagens socioafetivas na escola .....	82
Tabela 18: Categorias do Tema III .....	88
Tabela 19: Categoria 1. “Existência/presença” .....	89
Tabela 20: Categoria 2. “Principais dificuldades/entraves/obstáculos” .....	89
Tabela 21: Categoria 3. “Peso do domínio socioafetivo na avaliação de uma disciplina”	90
Tabela 22: Categoria 4. “Periodicidade da avaliação do domínio socioafetivo” .....	91
Tabela 23: Categoria 5. “Feedback aos alunos” .....	92
Tabela 24: Categoria 6. “Aspetos a melhorar na avaliação do domínio socioafetivo” ...	93
Tabela 25: Tema IV – “Procedimentos” de avaliação da avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo referidos pelos professores .....	97
Tabela 26: Categorias do Tema IV .....	101
Tabela 27: Categoria 1. “Objetivos da avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo” .....	101
Tabela 28: Categoria 2. “Lugar do domínio socioafetivo no currículo” .....	102

Tabela 29: Categoria 3. “Operacionalização dos critérios de avaliação do domínio socioafetivo” .....	103
Tabela 30: Categoria 4. “Dificuldades sentidas na operacionalização da avaliação do domínio socioafetivo” .....	104

## INTRODUÇÃO

O presente estudo começou a ser delineado a partir do confronto da autora com a sua própria prática. A avaliação das aprendizagens, como parte integrante que é das experiências educativas dos alunos, é um fator importante no e para o seu desenvolvimento, principalmente quando a consideramos numa perspetiva formativa e formadora. Procurámos dirigir o nosso olhar para a avaliação da aprendizagem socioafetiva dos alunos, particularmente no ensino secundário.

A avaliação é uma área da educação controversa e, por isso, alvo de preocupação de professores, investigadores e da sociedade em geral. O conceito de avaliação, em contexto escolar, é normalmente associado a aspetos geradores de assimetrias e inseguranças, o que tem justificado o desenvolvimento de estudos, junto de alunos e professores sobre a forma como é percebida e praticada em contexto de sala de aula.

A avaliação entendida como medição (primeira geração) parte do pressuposto que a escola ensina conhecimentos e que, portanto, a principal finalidade da avaliação é a verificação quantitativa dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. A avaliação como descrição (segunda geração) assegura, para além da testagem, uma descrição relativamente aos objetivos estabelecidos. A avaliação como juízo de valor (terceira geração) atribui qualidades, implicando juízos de valor. A avaliação como negociação (quarta geração) integra todos os parâmetros das gerações anteriores.

Independentemente da conceção, avaliar e ser avaliado é e continuará a ser fundamental. É o processo avaliativo que nos permite um posicionamento crítico na vida. Mas se o conceito de avaliação é, por si só, problemático, a avaliação da aprendizagem socioafetiva, pela subjetividade que a caracteriza, também o é. Desde muito cedo que a escola, para além de instruir, transmitir ou propiciar a aquisição do saber, também assumiu a função de socializar, educar o indivíduo com o fim de lhe inculcar atitudes e valores. A Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 46/86, de 16 de outubro) é fértil em referências às atitudes e valores. No entanto, o ensino, tal como o conhecemos, debruça-se essencialmente sobre o domínio do aprender a conhecer e do aprender a fazer. Segundo Delors (1999) as aprendizagens e a avaliação das aprendizagens direcionadas apenas para a aquisição de instrumentos de compreensão, raciocínio e execução, não podem ser consideradas completas sem os outros domínios da aprendizagem (aprender a viver com os outros e aprender a ser). A aprendizagem socioafetiva remete-nos, assim, para estes dois domínios: o aprender a viver com os outros

e o aprender a ser, isto é, para as questões sociais e afetivas que norteiam a vida na escola e, por conseguinte, a vida em contexto de sala de aula.

O domínio socioafetivo, relativo a questões sociais e afetivas, compreende o desenvolvimento (no e pelo sujeito) de capacidades facilitadoras de uma relação harmoniosa e responsável consigo próprio, com os outros (colegas de turma, professores) e com o meio (sala de aula, escola). Os alunos que frequentam o ensino secundário são adolescentes que vivem intensamente este período das suas vidas, marcado por modificações rápidas a diversos níveis. Marcada pelas transformações corporais e cognitivas, na adolescência também ocorrem mudanças socioafetivas, fundamentais para o desenvolvimento desta etapa da vida, sendo esta reconhecida como uma fase muito importante na construção da identidade. É neste período que se constrói uma forma própria e pessoal de estar no mundo, perceptível através dos comportamentos, valores e atitudes manifestados pelos alunos em contexto de sala de aula. A avaliação do domínio socioafetivo deverá contribuir para o melhor conhecimento das etapas do desenvolvimento do aluno, da pessoa que o aluno é.

- O que se avalia e como se avalia? Nas escolas avaliam-se as atitudes e valores dos alunos segundo critérios um tanto ou quanto simplistas (Beltrão & Nascimento, 2000). O aluno que chega atrasado à aula tem uma atitude inadequada (pontualidade), o aluno que não faz os trabalhos de casa não tem uma atitude cumpridora (responsabilidade).

Na realidade, a ausência de um currículo a nível nacional que oriente o professor em contexto de sala de aula sobre o que avaliar e como avaliar este domínio acarreta dificuldades aos professores, não existindo uma relação dialética entre aquilo que é a teoria ou os objetivos e finalidades dos documentos normativos, legislativos e currículos e a prática dos professores. Segundo Trindade (1996), a principal dificuldade que se apresenta aos professores na avaliação da aprendizagem socioafetiva deve-se a um nível de conceitualização, um nível de preconceito e a um nível de aplicação na prática educativa. Na mesma linha, também Monteiro (2013) considera que para a dificuldade de aplicação na prática educativa da aprendizagem socioafetiva e da sua avaliação contribuiu o facto de não ter sido clarificado o processo que se refere às estratégias de atuação pedagógicas consideradas decisivas para o desenvolvimento pessoal e social. A avaliação das atitudes e valores será sempre parcial e problemática (Bolívar, 1995), devido à falta de tradição neste campo, à inexistência de critérios claros e rigorosos e de instrumentos a que os professores possam recorrer.

Porque nem a Escola nem nenhuma forma de educação pode ser neutra ou livre de valores, colocar a questão da aprendizagem socioafetiva, nomeadamente, da sua avaliação é, por isso, pertinente. As escolas devem integrar a aprendizagem social e afetiva na experiência educativa dos alunos e devem avaliá-la. Problematizar a avaliação deste domínio é chamar a atenção para o lugar que este domínio ocupa na realidade. Pretende-se, deste modo, com este trabalho, abrir caminhos de investigação no âmbito da avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo, ou, pelo menos, contribuir para a sua clarificação e problematização da questão relativa à sua operacionalização e avaliação. A avaliação das aprendizagens não pode ignorar a avaliação deste domínio.

Somado às dificuldades identificadas pelos autores, também a nossa experiência profissional, como professora, a quem é solicitado que avalie a aprendizagem do domínio socioafetivo, conduziram-nos à seguinte questão de investigação, questão de partida:

- O que pensam alunos e professores sobre a avaliação do domínio socioafetivo no processo de aprendizagem dos alunos do ensino secundário?

E à formulação dos seguintes objetivos:

**a)** conhecer a perceção de alunos e professores sobre a avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo;

**b)** identificar diferenças entre a perceção dos alunos e dos professores sobre a avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo.

**c)** identificar os aspetos concretos que devem ser considerados na avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo.

Deste modo, e porque o que pretendemos investigar é o que pensam professores e alunos sobre a avaliação do domínio socioafetivo no processo de aprendizagem, optámos pela investigação qualitativa, com recurso à entrevista. Participaram no estudo vinte e quatro sujeitos, doze alunos e doze professores do ensino secundário de uma escola do distrito de Portalegre.

O trabalho que apresentamos estrutura-se em quatro capítulos. O capítulo I corresponde ao enquadramento teórico e nele são apresentados os estudos mais relevantes no âmbito da problemática em estudo. No capítulo II apresenta-se a metodologia explicitando a natureza do estudo, os participantes e os métodos de recolha e análise dos dados, justificando as opções metodológicas. No capítulo III são apresentados, analisados e discutidos os resultados com vista a dar resposta à questão de investigação e aos objetivos formulados. No capítulo IV apresentam-se as conclusões e as limitações do

estudo. Os contributos do estudo, em termos pessoais e profissionais e a indicação de algumas pistas de trabalho para futuras investigações são também aqui apresentados.

## I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. A avaliação das aprendizagens

#### 1.1 O conceito de avaliação: evolução histórica

Falar de avaliação é entrar num mundo onde cada questão arrasta consigo muitas outras questões. A avaliação não é uma disciplina exata, é uma construção social, é um processo desenvolvido por e para seres humanos.

A avaliação nunca é um todo acabado, autossuficiente, mas uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenómeno, analisar suas causas, estabelecer prováveis consequências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada de tomada de decisões, que considerem as condições que geraram os fenómenos explicados criticamente (Vianna (2000, p.18).

O conceito de avaliação não é, por isso, unívoco e deve ser pensado como parte integrante do processo de ensino e do processo de aprendizagem. Não sendo um conceito unívoco, a plurivocidade do conceito está expressa na perspectiva histórica apresentada por Guba e Lincoln (1989, cit. Machado, 2007, p.44): “a perspectiva histórica poderá ser uma maneira de melhor compreender os significados da avaliação, tendo em conta a existência de um determinado «contexto»”.

Guba e Lincoln (1989, cit. Machado, 2007) esquematizaram a evolução do conceito e das práticas avaliativas em quatro momentos que designaram por gerações de avaliação. A primeira e a segunda geração enquadram-se num paradigma objetivista, por assentar numa orientação curricular de influência behaviourista associada aos fins a atingir. O paradigma objetivista assenta, segundo Alves (2004) numa “teoria técnico-racional”, acentuando a racionalidade dos instrumentos. Os instrumentos são reduzidos a “meras técnicas geradoras de soluções normalizadas e normalizadoras” (p.38). Apenas importam os produtos ou resultados do ensino, informação quantitativa, ignorando-se os contextos e as características dos alunos.

A terceira geração enquadra-se num paradigma subjetivista, que concebia a avaliação como prática e enfatizava a experiência da prática profissional do professor como meio fundamental para aprender a ensinar (Fernandes, 2008).



A quarta geração assenta num paradigma interacionista, considerando a avaliação enquanto praxis, o referencial de avaliação surge de uma (re)construção de todo o processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (Fernandes, 2008).

A avaliação como medida corresponde à primeira geração. A avaliação é entendida como uma questão técnica que permite medir com rigor e isenção as aprendizagens dos alunos. Privilegia-se o ensino para a mestria, o modelo pedagógico centra-se no professor. O avaliador é comparado a um técnico e centra a sua atenção na “operacionalização e controlo das variáveis intervenientes, estratificação e aleatorização das amostras e construção de instrumentos de medida com suficiente grau de fidelidade e validade” (Barreira, 2001, p.20). Trata-se de uma conceptualização em que a avaliação é considerada sinónimo de medida. Avaliar é classificar, selecionar e certificar. E o que se avalia são conhecimentos. Os conhecimentos são o único objeto de avaliação, privilegiando-se a quantificação dos resultados por comparação a uma norma ou padrão, normalmente, o discurso do professor. Segundo Machado (2007) os alunos são encarados como “realidades uniformes, fixas e, por isso, suscetíveis de mensuração” (p.44), não participando, por isso, no processo de avaliação. Isto é, o aluno tem um papel essencialmente passivo, limitando-se a reter o saber transmitido e a reproduzi-lo. As dificuldades de aprendizagem dos alunos são atribuídas à falta de capacidade de retenção, incapacidade intelectual ou à ausência de esforço e trabalho.

A avaliação mais orientada para a classificação e para a certificação continua a ser uma realidade, a nossa. A avaliação formal, a avaliação de conteúdos através, essencialmente, da utilização do teste sumativo e o peso que os conteúdos e, nomeadamente, o teste sumativo mantém na estrutura curricular, são o suporte da credibilidade social relativamente à avaliação escolar.

A avaliação formativa, para que aponta a quarta geração, mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para as classificar, está, segundo Pacheco (2006), ausente das práticas de avaliação, uma vez que na teoria, enfatiza-se o carácter formativo da avaliação, mas na prática, a avaliação sumativa tem cada vez mais peso na avaliação das aprendizagens. E a regulação da avaliação externa veio reforçar ainda mais o peso da avaliação sumativa. Pacheco (2006) refere que as provas externas nacionais são um fator de legitimação de práticas ancoradas na abordagem do currículo centrada em testes e standars. A valoração progressiva da avaliação externa das aprendizagens tem contribuído para que a avaliação seja, sobretudo, entendida como medida, reduzindo-se o objeto de avaliação aos conhecimentos, assente em funções como classificar, selecionar,

certificar. A avaliação das aprendizagens assim entendida é redutora, porque se reduz o conceito de avaliação a uma medida, classificação e o conceito de aprendizagem a conteúdos. Segundo Fernandes (2008, p.73) “o que realmente parece existir é uma tendência para os professores se renderem ao seu papel de professores-examinadores ou de professores-certificadores, em detrimento do seu papel de professores-formadores” ou de professores-avaliadores.

A avaliação como descrição ou como uma congruência entre os objetivos e os desempenhos dos alunos corresponde à segunda geração e procurou superar algumas das limitações apontadas à primeira geração, nomeadamente, o facto de os conhecimentos dos alunos serem considerados os únicos objetos de avaliação. A avaliação centra-se nos objetivos definidos no currículo. A escola ensina de acordo com os contextos em que se insere. Perante objetivos bem definidos, a avaliação deverá procurar descrever padrões de pontos fortes e pontos fracos, não se limitando a medir. A avaliação centra-se na verificação da apreensão, ou não, dos critérios por parte dos alunos. O avaliador é considerado um especialista na definição de objetivos e um narrador. A medida passou a ser um dos meios ao serviço da avaliação e deixou de ser um fim, uma vez que o que se pretende é verificar, no dizer de Pinto e Santos (2006) a congruência entre os objetivos e o desempenho dos alunos. Considera Fernandes (2008), que é possível atribuir a esta geração uma função reguladora, o que denota um afastamento da visão redutora da avaliação como medida. Também Alves (2004), aponta a esta geração a preocupação com a análise dos programas, materiais e métodos e processos pedagógicos utilizados, visando o seu aperfeiçoamento. Fernandes (2008, p.57) refere que Tyler “tinha uma concepção de currículo como um conjunto planeado e alargado de experiências formativas que ocorriam na escola, destinadas a contribuir para que os alunos pudessem atingir um conjunto de objetivos previamente definidos”. Pretendia-se descrever até que ponto os alunos atingiam ou não os objetivos definidos no currículo.

A avaliação como juízo de valor, terceira geração, integra o julgamento no ato de avaliar. As avaliações deveriam permitir formular juízos de valor acerca dos objetos de avaliação, para além das funções técnicas e descritivas já assumidas pelas gerações anteriores. A finalidade da avaliação é emitir um juízo acerca do mérito ou valor de um objeto, sendo o avaliador o juiz, isto é, o avaliador deve ser capaz de “apreciar os dados para tomar uma decisão adequada. Assim, além de descrever, o avaliador deve saber julgar os dados” (Pinto & Santos, 2006, p.29). O aluno é encarado como o ponto de partida para o referencial de avaliação sendo permitida a sua participação na organização

e execução do processo avaliativo. A informação recolhida vai além dos resultados que os alunos obtêm nos testes.

Ao longo das três gerações o conceito de avaliação foi-se tornando cada vez mais complexo, evoluindo ao nível dos métodos, das suas funções ou dos objetos de avaliação.

A avaliação como negociação, quarta geração, parte do princípio que a realidade social é resultado da interação entre os sujeitos e os contextos educativos e tem como finalidade chegar a discursos consensuais. Os avaliados são (co)autores da sua avaliação, assumindo o avaliador o papel de orquestrador. Na perspetiva de Barreira (2001), com este novo paradigma de avaliação, a avaliação deixa de ser “entendida como produto, mas como um processo capaz de proporcionar interações entre alunos e professores de forma a que estes possam aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem” (p.24). O objetivo da avaliação já não é classificar ou julgar as pessoas em função de uma escala, mas, como refere Fernandes (2008), ajudar as pessoas a desenvolver as suas aprendizagens, a partir da negociação e do envolvimento de todos, o que implica que os professores partilhem o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes. O avaliador é considerado um intérprete e um agente de mudança.

A quarta geração de avaliação, embora continue a possuir uma função classificadora, seletiva e certificativa tem também uma função reguladora e informativa da aprendizagem, aproximando-se da «avaliação formativa alternativa» (Fernandes, 2008) uma vez que também implica a participação ativa dos alunos e a autorresponsabilização pelas suas aprendizagens. A avaliação formativa alternativa corresponde, portanto, a uma avaliação interativa, associada aos processos de feedback, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens (Fernandes, 2006)

Afirma Fernandes (2006, p.13):

1. A avaliação é um conceito algo relativo que não tem propriamente uma definição, que é muito dependente de quem a faz e de quem nela participa;
2. Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação;
3. A avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem;
4. A função formativa é a principal função da avaliação e está relacionada de perto com funções como a de melhorar, desenvolver, aprender ou motivar;

5. O feedback, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um elemento indispensável na avaliação pois é através dele que ela entra no ciclo do ensino e da aprendizagem;
6. A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala;
7. A avaliação é um processo em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos sociais e culturais na sala de aula;
8. A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos.

Desta forma, a quarta geração considera a avaliação um processo aberto, de construção e de negociação entre vários intervenientes, onde objetivos e critérios de avaliação são conhecidos (Pinto & Santos, 2006). Segundo Hadji (2001, p.79) “a avaliação só é formativa se for informativa. E só é informativa se responder a perguntas!” Compete, portanto, ao professor orientar os alunos na progressão do saber, possibilitando ao aluno a sua autocorreção, promovendo a sua autonomia e espaços de reflexão sobre o seu próprio percurso enquanto sujeito que aprende e que quer aprender a aprender.

A avaliação das aprendizagens deve ser entendida, segundo Fernandes (2008, p.16), como “todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações” desencadeando ações capazes de regular o processo de ensino e de aprendizagem e melhorar as aprendizagens. Antes de avaliar para classificar, é necessário avaliar para ensinar e aprender melhor.

## **1.2. Modalidades da avaliação:**

A avaliação, de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, artigo 23.º:

Constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno (...) e tem por objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário.

Por esta razão, o mesmo diploma, estabelece no artigo 24.º, as respetivas modalidades de avaliação (diagnóstica, sumativa e formativa).

### **1.2.1. Diagnóstica**

A avaliação diagnóstica permite a integração escolar dos alunos, sustenta a definição de estratégias de ensino e apoia a orientação escolar e vocacional. É realizada no início do ano letivo ou sempre que necessário, sendo fundamental para definir planos didáticos, estratégias de diferenciação pedagógica e de superação de eventuais dificuldades reveladas pelos alunos. Esta modalidade de avaliação é muito relevante pois, como declara Méndez (2002, p. 18), “avaliar somente no fim, seja por unidade de tempo ou de conteúdo, é chegar tarde para assegurar a aprendizagem contínua e oportuna”.

A avaliação diagnóstica permite averiguar se os alunos possuem os pré-requisitos necessários para iniciar uma determinada unidade programática. Permite também averiguar as dificuldades que os alunos possam ter em determinado conteúdo de aprendizagem e ajustar as planificações didáticas, assim como os instrumentos de avaliação formativa e sumativa e formular atividades de remediação.

A avaliação diagnóstica também pode ser realizada durante o processo de ensino e de aprendizagem, levando neste caso, a aprofundar o conhecimento sobre as causas de determinados problemas de aprendizagem e adaptar medidas de intervenção. A forma de recolher os dados fundamentais à avaliação diagnóstica é muito diversa. Assim, pode-se recorrer a procedimentos informais, tais como a observação e a entrevista, ou a procedimentos formais, tais como fichas de avaliação diagnóstica, tabelas de avaliação e de autoavaliação.

### **1.2.2. Sumativa**

Segundo Cortesão (2002, p. 38):

A avaliação sumativa, como o próprio nome indica pretende representar um sumário, uma apreciação "concentrada", de resultados obtidos numa situação educativa. Esta avaliação tem lugar em momentos específicos, por exemplo, no fim de um curso, de um ano, de um período letivo ou de uma unidade de ensino. Pretende geralmente traduzir, de forma breve, codificada, a distância a que se ficou de uma meta que, explícita ou implicitamente, se arbitrou ser importante de atingir.

A avaliação sumativa surgiu, assim, como algo a ter lugar após um determinado processo e numa lógica de prestação de contas (Pinto & Santos, 2006). No final de cada período letivo, a avaliação sumativa deverá traduzir o trabalho desenvolvido pelo aluno em cada disciplina, tendo em conta a sua progressão ou regressão nos vários domínios da

aprendizagem. Deste modo, podemos afirmar que a avaliação sumativa visa, sobretudo, medir e classificar os resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos e exprime-se quantitativamente pela atribuição de uma nota de acordo com determinada escala adotada formalmente, conduzindo a níveis de hierarquização dos alunos (Ferreira, 2007). Para o efeito são utilizados instrumentos de avaliação, nomeadamente os testes de avaliação e que se configuram num conjunto de questões sobre conteúdos lecionados. Outra vertente da avaliação sumativa são os critérios de avaliação. Estes devem ser normalizados e iguais para todos os alunos, caso contrário não seria possível a seriação de alunos numa escala hierárquica, situação muito redutora do processo de ensino e de aprendizagem.

### **1.2.3. Formativa**

Desde 1992 que a lei portuguesa define que a avaliação formativa deve prevalecer nas salas de aula. O Despacho Normativo 30/2001, de 19 de julho, estabelece os princípios e os procedimentos na avaliação das aprendizagens, assim como os efeitos dessa avaliação. Coloca a ênfase na avaliação formativa e na necessidade de diversificar as práticas de avaliação. No ensino secundário, o Decreto-Lei 74/2004, de 26 de março aponta no mesmo sentido.

Segundo o Despacho Normativo n.º 1-F/2016, a avaliação formativa deve ser considerada como uma avaliação formadora e reguladora. Contudo, e como referem Cid e Fialho (2011), nas salas de aula as avaliações continuam a ser mais orientadas e organizadas para classificar e certificar os resultados alcançados pelos alunos, em vez de ajudá-los a aprender. A avaliação formativa deverá permitir aos alunos identificarem as suas dificuldades de aprendizagem e proporcionar-lhes autoconfiança, de forma a orientá-los nas diferentes fases do seu percurso de aprendizagem.

Para Fernandes (2006, 2008), a avaliação formativa é um processo de autoavaliação, em que os alunos possuem um papel central e autónomo, cabendo ao professor a tarefa de promover uma regulação interativa que implique a participação e envolvimento dos alunos de forma responsável nos processos de autoavaliação e autorregulação das suas aprendizagens. O papel atribuído à autoavaliação é fundamental. Por exemplo, quando um aluno risca o que fez ou recomeça tudo de novo, está a avaliar etapas intermédias do seu trabalho. Assim, a autoavaliação é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência da sua atividade: “a ultrapassagem dos erros só pode ser feita por aqueles que os cometem e não por aqueles que os assinalam” (Hadji, 1994, p. 99). Os

processos de regulação, como a autoavaliação, permitem que os alunos tomem consciência das suas dificuldades e atuem autonomamente nos seus percursos de aprendizagem, com vista à superação de dificuldades e erros que possam surgir.

Para autores como Black e Wiliam (1998) a avaliação formativa está mais relacionada com o apoio ou orientação que os professores podem prestar aos alunos na concretização de tarefas e no desenvolvimento de aprendizagens previstas no currículo. Consideram o *feedback* a peça fundamental da avaliação formativa sendo este tipo de avaliação considerado um processo para melhorar as aprendizagens dos alunos, embora tenha de ser orientado pelos professores.

O *feedback* associado à autoavaliação é o principal fator da avaliação formadora e reguladora, uma vez que é a partir da sua aplicação que os alunos tomam consciência do ponto onde se encontram, relativamente às suas aprendizagens. O *feedback* deve permitir ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos e estimular a motivação e autoestima (Fernandes, 2006).

Ao permitir que os alunos retifiquem o seu processo de aprendizagem e que os professores ajustem o ensino às necessidades dos alunos, a avaliação formativa concretiza a sua função diagnóstica e reguladora.

### **1.3 Práticas de avaliação das aprendizagens: enquadramento legal e normativo, estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação.**

... o ponto de partida do ensino tem que ser a avaliação, e não os conteúdos curriculares (com toda a importância que têm), propondo que se avaliem não apenas os resultados (algo necessário), mas que também se avaliem os processos de aprendizagem. São estes últimos os que permitem aos professores oferecer aos seus alunos um apoio pedagógico sistemático e ajustado às suas possibilidades de aprendizagem e que se garanta a continuidade dos seus processos de aprendizagem (Boggino, 2009, p.79).

A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário dos cursos regulares é determinada pelo Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril e pela Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto, respetivamente e pelo Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril (altera o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho).

Em Portugal, estudos efetuados sobre a avaliação em sala de aula indicam que a avaliação das aprendizagens se encontra subordinada a testes de avaliação. O domínio cognitivo e os testes sumativos que avaliam sobretudo conteúdos, mantêm um peso muito maior relativamente aos outros domínios de avaliação. Apesar da investigação realizada

pelos autores Black e Wiliam (1998) evidenciar resultados que mostram que as práticas sistemáticas de avaliação formativa melhoram as aprendizagens de todos os alunos e que são os alunos que revelam mais dificuldades os que mais beneficiam de tais práticas, reconhecendo-se a dimensão formadora da avaliação formativa, continua-se a valorizar a avaliação sumativa. A avaliação formativa está ausente das práticas de avaliação (Pacheco, 2006).

As razões que levam os professores a não praticarem a avaliação como a concebem poderão ser de diversa ordem. Na ótica de Barreira e Pinto (2005), tais razões podem ser intrínsecas, nomeadamente a falta de formação inicial e/ou contínua e extrínsecas, relativas à burocracia da própria escola e à falta de condições de trabalho. Já Pinto e Santos (2006) indicam como principais dificuldades no desenvolvimento de práticas de avaliação formativa a sistematização da informação, a sobrecarga do trabalho que este tipo de avaliação implica e a desconfiança dos professores relativamente aos instrumentos de avaliação não tradicionais e aos processos informais de avaliação.

Apesar de um enquadramento legislativo consentâneo com as investigações realizadas sobre a avaliação das aprendizagens há um desfasamento entre aquilo que é a teoria, as intenções dos professores e o que a prática evidencia. Não se reconhece a dimensão formadora que a avaliação formativa pode assumir pois esta é a única modalidade de avaliação alicerçada no diálogo e na possibilidade de reajustamento, porque se interroga sobre um processo e não apenas sobre o culminar do mesmo e porque permite refazer caminho tanto ao aluno como ao professor. Na teoria, enfatiza-se o carácter formativo da avaliação, na prática, a avaliação sumativa tem cada vez mais peso na avaliação das aprendizagens. Segundo Pacheco (2006), a valoração progressiva da avaliação externa das aprendizagens tem contribuído para que a avaliação seja, sobretudo, entendida como medida, reduzindo-se o objeto de avaliação aos conhecimentos, assente em funções como classificar, seleccionar, certificar. Favorece-se a quantificação dos resultados. O relatório de 2012 da OCDE confirma que Portugal é um país ainda muito caracterizado por práticas avaliativas tradicionais. De entre os trinta e três países em estudo, Portugal situa-se em primeiro lugar na aplicação de testes de avaliação: sessenta e cinco por cento dos professores aplica testes mensalmente. O exame, o teste, a prova são, no entender de Machado (2013), “o arquétipo da avaliação na modernidade”, com efeitos e impactos nos professores, ao nível das práticas curriculares e pedagógicas. A avaliação formativa é colocada pelos professores numa dimensão essencialmente



informal, dependente de registos não estruturados, com dados resultantes da interação na sala de aula e que, na maioria das vezes, não chegam a ser integrados na classificação final dos alunos. O relatório de 2012 da OCDE aponta no mesmo sentido, realçando a contradição entre o peso que a avaliação formativa assume nos documentos e políticas educativas e aquelas que são as práticas de avaliação nas salas de aula. Marinho, Leite e Fernandes (2013) também nos dão conta de um processo fechado em si mesmo, um ciclo vicioso de classificação e de medida, evidenciando a sobrevalorização do teste. Referem um estudo empírico no qual foram contabilizadas nas entrevistas realizadas aos professores as palavras «teste» e «testes» 333 vezes.

O Ministério da Educação e Ciência preconiza a *utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados* (Despacho Normativo n.º14/2011, de 18 de novembro). Hadji (2001, p.35) considera que não há um instrumento de avaliação, “há apenas instrumentos que podem servir para a avaliação. (...) A virtude formativa não está no instrumento, mas sim, se assim se pode dizer, no uso que dele fazemos”. A utilização de técnicas e instrumentos de avaliação de natureza diversa, para além dos testes, é uma necessidade reconhecida por muitos professores. Contudo, e ainda que seja possível identificar alguns instrumentos que remetem para a prática da avaliação formativa, nomeadamente os trabalhos de grupo; trabalhos individuais; apresentações orais de trabalhos; fichas de trabalho e produção de textos, os testes continuam a ser o instrumento mais comum nas práticas avaliativas dos professores (Barreira & Pinto, 2005). A par dos testes escritos, a observação é também uma das práticas utilizadas pelos professores. A observação é considerada o principal método da avaliação formativa, no entanto, esta observação tem de ser planeada, orientada e instrumentada por critérios de avaliação. O *feedback* fornecido ao aluno sobre o desenvolvimento ou a qualidade de determinada tarefa e a regulação do processo de ensino e de aprendizagem também é muito importante na avaliação formativa. Feedback significa retorno, realimentar o outro, fazendo ver ao outro que o que ele pensa, diz e faz, importa. Independentemente do contexto, o feedback deve ser entendido como uma ferramenta pedagógica, cujo objetivo é melhorar o desempenho e que, portanto, deve assumir um papel formativo. O *feedback* tem como finalidade ajudar o aluno a tomar consciência do seu processo de aprendizagem e permitir que se envolva no mesmo, levando-o a comprometer-se com a superação das dificuldades e a continuar a aprender com sucesso (Ferreira, 2007).

Para além disto, “os estudos tornam evidente que os professores utilizam critérios diferenciados e reconhecem a importância da sua clarificação e divulgação (...). Todavia

dão mais ênfase aos conhecimentos e menos às capacidades e atitudes e não explicitam tanto quanto seria desejável os objetivos e critérios de avaliação” (Barreira & Pinto, 2005, p. 89). Ainda a respeito dos critérios, os autores referem que os professores os formulam em termos muito gerais e introduzem outros critérios não definidos previamente.

Como refere Pacheco (2002, p. 58):

A aprendizagem exige critérios bem definidos, competindo aos conselhos de docentes, aos departamentos curriculares e aos coordenadores de ciclo procurar princípios globais de ação dos professores, e tornando possível que os encarregados de educação e os alunos entendam a avaliação como um ato de responsabilidade e de utilidade educativa e social.

Em Portugal, persistem, assim, práticas de avaliação que visam a classificação dos alunos em detrimento de práticas que visem a melhoria das aprendizagens e, por conseguinte, a qualidade das mesmas (Pacheco, 2006; Fernandes, 2006, 2008). Isto é, predomina a avaliação das aprendizagens em detrimento da avaliação para as aprendizagens. Como reforça Alonso (2002, pág. 21) “as práticas dominantes são representativas de um modelo curricular (academicista e tecnicista) que concebe o conhecimento como algo acabado, simples, externo, linear e compartimentado”. Na mesma linha Fernandes (2008) refere que avaliar para classificar, para selecionar ou para certificar continuam a ser uma realidade. A avaliação das aprendizagens é encarada como um fim e não como um meio de melhoria educacional, isto é, ao serviço da aprendizagem.

Para além dos autores anteriormente referidos, também outros estudiosos e investigadores (Demo, 2000; Hadji, 2001; Luckesi, 2011; Perrenoud, 1999, 2013) apontam, em uníssono, a preocupação em superar o caráter classificatório das práticas avaliativas e a necessidade de se retomar as práticas avaliativas no seu sentido ético, de respeito pelas diferenças, de compromisso com a aprendizagem para todos e com a formação da cidadania. Como refere Hoffmann (2014, p. 8), “os estudos em avaliação deixam para trás o caminho das verdades absolutas, dos critérios objetivos, das medidas padronizadas e das estatísticas, para alertar sobre o sentido essencial dos atos avaliativos”.

Ora, o professor não pode limitar-se a ser o aplicador mecânico das orientações vindas de cima, sem pensar, sem refletir sobre elas. Reconhece-se a avaliação formativa ao nível, sobretudo, dos discursos, mas predominam práticas de avaliação sumativa. A avaliação externa das aprendizagens dos alunos, os rankings de escolas, têm contribuído para acentuar esta diferença, condicionando as práticas e os discursos dos professores, que se apropriam da linguagem e critérios de avaliação e de classificação utilizados nos

exames e provas nacionais para treinarem os seus alunos, como se de uma competição se tratasse. O teste funciona como um teste modelo e o seu peso tende a ser cada vez maior para diminuir o desfasamento entre a avaliação interna e a avaliação externa. Porque o que importa são os resultados, os resultados dos alunos, os resultados dos professores. O currículo é trabalhado em função da matriz do exame ou prova nacional, remetendo para segundo plano temáticas igualmente importantes ou ignorando os interesses e necessidades dos alunos. Para Pinto e Santos (2006, p.39) “o que sai no exame transforma-se com o tempo no próprio programa”.

Esta ideia é também reforçada por Fernandes (2002, p. 68) quando afirma que:

O recente debate nos *media* sobre os *rankings* das escolas mostra isso mesmo, pois, ao identificar as aprendizagens que os alunos realizam com o que os exames medem, reduziu a avaliação à certificação dos resultados, "esquecendo" que só uma pequena parte das aprendizagens é avaliada pelos exames. Da sobrevalorização destes resulta a utilização do teste como método quase exclusivo de avaliação, pois é ele que prepara o exame, desse modo reproduzindo e perpetuando práticas de avaliação que limitam e condicionam o desenvolvimento de outras competências e aprendizagens dos alunos, num círculo vicioso que é difícil romper.

Segundo Barreira, Boavida e Araújo (2006) a avaliação formativa nas práticas de avaliação das aprendizagens é relevante, porque a ela estão associadas funções que permitem que seja uma metodologia para ensinar e aprender melhor.

## **2. A avaliação da aprendizagem socioafetiva**

### **2.1 O conceito de aprendizagem socioafetiva e a sua importância na escola**

A escola do século XXI deve ir além da dimensão cognitiva da aprendizagem e garantir que os alunos adquiram as capacidades necessárias para viver, conviver e trabalhar no século XXI.

Parafraseando Roldão (2003, p. 17) entendemos que:

Ensinar, ou seja, fazer com que alguém aprenda – tem sido largamente preterido em favor de «dar matérias» predominantemente pela via da fala do professor, apoiada num manual que segue, ou faz seguir, uma certa sequência e conteúdos, deixando esquecido, por detrás desse formato, o verdadeiro trabalho que cabe à escola – garantir que se aprenda aquilo de que se vai precisar, pessoal e socialmente, para uma boa integração social ou, pelo menos, aceitável.

À Escola é, portanto, solicitado o exercício de uma função educativa que não se reduza à dimensão dos saberes, mas os integre num processo global de formação. É também esta a missão da escola sobre a qual fizemos incidir o nosso estudo. De acordo com o seu Projeto Educativo, a sua missão enquanto escola visa garantir aprendizagens de elevada qualidade que potenciem o desenvolvimento integral da pessoa que o aluno é.

Concordamos com Luckesi (2011, p. 100) quando afirma que “ensinar e aprender os conhecimentos de determinada área apenas em vista deles mesmos é muito pouco. Importa, por meio da prática educativa, oferecer condições ao educando para que se torne sujeito da sua vida e do seu viver”.

Não se trata de ser competente no sentido em que é competente quem exerce uma função útil ao mercado. Como bem nos esclarece Perrenoud (2013), considerar alguém competente porque é útil ao mercado não questiona se nos tornamos mais conscientes, responsáveis, justos, solidários, respeitosos, amáveis e tantos outros predicados necessários à vida e ao saber viver.

O principal objetivo da prática educativa deverá ser o de proporcionar ao aluno condições de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento, tendo em vista a formação de um cidadão reflexivo e agente transformador da realidade social. A avaliação das aprendizagens na escola é uma atividade que tem o seu foco de atuação na relação com o outro. O aluno, na experiência escolar, também se forma na convivência com os

outros, com os colegas, com os professores. As áreas de conhecimento são recursos mediadores do processo de formação.

Não pretendemos, portanto, isolar ou fazer da aprendizagem do domínio socioafetivo ou da sua avaliação um domínio independente dos outros domínios. Pretendemos sublinhar a sua importância. Acreditamos que, enquanto educadores, todos nós reconhecemos a importância das atitudes e valores, dos comportamentos, das disposições afetivas, das emoções e da motivação no percurso escolar dos alunos e no seu desenvolvimento.

Esta ideia é também defendida por Retana (2012, p. 107) que considera que:

A cognição e a emoção constituem um todo dialético, de tal maneira que a modificação de um influencia irremediavelmente o outro. Por isso, na aula muitas vezes o aprender depende mais da emoção do que da razão com que se trabalham os objetivos de aprendizagem e se atua sobre os mesmos.

Durante muito tempo, as teorias psicológicas estudaram separadamente os processos cognitivos e afetivos. Tradicionalmente, tinha-se uma concepção restrita da mente, atribuindo-lhe funções meramente cognitivas. Tarefas como pensar, conceber, julgar, raciocinar, ordenar, eram perspectivadas numa dimensão exclusivamente intelectualista. Esta concepção de mente impôs-se como modelo de racionalidade, desqualificando a emoção e o desejo. A mente opunha-se ao corpo, à sensibilidade, à emoção e aos afetos, considerados obstáculos. Só nos finais do século XX é que a afetividade e a subjetividade se afirmam como categorias importantes na aquisição de conhecimentos. António Damásio (1995) rejeitou a ideia de uma mente separada do corpo. A hipótese dos marcadores somáticos permitiu a Damásio explicitar o papel e a importância das emoções nas tomadas de decisão. Surge, assim, um novo conceito de mente, mais abrangente, que integra, para além dos processos cognitivos, os processos emocionais e motivacionais. A mente deixa de ser perspectivada como uma série de componentes cognitivas independentes para passar a ser entendida como um sistema de interações, assumindo cada componente ou domínio uma importância vital, afetando e sendo afetado. Contudo, e apesar de hoje se entender a mente como uma unidade global e integrada, a realidade é que a separação entre os processos cognitivos e afetivos conduziu-nos a uma visão parcial e distorcida da realidade com reflexos, ainda hoje, nas investigações e nos modelos educacionais vigentes.

Mas de que falamos quando falamos da dimensão socioafetiva da aprendizagem?

Falamos, sobretudo, de atitudes e valores, mas também de competências sociais, afetivas e emocionais.

As atitudes e valores são um tema presente na educação, mas pouco abordado de forma sistemática. A dimensão socioafetiva da aprendizagem adquire atualidade e justifica-se quando se considera que os estudos sobre a aprendizagem e a avaliação das aprendizagens se têm centrado principalmente nos elementos externos ao aluno (professor, estruturação dos conteúdos) e poucas vezes nos elementos internos ao aluno (motivação, atitudes, valores, interesses, afetos), apesar dos estudos sobre a dimensão socioafetiva da aprendizagem confirmarem o seu impacto sobre a aprendizagem cognitiva dos alunos.

Costa e Faria (2013), num estudo exploratório de natureza qualitativo sobre a aprendizagem social e emocional na escola, reforçam a ideia anteriormente apresentada considerando que a longo prazo, o domínio de competências socioemocionais potenciará o desenvolvimento mais ajustado do aluno.

E o que entendemos ou podemos entender por atitudes e valores?

Como refere Trillo (2000, p. 217):

A pergunta sobre o que são as atitudes não tem uma resposta fácil. Desde quase confundi-las com os instintos até torná-las sinónimas dos hábitos ou das opiniões e crenças, passando pela sua identificação com os valores e com os interesses, têm sido numerosas as aceções e os termos com os quais estão associadas.

Partilhamos da opinião de Trillo (2000), a pergunta sobre o que são as atitudes e valores não tem uma resposta fácil, mas também acreditamos que são precisamente este tipo de perguntas as que mais exigem de nós um esforço de reflexão e investigação. Relativamente às atitudes, diversos autores entendem a noção de atitudes como uma estrutura tridimensional que integra as componentes cognitiva, afetiva e comportamental. A componente cognitiva tem a ver com as crenças, ou seja, com aquilo que pensamos, que sabemos, ou que julgamos saber. Identifica-se com o que tomamos por verdadeiro. Quando afirmamos, por exemplo, que *a leitura desenvolve o espírito*, emitimos um juízo que pensamos corresponder à realidade por obter confirmação na experiência e nas investigações científicas. A componente afetiva refere-se aos sentimentos que nutrimos relativamente aos objetos, às pessoas, às situações ou ideias. Move-nos em função de preferências, por exemplo, *aprecio a leitura de bons livros*. A componente comportamental é o resultado das interações estabelecidas entre as

componentes cognitiva e afetiva. Trata-se de uma disposição ou intenção relativamente ao que pretendemos fazer ou dizer, ou seja, da tendência para reagir e atuar de dada forma. Por exemplo, *o desejo de adquirir livros para ler*. Os valores são o resultado de uma particular organização atitudinal. Quando dizemos que uma pessoa se orienta por um valor, estamos com isso a querer dizer que organizou e assumiu uma complexa configuração de atitudes.

A aquisição de atitudes e valores é marcada por um processo de aprendizagem que inclui a interação social. É um processo que se inicia na família e continua depois na escola e inclui a identificação com pessoas e situações que funcionam como modelos para a ação. A socialização primária que realiza a família tem uma grande influência educativa por ser o primeiro e mais significativo grupo de referência que influencia o desenvolvimento das atitudes e valores. Bolívar (1995) considera que a educação em valores não pode ser tarefa única da escola e que há que recuperar a dimensão comunitária da educação reivindicando o papel educativo da família. Quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo dos alunos. Como reforça Fialho (2017), diversos estudos confirmam a existência de uma correlação forte e positiva entre os resultados escolares, a assiduidade e o comportamento dos alunos e a existência e qualidade do envolvimento das famílias. A família deve acompanhar a vida escolar e não apenas a realização de tarefas escolares.

Para além da família, também a escola exerce a sua influência a partir da ação sistemática e da apresentação de modelos.

Apesar de um certo esquecimento sistemático, não há nenhum autor que menospreze o papel das atitudes e valores no processo de ensino e aprendizagem. Vejamos algumas referências:

Mattos (2008) afirmou que a afetividade é o pano de fundo para a aprendizagem do educando, bem como da avaliação realizada pelo educador. Na mesma linha, Luckesi (2011) considerou que todos os atos cognitivos praticados por um estudante têm dentro de si uma componente afetiva, afirmando que as condutas atitudinais são acima de tudo afetivas. Para o autor, ninguém aprende bem matemática, por exemplo, se não tiver uma atração por ela. O que significa que qualquer componente cognitiva exige uma componente afetiva favorável e que caso a afetividade não seja positiva em relação a algum conteúdo ou conduta, a aprendizagem não se dará satisfatoriamente.

Zabalza (2000) considera que as atitudes e valores afetam de forma clara a motivação e atuam como pré-requisitos para a aprendizagem para além de que condicionam o clima de trabalho. Refere o autor (2000, p. 74):

Uma boa atitude relativamente à aprendizagem, ou a confiança em si mesmo e nos professores, revela-se um pré-requisito para a aprendizagem. Uma metodologia baseada no temor ou no estímulo pessoal condiciona o clima de trabalho. A atitude relativamente à escola, ou às aprendizagens que nela se levam a cabo, marcará a tendência das famílias para participarem e se implicarem no andamento do centro escolar. O grau de satisfação dos estudantes, no que diz respeito às tarefas instrutivas, bem como à ideia que têm dos seus professores, vai condicionar fortemente a sua adaptação e o seu rendimento escolar.

