

A avaliação no 1º ciclo do ensino básico: entre as perspetivas das crianças e as tendências político-curriculares

PEDRO DUARTE BARBOSA GOMES PEREIRA^I

DORA FONSECA^{II}

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v17i57.5094>

Resumo

O presente trabalho, ancorando-se nas perspetivas críticas, visa interpretar a perspetiva das crianças que frequentam a educação primária em Portugal sobre a avaliação e a sua relação com as práticas de estudo e tendências político-curriculares. Os dados resultantes da auscultação de crianças em duas escolas primárias revelam que estas adotam uma conceção de avaliação predominantemente orientada para a ação dos professores, enfatizando a identificação de bons e maus alunos. A avaliação é conceptualizada como um instrumento que legitima a competição e a comparação individual, favorecendo áreas curriculares entendidas como mais difíceis e úteis. A investigação sugere a importância de considerar alternativas ao pensamento dominante, questionando o discurso reprodutivo e mecanizante na educação e avaliação.

Palavras-chave: política de avaliação; currículo; educação primária; práticas de estudo.

Submetido em: 26/09/2024

Aprovado em: 28/11/2025

^I Instituto Politécnico do Porto, Porto, Portugal; <http://orcid.org/0000-0002-3048-6959>; e-mail: pedropereira@ese.ipp.pt.

^{II} Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal; <http://orcid.org/0000-0003-4408-9716>; e-mail: dorafonseca@ua.pt.

Assessment in the first cycle of primary education: between children's perspectives and political-curricular trends

Abstract

This paper, based on critical perspectives, seeks to study the perspective of children attending primary education in Portugal on assessment and its relationship with study practices and political-curricular trends. Data from surveying children in two elementary schools reveal that they adopt a conception of assessment that is predominantly oriented towards teacher action, emphasising the identification of good and bad pupils. Assessment is conceptualised as an instrument that legitimises competition and individual comparison, favouring curricular areas perceived as more difficult and useful. The research suggests the importance of considering alternatives to dominant thought, questioning the reproductive and mechanising discourse in education and assessment.

Keywords: assessment policy; curriculum; primary education; study practices.

La evaluación en el primer ciclo de educación básica: entre las perspectivas infantiles y las tendencias político-curriculares

Resumen

Este trabajo, basado en las perspectivas críticas, tiene como finalidad estudiar la perspectiva de los niños que cursan la enseñanza primaria en Portugal sobre la evaluación y su relación con las prácticas de estudio y las tendencias político-curriculares. Los datos resultantes de la consulta a los alumnos de dos escuelas primarias revelan que estos adoptan una concepción de la evaluación predominantemente orientada hacia la acción del profesor, con énfasis en la identificación de buenos y malos alumnos. La evaluación se conceptualiza como un instrumento que legitima la competición y la comparación individual, favoreciendo las áreas curriculares percibidas como más difíciles y útiles. La investigación sugiere la importancia de considerar alternativas al pensamiento dominante, cuestionando el discurso reproductivista y mecanizador de la educación y de la evaluación.

Palabras clave: política de evaluación; currículo; educación primaria; prácticas de estudio.

INTRODUÇÃO

Conforme defendem vários autores (Amado, 2017; Ball; Maguire; Braun, 2016; Giroux, 2022), o contexto educativo contemporâneo é condicionado por múltiplos fatores, não permitindo reduzir a investigação a dimensões técnicas ou didáticas herméticas. É fundamental desenvolver trabalhos que possibilitem uma compreensão plena e integrada das experiências educativas. Partindo de um estudo mais amplo, este artigo centra-se nas perspetivas das crianças do 1º Ciclo em Portugal, abordando os seus hábitos de estudo e avaliação, bem como o diálogo dessas conceções com posições político-curriculares.

Decorrente dessa vocação, o trabalho encontra-se organizado em quatro secções autónomas. Na primeira – denominada enquadramento conceptual –, visamos explicitar os fundamentos teóricos, no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico e da avaliação, que sustentam o estudo. Na segunda, explicitamos o *design* metodológico considerado, assim como os critérios de credibilidade que nortearam o trabalho científico desenvolvido. De seguida, avançamos com a análise dos dados, de acordo com dois eixos emergentes: *retrato das práticas* e *partilha de perspetivas*. Terminamos o documento com as considerações finais, onde procuramos identificar os principais contributos do estudo, assim como assinalar possíveis limitações e linhas de potenciais investigações futuras.

1. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

1.1. O 1º Ciclo do Ensino Básico: notas sobre a realidade portuguesa

Segundo Formosinho e Machado (2018), apenas na década de 1980 foi adotado em Portugal o termo “1º Ciclo do Ensino Básico” (1º CEB), substituindo o tradicional “ensino primário”. Apesar das especificidades do sistema, este nível partilha matriz ontológica e axiológica própria da educação primária (Bower, 2021; Campbell, 2005; Roldão, 2001).

Enquanto definição estrutural (Portugal, 1986), existem três ideias que importa salientar:

- este nível é constituído por quatro anos de escolaridade (1º ao 4º ano), iniciando-se aos seis anos de idade, consubstanciando-se, assim, como o primeiro nível de ensino de frequência obrigatória;
- a docência é “da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (alínea a, n.º 1, artigo 8.º);

- o currículo é *globalizante* e tem como principal propósito “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (alínea a, n.º 3, artigo 8.º).

Ainda a propósito das suas dimensões institucionais, é relevante destacar as opções curriculares que, atualmente, norteiam o sistema educativo português. Neste âmbito, o Decreto-Lei n.º 55/2018 (Portugal, 2018) identifica a necessidade de se promover um currículo “articulado e globalizante pela prática da monodocência, sem prejuízo da lecionação da disciplina de Inglês por um docente com formação específica para tal, bem como do desenvolvimento de projetos em coadjuvação, com docentes deste ou de outros ciclos”, que integre as componentes: Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Inglês, Cidadania e Desenvolvimento, Tecnologia de Informação e Comunicação, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar.

Procurando sintetizar, a matriz normativa nacional parece privilegiar um ensino primário orientando para o desenvolvimento pleno da personalidade das crianças, promovido pela (aproximação) à monodocência que visa contribuir para um currículo integrado. Apesar dessa vocação discursiva, precisamos de ter consciência que a monodocência, por si só, não garante um currículo que seja, de facto, integrado (Roldão, 2001). Mais ainda, vão surgindo indícios que nos permitem reconhecer que a tendência portuguesa, também neste nível de ensino, é de progressiva disciplinarização, em que as diferentes componentes do currículo vão sendo balcanizadas, sem uma articulação efetiva (Duarte, 2021; Formosinho; Machado, 2018). Essa tendência não se limita à realidade portuguesa (Campbell, 2005), nem se circunscreve à esfera do desenvolvimento curricular, antes reflete uma postura mais abrangente que, de algum modo, parece desconsiderar as características idiossincráticas deste nível educativo (Duarte; Fonseca, 2023).

Por esse motivo, é estrutural assinalar, de forma transparente, alguns dos fundamentos deste nível educativo, nomeadamente a dimensão humana e humanizante. Há uma longa tradição que perspetiva a educação primária como um contexto onde as crianças têm a possibilidade, num ambiente afetivo, social e moralmente esclarecido, de apreender de forma contextualizada conteúdos

conceituais, procedimentais e atitudinais relevantes para a sua vida presente e futura (Hayes, 2010).

Por conseguinte, a educação primária emerge como um nível educativo em relação próxima com a sua comunidade e o seu contexto local, em que a aprendizagem se alicerça numa realidade próxima, que possibilita a progressiva complexificação e ampliação do conhecimento. Deste modo, este património cultural não é, então, um *corpus* assético, antes deverá estabelecer-se como um alicerce científico, cultural e filosófico que auxilie cada criança a “explorar, conhecer, compreender e atribuir sentido; desenvolver as suas capacidades; estimular a imaginação; e promover diálogos” (Bower, 2021, p. 7).

Por esse motivo, importa valorizar-se um currículo verdadeiramente integrado e rico, que não se reduza ao ensino e à aprendizagem da literacia e numeracia, dada a suma importância das diferentes áreas do conhecimento para o crescimento harmonioso de qualquer criança (Campbell, 2005). Essa postura será fundamental para que as crianças possam experienciar a escola primária como um espaço de diálogo e aprendizagem, de partilha e de sucesso comum, de motivação e de envolvimento, de responsabilidade e de agência (Robinson; Fielding, 2010). No fundo, esse pressuposto cria condições para que os processos de ensino e de aprendizagem (no 1º CEB) não se restrinjam às superficialidade e heteronomia, antes promovam identidades democráticas (Giroux, 2022), social e ambientalmente justas (Bower, 2021), que ultrapassem formas individualistas e egocêntricas de entender a realidade social (Meirieu, 2022) como condição necessária para um efetivo compromisso com o bem-comum (Biesta, 2023; Dempsey, 2023; UNESCO, 2022).

1.2. A avaliação curricular: um breve posicionamento

Como têm identificado diferentes autores (Bower, 2021; Harlen, 2010), também na educação primária têm sido sentidas diferentes tensões emergentes dos sistemas de avaliação que condicionam o modo como os professores realizam o seu trabalho e, conseqüentemente, a forma como cada criança vivencia as diferentes experiências pedagógicas no 1º Ciclo. Por esse motivo, é estrutural desenvolver uma reflexão abrangente sobre a avaliação curricular e a sua relação com os diferentes contextos de prática.

Na contemporaneidade, podem destacar-se duas grandes tensões subjacentes à relação entre a avaliação e as experiências pedagógico-curriculares.

Por um lado, o modo como a avaliação desenvolvida contribui para a perpetuação de hierarquias prévias, que tanto se podem relacionar com a legitimação de hierarquias entre diferentes saberes e áreas disciplinares – que atualmente tendem a privilegiar processos tecno-burocráticos que enfatizam a importância social e política das STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) (Duarte; Fonseca, 2023; Torres Santomé, 2007, 2017); como se podem articular com mecanismos de hierarquização e competição entre estudantes, professores ou escolas, na formulação de listas seriadas (*rankings*), que convergem com concepções simplificadoras da avaliação e dos próprios processos educativos (Duarte, 2021; Santos Guerra, 2016).

Por outro lado, existem diferentes retratos que nos alertam para o modo como a avaliação se tem estabelecido como um sistema de controlo, de reivindicação de uma certa autoridade política – seja de instituições democraticamente eleitas, seja de grupos de influência – que, através da (re)orientação das estruturas de avaliação, age coercivamente sobre professores e escolas, que se vêm, assim, mais desprotegidos e com menor autonomia e agência (Giroux, 2022; Kumashiro, 2012; Teodoro, 2022). No caso português, destaca-se, para a realidade do ensino primário, o regresso dos exames finais em 2012/2013, depois substituídos por provas de aferição em 2015/2016, com novas alterações em 2024/2025 com introdução das Provas de Monitorização da Aprendizagem (ModA).

Essas duas posturas convergem com concepções que orientam a educação de acordo com lógicas de *accountability* e performatividade, conducentes com mecanismos de avaliação essencialmente individualizados, que desconsideram ou deslegitimam técnicas e instrumentos vocacionados para processos colegiais ou colaborativos (Santos Guerra, 2016) e que, pelo menos indiretamente, parecem contribuir para o crescimento de estruturas e práticas na educação *sombra* associada ao *ensino paralelo*, como explicações individuais ou centros de estudo (Kim; Jung, 2019). A par do indicado, esses pressupostos conduzem, igualmente, à perpetuação de concepções educativas marcadas pelo *senso comum*, dificultando a criação e partilha de contracorrentes que se estabeleçam como efetivas alternativas (Kumashiro, 2012).

Apesar desses condicionalismos, é fundamental afirmar: alternativas são possíveis.

Desde logo, será relevante pensarem-se modos de avaliação que contribuam para a firmação da agência profissional dos docentes, que se implicam na tomada de decisão sobre as estratégias, as técnicas e os instrumentos, alicerçada em princípios e critérios fundamentados num saber pedagógico e profissional próprio (Duarte, 2021; Fernandes, 2020). E, ainda, destacarem-se estratégias que facilitem a consciencialização mais fundamentada dos processos e resultados educativos, criando condições para regular e reorientar a prática letiva, visando facilitar a aprendizagem e a melhoria das experiências pedagógico-curriculares (Harlen, 2010).

Esse entendimento pressupõe o reconhecimento de duas ideias basilares: em primeiro, a possibilidade (e até importância) de se desenharem estratégias de avaliação marcadas pela pluralidade e complementaridade de instrumentos e técnicas, essenciais para se ultrapassarem lógicas de método único e para um entendimento multiperspetivado e plurireferenciado das práticas letivas e das aprendizagens das crianças; em segundo, a necessidade de processos de menor pendor burocrático e hierárquico, através de posturas mais dialogantes e democratizantes, em que os alunos têm a possibilidade de se autoavaliarem e de se implicarem em processos de coavaliação, não circunscrevendo a avaliação à sua dimensão métrica, antes promovendo uma partilha fundamentada de análises e juízos (Duarte, 2021; Fernandes, 2020; Santos Guerra, 2016).

2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Como ponto prévio, é relevante atentar que existe reduzida tradição, também no âmbito da investigação educativa, de integrar a perspetiva de crianças que frequentam a educação primária. Apesar desse histórico, tem havido uma progressiva valorização das conceções que as crianças, mesmo as mais jovens, têm sobre as suas experiências, reconhecendo-se que as suas perspetivas contribuem para uma compreensão mais ampla e plena daquilo que são os diferentes processos de aprendizagem e de ensino. A par do indicado, essa mesma corrente fundamenta-se numa postura ética que sensibiliza a auscultação e participação das crianças como um efetivo direito (Robinson; Fielding, 2010). Este projeto de investigação subscreve esse posicionamento, pelo que assumimos o compromisso de auscultar as crianças, como agentes educativos de facto, que desenvolvem as suas próprias conceções e discursos sobre as realidades e práticas escolares.

Esse compromisso ético-metodológico corporizou-se numa investigação qualitativa de campo, de natureza descritiva e interpretativa, orientada para aceder às perspectivas de crianças do 1º CEB sobre avaliação e práticas de estudo. Este tipo de investigação, que tem alcançado paulatino reconhecimento e valorização no âmbito da investigação em educação (Amado, 2017), caracteriza-se pela centralidade conferida aos discursos e experiências reportados pelos próprios sujeitos, cuja análise fundamentada permite identificar concepções, racionalidades e significados atribuídos às realidades pedagógicas vividas. Privilegiou-se, assim, uma análise de conteúdo sem categorias ou códigos prévios, antes emergentes dos próprios dados, garantindo fidelidade às vozes infantis e evitando imposições interpretativas externas.

Para este trabalho, procedeu-se à recolha de dados em dois estabelecimentos de ensino pertencentes a um único agrupamento de escolas do Norte de Portugal, através de um inquérito por questionário^{III}, que as crianças preencheram presencialmente, com a assistência de um investigador e do docente titular da turma. Todos os dados foram recolhidos de forma anónima, e tanto as crianças como os seus responsáveis legais garantiram a autorização esclarecida. Este processo contou, igualmente, com a validação, do estudo e dos instrumentos de recolha de dados, da entidade responsável pela Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar e contou com o acompanhamento e aprovação do Encarregado de Proteção de Dados da Universidade de Aveiro. Foi obtida a necessária autorização junto da direção do agrupamento de escolas. Paralelamente, foram estabelecidas relações de proximidade com a coordenação do 1º CEB, que seguiu todo o processo de recolha.

Participaram 135 crianças (42 do 2º ano, 46 do 3º e 47 do 4º). Após o preenchimento presencial, os dados foram digitalizados e analisados com o *software* MaxQDA 2020.

Como forma de garantir a credibilidade da análise, consideramos as indicações de Amado (2017), de acordo com os seguintes fundamentos:

^{III}O questionário contempla dez questões de resposta mista (fechada e aberta), distribuídas em dois domínios principais: recolha das experiências educativas e práticas das crianças, tanto em sala de aula como no estudo autónomo; e compreensão das suas perspectivas subjetivas e justificações sobre a realidade pedagógica vivida.

- *procedimentos quase-estatísticos* ou *cruzamento de dados*: articulou-se a análise de natureza eminentemente qualitativa com discussões apoiadas em leituras de natureza estatística;
- *credibilidade teórica*: como se constatará nas páginas seguintes, procurou-se articular, de forma harmoniosa e sistemática, os dados provenientes do material recolhido com outros trabalhos de natureza científica;
- *credibilidade descritiva*: orientada para a mobilização direta fiel do discurso dos participantes, integrando-se diversos excertos que visam aclarar, de forma transparente, as concepções das crianças.