A escola do século XXI não pode, por isso, ignorar a dimensão socioafetiva da aprendizagem, nem a sua avaliação. Segundo Trindade (1996) a importância atribuída às atitudes pela generalidade dos sistemas educativos é justificada por questões de natureza social e ideológica. As atitudes devem ser entendidas como fonte, meio e finalidade das aprendizagens.

## **2.2. A avaliação da aprendizagem socioafetiva: principais dificuldades**

Se a aprendizagem socioafetiva é um objetivo da escola, a sua avaliação é, por conseguinte, um desafio.

Para Alonso (2002, p. 20):

As questões acerca do porquê e para que avaliar, e do quê, como e quando avaliar, remetem inevitavelmente para as questões mais latas de porquê, para quê, o quê e como educar/ensinar/aprender, numa escola que pretende capacitar pessoas/cidadãos para compreender e participar na complexidade e dinamismo do mundo em que lhes é dado viver. A aprendizagem de competências e atitudes essenciais para aprender a aprender e para lidar com a mudança, assim como para aprender a colaborar e a participar na melhoria da sociedade, através do exercício de uma cidadania esclarecida e ativa, são desafios com que a escola se vê confrontada de maneira irrecusável.

A avaliação das aprendizagens exige a avaliação de conhecimentos, mas também, como salienta Fernandes (2008), a avaliação de desempenhos, de capacidades e de atitudes. As competências de natureza transversal, como o domínio das relações socioafetivas são, contudo, pouco valorizadas, com consequências na avaliação das mesmas. Rodríguez (2000) afirma que o domínio socioafetivo, no conjunto das diferentes



taxonomias e na educação, tem recebido pouca atenção, apresentando como razões a dificuldade com que os professores se deparam para constatar os progressos dos seus alunos e a forma como acabam por se centrar mais nas aprendizagens do domínio cognitivo.

Fernandes (2008) justifica a desvalorização do domínio socioafetivo com as seguintes razões : o facto da comunicação em sala de aula ser organizada em torno de conhecimentos específicos das disciplinas lecionadas; a constatação de que as competências transversais, entre as quais se incluem as do domínio socioafetivo, não se encontram clara e expressamente definidas nos currículos como objetos de avaliação; culturalmente valorizam-se mais os conhecimentos específicos da disciplina, não se valorizando as competências transversais referidas por se considerar que a sua ausência num aluno não coloca em causa a sua progressão.

Outro problema apontado pelos professores é o tempo ou a falta dele, tal como é referido por Hoffmann (2014, p.31) que relativamente às reuniões de avaliação afirma:

Outro problema denunciado pelos professores é que, nestas ocasiões, questões atitudinais ocupam um enorme tempo em detrimento às questões de ensino e aprendizagem. As considerações sobre as dificuldades dos alunos ficam muitas vezes restritas a problemas emocionais e de conduta, sem tempo para tomadas de decisão conjunta no plano epistémico e didático.

Deste modo, e se quando falamos de avaliação o problema já é complexo em termos do saber (conhecimentos) e do saber-fazer (competências), mais complexo se torna quando passamos ao domínio do saber-ser, às atitudes e valores.

Como refere Zabalza (2000), a avaliação da aprendizagem socioafetiva, das atitudes e valores, é entendida, devido ao seu conteúdo considerado confuso, apenas como o registo escrito das impressões que o professor obtém a partir do seu contacto com os alunos.

Costa e Faria (2013), no estudo que realizaram sobre a aprendizagem socioemocional, concluíram que apesar do valor inegável deste tipo de aprendizagem, o facto de não existir um plano a nível nacional de desenvolvimento social e emocional dos alunos, contribuiu para que cada escola decidisse o tipo de investimento a realizar na promoção desta área.

Referem as autoras (2013, p. 418):

Ao nível do secundário, muito particularmente, o discurso dos docentes reflete a função prioritária da Escola de transmissão dos saberes ditos essenciais, logo, curriculares, relegando para segundo plano a promoção de competências sociais e emocionais. A subvalorização destas áreas parece, no geral, ser assumida pelos docentes, que afirmam não existir uma abordagem mais produtiva desta área, nomeadamente pela ausência de estrutura e organização curriculares vocacionadas para o seu desenvolvimento.

Entendemos, por isso, que a avaliação do domínio socioafetivo suscita dúvidas e inseguranças nos professores, porque se por um lado, há a clara consciência da importância deste domínio em contexto de sala de aula, influenciando o domínio cognitivo e interagindo com ele, há também a clara consciência de que a avaliação do mesmo é problemática, pouco rigorosa. Segundo Bolívar (1995) a avaliação de atitudes e valores é uma das dimensões que mais necessita de clarificação. Na mesma linha, Zabalza (2000) refere que o que é complexo é estabelecer o sentido e as condições a partir das quais será feita essa avaliação, chamando a nossa atenção para a natureza subjetiva da avaliação, nomeadamente, da avaliação da aprendizagem socioafetiva. Considera o autor que falar da subjetividade presente na avaliação de uma prova de matemática ou de filosofia é diferente da subjetividade quando se valoriza a coerência de determinado comportamento respeitante a um determinado valor.

A avaliação da aprendizagem socioafetiva, das atitudes e valores, requer, por isso, uma clarificação prévia do conteúdo das atitudes a avaliar, devido à sua natureza complexa. Muitas das componentes identificadas no âmbito do domínio socioafetivo, por falta de clareza, dão origem a diferentes interpretações. O que significa, por exemplo, promover a «autonomia», o «espírito de trabalho em equipa» ou a solidariedade»? Se não há uma definição clara, como poderemos definir estratégias, técnicas ou instrumentos de avaliação?

### **2.3 Práticas de avaliação da aprendizagem socioafetiva: enquadramento legal e normativo, estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação.**

A educação não pode resumir-se ao académico, à obtenção e ao processamento da informação, ao desenvolvimento estritamente cognitivo, ou às interações sociais, como se estas ocorressem em abstrato, mas antes deve abarcar todas as dimensões da existência humana (Retana, 2012, p.103).

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 46/86, de 16 de outubro) é fértil em referências às atitudes e valores: que se ensine e que os alunos aprendam a ser cidadãos respeitadores, autónomos, responsáveis, solidários e tolerantes. O artigo 46.º da Lei de Bases propôs que a organização curricular deveria ter em conta o equilíbrio do desenvolvimento afetivo e social com as demais componentes de formação do aluno, mas apenas em 1989 surgiram indicações objetivas sobre a forma como operacionalizar as questões relacionadas com o desenvolvimento afetivo e social. Com este objetivo, foi criada uma disciplina não curricular para o desenvolvimento de projetos (Área de Projeto); uma disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (como alternativa a EMRC) e promoveu-se o desenvolvimento de atividades extracurriculares.

Contudo, na década de noventa, o interesse pelo desenvolvimento afetivo e social diminuiu, tendo sido aprovado apenas um programa de Desenvolvimento Pessoal e Social para o 3.º ciclo do ensino básico. Só com o Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, que promoveu uma reorganização curricular do ensino obrigatório, foi formalmente constituída uma área disciplinar de Desenvolvimento Pessoal e Social, que incluía 3 disciplinas para todos os alunos do ensino básico – Formação Cívica, Área de Projeto e Estudo Acompanhado. A disciplina de Área de Projeto, através do Decreto-Lei 50/2011, de 8 de abril, foi excluída da organização curricular do ensino secundário. No mesmo decreto foi ainda definida a criação da disciplina de Formação Cívica para o 10.º ano, tendo sido, posteriormente, também excluída da organização curricular.

Não obstante a falência das reformas, os documentos normativos exprimem finalidades relativas ao domínio socioafetivo, os currículos das disciplinas também, mas estas acabam por não ser operacionalizadas. Refere Trindade (1996) que o nível de dificuldade de aplicação na prática educativa se deve a três fatores: à ignorância dos processos de aprendizagem do domínio afetivo; ao tempo necessário para a emergência de resultados neste domínio e às dificuldades encontradas na sua avaliação. Também Monteiro (2013) considera que para a dificuldade de aplicação na prática educativa do

domínio socioafetivo contribuiu, de certa forma, o facto de não ter sido clarificado o processo que se refere às estratégias de atuação pedagógicas consideradas decisivas para o desenvolvimento pessoal e social. Como refere Monteiro (2013), as orientações que se foram forjando têm tido um impacto pouco relevante, produzindo experiências pontuais pouco sistematizadas e funcionando como preocupação secundária relativamente à matéria das disciplinas. Fernandes (2008) reforçou esta ideia, e com base na análise de um conjunto de investigações realizadas com professores dos três ciclos do ensino básico e do ensino secundário, considerou que todos os participantes nas investigações referidas dão uma mais ênfase à avaliação de conhecimentos específicos das disciplinas que lecionam. As competências de natureza transversal e o domínio das relações socioafetivas são avaliadas com pouca frequência.

A avaliação da aprendizagem socioafetiva é, contudo, uma realidade, ainda que seja discutível a forma como a mesma é operacionalizada. É evidente nas nossas escolas a aprendizagem formal ou informal das atitudes e valores, aprende-se e ensina-se, logo, aquilo que é objeto de aprendizagem e ensino também deve ser avaliado. Colocar a questão como avaliamos é, por isso, pertinente. Partilhamos da opinião de Bolívar (1995) quando afirma que a avaliação das atitudes e valores será sempre parcial e problemática, sem um sentido completo. Refere o autor que, para além da falta de tradição neste campo, não há critérios, instrumentos ou meios claros a que os professores possam recorrer.

Morissette (1989, cit. por Zabalza, 2000, p. 55), estabelece quatro fases na avaliação de atitudes e valores:

- a) Exame do campo de tomada de decisões: delinear o que se quer avaliar, que condições impõe o contexto no qual se vai realizar a avaliação, que informações são necessárias e de que fonte dispomos para obtê-las.
- b) Recolha de informação: recolher a informação através dos meios selecionados, analisá-la e organizá-la de maneira a permitir a interpretação.
- c) Valorização ou juízo da informação: explicitar os critérios internos ou externos que são utilizáveis para avaliar as informações. Em função dos dados e das valorizações que daí resultam, é necessário pronunciar-se sobre a situação dos indivíduos, dos grupos ou processos avaliados.
- d) Tomada de decisões e comunicação das mesmas: estudar as ações possíveis e selecionar a ação a empreender.

Gingras e Morissete (1999) defendem que, relativamente à avaliação da aprendizagem socioafetiva, se deve privilegiar a avaliação formativa. A avaliação formativa de atitudes permite a regulação e a reorientação do processo de ensino e

aprendizagem. Rodrigues (2000) é da mesma opinião, para o autor as atitudes devem ser avaliadas na medida em que sejamos capazes de extrair daí alguma utilidade educativa. Também Bolívar (1995) defende que a avaliação de atitudes e valores só adquire sentido como avaliação formativa e que utilizá-la como classificação é ilegítimo.

Mas será que é o que acontece nas nossas salas de aula?

Cabe à Escola, a cada escola, responder à pergunta o que se avalia e como se avalia, através da definição dos Critérios Gerais de Avaliação, tendo em atenção as orientações emanadas pelo Ministério bem como as intenções expressas no seu Projeto Educativo e Regulamento Interno. Os critérios de avaliação são definidos no início de cada ano letivo, quer para o domínio cognitivo, quer para o domínio socioafetivo.

Consultado o Regulamento Interno da escola onde fizemos incidir o nosso estudo, apresentamos os seguintes elementos e instrumentos contemplados pelos professores na avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo e do domínio cognitivo:

Quadro 1: Regulamento Interno (2015) – subsecção V – Elementos e Instrumentos de avaliação

<b>Artigo 286.º</b> <b>Elementos de Avaliação</b>	<b>Artigo 287.º</b> <b>Instrumentos de avaliação</b>
<p>No domínio socioafetivo, constituem elementos de avaliação:</p> <p>2.1 Participação nas atividades da aula;</p> <p>2.2 Autonomia;</p> <p>2.3 Cooperação com colegas e professores em atividades;</p> <p>2.4 Iniciativa e criatividade;</p> <p>2.5 Espírito crítico;</p> <p>2.6 Perseverança;</p> <p>2.7 Respeito e cordialidade nas relações com os outros;</p> <p>2.8 Cumprimento de regras de conduta;</p> <p>2.9 Sentido de responsabilidade;</p> <p>2.10 Empenho e regularidade no trabalho desenvolvido na sala de aula e em casa;</p> <p>2.11 Cumprimento de prazos na entrega de trabalhos;</p> <p>2.12 Zelo em relação aos espaços e materiais;</p> <p>2.13 Assiduidade e pontualidade.</p>	<p>1. Os instrumentos de avaliação a adotar, conforme a especificidade de cada disciplina, são:</p> <p>a) fichas;</p> <p>a) relatórios;</p> <p>b) testes;</p> <p>c) trabalhos de casa;</p> <p>d) trabalhos de grupo;</p> <p>e) trabalhos de pesquisa;</p> <p>f) trabalho experimental;</p> <p>g) trabalho em sala de aula;</p> <p>h) leitura e interpretação de textos;</p> <p>i) produção de textos;</p> <p>j) registo de participação em diálogos;</p> <p>k) discussão e debate de temas e/ou problemas;</p> <p>l) utilização das TIC;</p> <p>m) observação direta;</p> <p>n) atividades físicas, de expressão plástica, musical e outras.</p>

Para além dos elementos e instrumentos de avaliação são definidos os parâmetros e o peso a atribuir a cada parâmetro e que podem variar em função dos ciclos de ensino ou modalidades de formação.

Apresentam-se, de seguida, os fatores de ponderação definidos para cada domínio de avaliação da escola sobre a qual fizemos incidir o nosso estudo:

Tabela 1: Critérios Gerais de Avaliação (2016/2017) - Fatores de Ponderação

<b>Fatores de Ponderação</b>	<b>2º ciclo</b>	<b>3º ciclo</b>	<b>Cursos Científico-Humanísticos (Ensino Secundário)</b>	<b>Cursos Profissionais</b>
Conhecimentos e capacidades	75%	80%	90% - 95%	80%
Atitudes e valores	25%	20%	5%-10%	20%

Mas quando definimos o peso dos parâmetros e afirmamos que as atitudes e valores têm um peso de dez por cento, por exemplo, na nota final do aluno, estamos a fazer uma avaliação sumativa das atitudes e valores e não formativa. E como chegamos ao valor da nota para um determinado conjunto de atitudes? Observando? E conseguiremos observar todos os alunos em situações equivalentes ao mesmo tempo? Recorrendo a que instrumentos?

Zabalza (2000) considera que o objetivo essencial de uma avaliação de atitudes e valores não passa tanto por conhecer quais são as atitudes e valores presentes e atribuir-lhes uma nota, mas sim saber como se pode atuar formativamente neles, encarando-os como mediadores da aprendizagem.

Para que tal se verifique são fundamentais a definição de objetivos claros e o recurso a meios apropriados, ou seja, a instrumentos precisos para recolha de informações e a utilização desses instrumentos.

A investigação exige, assim, que os instrumentos de avaliação utilizados sejam fiáveis e válidos. Relativamente à avaliação da aprendizagem socioafetiva, na seleção e conceção dos instrumentos deverá ter-se como referência as três componentes de uma atitude – cognitiva, comportamental e afetiva.

Como refere Coelho (2012, p. 30):

Por exemplo, para recolhermos informações sobre os conhecimentos adquiridos pelos alunos e a sua posição afetiva em relação a determinado objeto, poderemos pedir-lhes para responder, oralmente ou por escrito. Para avaliarmos a componente comportamental, podemos recolher informação através da observação direta. Por fim, se queremos recolher informações sobre sentimentos ou emoções dispomos, entre outros, de questionários de respostas de escolha múltipla onde é possível medir, por exemplo, os graus de discordância/concordância, de satisfação/insatisfação ou de aversão/atração.

Na mesma linha, Zabalza (2000) refere que a avaliação de atitudes e valores requer procedimentos e técnicas próprias, afirmando que a avaliação se realiza fundamentalmente através da observação (quando se acede às atitudes e valores por meio dos comportamentos) e de escalas e questionários (quando se acede às atitudes e aos valores através das respostas dos indivíduos). Para além dos procedimentos e técnicas referidas, também o feedback adquire uma relevância especial na avaliação de atitudes e valores. O feedback apresenta-se cada vez mais como elemento essencial de comunicação e de interação entre o professor e os alunos, porque permite ao professor perceber as alterações que tem de fazer à sua ação de ensinar, de modo a poder ajustá-la às necessidades do aluno, e permite aos alunos terem a noção quer dos seus sucessos quer da forma como ultrapassar os insucessos com que se vão defrontando ao longo do seu processo de aprendizagem. Podemos falar de feedback confirmativo e feedback corretivo. Segundo Reis (2011), um e outro são ferramentas poderosas na promoção da mudança. O feedback confirmativo é importante porque destaca os aspetos positivos, reforça o autoconceito, autoestima e estimula e promove novas aprendizagens. O feedback corretivo pode ser construtivo ou destrutivo, a forma como a mensagem é transmitida é que pode desencadear diferentes reações. Importa, portanto, em relação à avaliação da aprendizagem socioafetiva ter um feedback de qualidade, quer seja verbal ou não verbal, oral ou escrito. Concordamos com Fialho (2017) quando afirma que o feedback de qualidade, isto é, eficaz, contém duas dimensões: a cognitiva e a motivacional. A dimensão cognitiva corresponde ao fornecimento das informações necessárias para os alunos compreenderem onde se encontram na sua aprendizagem e o que têm de fazer para melhorar; a segunda dimensão visa desenvolver nos alunos a capacidade de controlo sobre a sua própria aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de competências de

autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens e a superação efetiva das dificuldades.

Relativamente à autoavaliação, consideram os autores Teixeira e Nunes (2014) que a mesma não deve ser utilizada como um instrumento de tortura para o aluno, fazendo com que ele se puna relativamente ao seu desempenho ou comportamento. Segundo Hoffmann (2014), os alunos são levados a autoavaliar-se apenas no final dos períodos letivos, utilizando-se para isso fichas e roteiros sugeridos pelos professores. A autora considera que não há fórmulas ou tempos definidos para a autoavaliação, porque ela só tem sentido no dia a dia das salas de aula.

Relativamente às grelhas de observação, Hoffmann (2014) defende que os dados observados apenas se podem constituir em instrumentos se forem registados, anotados. Caso contrário corre-se o risco de cair no terreno das impressões gerais, holísticas e na inconsistência de informações.

Concordamos com Bolívar (1995, p.114) quando afirma que:

Todo o docente está, de facto, continuamente observando (o que acontece na sua aula, o que produzem os alunos e alunas, as reações que vão dando, etc); o problema está em como converter essa observação ocasional, pouco estruturada, numa observação com um maior grau de formalização e sistematização.

Observar não é mirar e a avaliação de atitudes e valores não pode depender de um *olhómetro*. Para que a observação de atitudes e valores se possa fazer com uma certa base objetiva, é importante, segundo Bolívar (1995), que a mesma seja planificada e que se realize ao longo de todo o processo de ensino e não apenas em um momento ocasional ou pontual e que possa ser registada. Na mesma linha, Teixeira e Nunes (2014), defendem que o registo é fundamental. O registo é um elemento facilitador do processo de ensino e aprendizagem, que deve conter todos os dados relevantes sobre a vida escolar do aluno e as questões afetivas, cognitivas e sociais.



## II - METODOLOGIA

### Introdução

Para a realização deste estudo moveu-nos a convicção de que a avaliação é um processo e a avaliação do domínio socioafetivo é parte integrante desse processo. A inexistência de um currículo a nível nacional que oriente o professor em contexto de sala de aula sobre o que avaliar e como avaliar este domínio, as dificuldades relacionadas com a definição de atitudes e a nossa convicção de que é função da escola dotar os alunos com competências sociais e afetivas que, a par das competências cognitivas, potenciem o desenvolvimento integral dos alunos, foram determinantes na escolha da temática.

O domínio socioafetivo, que compreende um conjunto de atitudes e valores, é objeto de avaliação em contexto escolar e é fundamental para o desenvolvimento e formação do aluno, da pessoa que o aluno é e que é num ambiente específico. Neste sentido, procurámos indagar qual a importância atribuída à aprendizagem do domínio socioafetivo e como é avaliada em contexto escolar.

### 1. Objetivos de investigação

As dificuldades relativamente à avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo são referidas por diversos autores (Bolívar, 1995; Trindade, 1996; Trillo, 2000; Xosé Rodríguez, 2000; Zabalza, 2000; Fernandes, 2008; Luckesi, 2011; Monteiro, 2013; Costa e Faria, 2013; Hoffmann, 2014). Somado às dificuldades identificadas pelos autores, também a nossa experiência profissional, como professora, a quem é solicitado que avalie a aprendizagem do domínio socioafetivo, conduziram-nos à seguinte questão de investigação, questão de partida:

- O que pensam alunos e professores sobre a avaliação do domínio socioafetivo no processo de aprendizagem dos alunos do ensino secundário?

E à formulação dos seguintes objetivos:

**a)** conhecer a perceção de alunos e professores sobre a avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo;

**b)** identificar diferenças entre a perceção dos alunos e dos professores sobre a avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo.

**c)** identificar os aspetos concretos que devem ser considerados na avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo;

## **2. Natureza do estudo**

O presente estudo, de cariz qualitativo, teve como principal objetivo conhecer a percepção dos alunos e dos professores sobre a avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo. A investigação qualitativa, numa perspetiva fenomenográfica e interpretativa aceita a existência de múltiplas realidades construídas quer individual, quer coletivamente e, nessa ótica, procura compreender os fenómenos desde o ponto de vista ou perspetiva dos próprios sujeitos. A investigação qualitativa procura dar-nos a conhecer o modo como as pessoas sentem e experienciam a realidade. Como reforça Chizzoti (2003), a investigação qualitativa é a opção de todos aqueles que consideram que a experiência humana não se pode limitar aos métodos nomotéticos de análise e descrição.

A recolha de dados foi realizada com recurso à técnica da entrevista. Com o objetivo de contextualizar e procurar pistas que nos orientassem para a realização das entrevistas optámos por recorrer à leitura de alguns documentos produzidos pela própria escola (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Critérios Gerais de Avaliação) e documentos legislativos emanados do Ministério da Educação, apenas como complemento, não se tendo realizado uma análise mais exaustiva dos mesmos.

O guião de entrevista final para a realização das entrevistas resultou de um estudo exploratório prévio que será apresentado mais à frente. A partir da informação obtida construiu-se o guião final que nos permitiu aceder à forma como os alunos e professores percecionavam a avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo contrastando as suas percepções através das verbalizações produzidas enquanto avaliados (alunos) e enquanto avaliadores (professores).

### 3. Participantes

Participaram no estudo vinte e quatro sujeitos, doze alunos e doze professores do ensino secundário de uma escola do distrito de Portalegre. O facto de trabalharmos na escola facilitou o contacto com os participantes, alunos e professores, que voluntariamente mostraram disponibilidade em participar no estudo. A amostra foi seleccionada em função de um critério estratégico pessoal (Aires, 2015), isto é, definimos como critérios ser aluno ou professor do ensino secundário e frequentar um curso regular ou lecionar aos cursos regulares.

Os alunos integravam no ano letivo 2016/2017 turmas do décimo e do décimo segundo ano de escolaridade de diferentes áreas disciplinares. Dos doze alunos, 16.7% (n = 2) frequentavam o décimo ano e 83.3% (n = 10) frequentavam o décimo segundo ano. A amostra é constituída por 58.3% (n = 7) de alunos que frequentavam Cursos de Ciências e por 41.7% (n = 5) de alunos que frequentavam Cursos de Humanidades. Os professores participantes no estudo são professores do quadro, com mais de doze anos de experiência, de diferentes áreas disciplinares e que no ano letivo em questão lecionavam no ensino secundário aos cursos regulares. A amostra é constituída por 50% (n = 6) de professores do Departamento de Ciências Sociais e Humanas; 25% (n = 3) de professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais; 16.7% (n = 2) de professores do Departamento de Línguas e 8.3% (n = 1) de professores do Departamento de Expressões. Apresentamos no Quadro 1 a distribuição dos professores por áreas disciplinares.

Quadro 2: Distribuição dos professores por áreas disciplinares

<b>Código</b>	<b>Área Disciplinar</b>	<b>Departamento</b>
<b>P1</b>	Psicologia	Ciências Sociais e Humanas
<b>P2</b>	Economia	
<b>P6 e P8</b>	Geografia	
<b>P7</b>	Filosofia	
<b>P10</b>	História	
<b>P5</b>	Biologia	Matemática e Ciências Experimentais
<b>P9</b>	Matemática	
<b>P12</b>	Física e Química	
<b>P3</b>	Inglês	Línguas
<b>P4</b>	Literatura e Português	
<b>P11</b>	Educação Física	Expressões

Por critério de natureza ética e a fim de preservar a identidade, quer dos alunos, quer dos professores, designámos os participantes de A1 a A12, sendo a letra “A” a sigla de “aluno” e de P1 a P12, sendo a letra “P” a sigla de “professor” e o número atribuído de acordo com a sequência com que se disponibilizaram a colaborar no estudo.

## 4. Opções e procedimentos metodológicos

### 4.1. Entrevista exploratória

Na ótica de Quivy e Campenhoudt (2005) as entrevistas exploratórias têm como função revelar alguns aspetos do fenómeno estudado sobre os quais o investigador não teria pensado por si mesmo. Deste modo, um dos objetivos da entrevista exploratória é contribuir para a descoberta dos aspetos a ter em conta e alargar ou retificar o campo de investigação.

A entrevista exploratória que realizámos foi suportada por um guião construído com base na literatura (entrevista semiestruturada) e foi aplicado no início da investigação a dois professores e a dois alunos de uma escola secundária do distrito de Beja. O guião desta entrevista foi elaborado com base na identificação de algumas dimensões que emergiram das questões resultantes da análise da literatura e da consulta da legislação afim.

Quadro 3: Matriz de investigação: identificação das dimensões a investigar

Dimensões	Questões orientadoras
<b>Avaliação das aprendizagens</b>	- O que é? (significado) - O que é avaliado? (componentes) - Como e para quê? (critérios, procedimentos, instrumentos, finalidade)
<b>Aprendizagem do domínio socioafetivo</b>	- O que é? (significado)
<b>Avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo</b>	- O que é avaliado? (componentes) - Como e para quê? (critérios, procedimentos, instrumentos, finalidade)

A fim de validar o guião procurámos avaliar a clareza e compreensão das questões por parte dos participantes; identificar questões repetidas; a adequação do número de questões ao tempo e a pertinência das questões.

As entrevistas exploratórias foram transcritas e analisadas, mas não se procedeu a uma análise minuciosa do seu conteúdo. Segundo Quivy e Campenhout (2005), as entrevistas exploratórias não têm como função verificar, recolher ou analisar dados, mas abrir pistas de reflexão, ajudar a tomar consciência dos aspetos de um dado problema. Foram identificadas algumas questões repetidas e outras questões foram reformuladas. A partir da análise das entrevistas exploratórias foi também possível identificar determinados aspetos que emergiram do discurso dos participantes e que nos permitiram complementar as pistas de trabalho, alargando ou retificando o campo de investigação como, por exemplo, a importância do feedback na avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo.

#### **4.2. Entrevista semiestruturada**

No estudo recorreremos à entrevista para conhecer a perceção dos alunos e dos professores sobre a avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo. A entrevista é a principal forma de recolha de dados em investigação qualitativa (Fortin, 2009). A entrevista pode variar em relação ao tipo de estruturação, à sua forma, aos seus propósitos e aos intervenientes no processo. Optámos neste estudo pela entrevista semiestruturada.

##### **a) Elaboração do guião da entrevista**

A entrevista foi suportada pelo guião final construído a partir da análise temática e categorial das entrevistas realizadas no estudo exploratório prévio (Apêndice III).

Com o objetivo de conhecer as perceções dos alunos e dos professores sobre a avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo no ensino secundário, foram definidos no guião da entrevista quatro blocos, um bloco introdutório e três blocos temáticos. Relativamente aos blocos temáticos, as questões do bloco A e do bloco B foram colocadas quer aos alunos, quer aos professores. As questões do bloco C, por se tratarem de questões mais específicas e relacionadas com a prática dos professores, foram dirigidas apenas aos professores.

Quadro 4: Estrutura da entrevista semiestruturada

Estrutura			Nº questões *
<b>Entrevista semiestruturada</b>	Bloco	Introdução, motivação, legitimação	
	Introdutório	da entrevista e aspetos éticos	Alunos e professores
	Bloco A	Avaliação das aprendizagens em geral	2
	Bloco B	Avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo	10
	Bloco C	Conhecimento dos professores sobre a aprendizagem do domínio socioafetivo e sua avaliação	Professores 7

\* Ver as questões no Apêndice III

### b) Realização das entrevistas

Todos os alunos e professores entrevistados foram contactados individual e pessoalmente, tendo mostrado disponibilidade e interesse em participar no estudo. No caso dos alunos foram também solicitadas autorizações aos encarregados de educação.

Neste contacto e por razões de natureza ética assegurámos aos participantes o anonimato e a liberdade de participação (consentimento informado). Após aceitação procedeu-se à realização das entrevistas nos dias, horas e locais combinados. A duração das entrevistas rondou em média quinze minutos no caso dos alunos e quarenta minutos no caso dos professores.

Tendo o guião por referência, explicitámos os objetivos da investigação e as suas condições de realização. Para registo dos dados, e tendo em conta a preservação da qualidade dos mesmos, recorreremos, com o acordo prévio dos entrevistados, à gravação áudio das entrevistas. De modo a garantir o anonimato dos entrevistados, foi atribuído um código a cada entrevista, que incluía o número já atribuído a cada participante de acordo com a disponibilidade que foram declarando para participar no estudo, como já referimos anteriormente.

### c) Análise e tratamento dos dados

Realizadas as vinte e quatro entrevistas, procedemos à redação dos respetivos protocolos com a transcrição, na íntegra, dos registos áudio obtidos. De seguida, recorreremos à técnica de análise de conteúdo temática e categorial para o tratamento dos dados recolhidos. O interesse da análise de conteúdo não reside na descrição dos conteúdos, mas no conhecimento que se poderá retirar após os dados terem sido tratados. A sua finalidade é retirar

inferências sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas. Segundo Bardin (2008) as fases da análise de conteúdo desenvolvem-se em torno de três passos sequenciais:

- (i) a pré-análise, que diz respeito à fase da organização e tem por objetivo sistematizar as ideias iniciais;
- (ii) a exploração do material, que consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração;
- (iii) o tratamento dos resultados obtidos (inferência e interpretação)

A partir dos protocolos, iniciámos a análise de conteúdo das entrevistas. Numa primeira fase, respeitando o mais possível o discurso dos participantes, elaborámos uma primeira versão da grelha de categorização dos dados. Os dados foram agrupados com base em critérios semânticos. Na definição do processo de categorização tivemos como preocupação seguir as regras definidas por Bardin (2008) relativas à homogeneidade, à exaustividade, à exclusividade, à objetividade, à adequação e à pertinência. A análise realizada consistiu, assim, num processo de categorização baseada no critério semântico do discurso dos sujeitos, considerando-se como unidades de significado os elementos que representam uma ideia, uma situação e/ou conteúdos de informação que sejam compreensíveis por si mesmas (Schilling, 2006).

A grelha de categorização foi sendo (re)ajustada ao longo do processo de análise. Este reajustamento pode ser explicado pelo facto da análise dos dados se processar de forma cíclica e circular e não de forma sequencial e linear. É necessário extrair dos dados o significado, o que justifica o retorno periódico aos dados e o refinamento progressivo das categorias.

A análise de dados qualitativos exige uma forte componente de interpretação por parte do investigador (Ribeiro, 2010) e estas inferências podem ser corroboradas e/ou contrariadas por outros procedimentos de análise ou por outras investigações. Assim, a validade, a fidelidade e a fiabilidade são essenciais à investigação. A validade da categorização passa pelo facto dela se coadunar com os objetivos delimitados, ser pertinente e produtiva. A fidelidade prende-se quer com o instrumento de codificação quer com o codificador. Nesta investigação, para garantir a fiabilidade, validade e acordo interjuízes, foi constituído um painel de três investigadores que fizeram a revisão da análise da codificação, resolvendo as situações de discrepância. O nível de concordância final entre os avaliadores foi de 95% obtido a partir do coeficiente Kappa de Cohen (1960, cit. Fonseca, Silva & Silva, 2007) definido como a proporção de acordo entre os juízes

após ser retirada a proporção de acordo devido ao acaso como especificaremos mais à frente.

Uma vez circunscritos os temas, categorias e subcategorias, procedemos à análise das respectivas ocorrências com o objetivo de aferir qual a perspectiva ou categoria mais referida pelos alunos e pelos professores face aos diferentes temas ou aspetos da avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo.

Na análise quantitativa dos dados empregámos estatística descritiva simples e realizámos a análise de frequências em função das unidades de sentido ou unidades base (Schilling, 2006). Procedemos à contagem do número de vezes que cada elemento semântico que expressa uma ideia distinta se encontrava presente no discurso dos sujeitos (nos casos em que o mesmo sujeito repetia a mesma ideia tal foi apenas considerado uma única vez).

### **4.3. Critérios de análise temática e categorial**

Na ótica de Quivy e Campenhoudt (2005), as análises temáticas tentam revelar as representações sociais ou os juízos, neste caso, dos participantes no estudo, alunos e professores, a partir do exame de certos elementos constitutivos do discurso. A análise categorial é um dos métodos que consiste em calcular e comparar as frequências de certas características previamente agrupadas em categorias significativas. Deste modo, e priorizando o critério semântico, definimos os seguintes temas e categorias, reunindo e agrupando os elementos em razão das suas características comuns.

#### **TEMA I: Avaliação das aprendizagens (em geral)**

No tema I englobamos todas as respostas que refletiam a perceção dos participantes no estudo sobre a avaliação das aprendizagens em geral. Identificamos três categorias: a categoria 1. “Conceito”, a categoria 2. “Características” e a categoria 3. “Componentes”.

**Categoria 1. “Conceito”**, nesta categoria classificamos as respostas em que os participantes referiram o que entendiam, com base na sua experiência, enquanto alunos e enquanto professores, por avaliação das aprendizagens em geral e identificamos seis subcategorias.

- subcategoria 1.1 “Avaliação de conhecimentos” - classificamos todas as



respostas dos participantes que relativamente à avaliação das aprendizagens, a identificaram com a avaliação de conhecimentos, isto é, as respostas que evidenciaram uma clara predominância do domínio cognitivo.

“Ser avaliado é meter-nos à prova, basicamente.” (A1)

“... saber expor o que lhe é ensinado.” (A2)

“... avaliar as capacidades do aluno no que se refere às aprendizagens.” (A8)

“...avaliar o que nós sabemos sobre um determinado assunto (...) o aluno possa demonstrar tudo aquilo que sabe.” (A9)

“No fundo será a soma de tudo aquilo que é verificável numa sala de aula ...” (P4)

“... quando se fala em aprendizagens, normalmente nós olhamos muito só para a parte cognitiva (...) conhecimentos. (...). Valorizamos depois a parte mais das aprendizagens em termos de conhecimentos, por causa das disciplinas de exame.” (P5)

- subcategoria 1.2. “Avaliação de comportamentos/atitudes” - classificamos todas as respostas relativas à avaliação das aprendizagens em que os participantes, alunos e professores, reconheceram, para além da avaliação da aprendizagem cognitiva, referida como sendo o domínio com maior peso na avaliação, a avaliação da aprendizagem socioafetiva.

“... o nosso comportamento também é importante.” (A4)

“E depois, avaliar aprendizagens, também tem outra componente (...) apesar de que no ensino secundário é mais reduzida, que é a das atitudes e valores.” (P8)

“... temos também em conta se eles sabem estar, se eles respeitam o material, ...” (P11)

- subcategoria 1.3. “Processo contínuo” - classificamos todas as respostas em que os participantes no estudo se referiram à avaliação das aprendizagens como um processo contínuo, em construção, inacabado.

“... avaliar aprendizagens é avaliar um dia de aulas, mais outro dia fora da sala de aula (...) é avaliar os produtos que vamos obtendo, do trabalho que vamos desenvolvendo. (...) é sempre um processo inacabado. (...) Há sempre mais qualquer coisa que ele pode fazer (...) que deveria ter ponderado e não ponderei.” (P2)

- subcategoria 1.4. “Aplicação de critérios pré-definidos” - classificamos as respostas em que os participantes recorreram à palavra «critérios» e ou «critérios de avaliação» para explicitarem o que entendiam por avaliação das aprendizagens.

“... momento em que o professor (...) segundo os critérios estabelecidos (...) aplica esses critérios aos conhecimentos que os alunos têm ou vão demonstrando em períodos concretos.” (P1)

- subcategoria 1.5. “Juízos de valor”- incluímos as respostas em que os participantes definiram a avaliação das aprendizagens como um juízo de valor.

“A avaliação é sempre um juízo de valor.” (P2)

- subcategoria 1.6. “Dever” - incluímos as respostas em que os participantes

definiram a avaliação das aprendizagens como um dever.

“... eu acho que é dever do professor ... aqui não está em causa se o aluno tem muitas ou poucas capacidades, eu acho que é o [dever dos professores] (A8)

**Categoria 2. “Características”**, nesta categoria classificamos todas as respostas em que os participantes, alunos e professores, se posicionaram, avaliando ou mostrando a sua perspetiva, sobre a avaliação das aprendizagens em geral, com base nas suas experiências. Identificamos duas subcategorias que refletem o modo como a avaliação das aprendizagens é percebida pelos participantes no estudo.

- subcategoria 2.1 “Um processo importante” - classificamos as respostas dos participantes que consideraram a avaliação das aprendizagens como um processo importante.

“Acho que é importante fazermos uma avaliação... é super importante.” (A1)

- subcategoria 2.2 “Um processo injusto” - classificamos as respostas dos participantes no estudo que evidenciaram em relação à avaliação das aprendizagens em geral um sentimento de injustiça sobre a forma como esta ocorre.

“... eu acho que a avaliação não é muito justa ...” [não é muito justa] “pelo facto de sermos avaliados pelos testes. ... não são os testes que as vão preparar para a vida fora da escola.” (A4)

“... os professores estão tão habituados a seguir aquela linha (...) que (...) nos avaliam de forma errada.” (A12)

**Categoria 3. “Componentes”**, nesta categoria classificamos todas as respostas em que os participantes, alunos e professores, identificaram, relativamente à avaliação das aprendizagens, as componentes que são ou devem ser objeto de avaliação, sem a preocupação de identificar ou distinguir as componentes relativamente aos domínios cognitivo e socioafetivo. Identificamos seis subcategorias.

- subcategoria 3.1 “Conteúdos/Conhecimentos” - identificamos diferentes aspetos relacionados com os conteúdos e ou conhecimentos (*assuntos, matérias*) que são objeto de avaliação através de diferentes instrumentos ou recorrendo a diferentes estratégias como *testes, avaliações orais*.

“... nós somos avaliados pelos testes (...) na maior parte das disciplinas só contam os testes. (...) as notas dos testes, como é óbvio.” (A4)

“... e com as avaliações orais.” (A7)

“... os trabalhos de casa também acabam por ajudar.” (A10)

“... com testes (...) tentam perceber a partir de um teste se aquilo que os professores estiveram a ensinar foi entendido.” (A11)

“... eu acho que há uma coisa que é extremamente importante (...) que é a capacidade de pesquisa. Os nossos alunos não estão habituados a pesquisar (...) eu às vezes digo-lhes que é preciso fazer a digestão.” (P5)

“... tenho muito em conta todo o trabalho que eles fazem na sala de aula. (...) Tenho muitas aulas em que os miúdos estão a trabalhar.” (P9)

- subcategoria 3.2 “Comportamento” - identificamos diferentes aspetos que refletem, de acordo com os participantes no estudo, o comportamento (*participação, atenção, pontualidade*).

“... se nós somos pontuais.” (A3)

“... a nossa participação na sala.” (A7)

“... o facto de estarem distraídos ou não, lá está a atenção.” (P12)

- subcategoria 3.3 “Gosto por aprender/interesse” - classificamos todas as respostas dos participantes que referiram o gosto ou interesse demonstrado pela aprendizagem como um dos aspetos avaliado.

“E depois avalio, numa aula normal, avalio (...) o interesse que demonstram naquilo que está a ser lecionado.” (P12)

- subcategoria 3.4 “Atitudes e valores (cívismo)” - classificamos todas as respostas dos participantes que indicaram como aspeto avaliado as atitudes e valores no sentido das regras cívicas.

“... mais a parte cívica.” (A1)

“... se somos bons com os nossos colegas, bem-educados.” (A3)

“... e os aspetos (...) isto é, os valores. (...) Mas a nível dos valores será o valor de respeito, de partilha, ...” (P7)

- subcategoria 3.5 “Relações Interpessoais” - classificamos todas as respostas que referiram, relativamente à avaliação das aprendizagens, como aspeto avaliado a relação que os alunos mantêm com os colegas, portanto, entre pares e com o professor, em contexto de sala de aula.

“... e a maneira como nós nos relacionamos com os outros, com os professores, com os nossos colegas.” (A4)

“Nessa parte também existe uma, uma relação no grupo, porque eles não trabalham sozinhos, portanto também avalio a forma como eles se ajudam no grupo, se colaboram uns com os outros, ou não.”

“... a forma como eles se tratam uns aos outros, como interagem, como interagem uns com os outros e comigo.” (P12)

- subcategoria 3.6 “Saber fazer” - classificamos todas as respostas dos participantes que referiram como aspeto avaliado a aplicação dos conhecimentos, o saber fazer.

“Depois tenho sempre uma avaliação da parte experimental, a nível de desempenho no laboratório, portanto se, por exemplo, o trabalho foi preparado, eu faço uma preparação com eles do trabalho prático antes de irem para o laboratório; se eles em casa reviram aquilo que foi feito na aula, se não; que eu lhes disse como é que, como é que devia de ser feito, ã...se sabem o que estão a fazer.” (P12)

## **TEMA II:** Avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo

No tema II englobamos todas as respostas dos participantes no estudo, alunos e professores, que refletiam o seu entendimento ou perceção sobre a avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo. Identificamos sete categorias: a categoria 1. “Conceito”; a categoria 2. “Função”; a categoria 3. “Peso na avaliação”; a categoria 4. “Componentes”; a categoria 5. “Importância”, a categoria 6. “Conhecimento dos alunos sobre os critérios de avaliação” e a categoria 7. “Autoavaliação dos alunos”.

**Categoria 1. “Conceito”**, nesta categoria classificamos todas as respostas em que os participantes referiram o que entendiam, com base na sua experiência, enquanto alunos e enquanto professores, por avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo. Identificar duas subcategorias. As respostas classificadas refletem as dificuldades dos participantes relativamente à explicitação do conceito socioafetivo (*sem uniformização e pouco claro*).

- subcategoria 1.1. “Sem uniformização” - classificamos todas as respostas que relativamente à avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo referiram a necessidade ou tentativa de uniformizar, clarificar o que se pode ou deve avaliar na aprendizagem socioafetiva.

“... andamos há anos a tentar uniformizar, o que não é fácil, porque cada disciplina tem as suas especificidades.” “... felizmente que nós temos conseguido no nosso grupo, e já conseguimos no departamento, pelo menos afinar os grupos mais afins (...) para definirmos mais ou menos um padrão comum, portanto o que é que nós vamos analisar do socioafetivo?” (P5)

- subcategoria 1.2. “Pouco claro” - incluímos todas as respostas que, em relação à avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo, evidenciaram um sentimento de incerteza quanto à sua definição ou quanto aos parâmetros a avaliar.

“Pois, isso também é um conceito um bocadinho, ah ... o que é socioafetivo?” (P1)

“Pois ... isso é que é o grande problema, que varia de pessoa para pessoa, não é? Há aquele professor que acha que a aprendizagem socioafetiva é o menino chegar todos os dias de manhã e dizer «Bom dia senhor professor» (...) e depois há e aí, aí é que varia ...” “E quando não há uma definição clara dos parâmetros ainda mais complicado se torna ...” (P5)

**Categoria 2. “Função”**, nesta categoria classificamos todas as respostas em que os participantes declararam como função da avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo a avaliação de comportamentos o que nos permitiu identificar uma subcategoria.

- subcategoria 2.1 “Avaliação de comportamentos” - incluímos, assim, todas as respostas que remetem a avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo para avaliação do comportamento, o saber estar em contexto de sala de aula.