Através dos três fundamentos acima identificados, quis-se estabelecer uma investigação que possibilitasse melhor *compreender a perspectiva das crianças a frequentar a educação primária portuguesa sobre a avaliação e sua relação com: i) as suas práticas de estudo e ii) as tendências político-curriculares mais amplas.*

3. DISCUSSÃO DOS DADOS

Como identificamos em 2., neste documento privilegiamos uma análise emergente dos dados considerados. Consequentemente, ao invés de predeterminarmos categorias ou modos de análise, optamos por avançar com a discussão através de um processo dialógico e rigoroso, orientado pelos dados e pelos discursos das crianças.

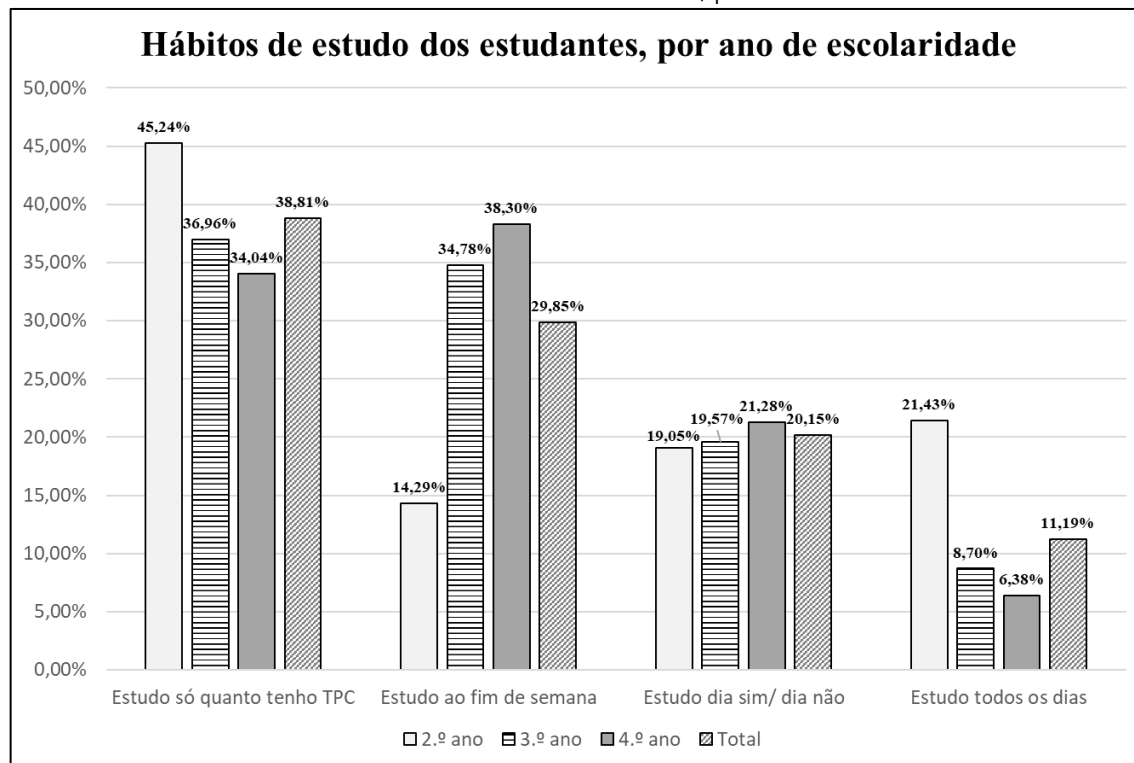
Nesta linha de pensamento, foi possível identificar dois grandes eixos para agregar e enquadrar o material empírico recolhido: por um lado, o que denominamos *retrato das práticas*, referente ao olhar das crianças sobre as suas próprias ações enquanto alunos; mais do que uma postura crítica ou reflexiva, neste eixo visamos identificar aquela que é a concepção das crianças sobre as suas experiências de avaliação e de estudo; por outro lado, o que identificamos como *partilha de perspectivas* que assume como vocação a identificação das concepções que as crianças desenvolvem sobre os processos de avaliação, inscrevendo-se em perspectivas político-curriculares mais amplas.

3.1. O retrato das práticas

Quando tomamos em atenção os dados relativos à caracterização das práticas, existem quatro grandes domínios que importam salientar: i) a organização

do estudo; ii) os agentes que apoiam o estudo; iii) as motivações para o estudo; iv) as principais técnicas e instrumentos de avaliação experienciados.

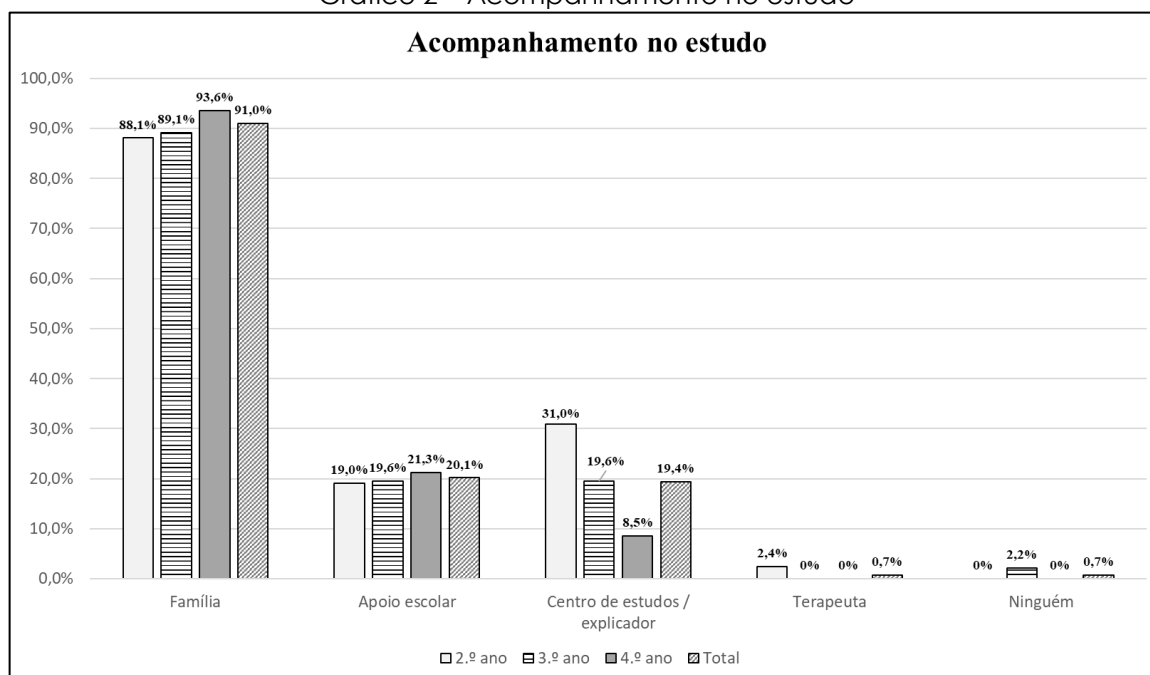
Gráfico 1 - Hábitos de estudo dos estudantes, por ano de escolaridade



Fonte: Os autores (2025).

Quanto à organização do estudo (Gráfico 1), as crianças privilegiam-no quando existem trabalhos para casa (38,81%). Relativamente à distribuição por escolaridade, enquanto o 2º ano privilegia o estudo diário, os 3º e 4º anos revelam hábitos menos regulares, preferindo o fim de semana. Estes dados serão melhor debatidos adiante, quando analisarmos os motivos que convocam as crianças para estudar. Ainda assim, pode articular-se com o gráfico seguinte (Gráfico 2), relativo aos agentes que apoiam as crianças no estudo.

Gráfico 2 – Acompanhamento no estudo



Fonte: Os autores (2025).

O Gráfico 2 evidencia que a maioria dos estudantes ($\approx 91\%$) recebe apoio educativo das famílias (pais, avós, primos, padrinhos). Estes dados convergem com a UNESCO (2022), que alerta para o papel fundamental das famílias no acompanhamento e sucesso dos estudantes. Por conseguinte, os dados recolhidos permitem reforçar as constatações já realizadas por outros trabalhos (Darling-Hammond; Flook; Cook-Harvey; Barron; Osher, 2020), nomeadamente que a família é um constituinte essencial na rede de suporte educativo das crianças e dos jovens e, como tal, tem um preponderante papel nos processos de aprendizagem. Essa preponderância do papel familiar alerta-nos, contudo, para o risco de perpetuarmos situações de desigualdade social, uma vez que famílias mais pobres ou em situação de maior vulnerabilidade social terão maiores dificuldades em acompanhar e auxiliar os estudantes, podendo facilitar sucessivos ciclos de insucesso educativo e, consequentemente, de perpetuação da desigualdade e exclusão social (Torres Santomé, 2007, 2017).

Nesta mesma linha de pensamento, o Gráfico 2 revela como diferentes crianças articulam o apoio familiar com outros agentes que fazem acompanhamento ao estudo, como apoio dinamizado pela organização escolar e experiências proporcionadas pelo centro de estudo ou por explicadores. De facto, a denominada *educação sombra* tem tido paulatino destaque internacional (Kim;

Jung, 2019) e nacional (Costa; Ventura; Neto-Mendes; Martins, 2013), reconhecendo-se o seu crescimento em diferentes países do mundo e nos diferentes níveis educativos. Os dados recolhidos não convergem com outras estatísticas que identificam contextos geográficos em que a frequência, em centros de estudos, atinge entre $\frac{1}{4}$ a $\frac{1}{2}$ de estudantes do ensino primário (Kim; Jung, 2019). Ilustram, contudo, um crescimento significativo, sendo que as crianças mais novas (do 2.º ano de escolaridade) relatam um maior envolvimento com estas ofertas formativas ($\approx 31\%$) em comparação com as crianças mais velhas (do 4.º ano de escolaridade), pois apenas ($\approx 8,5\%$) dos participantes faz menção a estas experiências.

Ainda a propósito dos processos de estudo, é relevante ponderarmos como as crianças inquiridas enquadram a sua motivação. Como se constata pela seguinte tabela (Tabela 1), o principal interesse dos estudantes é obter boas classificações, entendendo o estudo como meio para esse fim. Existem, contudo, outras dimensões que importa debater, como a obrigatoriedade parental, as conceções moralizantes que as crianças fazem transparecer e, até, ideias de recompensa e punição.

Tabela 1 - Frequência absoluta da motivação para o estudo identificada pelas crianças

Motivação para o estudo	Frequência absoluta (Fa)
Classificação	65
Obrigação acad�mica/Ofício de aluno	43
Organização pessoal	31
Disponibilidade temporal	29
Promoção da aprendizagem	26
Preparação acad�mica (e avaliativa)	26
Responsabilidade familiar	25
Obrigação familiar	20
Dimensão emotiva	5
Importância auto-justificativa	9
Gosto pessoal	8
Preocupação em transitar de ano	6
Juízo moral	4
Disponibilidade do centro de explicações	3
Recompensa e castigo	2
Extensão curricular	1

Fonte: Os autores (2025).

De facto, quanto tomamos como referência as respostas dos participantes, conseguimos constatar duas grandes prioridades naquela que é a motivação para o estudo: i) a procura de "boas notas" e; ii) a conceção que estudar está associada a uma obrigação sua, associada   conceptualização de um certo ofício do aluno.

Iniciando a discussão pela procura de classificações mais elevadas (entendidas como “boas notas”), os excertos seguintes são particularmente ilustrativos:

Porque eu acho que para tirar boas notas é preciso estudar muito. [I_99, 4.º ano]

Porque [estudar] ajuda-nos a tirar boas notas. [I_83, 3.º ano]

Porque eu quero ter boas notas na prova de avaliação. [I_32, 2.º ano]

Nesta linha de pensamento, as crianças inquiridas parecem justificar a importância e as rotinas de estudo predominantemente como uma condição necessária para atingirem “boas notas”. Como discutimos nas páginas iniciais, essa tendência vai prevalecendo em vários contextos e realidades geográficas, marcada por uma conceção de avaliação e de sucesso educativo inspirada no quantificável e no hierarquicamente comparável. Importa, a este propósito, destacar que tanto por particularidades específicas da educação primária, como por definição jurídica, este nível de ensino não pressupõe a definição quantitativa dos processos. De facto, o ensino primário deverá privilegiar um processo avaliativo orientado para um juízo fundamentado, que possibilite tomar decisões sobre as experiências educativas a desenhar (Harlen, 2010), sendo essa conceção sensível ao legislador, dado que os atuais normativos, em Portugal, estabelecem que “A informação resultante da avaliação sumativa materializa-se: a) No 1.º CEB, na atribuição de uma menção qualitativa acompanhada de uma apreciação descritiva em cada componente de currículo” (Portugal, 2018).

Embora os dados não estabeleçam uma relação inequívoca, sugerem que as crianças interiorizaram uma conceção de avaliação onde o quantificável é o mais importante, tal como criticado por Biesta (2023). Por conseguinte, seja por aprendizagem implícita, seja por apropriação particular do discurso político e social que se faz sobressair, podemos constatar, então, que também as crianças dos níveis mais elementares de ensino estabelecem um tríptico particular estudo-avaliação-classificação, que faz ecos daquelas que são as posições dominantes e, pelo menos de modo implícito, podem ajudar a explicar a ascensão da *educação sombra*, em diferentes contextos geográficos (Kim; Jung, 2019).

Esta ideia de ofício do aluno ou obrigação académica é particularmente bem captada quando os estudantes associam ao estudo ideia de obrigação (e.g. “O professor diz” [I_110, 2.º ano] ou “Porque a professora manda estudar essa coisa”

[I_56, 3.º ano]] ou de qualidade implícita ao ser aluno (e.g. "*Porque tenho que tirar boa nota, para ser boa aluna*" [I_125, 2.º ano] ou "*Porque quero ser o melhor aluno e tenho que estudar muito*" [I_117, 2.º ano]). Há, nestes testemunhos, uma espécie de reconfiguração ontológica do que significa ser estudante ou ser um *bom aluno* ou *boa aluna*, pelo que o estudo surge como uma ação prévia que visa garantir uma boa classificação e, assim, aclarar que são bons (também para os outros). Esta ideia é especialmente relevante quando reconhecemos que a vivência educativa é, ela própria, um espaço de interação e recriação identitária (Dempsey, 2023; Giroux, 2022), pelo que a conceção de *bom* (ou, em alternativa de *mau*) aluno não ficará incólume face à ideia do que é uma *boa* (ou *má*) pessoa, uma *boa* (ou *má*) criança.

Esta postura converge com uma outra categoria analisada, relacionada com a valorização moral. Sobre este aspeto, diferentes crianças (Fa=4) salientam que o estudo se liga a ideias de bom comportamento e falta de preguiça. Há, então, uma apropriação ideológica por parte das crianças, e, pelo menos de forma implícita, esses valores são tidos como preponderantes e, até, preferíveis face a outras dimensões da vida humana, como o próprio ócio (Manso, 2017), a que se poderá associar o lúdico e o brincar.

Como outros motivos explicativos das suas dinâmicas de estudo, as crianças salientam, ainda, a sua organização pessoal (e.g. "*Porque também temos de brincar um bocado em vez de estudar todos os dias*" [I_55, 3.º ano] ou "*Porque assim faço tudo de uma vez*" [I_116, 2.º ano]) e a sua disponibilidade temporal ou a de quem os auxilia (e.g. "*Porque é o dia que tenho o pai e a minha mãe*" [I_89, 3.º ano] ou "*Porque não tenho muito tempo para estudar à semana*" [I_19, 4.º ano]). Num período, de crescente escolarização do tempo autónomo das crianças (Gimeno Sacristán, 2015; Robinson; Fielding, 2010), parece-nos que, mesmo com certos discursos reivindicativos, os partilhados pelas crianças alertam-nos para duas realidades distintas: por um lado, o reconhecimento de que o período de estudo – que como já identificamos é, não raras vezes, justificado pela necessidade de procurarem atingir "boas notas" – ultrapassa aquilo que é o período escolar; por outro lado, que o estudo é entendido como uma obrigação ou responsabilidade por parte dos estudantes. Algo que é especialmente bem captado por Manso (2017, p. 18):

Tidas [as escolas] no seu início como locais de ócio pela opinião pública, encarregaram-se, nos tempos actuais, de formular planos de

estudo cada vez mais preenchidos, predominantemente teóricos, onde o sucesso é avaliado ao fim de uma caminha de sacrifício.

De algum modo, os discursos dos participantes retomam essa perspectiva ao afirmarem a necessidade de pensar o seu período livre e autônomo, também como um período de estudo, para que, através dele, consigam atingir sucesso escolar. Os dados mostram que as atividades livres estão condicionadas pelas necessidades escolares, especialmente relacionadas à aprendizagem (Fa=26) e preparação acadêmica (Fa=26).