“Refere-se à nossa maneira de estar nas aulas.” “... dão muito valor à maneira como nós nos comportamos nas aulas.” (A9)

“... a socioafetiva tem a ver com o comportamento, com o comportamento dos alunos na sala de aula.” (P8)

**Categoria 3. “Peso na avaliação”**, nesta categoria classificamos todas as respostas dos participantes, alunos e professores, que na explicitação da avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo, reconhecida como importante, referiram o peso atribuído à avaliação deste domínio como justificação para o lugar que a mesma ocupa, o que nos permitiu identificar duas subcategorias.

- subcategoria 3.1 “Pouco Peso” - incluímos todas as respostas dos participantes que declararam que a avaliação da aprendizagem socioafetiva tem um peso secundário quando comparado com a avaliação da aprendizagem cognitiva.

“... apesar de quando é para contar para nota não contam assim tanto as atitudes que nós temos.” (A9)

“... só que é muito complicado. Porque depois naqueles 5% (...) acaba por ficar muito esbatido e nem dá. E se calhar é uma das coisas mais importantes, não é, e que acaba por ser desvalorizada ...” (P11)

- subcategoria 3.2 “Melhora resultados dos alunos” - incluímos todas as respostas dos participantes que declararam que, apesar do pouco peso atribuído ao domínio socioafetivo, a avaliação deste tipo de aprendizagem visa melhorar os resultados dos alunos.

“Nós sabemos o que fazemos dentro das aulas (...) mas normalmente utilizamos quase isso para pedir notas mais altas ...” (A5)

“Atribui-se sempre essa componente para melhorar o resultado do aluno no final do período.”  
“Geralmente valorizamos sempre” (P8)

**Categoria 4. “Componentes”**, nesta categoria incluímos todas as respostas em que os participantes, professores e alunos, identificaram, relativamente à avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo, as componentes que são ou devem ser objeto de

avaliação neste domínio. Identificamos quatro subcategorias, correspondendo cada uma delas a uma componente diferente do domínio socioafetivo que é ou deve ser, do ponto de vista dos participantes, avaliado.

- subcategoria 4.1. “Comportamento” - procuramos aglutinar todas as respostas que referiram como aspeto avaliado no âmbito do domínio socioafetivo o saber estar em contexto de sala de aula, isto é, o comportamento dos alunos, algo observável diretamente e que refletem o que os participantes, alunos e professores, entendem por comportamento. Observar e avaliar um comportamento é, segundo os participantes, avaliar determinados parâmetros como a *atenção*; a *participação*; o *cumprimento das regras*; a *assiduidade e a pontualidade*.

“... pela participação.” (A2)

“... a nossa capacidade também em termos de atenção.” (A12)

“... vou avaliar a assiduidade, certo?” (P1)

“... o respeitar as normas da sala de aula ...” (P5)

“... avaliamos o chegar a horas, pronto a pontualidade...” (P11)

- subcategoria 4.2. “Atitudes e valores (civismo)” - procuramos aglutinar todas as respostas que referiram como aspeto avaliado no âmbito do domínio socioafetivo as atitudes e valores no sentido das regras cívicas, como a *responsabilidade*; o *respeito*; a *honestidade*; a *tolerância*; o *saber viver em grupo, em sociedade*.

“... sabermos estar com outras pessoas de maneira civilizada.” (A11)

“... temos que ser tolerantes para podermos conversar e estar com os outros.” (A12)

“... a autenticidade passa pela questão de não enganar o professor, não entregar ao professor um trabalho copiado (...) E isso entra aqui no domínio socioafetivo.” (P1)

“... a responsabilidade: eu hoje digo, «vocês têm de trazer uma folha de papel milimétrico», por exemplo. E eles não trouxeram (...) aí eu tomo nota ...” (P6)

“... estamos a falar de atitudes na sala de aula, de atitudes perante uns e os outros; devem-se respeitar uns aos outros Pronto, há, tem de haver um respeito.” (P12)

- subcategoria 4.3. “Gosto por aprender/interesse” - classificamos todas as respostas dos participantes que referiram o gosto ou interesse demonstrado pela disciplina em si ou pelas matérias específicas das disciplinas como um aspeto avaliado no âmbito do domínio socioafetivo.

“Falamos dos afetos, das emoções que os alunos mostram em relação a uma dada matéria ...”  
“Pelo interesse (...) pelas dúvidas em aprofundar mais.” (A2)

“...postura dos miúdos perante a disciplina...” (P9)

- subcategoria 4.4. “Relações Interpessoais” - classificamos todas as

respostas que referiram relativamente à avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo como aspeto avaliado a relação que os alunos mantêm com os colegas, portanto, entre pares e com o professor, em contexto de sala de aula.

“... a maneira como estão ali com os colegas e sabem comportar-se com eles ...” (A11)

“... a relação entre os alunos e alunos e professor...” (P3)

**Categoria 5. “Importância”**, nesta categoria classificamos todas as respostas dos participantes que atribuíram à avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo, independentemente do lugar que ocupa no currículo ou do peso definido em contexto escolar, um papel importante. A importância atribuída à avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo e as razões apresentadas para justificar a importância deste domínio (*base/ alicerce; efeitos positivos no rendimento; crescimento pessoal e social; relação escola-família; preparação para a vida laboral/sociedade*) conduziu-nos à identificação de cinco subcategorias.

- subcategoria 5.1 “Base/alicerce da aprendizagem”

“... porque é a nossa base... (A3)

“Sim. Sim.” “Pois, isto é, acho que é a base, não é? A base, essa parte socioafetiva, (...) que é o substrato, o fundamento a partir do qual depois os conteúdos poderão ser geridos.” (P7)

- subcategoria 5.2 “Efeitos positivos na aprendizagem/rendimento”

“... porque em primeiro lugar nós passamos grande parte do nosso dia na escola. É importante (...) que aja este olhar até para ver se nós nos conseguimos integrar...” “Imaginemos um aluno que tenha dificuldades neste domínio, ele não vai ter tanta facilidade em interagir na aula (...) não vai expor a sua dúvida (...) e vai sair prejudicado com implicações no domínio cognitivo.” (A12)

“Porque eu tenho consciência (...) que toda a parte afetiva ajuda e promove depois toda a parte cognitiva, não é?” (P7)

- subcategoria 5.3 “Crescimento/desenvolvimento pessoal”

“Acho importante (...) a parte socioafetiva também faz parte da pessoa.” “... porque a escola também nos ensina a ser pessoas.” (A6)

“... tenho que olhar para os alunos sempre como uma pessoa individual que está ali. Cada um veste um casaco diferente. Não posso vestir o mesmo casaco a todos. (...) Antes de ser um aluno, é um indivíduo, é uma pessoa que está ali.” (P2)

- subcategoria 5.4 “Relação escola-família”

“Este trabalho (...) não está só nas nossas mãos, porque a base, o berço vem de casa, nós temos depois que desenvolver o resto.” (P5)

- subcategoria 5.5 “Preparação para a vida fora da escola (laboral, sociedade)

“... para que consigamos nos relacionar uns com os outros, por exemplo, no meio laboral.” (A7)

“É importante que um engenheiro saiba construir uma ponte, mas é importante que ele saiba falar com os seus operários ...” “... se nós descuidarmos estas questões socioafetivas depois temos profissionais que não são capazes de ouvir o outro ...” (P1)

**Categoria 6. “Conhecimento dos alunos sobre os critérios de avaliação”**, nesta categoria classificamos todas as respostas dos participantes que se posicionaram sobre o conhecimento dos alunos sobre os critérios de avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo, parâmetros avaliados, peso dos parâmetros. Identificamos três subcategorias.

- subcategoria 6.1 “Conhecem” – classificamos todas as respostas dos participantes que declararam existir conhecimento por parte dos alunos sobre os critérios de avaliação.

“Eles são divulgados, normalmente o que acontece é no início do ano, os professores dizem-nos as percentagens de tudo. (...) os professores dizem, nós é que não ouvimos.” (A12)

“Sim. (...) Projeto os critérios de avaliação (...) e eles sabem.” “No início do ano letivo mostramos sempre.” (P6)

- subcategoria 6.2 “Conhecem pouco” - reunimos todas as respostas que refletem, segundo a percepção dos participantes, um conhecimento pouco claro dos alunos sobre os critérios de avaliação definidos e aplicados em contexto de sala de aula relativamente à avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo.

“Alguns. (...) Mais ou menos.” (A1)

“Duvido. Alguns sim, outros não.” (P4)

- subcategoria 6.3 “Desconhecem” - incluímos todas as respostas dos participantes que, apesar da divulgação dos critérios e da possibilidade de consulta dos mesmos por diferentes meios, declararam que os alunos não têm conhecimento dos critérios de avaliação relativos à aprendizagem do domínio socioafetivo.

“Eu acho que não. Sinceramente, eu não conheço.” (A2)

“Ah ... não! É atitudes e valores e pronto, nós não sabemos especificamente os parâmetros.” (A5)

**Categoria 7. “Autoavaliação dos alunos”**, nesta categoria classificamos todas as respostas dos participantes, alunos e professores, sobre a frequência e forma como os alunos se autoavaliam perante o domínio socioafetivo. Identificamos duas subcategorias, uma relativa à frequência, momento em que ocorre a autoavaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo e a outra relativa à forma como a autoavaliação deste domínio ocorre.



- subcategoria 7.1. “Realizada no final do período” - incluímos as respostas que indicaram o final do período como o momento em que é solicitado e realizado pelos alunos a autoavaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo.

“Avaliamos, vão-nos fazendo perguntas e nós temos que dizer se estivemos bem, se estivemos mal, no final do período...” (A3)

“Eles fazem autoavaliação no final do período ... se foram cumpridores, assíduos, pontuais ...”  
“Eles autoavaliam-se também a este nível.” (P1)

- subcategoria 7.2. “Forma de avaliação” - classificamos todas as respostas dos participantes que referiram o modo de procedimento durante a autoavaliação. Assim, identificamos como forma de procedimento o uso de *grelhas ou fichas; relatórios e a oralidade*.

“... às vezes é por escrito, um relatório.” (A2)

“Preenchemos uma ficha com uns quadradinhos ...” (A5)

“É mais oral do que escrita.” (A8)

“Nós temos uma grelha, em que temos lá esse domínio contemplado. Em que os alunos preenchem no final do período e fazem a sua autoavaliação.” (P8)

### **TEMA III: Aprendizagens socioafetivas na escola.**

No tema III englobamos todas as respostas dos participantes, alunos e professores, sobre a forma como a escola, instituição e em contexto de sala de aula, promove as aprendizagens socioafetivas e a avaliação das mesmas. Identificamos seis categorias: a categoria 1. “Existência/presença”, a categoria 2. “Principais dificuldades/ entraves /obstáculos”, a categoria 3. “Peso do domínio socioafetivo na avaliação de uma disciplina”, a categoria 4. “Periodicidade da avaliação do domínio socioafetivo”, categoria 5. “Feedback aos alunos” e a categoria 6. “Aspetos a melhorar na avaliação do domínio socioafetivo”.

**Categoria 1. “Existência/presença”**, nesta categoria classificamos todas as respostas dos participantes que se referiram ao papel da escola na promoção ou não deste tipo de aprendizagem, com o objetivo de definir o lugar ocupado pela avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo. Identificamos três subcategorias.

- subcategoria 1.1 “Sim” - reunimos as respostas dos participantes que consideraram que a escola promove a aprendizagem do domínio socioafetivo, especificando o tipo de aprendizagem promovida.

“... a escola ensina-nos a como devemos ser ...” “... devemos ser respeitadores...” (A9)

“A escola, acho que sim.” “...pelo facto de nos meterem num espaço onde estamos oito horas com centenas de alunos com quem temos que interagir ...” (A12)

“É assim, eu acho que a escola tenta, não é? Mas isto às vezes é complicado ...” “... fazemos assim uma série de atividades (...) precisamente para a parte socioafetiva, porque é onde os miúdos convivem, é onde eles podem estar com o outro ...” (P11)

- subcategoria, 1.2 “Não” - reunimos as respostas dos participantes que consideraram que a escola não promove a aprendizagem do domínio socioafetivo.

“Sinceramente, acho que não (não promove).” (A2)

“Não, não me parece, (...) estou a falar um bocadinho da escola em geral, não é? Acho que não. Acho que está, estamos muito virados, então a nível de secundário, virados para o exame.” (P3)

“Não promove por uma razão muito simples. Porque nos critérios de avaliação, apenas 5% no secundário, estão contemplados para este domínio (...) promove muito mais o domínio sumativo, portanto, os testes.” (P8)

- subcategoria 1.3 “Incerteza quanto ao papel da Escola neste aspeto” - classificamos as respostas dos participantes que revelaram alguma incerteza quanto ao papel da escola na promoção da aprendizagem socioafetiva.

“Pois, isto, isto é que é mais complicado. Porque, [isso é muito complicado], porque eu não sei, a escola implica muita gente. E implica muita gente e muita gente diferente. (...) E eu pergunto-me a mim mesma, será que ela promove?” (P5)

**Categoria 2. “Principais dificuldades/entraves/obstáculos”**, nesta categoria classificamos todas as respostas dos participantes, alunos e professores, que relativamente à promoção ou não da aprendizagem socioafetiva e ao lugar ocupado pela avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo apresentaram diferentes razões para justificar o lugar ocupado por este tipo de aprendizagem, referindo algumas dificuldades ou obstáculos. Neste sentido, e em função das razões apresentadas e identificadas como dificuldades pelos participantes no estudo, definimos quatro subcategorias.

- subcategoria 2.1 “Dificuldade em mensurar as componentes socioafetivas” - reunimos as respostas que referiram como razão para o lugar ocupado por este domínio a dificuldade em mensurar, em medir ou quantificar a aprendizagem socioafetiva.

“O problema que se coloca, penso eu, tem a ver com, como é mensurável? Como é que se deve medir a questão socioafetiva? E isso é que é divergente e que não vamos chegar a consenso.” (P4)

- subcategoria 2.2 “Inexistência de orientações específicas por parte do

Ministério” - reunimos as respostas dos participantes que referiram como razão para o lugar ocupado por este domínio a falta de orientações específicas por parte do Ministério sobre como promover e avaliar a aprendizagem deste domínio.

“É assim, eu considero que inclusivamente o Ministério, nos critérios que nos envia, não promove. Portanto, se de cima não promove, não sei o que é que a escola poderá fazer mais para o promover.” (P12)

- subcategoria 2.3 “Falta de preparação das escolas para avaliar o domínio” - contemplamos as respostas dos participantes que consideraram que as escolas, nomeadamente, os professores, não estão preparados para avaliar a aprendizagem do domínio socioafetivo, justificando assim o lugar ocupado por este domínio.

“As escolas não estão preparadas para o paradigma de avaliar estas componentes e estas componentes terem um peso muito maior na avaliação.” (P8)

- subcategoria 2.4 “Componentes não avaliadas nos exames” - reunimos todas respostas dos participantes que referiram como razão para o lugar ocupado por este domínio o facto do mesmo não ser contemplado nos testes e ou nos exames nacionais, uma vez que avaliam essencialmente o domínio cognitivo.

“... porque os testes têm mais importância.” (A2)

“... depois temos a tal questão, (...) as disciplinas no final têm exames, não é? E o que é que o exame avalia? Conhecimentos ...” (P5)

“Mas há outro problema que se coloca, principalmente ao nível do secundário (...) que tem a ver com os exames. Nos exames apenas se avaliam conhecimentos, o domínio socioafetivo é completamente esquecido.” (P8)

**Categoria 3. “Peso do domínio socioafetivo na avaliação de uma disciplina”**, nesta categoria classificamos todas as respostas dos participantes, alunos e professores, que relativamente à promoção ou não da aprendizagem socioafetiva e ao lugar ocupado pela avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo apresentaram o peso atribuído a este domínio para justificar o lugar ocupado por este tipo de aprendizagem. Neste sentido, foi possível identificar o peso definido e aplicado pelos professores em contexto de sala de aula ao domínio socioafetivo e a avaliação que os participantes têm do peso definido. Definimos cinco subcategorias.

- subcategoria 3.1 “5% a 10%” - aglutinamos todas as respostas dos participantes que definiram o peso atribuído a este domínio no âmbito das diferentes disciplinas.

“O ano passado nós estávamos com 10%, este ano alterámos para 5%.” (P7)

- subcategoria 3.2 “Incerteza quanto ao peso definido” - reunimos todas as

respostas dos participantes que evidenciaram alguma incerteza quanto ao peso definido para a avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo.

“40 e pouco % ... não? Menos? 10%?” (A8)

- subcategoria 3.3 “Pouco peso” - reunimos todas as respostas dos participantes que avaliaram o peso atribuído a este domínio, considerando que o peso definido é insuficiente.

“Eu acho que é um peso bastante baixo ...” (A2)

- subcategoria 3.4 “Peso suficiente” - reunimos todas as respostas dos participantes que ao avaliarem o peso definido para este domínio, o consideraram suficiente.

“Tem o peso suficiente (...) acho que é justo.” (A5)

- subcategoria 3.5 “Necessidade de um peso maior” - reunimos todas as respostas dos participantes que face ao peso definido para este domínio, consideraram ser necessário atribuir um peso maior.

“... deveria ter um pouco mais de peso ...” (A8)

**Categoria 4. “Periodicidade da avaliação do domínio socioafetivo”**, nesta categoria classificamos todas as respostas dos participantes, alunos e professores, que referiram a frequência com que avaliam ou são avaliados neste domínio e, no caso em que referiram não avaliar de forma contínua este domínio, as razões que justificam essa ausência. Neste sentido, foi possível identificar três subcategorias.

- subcategoria 4.1 “Avaliação contínua” - reunimos todas as respostas dos participantes que, relativamente à avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo, referiram que esta ocorre diariamente, de forma contínua, exigindo um apontamento em grelha própria.

“Os professores tomam notas nas aulas ...” “Eu acho que é com bastante frequência, quase diária (...) acho que vão apontando isso nos cadernos.” (A6)

“Eu acho que todos os dias nós avaliamos isso, mas depois temos dificuldade em (...) traduzir isso num número, não é?” (P1)

- subcategoria 4.2 “Sem avaliação contínua” - aglutinamos todas as respostas dos participantes que referiram não proceder a uma avaliação contínua relativamente à avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo e apresentaram como possíveis razões para essa ausência: *o «olhómetro», a falta de tempo, as turmas numerosas, o pouco peso do domínio socioafetivo.*

“Porquê? Por falta de tempo.” (...) “... o tal registo, o escrito, eu por falta de tempo não consigo fazê-lo.” “Valorizo muito mais na aula o estar em contacto com os alunos (...) do que propriamente estar a fazer registos (...) eu não deixo de conhecer o aluno porque não registei no papel.” (P2)

“... por mais bonitas que sejam as fichas [grelhas], a componente «olhómetro» funciona, eu por mim falo e pronto!” (P5)

“Mas dado o número de alunos (...) é impossível, [é impossível] ...” “... portanto, isto é muito complicado, com o número de alunos que nós temos, com a diversidade de alunos que temos dentro de uma sala de aula ...” “Portanto, isto sinceramente, aí eu própria falho. (...) Não consigo. [Não consigo].” (P5)

“E não faço [registo diário] por este motivo muito simples, porque é muito insignificante (...) se ela tivesse um peso maior, justificava-se nós termos diariamente um registo.” (P8)

- subcategoria 4.3 “Meio/Final do período” - classificamos todas as respostas dos participantes que referiram que a avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo ocorre em momentos específicos, nomeadamente a meio do período, coincidindo com a avaliação intercalar e com a avaliação no final de cada período.

“... no final do período, porque é só quando chegamos a ter noção daquilo que fizemos.” “... é só mais no final do período que falam sobre isso.” (A9)

“... esta avaliação é importantíssima, mas eu própria confesso, não é, eu não a faço todos os dias. E ela deveria ser feita todos os dias.” (P5)

“... no final do período ...” “Depois a meio, temos a avaliação intermédia, que nós chamamos de intercalar ...” (P7)

**Categoria 5. “Feedback aos alunos”**, nesta categoria classificamos todas as respostas dos participantes que caracterizaram o tipo de feedback dado aos alunos e a periodicidade do mesmo relativamente à avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo. Identificamos três subcategorias, duas relativas à existência ou não de feedback e uma terceira em que os participantes reconheceram que relativamente a esta questão o feedback fornecido ou recebido é, essencialmente, pela negativa e não pela positiva.

- subcategoria 5.1 “Existência de feedback” - reunimos todas as respostas dos participantes que referiram dar e ou receber feedback relativamente à avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo e explicitaram a periodicidade e o tipo de feedback ou forma de operacionalização do mesmo: *oral, escrito, contínuo/aula a aula e meio/final período*.

“Sim recebemos. Em todas as aulas ...” (A5)

“Quando somos mais novos esse feedback é escrito, um recado para casa na caderneta.” (A7)

“Sim. (...) é mais no final do período, é quando nos dão o feedback sobre as aulas e nos dizem a percentagem do nosso comportamento.” (A9)

“Normalmente, é oralmente...” (A11)

“Sim, no que me diz respeito sim. É assim, antes da avaliação, antes da autoavaliação ...” (...)  
“Durante as aulas não há feedback.” “... respondendo corretamente, é feito antes do final do período, antes do preenchimento da grelha de autoavaliação.” (P4)

- subcategoria 5.2 “Ausência de feedback” - reunimos todas as respostas dos participantes que referiram não dar ou receber feedback relativamente à avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo.

“Raramente o fazem (...) só mesmo aqueles casos em que é insuportável.” (A12)

- 5.3 “Valorização de aspetos negativos” - classificamos todas as respostas dos participantes que referiram que quando dão ou recebem feedback relativamente a este domínio são os aspetos menos positivos que são valorizados.

“A chamada de atenção é mais pela negativa, porque se nós tivermos uma atitude positiva, eles não estão propriamente a elogiar-nos...” (A10)

“... eu dou este aviso, faço este aviso «tu estás a descer, tu andas a conversar, tu tens de mudar de sítio...». Pronto, não é, propriamente, digamos uma coisa muito ampla, é mais no sentido dizer ao aluno «as tuas atitudes estão a prejudicar a tua parte dos conhecimentos».” (P5)

**Categoria 6. “Aspetos a melhorar na avaliação do domínio socioafetivo”**, nesta categoria classificamos todas respostas dos participantes, alunos e professores, que relativamente à avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo sugeriram alguns aspetos a melhorar. Em função das sugestões apresentadas, identificamos dez subcategorias, correspondendo cada uma delas a uma proposta de melhoria referida pelos participantes.

- subcategoria 6.1 “Mais informação aos alunos”

“Acho que os alunos deveriam estar mais informados (...) em relação a este domínio ... nós deveríamos saber quais são efetivamente os critérios face a esse domínio.” (A1)

“Dar a conhecer melhor esse parâmetro relativamente a todas as disciplinas (...) nem todos os professores esclarecem esse parâmetro.” (A2)

- subcategoria 6.2. “Maior uniformização sobre o que é importante avaliar”

“... a sugestão que eu faço realmente era tentar uniformizar o mais possível os parâmetros a avaliar neste domínio (...) os principais parâmetros, os parâmetros gerais e os parâmetros que seriam universais a todas as disciplinas (...) e que acompanhassem o aluno durante um ciclo.” (P5)

“A nível de escola, se calhar, não é, tentar uniformizar e termos todos uma grelha ou os mesmos parâmetros...” (P11)

- subcategoria 6.3. “Maior reconhecimento/peso do domínio”

“Sinceramente, acho que devia ter mais peso (...) poderia ajudar a modificar atitudes porque nos sentíamos obrigados a isso.” (A6)

“Ou seja, a sua ponderação. É assim, nós só podemos valorizar uma coisa se ela tiver um peso significativo. (...) Portanto, o primeiro aspeto que eu acho que se deveria melhorar (...) e eu considero uma componente importantíssima, devia de ter um maior peso na avaliação final.” (P8)

- subcategoria 6.4. “Avaliação contínua”

“Em primeiro lugar, a questão da regularidade, os professores relembrarem-nos desse aspeto mais vezes ...” (A12)

“... gostava (...) até posso ser eu que não consigo gerir bem o meu tempo, que é no final de cada aula poder ter uma grelha, em que o aluno diz «o que é que eu aprendi, o que não aprendi» (...) confrontar o aluno ...” “Isto é, ele fazer uma autoavaliação diariamente. Sim, no cognitivo e no socioafetivo.” (P2)

- subcategoria 6.5. “Feedback avaliativo mais frequente”

“... e chamar-nos mais à atenção (...) os alunos são mal-educados e os professores, alguns já estão bastante cansados e deixam andar ...” (A3)

“Se calhar o feedback a dar aos alunos (...) fazê-lo de uma forma mais sistemática, mais regular, para que eles pudessem corrigir e para eles também, para que para eles fosse mais patente essa avaliação.” (P7)

- subcategoria 6.6. “Feedback pela positiva”

“Acho que, às vezes, quando nós temos as atitudes boas, é importante elogiar o aluno para dar motivação...” (A10)

“Segundo, é não fazerem aquela coisa de só intervirem quando nos estamos a portar mal, quando nos estamos a portar bem, acho que também nos devem louvar.” (A12)

- subcategoria 6.7. “Registo sistemático”

“... o fazer o registo que eu não faço. Se calhar o fazer o registo aula a aula, se calhar era uma coisa melhor. Mais fiável.” (P9)

- subcategoria 6.8. “Formação específica”

“O segundo aspeto, é que os professores, como é um domínio muito subjetivo, acho que devia de haver formação para os professores nesse sentido. (...) Nós não temos mecanismos de avaliação das aprendizagens nesse domínio.” (P8)

- subcategoria 6.9. “Mais trabalho de equipa dos professores”

“Na escola acho que nós todos deveríamos de fazer isso e não fazem.” (P12)

- subcategoria 6.10. “Maior articulação com a família”

“A melhorar, tínhamos de chegar aos pais. Pronto, é assim. Se eles viessem já com uma postura diferente, nessa parte, nós tínhamos tudo facilitado. E eu acho que teríamos que recuar à atitude de alguns pais.” (P6)

**TEMA IV:** “Procedimentos” de avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo referidos pelos professores

O tema IV resulta das questões colocadas apenas aos professores com o objetivo de conhecer melhor, a partir das suas declarações, os procedimentos utilizados para avaliar a aprendizagem do domínio socioafetivo. Identificamos quatro categorias: a categoria 1. “Objetivos da avaliação da aprendizagem no domínio socioafetivo”, a categoria 2. “Lugar do domínio socioafetivo no currículo”, a categoria 3. “Operacionalização dos critérios de avaliação do domínio socioafetivo” e a categoria 4. “Dificuldades sentidas na operacionalização da avaliação do domínio socioafetivo”.

**Categoria 1. “Objetivos da avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo”**, nesta categoria classificamos todas as respostas dos professores que, conscientes da importância da avaliação deste tipo de aprendizagem, apontaram como principais objetivos da sua avaliação o desenvolvimento pessoal e social. Identificamos duas subcategorias.

- subcategoria 1.1. “Ser pessoa” - reunimos as respostas dos professores que consideraram que um dos objetivos da avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo é o desenvolvimento pessoal.

“... o objetivo deste, desta avaliação, deste domínio, tem a ver não com o saber matemática ou o saber inglês ou francês, não interessa, mas o eu ser pessoa, não é?” “... o objetivo poderá ser este: é deixares ferramentas que depois servem para o resto da vida.” (P3)

“É tentar que os miúdos sejam melhores pessoas ...” (P9)

- subcategoria 1.2. “Ser cidadão” - reunimos as respostas dos professores que consideraram que outro dos objetivos da avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo é o desenvolvimento e integração na sociedade.

“É a questão da cidadania. Educar pessoas que sejam capazes de ouvir o outro em todas as situações, enquanto profissionais, ...” (P1)

“Formar-se o aluno como cidadão é a parte fundamental, porque a escola é uma passagem na vida dos nossos alunos ...” (P4)

“Esta é muito difícil. Porque acho que a escola tem como objetivo transmitir os conhecimentos, mas não só. Também tem de transmitir valores de cidadania, valores de relacionamento...” (P7)

**Categoria 2. “Lugar do domínio socioafetivo no currículo”**, nesta categoria classificamos todas as respostas dos professores que, quando questionados sobre o currículo e o lugar dedicado ao domínio socioafetivo na concretização do mesmo, o



avaliaram como um lugar principal e outros como um lugar secundário, apontando as razões para o lugar ocupado. Identificamos três subcategorias.

- subcategoria 2.1. “Principal” - reunimos as respostas dos professores que consideraram que o domínio socioafetivo ocupa um lugar principal no currículo.

“... na modalidade de formação profissionalizante é um lugar principal, ocupa um lugar principal.” (P2)

“É assim, eu acho, na minha opinião, eu acho que é principal, sabe?” “Porque grande parte do domínio sumativo dos conhecimentos deriva muito do domínio socioafetivo. Portanto, há uma relação muito direta entre o domínio cognitivo e o socioafetivo. A aprendizagem só é valorizada, ou melhor, só tem a sua dimensão máxima, se ela contemplar as duas.” (P8)

- subcategoria 2.2. “Secundário” - reunimos as respostas dos professores que consideraram que o domínio socioafetivo ocupa um lugar secundário no currículo.

“Secundário, certo? Cada vez menos ...” (P1)

“No secundário regular (...) damos um lugar secundário ao domínio socioafetivo.” (P2)

“Completamente secundário.” (P3)

“... no currículo normal, o peso é mínimo.” (P4)

“Completamente secundário, é completamente secundário.” (P5)

- subcategoria 2.3. “Justificação para o lugar ocupado” - aglutinamos as respostas dos professores que ao indicarem, do seu ponto de vista, o lugar ocupado pelo domínio socioafetivo no currículo, sentiram necessidade de justificar o mesmo, apontando como razões, principalmente para o lugar secundário do domínio socioafetivo, a valorização dos testes e ou exames e as orientações emanadas do Ministério da Educação.

“Portanto, eu acho que o grande constrangimento é este: a escola está muito virada para a transmissão de conhecimentos. A parte socioafetiva tem muita importância (...) mas dá-se menos valor, porque não é isto que depois será avaliado e as próprias famílias, a própria sociedade, os pais, os alunos (...) estão virados para o resultado.” (P5)

“Então, a partir do momento em que eu só lhe estou a dar 5%, é mais que secundário, não? (...). Nós queremos muito resultados, mas resultados numéricos. E desprezamos muitas vezes esta parte, que é muito importante, não é?” (P9)

“Para mim tem a ver com as exigências de avaliar conhecimentos no currículo, nos exames nacionais ...” (P10)

**Categoria 3. “Operacionalização dos critérios de avaliação do domínio socioafetivo”**, nesta categoria classificamos todas as respostas dos professores sobre a forma como os mesmos operacionalizam e ou aplicam os critérios de avaliação definidos para o domínio socioafetivo. Identificamos cinco subcategorias.

- subcategoria 3.1. “Diferenças registadas no peso do domínio” - reunimos as respostas dos professores que relativamente ao peso do domínio declararam existirem diferenças entre Ciclos, Departamentos e ou Grupos e entre Modalidades de Formação, com consequências na prática letiva.

“... entre ciclos há. Porque entre o ensino básico e o ensino secundário nós temos diferenças quantitativas.” (P2)

“Depende do nível de ensino. No ensino secundário, eu julgo que apenas estão definidos 5%. Para o ensino regular. (...). Para o outro ensino, para o ensino profissional, (...) a avaliação nesses cursos é diferente. Valorizamos muito mais o domínio socioafetivo, são alunos com (...) insucessos a vários níveis.” (P8)

“E, por exemplo, entre departamentos sim.” “... e depois se pensarmos noutras departamentos, o Português e as Línguas têm as oralidades, têm essas coisas todas, portanto, não pode, do meu ponto de vista, não pode haver critérios muito rígidos...” (P9)

- subcategoria 3.2. “Justificação para a diferença de peso entre Ciclos” - reunimos as respostas dos professores que apontaram como razões para a diferença de peso do domínio socioafetivo entre Ciclos a maturidade dos alunos e a avaliação externa.

“O que nós, o que eu observo é que quanto mais subimos no nível de escolaridade dos alunos, menor é o peso que habitualmente se dá ao domínio socioafetivo. (...). Será talvez a avaliação externa.” (P7)

“Portanto, porque é que isto acontece? Isto acontece pela imaturidade dos alunos. Porque enquanto no ensino básico ainda se reflete e muito na sala de aula os comportamentos, as atitudes, a imaturidade dos alunos, a idade dos alunos ... aí esta componente já é mais valorizada (...) porque aí os alunos já sentem. Já sentem que podem ser influenciados no nível final se o seu comportamento (...) não for o mais adequado.” (P8)

- subcategoria 3.3. “Modalidades de avaliação” - reunimos as respostas dos professores que identificaram diferentes modalidades de avaliação (diagnóstica; formativa, sumativa e mista) na avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo.

“Eu acho que para mim a basilar é a formativa. (...) A formativa também tem um sentido de crescimento. E a formativa porque eu vou fazendo ao longo do dia, nas minhas aulas, nós vamos atuando de imediato, aquilo é em tempo real. (...). Isto é, vamos limando, porque eles são pessoas e trazem consigo já determinadas referências.” (P2)

“Eu nem sei bem. Eu penso que ela acaba por ser quase mais diagnóstica...” “... é uma perceção que tu tens, mas que depois não está de facto...” (P3)

“A parte do domínio socioafetivo devia de ser formativo, mas não é! Vai entrar na avaliação sumativa. Pronto, infelizmente.” (P4)

“Para mim, só faz sentido a formativa. (...). As outras para mim não, ou então ele porta-se mal e nós deixamos passar tudo e depois no fim do período dá a nota? Não adianta nada.” (P9)

“Primeiro a diagnóstica, não é? E depois a formativa, nunca a sumativa.” (P10)

- subcategoria 3.4. “Instrumentos de registo” - classificamos todas as

respostas dos professores que na sua prática enquanto avaliadores do domínio socioafetivo, alguns declararam utilizar instrumentos de registo, nomeadamente grelhas de observação, enquanto outros declararam não utilizar na sua prática instrumentos de registo.

“Há aquelas grelhas que depois respeitam aquilo que estabelecemos em grupo, não é?” (P1)

“Em termos de instrumentos, eu tenho algumas grelhas (...) noto que já não é a mais ajustada e que deveria ser alterada (...) ainda vai servindo.” (P2)

“Neste momento, não tenho, pessoalmente, não tenho instrumentos específicos para fazer a avaliação do domínio socioafetivo. Tentámos, no início deste ano, fazer algo parecido, mas caímos no trabalho de casa...” (P3)

- subcategoria 3.5 “Escala – da observação ao número” - classificamos todas as respostas dos professores que, relativamente à forma de operacionalização dos critérios de avaliação do domínio socioafetivo, declararam utilizar diferentes formas de operacionalização, recorrendo, alguns, a escalas e, outros, ao bom senso e experiência acumulada.

“Se o aluno, por exemplo, no primeiro período não faltou vez nenhuma, a nível de assiduidade tem a cotação máxima. Pronto, e depois tenho uma regra três simples, é muito fácil. Pronto, consoante as faltas, vai-se descontando. A nível de participação é a mesma coisa.” (...) “... porque nós para pôr em excel temos que transformar tudo (...) a escala tem a ver com isso, tem a ver com a quantificação de vezes que intervém positivamente ou que não intervém ...” (P4)

“... eu preencho aquilo com níveis de 1 a 5 ou do suficiente ao muito bom. No final daquilo tudo, (...) tenho de fazer tipo uma regra de três simples. Este 1 está no parâmetro de tal a tal... Depois aquilo equivale àquele intervalo (...) que eu depois converto ... aqui é sempre o bom senso.” (P5)

“Depois para a nota final. Portanto, eu tenho uma nota para mim. E agora o que eu faço é, pego nisto (ficha de autoavaliação) e vou confrontar com a minha ... Não discuto com eles. Discuto comigo própria (...) o que eu faço é pensar. (...) É assim a «olhómetro». Pouco científico.” (P9)

**Categoria 4. “Dificuldades sentidas na operacionalização da avaliação do domínio socioafetivo”**, nesta categoria classificamos todas as respostas dos professores que declararam sentir dificuldades na sua prática letiva relativamente à avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo, identificando as dificuldades, o que nos permitiu definir quatro subcategorias.

- subcategoria 4.1. “Quantificar” - reunimos as respostas dos professores que identificaram como principal dificuldade na sua prática a transformação do que é observado em contexto de sala de aula relativamente ao domínio socioafetivo num número ou nota, isto é, quantificar.

“É muitas vezes a tradução, não é, num número (...) desses comportamentos num número (...) é difícil.” (P1)

“É muito difícil, [é muito difícil, é muito difícil] (...) porque depois isto tem que ser passado para um zero a vinte, não é? E zero a vinte no socioafetivo, (...) um é mais tímido e outro não é.” (P3)

- subcategoria 4.2. “Falta de tempo” - reunimos as respostas dos professores que identificaram como principal dificuldade na prática da avaliação do domínio socioafetivo o tempo exigido ou a falta dele.

“Sinto, sinto e é a minha palavra chave nesta entrevista ... é o tempo. Acho que há muito para fazer (...) e sinto muita falta de tempo para isso. (...). Se este domínio socioafetivo fosse mesmo uma formação a sério, isto é, fosse trabalhado noutra dimensão, com outro tempo, outro espaço, nos currículos, outro tempo mesmo, letivo ou não letivo ... tinha de ir por aí.” (P2)

- subcategoria 4.3. “Natureza subjetiva do domínio” – reunimos as respostas dos professores que identificaram como principal dificuldade na prática da avaliação do domínio socioafetivo a natureza do próprio domínio, isto é, o seu carácter subjetivo.

“... sinto dificuldades porque é difícil avaliar. (...). Eu não sei como é que hei de avaliar um comportamento. (...) É assim, o que é que é um comportamento bom?” (P8)

“Mas acho que é uma coisa, algo muito subjetivo. É isto, é muito, é muito subjetivo, esta avaliação para mim. Eu acho que, eu, eu estando a assistir a uma aula de um colega meu, ou um colega meu a assistir à minha aula, vendo as mesmas atitudes e comportamentos, com certeza avaliaríamos, avaliaríamos de forma diferente.” (P12)

- subcategoria 4.4. “Turmas numerosas” - reunimos as respostas dos professores que identificaram como principal dificuldade na prática da avaliação do domínio socioafetivo o número de alunos por turmas.

“... porque eu até posso pensar que de facto aquele aluno, naquela aula, (...) me correspondeu a um nível X, não é, e posso ter falhado, porque eles são 30, não é, [eles são 30].” (P5)

#### **4.4. Validade e fidelidade da grelha de análise temática e categorial**

A grelha final obtida neste estudo apresenta-se no Apêndice IV. Como referimos anteriormente e no sentido de averiguar a validade e fidelidade das categorias de análise (Esteves, 2006) verificámos ainda a fidelidade intracodificador e intercodificador. A fidelidade intracodificador significa que o mesmo analista classifica da mesma forma uma mesma unidade de registo mesmo em momentos diferentes. A fidelidade intercodificador significa que diferentes analistas, trabalhando com o mesmo material codificam da mesma forma as unidades de registo. Nesta investigação, para garantir as questões ligadas à fiabilidade, validade e acordo interjuízes foi constituído um painel de três juízes que fizeram a revisão da análise de codificação e resolveram as situações de discrepância. O

nível de concordância entre os avaliadores foi calculado a partir do coeficiente de kappa de Cohen (1960). O coeficiente kappa pode ser definido como a proporção de acordo entre os juízes após ser retirada a proporção de acordo devido ao acaso traduzido na seguinte fórmula  $k = \frac{P_0 - P_a}{1 - P_a}$ . No presente estudo o acordo interjuízes situou-se nos 95%.

### III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### Introdução

Procederemos agora à análise e discussão dos resultados. Começamos por analisar os temas comuns aos alunos e aos professores (Temas I, II e III) procedendo a uma análise qualitativa de cada tema, análise temática e categorial, seguida de uma análise quantitativa, em que contabilizámos o número de ocorrências/frequências de cada unidade de registo ou significação (categoria e subcategoria) com o objetivo de aferir qual a mais relevante para os alunos e para os professores. No final de cada tema, serão discutidos os resultados, colocando-os em confronto com os resultados das investigações anteriormente apresentadas na revisão da literatura. O mesmo procedimento será utilizado para analisar e discutir os resultados relativos ao Tema IV.

Na Tabela 2 apresentamos os temas identificados.

Tabela 2: Volume de informação obtido em cada um dos temas.

TEMAS	Alunos		Professores		Total	
	n	%	n	%	N	%
<b>Tema 1:</b> Avaliação das aprendizagens (em geral)	52	11.3	45	9.7	97	21.0
<b>Tema 2:</b> Avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo	92	19.9	103	22.3	195	42.2
<b>Tema 3:</b> Aprendizagens socioafetivas na escola	84	18.2	86	18.6	170	36.8
<b>TOTAL</b>	228	49.4	234	50.6	462	100

A análise dos temas identificados permite-nos observar que o tema que registou um maior volume de informação foi o tema 2: “Avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo” (42.2%), quer por parte dos alunos (19.9%), quer por parte dos professores (22.3%). O tema que registou menor volume de informação foi o tema 1: “Avaliação das aprendizagens (em geral)” (21%), correspondendo 11.3% aos alunos e 9.7% aos professores. A justificação para um maior volume de informação no tema 2 poderá estar relacionada com o facto do Bloco B, relativo à avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo (Quadro 4) apresentar maior número de questões.

## **1. Análise do Tema I: Avaliação das aprendizagens (em geral).**

### **1.1 Análise qualitativa**

A análise do Tema I, “Avaliação das aprendizagens (em geral)”, apresenta-se na Tabela 3. Foram identificadas três categorias: a categoria 1. “Conceito”, a categoria 2. “Características” e a categoria 3. “Componentes”.

Tabela 3: Tema I – Avaliação das aprendizagens (em geral)

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Sub-subcategorias</b>
<b>1. Conceito</b>	<b>1.1. Avaliação de conhecimentos</b>	<b>1.1.1. Verificar se aprendeu</b>
		<b>1.1.2. Avaliar Capacidades/Competências</b>
		<b>1.1.3. Avaliar conteúdos</b>
	<b>1.2. Avaliação de comportamentos/atitudes</b>	<b>1.2.1. Avaliar o saber estar/comportamento</b>
		<b>1.2.2. Avaliar atitudes/valores</b>
	<b>1.3. Processo contínuo</b>	
<b>1.4. Aplicação de critérios pré-definidos</b>		
<b>1.5. Juízos de valor</b>		
<b>1.6. Dever</b>		
<b>2. Características</b>	<b>2.1. Um processo importante</b>	
	<b>2.2. Um processo injusto</b>	
<b>3. Componentes</b>	<b>3.1. Conteúdos/Conhecimentos</b>	<b>3.1.1. Testes</b>
		<b>3.1.2. Capacidade de pesquisa</b>
		<b>3.1.3. Trabalhos na aula</b>
		<b>3.1.4. Trabalhos de casa</b>
		<b>3.1.5. Oralidade</b>
	<b>3.2. Comportamento</b>	<b>3.2.1. Participação</b>
		<b>3.2.2. Atenção</b>
		<b>3.2.3. Pontualidade</b>
	<b>3.3. Gosto por aprender/Interesse</b>	
	<b>3.4. Atitudes e valores (civismo)</b>	
	<b>3.5. Relações Interpessoais</b>	
	<b>3.6. Saber fazer</b>	

### 1.1.1. Categoria 1. “Conceito”

Falar de avaliação é falar de um processo em construção e, por isso, inacabado. Referem os professores que “... avaliar aprendizagens é avaliar um dia de aulas, mais outro dia fora da sala de aula (...) é sempre um processo inacabado. (...) Há sempre mais qualquer coisa que ele pode fazer (...) que deveria ter ponderado e não ponderei.” (P2) Para os professores, avaliar implica julgar um percurso. “A avaliação é sempre um juízo de valor.” (P2), para os alunos, avaliar é um dever dos professores, “... eu acho que é dever do professor ... aqui não está em causa se o aluno tem muitas ou poucas capacidades, eu acho que é o [dever dos professores] (A8)

A avaliação das aprendizagens foi entendida em função dos critérios de avaliação definidos e aplicados em contexto escolar. “... momento em que o professor (...) segundo os critérios estabelecidos (...) aplica esses critérios aos conhecimentos que os alunos têm ou vão demonstrando em períodos concretos.” (P1) Alunos e professores, conscientes dos critérios de avaliação, consideraram que avaliar aprendizagens significa avaliar essencialmente conhecimentos.

O conceito de avaliação foi percecionado como: *saber expor; aptos para falar; agarrar o que nos dizem; absorver; adquirir; verificar; meter-nos à prova.*

“Ser avaliado é meter-nos à prova, basicamente.” (A1).

“No fundo, será a soma de tudo aquilo que é verificável numa sala de aula ...” (P4)

E o conceito de aprendizagem foi percecionado como: *informação; conhecimentos; assunto; conceito; capacidades.* “...avaliar o que nós sabemos sobre um determinado assunto (...) o aluno possa demonstrar tudo aquilo que sabe.” (A9) A palavra *teste(s)* também apareceu associada às aprendizagens, no sentido de demonstração e verificação dos conhecimentos e ou conteúdos e não da regulação ou melhoria das aprendizagens. “Valorizamos depois a parte mais das aprendizagens em termos de conhecimentos, por causa das disciplinas de exame.” (P5)

A avaliação da aprendizagem socioafetiva foi identificada com o *saber estar* (regras em aula); com o *comportamento* “... o nosso comportamento também é importante.” (A4) e com as *atitudes e valores* (regras cívicas) “e depois, avaliar aprendizagens, também tem outra componente (...) apesar de que no ensino secundário é mais reduzida, que é a das atitudes e valores.” (P8).

Podemos afirmar que há uma clara predominância do domínio cognitivo relativamente à avaliação das aprendizagens. “... quando se fala em aprendizagens, normalmente nós olhamos muito só para a parte cognitiva (...) conhecimentos. (...). (P5)

### 1.1.2. Categoria 2. “Características”

Os alunos avaliaram a forma como ocorre a avaliação das aprendizagens. A predominância do domínio cognitivo e o recurso aos testes como o instrumento com maior peso na avaliação e que avalia apenas conteúdos foi considerado injusto. Na voz



dos alunos, a avaliação das aprendizagens é um processo importante, “acho que é importante fazermos uma avaliação... é super importante.” (A1), mas injusto “pelo facto de sermos avaliados pelos testes. ...não são os testes que nos vão preparar para a vida fora da escola.” (A4)

A perceção dos alunos sobre a forma como ocorre a avaliação das aprendizagens, considerada injusta, não foi percecionada pelos professores.

### 1.1.3. Categoria 3. “Componentes”

Avaliar aprendizagens significa avaliar o quê? Alunos e professores identificaram diferentes componentes relativamente à avaliação das aprendizagens sem a preocupação de as distinguir relativamente aos domínios cognitivo e socioafetivo.

Na perceção dos alunos, a principal componente avaliada pelos professores são os conteúdos ou conhecimentos, o que poderá justificar o sentimento de injustiça relativamente à avaliação das aprendizagens referido pelos alunos. Para além dos conteúdos ou conhecimentos, também referiram o comportamento e as atitudes e valores (civismo).

Na perceção dos professores, as duas principais componentes avaliadas são, em consonância com os alunos, os conteúdos ou conhecimentos, destacando, contudo, também as atitudes e valores (civismo).

Relativamente aos conteúdos e conhecimentos foram identificados diferentes aspetos (*assuntos, matérias*) que são objeto de avaliação através de diferentes instrumentos ou recorrendo a diferentes estratégias como:

- testes, “... nós somos avaliados pelos testes (...) na maior parte das disciplinas só contam os testes. (...) as notas dos testes, como é óbvio.” (A4);
- avaliações orais, “... e com as avaliações orais.” (A7);
- capacidade de pesquisa, “... eu acho que há uma coisa que é extremamente importante (...) que é a capacidade de pesquisa. Os nossos alunos não estão habituados a pesquisar (...) eu às vezes digo-lhes que é preciso fazer a digestão.” (P5);
- trabalhos na aula, “... tenho muito em conta todo o trabalho que eles fazem na sala de aula. (...) Tenho muitas aulas em que os miúdos estão a trabalhar.” (P9).

Relativamente ao comportamento, alunos e professores identificaram diferentes aspetos que podem ser observados em contexto de sala de aula como:

- a participação, “... a nossa participação na sala.” (A7);
- a atenção, “... o facto de estarem distraídos ou não, lá está a atenção.” (P12) e
- a pontualidade, “... se nós somos pontuais.” (A3)

A componente atitudes e valores foi associada às regras cívicas, justificam os alunos “... se somos bons com os nossos colegas, bem-educados.” (A3)

Alunos e professores referiram ainda outras componentes que são ou podem ser avaliadas, ainda que não lhes tenha sido atribuída o mesmo grau de importância, nomeadamente:

- gosto por aprender/interesse, “E depois avalio, numa aula normal, avalio (...) o interesse que demonstram naquilo que está a ser lecionado.” (P12);
- relações interpessoais, “... e a maneira como nós nos relacionamos com os outros, com os professores, com os nossos colegas.” (A4), “... também avalio a forma como eles se ajudam no grupo, se colaboram uns com os outros, ou não.” “... a forma como eles se tratam uns aos outros, como interação, como interação uns com os outros e comigo.” (P12)
- saber fazer, “Depois tenho sempre uma avaliação da parte experimental, a nível de desempenho no laboratório, (...) se sabem o que estão a fazer.” (P12)

## 1.2. Análise quantitativa

Apresenta-se na Tabela 4 o volume de informação obtido em cada uma das categorias do Tema I. Relativamente aos alunos, a categoria que registou maior volume de informação foi a categoria 3. “Componentes” (28.9%) e a categoria que registou menor volume de informação foi a categoria 2. “Características” (5.2%).

Relativamente aos professores, a categoria 2. “Características” não registou ocorrências e a categoria que registou maior volume de informação foi a categoria 1. “Conceito” (27.8%), como se pode observar na Tabela 4.

Tabela 4: Categorias do Tema I

CATEGORIAS	Alunos		Professores		Total	
	n	%	n	%	N	%
1. Conceito	19	19.6	27	27.8	46	47.4
2. Características	5	5.2	0	0	5	5.2
3. Componentes	28	28.9	18	18.5	46	47.4
<b>TOTAL</b>	52	53.7	45	46.3	97	100

### 1.2.1. Categoria 1. “Conceito”

Na Tabela 5 apresenta-se o volume de informação obtido na categoria 1. “Conceito”. Foram identificadas seis subcategorias e a que registou maior volume de informação foi a subcategoria 1.1 “Avaliação de conhecimentos”, quer por parte dos alunos (28.2%), quer por parte dos professores (34.7%), como se pode observar na Tabela 5.

Tabela 5: Categoria 1. “Conceito”

<b>CATEGORIA:</b>	<b>Alunos</b>		<b>Professores</b>		<b>Total</b>	
<b>1. Conceito</b>						
<b>Subcategorias</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1.1. Avaliação de conhecimentos	13	28.2	16	34.7	29	63.0
1.2. Avaliação de comportamentos/attitudes	5	10.9	8	17.4	13	28.2
1.3. Processo contínuo	0	0	1	2.2	1	2.2
1.4. Aplicação de critérios pré-definidos	0	0	1	2.2	1	2.2
1.5. Juízos de valor	0	0	1	2.2	1	2.2
1.6. Dever	1	2.2	0	0	1	2.2
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>41.3</b>	<b>27</b>	<b>58.7</b>	<b>46</b>	<b>100</b>

### 1.2.2. Categoria 2. “Características”

Na Tabela 6 apresenta-se o volume de informação obtido na categoria 2. “Características”. Foram identificadas duas subcategorias. Apenas os alunos se referiram à avaliação como um processo importante, mas, na maioria das vezes, injusto. Assim, e relativamente aos alunos, das subcategorias identificadas, a que registou maior volume de informação foi a subcategoria 2.2. “Um processo injusto”, 80%, como se pode verificar na Tabela 6.

Tabela 6: Categoria 2. “Características”

<b>CATEGORIA:</b>	<b>Alunos</b>		<b>Professores</b>		<b>Total</b>	
<b>2. Características</b>						
<b>Subcategorias</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
2.1. Um processo importante	1	20.0	0	0	1	20.0
2.2. Um processo injusto	4	80.0	0	0	4	80.0
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

### 1.2.3. Categoria 3. “Componentes”

Na Tabela 7 apresenta-se o volume de informação obtido na categoria 3. “Componentes”. Foram identificadas seis subcategorias. Das seis subcategorias identificadas é possível verificar, a partir do volume de informação, que alunos e professores, relativamente ao domínio cognitivo, destacam os conteúdos e conhecimentos e que relativamente ao domínio socioafetivo, destacam as atitudes e valores e o comportamento.

Relativamente aos alunos, foi a subcategoria 3.1 “Conteúdos/Conhecimentos” que registou maior volume de informação (34.8%), seguido da subcategoria 3.2 “Comportamento” (13%).

Relativamente aos professores, foi a subcategoria 3.4 “Atitudes e valores (civismo)” que registou maior volume de informação (13%), seguido da subcategoria 3.1 “Conteúdos/Conhecimentos” (10.9%).

Tabela 7: Categoria 3. “Componentes”

CATEGORIA: 3. Componentes	Alunos		Professores		Total	
	n	%	n	%	N	%
3.1. Conteúdos / Conhecimentos	16	34.8	5	10.9	21	45.7
3.2. Comportamento	6	13.0	2	4.3	8	17.4
3.3. Gosto por aprender / Interesse	1	2.2	1	2.2	2	4.3
3.4. Atitudes e valores (civismo)	4	8.7	6	13.0	10	21.7
3.5. Relações Interpessoais	1	2.2	3	6.5	4	8.7
3.6. Saber fazer	0	0	1	2.2	1	2.2
<b>TOTAL</b>	<b>28</b>	<b>60.9</b>	<b>18</b>	<b>39.1</b>	<b>46</b>	<b>100</b>

### **1.3 Síntese e discussão dos resultados**

Em síntese, e em relação ao Tema I – Avaliação das aprendizagens (em geral), podemos afirmar que para os alunos a avaliação das aprendizagens em geral é entendida como avaliação de conhecimentos (28.2%). A avaliação de comportamentos e atitudes é apontada como menos significativa (10.9%). De acordo com os alunos, as principais componentes da avaliação das aprendizagens são os conteúdos ou conhecimentos, remetendo para segundo plano o comportamento e as atitudes e valores. Segundo a sua percepção, a avaliação das aprendizagens é um dever dos professores e é sentida pelos alunos como importante porque define um percurso, mas também por isso é considerada injusta pela forma como a mesma é operacionalizada.

Os professores também se referem à avaliação das aprendizagens em geral como avaliação de conhecimentos (34.7%), remetendo para segundo plano a avaliação de comportamentos e atitudes (17.4%). Apontam como principais componentes da avaliação das aprendizagens em geral as atitudes e valores, os conteúdos ou conhecimentos, as relações interpessoais e o comportamento. Na percepção dos professores, a avaliação das aprendizagens em geral é um processo contínuo que é operacionalizado em função dos critérios definidos.

Conhecidas as percepções dos alunos e dos professores relativamente a este tema, apresentamos as diferenças identificadas nas categorias. Na categoria 1. “Conceito” uma das diferenças observadas entre a percepção dos alunos e a percepção dos professores refere-se à forma como a avaliação das aprendizagens em geral é percecionada enquanto processo e não quanto ao seu conteúdo. Apenas os professores se referem à avaliação das aprendizagens em geral como um processo contínuo e consequência da aplicação de critérios pré-definidos. Esta percepção dos professores sobre a avaliação das aprendizagens em geral poderá ser justificada por um conhecimento mais aprofundado dos critérios de avaliação, uma vez que são os professores que os definem.

Na categoria 2. “Características”, outra das diferenças observadas refere-se à forma como a avaliação das aprendizagens em geral é avaliada ou sentida, uma vez que apenas os alunos consideraram a avaliação das aprendizagens um processo importante, mas injusto. Este sentimento de injustiça poderá estar associado à excessiva valorização dos conteúdos ou conhecimentos, reconhecida quer pelos alunos, quer pelos professores, fazendo depender a avaliação das aprendizagens de momentos pontuais e formais de avaliação em que apenas é avaliado uma das suas componentes.

Os resultados apresentados estão em consonância com os estudos de diversos autores sobre esta temática. Os professores, segundo Barreira e Pinto (2005) dão mais ênfase aos conhecimentos e menos às capacidades e atitudes. Luckesi (2011), como referido na revisão da literatura, considera que ensinar e aprender os conhecimentos de determinada área apenas em vista deles mesmos é muito pouco. Também Pacheco (2006) e Fernandes (2008) referem que predomina a avaliação das aprendizagens em detrimento da avaliação para as aprendizagens. Na mesma linha, Alonso (2002) afirma que as práticas dominantes em contexto de sala de aula representam um modelo curricular (academicista e tecnicista) que concebe o conhecimento como algo acabado e ignora a aprendizagem socioafetiva.

Os testes aparecem como o instrumento de avaliação privilegiado. As aprendizagens que os alunos realizam são identificadas com o que os exames medem. Marinho, Leite e Fernandes (2013), também salientam a sobrevalorização excessiva dos testes e exames que apenas avaliam uma parte das aprendizagens, gerando sentimentos de injustiça nos alunos. Acreditamos que há mais aprendizagens para além dos testes e dos exames.

## **2. Análise do Tema II: Avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo**

### **2.1. Análise qualitativa**

A análise do Tema II, Avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo, apresenta-se na Tabela 8. Foram identificadas sete categorias: a categoria 1. “Conceito”; a categoria 2. “Função”; a categoria 3. “Peso na avaliação”; a categoria 4. “Componentes”; a categoria 5. “Importância”, a categoria 6. “Conhecimento dos alunos sobre os critérios de avaliação” e a categoria 7. “Autoavaliação dos alunos”, como se pode observar na Tabela 8.

Tabela 8: Tema II – Avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo.

Categories	Subcategories	Sub-subcategories
1. Conceito	1.1. Sem uniformização	
	1.2. Pouco claro	
2. Função	2.1. Avaliação de comportamentos	
3. Peso na avaliação	3.1. Pouco peso	
	3.2. Melhora resultados dos alunos	
4. Componentes	4.1. Comportamento	4.1.1. Atenção
		4.1.2. Participação
		4.1.3. Cumprimento das regras impostas
		4.1.4. Assiduidade
		4.1.5. Pontualidade
	4.2. Atitudes e valores (civismo)	4.2.1. Responsabilidade
		4.2.2. Respeito
		4.2.3. Honestidade
		4.2.4. Tolerância
		4.2.5. Viver em sociedade
	4.3. Gosto por aprender/Interesse	4.3.1. Nas disciplinas
		4.3.2. Conteúdos/ matérias
	4.4. Relações Interpessoais	4.4.1. Relação professor-aluno
		4.4.2. Relação entre pares
5. Importância	5.1. Base/alicerce da aprendizagem	
	5.2. Efeitos positivos na aprendizagem/rendimento	
	5.3. Crescimento/desenvolvimento pessoal e social	
	5.4. Relação escola-família	
	5.5. Preparação para a vida fora da escola (laboral, sociedade)	
6. Conhecimento dos alunos sobre os critérios de avaliação	6.1. Conhecem	
	6.2. Conhecem pouco	
	6.3. Desconhecem	
7. Autoavaliação dos alunos	7.1. Realizada no final do período	
	7.2. Forma de avaliação	7.2.1. Uso de Grelha/Ficha (cruzes/valores)
		7.2.2. Relatório
		7.2.3. Oral

### 2.1.1. Categoria 1. “Conceito”

Relativamente à avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo, apenas os professores se referiram à aprendizagem socioafetiva como um conceito pouco claro, com consequências na sua avaliação, a que acresce a ausência de uniformização quanto ao que é ou deve ser avaliado e como. Deste modo, os professores consideraram ser necessário

tentar uniformizar o que se pode ou deve avaliar na aprendizagem socioafetiva e como. “Andamos há anos a tentar uniformizar, o que não é fácil, porque cada disciplina tem as suas especificidades (...) para definirmos mais ou menos um padrão comum, portanto o que é que nós vamos analisar do socioafetivo?” (P5) Esta necessidade de uniformização foi justificada pelos professores que evidenciaram, em relação à avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo, um sentimento de incerteza quanto à sua definição ou quanto aos parâmetros a avaliar, considerando este domínio subjetivo. “Pois, isso também é um conceito um bocadinho, ah ... o que é socioafetivo?” (P1) “E quando não há uma definição clara dos parâmetros ainda mais complicado se torna ...” (P5)

### **2.1.2. Categoria 2. “Função”**

Na voz dos alunos e dos professores, a função da avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo é avaliar comportamentos.

“Refere-se à nossa maneira de estar nas aulas.” “... dão muito valor à maneira como nós nos comportamos nas aulas.” (A9)

“... a socioafetiva tem a ver com o comportamento, com o comportamento dos alunos na sala de aula.” (P8)

### **2.1.3. Categoria 3. “Peso na avaliação”**

Analisado o peso atribuído à aprendizagem do domínio socioafetivo na avaliação, alunos e professores foram unânimes em considerar que o peso atribuído é pouco.

O pouco peso definido nos critérios de avaliação para este domínio parece justificar a sua subvalorização, ainda que os participantes no estudo, alunos e professores, tenham considerado que esta avaliação, cujo impacto na avaliação geral é pouco significativo, seja essencialmente utilizada para melhorar os resultados dos alunos, não os penalizando.

“Nós sabemos o que fazemos dentro das aulas (...) mas normalmente utilizamos quase isso para pedir notas mais altas ...” (A5)

“Atribui-se sempre essa componente para melhorar o resultado do aluno no final do período.”  
“Geralmente valorizamos sempre” (P8)

### **2.1.4. Categoria 4. “Componentes”**

Avaliar a aprendizagem do domínio socioafetivo significa avaliar o quê? Alunos e professores identificaram diferentes componentes relativamente à avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo. Foram identificadas quatro componentes. Algumas das componentes identificadas pelos participantes já tinham sido anteriormente



referidas como aspetos a ter em consideração relativamente à avaliação das aprendizagens em geral. A diferença está na clarificação das componentes. Há claramente um esforço por parte dos participantes no estudo, alunos e professores, de clarificar o que se entende por cada uma das componentes a avaliar, dado o carácter subjetivo do domínio socioafetivo e a inexistência de orientações claras quanto ao que se deve e como se deve avaliar.

Na perceção dos alunos, as principais componentes avaliadas relativamente à aprendizagem do domínio socioafetivo são as atitudes e valores (civismo), o comportamento e as relações interpessoais.

Na perceção dos professores, as principais componentes avaliadas relativamente à aprendizagem do domínio socioafetivo são o comportamento e as atitudes e valores (civismo).

Observar e avaliar um comportamento é, segundo a perceção dos alunos e dos professores, avaliar determinados parâmetros como a atenção, "... a nossa capacidade também em termos de atenção." (A12); a participação, "... pela participação." (A2); o cumprimento das regras, "... o respeitar as normas da sala de aula ..." (P5); a assiduidade, "... vou avaliar a assiduidade, certo?" (P1) e a pontualidade, "... avaliamos o chegar a horas, pronto a pontualidade..." (P11).

Avaliar atitudes e valores (civismo) é, segundo a perceção dos alunos e dos professores, avaliar determinados parâmetros como a responsabilidade, "... a responsabilidade: eu hoje digo, «vocês têm de trazer uma folha de papel milimétrico», por exemplo. E eles não trouxeram (...) aí eu tomo nota ..." (P6); o respeito, "... estamos a falar de atitudes na sala de aula, de atitudes perante uns e os outros; devem-se respeitar uns aos outros Pronto, há, tem de haver um respeito." (P12); a honestidade, "... a autenticidade passa pela questão de não enganar o professor, não entregar ao professor um trabalho copiado (...) E isso entra aqui no domínio socioafetivo." (P1); a tolerância, "... temos que ser tolerantes para podermos conversar e estar com os outros." (A12); o saber viver em grupo, em sociedade, "... sabermos estar com outras pessoas de maneira civilizada." (A11).

Alunos e professores também referiram o gosto ou interesse demonstrado pela disciplina em si, "...postura dos miúdos perante a disciplina..." (P9) ou pelas matérias específicas das disciplinas, "falamos dos afetos, das emoções que os alunos mostram em relação a uma dada matéria ..." (A2) como parâmetros avaliados no âmbito do domínio socioafetivo. As relações interpessoais, componente referida quer pelos alunos, quer pelos professores, foi perspectivada de duas formas, uma mais centrada na relação professor-aluno, "... a relação entre os alunos e alunos e professor..." (P3) e a outra mais centrada na relação entre pares, isto é, entre colegas, "... a maneira como estão ali com os colegas e sabem comportar-se com eles ..." (A11).

### 2.1.5. Categoria 5. “Importância”

O pouco peso da avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo na avaliação geral, não invalida, na percepção quer dos alunos, quer dos professores a importância que a mesma tem. Alunos e professores apresentaram diferentes razões que justificam a importância atribuída à aprendizagem do domínio socioafetivo e, por conseguinte, à sua avaliação.

A principal razão apontada pelos alunos e pelos professores para justificar a importância e a sua avaliação em contexto escolar deve-se ao facto de a mesma ser entendida como a base ou alicerce da aprendizagem no geral, “... porque é a nossa base...” (A3), “a base, essa parte socioafetiva, (...) que é o substrato, o fundamento a partir do qual depois os conteúdos poderão ser geridos.” (P7) A influência positiva que a mesma pode ter na aprendizagem geral ou no rendimento dos alunos foi outra razão apresentada, sobretudo pelos alunos, mas também pelos professores. Como referem os professores, “porque eu tenho consciência (...) que toda a parte afetiva ajuda e promove depois toda a parte cognitiva, não é?” (P8) Ou como justificam os alunos, “imaginemos um aluno que tenha dificuldades neste domínio, ele não vai ter tanta facilidade em interagir na aula (...) não vai expor a sua dúvida (...) e vai sair prejudicado com implicações no domínio cognitivo.” (A12)

A avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo é ainda importante porque falar de aprendizagem socioafetiva é, na voz dos alunos e dos professores, falar de algo que nos define como pessoas, contribuindo para o nosso crescimento e desenvolvimento pessoal e social, sendo considerada um pré-requisito.

Justificaram assim os alunos e os professores:

“Acho importante (...) a parte socioafetiva também faz parte da pessoa.” “... porque a escola também nos ensina a ser pessoas.” (A6)

“É importante que um engenheiro saiba construir uma ponte, mas é importante que ele saiba falar com os seus operários ...” “... se nós descuidarmos estas questões socioafetivas depois temos profissionais que não são capazes de ouvir o outro ...” (P1)

Os professores consideraram ainda que a aprendizagem do domínio socioafetivo não pode ser considerada uma tarefa apenas da escola. A família tem um importante papel na promoção da aprendizagem socioafetiva e deverá colaborar com a escola na sua promoção. “Este trabalho (...) não está só nas nossas mãos, porque a base, o berço vem de casa, nós temos depois que desenvolver o resto.” (P5)

### **2.1.6. Categoria 6. “Conhecimento dos alunos sobre os critérios de avaliação”**

Relativamente ao conhecimento dos critérios de avaliação e que incidem sobre o domínio socioafetivo, alunos e professores tem perceções diferentes. De um modo geral, os professores consideraram que os alunos conhecem os critérios de avaliação, uma vez que os mesmos são apresentados pelos próprios professores no início de cada ano letivo.

“Sim. (...) Projeto os critérios de avaliação (...) e eles sabem.” “No início do ano letivo mostramos sempre.” (P6)

Em relação aos alunos, alguns declararam conhecer os critérios de avaliação relativos a este domínio, afirmando que “eles são divulgados, normalmente o que acontece é no início do ano, os professores dizem-nos as percentagens de tudo. (...) os professores dizem, nós é que não ouvimos.” (A12). Outros declararam não ter um conhecimento muito aprofundado dos critérios ou não ter qualquer tipo de conhecimento sobre os mesmos, o que é contraditório com as declarações apresentadas pelos professores. Tal contradição poderá levar-nos a inferir que o aparente desconhecimento dos alunos face aos critérios de avaliação se deve, como os próprios reconheceram, à pouca atenção que lhe é dada durante a sua divulgação, uma vez que a principal sua preocupação consiste em perceber qual o peso dos testes na avaliação de cada disciplina.

### **2.1.7. Categoria 7. “Autoavaliação dos alunos”**

Relativamente à autoavaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo, quer os alunos, quer os professores apontaram como momento para a sua realização o final de cada período letivo, momento que antecede a atribuição de uma classificação. “Eles fazem a autoavaliação no final do período ... se foram cumpridores, assíduos, pontuais ...” (P1)

A autoavaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo é realizada em conjunto com a autoavaliação da aprendizagem do domínio cognitivo através do preenchimento de fichas e grelhas, “nós temos uma grelha, em que temos lá esse domínio contemplado, (...) os alunos preenchem no final do período e fazem a sua autoavaliação.” (P8); *relatórios*, “... às vezes é por escrito, um relatório.” (A2) ou oralmente, “é mais oral do que escrita.” (A8)

## 2.2. Análise quantitativa

Apresenta-se na Tabela 9 o volume de informação obtido em cada uma das categorias do Tema II. As categorias que registaram maior volume de informação, quer por parte dos professores, quer por parte dos alunos, foram as categorias 4. “Componentes”, 11.8% nos alunos e 17.4% nos professores; a categoria 5. “Importância”, 11.3% nos alunos e nos professores e a categoria 7. “Autoavaliação dos alunos”, 10.3% nos alunos e 8.2% nos professores.

Tabela 9: Categorias do Tema II

CATEGORIAS	Alunos		Professores		Total	
	n	%	n	%	n	%
1. Conceito	0	0	5	2.6	5	2.6
2. Função	2	1.0	5	2.6	7	3.6
3. Peso na avaliação	11	5.6	9	4.6	20	10.3
4. Componentes	23	11.8	34	17.4	57	29.2
5. Importância	22	11.3	22	11.3	44	22.6
6. Conhecimento dos alunos sobre os critérios de avaliação	14	7.2	12	6.2	26	13.3
7. Autoavaliação dos alunos	20	10.3	16	8.2	36	18.5
<b>TOTAL</b>	92	47.2	103	52.9	195	100

### 2.2.1. Categoria 1. “Conceito”

Na Tabela 10 apresenta-se o volume de informação obtido na categoria 1. “Conceito”. Foram identificadas duas subcategorias. Apenas os professores se referiram à aprendizagem do domínio socioafetivo como um conceito pouco claro, com consequências na sua avaliação, a que acresce a ausência de uniformização quanto ao que é ou deve ser avaliado e como. Assim, e relativamente aos professores, das categorias identificadas, aquela que registou maior volume de informação foi a subcategoria 1.2 “Pouco claro” (80%), como se pode observar na Tabela 10.

Tabela 10: Categoria 1. “Conceito”

CATEGORIA:						
1. Conceito Subcategorias	Alunos		Professores		Total	
	n	%	n	%	n	%
1.1. Sem uniformização	0	0	1	20.0	1	20.0
1.2. Pouco claro	0	0	4	80.0	4	80.0
<b>TOTAL</b>	0	0	5	100	5	100

### 2.2.2. Categoria 2. “Função”

Na Tabela 11 apresenta-se o volume de informação obtido na categoria 2. “Função”. Identificamos uma subcategoria. Alunos e professores apontaram como função da avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo a avaliação de comportamentos. Relativamente aos alunos, registou-se menor volume de informação (28.6%) por relação com os professores (71.4%), como se pode verificar na Tabela 11.

Tabela 11: Categoria 2. “Função”

<b>CATEGORIA:</b>	<b>Alunos</b>		<b>Professores</b>		<b>Total</b>	
<b>2. Função</b>						
<b>Subcategorias</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>2.1.</b> Avaliação de comportamentos	2	28.6	5	71.4	7	100
<b>TOTAL</b>	2	28.6	5	71.4	7	100

### 2.2.3. Categoria 3. “Peso na avaliação”

Na Tabela 12 apresenta-se o volume de informação obtido na categoria 3. “Peso na avaliação”. Identificamos duas subcategorias. Das subcategorias identificadas, a que registou maior volume de informação foi a subcategoria 3.1 “Pouco peso”. Da análise dos resultados, podemos inferir que a avaliação da aprendizagem socioafetiva tem pouco peso na avaliação, indo ao encontro do já apresentado na revisão da literatura sobre esta temática. Registaram-se nesta subcategoria valores idênticos entre alunos (35%) e professores (30%). A subcategoria 3.2 “Melhora resultados dos alunos” também registou valores idênticos entre alunos (20%) e professores (15%), como se pode verificar na Tabela 12. Apesar do pouco peso, a avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo poderá contribuir para uma melhoria dos resultados dos alunos, uma vez que a sua avaliação parece ser mais utilizada para equilibrar ou beneficiar os resultados dos alunos alcançados no domínio cognitivo do que para penalizar os alunos.

Tabela 12: Categoria 3. “Peso na avaliação”

<b>CATEGORIA:</b>	<b>Alunos</b>		<b>Professores</b>		<b>Total</b>	
<b>3. Peso na avaliação</b>						
<b>Subcategorias</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>3.1.</b> Pouco peso	7	35.0	6	30.0	13	65.0
<b>3.2.</b> Melhora resultados dos alunos	4	20.0	3	15.0	7	35.0
<b>TOTAL</b>	11	55.0	9	45.0	20	100

#### 2.2.4. Categoria 4. “Componentes”

Na Tabela 13 apresenta-se o volume de informação obtido na categoria 4. “Componentes”. Identificamos as componentes que são ou podem ser avaliadas relativamente à aprendizagem socioafetiva. Das quatro subcategorias identificadas, as que registaram maior volume de informação, quer por parte dos alunos, quer por parte dos professores foram as subcategorias 4.1 “Comportamento” e 4.2 “Atitudes e valores (civismo)”. Em relação aos alunos, das duas subcategorias referidas, foi a subcategoria 4.2 “Atitudes e valores (civismo)” que registou maior volume de informação (15.8%). Em relação aos professores, foi a subcategoria 4.1 “Comportamento” que registou maior volume de informação (26.3%). A componente presente na subcategoria 4.3 “Gosto por aprender/Interesse” foi a que registou menor volume de informação, quer por parte dos alunos, quer por parte dos professores, como se pode verificar na Tabela 13.

Tabela 13: Categoria 4. “Componentes”

CATEGORIA: 4. Componentes	Alunos		Professores		Total	
	n	%	n	%	n	%
4.1. Comportamento	6	10.5	15	26.3	21	36.8
4.2. Atitudes e valores (civismo)	9	15.8	10	17.5	19	33.3
4.3. Gosto por aprender / Interesse	2	3.5	4	7.0	6	10.5
4.4. Relações Interpessoais	6	10.5	5	8.8	11	19.3
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>40.4</b>	<b>34</b>	<b>59.6</b>	<b>57</b>	<b>100</b>

#### 2.2.5. Categoria 5. “Importância”

Na Tabela 14 apresenta-se o volume de informação obtido na categoria 5. “Importância”. Identificamos cinco subcategorias. Analisado o volume de informação, podemos inferir que para os alunos, as duas principais razões que justificam a importância da aprendizagem socioafetiva e da sua avaliação se devem à convicção manifestada pelos mesmos de que este tipo de aprendizagem é a base ou alicerce da aprendizagem no geral, subcategoria 5.1, e que a mesma contribui para o seu desenvolvimento pessoal e social, subcategoria 5.3, (13.6%). Os professores parecem concordar com os alunos ao identificarem como principal razão para a importância deste tipo de aprendizagem o facto de a considerarem como a base ou alicerce, subcategoria 5.1, (18.2%). A promoção do

desenvolvimento pessoal e social do aluno, bem como a sua preparação para a vida laboral são também razões que, na voz dos professores, justificam a importância deste tipo de aprendizagem e da sua avaliação. O contexto familiar é apontado apenas pelos professores. A subcategoria que registou menor volume de informação, em relação aos professores, foi a subcategoria 5.2 “Efeitos positivos na aprendizagem/rendimento”, (4.5%). Os alunos parecem ter uma perceção diferente sobre o efeito ou impacto da avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo, uma vez que a mesma subcategoria registou um maior volume de informação, (11.4%), como se pode observar na Tabela 14 que a seguir se apresenta.

Tabela 14: Categoria 5. “Importância”

<b>CATEGORIA:</b>	<b>Alunos</b>		<b>Professores</b>		<b>Total</b>	
<b>5. Importância</b>						
<b>Subcategorias</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>5.1.</b> Base / alicerce da aprendizagem	6	13.6	8	18.2	14	31.8
<b>5.2.</b> Efeitos positivos na aprendizagem / rendimento	5	11.4	2	4.5	7	15.9
<b>5.3.</b> Crescimento / desenvolvimento pessoal e social	6	13.6	4	9.1	10	22.7
<b>5.4.</b> Relação escola - família	0	0	4	9.1	4	9.1
<b>5.5.</b> Preparação para a vida fora da escola (laboral, sociedade)	5	11.4	4	9.1	9	20.5
<b>TOTAL</b>	22	50	22	50	44	100

### **2.2.6. Categoria 6. “Conhecimento dos alunos sobre os critérios de avaliação”**

Na Tabela 15, que a seguir se apresenta, identificamos três subcategorias na categoria 6. “Conhecimento dos alunos sobre os critérios de avaliação”. Das três subcategorias identificadas, a que registou maior volume de informação, quer por parte dos alunos (26.9%), quer por parte dos professores (42.3%), foi a subcategoria 6.1 “Conhecem”. De referir que na subcategoria 6.3 “Desconhecem” não obtivemos informação relativamente aos professores, o que poderemos justificar com o facto, reconhecido pelos participantes no estudo, alunos e professores, que há efetivamente uma divulgação dos critérios de avaliação. Os critérios de avaliação são dados a conhecer pelos professores através de diferentes formas no início de cada ano letivo. O

desconhecimento dos mesmos assumido por alguns alunos poderá dever-se à atenção que lhe é dedicada durante a sua divulgação e justificada pelo peso que lhe é atribuído.

Tabela 15: Categoria 6. “Conhecimento dos alunos sobre os critérios de avaliação”

<b>CATEGORIA:</b>	<b>Alunos</b>		<b>Professores</b>		<b>Total</b>	
<b>6. Conhecimento dos alunos sobre os critérios de avaliação</b>						
<b>Subcategorias</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>6.1.</b> Conhecem	7	26.9	11	42.3	18	69.2
<b>6.2.</b> Conhecem pouco	2	7.7	1	3.8	3	11.5
<b>6.3.</b> Desconhecem	5	19.3	0	0	5	19.3
<b>TOTAL</b>	14	53.8	12	46.1	26	100

### 2.2.7. Categoria 7. “Autoavaliação dos alunos”

Na Tabela 16 apresenta-se o volume de informação obtido na categoria 7. “Autoavaliação dos alunos”. Identificamos duas subcategorias. A subcategoria que registou maior volume de informação foi a subcategoria 7.2 “Forma de avaliação”, quer para os alunos, (38.9%), quer para os professores, (27.7%). Nesta subcategoria, alunos e professores referem-se a grelhas, fichas, relatórios e oralidade como as formas de procedimento utilizadas na autoavaliação. A subcategoria 7.1 “Realizada no final do período” registou valores idênticos nos alunos e nos professores, (16.7%), evidenciando assim uma certa concordância quanto ao momento em que a autoavaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo ocorre, como se pode verificar na Tabela 16.

Tabela 16: Categoria 7. “Autoavaliação dos alunos”

<b>CATEGORIA:</b>	<b>Alunos</b>		<b>Professores</b>		<b>Total</b>	
<b>7. Autoavaliação dos alunos</b>						
<b>Subcategorias</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>7.1.</b> Realizada no final do período	6	16.7	6	16.7	12	33.3
<b>7.2.</b> Forma de avaliação	14	38.9	10	27.7	24	66.7
<b>TOTAL</b>	20	55.6	16	44.4	36	100



### **2.3 Síntese e discussão dos resultados**

Em síntese, relativamente ao Tema II – Avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo, podemos afirmar que a avaliação da aprendizagem socioafetiva é considerada importante e tem como função, quer para os alunos (28.6%), quer para os professores (71.4%), a avaliação de comportamentos, ainda que tal função seja mais significativa para os professores.

Segundo a perceção dos alunos, o peso atribuído à avaliação deste domínio, e que poderá contribuir para uma melhoria dos resultados dos alunos, quando comparado com o domínio cognitivo, é considerado pouco. As componentes identificadas pelos alunos e que são ou podem ser avaliadas no domínio socioafetivo são as atitudes e valores (civismo) (15.8%), o comportamento e as relações interpessoais (entre alunos e entre alunos e professores). O gosto ou interesse por aprender é, na perceção dos alunos, também importante, mas menos valorizado (3.5%). Apesar do pouco peso, na voz dos alunos, a aprendizagem socioafetiva e a sua avaliação é considerada importante. A aprendizagem socioafetiva é considerada a base ou alicerce de toda a aprendizagem e a responsável pelo crescimento ou desenvolvimento pessoal e social, o que justifica a importância também da sua avaliação. As outras razões apontadas pelos alunos foram os efeitos positivos deste tipo de aprendizagem no seu rendimento e a preparação para a vida laboral e integração na sociedade. Relativamente ao conhecimento dos critérios de avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo, conhecimento esse fundamental para que a avaliação das aprendizagens seja considerada um processo claro e rigoroso e que envolva todos os intervenientes no processo, avaliadores e avaliados, há diferentes perceções entre os alunos. Alguns alunos declararam conhecer os critérios de avaliação relativos a este domínio (26.9%), enquanto outros declararam não conhecer os critérios de avaliação (19.3%). Já em relação à forma como os alunos se autoavaliam, os mesmos referem que a autoavaliação ocorre no final do período, perceção que é partilhada pelos professores, e que a mesma se realiza através de grelhas, fichas, relatórios e oralidade.

Para os professores, falar da aprendizagem socioafetiva é falar de um conceito difícil de definir, considerado pelos professores pouco claro e com consequências na sua avaliação. Apenas os professores, provavelmente porque são eles os autores e aplicadores dos critérios de avaliação, referem a falta de uniformização quanto à avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo, considerada subjetiva. Na voz dos professores as principais componentes avaliadas no domínio socioafetivo são o comportamento (26.3%), as atitudes e valores (civismo) e as relações interpessoais (entre alunos e entre

alunos e professores). O gosto ou interesse por aprender é a componente menos valorizada. (7%). Apesar das dificuldades apontadas, a avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo é considerada importante. As razões apresentadas pelos professores para a sua importância não divergem muito das razões apresentadas pelos alunos. Acrescentam, contudo, às razões anteriormente apresentadas a relação escola-família, chamando a atenção para o facto de que este tipo de aprendizagem não tem o seu início apenas na escola e que a família, primeiro agente socializador, também é responsável pelos valores e atitudes que transmite e que por esse motivo deveria existir uma relação mais próxima entre a família e a escola, de cooperação.

Conhecidas as percepções dos alunos e dos professores relativamente a este tema, apresentamos as diferenças identificadas nas categorias. Na categoria 1. “Conceito”, apenas os professores se referem à aprendizagem socioafetiva como um conceito pouco claro e sem uniformização.

Na categoria 5. “Importância”, a relação escola-família é referida pelos professores, mas não pelos alunos.

Na categoria 6. “Conhecimento dos alunos sobre os critérios de avaliação”, ao contrário do que foi declarado por alguns alunos, que referiram não conhecer os critérios de avaliação relativos ao domínio socioafetivo, segundo a percepção dos professores, os alunos conhecem os critérios de avaliação, uma vez que no início de cada ano letivo os professores apresentam em contexto de sala de aula os critérios aos alunos. Os critérios de avaliação também são divulgados por outros meios, nomeadamente através da página da escola. De acordo com os professores, o desconhecimento declarado por alguns alunos poderá ser justificado com a atenção que os mesmos dão à explicitação dos critérios, uma vez que o pouco peso atribuído ao domínio poderá promover o desinteresse pelos mesmos.

Da análise dos resultados apresentados podemos inferir que, nomeadamente para os professores, uma das dificuldades declaradas pelos mesmos está relacionada com a explicitação do próprio conceito de aprendizagem socioafetiva, com consequências na sua avaliação. Esta mesma ideia está em consonância com diversos estudos. Bolívar (1995) afirma que a avaliação das atitudes e valores será sempre parcial e problemática. Refere o autor que, para além da falta de tradição neste campo, não há critérios, instrumentos ou meios claros a que os professores possam recorrer. Trillo (2000) partilha da mesma opinião, a pergunta sobre o que são as atitudes e valores não tem uma resposta

fácil. Também Zabalza (2000) se refere ao conteúdo confuso e deslizando das atitudes e dos valores.

O pouco peso atribuído ao domínio socioafetivo e à avaliação do mesmo foi reconhecido quer pelos alunos, quer pelos professores. Na mesma linha, Fernandes (2008), afirma que as competências de natureza transversal, como o domínio das relações socioafetivas são pouco valorizadas e apresenta como justificativa para que tal aconteça o facto de a comunicação em sala de aula ser organizada em torno de conhecimentos e a constatação de que as competências transversais, entre as quais se incluem as do domínio socioafetivo, não se encontram clara e expressamente definidas nos currículos como objetos de avaliação. Rodríguez (2000), afirma que o domínio socioafetivo, no conjunto das diferentes taxonomias e na educação, tem recebido pouca atenção. Costa e Faria (2013) reforçam esta ideia com um estudo empírico concluindo que a subvalorização do domínio socioafetivo é assumida, essencialmente, pelos professores devido à ausência de uma estrutura e organização curriculares vocacionadas para o seu desenvolvimento.

Contudo, e não obstante as dificuldades com a clarificação do domínio, com o lugar secundário ocupado pela avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo, justificado pelo peso atribuído e pela clara predominância do domínio cognitivo, os participantes no estudo, alunos e professores, consideraram que a aprendizagem socioafetiva e a sua avaliação é importante. Em consonância com esta ideia, Zabalza (2000) considera que as atitudes e valores afetam de forma clara a motivação e atuam como pré-requisitos para a aprendizagem para além de que condicionam o clima de trabalho e são, portanto, a base ou alicerce para a aprendizagem e para a vida. Costa e Faria (2013) reforçam a ideia anteriormente apresentada considerando que a longo prazo, o domínio de competências socioemocionais potenciará o desenvolvimento mais ajustado do aluno, contribuindo, assim, para a melhoria do seu envolvimento na escola.

A definição de critérios de avaliação claros e o conhecimento dos mesmos foi considerado também um dos aspetos a ter em consideração na avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo. Na realidade, falar de avaliação implica falar de critérios e conhecê-los. Segundo Barreira e Pinto (2005) ainda que os critérios de avaliação sejam diferenciados e divulgados, há a necessidade de clarificá-los melhor, considerando os autores que os professores dão mais ênfase aos conhecimentos e menos às capacidades e atitudes e não explicitam tanto quanto seria desejável os objetivos e critérios de avaliação. Paraphrasing Pacheco (2002), a aprendizagem, qualquer tipo de aprendizagem, exige critérios bem definidos.

Relativamente à autoavaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo, e que aparece em termos de periodicidade, com uma maior incidência no final do período, e à forma como a mesma é realizada, diversos autores consideram, como, por exemplo, Hoffmann (2014), que não há fórmulas ou tempos definidos para a autoavaliação, porque ela só tem sentido no dia a dia das salas de aula. Esta ideia contraria aquilo que, segundo as declarações dos alunos e dos professores, é a prática em contexto escolar no que se refere à autoavaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo. A autoavaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo parece realizar-se apenas no final de cada período, quando é solicitado aos alunos que façam uma retrospectiva daquele que foi o seu desempenho em termos de atitudes e valores e se avaliem em função de algo que já passou e não pode ser corrigido ou melhorado. A avaliação levada a cabo pelos alunos neste domínio volta-se para o passado, julgando um caminho percorrido. Contrariamente ao que quer os alunos, quer os professores declararam, também Teixeira e Nunes (2014) afirmam que a autoavaliação não deve ser utilizada como um instrumento de tortura para o aluno, fazendo com que ele se puna no final de um período, avaliando o que fez de maneira equivocada e inadequada. Pelo contrário, avaliar e autoavaliar, neste contexto, deverá implicar um olhar para a frente, uma leitura positiva da realidade, não com o objetivo de justificar ou explicar uma etapa de aprendizagem já percorrida, mas antes com o objetivo de, como refere Hoffmann (2014), encaminhar, apresentar alternativas, melhorar.