Efetivamente, as crianças associam o estudo a processos que permitem “*aprender mais*” [I_116, 2.º ano] e “*saber a matéria*” [I_55, 3.º ano]). Neste âmbito, os participantes explicitam a importância de “*decorar a matéria toda e assim tiro boas notas*” [I_78, 4.º ano], a necessidade de “*saber fazer as coisas e não falhar*” [I_108, 2.º ano] ou “*aprendemos mais para as provas*” [I_123, 2.º ano]. Nesta senda, as crianças enquadram essa aprendizagem também como uma forma de convergir com a importância previamente referida de atingir “*boas notas*” e de garantir que não ficam retidas no mesmo ano de escolaridade (Fa=6) (e.g. “*Porque é para tirar boas notas e para passar de ano*” [I_13, 3.º ano]). Essa mesma postura é retomada quando as crianças alertam para a relevância do estudo como um modo de preparação acadêmica.

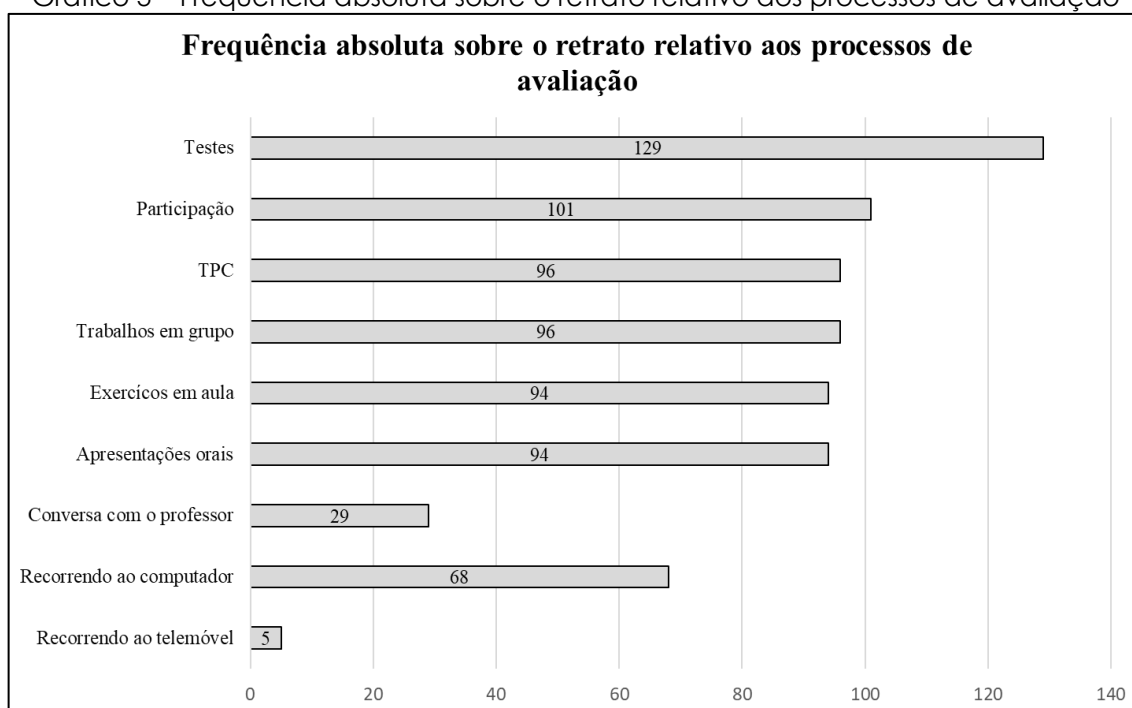
Neste âmbito, as crianças referem a importância de, através do estudo, ficarem “*preparada[s] para o teste*” [I_123, 2.º ano], melhor saberem “*o que vai sair no teste*” [I_15, 4.º ano] ou “*para quando chegar a ficha saber[em] tudo*” [I_27, 4.º ano] e, assim, “*não errar[em] na prova*” [I_44, 2.º ano]. Explicando por outras palavras, o estudo, para os participantes na investigação, é entendido como uma condição necessária para a realização adequada de uma prova de avaliação que, no discurso, se consubstancia em provas convencionais (Duarte, 2021), isto é, testes escritos. Essa ideia converge com uma postura de preparação educativa para os testes, que tem sido reconhecida em múltiplos contextos geográficos (Campbell, 2005; Harlen, 2010). Tal preocupação pode, ainda, ser explicada por uma outra categoria, a concepção do estudo como uma responsabilidade familiar:

Os meus pais mandam eu estudar aos fins de semana. [I_22, 4.º ano]
Eu estudo todos os dias, porque os meus pais mandam-me estudar. [I_135, 2.º ano]
Porque gosto de ter notas boas, para os meus pais ficarem felizes. [I_86, 3.º ano]

Como se evidencia pelos excertos mobilizados, as crianças justificam parte do seu estudo como uma obrigação familiar, ou seja, os pais *mandam* as crianças estudar. Essa postura, uma vez mais, dialoga com o que identificamos no início da análise, sobre a preponderância das famílias no suporte educativo das crianças. Há, também, uma outra menção relevante: a dimensão emotiva. Em diferentes respostas (Fa=5), as crianças destacam a importância de fazer os pais felizes e orgulhosos ou evitar que fiquem zangados ou que os castiguem (Fa=2).

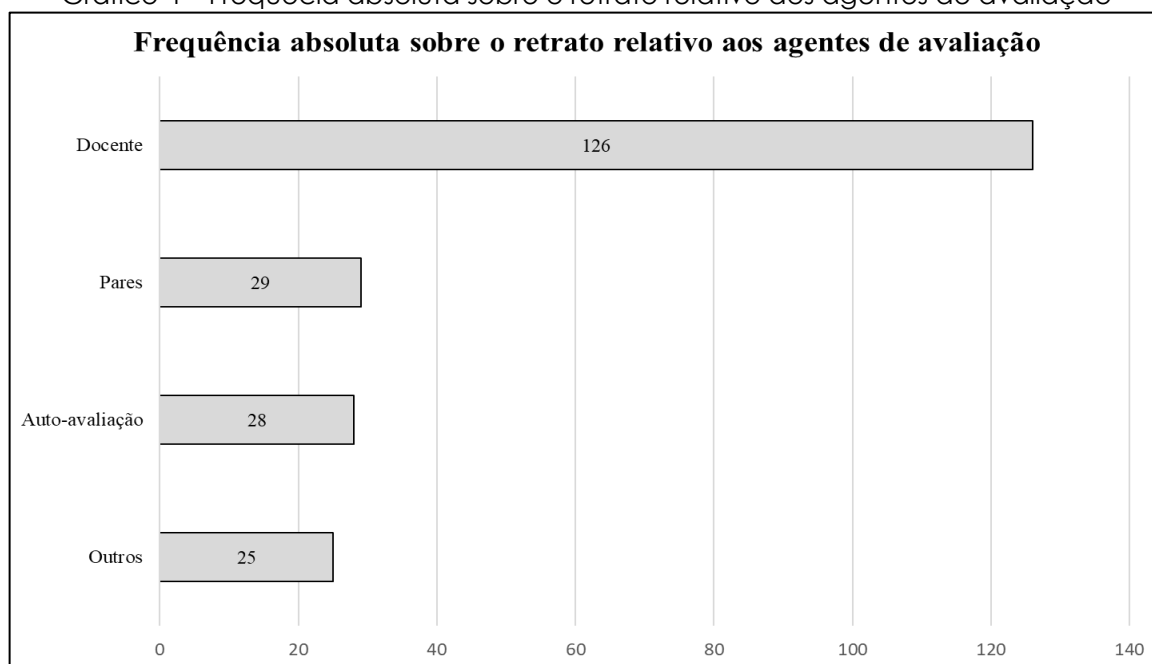
Para finalizar, salientamos que existem outras categorias que não foram discutidas, como o gosto pessoal ou a extensão curricular, dado que são autoexplicativas. Ainda assim, antes de avançarmos para o outro eixo de análise, importa atentar nos Gráficos 3 e 4, que dão conta do retrato que as crianças fazem sobre os processos e agentes de avaliação.

Gráfico 3 – Frequência absoluta sobre o retrato relativo aos processos de avaliação



Fonte: Os autores (2025).

Gráfico 4 – Frequência absoluta sobre o retrato relativo aos agentes de avaliação



Fonte: Os autores (2025).

Através dos gráficos anteriores, há duas grandes ideias que importam destacar. A primeira, e desde logo mais evidente, embora as crianças refiram com maior destaque estratégias associadas a provas de avaliação convencionais (vulgarmente denominados testes), há uma efetiva diversidade de instrumentos e técnicas de avaliação que são experienciadas pelos estudantes, parecendo, assim, evitar-se uma certa canonização de estratégia única (Duarte, 2021), embora opções assentes no diálogo pareçam ser pouco privilegiadas. Apesar disso, e pese embora sejam reconhecidos múltiplos agentes envolvidos nos processos de avaliação, a figura central, pelo retratado, continua a ser o docente, que concentra o poder de ajuizar e avaliar (Santos Guerra, 2016), reforçando, assim, mecanismos de autoridade que são apropriados pelas crianças (Robinson; Fielding, 2010).