### **3. Análise do Tema III: Aprendizagens socioafetivas na escola.**

#### **3.1. Análise qualitativa**

A análise do Tema III, “Aprendizagens socioafetivas na escola”, apresenta-se na Tabela 17. Foram identificadas seis categorias: a categoria 1. “Existência/presença”, a categoria 2. “Principais dificuldades/ entraves /obstáculos”, a categoria 3. “Peso do domínio socioafetivo na avaliação de uma disciplina”, a categoria 4. “Periodicidade da avaliação do domínio socioafetivo”, categoria 5. “Feedback aos alunos” e a categoria 6. “Aspetos a melhorar na avaliação do domínio socioafetivo”.

Tabela 17: Tema III – Aprendizagens socioafetivas na escola

Categories	Subcategories	Sub-subcategories
<b>1.</b> Existência/presença	<b>1.1.</b> Sim	
	<b>1.2.</b> Não	
	<b>1.3.</b> Incerteza quanto ao papel da escola neste aspeto	
<b>2.</b> Principais dificuldades/entraves/obstáculos	<b>2.1.</b> Dificuldade em mensurar as componentes socioafetivas	
	<b>2.2.</b> Inexistência de orientações específicas por parte do Ministério	
	<b>2.3.</b> Falta de preparação das escolas para avaliar o domínio.	
	<b>2.4.</b> Componentes não avaliadas nos exames	
<b>3.</b> Peso do domínio socioafetivo na avaliação de uma disciplina	<b>3.1.</b> 5% a 10%	
	<b>3.2.</b> Incerteza quanto ao peso definido	
	<b>3.3.</b> Pouco peso	
	<b>3.4.</b> Peso suficiente	
	<b>3.5.</b> Necessidade de um peso maior	
<b>4.</b> Periodicidade da avaliação do domínio socioafetivo	<b>4.1.</b> Avaliação contínua	<b>4.1.1.</b> Apontamento em grelha própria (diário/semanal)
	<b>4.2.</b> Sem avaliação contínua	<b>4.2.1.</b> (“olhómetro”)
		<b>4.2.2.</b> Falta de tempo
		<b>4.2.3.</b> Turmas numerosas
		<b>4.2.4.</b> Pouco peso
	<b>4.3.</b> Meio/Final do período	
<b>5.</b> Feedback aos alunos	<b>5.1.</b> Existência de Feedback	<b>5.1.1.</b> Oral
		<b>5.1.2.</b> Escrito
		<b>5.1.3.</b> Contínuo/ Aula a aula
		<b>5.1.4.</b> Meio/Final do período
	<b>5.2.</b> Ausência de feedback avaliativo	
	<b>5.3.</b> Valorização de aspetos negativos	
	<b>6.</b> Aspetos a melhorar na avaliação do domínio socioafetivo	<b>6.1.</b> Mais informação aos alunos
<b>6.2.</b> Maior uniformização sobre o que é importante avaliar		
<b>6.3.</b> Maior reconhecimento/peso do domínio		
<b>6.4.</b> Avaliação contínua		
<b>6.5.</b> Feedback avaliativo mais frequente		
<b>6.6.</b> Feedback pela positiva		
<b>6.7.</b> Registo sistemático		

---

6.8. Formação específica

6.9. Mais trabalho de equipa dos professores

6.10. Maior articulação com a família

---

### 3.1.1. Categoria 1. “Existência/presença”

Ouvimos alunos e professores sobre o papel da escola na promoção ou não da aprendizagem do domínio socioafetivo. Globalmente, os alunos consideraram que a escola promove a aprendizagem do domínio socioafetivo, contrariamente ao que foi referido pelos professores. “A escola, acho que sim.” “...pelo facto de nos meterem num espaço onde estamos oito horas com centenas de alunos com quem temos que interagir ...” (A12)

Ainda que alguns professores tenham manifestado a sua concordância com os alunos, outros consideraram que a escola não promove a aprendizagem do domínio socioafetivo, referindo que, na atualidade, a escola está mais preocupada com a transmissão e certificação de saberes. “Não, não me parece, (...) Acho que está, estamos muito virados, então a nível de secundário, virados para o exame.” (P3)

Na voz dos alunos e dos professores, a aprendizagem do domínio socioafetivo é promovida em contexto de sala de aula e também através da realização de atividades extracurriculares. “É assim, eu acho que a escola tenta, não é? Mas isto às vezes é complicado ...” “... fazemos assim uma série de atividades (...) precisamente para a parte socioafetiva, porque é onde os miúdos convivem, é onde eles podem estar com o outro ...” (P11)

### 3.1.2. Categoria 2. “Principais dificuldades/entraves/obstáculos”

Alunos e professores referiram algumas dificuldades ou obstáculos que, de acordo com a sua perceção, poderão justificar a promoção ou não da aprendizagem do domínio socioafetivo, o «lugar» ocupado pela mesma e a sua avaliação. Das dificuldades declaradas, apenas uma é comum aos alunos e professores. Alunos e professores parecem concordar com a ideia de que uma das dificuldades ou obstáculo se deve ao facto de a aprendizagem do domínio socioafetivo não ser uma componente avaliada em exame. Os testes ou exames surgem como o instrumento com maior peso na avaliação das aprendizagens, “... porque os testes têm mais importância.” (A2) e avaliam aprendizagens do domínio cognitivo. “Mas há outro problema que se coloca, principalmente ao nível do secundário (...) que tem a ver com os exames. Nos exames apenas se avaliam conhecimentos, o domínio socioafetivo é completamente esquecido.” (P8)

As restantes dificuldades ou obstáculos são referidas apenas pelos professores, como, por exemplo:

- a dificuldade em medir, quantificar a aprendizagem do domínio socioafetivo: “o problema que se coloca, penso eu, tem a ver com, como é mensurável? Como é que se deve medir a questão socioafetiva? E isso é que é divergente e que não vamos chegar a consenso.” (P4);
- a inexistência de orientações específicas por parte do Ministério sobre o que fazer e como: “é assim, eu considero que inclusivamente o Ministério, nos critérios que nos envia, não promove. Portanto, se de cima não promove, não sei o que é que a escola poderá fazer mais para o promover.” (P12);
- a falta de preparação das escolas para avaliar a aprendizagem do domínio socioafetivo (paradigma, formação): “as escolas não estão preparadas para o paradigma de avaliar estas componentes e estas componentes terem um peso muito maior na avaliação.” (P8).

### **3.1.3. Categoria 3. “Peso do domínio socioafetivo na avaliação de uma disciplina”**

Ouvimos os alunos e os professores relativamente ao peso definido e aplicado, no âmbito das várias disciplinas, à aprendizagem do domínio socioafetivo.

Na voz dos alunos e dos professores, o peso atribuído situa-se entre os 5% e os 10%. “O ano passado nós estávamos com 10%, este ano alterámos para 5%.” (P7)

Apesar da identificação do peso definido nos critérios, também foi possível perceber que alguns alunos têm dúvidas quanto ao seu peso exato. “40 e pouco % ... não? Menos? 10%?” (A8) A incerteza manifestada por esses alunos poderá ser justificada pela pouca atenção dada à explicitação dos critérios de avaliação relativos a este domínio. Relembramos que os critérios de avaliação são dados a conhecer pelos professores no início de cada ano letivo e divulgados junto dos alunos.

O peso definido e identificado globalmente pelos alunos e pelos professores foi considerado pouco, insuficiente. “Eu acho que é um peso bastante baixo ...” (A2), “...deveria ter um pouco mais de peso ...” (A8).

### **3.1.4. Categoria 4. “Periodicidade da avaliação do domínio socioafetivo”**

Globalmente, os alunos consideraram que a avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo ocorre diariamente, contínua, exigindo um apontamento em grelha

própria. “Os professores tomam notas nas aulas ...” “Eu acho que é com bastante frequência, quase diária (...) acho que vão apontando isso nos cadernos.” (A6)

Já em relação aos professores, a percepção quanto à periodicidade da avaliação do domínio socioafetivo é diferente. Alguns professores também consideraram que a avaliação deste domínio ocorre diariamente, concordando com os alunos. “Eu acho que todos os dias nós avaliamos isso, mas depois temos dificuldade em (...) traduzir isso num número, não é?” (P1) Mas, no geral, os professores referiram não avaliar este domínio de forma contínua, tendo apresentado as seguintes razões:

- o «olhómetro»: “... por mais bonitas que sejam as fichas [grelhas], a componente «olhómetro» funciona, eu por mim falo e pronto!” (P5);
- a falta de tempo: “porquê? Por falta de tempo.” (...) “... o tal registo, o escrito, eu por falta de tempo não consigo fazê-lo.” (P2);
- as turmas numerosas: “mas dado o número de alunos (...) é impossível, [é impossível] ...” “portanto, isto é muito complicado, com o número de alunos que nós temos, com a diversidade de alunos que temos dentro de uma sala de aula ...” “Portanto, isto sinceramente, aí eu própria falho. (...) Não consigo. [Não consigo].” (P5);
- o pouco peso do domínio socioafetivo: “e não faço [registo diário] por este motivo muito simples, porque é muito insignificante (...) se ela tivesse um peso maior, justificava-se nós termos diariamente um registo.” (P8).

Alguns alunos e professores também referiram que a avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo ocorre em momentos específicos, nomeadamente a meio do período, coincidindo com a avaliação intercalar e com a avaliação no final de cada período. “No final do período ...” “Depois a meio, temos a avaliação intermédia, que nós chamamos de intercalar ...” (P7)

### **3.1.5. Categoria 5. “Feedback aos alunos”**

Relativamente à existência ou não de feedback avaliativo sobre este domínio, quer os alunos, quer os professores consideraram que há feedback e que o mesmo acontece oralmente, “normalmente, é oralmente...” (A11); ou por escrito, “quando somos mais novos esse feedback é escrito, um recado para casa na caderneta.” (A7).

Quanto à periodicidade do feedback, alguns alunos e professores declararam receber ou dar feedback diariamente, “sim recebemos, em todas as aulas ...” (A5); enquanto outros afirmaram que o mesmo apenas ocorre nos momentos de avaliação intercalar ou de avaliação no final do período.

“Sim. (...) é mais no final do período, é quando nos dão o feedback sobre as aulas e nos dizem a percentagem do nosso comportamento.” (A9)



“... Respondendo corretamente, é feito antes do final do período, antes do preenchimento da grelha de autoavaliação.” (P4)

Relativamente ao feedback que é dado, alunos e professores parecem concordar com a avaliação que fazem do mesmo, não o considerando de qualidade por valorizar, essencialmente, os aspetos negativos, por exemplo, o comportamento incorreto em contexto de sala de aula. Os aspetos positivos raramente são valorizados.

“A chamada de atenção é mais pela negativa, porque se nós tivermos uma atitude positiva, eles não estão propriamente a elogiar-nos...” (A10)

“Eu dou este aviso, faço este aviso «tu estás a descer, tu andas a conversar, tu tens de mudar de sítio...». Pronto, não é, propriamente, digamos uma coisa muito ampla, é mais no sentido dizer ao aluno «as tuas atitudes estão a prejudicar a tua parte dos conhecimentos».” (P5)

### **3.1.6. Categoria 6. “Aspetos a melhorar na avaliação do domínio socioafetivo”**

Questionados sobre como melhorar a avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo, alunos e professores apresentaram sugestões.

Segundo a perceção dos alunos, os aspetos a melhorar na avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo são:

- a informação prestada aos alunos sobre os critérios de avaliação deste domínio: “acho que os alunos deveriam estar mais informados (...) em relação a este domínio ... nós deveríamos saber quais são efetivamente os critérios face a esse domínio.” (A1);
- o peso do domínio nos critérios de avaliação: “Sinceramente, acho que devia ter mais peso (...) poderia ajudar a modificar atitudes porque nos sentíamos obrigados a isso.” (A6);
- a avaliação ser contínua e não ocorrer apenas no final de cada período: “em primeiro lugar, a questão da regularidade, os professores lembrarem-nos desse aspeto mais vezes ...” (A12);
- feedback avaliativo mais frequente: “... e chamar-nos mais à atenção (...) os alunos são mal-educados e os professores, alguns já estão bastante cansados e deixam andar ...” (A3), e que não valorizasse apenas os aspetos negativos, “acho que, às vezes, quando nós temos as atitudes boas, é importante elogiar o aluno para dar motivação...” (A10).

Os professores concordaram com os alunos relativamente a três aspetos:

- a necessidade de um maior reconhecimento ou valorização do domínio socioafetivo: “Ou seja, a sua ponderação. É assim, nós só podemos valorizar uma coisa

se ela tiver um peso significativo. (...) Portanto, o primeiro aspeto que eu acho que se deveria melhorar (...) e eu considero uma componente importantíssima, devia de ter um maior peso na avaliação final.” (P8) alterando o peso que lhe é atribuído;

- a necessidade de se proceder a uma avaliação contínua relativamente a este domínio, “... gostava (...) até posso ser eu que não consigo gerir bem o meu tempo, que é no final de cada aula poder ter uma grelha, em que o aluno diz «o que é que eu aprendi, o que não aprendi» (...) confrontar o aluno ...” “Isto é, ele fazer uma autoavaliação diariamente. Sim, no cognitivo e no socioafetivo.” (P2);
- feedback avaliativo mais frequente, para que os alunos possam tomar consciência das suas atitudes e corrigi-las, se for caso disso, “Se calhar o feedback a dar aos alunos (...) fazê-lo de uma forma mais sistemática, mais regular, para que eles pudessem corrigir e para eles também, para que para eles fosse mais patente essa avaliação.” (P7).

Para além dos aspetos indicados, os professores apresentaram ainda como sugestões de melhoria:

- uma maior uniformização sobre o que é importante avaliar: “... a sugestão que eu faço realmente era tentar uniformizar o mais possível os parâmetros a avaliar neste domínio (...) os principais parâmetros, os parâmetros gerais e os parâmetros que seriam universais a todas as disciplinas (...) e que acompanhassem o aluno durante um ciclo.” (P5);
- a necessidade de se proceder a um registo sistemático do que é observado em contexto e sala de aula: “... o fazer o registo que eu não faço. Se calhar o fazer o registo aula a aula, se calhar era uma coisa melhor. Mais fiável.” (P9);
- formação específica sobre o que avaliar e como avaliar este domínio: “o segundo aspeto, é que os professores, como é um domínio muito subjetivo, acho que devia de haver formação para os professores nesse sentido. (...) Nós não temos mecanismos de avaliação das aprendizagens nesse domínio.” (P8);
- mais trabalho de equipa ou colaboração entre os professores: “na escola acho que nós todos deveríamos de fazer isso e não fazem.” (P12);
- uma maior articulação com a família, uma vez que a família também é responsável pela aprendizagem socioafetiva: “a melhorar, tínhamos de chegar aos pais. Pronto, é assim. Se eles viessem já com uma postura diferente, nessa parte, nós tínhamos tudo facilitado. E eu acho que teríamos que recuar à atitude de alguns pais.” (P6).

### 3.2 Análise quantitativa

Apresenta-se na Tabela 18 o volume de informação obtido em cada uma das categorias do Tema III. Relativamente aos alunos, a categoria que registou maior volume de informação foi a categoria 5. “Feedback aos alunos”, (13,5%). Relativamente aos professores, a categoria que registou maior volume de informação foi a categoria 4. “Periodicidade da avaliação do domínio socioafetivo”, (11,2%). A categoria que registou menor volume de informação foi a categoria 2. “Principais dificuldades/entraves/obstáculos”, quer em relação aos alunos (1,8%), quer em relação aos professores (5,9%).

Tabela 18: Categorias do Tema III

CATEGORIAS	Alunos		Professores		Total	
	n	%	n	%	n	%
1. Existência / presença	12	7.1	11	6.5	23	13.5
2. Principais dificuldades / entraves / obstáculos	3	1.8	10	5.9	13	7.6
3. Peso do domínio socioafetivo na avaliação de uma disciplina	18	10.6	15	8.8	33	19.4
4. Periodicidade da avaliação do domínio socioafetivo	13	7.6	19	11.2	32	18.8
5. Feedback aos alunos	23	13.5	16	9.4	39	22.9
6. Aspetos a melhorar na avaliação do domínio socioafetivo	15	8.8	15	8.8	30	17.6
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>	<b>49.4</b>	<b>86</b>	<b>50.6</b>	<b>170</b>	<b>100</b>

#### 3.2.1. Categoria 1. “Existência/presença”

Na Tabela 19 apresenta-se o volume de informação obtido na categoria 1. “Existência/presença”. Identificamos três subcategorias. Relativamente aos alunos podemos afirmar não existirem dúvidas quanto ao papel da escola na promoção da aprendizagem socioafetiva, uma vez que a subcategoria 1.1 “Sim” registou um elevado volume de informação (47.8%). Relativamente aos professores não podemos afirmar o mesmo, uma vez que a subcategoria 1.1 “Sim”, quando comparado com os alunos, registou menor volume de informação (17.4%). Já a subcategoria 1.2 “Não”, comparando alunos e professores, podemos afirmar que não teve grande expressão nos alunos (4.3%), não se tendo verificado o mesmo em relação aos professores (21.7%), como se pode observar na Tabela 19.

Tabela 19: Categoria 1. “Existência/presença”

<b>CATEGORIA:</b>	<b>Alunos</b>		<b>Professores</b>		<b>Total</b>	
<b>1. Existência / presença</b>						
<b>Subcategorias</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>1.1. Sim</b>	11	47.8	4	17.4	15	65.2
<b>1.2. Não</b>	1	4.3	5	21.7	6	26.1
<b>1.3. Incerteza quanto ao papel da escola neste aspeto</b>	0	0	2	8.7	2	8.7
<b>TOTAL</b>	12	52.1	11	47.8	23	100

### 3.2.2. Categoria 2. “Principais dificuldades/entraves/obstáculos

Apresenta-se na Tabela 20 o volume de informação obtido na categoria 2. “Principais dificuldades / entraves / obstáculos” à promoção e consequente avaliação da aprendizagem socioafetiva. Identificamos quatro subcategorias. De referir que, relativamente aos alunos, no conjunto total da categoria, apenas registamos informação na subcategoria 2.4 “Componentes não avaliadas nos exames”, (23%). Os professores identificaram outras dificuldades, aparentemente justificadas pelo seu papel como avaliadores do domínio, como a dificuldade em medir ou quantificar a aprendizagem do domínio socioafetivo, o facto de não existirem orientações claras por parte do Ministério e a falta de preparação das escolas. Contudo, foi a subcategoria 2.4 “Componentes não avaliadas nos exames” a que registou maior volume de informação, (46.2%).

Tabela 20: Categoria 2. “Principais dificuldades/entraves/obstáculos”

<b>CATEGORIA:</b>	<b>Alunos</b>		<b>Professores</b>		<b>Total</b>	
<b>2. Principais dificuldades / entraves / obstáculos</b>						
<b>Subcategorias</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>2.1. Dificuldade em mensurar as componentes socioafetivas</b>	0	0	1	7.7	1	7.7
<b>2.2. Inexistência de orientações específicas por parte do Ministério</b>	0	0	2	15.4	2	15.4
<b>2.3. Falta de preparação das escolas para avaliar o domínio</b>	0	0	1	7.7	1	7.7
<b>2.4. Componentes não avaliadas nos exames</b>	3	23	6	46.2	9	69.2
<b>TOTAL</b>	3	23	10	77	13	100

### 3.2.3. Categoria 3. “Peso do domínio socioafetivo na avaliação de uma disciplina”

Na Tabela 21 apresenta-se o volume de informação obtido na categoria 3. “Peso do domínio socioafetivo na avaliação de uma disciplina”. Identificamos cinco subcategorias. Das subcategorias identificadas, a que registou maior volume de informação, quer por parte dos alunos (24.2%), quer por parte dos professores (33.3%), foi a subcategoria 3.1 “5% a 10%” em que é apresentando o valor definido para o domínio socioafetivo e definido nos critérios de avaliação. Relativamente ao peso do domínio socioafetivo, podemos ainda referir que apenas os alunos evidenciaram alguma incerteza quanto ao peso definido (6%). Todos os professores identificaram o peso definido para o domínio socioafetivo na sua disciplina.

Quanto à avaliação (valoração) do peso definido para este domínio, alunos e professores reconheceram que o peso que lhe é atribuído é pouco quando comparado com o peso atribuído ao domínio cognitivo. A subcategoria 3.3 “Pouco peso” reflete esta análise, quer em relação aos alunos (18.2%), quer em relação aos professores (12.2%).

Tabela 21: Categoria 3. “Peso do domínio socioafetivo na avaliação de uma disciplina”

CATEGORIA: 3. Peso do domínio socioafetivo na avaliação de uma disciplina	Alunos		Professores		Total	
	n	%	n	%	n	%
3.1. 5% a 10%	8	24.2	11	33.3	19	57.6
3.2. Incerteza quanto ao peso definido	2	6	0	0	2	6
3.3. Pouco peso	6	18.2	4	12.2	10	30.3
3.4. Peso suficiente	1	3	0	0	1	3
3.5. Necessidade de um peso maior	1	3	0	0	1	3
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>54.5</b>	<b>15</b>	<b>45.5</b>	<b>33</b>	<b>100</b>

### 3.2.4. Categoria 4. “Periodicidade da avaliação do domínio socioafetivo”

Na categoria 4. “Periodicidade da avaliação do domínio socioafetivo” identificamos três subcategorias. O volume de informação obtido nesta categoria apresenta-se na Tabela 22.

Observado o volume de informação em cada uma das subcategorias, constatamos aquilo que parece ser uma contradição entre o que é declarado pelos alunos e o que é declarado pelos professores. Relativamente aos alunos, o maior volume de informação registou-se na subcategoria 4.1 “Avaliação contínua”, (25%), não se tendo registado nenhuma informação relativamente à subcategoria 4.2 “Sem avaliação contínua”.

Já em relação aos professores, o maior volume de informação registou-se na subcategoria 4.2 “Sem avaliação contínua”, (25%).

Tabela 22: Categoria 4. “Periodicidade da avaliação do domínio socioafetivo”

CATEGORIA: 4. Periodicidade da avaliação do domínio socioafetivo	Alunos		Professores		Total	
	n	%	n	%	n	%
4.1. Avaliação contínua	8	25	6	18.8	14	43.7
4.2. Sem avaliação contínua	0	0	8	25	8	25
4.3. Meio / final do período	5	15.6	5	15.6	10	31.2
<b>TOTAL</b>	13	40.6	19	59.4	32	100

### 3.2.5. Categoria 5. “Feedback aos alunos”

Na Tabela 23 apresenta-se o volume de informação obtido na categoria 5. “Feedback aos alunos”. Definimos três subcategorias. Observado o volume de informação na subcategoria 5.1 “Existência de feedback”, podemos afirmar que, globalmente, alunos (46.1%) e professores (35.9%) parecem concordar quanto à sua existência no domínio socioafetivo. O feedback avaliativo é, por isso, uma realidade também no domínio socioafetivo, ainda que se verifique alguma divergência quanto à periodicidade do mesmo, uma vez que ora os alunos, ora os professores, referem que o feedback avaliativo relativamente a este domínio é algo que acontece diariamente, enquanto outros identificam o final do período como o momento por excelência em que o mesmo ocorre.

Quanto à forma como é dado o feedback, uma das questões mais salientada pelos alunos (7.7%) e com a qual os professores (5.1%) parecem também concordar, está relacionada com a valorização de aspetos negativos, como se pode observar na Tabela 23.

Tabela 23: Categoria 5. “Feedback aos alunos”

<b>CATEGORIA:</b>	<b>Alunos</b>		<b>Professores</b>		<b>Total</b>	
<b>5. Feedback aos alunos</b>						
<b>Subcategorias</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>5.1.</b> Existência de feedback	18	46.1	14	35.9	32	82
<b>5.2.</b> Ausência de feedback avaliativo	2	5.1	0	0	2	5.1
<b>5.3.</b> Valorização de aspetos negativos	3	7.7	2	5.1	5	12.8
<b>TOTAL</b>	23	58.9	16	41	39	100

### **3.2.6. Categoria 6. “Aspetos a melhorar na avaliação do domínio socioafetivo”**

Na categoria 6. “Aspetos a melhorar na avaliação do domínio socioafetivo” identificamos dez subcategorias em função das sugestões apresentadas quer pelos alunos, quer pelos professores e tendo como finalidade a melhoria do processo de avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo. O volume de informação obtido nesta categoria é apresentado na Tabela 24.

Relativamente aos alunos, as duas subcategorias que registaram maior volume de informação foram as subcategorias 6.1 “Mais informação aos alunos”, (13.3%) e a subcategoria 6.3 “Maior reconhecimento ou peso do domínio”, (13.3%). Apesar de este ser um campo que não é avaliado nos exames, é considerado, contudo, de grande importância pelos alunos. Seguiu-se a subcategoria 6.5 “Feedback avaliativo mais frequente” (10%), a que se junta a necessidade de um feedback pela positiva.

Relativamente aos professores, as duas subcategorias que registaram maior volume de informação foram as subcategorias 6.2 “Maior uniformização sobre o que é importante avaliar”, isto é, maior uniformização sobre as componentes ou parâmetros que devem ser avaliados no âmbito deste domínio (13.3%), e a subcategoria 6.3 “Maior reconhecimento ou peso do domínio”, também referida pelos alunos, (10%). Das restantes subcategorias, salientamos as subcategorias 6.4 “Avaliação contínua”, (6.7%) e a subcategoria 6.8 “Formação específica”, (6.7%). De referir que a necessidade de uma avaliação contínua como um dos aspetos a melhorar na avaliação do domínio socioafetivo vai ao encontro da realidade constatada sobre a periodicidade da avaliação deste domínio referida, essencialmente, pelos professores.

Tabela 24: Categoria 6. “Aspetos a melhorar na avaliação do domínio socioafetivo”

<b>CATEGORIA:</b>	<b>Alunos</b>		<b>Professores</b>		<b>Total</b>	
<b>6. Aspetos a melhorar na avaliação do domínio socioafetivo</b>						
<b>Subcategorias</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>6.1.</b> Mais informação aos alunos	4	13.3	0	0	4	13.3
<b>6.2.</b> Maior uniformização sobre o que é importante avaliar	0	0	4	13.3	4	13.3
<b>6.3.</b> Maior reconhecimento / peso do domínio	4	13.3	3	10	7	23.3
<b>6.4.</b> Avaliação contínua	2	6.7	2	6.7	4	13.3
<b>6.5.</b> Feedback avaliativo mais frequente	3	10	1	3.3	4	13.3
<b>6.6.</b> Feedback pela positiva	2	6.7	0	0	2	6.7
<b>6.7.</b> Registo sistemático	0	0	1	3.3	1	3.3
<b>6.8.</b> Formação específica	0	0	2	6.7	2	6.7
<b>6.9.</b> Mais trabalho de equipa dos professores	0	0	1	3.3	1	3.3
<b>6.10.</b> Maior articulação com a família	0	0	1	3.3	1	3.3
<b>TOTAL</b>	15	50	15	50	30	100

### 3.3 Síntese e discussão dos resultados

Em síntese, relativamente ao Tema III – Aprendizagens socioafetivas na escola, a perceção dos alunos é a de que a escola promove a aprendizagem socioafetiva (47.8%) e que a mesma é promovida em contexto de sala de aula e através da realização de atividades extracurriculares. Na voz dos alunos, a principal dificuldade apontada à promoção da aprendizagem do domínio socioafetivo, com consequências na sua avaliação, deve-se ao facto da aprendizagem socioafetiva não ser uma componente avaliada em exames (23%). A mesma dificuldade é apontada pelos professores (46.2%). Os alunos reconhecem o pouco peso atribuído ao domínio socioafetivo e deixam transparecer no seu discurso alguma insegurança quanto à percentagem exata definida para este domínio no âmbito das diferentes disciplinas, evidenciando um conhecimento muito superficial dos critérios de avaliação.

Alunos (46.1%) e professores (35.9%) declararam existir feedback avaliativo relativamente à aprendizagem socioafetiva, considerando que o mesmo acontece mais



oralmente do que por escrito. Os alunos (7.7%) e os professores (5.1%) também parecem concordar quanto à avaliação que fazem do feedback sobre a aprendizagem socioafetiva, referindo que o feedback presente, essencialmente em contexto de sala de aula, não é considerado de qualidade por valorizar em excesso os aspetos negativos. Este é um dos aspetos que, na perceção dos alunos, deveria ser melhorado, a que acresce a necessidade de um feedback mais frequente. Para além dos aspetos anteriormente referidos, os alunos também indicaram, para promover a aprendizagem socioafetiva e melhorar a sua avaliação, a necessidade de melhorar a informação prestada aos alunos, atribuir um maior peso ao domínio e proceder à sua avaliação de forma contínua.

Na perceção dos professores, a escola pouco promove a aprendizagem socioafetiva, uma vez que está mais preocupada com a transmissão e certificação de saberes. Entre os professores foi perceptível, no seu discurso, alguma hesitação quanto à promoção ou não da aprendizagem socioafetiva pela escola. Alguns partilham da opinião dos alunos e declararam que a escola promove a aprendizagem socioafetiva (17.4%), enquanto outros declararam que a escola não promove a aprendizagem socioafetiva (21.7%). Outros ainda revelaram alguma incerteza quanto à sua promoção (8.7%). Como aspetos a ter em conta para promover a aprendizagem socioafetiva e melhorar a sua avaliação os professores parecem concordar com os alunos em três aspetos: a valorização do domínio, atribuindo-lhe um peso maior, a necessidade de uma avaliação contínua e de um feedback avaliativo mais frequente que permita corrigir e não apenas punir ou castigar. Para além dos aspetos referidos, segundo a perceção dos professores, também é necessário que se faça um esforço para uniformizar critérios e procedimentos, que se proceda ao registo sistemático do que é observado, que se trabalhe mais em equipa e em articulação com a família e que aos professores lhes seja dada formação específica sobre este domínio: o que avaliar, como avaliar.

Conhecidas as perceções dos alunos e dos professores relativamente a este tema, apresentamos as diferenças identificadas nas categorias. Na categoria 1. “Existência/presença”, sobre o papel da escola na promoção da aprendizagem socioafetiva, a globalidade dos alunos declarou que a escola promove a aprendizagem socioafetiva (47.8%) enquanto os professores se repartiram pelas restantes subcategorias, tendo, no entanto, sido perceptível que a mais significativa, segundo a perceção dos professores, foi a não promoção da aprendizagem socioafetiva pela escola (21.7%).

Na categoria 2. “Principais dificuldades/entraves/obstáculos” apenas os professores referem como dificuldades medir as componentes socioafetivas, a

inexistência de orientações específicas por parte do Ministério da Educação sobre o que e como avaliar e a falta de preparação das escolas. Acreditamos que tais dificuldades são apontadas apenas pelos professores porque são eles que, enquanto avaliadores, melhor conhecem a legislação, os critérios e as fórmulas ou procedimentos a aplicar para avaliar a aprendizagem do domínio socioafetivo.

Na categoria 4. “Periodicidade da avaliação do domínio socioafetivo”, segundo a percepção dos alunos, a avaliação do domínio é contínua (25%), não admitindo que esta possa ser entendida de outra forma, enquanto, segundo a percepção dos professores, um número significativo (25%) declarou não avaliar este domínio de forma contínua, apresentando como razões o «olhómetro», a falta de tempo, as turmas numerosas, o pouco peso do domínio.

Por último, na categoria 6. “Aspetos a melhorar na avaliação do domínio”, ainda que os alunos e os professores apontem alguns aspetos diferentes, há pelo menos um aspeto apontado pelos alunos que vem reforçar um dos resultados deste estudo e que se encontra relacionado com os critérios de avaliação. Segundo a percepção dos alunos, um dos aspetos a melhorar é a informação dada sobre a avaliação do domínio socioafetivo (13.3%), o que deixa transparecer por parte dos alunos algum desconhecimento relativamente aos critérios de avaliação. Este aspeto não é apontado pelos professores, uma vez que são os próprios professores que fazem no início do ano a divulgação dos critérios junto dos alunos.

O aparente desinvestimento da escola na promoção da aprendizagem socioafetiva e a conseqüente desvalorização deste tipo de aprendizagem e da sua avaliação parecem ser justificados pelo peso atribuído a este domínio e pela excessiva valorização do domínio cognitivo. Culturalmente valorizam-se mais os conhecimentos específicos da disciplina. Pacheco (2006) considera que a singularidade da dimensão cognitiva advém por força da tradição escolar, do currículo nacional, por um lado, e da imagem social da escola, por outro, deixando esquecido o verdadeiro trabalho que cabe à escola e que é, quer para os autores referidos, quer para Roldão (2003) garantir que se aprenda aquilo de que se vai precisar, pessoal e socialmente, para uma boa integração social ou, como reforça Luckesi (2002), proporcionar ao aluno condições de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento, tendo em vista a formação de um cidadão reflexivo e agente transformador da realidade social.

Contrariamente ao que parece ser a prática dos professores, com base nas suas declarações, vários autores defendem que a avaliação do domínio socioafetivo deve ser

contínua e, portanto, formativa. Bolívar (1995) afirma que, relativamente à avaliação das atitudes e valores, não importa a seleção ou a classificação dos alunos, isto é, que no campo dos valores e atitudes a função da avaliação é formativa. Neste sentido, também Teixeira e Nunes (2014) defendem que o registo diário é fundamental. A avaliação do domínio socioafetivo deve ser contínua e não apenas realizada no final de cada período. Hoffmann (2014) partilha da mesma opinião, os dados observados para que se constituam em instrumentos, precisam transformar-se em registos. Para Zabalza (2000), também o feedback é uma condição básica em qualquer processo de avaliação e em relação à avaliação de atitudes e valores, esta condição adquire uma relevância especial.

#### **4. Análise do Tema IV: “Procedimentos” de avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo referidos pelos professores**

##### **4.1. Análise qualitativa**

A análise do Tema IV, “Procedimentos de avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo referidos pelos professores”, apresenta-se na Tabela 25. Identificamos quatro categorias: a categoria 1. “Objetivos da avaliação da aprendizagem no domínio socioafetivo”, a categoria 2. “Lugar do domínio socioafetivo no currículo”, a categoria 3. “Operacionalização dos critérios de avaliação do domínio socioafetivo” e a categoria 4. “Dificuldades sentidas na operacionalização da avaliação do domínio socioafetivo”.

Tabela 25: Tema IV - “Procedimentos” de avaliação da avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo referidos pelos professores

Categories	Subcategories	Sub-subcategories
1. Objetivos da avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo	1.1. Tornar-se pessoa (desenvolvimento pessoal)	
	1.2. Ser cidadão (integração grupos/sociedade)	
2. Lugar do domínio socioafetivo no currículo	2.1. Principal	
	2.2. Secundário	
	2.3 Justificação para o lugar ocupado	2.3.1. Valorização do Teste/Exame 2.3.2. Orientações do Ministério
3. Operacionalização dos critérios de avaliação do domínio socioafetivo	3.1. Diferenças registadas no peso do domínio	3.1.1. Ciclos
		3.1.2. Departamentos e Grupos
		3.1.3. Modalidades de Formação
	3.2. Justificação para a diferença de peso entre Ciclos	3.2.1. Maturidade dos alunos
		3.2.2. Avaliação externa
	3.3. Modalidades de avaliação	3.3.1. Diagnóstica
		3.3.2. Formativa
		3.3.3. Sumativa
		3.3.4. Mista
	3.4. Registo de observação	3.4.1. Grelhas de observação 3.4.2. Ausência de instrumentos
3.5. Quantificação da observação ao número (quantificar)	3.5.1. Percentagem decrescente em função do cumprimento do critério.	
	3.5.2. Escala de 1 a 5	
	3.5.3. “Olhómetro”	
4. Dificuldades sentidas na operacionalização da avaliação do domínio socioafetivo	4.1. Quantificar (transformar a observação num número)	
	4.2. Falta de tempo	
	4.3. Natureza subjetiva do domínio socioafetivo	
	4.4. Turmas numerosas	

#### 4.1.1. Categoria 1. “Objetivos da avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo”

Os principais objetivos da avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo são, na voz dos professores, o desenvolvimento pessoal, “... o objetivo deste, desta avaliação, deste domínio, tem a ver não com o saber matemática ou o saber inglês ou francês, não interessa, mas o eu ser pessoa, não é?” (P3) e o desenvolvimento social dos alunos, isto é, “formar-se o aluno como cidadão é a parte fundamental, porque a escola é uma passagem na vida dos nossos alunos ...” (P4).

#### **4.1.2. Categoria 2. “Lugar do domínio socioafetivo no currículo”**

Apesar da importância reconhecida à aprendizagem do domínio socioafetivo na formação e desenvolvimento pessoal e social dos alunos, os professores, analisados os currículos de cada disciplina, apresentaram diferentes percepções sobre o lugar ocupado por este domínio no currículo.

Os professores que consideraram que a aprendizagem do domínio socioafetivo ocupa um lugar principal no currículo afirmaram existir uma relação muito direta entre o domínio cognitivo e o domínio socioafetivo. “É assim, eu acho, na minha opinião, eu acho que é principal, sabe?” “Porque grande parte do domínio sumativo dos conhecimentos deriva muito do domínio socioafetivo. Portanto, há uma relação muito direta entre o domínio cognitivo e o socioafetivo. A aprendizagem só é valorizada, ou melhor, só tem a sua dimensão máxima, se ela contemplar as duas.” (P8)

Os professores que consideraram que a aprendizagem do domínio socioafetivo ocupa um lugar secundário no currículo, “completamente secundário, é completamente secundário.” (P5), apresentaram como principais razões para o lugar ocupado a valorização dos testes e ou exames “eu acho que o grande constrangimento é este: a escola está muito virada para a transmissão de conhecimentos.” (P5), e as orientações emanadas do Ministério da Educação, isto é, “com as exigências de avaliar conhecimentos no currículo, nos exames nacionais ...” (P10).

#### **4.1.3. Categoria 3. “Operacionalização dos critérios de avaliação do domínio socioafetivo”**

Em função dos contextos educativos dos professores foram relatadas diferentes formas de procedimento. Os critérios de avaliação do domínio socioafetivo não são iguais e nem são operacionalizados ou aplicados da mesma forma por todos os professores. Relativamente aos critérios, há diferenças quanto ao peso do domínio socioafetivo na avaliação, nomeadamente entre ciclos, “porque entre o ensino básico e o ensino secundário nós temos diferenças quantitativas” (P2); entre departamentos, “entre departamentos sim.” “... o Português e as Línguas têm as oralidades, têm essas coisas todas, portanto, não pode, do meu ponto de vista, não pode haver critérios muito rígidos” (P9) e modalidades de formação, “para o ensino profissional, a avaliação nesses cursos é diferente. Valorizamos muito mais o domínio socioafetivo, são alunos com (...) insucessos a vários níveis.” (P8)

As razões apresentadas pelos professores para justificar as diferenças de peso, nomeadamente entre ciclos, foram a avaliação externa, por um lado, e a maturidade dos alunos, por outro.

“Portanto, porque é que isto acontece? Isto acontece pela imaturidade dos alunos. Porque enquanto no ensino básico ainda se reflete e muito na sala de aula os comportamentos, as atitudes, a

imaturidade dos alunos, a idade dos alunos ... aí esta componente já é mais valorizada (...) porque aí os alunos já sentem. Já sentem que podem ser influenciados no nível final se o seu comportamento (...) não for o mais adequado.” (P8)

Quanto à modalidade de avaliação mais presente na avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo os professores não foram consensuais e identificaram diferentes modalidades, traduzindo-se, por conseguinte, em diferentes formas de operacionalização dos critérios de avaliação. Foram referidas a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação formativa foi referida pelos professores que afirmaram avaliar o domínio socioafetivo de forma contínua e sistemática. Na voz dos professores, só “a formativa tem um sentido de crescimento.” (P2)

“É a formativa porque eu vou fazendo ao longo do dia, nas minhas aulas, nós vamos atuando de imediato, aquilo é em tempo real. (...). Isto é, vamos limando, porque eles são pessoas e trazem consigo já determinadas referências.” (P2)

A avaliação formativa foi globalmente valorizada enquanto modalidade que permite corrigir e orientar ou reorientar comportamentos, atitudes e valores. Contudo, e porque no final de cada período há por parte dos professores a consciência de que é necessário transformar o que é observado em contexto de sala de aula numa classificação, alguns professores declararam que a modalidade de avaliação mais presente na avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo é a sumativa. “A parte do domínio socioafetivo devia de ser formativo, mas não é! Vai entrar na avaliação sumativa. Pronto, infelizmente.” (P4)

O que é observado relativamente à aprendizagem do domínio socioafetivo, para que possa ser avaliado em contexto de sala de aula, deverá ser registado. O registo da observação não é, segundo as declarações dos professores, realizado por todos. Os professores que declararam fazer esse registo admitiram possuir instrumentos próprios, nomeadamente grelhas de observação. “Em termos de instrumentos, eu tenho algumas grelhas (...) noto que já não é a mais ajustada e que deveria ser alterada (...) ainda vai servindo.” (P2)

Mas a grande maioria dos professores, ainda que reconheça a importância do registo, declarou não o fazer. “Neste momento, não tenho, pessoalmente, não tenho instrumentos específicos para fazer a avaliação do domínio socioafetivo. Tentámos, no início deste ano, fazer algo parecido, mas caímos no trabalho de casa...” (P3)

A transformação do registo de observação numa classificação não é consensual. Não existindo uma uniformização, foi possível identificar diferentes procedimentos. Os professores que declararam fazer uma avaliação contínua da aprendizagem do domínio socioafetivo e registo de observação são aqueles, que, por conseguinte, procuram utilizar procedimentos mais rigorosos, recorrendo a determinado tipo de escalas.

“Se o aluno, por exemplo, no primeiro período não faltou vez nenhuma, a nível de assiduidade tem a cotação máxima. Pronto, e depois tenho uma regra três simples, é muito fácil. Pronto, consoante as faltas, vai-se descontando. A nível de participação é a mesma coisa.” (...) “... porque nós para pôr em excel temos que transformar tudo (...) a escala tem a ver com isso, tem a ver com a quantificação de vezes que intervém positivamente ou que não intervém ...” (P4)

“... eu preencho aquilo com níveis de 1 a 5 ou do suficiente ao muito bom. No final daquilo tudo, (...) tenho de fazer tipo uma regra de três simples. Este 1 está no parâmetro de tal a tal... Depois aquilo equivale àquele intervalo (...) que eu depois converto ... aqui é sempre o bom senso.” (P5)

Os professores que, pelo contrário, declararam não fazer uma avaliação contínua nem registo de observação são, por conseguinte, os professores que para transformar o que é observado numa classificação recorrem ao bom senso ou à sua experiência acumulada ao longo dos anos ou, ainda, como os próprios referiram, ao “olhómetro”.

“Portanto, eu tenho uma nota para mim. E agora o que eu faço é, pego nisto (ficha de autoavaliação) e vou confrontar com a minha ... Não discuto com eles. Discuto comigo própria (...) o que eu faço é pensar. (...) É assim a «olhómetro». Pouco científico.” (P9)

#### **4.1.4. Categoria 4. “Dificuldades sentidas na operacionalização da avaliação do domínio socioafetivo”**

A transformação do registo de observação numa classificação, “a tradução, não é, num número, desses comportamentos num número, é difícil” (P1,) uma vez que parecem não existir orientações claras sobre o modo como proceder. Esta foi uma das dificuldades declaradas pelos professores, isto é, quantificar aquilo que, na voz dos professores, não é quantificável por ser subjetivo.

“Mas acho que é uma coisa, algo muito subjetivo. É isto, é muito, é muito subjetivo, esta avaliação para mim. Eu acho que, eu, eu estando a assistir a uma aula de um colega meu, ou um colega meu a assistir à minha aula, vendo as mesmas atitudes e comportamentos, com certeza avaliá-íamos, avaliá-íamos de forma diferente.” (P12)

Os professores também referiram como dificuldades o número de alunos por turma, “porque eu até posso pensar que de facto aquele aluno, naquela aula me correspondeu a um nível X, não é, e posso ter falhado, porque eles são 30, não é, [eles são 30].” (P5) e a falta de tempo dos professores, “sinto (...) acho que há muito para fazer e sinto muita falta de tempo para isso”. (P2)

## **4.2 Análise quantitativa**

Apresenta-se na Tabela 26 o volume de informação obtido em cada uma das categorias do Tema IV. No tema IV, a categoria que registou maior volume de informação foi a categoria 3. “Operacionalização dos critérios de avaliação do domínio socioafetivo”

(53.6%) e a categoria que registou menor volume de informação foi a categoria 1. “Objetivos da avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo” (13.1%).