3.2. A partilha de perspetivas

No âmbito das perspetivas das crianças, conseguimos identificar três domínios de especial pertinência: i) associado às concepções por elas criadas sobre avaliação; ii) relacionado com a importância relativa atribuída pelos participantes aos processos de avaliação; iii) implicado no modo como as concepções dos estudantes revelam uma perspetiva curricular mais ampla.

Como partilhamos nas páginas iniciais, a avaliação pedagógica estabeleceu-se como um processo orientado para a identificação numérica, para o controlo e o rigor, para a hierarquização e seriação, para a seleção e exclusão. Neste âmbito, a contemporaneidade é marcada por uma tensão interna em que, por um lado, são privilegiadas concepções mais democráticas e democratizantes do processo de avaliação, enfatizando a sua feição formadora, como uma dinâmica que possibilita melhorar e enriquecer as experiências educativas (Duarte, 2021; Santos Guerra, 2016); e, por outro lado, perpetuam-se (e, até, incrementam-se) mecanismos e técnicas de verificação e autonomização, de feição desumanizante, mais preocupados com a identificação de resultados e com a eficácia técnica do que com a ponderação e deliberação pedagógica, no sentido pleno do termo que requer um posicionamento sobre os seus valores e finalidades (Biesta, 2023; Duarte; Fonseca, 2023; Meirieu, 2022).

Estas mesmas perspetivas são assumidas, pelo menos de forma implícita, pelos estudantes. De acordo com os dados analisados, também nas concepções das crianças sobressaem dois eixos de ponderação e intervenção educativa. De forma mais preponderante, as crianças destacam uma relação interdependente entre a avaliação e a docência, assim como entre a avaliação e a classificação:

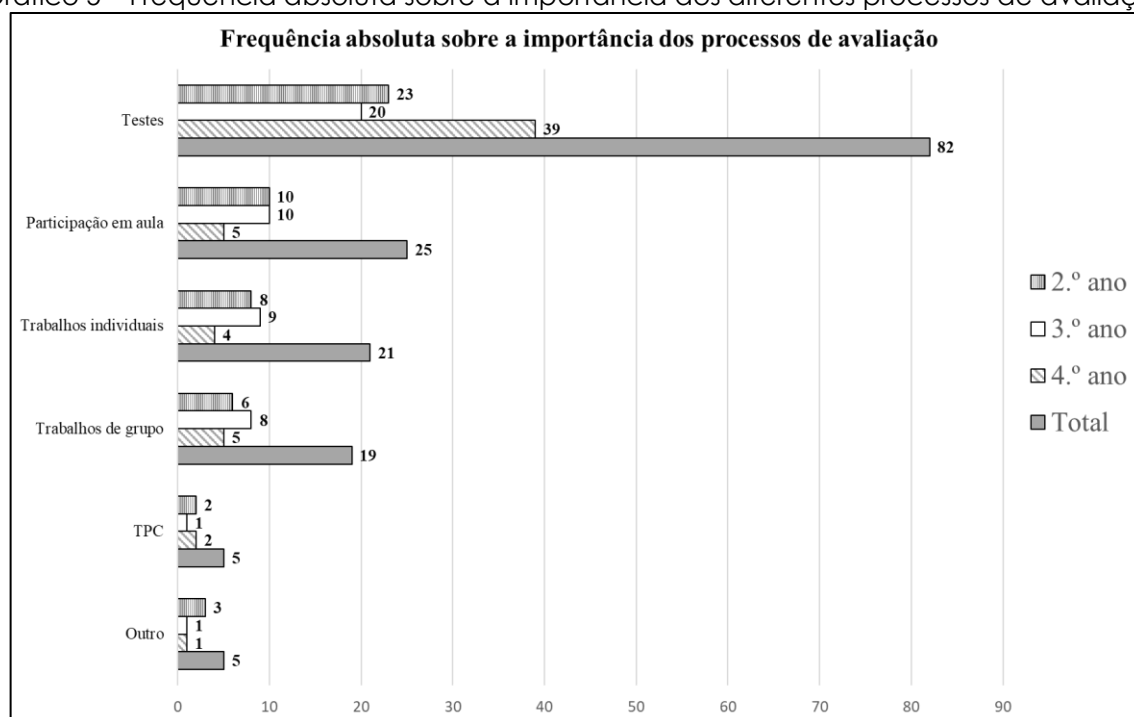
*Para mim, avaliar é ser professor. [I_118, 2.º ano]
É ser avaliado pela minha professora para ela me dar a nota. [I_93, 3.º ano]
Avaliar é dar notas àquilo que faço. [I80, 4.º ano]
É muito importante para os professores saberem que nós sabemos a matéria. [I_166, 4.º ano]*

O citado permite, então, ilustrar como, para os estudantes que participaram no estudo, a avaliação se liga a dois grandes domínios: ao trabalho específico da docência e à classificação. No que concerne ao primeiro eixo, é reconhecida a possibilidade de se desenvolverem estratégias orientadas para experiências marcadas por modos de avaliação horizontal (Duarte, 2021), ainda assim, essas práticas têm sido pouco valorizadas, perpetuando-se mecanismos de avaliação que recentram o poder nos profissionais (Santos Guerra, 2016). Nesse sentido, pese embora se reconheça que os processos de avaliação estão subjacentes ao exercício da profissão (Gimeno Sacristán; Pérez Gómez, 2008), igualmente se reconhece a possibilidade de reinventar os processos de avaliação, de forma que não fiquem circunscritos à figura do professor (Meirieu, 2022), possibilitando processos mais dialógicos, que integram opções como a autoavaliação ou a coavaliação.

Esta transição igualmente contribui para evitar a justaposição entre avaliação e medição ou avaliação e classificação (Meirieu, 2022; Santos Guerra, 2016). Como se encontra patente no discurso analisado, as crianças do ensino primário parecem assumir a ideia de que a ação de avaliação, desenvolvida pelo professor, conduzirá a uma qualquer “nota” ou classificação. Neste âmbito, aspetos relacionados com a compreensão, o diálogo, o juízo ou a melhoria dos processos de ensino e das aprendizagens não são mencionados. Por conseguinte, na perspetiva das crianças, os domínios eminentemente pedagógicos da avaliação, que poderão contribuir para o aperfeiçoamento das diferentes experiências pedagógico-curriculares (Duarte, 2021; Fernandes, 2020), são preteridos ou desconsiderados, perpetuando-se, assim, as conceções mais tradicionais, que, no fundo, acabam por restringir a avaliação nos seus processos e focos.

Como segundo domínio de análise, destacamos a importância relativa dos processos de avaliação. Como se constata pelo seguinte gráfico (Gráfico 5), as crianças inquiridas, em todos os anos de escolaridade, atribuem maior importância às provas convencionais (testes) – o que reforça a dimensão conservadora mencionada no parágrafo anterior –, com um fator curioso: é no 4.º ano de escolaridade que essa importância é mais evidente.

Gráfico 5 – Frequência absoluta sobre a importância dos diferentes processos de avaliação



Fonte: Os autores (2025).

Efetivamente, é no 4º ano de escolaridade que formas alternativas de avaliação (como a participação ou a realização de trabalhos de grupo) surgem com menor destaque, quando comparadas com a importância atribuída aos testes. Este dado poderá induzir dois elementos especialmente relevantes. Em primeiro, que existe uma inequívoca apropriação, por parte das crianças, sobre o que conta, ou não, como importante no âmbito da avaliação. Seja através do currículo oculto (Duarte, 2021), seja por via de um determinado senso comum (Kumashiro, 2012), as crianças naturalizaram, de forma progressiva, que os testes fazem parte das dinâmicas escolares e, como tal, devem ser entendidos como as opções avaliativas mais importantes. Este fator tem particular relevo quando recordamos que estes mesmos participantes identificaram uma real pluralidade de experiências educativas, pelo que a escolha predominante nos testes não se deve ao desconhecimento de alternativas. A par do mais, quando recordamos a preocupação dos estudantes em serem *boas alunas* e *bons alunos*, podemos igualmente induzir que a ideia de sucesso escolar fica, então, dependente dos resultados nestes testes, traduzindo, assim, aqueles que são os discursos (Ball; Maguire; Braun, 2016) e as tendências internacionais (Biesta, 2023).