Tabela 26: Categorias do Tema IV

CATEGORIAS	Professores	
	n	%
1. Objetivos da avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo	13	13.1
2. Lugar do domínio socioafetivo no currículo	19	19.2
3. Operacionalização dos critérios de avaliação do domínio socioafetivo	53	53.6
4. Dificuldades sentidas na operacionalização da avaliação do domínio socioafetivo	14	14.1
<b>TOTAL</b>	99	100

#### 4.2.1. Categoria 1. “Objetivos da avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo”

Na Tabela 27 apresenta-se o volume de informação obtido na categoria 1. “Objetivos da avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo”. Identificamos duas subcategorias. Da análise do volume de informação podemos inferir que, na voz dos professores, o principal objetivo da avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo é a integração do aluno na sociedade, isto é, contribuir para a sua formação e desenvolvimento enquanto cidadão, (69.2%), seguido da sua formação e desenvolvimento enquanto pessoa, (30.8%), como se pode observar na Tabela 27 que a seguir se apresenta.

Tabela 27: Categoria 1. “Objetivos da avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo”

CATEGORIA:	Professores	
<b>1. Objetivos da avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo</b>		
<b>Subcategorias</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
1.1. Tornar-se pessoa (desenvolvimento pessoal)	4	30.8
1.2. Ser cidadão (integração grupos/sociedade)	9	69.2
<b>TOTAL</b>	13	100



#### 4.2.2. Categoria 2. “Lugar do domínio socioafetivo no currículo”

Na Tabela 28 apresenta-se o volume de informação obtido na categoria 2. “Lugar do domínio socioafetivo no currículo”. Identificamos três subcategorias. Analisadas as subcategorias podemos afirmar que, segundo a percepção dos professores, a avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo no currículo ocupa um lugar secundário, lugar que é justificado pelos professores com o peso que lhe é atribuído, o que contribui para a sua subvalorização, e com os testes ou exames, cujo peso na avaliação final é determinante e avaliam essencialmente conteúdos. Deste modo, a subcategoria que registou maior volume de informação foi a subcategoria 2.2. “Secundário” (52.6%). A subcategoria 2.1 “Principal” foi a que registou menor volume de informação (10.5%).

Tabela 28: Categoria 2. “Lugar do domínio socioafetivo no currículo”

<b>CATEGORIA:</b> <b>2. Lugar do domínio socioafetivo no currículo</b>	<b>Professores</b>	
<b>Subcategorias</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>2.1. Principal</b>	2	10.5
<b>2.2. Secundário</b>	10	52.6
<b>2.3. Justificação para o lugar ocupado</b>	7	36.9
<b>TOTAL</b>	19	100

#### 4.2.3. Categoria 3. “Operacionalização dos critérios de avaliação do domínio socioafetivo”

Apresenta-se na Tabela 29 o volume de informação obtido na categoria 3. “Operacionalização dos critérios de avaliação do domínio socioafetivo”. Identificamos cinco subcategorias. As subcategorias que registaram maior volume de informação foram as subcategorias 3.1 “Diferenças registadas no peso do domínio” e 3.3 “Modalidades de avaliação”, (30.2%).

Na subcategoria 3.1 “Diferenças registadas no peso do domínio”, na voz dos professores, a maior diferença no peso do domínio verifica-se entre ciclos, (17%), ainda que também tenham referido algumas diferenças entre departamentos e modalidades de formação. A diferença verificada entre ciclos, do básico para o secundário, foi justificada pelos professores com a maturidade dos alunos e com a avaliação externa.

Relativamente à subcategoria 3.3 “Modalidades de avaliação” foi a avaliação formativa que registou maior volume de informação, (11.4%), seguida da sumativa, (9.4%).

Na subcategoria 3.4 “Registo de observação” (17%), alguns professores referem-se à utilização de instrumentos específicos para registo de observação, nomeadamente a utilização de grelhas (11.3%) enquanto outros referem não utilizar qualquer tipo de instrumento específico para registo do que é observado relativamente a este domínio (5.7%). Na subcategoria 3.5 “Quantificação da observação” (15.1%), há professores que se referem ao bom senso ou experiência acumulada como forma de quantificar a observação (3.8%), isto é, face à ausência de instrumentos específicos para registo do que é observado, alguns professores reconheceram recorrer ao “olhómetro”.

Tabela 29: Categoria 3. “Operacionalização dos critérios de avaliação do domínio socioafetivo”

<b>CATEGORIA:</b>		<b>Professores</b>	
<b>3. Operacionalização dos critérios de avaliação do domínio socioafetivo</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	
<b>3.1.</b> Diferenças registadas no peso do domínio	16	30.2	
<b>3.2.</b> Justificação para a diferença de peso entre Ciclos	4	7.5	
<b>3.3.</b> Modalidades de avaliação	16	30.2	
<b>3.4.</b> Registo de observação	9	17	
<b>3.5.</b> Quantificação da observação	8	15.1	
<b>TOTAL</b>	53	100	

#### 4.2.4. Categoria 4. “Dificuldades sentidas na operacionalização da avaliação do domínio socioafetivo”

Na Tabela 30 apresenta-se o volume de informação obtido na categoria 4. “Dificuldades sentidas na operacionalização da avaliação do domínio socioafetivo”. Identificamos quatro subcategorias. As subcategorias que registaram maior volume de informação foram as subcategorias 4.1. “Quantificar” e 4.3. “Natureza subjetiva do domínio socioafetivo”, (42.9%), o que nos permite inferir que, na voz dos professores, as principais dificuldades na avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo são transformar o que é observado num número, isto é, quantificar um comportamento, atitude ou valor e que essa dificuldade se deve, essencialmente, à natureza subjetiva do domínio.

Tabela 30: Categoria 4. “Dificuldades sentidas na operacionalização da avaliação do domínio socioafetivo”

<b>CATEGORIA:</b> <b>4. Dificuldades sentidas na operacionalização da avaliação do domínio socioafetivo</b>	<b>Professores</b>	
<b>Subcategorias</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>4.1.</b> Quantificar (transformar a observação num número)	6	42.9
<b>4.2.</b> Falta de tempo	1	7.1
<b>4.3.</b> Natureza subjetiva do domínio socioafetivo	6	42.9
<b>4.4.</b> Turmas numerosas	1	7.1
<b>TOTAL</b>	14	100

### 4.3. Síntese e discussão dos resultados

Em síntese, relativamente ao Tema IV – “Procedimentos” de avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo referidos pelos professores, constatamos que os principais objetivos da avaliação deste domínio são, na voz dos professores, a formação e desenvolvimento do aluno enquanto cidadão (69.2%) seguido da sua formação e desenvolvimento pessoal (30.8%). Segundo Costa e Faria (2013), numa sociedade complexa e exigente, os alunos devem ser preparados não só para serem bem-sucedidos na escola, mas também para serem bem-sucedidos na vida. É para esta dimensão da vida, da vida para além da escola que, na voz dos professores, nos remete também a aprendizagem do domínio socioafetivo. Contudo, e segundo a perceção dos professores, apesar da importância que é reconhecida à avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo, o lugar que a mesma ocupa no currículo é considerado secundário (52.6%). As razões apontadas para o lugar ocupado são a valorização dos testes ou exames e as orientações emanadas pelo Ministério da Educação. A não existência de um plano a nível nacional que clarifique o que significa avaliar e como avaliar a aprendizagem do domínio socioafetivo, isto é, a ausência de estrutura e organização curriculares orientadas para o seu desenvolvimento leva a que, como bem referem Costa e Faria (2013), o investimento na promoção deste tipo de aprendizagem dependa dos interesses e motivações de cada escola. A prática relatada pelos professores relativamente à avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo é reveladora de um fraco investimento nesta área. Como refere Luckesi (2011) as escolas estão focadas mais no currículo do que na formação da pessoa ou do cidadão.

O fraco investimento é justificado pelos professores com a excessiva valorização dos saberes ditos essenciais, os saberes que são avaliados em exame e com a natureza subjetiva do domínio socioafetivo (42.9%), o que acarreta outras dificuldades como, por exemplo, quantificar um comportamento observado (42.9%).

Relativamente aos critérios de avaliação há, segundo a percepção dos professores, diferenças quanto ao peso atribuído a este domínio entre ciclos, entre departamentos e entre modalidades de formação. As razões apresentadas para justificar as diferenças anteriormente referidas devem-se à avaliação externa, por um lado, e que exerce uma grande pressão no ensino secundário e à maturidade dos alunos.

Segundo a percepção dos professores, para além da falta de uniformização, operacionalizar os critérios de avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo definidos pela escola é um procedimento que não é efetuado da mesma forma por todos. Os professores têm percepções diferentes sobre a modalidade de avaliação mais presente na avaliação do domínio socioafetivo. Em consonância com o que os investigadores defendem, Bolívar (1995), Gingras e Morissete (1999), Rodrigues (2000), Zabalza (2000), entre outros, é a avaliação formativa que, na voz dos professores, parece fazer mais sentido relativamente à avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo (11.4%), porque permite corrigir, orientar e reorientar comportamentos, atitudes e valores. De acordo com vários estudos, a avaliação de atitudes e valores deve ser formativa. Consideram os autores anteriormente referidos que utilizar a avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo como classificação é ilegítimo. Ora, na percepção dos professores, a prática parece contradizer o que parece fazer mais sentido e o que dita a teoria, uma vez que mais do que utilizar a avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo como condição mediadora das aprendizagens, esta é utilizada para classificar, atribuir uma nota, preencher um espaço numa grelha excel, sendo, por isso, também sumativa (9.4%).

Segundo Zabalza (2000) a avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo, que deve ser formativa, realiza-se fundamentalmente através da observação (quando se acede às atitudes e valores através dos comportamentos) e de escalas ou questionários (quando se acede às atitudes e valores através das respostas dos alunos). Analisados os resultados, podemos afirmar que, globalmente, as escalas e os questionários não são utilizados pelos professores e que a avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo é realizada através da observação. Teixeira e Nunes (2014) defendem que os dados observados só se podem constituir em instrumentos se se transformarem em registos. Ora,

alguns professores declararam não registrar os dados observados. A ausência de registro dos dados observados parece também contribuir para uma das dificuldades referidas pela maioria dos professores, quantificar a observação. Quantificar a observação, isto é, transformar o registro do que é observado numa classificação também não é consensual entre os professores, uma vez que identificamos, a partir do discurso dos professores, diferentes formas de proceder. Na voz dos professores, as escalas são utilizadas por quem afirma fazer uma avaliação contínua da aprendizagem socioafetiva e que, portanto, tem na sua posse dados observados e registados. Os professores que declararam não fazer avaliação contínua nem registros de observação, apontaram como forma de quantificar a observação o recurso ao bom senso ou experiência acumulada, o “olhómetro”.

## IV – CONCLUSÕES

Tendo em conta os objetivos definidos e feita a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos, é chegado o momento de tecer algumas considerações finais que passamos a apresentar sob a forma de resposta aos objetivos inicialmente apresentados. Procedemos também à explicitação daquela que consideramos ser a relevância do estudo e suas limitações, contributos do estudo, em termos pessoais e profissionais e pistas de trabalho futuro, desafios.

No que se refere ao objetivo relativo ao conhecimento da perceção de alunos e professores sobre a avaliação da aprendizagem em geral e da aprendizagem do domínio socioafetivo - objetivo a) -, os resultados, relativamente ao Tema I, permitem concluir que a avaliação das aprendizagens foi entendida, sobretudo, como avaliação de conteúdos ou conhecimentos, incidindo, portanto, sobre o domínio cognitivo. O próprio conceito de avaliação foi considerado sinónimo de verificação, pôr à prova, e o conceito de aprendizagem foi entendido como sinónimo de conteúdos, matérias, conhecimentos. A avaliação de comportamentos e atitudes é apontada, pelos participantes no estudo, como menos significativa. A avaliação das aprendizagens é, na voz dos alunos, um dever dos professores. É considerada um processo importante, mas injusto devido à forma como é operacionalizada. Na perceção dos professores, a avaliação das aprendizagens em geral é um processo contínuo que é operacionalizado em função dos critérios definidos.

Relativamente à avaliação da aprendizagem socioafetiva, Tema II, alunos e professores identificaram as principais componentes avaliadas, diferenciando o domínio cognitivo do domínio socioafetivo. No âmbito do domínio socioafetivo, apesar das dificuldades evidenciadas na explicitação do conceito e da falta de uniformização quanto aos critérios de avaliação, referida sobretudo pelos professores, foi possível identificar as principais componentes que são ou podem ser objeto de avaliação no domínio socioafetivo. As componentes referidas pelos participantes no estudo e consideradas mais significativas foram as atitudes e valores, o comportamento e as relações interpessoais. A aprendizagem socioafetiva foi considerada importante quer pelos alunos, quer pelos professores, por promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e auxiliar as suas aprendizagens. A importância atribuída à aprendizagem socioafetiva é, assim, incompatível com o peso que, na sua avaliação, lhe é atribuído, sendo considerado pouco. Os alunos evidenciaram um conhecimento pouco profundo dos critérios de avaliação

relativamente a este domínio. Na voz dos alunos e dos professores a autoavaliação deste tipo de aprendizagem ocorre no final do período e realiza-se através de grelhas, fichas, relatórios e oralidade.

Em relação às aprendizagens socioafetivas, Tema III, alunos e professores posicionaram-se sobre o papel da escola na promoção deste tipo de aprendizagem, apresentando algumas divergências quanto ao seu papel. Os professores têm uma visão mais pessimista relativamente ao papel da escola na promoção da aprendizagem socioafetiva do que os alunos. As principais dificuldades apontadas à promoção deste tipo de aprendizagem e que poderão justificar o lugar ocupado por este domínio, um lugar secundário, são a valorização dos testes ou exames, referido pelos alunos e professores, e as orientações emanadas pelo Ministério da Educação. Alunos e professores também apresentaram algumas divergências relativamente à periodicidade da avaliação, momento em que ocorre e sua frequência. Declararam, contudo, existir feedback avaliativo relativamente à aprendizagem socioafetiva, considerando que o mesmo nem sempre é de qualidade por valorizar excessivamente os aspetos negativos.

Segundo a perceção dos professores, enquanto avaliadores e com base na sua prática, a avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo implica determinados procedimentos que não são efetuados da mesma forma por todos, Tema IV. Há diferentes perceções sobre a modalidade de avaliação mais presente na avaliação do domínio socioafetivo, ainda que possamos afirmar como mais revelante a avaliação formativa. A avaliação sumativa é utilizada pelos professores para classificar. A transformação dos dados observados numa classificação é uma das dificuldades assinaladas pelos professores, principalmente pelos que reconheceram não registar os dados observados. Os professores que declararam não fazer avaliação contínua nem recorrer a instrumentos específicos de avaliação ou registos de observação, apontaram como forma de quantificar a observação o recurso ao bom senso, experiência acumulada, “olhómetro”.

No objetivo relativo à identificação das diferenças entre a perceção dos alunos e dos professores sobre a avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo - objetivo b) -, identificamos diferenças no Tema I, “Avaliação das aprendizagens (em geral)”, nas categorias 1. “Conceito” e 2. Características”. Apenas os professores se referem à avaliação das aprendizagens em geral como um processo contínuo e consequência da aplicação de critérios pré-definidos. A avaliação das aprendizagens em geral é para os alunos um processo importante, mas injusto. Este sentimento de injustiça apenas é

referido pelos alunos e poderá estar associado à excessiva valorização dos conteúdos ou conhecimentos e ao pouco peso que o domínio socioafetivo tem na avaliação geral.

No Tema II, “Avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo”, identificamos diferenças nas categorias 1. Conceito, 5. “Importância” e 6. “Conhecimento dos alunos sobre os critérios de avaliação”. Apenas os professores se referem à aprendizagem socioafetiva como um conceito pouco claro e sem uniformização. A relação escola-família é referida pelos professores como importante, mas não pelos alunos. Relativamente aos critérios de avaliação, ao contrário do que foi declarado por alguns alunos, que referiram não conhecer os critérios de avaliação relativos ao domínio socioafetivo, segundo a percepção dos professores, os alunos conhecem os critérios de avaliação, uma vez que no início de cada ano letivo os mesmos são divulgados.

No Tema III, “Aprendizagens socioafetivas na escola”, identificamos diferenças nas categorias 1. “Existência/presença”, 2. “Principais dificuldades/entraves/obstáculos”, 4. “Periodicidade da avaliação do domínio socioafetivo” e na categoria 6. “Aspectos a melhorar na avaliação do domínio”. A promoção da aprendizagem do domínio socioafetivo pela escola não foi percebida da mesma forma por alunos e professores. Os alunos consideraram que a escola promove a aprendizagem do domínio socioafetivo através, por exemplo, das atividades extracurriculares, enquanto os professores consideraram que, face ao peso atribuído na avaliação a este domínio, não podemos considerar o papel da escola na sua promoção um papel muito relevante. Das dificuldades apontadas à promoção da aprendizagem socioafetiva e da sua avaliação, apenas os professores referem a medição das componentes socioafetivas, a inexistência de orientações específicas por parte do Ministério da Educação sobre o que e como avaliar e a falta de preparação das escolas, talvez porque são os professores que, enquanto avaliadores, melhor conhecem esta realidade. A periodicidade da avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo também não gerou consenso entre os alunos e os professores. Os alunos referiram, na globalidade, que a mesma ocorre de forma contínua enquanto a maioria dos professores referiu que relativamente à avaliação deste domínio não há avaliação contínua. A ausência de avaliação contínua é, posteriormente, justificada pelos professores com a falta de tempo, o peso do domínio, o número de alunos por turma e a dificuldade de aplicação de instrumentos que permitam um registo diário dos dados observados. Como aspectos a melhorar na avaliação do domínio, ainda que alunos e professores apresentem alguns aspectos comuns, há, segundo a percepção dos alunos, um aspecto a melhorar que é fundamental, a informação dada aos alunos sobre a avaliação do



domínio socioafetivo. Este aspeto não é referido pelos professores uma vez que a divulgação dos critérios é realizada pelos professores junto dos alunos no início de cada ano letivo. O Tema IV, porque dirigido apenas aos professores, não permitiu o confronto com as perceções dos alunos.

Os resultados permitem ainda identificar aspetos concretos a ser considerados na avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo e que são aqui traduzidos em recomendações - objetivo c):

- a exigência de uma definição clara dos critérios relativamente a este domínio: componentes a avaliar e definição do peso a atribuir a cada componente, na procura da uniformização possível;

- a explicitação clara dos critérios de avaliação aos alunos, os critérios de avaliação são divulgados no início do ano letivo, mas são pouco explorados e nem sempre são entendidos pelos alunos que concentram a sua atenção na explicitação do domínio cognitivo, nomeadamente o peso dos testes em determinada disciplina;

- a realização de uma avaliação contínua e formativa da aprendizagem do domínio socioafetivo, este deve ser o sentido da sua avaliação, contudo, a prática, segundo as declarações, quer dos alunos, quer dos professores, parece contradizer a teoria, uma vez que a avaliação deste domínio não ocorre de forma sistemática, verificando-se, na maioria das vezes, apenas no final de cada período letivo e priorizando a modalidade sumativa;

- a necessidade de um feedback avaliativo de qualidade e frequente, que para além de apontar os erros, indique caminhos, valorize os aspetos positivos e permita aos alunos que corrijam e reorientem caminhos, melhorem;

- a necessidade de promover uma autoavaliação que seja efetivamente reguladora da aprendizagem socioafetiva e que não ocorra apenas no final de cada período;

- a construção e utilização de instrumentos que permitam um registo diário das componentes avaliadas e observadas neste domínio, fundamental a uma avaliação contínua e formativa dos dados observados. O não registo dos dados observados, prática relatada por alguns professores, tem necessariamente implicações na avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo;

- a clarificação dos procedimentos a adotar sobre como transformar o registo realizado numa classificação, para que o critério principal não seja apenas o bom senso, a experiência acumulada ou o «olhómetro», na procura da objetividade possível.

- **Relevância do estudo e suas limitações:**

Face a todas as reflexões que fomos tecendo, resta-nos reafirmar a importância da aprendizagem socioafetiva e, por conseguinte, da sua avaliação, com implicações no desenvolvimento pessoal e social do aluno e na sua aprendizagem. Fizemos incidir o nosso estudo sobre a avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo procurando compreender as percepções dos alunos e dos professores. Problematicamos a avaliação deste domínio de forma de chamar a atenção para o lugar que o mesmo ocupa na realidade. A nossa convicção é que a aprendizagem do domínio socioafetivo só deixará de ser um «não-lugar» se ocupar o seu espaço no currículo e na avaliação. Entendemos que a avaliação das aprendizagens não pode ignorar a avaliação deste domínio porque dele emerge um papel relevante da escola que vai para além da aprendizagem de conteúdos disciplinares, isto é, o seu papel na construção do aluno enquanto pessoa e cidadão.

Reconhecemos, contudo, que um estudo acerca desta temática que não analise, recorrendo à observação, as práticas de avaliação dos professores em contexto de sala de aula será sempre um estudo limitado, uma vez que os dados obtidos através apenas de entrevistas poderão refletir, parafraseando Fernandes (2006), o que os professores dizem que fazem ou uma sua interpretação acerca do que fazem e não o que efetivamente fazem. Claro que o confronto com as declarações dos alunos também nos permitiu ter uma percepção mais clara da teoria e da prática relativamente a esta temática. Ainda assim, em futuros estudos será pertinente recorrer à observação de aulas de modo a permitir um cruzamento dos diversos dados. Também será pertinente confrontar tanto o discurso dos alunos como o discurso dos professores com os documentos orientadores da escola e os instrumentos de registo e de avaliação utilizados por alguns professores na avaliação da aprendizagem socioafetiva.

- **Contributos do estudo, em termos pessoais e profissionais:**

Na nossa formação aprendemos que o professor não é nem pode ser apenas o funcionário público, ainda que também o seja, antes deve ser funcionário do humano. Conscientes de que a escola deve assumir um papel mais abrangente na promoção do desenvolvimento e na formação global do ser humano, sentimos necessidade, a título pessoal e profissional, de aprofundar os nossos conhecimentos, de compreender por que razão consideramos tão importante a aprendizagem socioafetiva e depois, na prática descuramos esta dimensão, nomeadamente a sua avaliação.

Em termos pessoais e profissionais, no que nos diz respeito, o estudo assumiu uma importância inegável. Em primeiro lugar, porque nos permitiu aprofundar e atualizar conhecimentos através do confronto e da análise de diferentes perspectivas sobre o tema em estudo. Em segundo lugar, o estudo realizado permitiu-nos identificar na nossa prática enquanto professores alguns erros relativamente à avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo. Sentimos necessidade de repensar a finalidade deste tipo de avaliação e a forma como a mesma é operacionalizada. Para nós, foi um alerta sobre o nosso modo de atuação, alertando-nos para a necessidade, por exemplo, de um registo sistemático de observação, de um feedback avaliativo de qualidade, de uma avaliação contínua formativa, que permita redirecionar, corrigir e melhorar.

- **Pistas de trabalho futuro – desafios:**

O estudo evidenciou as principais dificuldades relativamente à avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo. Face às dificuldades identificadas, emergiram, na voz dos alunos e dos professores, propostas de melhoria que podem e devem servir como pistas de trabalho futuro, na Escola, para a Escola e pela Escola. A Escola deverá assumir um papel mais abrangente na promoção do desenvolvimento global dos alunos, não incidindo apenas no seu desenvolvimento cognitivo. Nesta ótica, sugerimos como propostas de ação:

- a discussão e clarificação dos critérios de avaliação, com os professores e com os alunos, relativamente à avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo;

- a reflexão sobre o peso atribuído a este domínio e modalidade de avaliação priorizada, dado a sua importância para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, bem como para as suas aprendizagens;

- a constituição de grupos de trabalho com vista à construção de instrumentos de registo mais uniformes e a definição de procedimentos comuns, no sentido de um maior rigor e na procura da objetividade possível;

- formação específica, para os professores, sobre a avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo.

Temos consciência que algumas das respostas encontradas no decorrer deste estudo poderiam ter sido mais aprofundadas, mas a nossa inexperiência e o nosso desejo de abarcar todas as áreas relativas à avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo condicionaram um olhar mais atento. Mas foi o nosso olhar, foi a forma encontrada de responder a um problema que sentimos também como nosso. Desejamos, contudo, ter

contribuído com os resultados deste estudo para uma melhor compreensão da avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo, motivando a reflexão sobre a prática que contribua para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do qual a avaliação é parte integrante.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alonso, L. (2002). Integração currículo-avaliação. Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In P. Abrantes & F. Araújo (Orgs.), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas* (pp. 17-23). Lisboa: Ministério da Educação.
- Alves, M. (2004). *Currículo e avaliação. Uma Perspetiva Integrada*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C. (2001). *A avaliação das aprendizagens em contexto escolar: estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Coimbra: FPCE – Universidade de Coimbra.
- Barreira, C. & Pinto, J. (2005). A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, (4), 21-105.
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa. Novas formas de ensinar e aprender. *Revista portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 95-133.
- Beltrão, L. & Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, no. 2: 139-48.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, 9, 79-86.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes – Hacer Reforma*. Madrid: Edição Grupo Anaya.
- Cid, M. & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação. Da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs). *TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos* (pp. 109-124). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 221-236.
- Coelho, C. (2012). *Avaliação atitudinal no processo de ensino-aprendizagem da história: - da gestão da sala de aula à consciência cívica*. Tese de Mestrado, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Cortesão, L. (2002), Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes & F. Araújo (Orgs.), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas* (pp.35-42). Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, A. & Faria, L. (2013) Aprendizagem social e emocional: reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 4(XXXI), 407-424.
- Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes – Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa: Publicações Europa América.
- Delors, J. (1996). *Educação – Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições ASA
- Demo, P. (2000). *Conhecer & aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens. Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, M. (2002). Métodos de avaliação pedagógica. In P. Abrantes & F. Araújo (Orgs.), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas* (pp.65-74). Lisboa: Ministério da Educação.
- Fialho, I. (2017). A organização da escola e a promoção do sucesso escolar. In J. Machado & J. Alves. (Orgs.), *Equidade e Justiça em educação – desafios da escola bem-sucedida com todos* (pp.8-23). Porto: Universidade Católica Editora.
- Fonseca, R.; Silva, P. & Silva, R. (2007). Acordo inter-juízes: O caso do coeficiente kappa. *Laboratório de Psicologia*, 5(1), 81-90.
- Fortin, M-F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Guba, E & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos* (4ªed.). Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (2001). *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.

- Hoffmann, J. (2014). *Avaliar para promover – as setas do caminho*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Luckesi, C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar – estudos e proposições*. São Paulo: Cortez Editora.
- Machado, E. (2007) *Avaliação e participação. Um estudo sobre o papel dos atores na avaliação da formação contínua*. (Documento policopiado). Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Machado, E. (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se - Elementos para uma genealogia da avaliação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Marinho, P., Leite, Carlinda., & Fernandes, Preciosa. (2013). A Avaliação da Aprendizagem: um ciclo vicioso de «testinite». *Estudos Avaliação Educacional*, (24), 304-334, São Paulo.
- Mattos, S. (2008). Avaliar: um diálogo da afetividade com a rede de relações desenvolvidas no quotidiano escolar. *Revista da Educação*, (25). Campinas: PUC
- Méndez J. (2002) - *Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir*. Porto Alegre: Artmed.
- Monteiro, J. A. (2013). *O desenvolvimento Pessoal e Social: entre a Lei e a Cidadania*. (Documento policopiado) Dissertação de Doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Morissette, D. & Gingras, N. (1999). *Como ensinar atitudes: Planificar, intervir, valorizar*. Lisboa: Edições ASA.
- OECD (2012). *Reviews of evaluation on and assessment in education in Portugal. Main conclusions*. Disponível em <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/50077677.pdf>
- Pacheco, J. (2002). Critérios de avaliação na escola. In P. Abrantes & F. Araújo (Orgs.), *Avaliação das aprendizagens: das conceções às práticas* (pp.53-64). Lisboa: Ministério da Educação.
- Pacheco, J. (2006). A avaliação das aprendizagens: para além dos resultados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 40-3, 253-269.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2013). *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Porto Alegre: Penso.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Retana, J.G. (2012). La educación emocional, su importância en el processo de aprendizaje. *Revista Educación*, 36 (1), 97-109.

Ribeiro, J. L.P. (2010). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Saúde* (3ª edição). Porto: Livpsic.

Rodríguez, X. (2000). Os conteúdos atitudinais: problemas concetuais e propostas. In F. Trillo (Coord.), *Atitudes e valores no ensino* (pp. 99-122). Lisboa: Instituto Piaget.

Roldão, M.C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Schilling, J. (2006). On the pragmatics of qualitative assessment: Designing the process for content analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 22, 28-37.  
doi:10.1027/1015-5759.22.1.28

Teixeira, J., & Nunes, L. (2014). *Avaliação Escolar – da teoria à prática*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Trillo, F. (2000). *Atitudes e valores no ensino*. (Coord.) Lisboa: Instituto Piaget.

Trindade, V.M (1996). *Estudo da atitude científica dos professores. Do que se pensa ao que se faz*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vianna, H. (2000). *Avaliação Educacional. Teoria, Planejamento, Modelos*. São Paulo: Ibrasa.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (2000). O discurso didático sobre atitudes e valores no ensino. In F. Trillo (Coord.), *Atitudes e valores no ensino* (pp. 19-98). Lisboa: Instituto Piaget.

### **Legislação:**

Lei de Bases do Sistema Educativo Português – Lei n.º 46/1986, de 16 de outubro

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho

Despacho Normativo n.º 14/2011, de 18 de novembro

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março

Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril



Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril

Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril

**Documentos institucionais:**

- Critérios Gerais de Avaliação (2016/2017)
- Projeto Educativo
- Regulamento Interno (2015)

## **APÊNDICES**

Apêndice I – Pedido de autorização ao Agrupamento de Escolas para a realização da investigação.

Exmo. Sr.º Diretor XXXXXXXXXX

PORTALEGRE

Évora, 21 de fevereiro de 2017

**Assunto:** Pedido de autorização para efetuar investigação neste Agrupamento de Escolas, no âmbito de uma Dissertação de Mestrado.

Eu, Sílvia Alexandra Prates Raimundo Pontes, professora, licenciada em Filosofia, encontro-me a realizar a Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, sob a orientação da Professora Doutora Elisa Chaleta, Professora Auxiliar da Universidade de Évora e venho, por este meio, requerer a V. Ex.<sup>a</sup> autorização para contactar doze professores e doze alunos do ensino secundário, repartidos pelas áreas das Ciências e Humanidades, a fim de solicitar a sua participação no estudo intitulado: *Contributos para a avaliação da aprendizagem socioafetiva no ensino secundário: percepções de professores e alunos.*

O estudo incide sobre a avaliação do domínio socioafetivo. A inexistência de um currículo a nível nacional que oriente o professor em contexto de sala de aula sobre o que avaliar e como avaliar este domínio; as dificuldades relacionadas com a definição de atitudes e a nossa convicção de que é função da escola dotar os alunos com competências sociais e afetivas que, a par das competências cognitivas, potenciem o desenvolvimento integral dos alunos, foram determinantes na escolha da temática. O estudo tem, portanto, como objetivo geral compreender as percepções dos professores e dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem socioafetiva (domínio socioafetivo) no ensino secundário. A recolha de dados será efetuada mediante inquéritos por entrevista. Anexo a este requerimento o guião da entrevista a aplicar. Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Aguardando uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

Atenciosamente., *Sílvia Alexandra Pontes*

Apêndice II – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para a realização das entrevistas aos alunos

Portalegre, 21 de março de 2017

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

No âmbito da tese de Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, eu, Sílvia Alexandra Pontes, professora de Filosofia e sob a orientação da Professora Doutora Elisa Chaleta, Professora Auxiliar da Universidade de Évora, venho, por este meio, solicitar a V. Ex.<sup>a</sup> a colaboração do seu educando através da realização de uma entrevista áudio-gravada sobre a avaliação da aprendizagem socioafetiva no ensino secundário.

Entendemos que a avaliação das aprendizagens não pode ignorar a avaliação do domínio socioafetivo. O estudo que pretendemos realizar tem, por isso, como objetivo geral compreender as perceções dos professores e dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem socioafetiva no ensino secundário, procurando contribuir para a definição do conceito e problematização da questão relativa à sua operacionalização e avaliação.

A entrevista será realizada em contexto escolar, em dia e horário a combinar entre a professora responsável pelo estudo e o aluno, com o conhecimento e autorização da Direção da Escola. Os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a confidencialidade e o anonimato.

Para autorizar a participação do seu educando, preencha por favor o destacável que se segue e que deverá ser entregue à professora responsável pelo estudo.

Agradecemos a vossa atenção e colaboração neste projeto.

A professora, Sílvia Pontes

Orientação: Prof<sup>a</sup> Doutora Elisa Chaleta

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado/a de Educação do/a aluno/a \_\_\_\_\_, a frequentar o \_\_\_\_ ano, na turma \_\_\_\_\_, com o nº \_\_\_\_\_, autorizo que o meu educando participe no estudo “Contributos para a avaliação da aprendizagem socioafetiva no ensino secundário: perceções de professores e alunos”, através da realização de uma entrevista áudio-gravada.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_(Assinatura do Encarregado de Educação)

Apêndice III – Guião da entrevista semiestruturada

**GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

**Título:** Contributos para a avaliação da aprendizagem socioafetiva no ensino secundário: perceções de professores e alunos.

**Âmbito:** Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica

**Entrevistados:** Serão entrevistados a nível individual vinte e quatro sujeitos (doze professores e doze alunos do ensino secundário)

**Objetivo geral:** Compreender as perceções dos professores e dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem socioafetiva (domínio socioafetivo) no ensino secundário.

**Bloco Introdutório**

Designação	Objetivos Específicos	Procedimentos
<p><u>INTRODUÇÃO,</u> <u>MOTIVAÇÃO E</u> <u>LEGITIMAÇÃO DA</u> <u>ENTREVISTA</u> <u>ASPECTOS ÉTICOS</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista do ponto de vista científico e ético.</li> <li>• Motivar o(a) entrevistado(a) para colaborar.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informar, em traços gerais, a finalidade do trabalho.</li> <li>2. Pedir a colaboração dos participantes.</li> <li>3. Informar que não existem respostas certas ou erradas pois pretendemos conhecer a opinião dos participantes no estudo.</li> <li>4. Garantir o anonimato e a confidencialidade da informação.</li> <li>5. Solicitar autorização para a gravação da entrevista em áudio.</li> <li>6. Informar sobre a posterior disponibilização dos resultados do estudo aos participantes se o desejarem.</li> <li>7. Agradecer a colaboração.</li> </ol>

### Blocos Temáticos

Designação	Objetivos Específicos	Questões Professores	Questões Alunos
<b>A. <u>AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM GERAL</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as perceções dos professores e dos alunos sobre o que se entende por avaliação de aprendizagens em geral.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que entende por avaliação das aprendizagens numa dada disciplina?</li> <li>2. Quando avalia as aprendizagens dos alunos numa determinada disciplina que aspetos tem em conta?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que entendes por avaliação das aprendizagens numa dada disciplina?</li> <li>2. Quando um professor avalia as aprendizagens numa dada disciplina que aspetos consideras que os professores têm em conta?</li> </ol>

Designação	Objetivos Específicos	Questões Professores	Questões Alunos
<b>B. <u>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM (DOMÍNIO) SOCIOAFETIVA</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as perceções dos professores e dos alunos sobre a avaliação das aprendizagens no domínio socioafetivo (atitudes, valores, comportamentos...)</li> <li>• Identificar as componentes do domínio socioafetivo avaliadas e ou valorizadas pelos professores e pelos alunos no contexto escolar.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. A avaliação das aprendizagens contempla também a aprendizagem no domínio socioafetivo.</li> <li>3.1. A que tipo de aprendizagens nos referimos quando falamos de aprendizagem socioafetiva?</li> <li>3.2. Quando avalia as aprendizagens no domínio socioafetivo que aspetos tem em conta?</li> <li>3.3. Considera que a escola promove as aprendizagens socioafetivas? Quais?</li> <li>3.4. Considera ser importante a avaliação da aprendizagem socioafetiva em contexto escolar? Porquê?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. A avaliação das aprendizagens contempla também a aprendizagem no domínio socioafetivo.</li> <li>3.1. A que tipo de aprendizagens nos referimos quando falamos de aprendizagem socioafetiva?</li> <li>3.2. Quando os professores avaliam as aprendizagens no domínio socioafetivo que aspetos consideras que têm em conta?</li> <li>3.3. Consideras que a escola promove as aprendizagens socioafetivas? Quais?</li> </ol>

		<p><b>3.5.</b> Qual é o peso que a componente socioafetiva tem na avaliação de uma disciplina?</p> <p><b>3.6.</b> Com que frequência a avaliação deste domínio é realizada?</p> <p><b>3.7.</b> Os alunos recebem por parte dos professores feedback avaliativo relativamente ao domínio socioafetivo?</p> <p><b>3.7.1</b> Se sim, quando e como é realizado?</p> <p><b>3.8.</b> Os alunos conhecem os critérios de avaliação relativamente a este domínio?</p> <p><b>3.8.1.</b> E (os alunos) autoavaliam-se neste domínio? Como?</p> <p><b>3.9</b> O que sugere como aspetos a melhorar na forma como a avaliação deste domínio é realizada? Porquê?</p>	<p><b>3.4.</b> Consideras importante a avaliação da aprendizagem socioafetiva em contexto escolar? Porquê?</p> <p><b>3.5.</b> Qual é o peso que a componente socioafetiva tem na avaliação de uma disciplina?</p> <p><b>3.6.</b> Com que frequência a avaliação deste domínio é realizada?</p> <p><b>3.7.</b> Os alunos recebem por parte dos professores feedback avaliativo relativamente ao domínio socioafetivo?</p> <p><b>3.7.1.</b> Se sim, quando e como é realizado?</p> <p><b>3.8.</b> Os alunos conhecem os critérios de avaliação relativamente a este domínio?</p> <p><b>3.8.1</b> E (os alunos) autoavaliam-se neste domínio? Como?</p> <p><b>3.9</b> O que sugeres como aspetos a melhorar na forma como a avaliação deste domínio é realizada? Porquê?</p>
--	--	---	---

Designação	Objetivos Específicos	Questões só para professores
<p><b>C. <u>CONHECIMENTO DOS PROFESSORES SOBRE APRENDIZAGEM NO (DOMÍNIO) SOCIOAFETIVO E SUA AVALIAÇÃO</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as percepções dos professores sobre o que se avalia efetivamente no âmbito do domínio socioafetivo.</li> <li>• Identificar os objetivos da avaliação do domínio socioafetivo, segundo a perspectiva dos professores.</li> <li>• Conhecer os critérios de avaliação definidos a nível de escola (departamento e grupo disciplinar) para o domínio socioafetivo.</li> <li>• Compreender que modalidade de avaliação está mais presente na avaliação do domínio socioafetivo, segundo a perspectiva dos professores.</li> <li>• Compreender como se processa a avaliação do domínio socioafetivo (como é realizada a avaliação, se é ou não utilizado algum instrumento específico, de que tipo, com que frequência e em que ocasiões e se os alunos têm conhecimento de que estão a</li> </ul>	<p><b>4.</b> Algumas questões sobre as características do domínio socioafetivo:</p> <p><b>4.1.</b> Para si, quais são os principais objetivos da avaliação no domínio socioafetivo?</p> <p><b>4.2.</b> Que «lugar» ocupa o domínio socioafetivo no currículo? Isto é, em função do peso que lhe é atribuído, considera que é um lugar principal ou secundário? Porquê?</p> <p><b>4.3.</b> Quais são os critérios de avaliação definidos para o domínio socioafetivo a nível de escola?</p> <p><b>4.4.</b> Há diferenças relativamente aos critérios de avaliação deste domínio entre ciclos, departamentos ou grupos disciplinares? Em que aspetos? Porquê?</p> <p><b>4.5.</b> Qual considera ser a modalidade de avaliação (diagnóstica, formativa, sumativa) mais presente na avaliação do domínio socioafetivo?</p> <p><b>4.6.</b> Como se operacionaliza na sua escola a avaliação deste domínio? Há instrumentos específicos, momentos específicos?</p> <p><b>4.7.</b> Sente dificuldades na avaliação deste domínio? Se sim, que dificuldades sente?</p>



	<p>ser avaliados, dos critérios e dos resultados da mesma avaliação)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar dificuldades sentidas pelos professores na avaliação e autoavaliação do domínio socioafetivo.</li><li>• Sugerir, a partir das percepções e experiências relatadas pelos professores, outras formas de operacionalização da avaliação do domínio socioafetivo.</li></ul>	
--	--	--

## Apêndice IV – Gelha de análise temática e categorial

TEMA I – Avaliação das aprendizagens (em geral)		
Categorias	Subcategorias	Sub-subcategorias
<b>1. Conceito</b>	<b>1.1. Avaliação de conhecimentos</b>	<b>1.1.1. Verificar se aprendeu</b>
		<b>1.1.2. Avaliar Capacidades/Competências</b>
		<b>1.1.3. Avaliar conteúdos</b>
	<b>1.2. Avaliação de comportamentos/attitudes</b>	<b>1.2.1. Avaliar o saber estar/comportamento</b>
		<b>1.2.2. Avaliar attitudes/valores</b>
	<b>1.3. Processo contínuo</b>	
<b>1.4. Aplicação de critérios pré-definidos</b>		
<b>1.5. Juízos de valor</b>		
<b>1.6. Dever</b>		
<b>2. Características</b>	<b>2.1. Um processo importante</b>	
	<b>2.2. Um processo injusto</b>	
<b>3. Componentes</b>	<b>3.1. Conteúdos/Conhecimentos</b>	<b>3.1.1. Testes</b>
		<b>3.1.2. Capacidade de pesquisa</b>
		<b>3.1.3. Trabalhos na aula</b>
		<b>3.1.4. Trabalhos de casa</b>
		<b>3.1.5. Oralidade</b>
	<b>3.2. Comportamento</b>	<b>3.2.1. Participação</b>
		<b>3.2.2. Atensão</b>
		<b>3.2.3. Pontualidade</b>
	<b>3.3. Gosto por aprender/Interesse</b>	
	<b>3.4. Attitudes e valores (civismo)</b>	
	<b>3.5. Relações Interpessoais</b>	
	<b>3.6. Saber fazer</b>	

TEMA II – Avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo			
Categories	Subcategories	Sub-subcategories	
5. Conceito	5.1. Sem uniformização		
	1.2. Pouco claro		
6. Função	2.1. Avaliação de comportamentos		
7. Peso na avaliação	3.1. Pouco peso		
	3.2. Melhora resultados dos alunos		
4. Componentes	4.1. Comportamento	4.1.1. Atenção	
		4.1.2. Participação	
		4.1.3. Cumprimento das regras impostas	
		4.1.4. Assiduidade	
		4.1.5. Pontualidade	
	4.2. Atitudes e valores (civismo)	4.2.1. Responsabilidade	
		4.2.2. Respeito	
		4.2.3. Honestidade	
		4.2.4. Tolerância	
		4.2.5. Viver em sociedade	
	4.3. Gosto por aprender/Interesse	4.3.1. Nas disciplinas	
		4.3.2. Conteúdos/ matérias	
	4.4. Relações Interpessoais	4.4.1. Relação professor-aluno	
		4.4.2. Relação entre pares	
	5. Importância	5.1. Base/alicerce da aprendizagem	
		5.2. Efeitos positivos na aprendizagem/rendimento	
5.3. Crescimento/desenvolvimento pessoal e social			
5.4. Relação escola-família			
5.5. Preparação para a vida fora da escola (laboral, sociedade)			
6. Conhecimento dos alunos sobre os critérios de avaliação	6.1. Conhecem		
	6.2. Conhecem pouco		
	6.3. Desconhecem		
7. Autoavaliação dos alunos	7.1. Realizada no final do período		
	7.2. Forma de avaliação	7.2.1. Uso de Grelha/Ficha (cruzes/valores)	

7.2.2. Relatório

7.2.3. Oral

TEMA III – Aprendizagens socioafetivas na escola

Categories	Subcategorias	Sub-subcategorias
1. Existência/presença	1.3. Sim	
	1.4. Não	
2. Principais dificuldades/entraves/obstáculos	1.3. Incerteza quanto ao papel da escola neste aspeto	
	2.1. Dificuldade em mensurar as componentes socioafetivas	
	2.2. Inexistência de orientações específicas por parte do Ministério	
	2.3. Falta de preparação das escolas para avaliar o domínio.	
3. Peso do domínio socioafetivo na avaliação de uma disciplina	2.4. Componentes não avaliadas nos exames	
	3.1. 5% a 10%	
	3.2. Incerteza quanto ao peso definido	
	3.3. Pouco peso	
	3.4. Peso suficiente	
4. Periodicidade da avaliação do domínio socioafetivo	3.5. Necessidade de um peso maior	
	4.1. Avaliação contínua	4.1.1. Apontamento em grelha própria (diário/semanal)
	4.2. Sem avaliação contínua	4.2.1. (“olhómetro”)
		4.2.2. Falta de tempo
4.2.3. Turmas numerosas		
4.2.4. Pouco peso		
5. Feedback aos alunos	4.3. Meio/Final do período	
	5.1. Existência de Feedback	5.1.1. Oral
		5.1.2. Escrito
		5.1.3. Contínuo/ Aula a aula
5.1.4. Meio/Final do período		
6. Aspetos a melhorar na avaliação do domínio socioafetivo	5.2. Ausência de feedback avaliativo	
	5.3. Valorização de aspetos negativos	
	6.1. Mais informação aos alunos	
	6.2. Maior uniformização sobre o que é importante avaliar	
	6.3. Maior reconhecimento/peso do domínio	
	6.4. Avaliação contínua	
	6.5. Feedback avaliativo mais frequente	
6.6. Feedback pela positiva		
6.7. Registo sistemático		

**6.8.** Formação específica

**6.9.** Mais trabalho de equipa dos professores

**6.10.** Maior articulação com a família

TEMA IV – “Procedimentos” de avaliação da avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo referidos pelos professores

Categories	Subcategorias	Sub-subcategorias
<b>1.</b> Objetivos da avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo	<b>1.1.</b> Tornar-se pessoa (desenvolvimento pessoal)	
	<b>1.2.</b> Ser cidadão (integração grupos/sociedade)	
<b>2.</b> Lugar do domínio socioafetivo no currículo	<b>2.1.</b> Principal	
	<b>2.2.</b> Secundário	
	<b>2.3.</b> Justificação para o lugar ocupado	<b>2.3.1.</b> Valorização do Teste/Exame <b>2.3.2.</b> Orientações do Ministério
<b>3.</b> Operacionalização dos critérios de avaliação do domínio socioafetivo	<b>3.1.</b> Diferenças registadas no peso do domínio	<b>3.1.1.</b> Ciclos
		<b>3.1.2.</b> Departamentos e Grupos
	<b>3.2.</b> Justificação para a diferença de peso entre Ciclos	<b>3.1.3.</b> Modalidades de Formação
		<b>3.2.1.</b> Maturidade dos alunos <b>3.2.2.</b> Avaliação externa
	<b>3.3.</b> Modalidades de avaliação	<b>3.3.1.</b> Diagnóstica
		<b>3.3.2.</b> Formativa
		<b>3.3.3.</b> Sumativa
		<b>3.3.4.</b> Mista
	<b>3.4.</b> Registo de observação	<b>3.4.1.</b> Grelhas de observação
		<b>3.4.2.</b> Ausência de instrumentos
<b>3.5.</b> Quantificação da observação ao número (quantificar)	<b>3.5.1.</b> Percentagem decrescente em função do cumprimento do critério.	
	<b>3.5.2.</b> Escala de 1 a 5	
	<b>3.5.3.</b> “Olhómetro”	
<b>4.</b> Dificuldades sentidas na operacionalização da avaliação do domínio socioafetivo	<b>4.1.</b> Quantificar (transformar a observação num número)	
	<b>4.2.</b> Falta de tempo	
	<b>4.3.</b> Natureza subjetiva do domínio socioafetivo	
	<b>4.4.</b> Turmas numerosas	

Apêndice V – Grelha de categorização da informação obtida nas entrevistas

**Grelha (Alunos, Professores Secundário)**

**TEMA I – Avaliação das aprendizagens (em geral)**

Categories	Subcategorias	Sub-subcategorias	
1. Conceito	1.1. Avaliação de conhecimentos	1.1.1. Verificar se aprendeu	<p>“... porque já que estamos a aprender temos que ser avaliados senão não sabemos se aprendemos ou não. Ser avaliado é meter-nos à prova, basicamente.” (A1)</p> <p>“... conseguirmos agarrar aquilo que eles nos dizem.” (A12)</p> <p>“No fundo será a soma de tudo aquilo que é verificável numa sala de aula ...” (P4)</p> <p>“São, são todos os conhecimentos que nós, que poderemos constatar se são realizados (...) Não são só conteúdos, se bem que acabamos por cair nisto. Valorizamos menos a parte socioafetiva.” (P7)</p> <p>“... nas aprendizagens, além de verificarmos a parte das matérias ...” (P11)</p>
		1.1.2. Avaliar Capacidades/ Competências	<p>“... avaliar as capacidades do aluno no que se refere às aprendizagens.” (A8)</p> <p>“... avalia o aluno e tem em conta as suas capacidades.” (A10)</p> <p>“Vamos ter em conta os aspetos cognitivos (...). No aspeto cognitivo, são o saber, as competências específicas da própria disciplina.” (P7)</p> <p>“Avaliar as aprendizagens é mais do que avaliar conhecimentos, é avaliar competências.” (P10)</p>
		1.1.3. Avaliar conteúdos	<p>“... os conteúdos lecionados.” (A1)</p> <p>“... saber expor o que lhe é ensinado.” “... o que sabe da matéria que foi exposta pelo professor.” (A2)</p> <p>“O principal é mesmo a matéria da disciplina ...” (A3)</p> <p>“...avaliação do que eu adquiri ou aprendi de conhecimentos dessa disciplina.” (A5)</p> <p>“Acho que são os conteúdos.” “... acho que é a maneira como (...) fazem ou nos atribuem determinadas perguntas (...) com o objetivo de ver se a informação que foi transmitida foi absorvida.” (A6)</p> <p>“Mais importante ainda ou tão importante, a capacidade que os alunos têm de apreender uma matéria.” (A8)</p> <p>“...avaliar o que nós sabemos sobre um determinado assunto (...) o aluno possa demonstrar tudo aquilo que sabe.” (A9)</p> <p>“... ver se nós estamos aptos para falar sobre um certo assunto (...) aptos para fazer aquilo que estivemos a aprender.” (A11)</p> <p>“... maneira dos professores avaliarem a nossa capacidade de introduzir os conceitos dessa disciplina.”</p> <p>“... como nós decoramos as coisas.” (A12)</p> <p>“Na primeira parte os conteúdos, não é? Se o aluno chegou aos conteúdos, a forma como os expõe ...” (P1)</p> <p>“... por um lado os conhecimentos adquiridos, daquilo que foi transmitido, (...) também tenho presente os conhecimentos que o aluno já transporta com ele ...” (P2)</p>

			<p>“... nós somos logo direcionados para as aprendizagens científicas.” “... os aspetos referidos [referindo-se à questão anterior em que assinalou os conteúdos/conhecimentos] são aqueles que são de facto contabilizados (...) que têm uma percentagem bem dividida ...” (P3)</p> <p>“... e a situação mais curricular, ou seja, o que nós costumamos chamar de conteúdos.” (P4)</p> <p>“... quando se fala em aprendizagens, normalmente nós olhamos muito só para a parte cognitiva (...) conhecimentos. (...). Valorizamos depois a parte mais das aprendizagens em termos de conhecimentos, por causa das disciplinas de exame.” “... no aspeto dos conhecimentos, o que é que eu avalio? Avalio (...) vou testar, vou fazer o feedback do que eles aprenderam (...) aquilo que ficou, (...) que retiveram, como é que vão aplicar a novas situações.” (P5)</p> <p>“... o nível dos conhecimentos ...” (P6)</p> <p>“... avaliar aprendizagens passa também por avaliar conteúdos ...” (P8)</p> <p>“É avaliar todo o trabalho que o aluno fez (...) daquilo que nós transmitimos em termos cognitivos, como é que o aluno o aplica ...” (P9)</p> <p>“... tenho em conta os conhecimentos e é aquilo que pede mais peso na avaliação ...” (P10)</p> <p>“... avaliamos os critérios de cada um dos gestos técnicos, pronto, avaliamos isso, os critérios que estão definidos.” (P11)</p> <p>“... então tenho uma parte, que é a parte de, dos conteúdos lecionados.” (P12)</p>
<p><b>1.2. Avaliação de comportamentos / atitudes</b></p>		<p><b>1.2.1. Avaliar o saber estar/comportamento</b></p>	<p>“... também a nossa postura.” (A1)</p> <p>“... também acho que os professores tentam que nós crescamos enquanto indivíduos, vamos aprendendo como nos comportar, certas regras ...” “... também existe na grelha dos professores o comportamento na sala de aula.” (A3)</p> <p>“... o nosso comportamento também é importante.” (A4)</p> <p>“Primeiro que tudo o comportamento (...).” (A8)</p> <p>“... e o comportamento.” (A10)</p> <p>“Depois será também a avaliação da participação dos alunos, do comportamento dos alunos, da forma de estar em sala de aula ...” (P3)</p> <p>“Mas também há aquela parte, que é também uma aprendizagem, o saber estar, porque nós também estamos a formar cidadãos.” (P5)</p> <p>“... temos também em conta se eles sabem estar, se eles respeitam o material, ...” (P11)</p>
		<p><b>1.2.2. Avaliar Atitudes e Valores</b></p>	<p>“... atitudes e valores ou socioafetiva.” (P6)</p> <p>“[parte socioafetiva] Que se calhar, bem vistas as coisas, se calhar até são as bases que vão permitir e possibilitar a boa aquisição, ou não, desses ditos conteúdos.” (P7)</p> <p>“E depois, avaliar aprendizagens, também tem outra componente (...) apesar de que no ensino secundário é mais reduzida, que é a das atitudes e valores.” (P8)</p> <p>“... e depois os valores e atitudes, como é que eles estão, como é que interagem com os colegas, ...” (P9)</p> <p>“... tenho uma parte que será uma parte de, de, da atitude do aluno na sala de aula perante o trabalho, perante, perante, pronto, tudo aquilo que lhe surge, pronto e também a relação comigo e com os colegas.” (P12)</p>

	<b>1.3. Processo contínuo</b>		“... avaliar aprendizagens é avaliar um dia de aulas, mais outro dia fora da sala de aula (...) é avaliar os produtos que vamos obtendo, do trabalho que vamos desenvolvendo. (...) é sempre um processo inacabado. (...) Há sempre mais qualquer coisa que ele pode fazer (...) que deveria ter ponderado e não ponderei.” (P2)
	<b>1.4. Aplicação de critérios pré-definidos</b>		“... momento em que o professor (...) segundo os critérios estabelecidos (...) aplica esses critérios aos conhecimentos que os alunos têm ou vão demonstrando em períodos concretos.” (P1)
	<b>1.5. Juízos de valor</b>		“A avaliação é sempre um juízo de valor.” (P2)
	<b>1.6. Dever</b>		“... eu acho que é dever do professor ... aqui não está em causa se o aluno tem muitas ou poucas capacidades, eu acho que é o [dever dos professores] (A8)
<b>2. Características</b>	<b>2.1. Um processo importante</b>		“Acho que é importante fazermos uma avaliação... é super importante.” (A1)
	<b>2.2. Um processo injusto</b>		“... eu acho que a avaliação não é muito justa ...” [não é muito justa] “pelo facto de sermos avaliados pelos testes. ... não são os testes que as vão preparar para a vida fora da escola.” (A4) “...os professores avaliam muito os testes (...) devíamos ser avaliados pelas coisas que fazemos em sala (...) às vezes as coisas correm mal.” (A7) “...acho que as avaliações nas disciplinas, os testes contam imenso e acho que não deveria ser tanto.” (A10) “Eu acho que alguns professores não sabem avaliar a nossa maneira de conseguir acumular esses conceitos.” “... os professores estão tão habituados a seguir aquela linha (...) que (...) nos avaliam de forma errada.” (A12)
<b>3. Componentes</b>	<b>3.1. Conteúdos/ Conhecimentos</b>	<b>3.1.1. Testes</b>	“... mete os testes e os exames.” (A1) “... através dos testes.” (A2) “...temos os testes.” (A3) “... nós somos avaliados pelos testes (...) na maior parte das disciplinas só contam os testes. (...) as notas dos testes, como é óbvio.” (A4) “Os testes (...)” (A5) “Essencialmente os testes (...)” (A7) “Em certas disciplinas, os professores só têm em conta os testes.” (A9) “Os testes.” (A10) “... com testes (...) tentam perceber a partir de um teste se aquilo que os professores estiveram a ensinar foi entendido.” (A11) “... portanto temos a avaliação sumativa, que incide essencialmente sobre o resultado dos testes ou fichas de avaliação ...” (P8) “... tenho em conta os resultados diretos que eles me apresentam nos testes.” (P9)



			“... tenho em conta os testes, como é óbvio, que é aquilo que tem maior peso, devido à importância que o Ministério também lhe dá.” (P12)
		<b>3.1.2. Capacidade de pesquisa</b>	“... eu acho que há uma coisa que é extremamente importante (...) que é a capacidade de pesquisa. Os nossos alunos não estão habituados a pesquisar (...) eu às vezes digo-lhes que é preciso fazer a digestão.” (P5)
		<b>3.1.3. Trabalhos na aula</b>	“O trabalho produzido, a preparação (...)” (A2) “... os trabalhos que nós realizamos.” (A5) “... tenho muito em conta todo o trabalho que eles fazem na sala de aula. (...) Tenho muitas aulas em que os miúdos estão a trabalhar.” (P9)
		<b>3.1.4. Trabalhos de casa</b>	“... com os trabalhos de casa.” (A7) “... os trabalhos de casa também acabam por ajudar.” (A10)
		<b>3.1.5. Oralidade</b>	“... e com as avaliações orais.” (A7) “... as apresentações orais acabam por contar (...)” (A10) “... a oralidade, se o aluno sabe discursar sobre o assunto que esteve a aprender.” (A11)
	<b>3.2. Comportamento</b>	<b>3.2.1. Participação</b>	“... participação na aula.” (A2) “... se somos participativos.” (A3) “... a nossa participação na sala.” (A7) “Têm em conta aquilo que nós, por exemplo, dizemos.” (A9) “E depois tem a componente subjetiva, que tem a ver com a participação ...” (P8)
		<b>3.2.2. Atenção</b>	“... a atenção dos alunos.” (A8) “... o facto de estarem distraídos ou não, lá está a atenção.” (P12)
		<b>3.2.3. Pontualidade</b>	“... se nós somos pontuais.” (A3)
	<b>3.3. Gosto por aprender/Interesse</b>		“... interesse que o aluno desperta.” (A2) “E depois avalio, numa aula normal, avalio (...) o interesse que demonstram naquilo que está a ser lecionado.” (P12)

	<b>3.4. Atitudes e valores (civismo)</b>		<p>“... mais a parte cívica.” (A1)</p> <p>“... se somos bons com os nossos colegas, bem-educados.” (A3)</p> <p>“... as atitudes e valores que temos também é importante.” (A5)</p> <p>“... e as atitudes que ... pronto ... têm uma percentagem muito baixa.” (A10)</p> <p>“Mas por outro lado também se avalia atitudes ...” “... atitude que [o aluno] mostra relativamente à disciplina e ao trabalho que teve de realizar. Acho que isto é importante.” (P1)</p> <p>“... depois, acaba sempre por haver outros aspetos que pesam para um lado ou para outro e que, por vezes, se calhar, não são tão mensuráveis, que é a (...) a nível das atitudes na sala de aula.” (P3)</p> <p>“... o socioafetivo ...” (P4)</p> <p>“Isto sem falar da parte dos valores, não é, porque aí também avalio.” (P5)</p> <p>“... e os aspetos (...) isto é, os valores. (...) Mas a nível dos valores será o valor de respeito, de partilha, ...” (P7)</p> <p>“... e depois também há uma percentagem para (...) as atitudes.” (P10)</p>
	<b>3.5. Relações Interpessoais</b>		<p>“... e a maneira como nós nos relacionamos com os outros, com os professores, com os nossos colegas.” (A4)</p> <p>“... por outro lado, um contexto mais de relação interpessoal (...) toda a conjectura, digamos assim, em que esse conhecimento é trabalhado ...” “E a relação que vai tendo comigo e com os colegas, a disponibilidade que vai demonstrando.” (P2)</p> <p>“Pondo-os a trabalhar (...) eu consigo perceber a parte cognitiva, (...) e ao mesmo tempo vejo a interação deles uns com os outros ...” (P9)</p> <p>“Nessa parte também existe uma, uma relação no grupo, porque eles não trabalham sozinhos, portanto também avalio a forma como eles se ajudam no grupo, se colaboram uns com os outros, ou não. a forma como eles se tratam uns aos outros, como interagem, como interagem uns com os outros e comigo.” (P12)</p>
	<b>3.6. Saber fazer</b>		<p>“Depois tenho sempre uma avaliação da parte experimental, a nível de desempenho no laboratório, portanto se, por exemplo, o trabalho foi preparado, eu faço uma preparação com eles do trabalho prático antes de irem para o laboratório; se eles em casa reviram aquilo que foi feito na aula, se não; que eu lhes disse como é que, como é que devia de ser feito, ã...se sabem o que estão a fazer.” (P12)</p>

TEMA II – Avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo

Categories	Subcategorias	Sub-subcategorias	
1. Conceito	1.1 Sem uniformização		“... andamos há anos a tentar uniformizar, o que não é fácil, porque cada disciplina tem as suas especificidades.” “... felizmente que nós temos conseguido no nosso grupo, e já conseguimos no departamento, pelo menos afinar os grupos mais afins (...) para definirmos mais ou menos um padrão comum, portanto o que é que nós vamos analisar do socioafetivo?” (P5)
	1.2. Pouco claro		“Pois, isso também é um conceito um bocadinho, ah ... o que é socioafetivo?” (P1) “Isto é complicado. (...) Se nós olharmos para os programas e currículos das disciplinas, elas não estão minimamente viradas para a aprendizagem socioafetiva.” (P3) “Pois ... isso é que é o grande problema, que varia de pessoa para pessoa, não é? Há aquele professor que acha que a aprendizagem socioafetiva é o menino chegar todos os dias de manhã e dizer «Bom dia senhor professor» (...) e depois há e aí, aí é que varia ...” “E quando não há uma definição clara dos parâmetros ainda mais complicado se torna ...” (P5) “Eu, na minha perspetiva ... eu não sei se será bem ... Eu acho que deve ser assim, percebe?” (P6)
2. Função	2.1. Avaliação de comportamentos		“Como nós nos comportamos em sala de aula.” (A7) “Refere-se à nossa maneira de estar nas aulas.” “... dão muito valor à maneira como nós nos comportamos nas aulas.” (A9) “... o comportamento dos alunos.” (P3) “... temos em conta o saber estar na sala de aula, de uma maneira global.” (P4) “... o comportamento e as atitudes que eles têm na sala de aula.” (P6) “... a socioafetiva tem a ver com o comportamento, com o comportamento dos alunos na sala de aula.” (P8) “Portanto, o comportamento, ...” (P10)
3. Peso na avaliação	3.1 Pouco Peso		“Eu acho que é um peso bastante baixo ...” (A2) “Eu acho que é pouco.” (A4) “Acho que é pequenino.” (A6) “... apesar de quando é para contar para nota não contam assim tanto as atitudes que nós temos.” (A9) “Na minha opinião, pouco.” (A10) “Acho que é pouco.” (A11) “O peso está definido, mas se há professores que estão menos atentos a isso ainda terá menos peso (...) Peso? Mas acho que é pouco.” (A12) “Mas é o mínimo.” (P1) “... nós enquanto professores, se fossemos trabalhar no fundo esta área, isto ocuparia mais de 50% do nosso tempo ... haverá outros aspetos que se calhar também serão importantes, mas (...) não nos debruçamos muito sobre estas questões.” (P2) “Tem muito pouco. [Tem muito pouco].” (P3)

			<p>“... é mínima, mas às vezes faz a diferença no resultado final.” (P4)</p> <p>“Portanto, um valor é insignificante ...” “Eu não faço registos diários. (...) Porque como o peso é muito insignificante (...) é assim, é um campo tão complexo, tão complexo, é muito difícil ...” (P8)</p> <p>“... só que é muito complicado. Porque depois naqueles 5% (...) acaba por ficar muito esbatido e nem dá. E se calhar é uma das coisas mais importantes, não é, e que acaba por ser desvalorizada ...” (P11)</p>
	<b>3.2 Melhora resultados do aluno</b>		<p>“Normalmente essa componente beneficia as pessoas com mais dificuldades nas disciplinas.” (A1)</p> <p>“De maneira a que as coisas corram bem para o nosso lado. (...) se aqueles pontinhos derem para subir a nota, temos vinte, achamos sempre que temos vinte...” (A4)</p> <p>“Nós sabemos o que fazemos dentro das aulas (...) mas normalmente utilizamos quase isso para pedir notas mais altas ...” (A5)</p> <p>“... eu acho que essa autoavaliação de atitudes e valores serve essencialmente para nós, para nós nos consciencializarmos.” “(o professor quando dá a nota) tem em conta a avaliação socioafetiva (...) mais no sentido de ... ou querer subir a nota a alguém, porque normalmente é para isso que é usado ...” (A11)</p> <p>“... a gente já sabe que eles se classificam sempre no máximo disto tudo ...” “Porque se o menino tiver média de 17, mas se eu lhe der 15, por causa deste domínio, como é que explico aos pais (...) os pais não entendem (...) e todos nós fugimos um bocadinho a isso. A média é 17, espera aí, acerta-se e cá está o «olhómetro» a funcionar.” (P5)</p> <p>“Atribui-se sempre essa componente para melhorar o resultado do aluno no final do período.” “Geralmente valorizamos sempre” (P8)</p> <p>“... muitas vezes o que eles vêm é perguntar: “Então professora tive tanto neste parâmetro, em que é que eu posso melhorar?”, pronto, e isso eles fazem.” (P12)</p>
<b>4. Componentes</b>	<b>4.1. Comportamento</b>	<b>4.1.1. Atenção</b>	<p>“... a nossa capacidade também em termos de atenção.” (A12)</p> <p>“... a atenção e concentração do aluno é outro aspeto que revela o seu interesse e o seu empenho.” (P2)</p>
		<b>4.1.2. Participação</b>	<p>“... pela participação.” (A2)</p> <p>“... da participação.” (A4)</p> <p>“... a participação.” (A10)</p> <p>“... o disponibilizar-se na aula para responder, para querer fazer ...” (P3)</p> <p>“... participação ...” (P4)</p> <p>“... e com a participação. São essencialmente estes.” (P8)</p> <p>“... a participação, não?” (P10)</p>
		<b>4.1.3. Cumprimento das regras impostas</b>	<p>“... o respeitar as normas da sala de aula ...” (P5)</p> <p>“Portanto, o cumprimento ou não das regras do funcionamento da sala de aula, ...” (P9)</p>
		<b>4.1.4. Assiduidade</b>	<p>“... assiduidade.” (A1)</p> <p>“... vou avaliar a assiduidade, certo?” (P1)</p>

			<p>“A sua assiduidade.” (P2)</p> <p>“... assiduidade.” (P4)</p> <p>“Portanto, nós avaliamos a assiduidade ...” (P11)</p>
		<b>4.1.5. Pontualidade</b>	<p>“... pontualidade.” (A1)</p> <p>“... a pontualidade.” (P1)</p> <p>“E depois a sua pontualidade ...” (P2)</p> <p>“... a questão da pontualidade ...” (P4)</p> <p>“... avaliamos o chegar a horas, pronto a pontualidade...” (P11)</p>
	<b>4.2. Atitudes e valores (civismo)</b>	<b>4.2.1. Responsabilidade</b>	<p>“E também a questão da responsabilidade ...” (A4)</p> <p>“... a primeira coisa acho que passa pelo conceito de responsabilidade. (...) Responsabilidade porque é assim, do ponto de vista socioafetivo, enquanto pessoas, eles têm um compromisso, que é um compromisso com eles próprios [referindo-se à aprendizagem].” (P1)</p> <p>“... a responsabilidade, portanto nessa responsabilidade entra o cumprir os prazos, ...” “... pronto cá está: sou assíduo, sou pontual, trago o material e isso já está dentro da responsabilidade...” (P5)</p> <p>“... a responsabilidade: eu hoje digo, «vocês têm de trazer uma folha de papel milimétrico», por exemplo. E eles não trouxeram (...) aí eu tomo nota ...” (P6)</p> <p>[responsáveis pelo material] “... se eles levam ou não material, porque a aula de educação física sem material não faz sentido.” (P11)</p>
		<b>4.2.2. Respeito</b>	<p>“...se respeitamos o espaço onde estamos.” (A1)</p> <p>“... a respeitar os outros.” (A5)</p> <p>“O respeito no relacionamento com o professor e com os colegas.” (A7)</p> <p>“Valorizam se sabemos respeitar o próximo ...” (A9)</p> <p>“... o saber respeitarmo-nos todos dentro de uma turma.” “... se os respeitamos (colegas) e se temos respeito pelos professores.” (A10)</p> <p>“O aluno respeita o outro, é capaz de ouvir ...” (P1)</p> <p>“... o respeito pelas regras de convivência (...) com os colegas e os professores, o respeito que tem por si e pelos outros.” (P2)</p> <p>“... o respeitar uns aos outros ...” “...respeito pelo outro, respeito pelas regras ...” (P5)</p> <p>“Avaliamos também a parte da regra, se eles sabem respeitar as regras ...” (P11)</p> <p>“... estamos a falar de atitudes na sala de aula, de atitudes perante uns e os outros; se devem respeitar uns aos outros Pronto, há, tem de haver um respeito.” (P12)</p>
		<b>4.2.3. Honestidade</b>	<p>“... a autenticidade passa pela questão de não enganar o professor, não entregar ao professor um trabalho copiado (...) E isso entra aqui no domínio socioafetivo.” (P1)</p>

		<b>4.2.4. Tolerância</b>	“... temos que ser tolerantes para podermos conversar e estar com os outros.” (A12)
		<b>4.2.5. Viver em sociedade</b>	“... parte cívica.” (A1) “... sabermos estar com outras pessoas de maneira civilizada.” (A11)
<b>4.3. Gosto por aprender/Interesse</b>		<b>4.3.1. Nas disciplinas</b>	“... tem a ver com a sua atitude perante a aprendizagem, nomeadamente dos conteúdos da disciplina, a sua disposição para aprender...” (P8) “...postura dos miúdos perante a disciplina...” (P9)
		<b>4.3.2. Conteúdos/matérias</b>	“Falamos dos afetos, das emoções que os alunos mostram em relação a uma dada matéria ...” “Pelo interesse (...) pelas dúvidas em aprofundar mais.” (A2) “... se estão a ter interesse ou se não querem saber...” (A11) “... o empenho (...) a recetividade relativamente aos conteúdos e às tarefas que lhe são propostas.” (P1) “... a atenção e concentração do aluno é outro aspeto que revela o seu interesse e o seu empenho.” (P2)
<b>4.4. Relações Interpessoais</b>		<b>4.4.1. Relação professor-aluno</b>	“Como nós somos para com eles, professores e alunos ...” (A3) “... a relação que nós temos com os professores (...) a relação com os colegas e com o próprio professor.” (A5) “... é a maneira como interagimos com os colegas, com o professor.” (A6) “... a forma de socialização entre o aluno e o professor e os alunos ou grupo de alunos.” (A8) “... a relação entre os alunos e alunos e professor...” (P3) “É a forma como eles interagem uns com os outros, a forma, a atitude deles na sala de aula, perante os colegas e perante mim.” (P12)
		<b>4.4.2. Relação entre pares</b>	“Principalmente a nossa relação com os colegas ...” (A4) “... a maneira como estão ali com os colegas e sabem comportar-se com eles ...” (A11) “... é capaz de agir com, em grupo, em equipa, é capaz de ter essa capacidade ... isso nós avaliamos.” (P1) “... o tal espírito colaborativo, de interajuda (...) interagir adequadamente com os outros, pronto.” (P5) “... se eles sabem ou não estar com os outros, (...) o trabalho de equipa ...” (P11)
<b>5. Importância</b>	<b>5.1. Base/alicerce da aprendizagem</b>		“... porque é a nossa base... (A3) “... não aprendemos só a matéria (...) também nos formamos enquanto pessoas (...) isso é importante, é a base para a vida daí em diante.” (A5) “Considero (...) precisamos de uma base.” (A7) “Sim, porque a escola não deve ser só lugar do conhecimento em termo das aulas, ...” (A10)

		<p>“Sim ...” (A11)</p> <p>“Eu acho que sim ...” (A12)</p> <p>“Considero, considero esta parte importante.” (P2)</p> <p>“Hum, em contexto escolar... eu penso que sim ...” “Considero importante no sentido de que a escola é um meio de transmissão (...) o saber estar se não for feito em família, terá de ser a escola a fazê-lo.” (P3)</p> <p>“... é semear para colher mais tarde.” (P6)</p> <p>“Sim. Sim.” “Pois, isto é, acho que é a base, não é? A base, essa parte socioafetiva, (...) que é o substrato, o fundamento a partir do qual depois os conteúdos poderão ser geridos.” (P7)</p> <p>“Considero, porque (...) a avaliação tem uma grande componente social. E (...) depende, muitas vezes, do contexto em que os alunos vivem, é assim, essas situações estão diariamente a ser trazidas para a escola.” (P8)</p> <p>“Olhe, eu acho que sim, porque até ajuda os próprios miúdos na formação deles.” (P9)</p> <p>“Eu acho muito importante ...” “... eles têm de saber cumprir aqueles valores básicos ...” “...há certas coisas que eles têm que saber que é assim porque é assim (...) porque é um valor que deve ser adquirido.” (P11)</p> <p>“Muito! (...) Portanto, acho que sim, que é importante.” (P12)</p>
	<b>5.2. Efeitos positivos na aprendizagem/ rendimento</b>	<p>“... porque reflete o interesse dos alunos em determinadas matérias nas várias disciplinas.” (A2)</p> <p>“... depois depende da relação (...) se a relação não for boa, isso irá afetar a aprendizagem.” “... irá melhorar o rendimento de cada aluno e de cada professor.” (“(mais peso) pois uma relação saudável numa turma iria melhorar o rendimento de ambas as partes.” (A8)</p> <p>“Porque se nós não nos respeitarmos é muito mais complicado que uma turma aprenda.” (A10)</p> <p>“Nas aulas (...), os alunos que estão a tentar perceber, saem um bocado prejudicados porque há certas pessoas que não têm aquele respeito ...” “... se nós estamos numa aula e as pessoas que lá se encontram não sabem respeitar os colegas (...) se a avaliação deste domínio permitir descer a nota (...) isso é bom (...) se calhar faz refletir a pessoa sobre o que deve melhorar.” (A11)</p> <p>“... porque em primeiro lugar nós passamos grande parte do nosso dia na escola. É importante (...) que aja este olhar até para ver se nós nos conseguimos integrar...” “Imaginemos um aluno que tenha dificuldades neste domínio, ele não vai ter tanta facilidade em interagir na aula (...) não vai expor a sua dúvida (...) e vai sair prejudicado com implicações no domínio cognitivo.” (A12)</p> <p>“E para nós trabalharmos muitas vezes as aprendizagens (...) aquelas aprendizagens do conhecimento científico, eu não consigo trabalhar essa parte se não houver uma estabilidade da questão socioafetiva do aluno, isto é, do eu dele.” (P2)</p> <p>“Porque eu tenho consciência (...) que toda a parte afetiva ajuda e promove depois toda a parte cognitiva, não é?” (P7)</p>
	<b>5.3. Crescimento/ desenvolvimento pessoal e social</b>	<p>“... porque nós passamos doze anos na escola e nesses doze anos nós estamos a formarmo-nos enquanto pessoas ...” (A1)</p> <p>“... porque um bom aluno também tem que ser uma pessoa educada e como deve ser ...” (A5)</p>

		<p>“Acho importante (...) a parte socioafetiva também faz parte da pessoa.” “... porque a escola também nos ensina a ser pessoas.” (A6)</p> <p>“Acho que sim (...) é muito importante a relação que se estabelece entre o professor e o aluno e os outros alunos ... (A8)</p> <p>“Eu acho que é importante (...) este é o local onde mais interagimos com pessoas.” (A9)</p> <p>“... e também para o nosso crescimento pessoal.” (A12)</p> <p>“... esta dimensão é muito importante, (...) os alunos que estamos a formar são pessoas e têm que sair daqui, penso eu, pelo menos com pistas para que sejam os melhores cidadãos possíveis ...” “É importante porque a gente está a formar pessoas ...” (P1)</p> <p>“... tenho que olhar para os alunos sempre como uma pessoa individual que está ali. Cada um veste um casaco diferente. Não posso vestir o mesmo casaco a todos. (...) Antes de ser um aluno, é um indivíduo, é uma pessoa que está ali.” (P2)</p> <p>“Tem toda a importância (...) porque eu acho que nós estamos a formar pessoas inteiras ...” (P5)</p> <p>“Eu acho que sim, para formar as pessoas.” (P6)</p>
	<b>5.4. Relação escola-família</b>	<p>“... se calhar há crianças logo em pequenas que não têm a possibilidade de ter essa aprendizagem em casa por N motivos (...) se ela fosse feita de forma mais sistemática desde o início, no secundário era mais fácil de avaliar estes parâmetros.” (P3)</p> <p>“Mas tudo, tudo parte do conceito de família, que hoje em dia é muito divergente e nós escola, nós professores, também não conseguimos contornar tudo.” (P4)</p> <p>“Este trabalho (...) não está só nas nossas mãos, porque a base, o berço vem de casa, nós temos depois que desenvolver o resto.” (P5)</p> <p>“... porque eu considero que cada vez mais há uma demissão em casa dessa parte. E os miúdos em casa não trazem esses valores, essas atitudes estruturadas.” (P12)</p>
	<b>5.5. Preparação para a vida fora da escola (laboral, sociedade)</b>	<p>“... aprendemos como nos vamos comportar depois no mundo adulto.” (A3)</p> <p>“... porque (...) quando formos trabalhar (...) temos que interagir com as outras pessoas, ser responsáveis, não chegar atrasados.” (A4)</p> <p>“... para que consigamos nos relacionar uns com os outros, por exemplo, no meio laboral.” (A7)</p> <p>“Nós passamos grande parte do nosso dia a dia na escola (...) se não formos capazes de interagir com as pessoas aqui (...) não seremos capazes de interagir com as pessoas fora da escola.” (A9)</p> <p>“... temos que aprender também a viver em sociedade e respeitarmos os outros, (...) a escola também nos ensina isso.” “... para que as coisas corram bem e aprendamos e consigamos viver em sociedade.” (A10)</p> <p>“É importante que um engenheiro saiba construir uma ponte mas é importante que ele saiba falar com os seus operários ...” “... se nós descuidarmos estas questões socioafetivas depois temos profissionais que não são capazes de ouvir o outro ...” (P1)</p> <p>“... estou a formar a pessoa que vai ser o cidadão, que vai ter que saber comportar-se em sociedade.” (P5)</p> <p>“Portanto, se nós os avaliarmos nisto, chamarmos a atenção de determinadas questões, também se calhar os ajudamos a ser melhores cidadãos.” (P9)</p>



			<p>“Porque o relacionamento interpessoal é um relacionamento que sai da escola e vai para a vida também.” (P10)</p>
<p><b>6. Conhecimento dos alunos sobre os critérios de avaliação</b></p>	<p><b>6.1. Conhecem</b></p>		<p>“Eles são dados a conhecer, mas não por todos os professores.” (A2)  “Sim, conheço. Quais é que são? (...) Se sou respeitoso e educado com os meus colegas...” “..., mas eles dão-nos a conhecer porque nas autoavaliações que fazemos (...) estão aí os vários parâmetros...” (A3)  “Alguns...” (A6)  “Sim. Acho que sim, ...” (A7)  “Conhecem sim, acho que sim.” (A8)  “Sim.” (A10)  “Alguns conhecem ...” “Eles são divulgados, normalmente o que acontece é no início do ano, os professores dizem-nos as percentagens de tudo. (...) os professores dizem, nós é que não ouvimos.” (A12)  “Eu acho que eles conhecem...” “... eu acho que eles têm consciência disso.” “...porque lhes é dado a conhecer.” (P1)  “Falo com eles no início...” “... portanto, conhecem.” (P2)  “Sim, ...” “... é dado no início do ano, sim.” (P3)  “... é-lhes dado logo no início do ano os critérios de avaliação ...eles retêm muito pouco.” “normalmente coincidem com os parâmetros base, portanto, a assiduidade, a pontualidade, o respeito pelos outros, a responsabilidade, ...” (P5)  “Sim. (...) Projeto os critérios de avaliação (...) e eles sabem.” “No início do ano letivo mostramos sempre.” (P6)  “Sim, todos. Desde o princípio do ano.” “... a partir do momento em que são aprovados (...) divulgamos, pelo menos a nível da disciplina são essas as indicações.” (P7)  “É assim, devem conhecer. Devem conhecer porque eles são distribuídos no início do ano...” “Agora eles são divulgados, eles são dados a conhecer ...” (P8)  “Conhecem. É-lhes dado a conhecer logo na primeira aula.” “... é logo nas aulas de apresentação, na primeira ou na segunda conhecem.” (P9)  “Sim, sim, sim.” “Porque os critérios de avaliação são explicitados no início do ano letivo ...” (P10)  “É assim, eles conhecem, pronto.” (P11)  “Sim. Sim. Sim.” “... conhecem os critérios desde o início do ano.” (P12)</p>
	<p><b>6.2. Conhecem pouco</b></p>		<p>“Alguns. (...) Mais ou menos.” “... com alguns parâmetros tais como a assiduidade, a pontualidade, o comportamento, a relação com os outros.” (A1)  “Mais ou menos ...” “... sabemos que conta a assiduidade, a pontualidade, se trazemos ou não o material que é pedido, a responsabilidade e comportamento. (A4)  “Duvido. Alguns sim, outros não.” “Apesar de estar nos sítios próprios. Os sítios próprios são a plataforma da escola e a própria diretora de turma tem acesso a isso e qualquer encarregado de educação pode e eles também têm ...” (P4)</p>

	<b>6.3. Desconhecem</b>		<p>“Eu acho que não. Sinceramente, eu não conheço.” (A2)</p> <p>“Ah ... não! É atitudes e valores e pronto, nós não sabemos especificamente os parâmetros.” (A5)</p> <p>“Depende dos alunos, há sempre os alunos que não sabem ...” (A9)</p> <p>“Os critérios (...) mesmo exatos, não.” (A11)</p> <p>“... outros não. Por exemplo, eu não tinha a noção da percentagem que as atitudes e valores tinham na nossa nota.” (A12)</p>
<b>7. Autoavaliação dos alunos</b>	<b>7.1. Realizada no final do período</b>		<p>“... os professores dão no final do período ...” (A1)</p> <p>“Sim, no final do período.” (A2)</p> <p>“Avaliamos, vão-nos fazendo perguntas e nós temos que dizer se estivemos bem, se estivemos mal, no final do período...” (A3)</p> <p>“... no final do período...” (A7)</p> <p>“Em sala de aula, normalmente no final do período ...” (A11)</p> <p>“... no final do período sim, os professores dizem como estivemos e como poderíamos ter melhores notas, ...” (A12)</p> <p>“Eles fazem autoavaliação no final do período ... se foram cumpridores, assíduos, pontuais ...” “Eles autoavaliam-se também a este nível.” (P1)</p> <p>“Autoavaliam-se no final do período.” (P2)</p> <p>“... fazem no final do período ...” (P7)</p> <p>“Avaliam. Nós fazemos no final do ano (período) ...” (P8)</p> <p>“... faço uma (ficha) para os três períodos, tem espaço par os três períodos...” (P11)</p> <p>“A autoavaliação, fazem no final de cada período ...” (P12)</p>
	<b>7.2. Forma de avaliação</b>	<b>7.2.1. Uso de Grelha/Ficha (cruzes/valores)</b>	<p>“... normalmente é sempre por grelha e temos lá os parâmetros ...” (A2)</p> <p>“... correspondendo ao período como é que nos comportamos e preenchemos uma grelha.” (A3)</p> <p>“Os professores dão uma folha com os vários parâmetros e nós temos que pôr os valores que achamos que merecemos.” (A4)</p> <p>“Preenchemos uma ficha com uns quadradinhos ...” (A5)</p> <p>“... através de uma grelha (...) nós conseguimos ter essa perceção.” (A7)</p> <p>“... em fichas que os professores dão...” (A11)</p> <p>“Eu dou-lhes uma grelha, grelha essa que tem campos que estão ajustados aqui ao tal respeito, à cooperação, interesse, empenho manifestado, comportamento ...” (P2)</p> <p>“Nós temos uma fichinha de autoavaliação onde eles escrevem em cada domínio uma nota de zero a vinte, no caso do secundário, que é o que eles consideram que deveriam ter nesse parâmetro ...” (P3)</p> <p>“Na grelha de autoavaliação têm essa noção ...” (P4)</p> <p>“Através da ficha de autoavaliação, eu tenho esta ficha, que eu utilizo no básico e no secundário, pronto. Depois digo (...) mas é praticamente transversal.” (P5)</p> <p>“Nós temos uma grelha, em que temos lá esse domínio contemplado. Em que os alunos preenchem no final do período e fazem a sua autoavaliação.” (P8)</p>

		<p>“Sim, sim, sim. Fazem-no através do preenchimento de fichas. Uma ficha de autoavaliação ...” (P9)</p> <p>“Tenho uma grelha, uma grelha de autoavaliação que eles preenchem, portanto, nesse domínio e nos outros, no dos conhecimentos.” (P10)</p> <p>“Eu faço, faço uma folhinha de autoavaliação, pronto. E nessa folha de autoavaliação (...) eles em cada um dos domínios dão uma nota, pronto.” (P11)</p> <p>“... consultam as grelhas sempre que pedem ...” (P12)</p>
	<b>7.2.2. Relatório</b>	<p>“Fazemos a autoavaliação por escrito numa folha ...” (A1)</p> <p>“... às vezes é por escrito, um relatório.” (A2)</p> <p>“Mas sim fazemos, já fiz por escrito ... (A6)</p> <p>“... em outras (aulas) escrevemos.” (A9)</p> <p>“É por escrito.” (A10)</p> <p>“Sim. (...) A avaliação fazem por escrito, mas juntam tudo. (...) E depois dizem «Professora, será que com a outra parte, será que dá para dar um 11,5, para dar o 12?»” (P6)</p>
	<b>7.2.3. Oral</b>	<p>“... e já fiz oral.” (A6)</p> <p>“É mais oral do que escrita.” (A8)</p> <p>“... em algumas aulas falamos sobre isso ...” (A9)</p>

Tema III- Aprendizagens socioafetivas na escola

Categorias	Subcategorias	Sub-subcategorias	
<p><b>1. Existência / presença</b></p>	<p><b>1.5. Sim</b></p>		<p>“Sim, acho que sim (promove).” (A1)                      “Sim, considero que sim (...) vão-nos preparando para a vida depois da escola.” (A3)                      “Sim.” “A relacionarmo-nos com os outros (...) porque nós temos que falar com alguém durante o dia.” (A4)                      “Promove, mas podia promover mais ...” (A5)                      “Sim ...” “... porque nós (...) passamos o dia rodeados de pessoas.” (A6)                      “Eu acho que sim, com as atividades extracurriculares ...” “... fazem com que as pessoas se sintam mais integradas em certos grupos.” (atividades extracurriculares) (A7)                      “Eu considero sim. Não muitas, mas algumas.” (A8)                      “Eu acho que promove mais a nossa maneira de estar dentro das aulas...” “... a escola ensina-nos a como devemos ser ...” “... devemos ser respeitadores...” (A9)                      “Sim (...) às vezes a Associação de Estudante organiza certos aspetos (atividades) ...” “...para que tenhamos todos mais contactos e saibamos respeitar-nos uns aos outros.” (referindo-se às atividades da AE) (A10)                      (parte social) “...porque, ao fim e ao cabo, o que acontece dentro e fora das aulas é socializar com as pessoas...” (A11)                      “A escola, acho que sim.” “...pelo facto de nos meterem num espaço onde estamos oito horas com centenas de alunos com quem temos que interagir ...” (A12)                      “... ela promover promove, porque a escola é um espaço de formação. A escola é uma instituição social, que faz parte da comunidade e que está ao serviço dessa comunidade.” (P2)                      “... a escola, não digo em todos os parâmetros, a escola promove. Mas grande parte promove. Eles é que não estão recetivos, acho eu.” (P6)                      “É assim, eu acho que a escola tenta, não é? Mas isto às vezes é complicado ...” “... fazemos assim uma série de atividades (...) precisamente para a parte socioafetiva, porque é onde os miúdos convivem, é onde eles podem estar com o outro ...” (P11)                      “Agora, se a escola promove...a, a escola promove dentro dos limites que, que...pode. Acho que sim.” (P12)</p>
	<p><b>1.6. Não</b></p>		<p>“Sinceramente, acho que não (não promove).” (A2)                      “Não, não me parece, (...) estou a falar um bocadinho da escola em geral, não é? Acho que não. Acho que está, estamos muito virados, então a nível de secundário, virados para o exame.” (P3)                      “A escola impõe aprendizagens socioafetivas, não promove.” (P4)                      “Não promove por uma razão muito simples. Porque nos critérios de avaliação, apenas 5% no secundário, estão contemplados para este domínio (...) promove muito mais o domínio sumativo, portanto, os testes.” (P8)</p>