O segundo aspeto prende-se com a reduzida representatividade de opções de avaliação orientadas para uma avaliação em grupo ou coletiva. A tradição educativa ocidental tem sido marcada por opções pedagógicas e, entre elas, avaliativas que, pelo menos implicitamente, se suportam e apelam a valores como o individualismo e a competição (Giroux, 2022; Santos Guerra, 2016; Torres Santomé, 2017). Também na importância relativa atribuída pelas crianças essa prevalência parece ser reconhecida, uma vez que a menção a modos não individuais de entender a avaliação é especialmente baixa (Fr $\approx 13,97\%$). Como tal, conseguimos, uma vez mais, indiciar que as crianças captam os discursos dominantes e os reproduzem, mesmo que de forma inconsciente. A este propósito, o último domínio a mencionar – a relação mais ampla entre a avaliação e o currículo – é especialmente transparente sobre o modo como as crianças reproduzem, na sua reflexão sobre estudo e avaliação, concepções educativas, curriculares e, até, ideológicas.

Para melhor se compreender essa perspetiva, importa atentar na seguinte Tabela:

Tabela 2 - Frequência relativa das componentes do currículo mais estudadas pelas crianças

Componente do currículo	2.º ano	3.º ano	4.º ano	Total
Matemática	83,33%	80,45%	82,98%	82,22%
Português	78,57%	69,57%	76,60%	74,81%
Estudo do Meio	73,80%	58,70%	70,21%	67,40%
Inglês	59,52%	80,44%	78,72%	73,33%
Artes Visuais	4,76%	13,04%	6,38%	14,81%
Educação Física	45,24%	26,09%	12,07%	28,15%
Música	19,05%	41,30%	40,43%	34,07%
Teatro	7,14%	15,22%	0%	7,40%
Dança	23,81%	0%	0%	7,40%

Fonte: Os autores (2025).

Os dados da tabela resultam das respostas à questão: “Acho mais importante estudar...”. Ainda assim, os dados coligidos possibilitam uma discussão curricular particularmente relevante, associada – a par da evidente hierarquização do conhecimento em que Matemática, Português e Inglês surgem como as áreas mais relevantes – a três aspetos iminentemente curriculares: i) a dificuldade intrínseca ou percebida de cada componente do currículo; ii) a importância percebida de cada área de conhecimento; iii) a pertinência de cada componente do currículo.

No que concerne à dificuldade percebida pelas crianças, em 30 inquiridos, as crianças fazem menção à necessidade de mais estudarem estas componentes, ou porque são intrinsecamente difíceis ou porque são aquelas que, subjetivamente, sentem maior dificuldade. Essa análise pode ser mais bem compreendida quando se toma como referência as justificações dos estudantes para as suas escolhas:

São os mais difíceis. [I_31, 2.º ano]

Porque sou má em Português e Inglês. [I_114, 2.º ano]

Temos de estudar inglês, matemática e português porque é difícil. [I_13, 3.º ano]

Acho que tenho dificuldades e quero tirar boa nota. [I_71, 4.º ano]

Como se percebe pelo discurso direto das crianças, a sua justificação para o estudo é, em grande medida, condicionada pela sua perceção da dificuldade em relação às componentes do currículo ou sobre conteúdos particulares. Acrescenta-se, apenas, uma ideia: a forma como, também no seu discurso, atribuem uma certa dimensão ontológica e identitária (Duarte, 2021), identificando-se como “bons ou maus” em determinadas áreas do conhecimento.

O segundo eixo de análise relaciona-se com a importância reconhecida por parte das crianças sobre certas áreas que são caracterizadas por serem “as mais

difíceis e importantes" [I_90, 3.º ano], chegando a caracterizar algumas como as *"disciplinas são mais importantes de todas"* [I_90, 3.º ano]. Esta postura revela como através da apropriação do discurso público (Ball; Maguire; Braun, 2016) sobre a importância relativa das diferentes áreas disciplinares – a matemática, a língua materna têm sido assumidas como as mais relevantes (Campbell, 2005; Teodoro, 2022; Torres Santomé, 2017) – as crianças interiorizam-no e agem de acordo com esses mesmos valores e referenciais, criando, conseqüentemente, condições para que essas componentes se estabelecem, acriticamente e hegemonicamente, como as mais relevantes.

Ainda a este propósito, importa, sinalizar o modo como a avaliação contribui para a legitimação dessas concepções, dado que a valorização dessas componentes curriculares é, também nas concepções dos estudantes, justificada porque *"ajudam a passar de ano"* [I_80, 4.º ano] ou *"são importantes para a nota"* [I_54, 3.º ano]. Estamos, portanto, perante um exemplo de como a avaliação contribui para legitimar certas concepções que se estabelecem sobre a escola, e as componentes com maior importância avaliativa serão, também elas, entendidas como aquelas que são curricularmente mais relevantes (Santos Guerra, 2016).

Para finalizar, é necessário fazer menção ao modo como as crianças justificam as suas escolhas através de uma vocação essencialmente instrumental. Em diferentes inquéritos, as crianças justificam a necessidade de estudar essas componentes, porque vão ter um uso direto desse conhecimento:

Se eu não estudar estas matérias, não podia ter um emprego. [I_133, 2.º ano]

Porque quando for adulta posso precisar de fazer contas e se uma pessoa vier de Inglaterra e falar Inglês. [I_15, 3.º ano]

O inglês é para quando for para a Inglaterra. Matemática, Português e Estudo do Meio é para arranjar trabalho. Educação Física é para ter desporto. [I_84, 3.º ano]

Porque precisamos de matemática para todas as profissões. [I_19, 4.º ano]

Como se ilustra pelos exemplos mobilizados, as crianças explicitam a pertinência curricular dessas componentes por corresponderem a aprendizagens utilitárias, convergindo com o que tem sido constatado por outros trabalhos (Robinson; Fielding, 2010). Essa postura parece afastar-se de correntes de pensamento que defendem a importância de uma apropriação cultural abrangente e diversificada, que contribua para uma consciencialização mais ampla e plena da

humanidade e das dinâmicas sociais (Gimeno Sacristán; Pérez Gómez, 2008; Meirieu, 2022; UNESCO, 2022). Em contrapartida, as crianças parecem melhor apropriar-se de uma concepção técnica ou instrumental da aprendizagem, criando condições para se legitimar, essencialmente, um desenho curricular suportado em saberes laboral ou socialmente úteis (Giroux, 2022).

Em síntese, as crianças apresentam uma postura convergente com a corrente política dominante (Ball; Maguire; Braun, 2016; Teodoro, 2022; Torres Santomé, 2017), privilegiando o currículo como um projeto utilitário, ao serviço de necessidades laborais. Aspetos relacionados com a expressão humana, com o valor intrínseco do conhecimento e com a possibilidade de enriquecimento e aperfeiçoamento pessoal e coletivo são, pois, menos valorizados.

Importa, igualmente, reconhecer que os resultados evidenciam como a avaliação, no ensino primário, pode legitimar a extensão da escola para o tempo familiar, invadindo os momentos de lazer e brincadeira. Esta dinâmica pode, ainda, ser encarada como um reflexo da crescente procura por espaços alternativos, associados à *educação sombra*, que, como foi ilustrado nas páginas anteriores, tem crescente preponderância, nos anos iniciais. Estes espaços não só complementam o apoio oferecido pelos encarregados de educação, como, em alguns casos, acabam por substituí-lo, enaltecendo as lógicas de esforço e repetição (Kim; Jung, 2019). Esta tendência articula-se com o discurso das crianças sobre a importância atingir resultados cada vez mais elevados, que poderá condicionar o seu bem-estar e o seu desenvolvimento harmonioso e integrado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como identificamos em páginas anteriores, este trabalho assumiu como principal finalidade *compreender a perspetiva das crianças a frequentar a educação primária portuguesa sobre a avaliação e sua relação com: i) as suas práticas de estudo e ii) as tendências político-curriculares mais amplas.*

Ao longo do estudo, foi possível constatar que, globalmente, as crianças privilegiam uma concepção de avaliação centrada na ação dos professores. A avaliação surge, então, como ação docente para identificar os "bons" e "maus" alunos.

Essa mesma postura enquadra as próprias ações das crianças, que justificam as suas práticas de estudo como uma forma de serem "bons alunos", de

ultrapassarem as suas dificuldades e de fazerem a sua família feliz – que é sentida como o principal contexto de apoio ao estudo. Como tal, o estudo surge quase como uma obrigação que emerge das estruturas avaliativas, como uma condição para que se possam entender a eles próprios como “bons alunos”. Por esse motivo, são valorizadas as estratégias de avaliação que permitem a identificação individual de “notas”, não considerando como particularmente relevantes estruturas de avaliação colegiais.