			<p>“... eu acho que se calhar não posso falar dessa promoção, porque não é uma coisa que se discuta muito, pronto, eu acho que não. Acho que depende um bocadinho de cada um de nós.” (P9)</p> <p>“Não ... é definida uma percentagem para esse domínio. (...) Só através de projetos. Não é a escola em si, embora a escola incentive esses projetos.” (P10)</p>
	<b>1.3 Incerteza quanto ao papel da escola neste aspeto</b>		<p>“Pois, isto, isto é que é mais complicado. Porque, [isso é muito complicado], porque eu não sei, a escola implica muita gente. E implica muita gente e muita gente diferente. (...) E eu pergunto-me a mim mesma, será que ela promove?” (P5)</p> <p>“Não sei, a própria escola em si ... não sei. (...) Mas acho que a escola em si, tenta fazer isso ... não sei, a sério, não sei.” (P7)</p>
<b>2. Principais dificuldades/entraves/obstáculos</b>	<b>2.1. Dificuldade em mensurar as componentes socioafetivas</b>		<p>“O problema que se coloca, penso eu, tem a ver com, como é mensurável? Como é que se deve medir a questão socioafetiva? E isso é que é divergente e que não vamos chegar a consenso.” (P4)</p>
	<b>2.2. Inexistência de orientações específicas por parte do Ministério</b>		<p>“... nenhum Ministério provavelmente se vai atrever algum dia a dizer quais são os campos ou conteúdos que se terão de abordar numa escola relativamente a esta parte socioafetiva, não é? Porque isto também tem a ver com o que cada um de nós é (...)” “... é esta relação que se estabelece entre estas duas identidades [aluno e professor] que vai construindo aquilo que eu acho que é a formação socioafetiva.” (P2)</p> <p>“É assim, eu considero que inclusivamente o Ministério, nos critérios que nos envia, não promove. Portanto, se de cima não promove, não sei o que é que a escola poderá fazer mais para o promover.” (P12)</p>
	<b>2.3. Falta de preparação das escolas para avaliar o domínio.</b>		<p>“As escolas não estão preparadas para o paradigma de avaliar estas componentes e estas componentes terem um peso muito maior na avaliação.” (P8)</p>
	<b>2.4. Componentes não avaliadas nos exames</b>		<p>“... porque os testes têm mais importância.” (A2)</p> <p>“... não deve ser tão importante como o nosso conhecimento da matéria.” (A3)</p> <p>“... porque normalmente o professor está mais interessado em saber se o aluno adquiriu os conhecimentos.” (A11)</p> <p>“... é mais uma amostra que andam muito preocupados em aproximar as classificações das classificações dos exames, que não têm nada a ver. São realidades totalmente diferentes.” (P1)</p> <p>“... depois temos a tal questão, (...) as disciplinas no final têm exames, não é? E o que é que o exame avalia? Conhecimentos ...” (P5)</p> <p>“... eu acho que a avaliação externa também influencia muito (...) não queria admitir, mas se calhar é mesmo isso. A avaliação externa acho que nos força um bocadinho a mudar as regras do jogo, quando não deveria, [quando não deveria].” (P7)</p>

			<p>“Mas há outro problema que se coloca, principalmente ao nível do secundário (...) que tem a ver com os exames. Nos exames apenas se avaliam conhecimentos, o domínio socioafetivo é completamente esquecido.” (P8)</p> <p>“... por causa do exame e por causa dessas tristes comparações e rankings ...” (P9)</p> <p>“Porquê? Tem a ver com o exame (...) como o exame nacional da disciplina é no 12º ano, portanto chega a essa altura e já é só conhecimentos, o resto ...” (P10)</p>
<b>3. Peso do domínio socioafetivo na avaliação de uma disciplina</b>	<b>3.1. 5% a 10%</b>		<p>“Penso que é 10% em algumas, penso que é em quase todas.” (A1)</p> <p>“Penso que o peso é para aí uns 10%.” (A3)</p> <p>“... acho que é 5%, se for mais, não é muito mais.” (A4)</p> <p>“... sei que em Matemática vale 10% e há disciplinas em que vale 5%.” (A5)</p> <p>“5% a 10%, máximo 10%.” (A7)</p> <p>“5%, 5 a 10%.” (A9)</p> <p>“Entre 5% e 10%.” (A10)</p> <p>“10%?” (A11)</p> <p>“É o 10, penso. E eu não sei se não fizemos uma alteração e passou para 5%” (P1)</p> <p>“... relativamente ao ensino secundário, é assim, a escola, nos seus critérios gerais, definiu que o ensino secundário só teria 10% para o domínio das atitudes e valores, embora o professor tenha aqui alguma autonomia para só atribuir 5%.” (P2)</p> <p>“... tem em peso, mesmo percentual, tem 5%. E nesses 5% estão incluídas muitas coisas.” (P3)</p> <p>“... no secundário, nós o máximo que damos à parte socioafetiva é 10%.” (P5)</p> <p>“Secundário é 5%.” (P6)</p> <p>“O ano passado nós estávamos com 10%, este ano alterámos para 5%.” (P7)</p> <p>“... está definido 95% para a componente dos conhecimentos (...) e 5% para os outros.” (P8)</p> <p>“... no 10º e 11º tem 10% (...) depois temos só 5%.” (P9)</p> <p>“... no secundário depende. No 10º tem mais peso do que 12º, ele vai afunilando. Portanto, quando se chega ao 12º a avaliação socioafetiva tem 10% só...” (P10)</p> <p>“É os 5%.” (P11)</p> <p>“... eu tenho uma grelha, portanto, na qual esses 5% são divididos em vários parâmetros.” (P12)</p>
	<b>3.2. Incerteza quanto ao peso definido</b>		<p>“Numa escala de zero a cem, talvez 25%, 15% ...” (A6)</p> <p>“40 e pouco % ... não? Menos? 10%?” (A8)</p>
	<b>3.3. Pouco peso</b>		<p>“Eu acho que é um peso bastante baixo ...” (A2)</p> <p>“Eu acho que é pouco.” (A4)</p> <p>“Acho que é pequenino.” (A6)</p> <p>“Na minha opinião, pouco.” (A10)</p> <p>“Acho que é pouco.” (A11)</p>

			<p>“O peso está definido, mas se há professores que estão menos atentos a isso ainda terá menos peso (...) Peso? Mas acho que é pouco.” (A12)</p> <p>“Mas é o mínimo.” (P1)</p> <p>“Tem muito pouco. [Tem muito pouco].” (P3)</p> <p>“... é mínima, mas às vezes faz a diferença no resultado final.” (P4)</p> <p>“Portanto, um valor é insignificante ...” (P8)</p>
	<b>3.4. Peso suficiente</b>		<p>“Tem o peso suficiente (...) acho que é justo.” (A5)</p>
	<b>3.5. Necessidade de um peso maior</b>		<p>“... deveria ter um pouco mais de peso ...” (A8)</p>
<b>4. Periodicidade da avaliação do domínio socioafetivo</b>	<b>4.1. Avaliação contínua</b>	<b>4.1.1. Apontamento em grelha própria (diário/semanal)</b>	<p>“Eu acho que é durante o ano letivo todo...” (A2)</p> <p>“..., mas acho que os professores vão tendo em conta ao longo do período.” (A3)</p> <p>“Quer dizer, os professores vão avaliando durante as aulas ...” (A4)</p> <p>“Os professores tomam notas nas aulas ...” “Eu acho que é com bastante frequência, quase diária (...) acho que vão apontando isso nos cadernos.” (A6)</p> <p>“Na minha opinião, acho que é diariamente.” (A8)</p> <p>“Não é que os professores não tenham em conta o dia a dia, mas não nos dão tanto a conhecer.” (A9)</p> <p>“É contínua, eles têm em conta em todas as aulas.” (A10)</p> <p>“... não sei se é feito dessa forma, mas eu acho que é suposto ser feito em todas as aulas.” “... aquele momento da aula em que toda a gente está a conversar (...) eu penso que os professores nos estão a avaliar a esse nível.” (A12)</p> <p>“Eu acho que todos os dias nós avaliamos isso, mas depois temos dificuldade em (...) traduzir isso num número, não é?” (P1)</p> <p>“Por mim, é assim, é realizada semanalmente ...” (P4)</p> <p>“Portanto, é diariamente.” (P6)</p> <p>“Ah, isso para mim é aula a aula. Apesar de eu não fazer registos, mas eu aula a aula ...” (P9)</p> <p>“... nós, na educação física, todos os dias avaliamos, que mais não seja a falta de material não é, se ele chega atrasado ...” “Pronto, acabamos por fazer esse tipo de avaliação todos os dias.” (P11)</p> <p>“Semanalmente.” (P12)</p>
	<b>4.2. Sem avaliação contínua</b>	<b>4.2.1. (“olhómetro”)</b>	<p>“Mas isso é traduzido (...) numa observação.” “... acaba por ser aula a aula, onde tu vais vendo se o aluno está a evoluir, se o aluno não está a evoluir.” (P1)</p> <p>“... quando o aluno, se calhar, portou-se bem e teve uma atitude mais positiva, é realçado isso na sala de aula, sim, mas se calhar o registo não acontece.” (P3)</p> <p>“... por mais bonitas que sejam as fichas [grelhas], a componente «olhómetro» funciona, eu por mim falo e pronto!” (P5)</p> <p>“É assim, eu não faço, como eu lhe disse, eu não faço diariamente o registo.” (P8)</p>

			<p>“E estou vendo todos os dias, mas sem registrar. Continuo a dizer que não vale a pena dizer que registro, que é mentira.” (P9)</p>
		<b>4.2.2. Falta de tempo</b>	<p>“Porquê? Por falta de tempo.” (...) “... o tal registro, o escrito, eu por falta de tempo não consigo fazê-lo.” “Valorizo muito mais na aula o estar em contacto com os alunos (...) do que propriamente estar a fazer registos (...) eu não deixo de conhecer o aluno porque não registei no papel.” (P2)</p>
		<b>4.2.3. Turmas numerosas</b>	<p>“Mas dado o número de alunos (...) é impossível, [é impossível] ...” “... portanto, isto é muito complicado, com o número de alunos que nós temos, com a diversidade de alunos que temos dentro de uma sala de aula ...” “Portanto, isto sinceramente, aí eu própria falho. (...) Não consigo. [Não consigo].” (P5)</p>
		<b>4.2.4. Pouco peso</b>	<p>“E não faço [registro diário] por este motivo muito simples, porque é muito insignificante (...) se ela tivesse um peso maior, justificava-se nós termos diariamente um registro.” (P8)</p>
	<b>4.3. Meio/Final do período</b>		<p>“É dada (conhecida pelos alunos) no final de cada período.” (A3)  “Uma vez por período, que é no final.” “... nós alunos só nos lembramos que aquilo existe no final do período.” (A4)  “No final do período (...) pelo menos para os alunos (...) ... os professores até o podem fazer com mais frequência...” “que nos seja dado conhecimento é no final de cada período.” (A5)  “... no final do período, porque é só quando chegamos a ter noção daquilo que fizemos.” “... é só mais no final do período que falam sobre isso.” (A9)  “A avaliação ... se calhar no fim de cada período (...) quando o professor dá a nota ... (A11)  “... realizo em dois momentos distintos.” “... eu normalmente só faço isto em média duas vezes por período.” (P2)  “Realizada, ah ... acaba por ser no final do período.” (P3)  “... esta avaliação é importantíssima, mas eu própria confesso, não é, eu não a faço todos os dias. E ela deveria ser feita todos os dias.” (P5)  “... no final do período ...” “Depois a meio, temos a avaliação intermédia, que nós chamamos de intercalar ...” (P7)  “Eu vou registando alguns itens (...) no entanto, isso só se traduz depois no final do ano e no final do período.” (P10)</p>
<b>5. Feedback aos alunos</b>	<b>5.1. Existência de Feedback</b>	<b>5.1.1. Oral</b>	<p>“... de forma oral.” (A1)  “... nós sabemos logo que é mau por eles nos dizerem.” (A3)  “... tenho colegas que estão sempre na conversa e os professores dizem «lembra-te que no final do ano isto conta ...»” (A4)  “... e dizem-nos mesmo «você portam-se mal e têm que melhorar isso.»” (A5)</p>



			<p>“... os professores não costumam falar diretamente para o aluno, referem-se a alguns alunos (...) no que podem melhorar (...) e é feito oralmente.” (A8)</p> <p>“Normalmente, é oralmente...” (A11)</p> <p>“... sai de forma imediata e em consequência daquilo que tu estás a observar.” (P1)</p> <p>“Normalmente é feito oralmente ...” (P3)</p>
		<b>5.1.2. Escrito</b>	<p>“Quando éramos mais novos através dos recadinhos nas cadernetas ...” (A3)</p> <p>“Quando somos mais novos esse feedback é escrito, um recado para casa na caderneta.” (A7)</p>
		<b>5.1.3. Contínuo/ Aula a aula</b>	<p>“Sim, dão. (...) Quando nos comportamos mal ou somos mal educados dão-nos logo ali ... «não sejas assim» (...) penso que nos vão dando feedback sempre.” (A3)</p> <p>“Sim recebemos. Em todas as aulas ...” (A5)</p> <p>“Sim, acho que sim, diariamente.” (A8)</p> <p>“(Sim) ... se houver algum caso extremo, os professores chama-nos logo à atenção na data ...” (A10)</p> <p>“Eu acho que sim ...” (A11)</p> <p>“Às vezes é espontâneo, na própria aula.” (P1)</p> <p>“Recebem, recebem, porque eles são confrontados, muitas das vezes, com as atitudes que eles têm em sala de aula, porque há alguma imaturidade.” (P8)</p> <p>“Sim, dou. [Dou, dou], porque é assim, quando as coisas, eu até costumo dizer, quando as coisas estão mal, eu digo logo. [Logo]. E, na minha opinião, quando as coisas melhoram, quando eles fazem alguma coisa bem, também deve ser dito. E faço muita questão de dizer isso. (...) É um feedback imediato.” (P9)</p> <p>“Eu tento ...” “...[eu tento] sempre dar o reforço positivo. Quando ele faz bem, determinada coisa, eu digo sempre: «Boa, fizeste bem» precisamente para ver se o consigo motivar. Pronto, e isto também tem tudo a ver com a parte socioafetiva.” (P11)</p> <p>“Eles têm acesso (...) muitos veem, pronto, no final da aula laboratorial antes de saírem.” “Sim, eles veem. Eles veem as grelhas.” (P12)</p>
		<b>5.1.4. Meio/Final do período</b>	<p>“Há professores que sim e no final do período dizem-nos como é que foi o nosso comportamento nessa disciplina e justificam.” “Normalmente no final do período ...” (A1)</p> <p>“Sim, dão. (...) normalmente, no final do período os professores até mostram a tabela, uma grelha que é feita.” (A2)</p> <p>“Sim. Na autoavaliação, final do período alguns professores dizem-nos a nota que temos nesse domínio e pronto ...” (A7)</p> <p>“Sim. (...) é mais no final do período, é quando nos dão o feedback sobre as aulas e nos dizem a percentagem do nosso comportamento.” (A9)</p> <p>“Sim, recebemos. (...) ou no fim do período, quando se faz a autoavaliação, os professores referem sempre esse domínio e dizem-nos sempre qual a percentagem.” (A10)</p> <p>“No início do ano, eles têm acesso aos meus critérios ...” “Quando eventualmente faço as avaliações, tenho os testes, tenho os trabalhos, tenho a análise da parte socioafetiva (...) e mostro aos alunos (...) a</p>

		<p>grelha com os valores distribuídos e falamos à volta daqueles valores, certo? Tendo já presente a autoavaliação destes também ...” (P2)</p> <p>“Sim. Quando fazemos a autoavaliação, no final do período e aí falamos dos vários parâmetros ...” (P3)</p> <p>“Sim, no que me diz respeito sim. É assim, antes da avaliação, antes da autoavaliação ...” (...) “Durante as aulas não há feedback.” “... respondendo corretamente, é feito antes do final do período, antes do preenchimento da grelha de autoavaliação.” (P4)</p> <p>“Sim, sim e só posso falar por mim, mas evidentemente que só em determinados momentos (...) faço aquilo mais ou menos coincidir com as avaliações intercalares ...” “... essa avaliação mais geral, talvez no final de cada período, em que eles têm de refletir sobre o que fizeram, o que deviam ter feito.” (P5)</p> <p>“É só no final do período. Quando fazemos a autoavaliação ...” “Mostro e informo, pronto. Durante as aulas não, eles já são crescidos, são de secundário ...” (P6)</p> <p>“... no final do período aplicamos umas fichas de autoavaliação, onde eles, portanto, fazem essa autoavaliação a nível dos parâmetros.” “Diariamente, não acontece. Pontualmente sim. Mas não de uma forma sistemática.” (P7)</p> <p>“... no final do período projeto a minha grelha de avaliação em que todos os domínios são avaliados quantitativamente (...) e aí discutimos a parte do domínio socioafetivo. Só no final do período, sim, antes não.” (P10)</p>
	<b>5.2. Ausência de feedback avaliativo</b>	<p>“Eu acho que não.” (A6)</p> <p>“Raramente o fazem (...) só mesmo aqueles casos em que é insuportável.” (A12)</p>
	<b>5.3. Valorização de aspetos negativos</b>	<p>“A chamada de atenção é mais pela negativa, porque se nós tivermos uma atitude positiva, eles não estão propriamente a elogiar-nos...” (A10)</p> <p>“... o professor diz o que é que o aluno está a fazer de mal.” (A11)</p> <p>“Não acontece o professor virar-se para um aluno e dizer assim de repente «tu tens uma boa atenção na aula»” (A12)</p> <p>“... eu dou este aviso, faço este aviso «tu estás a descer, tu andas a conversar, tu tens de mudar de sítio...». Pronto, não é, propriamente, digamos uma coisa muito ampla, é mais no sentido dizer ao aluno «as tuas atitudes estão a prejudicar a tua parte dos conhecimentos».” (P5)</p> <p>“Nós, muitas das vezes, fazemos sentir que o comportamento, as atitudes e o interesse e a participação têm peso. E são depois penalizados. Mas não acontece, porque eles já sabem os critérios de avaliação ...” (P8)</p>
<b>6. Aspetos a melhorar na avaliação do domínio socioafetivo</b>	<b>6.1. Mais informação aos alunos</b>	<p>“Acho que os alunos deveriam estar mais informados (...) em relação a este domínio ... nós deveríamos saber quais são efetivamente os critérios face a esse domínio.” (A1)</p> <p>“Dar a conhecer melhor esse parâmetro relativamente a todas as disciplinas (...) nem todos os professores esclarecem esse parâmetro.” (A2)</p> <p>“Eu penso que eles devem ter mais atenção em passar estas coisas para nós ...” (A3)</p>

			“Darem-nos a conhecer melhor os parâmetros, porque isso é importante...” (A5)
	<b>6.2. Maior uniformização sobre o que é importante avaliar</b>		<p>“... acho que os professores deveriam conversar mais (...) se calhar nós temos que acordar entre todos nós, o que é que efetivamente é este domínio socioafetivo e qual a importância que lhe damos todos.”</p> <p>“As disciplinas são diferentes, mas este domínio é transversal ...” “... tentarmos encontrar um caminho, que seja um caminho de todos (...) na promoção destas atitudes.” (P1)</p> <p>“... por outro lado, tentar uniformizar sempre que possível ...” (P4)</p> <p>“... a sugestão que eu faço realmente era tentar uniformizar o mais possível os parâmetros a avaliar neste domínio (...) os principais parâmetros, os parâmetros gerais e os parâmetros que seriam universais a todas as disciplinas (...) e que acompanhassem o aluno durante um ciclo.” (P5)</p> <p>“A nível de escola, se calhar, não é, tentar uniformizar e termos todos uma grelha ou os mesmos parâmetros...” (P11)</p>
	<b>6.3. Maior reconhecimento/ peso do domínio</b>		<p>“Sinceramente, acho que devia ter mais peso (...) poderia ajudar a modificar atitudes porque nos sentíamos obrigados a isso.” (A6)</p> <p>“Acho que deveria ter mais peso na nossa avaliação (...) é muito importante o nosso ser como pessoa e como nós atuamos em sociedade.” (A7)</p> <p>“Melhorar, melhorar ... ou seja, aumentar o peso da avaliação deste domínio...” (A8)</p> <p>“... se calhar, no início da nossa vida escolar levar um bocadinho mais em conta esse aspeto (...). Se a avaliação deste domínio fosse feita de forma mais rigorosa (...) as pessoas não estavam ainda tão imaturas. (A11)</p> <p>“A primeira tem a ver com a tomada de consciência, por parte da escola, do papel do domínio socioafetivo e que deve ser tido em conta ...” (P4)</p> <p>“Ou seja, a sua ponderação. É assim, nós só podemos valorizar uma coisa se ela tiver um peso significativo. (...) Portanto, o primeiro aspeto que eu acho que se deveria melhorar (...) e eu considero uma componente importantíssima, devia de ter um maior peso na avaliação final.” (P8)</p> <p>“Que aspetos melhorar? Dar mais peso ... mas no secundário, eu penso que é muito difícil porque (...) temos um exame em que estes aspetos não são avaliados.” (P10)</p>
	<b>6.4. Avaliação contínua</b>		<p>“Eu acho que nós devíamos (...) se fizéssemos isto no final de cada semana ou de cada mês era melhor, porque nós íamos tendo noção das coisas.” (A4)</p> <p>“Em primeiro lugar, a questão da regularidade, os professores relembrem-nos desse aspeto mais vezes ...” (A12)</p>

			<p>“... gostava (...) até posso ser eu que não consigo gerir bem o meu tempo, que é no final de cada aula poder ter uma grelha, em que o aluno diz «o que é que eu aprendi, o que não aprendi» (...) confrontar o aluno ...” “Isto é, ele fazer uma autoavaliação diariamente. Sim, no cognitivo e no socioafetivo.” (P2)</p> <p>“... uma avaliação, que não digo diária, mas não poderá ser só no final do período. Portanto, tem que ser uma avaliação feita com maior frequência ...” (P3)</p>
	<b>6.5. Feedback avaliativo mais frequente</b>		<p>“... e chamar-nos mais à atenção (...) os alunos são mal-educados e os professores, alguns já estão bastante cansados e deixam andar ...” (A3)</p> <p>“... acho que deveria ser mais falado este domínio, (...) por isso acho que [deveria ser mais falado] ao longo do período e não só ali no final.” (A10)</p> <p>“... e intervirem mais nesse aspeto, no dia a dia, na sala de aula.” (A12)</p> <p>“Se calhar o feedback a dar aos alunos (...) fazê-lo de uma forma mais sistemática, mais regular, para que eles pudessem corrigir e para eles também, para que para eles fosse mais patente essa avaliação.” (P7)</p>
	<b>6.6. Feedback pela positiva</b>		<p>“Acho que, às vezes, quando nós temos as atitudes boas, é importante elogiar o aluno para dar motivação...” (A10)</p> <p>“Segundo, é não fazerem aquela coisa de só intervirem quando nos estamos a portar mal, quando nos estamos a portar bem, acho que também nos devem louvar.” (A12)</p>
	<b>6.7. Registo sistemático</b>		<p>“... o fazer o registo que eu não faço. Se calhar o fazer o registo aula a aula, se calhar era uma coisa melhor. Mais fiável.” (P9)</p>
	<b>6.8. Formação específica</b>		<p>“... e em último caso, porque não, formação, porque também é importante estarmos informados...” (P4)</p> <p>“O segundo aspeto, é que os professores, como é um domínio muito subjetivo, acho que devia de haver formação para os professores nesse sentido. (...) Nós não temos mecanismos de avaliação das aprendizagens nesse domínio.” (P8)</p>
	<b>6.9. Mais trabalho de equipa dos professores</b>		<p>“Na escola acho que nós todos deveríamos de fazer isso e não fazem.” (P12)</p>
	<b>6.10. Maior articulação com a família</b>		<p>“A melhorar, tínhamos de chegar aos pais. Pronto, é assim. Se eles viessem já com uma postura diferente, nessa parte, nós tínhamos tudo facilitado. E eu acho que teríamos que recuar à atitude de alguns pais.” (P6)</p>

## Grelha (Professores Secundário)

### Tema IV- “Procedimentos” de avaliação da aprendizagem do domínio socioafetivo referidos pelos professores

Categories	Subcategories	Sub-subcategories	
1. Objetivos da avaliação da aprendizagem no domínio socioafetivo	1.1. Tornar-se pessoa (desenvolvimento pessoal)		<p>“... o objetivo deste, desta avaliação, deste domínio, tem a ver não com o saber matemática ou o saber inglês ou francês, não interessa, mas o eu ser pessoa, não é?” “... o objetivo poderá ser este: é deixares ferramentas que depois servem para o resto da vida.” (P3)</p> <p>“... formar uma pessoa por inteiro...” (P5)</p> <p>“Oh, nós somos todos um todo, não é? O ser humano é um todo. (...). Desenvolver o nível do ser e desenvolver o nível do saber.” (P6)</p> <p>“É tentar que os miúdos sejam melhores pessoas ...” (P9)</p>
	1.2. Ser cidadão (integração grupos/sociedade)		<p>“É a questão da cidadania. Educar pessoas que sejam capazes de ouvir o outro em todas as situações, enquanto profissionais, ...” (P1)</p> <p>“...os objetivos passam por eles, eles vivem em sociedade, e eles têm que saber estar nessa sociedade, saber estar no grupo e eles diariamente fazem parte desses grupos. (...) Passa, aliás, pelo respeito e pela regra de convivência ...” (P2)</p> <p>“Formar-se o aluno como cidadão é a parte fundamental, porque a escola é uma passagem na vida dos nossos alunos ...” (P4)</p> <p>“... no domínio socioafetivo (...) se o nosso objetivo é formar cidadãos (...) temos que criar instrumentos e estratégias para atingir esse objetivo.” (P5)</p> <p>“Esta é muito difícil. Porque acho que a escola tem como objetivo transmitir os conhecimentos, mas não só. Também tem de transmitir valores de cidadania, valores de relacionamento...” (P7)</p> <p>“Ou seja, passam por atitudes, passam por comportamentos, passam por cidadania.” (P8)</p> <p>“Inculcar nos alunos competências que os preparem para o dia a dia.” (P10)</p> <p>“Eu acho que o domínio socioafetivo tem muito a ver com, com esta, que eu já disse, que é o saber estar.” (P11)</p> <p>“... tentar que os alunos percebam que, ah..., por vezes as atitudes que têm não são as mais corretas e que podem crescer e melhorar nesse, nesse, nesse domínio.” (P12)</p>
2. Lugar do domínio socioafetivo no currículo	2.1. Principal		<p>“... na modalidade de formação profissionalizante é um lugar principal, ocupa um lugar principal.” (P2)</p> <p>“É assim, eu acho, na minha opinião, eu acho que é principal, sabe?” “Porque grande parte do domínio sumativo dos conhecimentos deriva muito do domínio socioafetivo. Portanto, há uma relação muito direta entre o domínio cognitivo e o socioafetivo. A aprendizagem só é valorizada, ou melhor, só tem a sua dimensão máxima, se ela contemplar as duas.” (P8)</p>

	<p><b>2.2. Secundário</b></p>		<p>“Secundário, certo? Cada vez menos ...” (P1)          “No secundário regular (...) damos um lugar secundário ao domínio socioafetivo.” (P2)          “Completamente secundário.” (P3)          “... no currículo normal, o peso é mínimo.” (P4)          “Completamente secundário, é completamente secundário.” (P5)          “Secundário. É secundário porque vale menos, não é?” (P6)          “Ah, eu acho que é secundário. [É secundário. Eu acho que é secundário.]” (P7)          “É secundário. [É secundário].” (P9)          “Bastante secundário. [Bastante secundário].” (P10)          “Perfeitamente posto de lado, praticamente. Portanto é muito secundário.” (P12)</p>
	<p><b>2.3 Justificação para o lugar ocupado</b></p>	<p><b>2.3.1. Valorização do Teste/Exame</b></p>	<p>“É assim, os miúdos no secundário trabalham para uma nota. (...) E eu acho que se criou a ideia, e que é verdade, que o que conta é o exame. Trabalha-se para o exame.” (P3)          “Portanto, eu acho que o grande constrangimento é este: a escola está muito virada para a transmissão de conhecimentos. A parte socioafetiva tem muita importância (...) mas dá-se menos valor, porque não é isto que depois será avaliado e as próprias famílias, a própria sociedade, os pais, os alunos (...) estão virados para o resultado.” (P5)          “Então, a partir do momento em que eu só lhe estou a dar 5%, é mais que secundário, não? (...). Nós queremos muito resultados, mas resultados numéricos. E desprezamos muitas vezes esta parte, que é muito importante, não é?” (P9)          “Para mim tem a ver com as exigências de avaliar conhecimentos no currículo, nos exames nacionais ...” (P10)</p>
		<p><b>2.3.2. Orientações do Ministério</b></p>	<p>“... porque enquanto não houver por parte, não da escola, mas também do Ministério, isso tem muito a ver com o nosso ensino está muito centrado no ministério, mesmo que nós queiramos, como professores, não temos autonomia.” (P4)          “Oh pá, isto é uma questão do Ministério da Educação...” (P6)          “Porque o peso, o peso que nos dão nos critérios que vêm do Ministério é ... não é nenhum.” (P12)</p>
<p><b>3. Operacionalização dos critérios de avaliação do domínio socioafetivo</b></p>	<p><b>3.1. Diferenças registadas no peso do domínio</b></p>	<p><b>3.1.1. Ciclos</b></p>	<p>“... entre ciclos há. Porque entre o ensino básico e o ensino secundário nós temos diferenças quantitativas.” (P2)          “Varia bastante, temos no básico 20%, no segundo ciclo não tenho a certeza, penso que mantém, mas a nível do terceiro ciclo 20% e quando chega ao secundário 5%.” (P3)          “Isso a nível de escola varia entre os 20% no terceiro ciclo e a nível do secundário depois vai diminuindo...” (P4)          “O peso é entre 5 e 10%, exatamente porque no secundário vamos ter aí os exames. (...). De ciclos, começa nos 20, 30% (...) e depois passa para 5, 10%.” (P5)          “Os parâmetros são os mesmos no básico e no secundário. Apenas é que uns têm 80/20 e outros 95/5. O peso é diferente.” (P6)          “... a nível do secundário, nós estamos a dar um peso a esse domínio entre 5 a 10%. Mas penso que a nível do segundo e terceiro ciclo, eu acho que é 20%. É superior (...) são diferentes.” (P7)</p>

			<p>“Há diferenças, há. Nós, por exemplo, no ensino básico, o domínio socioafetivo já tem uma componente maior. Já tem cerca de 20%. (...). Enquanto no secundário são 5%, geralmente no básico são 20%.” (P8)</p> <p>“Entre ciclos, porque no básico o domínio socioafetivo tem muito mais peso. (...). No caso do secundário, vai afunilando.” “As diferenças são a nível do peso, essencialmente, mas não dos parâmetros.” (P10)</p> <p>“Entre ciclos há de certeza.” “... no 5º e 6º ano, segundo ciclo, a nota do domínio socioafetivo era 20%. (...). No secundário, baixa a percentagem...” (P11)</p>
		<b>3.1.2. Departamentos e Grupos</b>	<p>“... e depois, dentro do mesmo departamento é diferente, porque, por exemplo, eu falo por mim, eu defini 5%, os meus 10% dividi em 5%, os colegas do mesmo departamento, não. Uns só têm 10% e os outros só os 5%.” (P2)</p> <p>“Se no departamento há diferenças? Acho que há (...) não tinha o mesmo peso.” (P6)</p> <p>“E, por exemplo, entre departamentos sim.” “... e depois se pensarmos noutros departamentos, o Português e as Línguas têm as oralidades, têm essas coisas todas, portanto, não pode, do meu ponto de vista, não pode haver critérios muito rígidos...” (P9)</p> <p>“No departamento também há diferenças nos grupos.” (P10)</p>
		<b>3.1.3. Modalidades de Formação</b>	<p>“... nesta situação de um curso, CEF, de um profissional e de um regular, a questão deste domínio vai variando um bocadinho, a forma como é avaliado e a importância na avaliação.” (P1)</p> <p>“Depois entre modalidades de formação, o regular e o profissional, também é diferente...” (P2)</p> <p>“Depende do nível de ensino. No ensino secundário, eu julgo que apenas estão definidos 5%. Para o ensino regular. (...). Para o outro ensino, para o ensino profissional, (...) a avaliação nesses cursos é diferente. Valorizamos muito mais o domínio socioafetivo, são alunos com (...) insucessos a vários níveis.” (P8)</p>
	<b>3.2 Justificação para a diferença de peso entre Ciclos</b>	<b>3.2.1. Maturidade dos alunos</b>	<p>“A maturidade também.” “... acho que os miúdos hoje têm uma infantilidade muito prolongada, e se calhar é por isso que ainda ninguém falou na maturidade. (...) Lembra-te do ano passado no que se batia sempre? Tínhamos uma turma que era ótima a nível de conhecimentos e de aprendizagens, mas faltava o resto. E faltava muito de tudo o resto. E ficava sempre em ata e eles estão no 12º ano, iguais.” (P5)</p> <p>“Portanto, porque é que isto acontece? Isto acontece pela imaturidade dos alunos. Porque enquanto no ensino básico ainda se reflete e muito na sala de aula os comportamentos, as atitudes, a imaturidade dos alunos, a idade dos alunos ... aí esta componente já é mais valorizada (...) porque aí os alunos já sentem. Já sentem que podem ser influenciados no nível final se o seu comportamento (...) não for o mais adequado.” (P8)</p> <p>“O que também faz sentido, porque eles são mais pequenos, temos que lhes ensinar mais regras, não é? Mas no secundário já deviam de saber essas regras todas e respeitá-las e às vezes eles não as cumprem.” (P11)</p>

	<b>3.2.2. Avaliação Externa</b>	“O que nós, o que eu observo é que quanto mais subimos no nível de escolaridade dos alunos, menor é o peso que habitualmente se dá ao domínio socioafetivo. (...). Será talvez a avaliação externa.” (P7)
<b>3.3. Modalidades de avaliação</b>	<b>3.3.1. Diagnóstica</b>	“Eu nem sei bem. Eu penso que ela acaba por ser quase mais diagnóstica...” “... é uma percepção que tu tens, mas que depois não está de facto...” (P3) “Diagnóstica, também se pode fazer diagnóstico no princípio.” (P12)
	<b>3.3.2. Formativa</b>	“Eu acho que para mim a basilar é a formativa. (...) A formativa também tem um sentido de crescimento. E a formativa porque eu vou fazendo ao longo do dia, nas minhas aulas, nós vamos atuando de imediato, aquilo é em tempo real. (...) Isto é, vamos limando, porque eles são pessoas e trazem consigo já determinadas referências.” (P2) “Eu aqui, eu acho que é a formativa. (...) Eu acho que formativa, evidentemente, porque eu estou a observar o comportamento daquele aluno, não é, diariamente, vamos lá ver se ele evoluiu, se ele não evoluiu ...” (P5) “Eu acho, eu acho que é a formativa, [acho que é a formativa].” “... por ser mais pontual, não é, mais incisiva e se calhar mais real.” (P7) “Para mim, só faz sentido a formativa. (...) As outras para mim não, ou então ele porta-se mal e nós deixamos passar tudo e depois no fim do período dá a nota? Não adianta nada.” (P9) “Nós quando avaliamos o domínio socioafetivo é mais formativa.” (P11) “Será uma coisa mais formativa. (...) Mas acho que ao longo do ano que é mais formativa.” (P12)
	<b>3.3.3. Sumativa</b>	E depois, no final, (...) dentro dos tais 5%, transforma-se em sumativa.” (P3) “A parte do domínio socioafetivo devia de ser formativo, mas não é! Vai entrar na avaliação sumativa. Pronto, infelizmente.” (P4) “... depois temos a sumativa, quer dizer, nós no final temos que transformar isto, não é, e que ainda é mais difícil. É que é transformar, ora aí é que está.” (P5) “E depois quando é na sumativa, no final do período, eu tenho de transformar isso numa nota para pôr na tabela excel. Certo? Para receber o peso que lhe é devido na avaliação global? Como é que o faço? Não sei, é muito difícil.” (P7) “É assim, eu acho que está mais presente a sumativa. (...) No ensino secundário é apenas sumativo.” (P8)
	<b>3.3.4. Mista</b>	“É ... a diagnóstica vai muitas vezes nessa linha e tem de ir nessa linha e a formativa, não é?” (P1) “A diagnóstica e a formativa.” (P6) “Primeiro a diagnóstica, não é? E depois a formativa, nunca a sumativa.” (P10)
<b>3.4. Instrumentos de registo</b>	<b>3.4.1. Grelhas de observação</b>	“Há aquelas grelhas que depois respeitam aquilo que estabelecemos em grupo, não é?” (P1) “Em termos de instrumentos, eu tenho algumas grelhas (...) noto que já não é a mais ajustada e que deveria ser alterada (...) ainda vai servindo.” (P2) “É observação só ... vou vendo e no final da aula registo. (...) E depois ainda uso as grelhas de observação.” (P6) “Então, há grelha sim, mas não há grelhas institucionalizadas.” (P7)



			<p>“O que eu uso é a minha grelha de avaliação, eu vou registando, por exemplo, as atitudes em relação aos trabalhos de casa...” (P10)</p> <p>“Pronto, nós temos uma grelha e depois nós definimos...” (P11)</p>
		<b>3.4.2. Ausência de instrumentos</b>	<p>“Neste momento, não tenho, pessoalmente, não tenho instrumentos específicos para fazer a avaliação do domínio socioafetivo. Tentámos, no início deste ano, fazer algo parecido, mas caímos no trabalho de casa...” (P3)</p> <p>“É assim, não há instrumentos específicos, portanto os instrumentos são elaborados pelos grupos disciplinares de acordo com a especificidade de cada disciplina...” (P8)</p> <p>“Instrumentos específicos não.” (P10)</p>
	<b>3.5. Quantificação da observação</b>	<b>3.5.1. Percentagem decrescente em função do cumprimento do critério</b>	<p>(referindo-se a grelhas próprias e utilização de uma escala) “...isto até foi feito para o básico, portanto, partiam, imaginemos, nós tínhamos um universo de dez trabalhos de casa. Eles partiam com os dez feitos. E depois iam diminuindo. Atitudes e valores, eles partem do 100% e depois vão diminuindo (...) e eu penso que isto até é capaz de funcionar. Mas depois isto implicava na parte das atitudes e valores praticamente um registo diário. E depois não conseguimos.” (P3)</p> <p>“Se o aluno, por exemplo, no primeiro período não faltou vez nenhuma, a nível de assiduidade tem a cotação máxima. Pronto, e depois tenho uma regra três simples, é muito fácil. Pronto, consoante as faltas, vai-se descontando. A nível de participação é a mesma coisa.” (...) “... porque nós para pôr em excel temos que transformar tudo (...) a escala tem a ver com isso, tem a ver com a quantificação de vezes que intervém positivamente ou que não intervém ...” (P4)</p> <p>“... converto isso (registos) numa determinada percentagem.” (P10)</p> <p>“... conta sempre 100% a assiduidade, quando pomos na grelha. Se um aluno tem 3 ou 4 faltas, já não tem os 100%, tem 80% (...) e fazemos isso para tudo. Temos uma escala definida em função do número de registos.” (P11)</p>
		<b>3.5.2. Escala de 1 a 5</b>	<p>“... eu preencho aquilo com níveis de 1 a 5 ou do suficiente ao muito bom. No final daquilo tudo, (...) tenho de fazer tipo uma regra de três simples. Este 1 está no parâmetro de tal a tal... Depois aquilo equivale àquele intervalo (...) que eu depois converto ... aqui é sempre o bom senso.” (P5)</p> <p>“... eu faço uma avaliação que para mim é mais fácil, de 1 a 5. Dependendo depois de, portanto, contando depois a atitude deles, que tenho uma referência máxima e depois dependendo do comportamento deles na aula, aquilo pode ir diminuindo, as atitudes que têm, e assim.” (P12)</p>
		<b>3.5.3. “Olhómetro”</b>	<p>“Agora, depois o transformar num número é que é muitas vezes complicado. A experiência, o bom senso, entram nesse exercício (...) há sempre uma tentativa de objetividade.” (P1)</p> <p>“Depois para a nota final. Portanto, eu tenho uma nota para mim. E agora o que eu faço é, pego nisto (ficha de autoavaliação) e vou confrontar com a minha ... Não discuto com eles. Discuto comigo própria (...) o que eu faço é pensar. (...) É assim a «olhómetro». Pouco científico.” (P9)</p>

<b>4. Dificuldades sentidas na operacionalização da avaliação do domínio socioafetivo</b>	<b>4.1. Quantificar (transformar a observação num número)</b>	<p>“É muitas vezes a tradução, não é, num número (...) desses comportamentos num número (...) é difícil.” (P1)</p> <p>“É muito difícil, [é muito difícil, é muito difícil] (...) porque depois isto tem que ser passado para um zero a vinte, não é? E zero a vinte no socioafetivo, (...) um é mais tímido e outro não é.” (P3)</p> <p>“... e depois é o converter exatamente isto...” (P5)</p> <p>“Sim, em transformar a avaliação qualitativa na quantitativa...” (P7)</p> <p>“... as dificuldades que nós temos é a dificuldade em mensurar, mensurar estas variáveis.” (P8)</p> <p>“Pronto. É essa dificuldade que sinto é que é realmente depois difícil passar para o papel...” (P11)</p>
	<b>4.2. Falta de tempo</b>	<p>“Sinto, sinto e é a minha palavra chave nesta entrevista ... é o tempo. Acho que há muito para fazer (...) e sinto muita falta de tempo para isso. (...) Se este domínio socioafetivo fosse mesmo uma formação a sério, isto é, fosse trabalhado noutra dimensão, com outro tempo, outro espaço, nos currículos, outro tempo mesmo, letivo ou não letivo ... tinha de ir por aí.” (P2)</p>
	<b>4.3. Natureza subjetiva do domínio socioafetivo</b>	<p>“Sim, porque é subjetivo sempre medir (...) penso que é muito dúbio para os alunos.” (P4)</p> <p>“... grau de subjetividade que entra nisto, porque entra sempre.” (P5)</p> <p>“... porque é muito subjetiva. Pronto. É difícil objetivar...” (P7)</p> <p>“... sinto dificuldades porque é difícil avaliar. (...) Eu não sei como é que hei de avaliar um comportamento. (...) É assim, o que é que é um comportamento bom?” (P8)</p> <p>“Sim, bastante, é muito subjetivo (...) e daí essa subjetividade que faz com que as pessoas deem pouca importância a isto no final.” (P10)</p> <p>“Mas acho que é uma coisa, algo muito subjetivo. É isto, é muito, é muito subjetivo, esta avaliação para mim. Eu acho que, eu, eu estando a assistir a uma aula de um colega meu, ou um colega meu a assistir à minha aula, vendo as mesmas atitudes e comportamentos, com certeza avaliaríamos, avaliaríamos de forma diferente.” (P12)</p>
	<b>4.4. Turmas numerosas</b>	<p>“... porque eu até posso pensar que de facto aquele aluno, naquela aula, (...) me correspondeu a um nível X, não é, e posso ter falhado, porque eles são 30, não é, [eles são 30].” (P5)</p>