O identificado decorre de uma postura ideológica que se fundamenta em tendências político-curriculares mais amplas, pelas quais a comparação individual e a competição surgem como elementos fundamentais e desejáveis das diferentes experiências educativas. Mas a apropriação, por parte das crianças, dos postulados ideológicos não se circunscreve a esse aspeto. Existe, ainda, a interiorização de uma conceção produtiva do conhecimento e da aprendizagem. Por isso, o valor das diferentes componentes do currículo decorre da sua utilidade instrumental e mercantil, pelo que as áreas que são tidas como importantes são aquelas que serão necessárias no futuro ou para o exercício laboral, desconsiderando-se áreas com outras vocações, como as expressões artísticas.

A investigação discutiu brevemente o fenómeno da educação sombra. Contudo, os dados não permitiram aprofundar a sua relação com o 1º CEB e as dinâmicas de avaliação ou estudo. Evidencia-se, contudo, a pertinência de auscultar encarregados de educação para melhor compreender as motivações que os levam a inscrever as crianças, a frequentar o ensino primário, em centros de estudo (ou similares). É plausível que essa exploração oferecesse novas questões a discutir, além de reforçar algumas já aqui debatidas. Assim, abrir-se-ia uma nova frente de investigação que poderia complexificar a relação entre as motivações familiares e as lógicas produtivistas e mecanicistas da educação e o modo como, recursivamente, se influenciam.

Os dados indicam que, em Portugal, crianças do 1º CEB desenvolvem uma visão da avaliação alinhada às correntes político-curriculares dominantes, influenciando a forma como vivem e interpretam a experiência escolar. Esta constatação compele-nos a refletir sobre a força ideológica da corrente dominante e de como ela é revigorizada, através das diferentes opções pedagógico-curriculares e como, talvez sub-repticiamente, se inscreve nos valores, conceções e práticas dos múltiplos agentes.

Por conseguinte, a investigação realizada ilustra a suma importância de se ponderarem as práticas avaliativas, no ensino primário, de forma que seja possível criar condições para se desenharem e legitimarem alternativas ao pensamento dominante, que dificultem processos de hegemonização. Urge, portanto, estabelecer pensamentos e práticas contra-hegemónicas, que não fiquem reféns de um discurso mercantilizante que reduz a educação e a avaliação a bens-privados e instrumentais.

Para finalizar, é necessário destacar que, dada a natureza do estudo, não se visou generalizar ou universalizar os dados recolhidos, antes perceber que os discursos analisados podem auxiliar a melhor compreender as concepções das crianças sobre avaliação sobre avaliação (e outras dimensões curriculares) e a sua relação com aspetos sociais e políticos mais abrangentes. Neste sentido, estudos futuros poderão integrar o contributo de outros agentes, nomeadamente os encarregados de educação, com o intuito de melhor captar o modo como a *educação sombra* é percebida neste contexto educativo, assim como suas implicações na vida escolar e no bem-estar das crianças. Futuras investigações podem envolver amostras maiores, análises longitudinais e dados de diversas regiões.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. (coord.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BIESTA, G. Whose school is it anyway? On the insistence of education and the need for the emancipation of the school. In: SÄFSTRÖM, C. A.; BIESTA, G. (ed.). *The New Publicness of Education*. Londres: Routledge, 2023. p. 148-162.

BOWER, V. The purpose of education: the purpose of primary education. In: BOWER, V. (ed.). *Debates in primary education*. Oxon: Routledge, 2021. p. 1-14.

CAMPBELL, R. Primary education or primary schooling? *Education 3-13*, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 3-6, mar. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004270585200021>. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004270585200021?utm_source=researchgate.net&utm_medium=article. Acesso em: 10 fev. 2025.

COSTA, J. A.; VENTURA, A.; NETO-MENDES, A.; MARTINS, M. E. Reforço escolar: análise comparada dos meandros de um fenómeno em crescimento. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 17, n. 3, 2013. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2013.173.3942>. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.173.04>. Acesso em: 20 fev. 2025.

DARLING-HAMMOND, L.; FLOOK, L.; COOK-HARVEY, C.; BARRON, B.; OSHER, D. Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, Mahwah, v. 24, n. 2, p. 97-140, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10888691.2018.1537791>. Acesso em: 20 fev. 2025.

DEMPESEY, M. Curriculum: the great public project. In: SÄFSTRÖM, C. A.; BIESTA, G. (ed.). *The New Publicness of Education*. Londres: Routledge, 2023. p. 39-54.

DUARTE, P. *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Porto: Escola Superior de Educação, 2021.

DUARTE, P.; FONSECA, D. A avaliação pedagógico-curricular no ensino primário: uma revisão sistemática da literatura. *Education Policy Analysis Archives*, [S. l.], v. 31, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7875>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7875>. Acesso em: 10 fev. 2025.

FERNANDES, D. Avaliação pedagógica, currículo e pedagogia: contributos para uma discussão necessária. *Revista de Estudos Curriculares*, Braga, v. 11, n. 2, p. 72-84, 2020.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Do Ensino Primário à Educação Básica: a progressiva extensão da lógica uniformizadora (1997-2018). *Medi@ções*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 5-29, 2018. DOI: <https://doi.org/10.60546/mo.v6i1.199>. Disponível em: <https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/199>. Acesso em: 10 fev. 2025.

GIMENO SACRISTÁN, J. El tiempo escolarizado fuera del horario escolar. La escolaridad se hace a sí misma insuficiente. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; SANTOS GUERRA, M. Á.; TORRES SANTOMÉ, J.; JACKSON, P. W.; MARRERO ACOSTA, J. *Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata, 2015. p. 247-281.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMES, Á. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. 12.ed. Madrid: Ediciones Morata, 2008.

GIROUX, H. A. *Pedagogy of Resistance: against manufactured ignorance*. Londres: Bloomsbury Academic, 2022.

HARLEN, W. The quality of learning: assessment alternatives for primary education. In: ALEXANDER, R.; DODDINGTON, C.; GRAY, J.; HARGRAVES, L.; KERSHNER, R. (ed.). *The Cambridge Primary Review Research Surveys*. Oxon: Routledge, 2010. p. 484-524.

HAYES, D. *Encyclopedia of primary education*. Oxon: Routledge, 2010.

KIM, Y. C.; JUNG, J.-H. Global Learning Fever Beyond Schooling: Calling It as Shadow Education Enough? In: KIM, Y. C.; JUNG, J.-H. *Shadow Education as Worldwide Curriculum Studies*. Cham: Springer International Publishing, 2019. p. 1-23.

KUMASHIRO, K. K. *Bad teacher!:* how blaming teachers distorts the bigger picture. NOVA York: Teachers College Press, 2012.

MANSO, A. *Escolas para quê?: ensaio sobre a pedagogia indolente*. Porto: Estratégias criativas, 2017.

MEIRIEU, P. *Pedagogía: el deber de resistir: 10 años después*. Buenos Aires: UNIPE-Editorial Universitaria, 2022.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. *Diário da República*, Lisboa, série 1, n. 129, 6 jul. 2018. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>. Acesso em: 10 fev. 2025.

PORTUGAL. Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, Lisboa, série 1, n. 237, 14 out. 1986. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>. Acesso em: 10 fev. 2025.

ROBINSON, C.; FIELDING, M. Children and their primary schools: pupils' voices. In: ALEXANDER, R.; DODDINGTON, C.; GRAY, J.; HARGRAVES, L.; KERSHNER, R. (ed.). *The Cambridge Primary Review Research Surveys*. Oxon: Routledge, 2010. p. 17-48.

ROLDÃO, M. C. Gestão curricular: a especificidade do 1º ciclo. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. *Gestão curricular no 1.º Ciclo: monodocência-coadjuvação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, 2001. p. 15-30.

SANTOS GUERRA, M. Á. *La evaluación como aprendizaje: cuando la flecha impacta en la Diana*. 2. ed. [S. l.]: Narcea Ediciones, 2016.

TEODORO, A. Conclusion: limitations and risks of an OECD global governance project. In: TEODORO, A. (ed.). *Critical Perspectives on PISA as a Means of Global Governance: risks, limitations, and humanistic alternatives*. Nova York: Routledge, 2022. p. 180-197.

TORRES SANTOMÉ, J. *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata, 2007.

TORRES SANTOMÉ, J. *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Ediciones Morata, 2017.

UNESCO. *Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Paris: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, 2022.